



# Høgskulen på Vestlandet

## Kroppsøving 3, emne 4 - Masteroppgave - Sogndal

MGUKØ550

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	02-05-2022 09:00	<b>Termin:</b>	2022 VÅR1
<b>Sluttdato:</b>	16-05-2022 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave - Sogndal		
<b>Flowkode:</b>	203 MGUKØ550 1 OSO 2022 VÅR1		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	419
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	30721
----------------------	-------

Sett hake dersom  Ja  
besvarelsen kan brukes  
som eksempel i  
undervisning?:

Egenerklæring \*:  Ja  
Inneholder besvarelsen  Nei  
konfidensielt  
materiale?:

Jeg bekrefter at jeg har  Ja  
registrert  
oppgavetittelen på  
norsk og engelsk i  
StudentWeb og vet at  
denne vil stå på  
uitnemålet mitt \*:

### Gruppe

**Gruppenavn:** (Anonymisert)  
**Gruppenummer:** 5  
**Andre medlemmer i gruppen:** Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner autalen om publisering av oppgaven min \*

Ja

**Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \***

Nei

**Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \***

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Praktisering av vurdering i kroppsøving  
etter den nye læreplanen

Practice of assessment in physical  
education according to the new  
curriculum

**Eirik Kollvangsnes**

Master kroppsøving  
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)  
Veiledere: Øystein Lerum og Åge Lauritzen  
16.05.2022

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.

## Sammendrag

Det ble nylig innført ny læreplan inn i skolen og læreplanen er en viktig kunnskapsressurs for lærere i vurderingsarbeidet og i undervisningen. Kroppsøving er et fag der synet på vurdering har endret seg fra læreplan til læreplan og det er et diskutert tema i kroppsøving. Læreplanen legger opp til en endring i kroppsøving og det å være klar over hva disse endringene har å si og hvordan de påvirker kroppsøving faget er essensielt å vite som en kroppsøvingslærer. Læreplanen skal vektlegge ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving i større grad, faget skal bli et mindre idrettsfag, elevene skal oppleve et mer variert fag og skal utforske egen identitet og selvbilde (Utdanningsdirektoratet, 2019). Elevene skal ha en aktiv medvirkning, læreplanen legger vekt på at elevene skal reflektere over egen utvikling og elevenes innsats er mer integrert i kompetansemålene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Hvordan en kroppsøvingslærer oppfatter læreplanen og gjennomfører læreplanen på et undervisningsnivå er noe som interesserer meg og er viktig for å få et syn på hvordan kroppsøvingslærere jobber med vurdering i kroppsøving.

Dette medvirket til følgende problemstilling: *hvordan praktiserer en kroppsøvingslærer på ungdomsskolen vurdering i kroppsøving etter den nye læreplanen.* I oppgaven ble det brukt en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming, med denne tilnærmingen ønsket jeg å få en forståelse og et dypere meningsinnhold om den subjektive opplevelsen til informanten om fenomenet vurdering i kroppsøving. Studiens metode ble det brukt en kvalitativ metode med observasjon som hovedmetode og intervju som en sekundærmetode. Studiens utvalg besto av en kroppsøvingslærer på en ungdomsskole og i analysen ble lærerens praktisering av vurdering i kroppsøving undervisning og lærerens oppfattelse av sin egen vurderingspraksis og læreplanen, utgangspunktet for narrativer å drøfte ut i fra. Studien viser hvordan læreren bruker ulike vurderingsverktøy og ulike type undervisninger som bygger på lærerens oppfattelse av læreplanen. Studien belyser hvordan læreren formidler sin oppfattelse av læreplanen til elevene og hvordan han jobber med vurdering i undervisningen.

**Nøkkelord:** Kroppsøving, vurdering, lærere, oppfattelse og praktisering

## Abstract

A new curriculum was recently introduced into the school and the curriculum is an important knowledge resource for teachers in the assessment work and in teaching. Physical education is a subject where the view of assessment has changed from curriculum to curriculum, and it is a discussed topic in physical education. The curriculum suggests a change in physical education and being aware of what these changes have to say and how they affect the physical education subject is essential to know as a physical education teacher. The curriculum will emphasize various movement activities, play and practice to a greater extent, the subject will be a smaller sports subject, students will experience a more varied subject and will explore their own identity and self-image (Utdanningsdirektoratet, 2019). The pupils must have an active participation, the curriculum emphasizes that the pupils must reflect on their own development and the pupils' efforts are more integrated into the competence goals in the curriculum (Utdanningsdirektoratet, 2019). How a physical education teacher perceives the curriculum and implements the curriculum at a teaching level is something that interests me and is important to get a view of how physical education teachers work with assessment in physical education.

This contributed to the following issue: *how does a physical education teacher in upper secondary school practice assessment in physical education according to the new curriculum.* In the thesis, a hermeneutic phenomenological approach was used, with this approach I wanted to gain an understanding and a deeper meaning content about the informant's subjective experience of the phenomenon assessment in physical education. The study method used a qualitative method with observation as the main method and interview as a secondary method. The study sample consisted of a physical education teacher at an upper secondary school and in the analysis, the teacher's practice of assessment in physical education teaching and the teacher's perception of his own assessment practice and the curriculum became the starting point for narratives to discuss. The study shows how the teacher uses different assessment tools and different types of teaching that are based on the teacher's perception of the curriculum. The study sheds light on how the teacher communicates his perception of the curriculum to the students and how he works with assessment in the teaching.

**Keywords:** Physical education, assessment, teachers, perception and practice

## Forord

Etter 5 år på studiet grunnskolelærerutdanning 5-10 på Høgskulen på Vestlandet campus Sogndal, har jeg i løpet av høsten 2021 og våren 2022 skrevet min masteroppgave i kroppsøving.

Det å skrive en masteroppgave har vært utfordrende, men også lærerikt. Det har vært mange krevende dager mens jeg har skrevet masteren, men jeg sitter igjen med mye kunnskap rundt tema som jeg kommer til å få bruk for.

Jeg vil takke veilederne mine Øystein Lerum og Åge Lauritzen. Deres hjelp under veiledningsmøter med både konstruktive og positive tilbakemeldinger har vært med på å gjøre skrivingen av denne oppgaven enklere. Jeg vil takke kroppsøvingslæreren som tok seg bry til å la meg observere og intervjuer han i 5 uker, uten deg ville jeg ikke kunne skrevet denne oppgaven. Til slutt vil jeg takke alle lærerne og studentene jeg har vært med i løpet av disse fem årene i Sogndal.

Jeg håper at denne oppgaven er interessant å lese og vil være til hjelp.

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>7</b>
<b>1.1 Bakgrunn for oppgaven</b> .....	<b>7</b>
<b>1.2 Oppgaven sin oppbygging</b> .....	<b>9</b>
<b>1.3 Søkord og søkemotor</b> .....	<b>10</b>
<b>2. Litteraturgjennomgang</b> .....	<b>10</b>
<b>2.1 Vurdering i sentrale styringsdokument</b> .....	<b>10</b>
2.1.1 Opplæringsloven .....	10
2.1.2 Overordnet del av læreplanen .....	11
2.1.3 Relevant støtteskriv .....	14
2.1.4 Læreplan i kroppsøving .....	16
<b>2.2 Tidligere forskning</b> .....	<b>19</b>
2.2.1 Formativ vurdering .....	19
2.2.2 Kompetansemål og læringsmål .....	21
2.2.3 Samarbeid i skolen .....	21
2.2.4 Elevmedvirkning .....	22
2.2.5 Læreres kunnskapsarbeid og kunnskapsressurs .....	23
2.2.6 Lav, middels og høy måloppnåelse .....	25
2.2.7 Vurdering og undervisning i kroppsøving .....	25
2.2.8 Idrettsorientert kroppsøving .....	26
2.2.9 Kroppsøvingslæreres arbeid med LK20 .....	27
2.2.10 Instruerende undervisning .....	27
<b>3. Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>28</b>
<b>3.1 De 3 fenomenene</b> .....	<b>28</b>
3.1.1 Sosialpolitisk .....	28
3.1.2 Substansielle .....	29
3.1.3 Teknisk-profesjonelt .....	29
<b>3.2 De 4 nivåene</b> .....	<b>30</b>
3.2.1 Samfunnsnivå .....	31
3.2.2 Institusjonsnivå .....	31
3.2.3 Undervisningsnivå .....	31
3.2.4 Personlig nivå .....	32
<b>3.3 De 5 ansiktene</b> .....	<b>32</b>
3.3.1 Ideologiske læreplanen .....	33
3.3.2 Formelle læreplanen .....	33
3.3.3 Oppfattet læreplanen .....	33
3.3.4 Gjennomførte læreplanen .....	34
3.3.5 Erfarte læreplanen .....	34
<b>4. Metode</b> .....	<b>35</b>
<b>4.1 Vitenskapsteoretisk forankring</b> .....	<b>35</b>
<b>4.2 Design</b> .....	<b>36</b>
<b>4.3 Utvalg</b> .....	<b>38</b>

<b>4.4 Datainnsamling.....</b>	<b>39</b>
4.4.1 Observasjon.....	39
4.4.2 Intervju .....	41
<b>4.5 Behandling av data og analyse .....</b>	<b>43</b>
4.5.1 Beretningsanalyse .....	44
<b>4.6 Etiske refleksjoner .....</b>	<b>46</b>
4.6.1 Frivillig informert samtykke .....	46
4.6.2 Taushetsplikt .....	46
4.6.3 Respekt.....	47
4.6.4 Reliabilitet og validitet.....	47
4.6.5 Anonymitet.....	48
4.6.6 Overførbarhet .....	48
<b>5. Resultat og drøfting .....</b>	<b>48</b>
<b>5.1 Narrativ 1: Oppfatning av LK20 .....</b>	<b>49</b>
<b>5.2 Narrativ 2: Pål's praktisering av egenutviklingsskjema .....</b>	<b>55</b>
<b>5.3 Narrativ 3: Utviklingssamtalene til Pål .....</b>	<b>60</b>
<b>5.4 Narrativ 4: Pål's formidling av vurderingskriterier .....</b>	<b>63</b>
<b>5.5 Narrativ 5: Hvordan Pål praktiserer hverandrevurdering i praksis .....</b>	<b>66</b>
<b>5.6 Narrativ 6: Pål's tilnærming i elevstyrt undervisning .....</b>	<b>69</b>
<b>5.7 Oppsummering av drøfting .....</b>	<b>72</b>
<b>5.8 Styrker og begrensninger.....</b>	<b>74</b>
<b>6. Avslutning .....</b>	<b>76</b>
6.1 Veien videre.....	78
<b>Referanser .....</b>	<b>79</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>83</b>
Vedlegg 1- Godkjenning fra NSD .....	83
Vedlegg 2- Observasjonsguide.....	85
Vedlegg 3- Intervjuguide.....	86
Vedlegg 4- Informasjonsskriv.....	87
<b>Figurer .....</b>	<b>90</b>
Figur 1- Beslutningsnivåer av Goodlad s.24 .....	90
Figur 2- Beretningsanalyse s. 38.....	90
Figur 3- Egenutviklingsskjema s. 52.....	91
Figur 4- Skriveoppgave med kjennetegn på måloppnåelse s. 61-62 .....	92
Figur 5- Elevstyrtskjema s. 67 .....	93



## 1. Innledning

Aagaard (2021) debatterer om kroppsøvingfagets rolle i skolen. Han forteller om hvordan den nye læreplanen har kommet inn i skolen og endret fokus fra idrett og prestasjoner til faglig forståelse og bevegelsesglede. Noe han ser på som mindre belyst i faget er vurderingsperspektivet. Aagaard (2021) trekker fram at det er utfordrende å sette en rettferdig karakter og han mener fagfornyelsen gjør arbeidet enda vanskeligere ved at læremålene er lite konkrete og dermed vanskelig å vurdere.

Dette innleder hva denne masteroppgaven handler om, for i denne masteroppgaven kommer jeg til å se på hvordan kroppsøvingslærer praktiserer fenomenet vurdering etter den nye læreplanen. Det er kroppsøvingslærerens refleksjon rundt sin egen hverdag som kroppsøvingslærer, vurdering av elever og jobbing med vurdering. Med problemstillingen: *Hvordan praktiserer en kroppsøvingslærer på ungdomsskolen vurdering i kroppsøving etter den nye læreplanen?* Vil jeg i bakgrunn for oppgaven komme inn på hvorfor jeg kom fram til denne problemstillingen og vil i oppgavens oppbygging forklare hvordan jeg skal gå fram for å kunne besvare problemstillingen i avslutningen.

### 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Veien til å velge tema for oppgaven var en vanskelig oppgave. Ifølge Eklund, Aspfors og Hansén (2019, s. 84) som utførte en undersøkelse på masteravhandlinger kom de fram til at: *their thesis topic has turned out to be so specific in nature that as teachers, they have been unable to utilise it.* Det å kunne bruke min masteroppgave ute i skolen var noe jeg la fokus på, hva jeg ser på som en utfordring ute i læreryrket og hvordan kan jeg bidra til å gjøre dette lettere å forstå? Ikke bare for meg selv, men andre. Vinje og Brattenborg (2021) debatterer om vurdering i kroppsøving i tidligere læreplan, opplæringsloven, rundskriv til den nye læreplanen, forskrifter og retningslinjer. Vinje og Brattenborg (2021) skriver at hvordan kroppsøvingslæreren skal forholde seg til elevenes forutsetninger har endret opptil flere ganger. De skriver fra januar 2021 at det eneste lærerne kunne støtte seg på var utgått eller trukket tilbake. De mener at det er umulig å svare på hvordan lærerne skal tolke elevenes forutsetning. Vinje og Brattenborg (2021) viser at et annet støtteskriv som gikk på hvordan lærere skulle forholde seg til underveis- og sluttvurdering ble trukket tilbake og forteller at i forskrift til opplæringsloven står det at elevene skal være kjent med hva det blir lagt vekt på i fastsettelsen av standpunkt karakteren deres. Det mener de blir en helt umulig oppgave ettersom lærere ikke kan gjøre elevene kjent med kunnskapsgrunnlaget fordi det ikke

eksisterer! Derimot har det etter at Vinje og Brattenborg (2021) skrev denne debatten kommet et støtteskriv fra Utdanningsdirektoratet (2021) som tydeliggjør hva kompetanse er i kroppsøving, grunnlaget for vurdering, og hvordan innsats og forutsetninger skal praktiseres. Det viser hvor komplisert vurdering i kroppsøving kan være og at det er mye endringer i hvordan man skal forstå ulike deler som har påvirkning på vurderingsarbeidet.

Jeg har fått høre at man som lærer aldri blir ferdig utdannet og at det alltid er noe nytt å lære. Det som virkelig fikk meg til å spisse ørene var dette med vurdering i kroppsøving. På skolen hadde vi testing som la grunnlag for vurdering. Jo bedre du gjorde det på testingen, jo bedre karakter fikk du. Det jeg fikk høre på høyskolen at vurdering skal være tre-delt i kroppsøving, altså ferdighet, innsats og kunnskap, fikk meg til å tenke over min egen erfaring i kroppsøving og om dette var en realitet ute i skolen. Jeg kjente på en tanke om at det jeg hadde erfart var feil og at kroppsøving hadde blitt et nytt fag. Jeg kjente på en følelse av hvordan skal jeg kunne vurdere elever etter tre forskjellige kriterier.

Det at jeg som kroppsøvingslærer skal kunne vurdere alle elevene mine i kroppsøving etter innsats, ferdighet og kunnskap sto ganske høyt i kroppsøvingsundervisningen på høyskolen. Hvordan jeg skal vurdere elevene, ulike typer aktiviteter, forskning på kroppsøving og lærer-elev relasjoner var en del av temaene som gikk igjen. I praksisperioden hadde jeg en del fokus på lærer-elev relasjon og å ha varierte aktiviteter som kunne fremme læring og motivasjon. Det jeg synes vi hadde mindre av, var selve vurderingsdelen. Hvordan skal jeg vurdere elevene jeg hadde? Man kan jo tenke at vi praksisstudenter ikke hadde nok tid til å kunne vurdere elevene. Alle som har gått på skolen vet at karakterer er noe elever har et stort fokus på og jeg kan heller ikke klandre de for det. Karakterer er det som styrer hvor du kommer inn og hvilke muligheter du har. Enten det er på ungdomsskolen, videregående eller høyskolen. På bakgrunn av hvor viktig jeg føler vurdering er i skolen og at jeg vi ikke har fått tilstrekkelig kunnskap og erfaring med å vurdere elever var dette noe jeg ville tilegne meg mer kunnskap om.

Etter at jeg er ferdig med lærerutdanning og skal ut i jobb, så har det allerede kommet en ny læreplan (LK20). Den nye læreplanen ble innført 01.08.2020 og alle trinn, skoler og lærere skal nå følge den nye læreplanen.

*«Elevenes innsats er en viktig del av den faglige kompetansen og er i større grad integrert i kompetansemålene i læreplanen ... Læreplanen legger vekt på at elevene skal oppleve et mer variert fag, der elevene i større grad skal utforske egen identitet og selvbilde og forstå sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse.»* (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Kroppsøvfaget skal bli et mindre idrettsorientert fag. Kroppsøving skal bli et fag der elevene skal få oppleve fysisk aktivitet samtidig som de lærer om seg selv gjennom aktivitet i samspill og deltagelse med andre slik jeg tolker utdanningsdirektoratet sitt skriv om hva som er nytt i kroppsøving i den nye læreplanen. Jeg valgte å ta med den nye læreplanen inn i problemstillingen for å gjøre det mer relevant for meg som lærer etter utdannelsen, som jeg kan ta med inn i skolehverdagen. For å skape en praksisnærhet og relevant masteroppgave har jeg valgt å gå innpå noen utfordringer i kroppsøving som ikke bare jeg lurer på, men sikkert en del framtidige eller nåværende kroppsøvingslærer lurer på.

## 1.2 Oppgaven sin oppbygging

Oppgavens formål er å studere en kroppsøvingslærer sin praktisering av vurdering i kroppsøving etter den nye læreplanen. I det litteraturgjennomgangen vil jeg se nærmere på ulike temaer når det kommer til vurdering i kroppsøving. Vurdering deles generelt opp i formativ og summativ vurdering. Innenfor dette er det ulike verktøy å bruke slik som hverandrevurdering og egenvurdering. Kroppsøvingslærere må ta hensyn til elevenes forutsetninger og de skal vurdere etter innsats, ferdigheter og kunnskap. Hva som er formålet med vurdering, kommer jeg innpå og hva det står i læreplanen som er rettet mot vurdering i kroppsøving.

I teoridelen har jeg valgt å bruke Goodlad (1979) sin læreplanteori for å belyse alle stegene som er involvert i en ny læreplan, men og hvordan en læreplan går fra Stortinget og inn i klasserommet. I metodedelen forklarer jeg hva slags type design, vitenskapsteori og metode jeg brukte for å samle inn data fra feltforskningen. Jeg kommer med klare kriterier på hvor mange og hvem jeg har lyst til å basere forskningen min rundt og jeg har tatt hensyn til de etiske refleksjonene som knyttes til forskning med mennesker. I analyse delen kommer jeg til å presentere hva slags type analyse jeg brukte. Deretter kommer resultat og drøftingsdelen,

hvor jeg brukte analysen til å utarbeide narrativer og brukte litteraturgjennomgangen og Goodlad sin læreplanteori for å drøfte hva som kom fram i narrativene. I avslutningen brukte jeg resultat og drøftingsdelen til å besvare problemstillingen *hvordan praktiserer en kroppsøvingslærer på ungdomsskolen vurdering i kroppsøving etter den nye læreplanen?*

### 1.3 Søkeord og søkemotor

I arbeid med å finne relevant teori og tidligere forskning brukte jeg google scholar og oria som database. Det var ikke noe problem å finne relevant forskningslitteratur og jeg brukte søkeord enkeltvis og i ulike kombinasjoner for å skaffe meg litteratur. Søkeord jeg brukte var blant annet: «vurdering i kroppsøving», «vurdering», «kroppsøving», «physical education», «PE», «kroppsøvingslærer», «fagfornyelsen», «idrett», «assessment», «elevinvolvering», «elevvurdering», «vurdering for læring», «tilbakemelding», «framovermelding», «feedback» og «praktisering». I tillegg til søkene i google scholar og oria ble flere av artiklene som benyttes funnet i referanselister. Utenom mine egne søk fikk jeg hjelp og tips av veilederne mine til å finne relevant litteratur.

## 2. Litteraturgjennomgang

I litteraturgjennomgangen tar jeg utgangspunkt i problemstillingen og fokuserte på ulike begreper. Begrepene som jeg ville fremheve og mente var viktig å få på plass var vurdering i styringsdokumenter, ulike vurderingsverktøy og kroppsøving i skolen og det la grunnlaget for litteraturgjennomgangen.

### 2.1 Vurdering i sentrale styringsdokument

#### 2.1.1 Opplæringsloven

I forskrift til opplæringsloven er det i kapittel 3 skrevet om individuell vurdering. Jeg har fokusert på grunnskolen og det som er relevant opp imot min problemstilling. Alle elever har rett til underveis- og sluttvurdering i tillegg til at det skal dokumenteres (forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-2). Elever har krav å få dokumentert grunnopplæringen de har fullført og hvis de har fullført deler av opplæringen (forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-35, § 3-36). Det er skoleeier som skal ha et system for føring av karakter, dette innebærer både halvårsvurdering med karakter og standpunktkarakterer. Formålet med vurdering er å fremme læring og lærelyst og lærerne skal gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutning av opplæringen i faget (forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-3). Elevene skal bli kjent med kompetansemålene og det er kompetansemålene i faget som gir grunnlaget for

vurdering og læreren skal forstå kompetansemålene i lys av «om faget» i læreplanen, dermed er hverken forutsetninger, fravær, orden eller atferd en del av vurderingen i kroppsøving (forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-3). Det er bare krav om å gi vurdering med karakter i halvårsvurdering og sluttvurdering, utenom disse to vurderingen er det ikke krav om vurdering med karakter (forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-5). Elever har rett til å ha en samtale om deres utvikling hvert halvår og denne utviklingssamtalen kan gjennomføres sammen med samtalen med foreldre (forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-7).

Underveisvurdering i faget skal være en del av opplæringen og formålet med underveisvurdering er å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen i fag (Forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-10). Det som kategoriseres som underveisvurdering er all vurdering som skjer før avslutningen av opplæringen og denne kan formidles både skriftlig og/eller muntlig (Forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-10). Underveisvurdering er til for å vurdere om elever har tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Opplæringsloven har utarbeidet fire punkter som elever har krav på å få vite i underveisvurderingen:

- 1. Elever skal delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling.*
- 2. Elever skal forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem.*
- 3. Elever skal få vite hva de mestrer.*
- 4. Elever skal få veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin.*

(Forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-10)

### 2.1.2 Overordnet del av læreplanen

Den overordnet delen av læreplanen (LK20) gjelder for grunnopplæringen i Norge og er gjeldende for grunnskolen og den videregående opplæringen. Den overordnet delen tydeliggjør skolens og lærebedriftens ansvar for dannelse og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Alle som arbeider i grunnopplæringen, må la dette synet prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Den overordnede delen er en forskrift sammen med resten av læreplanverket og må derfor ses i lys av opplæringsloven og annet

relevant regelverk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen er det den overordnede delen tar for seg og det er grunnsynet i den overordnede delen som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Den overordnede delen består av tre kapitler som er opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og dannelse og prinsipper for skolen praksis. De tre kapitlene skal gi retning for opplæring i fag og alle fagene skal bidra til å realisere opplæringens brede mål (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Jeg har tatt for meg de relevante temaene fra det overordnede delen, det ble valgt ut ifra det jeg mente var mest relevant opp imot min problemstilling. For en fullstendig lesing av den overordnede delen, så ligger den på utdanningsdirektoratet og på kunnskapsdepartementet som er referert til i referanser.

#### *Opplæringens verdigrunnlag*

Kritisk tenkning og etisk bevissthet handler om at skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige, kritisk tenkende og handler med etisk bevissthet. Det å bruke fornuft på en undersøkende og systematisk måte i praktiske utfordringer og utvikle elevenes evne til å foreta etiske vurderinger og gjøre dem kjente med etiske problemstillinger er noe av det som lærere må legge opp til i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Elevene skal få en mulighet til å utvikle engasjement og utforskertrang, dette sammen med stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring i fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Dette skal elevene lære og utvikle gjennom sansning, tenkning, og praktiske aktiviteter og i skolen skal elevene få bruke sine skapende krefter gjennom hele opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Opplæringen skal legge opp til at elevene skal utvikle demokratiske verdier som respekt, toleranse og frie valg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Elevene skal i opplæringen få erfaring og praktisere ulike former for medvirkning og demokratisk deltagelse og når elevenes stemme blir hørt kan de oppleve hvordan de selv kan ta bevisste valg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

### *Prinsipper for læring, utvikling og danning*

Sosial læring og utvikling skjer i undervisningen og elevers identitet, selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Samspill med andre kan elever sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer og det danner grunnlaget for empati og vennskap mellom elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Læreren skal legge opp undervisningen slik at elever kan utøve kommunikasjon og samarbeid slik at elever kan få mot og trygghet til å ytre egne meninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Elever skal oppleve å samarbeide, fungere sammen og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar og å lytte til andre og argumentere for egne synspunkt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Faglig læring er en sentral del av dannelses- og utdanningsoppdraget der læreplanen for de ulike fagene angir innholdet som bygger på at *kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Forståelse av dette må legges til grunn for skolens arbeid med læreplaner og vurdering av elevenes faglige kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Elevene skal i opplæringen kunne reflektere over sin egen og andres læring og gjennom arbeid med faglige utfordringer få kunnskap om hvordan de lærer og utvikler seg i faget (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Elevene skal reflektere over egen læring, forstå sine egne læringsprosesser og tilegne seg kunnskap noe skolen skal legge til rette for (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

De fem grunnleggende ferdighetene er lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Dette er nødvendige ferdigheter for læring og faglig forståelse, og utvikling av de grunnleggende ferdighetene skal ha betydning gjennom hele opplæringsløpet. Utvikling av faglig kompetanse og de grunnleggende ferdighetene skal skje i samspill og ses i lys av læreplanen for de enkelte fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

Det er tre tverrfaglige temaer som skolen skal legge til rette for. Det er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Jeg valgte å fjerne bærekraftig utvikling etter at jeg fant ut at det ikke ble relevant i min problemstilling. Folkehelse og livsmestring går ut på at elevene skal tilegne seg kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Det handler om

mellommenneskelige situasjoner, respektere andre og å kunne håndtere følelser, tanker og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Demokrati og medborgerskap handler om å gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer med demokratiske prinsipper (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

#### *Prinsipper for skolens praksis*

Et inkluderende læringsmiljø handler om at elevene skal medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet sammen med læreren hver dag og elevene skal kunne samarbeide med tydelige og omsorgsfulle lærere slik at trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). I læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid tenker, erfarer og lærer elevene i samspill med andre og skolen skal legge opp til at elevene lærer å utvise dømmekraft og samhandle på forsvarlig vis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Skolen skal gi alle elever lik mulighet til å lære og utvikle og det vil være avgjørende for læreren å møte alle elevene med ambisøse, realistiske mål og vise et profesjonelt skjønn uansett elevenes forutsetning når de skal vurdere elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Vurderingen av elevene skal vise hva elevene kan, men et annet sentralt mål er å fremme læring og utvikling, læreren skal i sin undervisning støtte og veilede elevene til å sette seg mål og vurdere sin egen utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

### 2.1.3 Relevant støtteskriv

#### *Vurdering i kroppsøving*

Utdanningsdirektoratet (2021) har lagt ut et støtteskriv om vurdering i kroppsøving. Dette er en støtte til å vurdere elevenes kompetanse i kroppsøving. I støtteskrivet tar de for seg vurdering i kroppsøving, men også elevenes forutsetning og innsats og hvordan de to skal forstås. Det er opplæringsloven som er styrende og lovgivende, men der opplæringsloven fokuserer på vurdering i skolen generelt tar dette støtteskrivet opp vurdering i kroppsøving.

Formålet med vurdering i kroppsøving er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis i tillegg til å gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutning av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det er kompetansemålene som legger grunnlaget for vurdering i kroppsøving og det skal bli tatt utgangspunkt i hvordan kompetansemålene er skrevet når lærere skal sette vurdering, det vil si at hverken elevenes forutsetning, fravær,



orden og atferd skal med i vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Jeg skrev tidligere at det som er nytt for lærere i vurderingen er at kompetansemålene skal ses i lys av «om faget» og derfor må lærere være oppdatert på de ulike delene av læreplanen og sammenhengen mellom de to (Utdanningsdirektoratet, 2021).

I læreplanen til kroppsøving definerer kunnskapsdepartementet (2019, s. 8) innsats som: *at eleven viser innsats i faget innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre. 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.* Dette står det også i støtteskrivet fra utdanningsdirektoratet. Utdanningsdirektoratet legger til at elevene kan vise innsats gjennom deltagelse, medvirkning og samarbeid for å utvikle læring hos seg selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2021). Forutsetning har jeg nevnt at ikke er en del av vurderingen i faget, men utdanningsdirektoratet (2021) har kommet med eksempler på hvordan det fortsatt skal tas høyde for forutsetninger i kroppsøving. De skriver at alle elevene skal ha mulighet til å utvikle seg og delta, og det er tatt høyde for forutsetninger i kompetansemålene ettersom elevene skal utvikle seg fra sitt eget utgangspunkt (Utdanningsdirektoratet, 2021). Forutsetning har en innvirkning på vurderingsarbeidet siden læreren skal bruke sin kjennskap til elevene i opplæringen og det er forskjellen på at forutsetning har en innvirkning på vurderingsarbeidet og ikke er grunnlag for vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2021).

#### *Kjennetegn på måloppnåelse*

Utdanningsdirektoratet (2020a) har utarbeidet en veiledende kjennetegn på måloppnåelse i kroppsøvingsfaget for å støtte lærerne i arbeidet med standpunktvurderingen. Det kommer fram at det fortsatt er kompetansemålene som er grunnlaget for vurdering. Poenget med denne utarbeidede veiledningen er at den skal brukes sammen med læreplanen i kroppsøvingsfaget. Kjennetegn på måloppnåelse tar for seg hvordan elevenes kompetanse kan se ut på ulike nivå og er delt opp i tre nivåer: lav kompetanse (karakteren 2), god kompetanse (karakteren 4) og framifrå kompetanse (karakteren 6). Grunnen til at utdanningsdirektoratet har laget kjennetegn på måloppnåelse er at det skal bidra til en felles nasjonal retning for standpunktvurdering i kroppsøving (utdanningsdirektoratet, 2020a).

### *Hva er nytt i kroppsøving?*

Hva er det som er annerledes fra Kunnskapsløftet 2006 (LK06) til Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Dette er hva utdanningsdirektoratet har lagt ut:

*Læreplanen vektlegger ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving i større grad enn tidligere ... Det er en dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag. Læreplanen legger vekt på at elevene skal oppleve et mer variert fag, der elevene i større grad skal utforske egen identitet og selvbilde og forstå sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse ... Elevene skal ha en aktiv medvirkning i egen læringsprosess og læreplanen legger vekt på at elevene skal reflektere over egen utvikling i faget...Faget skal bidra til at elevene utvikler forståelse for at alle elever har ulike forutsetninger og muligheter, og anerkjenne forskjellighet ved å inkludere alle ... Elevenes innsats er en viktig del av den faglige kompetansen og er i større grad integrert i kompetansemålene i læreplanen. Samspill med andre, øving og deltakelse i ulike aktiviteter og naturferdsel er vesentlige trekk ved kompetansen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019).*

Utdanningsdirektoratet har laget en oversikt over hva som er nytt i kroppsøving i den nye læreplanen. Disse endringene er minimal ettersom det for meg bare virker som små dreininger i faget. De sier at det skal bli et mindre idrettsfag, men idrett er presentert i kompetansemålene. Utdanningsdirektoratet sier at innsats er større integrert i kompetansemålene i læreplanen, men innsats var en del av LK06. Innsats og forutsetning er heller ikke noe som er endret, men noe som er nytt er at kompetansemålene skal forstås i lys av «om faget» (Utdanningsdirektoratet, 2021).

#### **2.1.4 Læreplan i kroppsøving**

Den nyeste læreplanen i kroppsøving ble innført gradvis i skolen og 01.08.2020 ble den gyldig for klassetrinnene 1-9 og fra 01.08.2021 ble den gyldig for 10. trinn. Inne på utdanningsdirektoratet finner du blant annet ulike kapitler slik som «om faget», kompetansemål og vurdering, vurderingsordning, fagkoder, timetall og gyldighet og innføring. I tillegg til dette er det lagt med støtte til læreplanen som tar for seg ulike ressurser for kroppsøvingsfaget og ressurser for alle fagene i skolen. Jeg vil ta for meg hva som står i læreplanen som jeg finner relevant i forhold til min problemstilling.

### «Om faget»

«Om faget» i læreplanen i kroppsøving er delt opp i fire deler: Fagrelevans og sentrale verdier, kjerneelement, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter.

I fagrelevans og sentrale verdier står det at kroppsøving er et sentralt fag til å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen og i kroppsøving skal faget bidra til å gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Kroppsøving fremmer kritisk tenkning om kroppsidealer som kan påvirke selvfølelse, helse, trening og livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Kjerneelement handler om at elevene skal være i bevegelse alene, sammen med andre og håndtere utfordringer og løse oppgaver i et læringsfellesskap og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). Elevene skal bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider der naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel står sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Tverrfaglige temaer handler om folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I folkehelse og livsmestring handler det om å fremme god psykisk og fysisk helse og legge opp til at elevene skal ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Faget skal medvirke til at elevene får kunnskap om og forståelse av demokratiske verdier og spilleregler gjennom medvirkning og medansvar i deltakelse og samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I kroppsøving skal det bli lagt vekt på trygg og bærekraftig ferdsel og elevene skal forstå betydning og konsekvenser av valg den enkelte gjør og hva det har å si for bærekraftig utvikling og vern av livet på jorden, både lokalt, regionalt og globalt (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

De grunnleggende ferdighetene er: muntlige ferdigheter, kunne lese, kunne regne, kunne lese og digitale ferdigheter. Muntlige ferdigheter handler om å kunne lytte og kommuniserer i aktiviteter og å kunne forklare egne erfaringer og refleksjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Å kunne skrive i kroppsøving er å planlegge, gi uttrykk for og vurdere egen utvikling i faget.

Det innebærer også å utforme egne treningsplaner (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Å kunne lese i kroppsøving er å finne, tolke og kritisk vurdere ulike former for tekster og informasjon og å søke kunnskap som er nødvendig for å utvikle kompetanse i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Å kunne regne i kroppsøving innebærer å bruke matematiske uttrykk for å planlegge, gjennomføre og reflektere over ulike forhold i mangfoldet av bevegelsesaktiviteter i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Digitale ferdigheter i kroppsøving er å kunne bruke digitale ressurser til å utforske, være skapende og håndtere praktiske utfordringer i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

#### *Kompetansemål etter 10.trinn*

Kompetansemålene etter 10.trinn går på hva elevene skal kunne når de er ferdig med 10.trinn og er det elevene skal vurderes etter fra 8. trinn til og med 10. trinn. Elevene skal «utforske», «trene på og utvikle», «øve på og gjennomføre» «reflektere» «planlegge og gjennomføre», «bruke egne ferdigheter og kunnskaper», «anerkjenne» «forstå», «utføre» og «vurdere» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7-8).

Elevene skal gjennom underveisvurdering få informasjon som bidrar til å fremme læring og utvikling i faget, der elevene viser og utvikler kompetanse i kroppsøving etter 8., 9. og 10. trinn, etter kompetansemålene i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Elevenes innsats er en del av kompetansen i kroppsøving og det er beskrevet slik i Kunnskapsdepartementet (2019, s. 8): *innsats i kroppsøving innebærer at elevene prøver å håndtere faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre.* Lærere skal legge til rett for elevmedvirkning og lærelyst gjennom varierte bevegelsesaktiviteter der elevene er både alene og sammen med andre elever (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Læreren skal kommunisere med eleven om deres utvikling og i samtale med læreren skal elevene få mulighet til å sette ord på det de får til og reflektere over egen faglig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). I samtalen skal læreren gi veiledning om videre læring og skal tilpasse undervisningen slik at eleven kan bruke veiledningen til å utvikle sin kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

## 2.2 Tidligere forskning

### 2.2.1 Formativ vurdering

Buland (et al., 2013) har skrevet en rapport med tittelen: *forskning på individuell vurdering i skolen* (FIVIS). Jeg kommer til å ta utgangspunkt i delrapport 2 som handler om *operasjonaliseringer og praksiser*. Dette prosjektet ble gjennomført med totalt 8 skoler. I rapporten konkluderer de med at vurdering i kroppsøving på ungdomstrinnet er todelt. De to ulike vurderingstradisjonene er på den ene siden spor etter en summativtradisjon med vekt på testresultater som legger grunnlaget for underveis- og sluttvurdering (Buland et al., 2013). På den andre siden er det skoler som hadde deltatt i vurdering for læring. De kunne se at der var det en mer avklart og gjennomdrøftet holdning til utvikling av lokale læringsmål, egenvurdering og bruk av kriterier i faget (Buland et al., 2013). De kunne observere at opplevd mestring i egenvurdering var til stede og det kom fram at det ble praktisert ulike vurderingsformer (Buland et al., 2013). Ut ifra datamaterialet deres trekker de fram at det kunne se ut som at lærere som hadde en gjennomtenkt strategi for hvordan egenvurderingen skulle være en del av opplæringen utviklet egenvurderingen ved å kombinere fagdidaktisk kompetanse med god innsikt i kunnskapsgrunnlaget for vurdering for læring (Buland et al., 2013).

Hartberg (et al., 2012, s. 35) forteller at læring skjer i ulike tidsspenn og sier at feedback må komme når eleven er i en læringsprosess. Hvordan læreren kommer med tilbake og framovermelding er avgjørende og det er avgjørende at eleven tolker lærerens tilbake- og framovermelding som konstruktiv innspill og ikke som en fellende dom (Hartberg et al., 2012, s. 36). Hartberg (et al., 2012, s. 36) snakker at det er vanlig å innta en dommerrolle og en trenerrolle i vurderingsarbeidet. Hvis lærere inntar en dommerrolle oftest vil ikke elevene få mulighet til å være på treningsfeltet og det vil føre til at elevene ikke har mulighet til å prøve og feile, men må vise sine beste sider til læreren (Hartberg et al., 2012, s. 36). Elevene kan oppfatte læreren som en motstander eller medspiller på bakgrunn om læreren inntar en dommerrolle eller treningsrolle. Det konkluderer med at det beste en lærer kan gjøre er å gjøre det klart at fagløpet er en læringsprosess der elevene har mulighet til å videreutvikle seg (Hartberg et al., 2012, s. 36). De kommer fram til at det er viktig at elevene ser en sammenheng mellom ulike emner og at ikke emnene er en domsavsigelse. Hvis en lærer vil fokusere på læringsfremmede underveisvurdering tenker Hartberg (et al., 2012, s. 48) at det er kun kompetanser som går på tvers av emner som kan være fokus ved emneslutt. Hartberg (et al., 2012, s. 105) har en årsak til at underveisvurderingen kommer for sent som er at ofte er

undervisvurderingen med en rangering, og da må læreren begrunne rangeringen istedenfor å fokusere på læringsfremmede tilbakemelding og framovermelding. Noe Hartberg (et al., 2012, s. 105) kommer fram til er at elever kan oppleve undervisvurderingen som kritikk. Her peker de på lærer-elev kommunikasjonen. For selv om en lærer tenker at de læringsfremmede rådene på slutten av et emnet skal brukes av elevene i neste emne er det ikke sikkert eleven oppfatter det slikt (Hartberg et al., 2012, s. 105). Dermed konkluderer de med at på slutten av en periode bør læreren legge vekt på å rose det elevene har fått til i kombinasjon med hva eleven bør jobbe med i neste emne (Hartberg et al., 2012, s. 105).

Leirhaug (2016, s. 26) tar utgangspunkt i fem nøkkelstrategier fra Black og William:

- 1) *Klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse*
- 2) *Å skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring*
- 3) *Framoverrettet feedback*
- 4) *Hverandrevurdering*
- 5) *Egenvurdering*

Disse nøkkelstrategiene bør være en del i klasserommet for at vurderingen skal støtte læreprosessen og et læringsfremmede verktøy (Leirhaug, 2016, s. 26). Implementering av LK06 har gitt stor plass til formulering og tydeliggjøring av mål, kriterier og kjennetegn på måloppnåelse, mens det har blitt gjort mindre plass til utvikling av strategier av engasjement av elever i vurderingsarbeidet (Leirhaug, 2016, s. 85). Leirhaug (2016, s. 86) peker på at det internasjonalt har blitt påvist en rekke utfordringer med involvering av elever og ser på Black m.fl. sin studie at det å involvere elever til å sette egne læringsmål og egenvurdering blant elevene ikke lyktes. I hverandrevurdering trekker Leirhaug (2016, s. 86) fram klargjøring av kriterier og rammer for hvordan det skal gis vurdering som sentrale ellers er det fare for at elevene ikke bidrar med læringsrettet feedback. Leirhaug (2016, s. 88) mener at ved økt elevinvolvering vil det demokratisere vurderingspraksis som er en forutsetning for god og velintegrrert vurdering for læring. God planlegging og gjennomførelse av elevinvolvering kan det føre til at elevgruppen blir en diskusjonspartner (Leirhaug, 2016, s. 88)

### 2.2.2 Kompetansemål og læringsmål

Buland (et.al, 2013, s. 153-154) viser til at bruk av kompetansemål i det mellomlange tidsspennet er veldig varierende fra skole til skole og noen tilfeller innad i skolen. I et av intervjuene viser en lærer frustrasjon over manglende samarbeid om innhold og planlegging i fag. En annen lærer forteller at det er mer synlig hva elevene skal lære ved å bruke kompetansemålene og kan forklare til elevene hva de skal lære. Buland (et.al, 2013, s. 153-154) fant ut at kompetansemål som er utviklet på et skolenivå i forbindelse med det lange tidsspennet ivaretar kompetansemål som et sentral element i planleggingen. Buland (et.al, 2013, s. 153-154) kommer fram til at bruken av kompetansemål økes i planleggingen der kompetansemålene blir brukt i større grad i planlegging av lange tidsspenn enn de korte tidsspennene. De konkluderer med at kompetansemålene bør trekkes inn i planarbeidet i større grad og *«for å legitimere læreren som en profesjonell fagperson utad og forankre fagundervisningen i lov- og regelverket i undervisningens kontekst»* Buland (et.al, 2013, s. 154).

Et fellestrekk for læringsmålene er at de skal angi områder elevene skal fordype seg i, kommer Buland (et al., 2013, s. 156) fram til i deres analyse av læringsmål på 10. trinn. Læringsmålene er veldig upresise, og emner elevene skal igjennom. For eksempel drar de fram at et av læringsmålene som står på timeplanen til elevene i kroppsøving er elevundervisning.

Til slutt konkluderer de med at *fagmål, mål, begrep, emner, kapittel og tema er alle betegnelser for læringsmål som i ulik grad tydeliggjør innholdet i fagene. Våre funn viser at elevene i varierende grad gjøres kjent med innholdet for perioden gjennom arbeidsplanene. Innholdet settes også i liten grad i sammenheng med kompetansemålene i fagene. Vår forskning kan peke på et område som kan løftes frem både innen forskning og i skolenes arbeid med vurdering* (Buland et al., 2013, s. 156-157).

### 2.2.3 Samarbeid i skolen

Engvik (2016, s. 265) forklarer at skoleledelsen spiller en rolle for utviklingen av vurderingskultur og vurderingspraksis for den aktuelle skolen. Engvik (2016, s. 265) sier at måten rektoren legger til rette for utviklingsarbeidet har noe å si for spenninger og motsetninger som oppstår i læreryrket når det pågår endring og utvikling. Engvik (2016, s. 265) trekker fram at det som kjennetegner arbeidet med å fremme vurderingspraksisen dreier

seg om tydelige mål, kriterier i arbeidet med vurdering og en administrativ forståelse av vurderingsforskriften. Buland (et al., 2013, s. 208) forteller at en måte rektoren kan legge til rette for endring og utvikling er i team. Spesielt kroppsøvlingslærerne i rapporten etterlyste mer rom til faglig samarbeid. For å kunne legge til rette for faglig samarbeid og utvikling tenker Buland (et al., 2013, s. 209) at jobbing i fagteam kan styrke et slikt arbeid.

#### 2.2.4 Elevmedvirkning

Elevene i rapporten til Buland (et al., 2013, s. 205) vil være mer involvert og få enda større tilpasset opplæring, Buland (et al., 2013, s. 205) trekker fram at læringsfremmende vurdering kan bidra til dette. Lærerne på skolene mangler forståelse for hvordan elevene kan involveres i vurderingsarbeidet. På grunn av dette trekker Buland (et al., 2013, s. 205) linjer til at det kan se ut som at lærerne mangler en del kunnskap, ferdigheter og forståelse for hvordan de kan utvikle vurderingspraksisen sin. Det er totalt to skoler som utmerker seg godt, felles med disse skolene er at de har en skoleleder som arbeider grundig med å utvikle vurderingsarbeidet på skolen. Det som kommer fram er at skolelederne har arbeidet systematisk med å utvikle vurderingsarbeidet, både i teams og i fagseksjoner og det er dette som har vært sentralt for å lykkes med arbeidet (Buland et al., 2013, s. 205). Buland (et al., 2013, s. 205) forteller at på grunn av dette så er elevene mer involvert i arbeidet med vurdering i ulik grad i ulike fag og lærerne har blitt mer innovative og utviklet egne vurderingsverktøy.

O'Donovan (et al., 2006, s. 2) ga elevene muligheten til å delta i vurderingsaktiviteter, der de deltok i gruppearbeid. I gruppearbeidet diskuterte elevene blant annet meningen med vurderingskriterier, de aktivt vurderte eksempeloppgaver og sammenlignet deres vurdering med læreren sin. Med totalt 300+ elever som deltok i forskningen til O'Donovan (et al., 2006, s. 2) kunne de se etter tre år at elever som deltok i gruppebasert vurderingsaktiviteter viste en god utvikling i prestasjoner sammenlignet med de som ikke deltok. En slik sosialkonstruktivistisk tilnærming forteller de at ikke bør bli redusert til bare underveisvurdering eller bli bare tilbudt til elever (O'Donovan et al., 2006, s. 2). O'Donovan (et al., 2006, s. 2) mener at en sosialkonstruktivistisk tilnærming til vurderingsarbeid bør bli innført i all vurdering i skolen ettersom det vil utvikle prestasjonen til elevene.



### 2.2.5 Læreres kunnskapsarbeid og kunnskapsressurs

Kapittel 4 i boken til Hermansen (2018) handler om læreres kunnskapsarbeid. Kunnskap sier kan etablerte måter å tilnærme seg, videreutvikle og kvalitetssikre kunnskap på (Hermansen, 2018, s. 54). Hermansen trekker fram to ulike måter å se kunnskapsarbeid på, som baserer seg på tidsperspektiv. Den første er *støtte og opprettholde etablert praksis* og den andre er *endre og videreutvikle etablert praksis*. Hermansen (2018, s. 51) bruker ord som små tilpasninger og utvikling av opplegg over kort tid som for eksempel vurderingskriterier til en muntlig eksamen til å beskrive det første tidsperspektivet, *støtte og opprettholde etablert praksis*. Det kan i tillegg være å diskutere klasseromserfaringer med kollegaer på teammøte. Hermansen (2018, s. 51) forklarer videre at dette perspektivet er integrert i den daglige hverdagen til læreren og dermed stiller ikke læreren grunnleggende spørsmål ved kunnskapen, men bruker ulike kunnskapsformer for å utføre og justere de daglige arbeidsoppgavene som hører til læreryrket. Det andre perspektivet bruker Hermansen (2018, s. 52) utforskende og endringsorientert for å forklare det andre tidsperspektivet, *endre og videreutvikle etablert praksis*. Hermansen (2018, s. 52) drar fram eksempler på den slags kunnskapsarbeid som for eksempel å utvikle ny tilnærming til elevvurdering i et skolebasert utviklingsprosjekt. Når lærere blir introdusert for en ny type kunnskapsressurs må lærere analysere denne kunnskapen for å kunne se hva slags rolle den skal få i læringsarbeidet med elevene (Hermansen, 2018, s. 52).

Kunnskapsressurs er steder som lærere kan tilegne seg kunnskap som kan bidra til å håndtere problemer (Hermansen, 2018, s. 54). Hva slags type kunnskapsressurs du skal se etter avhenger av om problemet er individuelt eller kollektivt (Hermansen, 2018, s. 54). Der det er et individuelt problem kan for eksempel læreren se til andre kollegaer og internett for å få nye perspektiver og praktiske tips, mens hvis problemet går under et kollektivt ansvarsområde trekker må skoleledelsen ta ansvar (Hermansen, 2018, s. 54). Med nye kunnskapsressurser må lærere utvikle forståelse av hva kunnskapsressursen egentlig presenterer, dette vil gi en dypere forståelse av hva kunnskap kan bidra med inn i læringsarbeidet med elevene (Hermansen, 2018, s. 54). Disse nye kunnskapsressursene vil ikke være direkte overførbare til klasserommet og lærere må kunne videreutvikle og tilpasse den nye kunnskapsressursen slik at den blir tatt i bruk hensiktsmessig i bestemte fag og elevgrupper (Hermansen, 2018, s. 55).

Et av begrepene for å forstå kunnskapsressurser er åpne eller lukkede kunnskapsressurser (Hermansen, 2018, s. 72). Hermansen forklarer dette ved at lærerne må analysere om en kunnskapsressurs er åpen eller lukket. En åpen kunnskapsressurs vil lærerne ha et vidt tolkningsrom, mens en lukket kunnskapsressurs tar for seg hvordan læreren skal jobbe på et mye høyere detaljnivå (Hermansen, 2018, s. 72). Hun trekker fram et av kompetansemålene i norsk har en slik åpen inngang, der et av kompetansemålene er «presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur». På grunn av den åpne kunnskapsressursen må lærerne foreta tolkningsarbeid for å konkretisere begreper som «tema», «uttrykksmåter», «sentrale samtidstekster» og «klassiske tekster» (Hermansen, 2018, s. 72). Når det er en åpen inngang, vil lærerne få et stort handlingsrom på hvordan operasjonalisere dette i klasserommet med elevene. Et eksempel på en lukket kunnskapsressurs er et kompetansemål fra samfunnsfag som lyder «beskrive nervesystemet og hormonsystemet og forklare hvordan de styrer prosesser i kroppen» (Hermansen, 2018, s. 73). Dette kompetansemålet fremtreder som mer lukket og undervisningen er mer spesifiserende, men handlingsrommet til læreren er der fortsatt ved hvordan læringsaktiviteten skal legges opp (Hermansen, 2018, s. 73). Selv om mange kompetansemål er åpne, vil ikke det føre til at læreplanen er åpen. Hermansen (2018, s. 73) viser med det at Kunnskapsløftet (LK06) er ganske lukket med tanke på formålet med undervisningen, ved at den definerer hva læringsutbytte av undervisningen skal være for elevene.

Hermansen (2018, s. 67-68) trekker fram en hotellnøkkel som hun beskriver som et enkelt verktøy som har påvirket menneskelig atferd. Hun forklarer at hotellnøkkelen før den ble elektronisk var veldig enkelt for hotellgjester å ta med seg ut av hotellrommet og potensielt miste de. Ved at hotellet la til en tung trekloss hindret det gjestene å ta med nøkkelen ut av hotellet for den var upraktisk og tung. Det nøkkelen kan representere er styrker og begrensninger som påvirker oss mennesker. Det er en styrke ved at hotellet får kontroll på at nøkkelen ikke blir tatt med ut av hotellet og en begrensning i form av at gjestene ikke har like mye handlingsrom til å gjøre det vi vil med nøkkelen. Det samme kan gjelde om kunnskapsressurser, der det vil være både styrker, men i tillegg begrensninger.

### 2.2.6 Lav, middels og høy måloppnåelse

I et anonymt debattinnlegg i Utdanningsnytt (2014) kommer det frem at hvis kjennetegn på måloppnåelse blir så konkret som overhodet mulig vil en rekke med nyanser av elevarbeidets resultat gå bort og med konkrete kjennetegn på ulike grader av måloppnåelse vil bli en instruks for elevene. De skriver at en instruks følger man gjerne uten videre refleksjon både i arbeidet, hvorfor vi utfører det og betydningen av arbeidet (Utdanningsnytt, 2014). Elevene vil miste refleksjon av eget arbeid, for selv om målene i LK06 legger opp til elevens evne til refleksjon og drøfting så vil mulighetene til dette falle med konkretisering av kjennetegn på måloppnåelse når drøftingen er så konkret at den blir ferdigtygd beskriver utdanningsnytt (2014). Utdanningsnytt (2014) mener at kjennetegnene må være konkrete slik at elevene vet hva det skal arbeides med og at dette ikke misforstås, men at de er generelle slik at elevene må bruke hodet og at elevens ulike løsninger faller inn under kjennetegnene.

### 2.2.7 Vurdering og undervisning i kroppsøving

Ved innføringen av LK06 var endringene store spesielt vurderingsforskriften som brøyt med at ferdighet, kunnskap og innsats var verdsatt likt (Arnesen et al., 2013, s. 24). Arnesen (et al., 2013, s. 23) fant gjennom intervju av seks lærere at fem kroppsøvingslærere uttrykket å ha endret sin vurderingspraksis etter innføringen av LK06. Den siste personen forklarte at hun hadde praktisert en fordelingsregel med kunnskap, innsats og ferdighet, Arnesen (et al., 2013, s. 23) skriver at retningslinjene for vurdering før LK06 blir fortsatt praktisert av henne og at dette vil innebære stabilitet i fagdidaktiske valg og vurdering, men kan virke veldig utdatert i forhold til gjeldende læreplan. Arnesen (et al., 2013, s. 23) forklarer det virker som at kroppsøvingslæreren stoler på de innkjørte aktivitetene og erfaring i tillegg så forklarte kroppsøvingslæreren at læreplanen er veldig åpen slik at det er mulig å kunne forsvare praksisen.

Den andre personen er helt motsatt og synes det nye systemet i læreplanen har ført til forbedret vurderingspraksis, fordi dokumentasjonen har fått han til å sette ord på ting i tillegg til å ha noe å vise til (Arnesen et al., 2013, s. 24). Hva som kjennetegner måloppnåelse, hva som er målet med økten og hva som må til for å oppnå målene er noe han gjør greie for og kommuniserer for elevene i hver time, underveis i timen bruker han ofte individuelle tilbakemeldinger, skriftlige egenvurderinger og muntlig underveisvurdering (Arnesen et al., 2013, s. 24). De to siste eksemplene viser to forskjellige oppfatning av læreplanen der han ene mente at dokumentasjon gjorde han ukomfortabel mente den andre at det forbedret, og innsats

i vurdering er oppfattet annerledes. Der den ene mener at ved å vise ferdigheter kan man få sekser, mener den andre at ferdigheter ikke bare er å hoppe 140meter, men å utføre ting teknisk og forbedre seg og mener at innsats ligger implisitt i kompetansemålene i faget (Arnesen et al., 2013, s. 24).

Det Arnesen (et al., 2013, s. 27) kommer fram til er at endringer i læreplanen kan føre til forskjellige endringer hos lærerne både i undervisning og vurdering. Det at endringene i faget ikke har gått i en retning kan ha ført til misnøye og uvisshet og at dette kan ha påvirket styresmaktene til å sette i gang med endringer i læreplanen som kom i 2012 (Arnesen et al., 2013, s. 27)

#### 2.2.8 Idrettsorientert kroppsøving

Moen (et al., 2018, s. 77-78) kommer det fram at kroppsøvfingsfaget er et fag der idrettsaktiviteter og grunntrening preger faget og elever som faller utenfor organisert idrett får ikke samme anerkjennelse og/eller plass slik faget blir undervist i dag. Lærerne i kartleggingsstudien opplever ikke det på samme måte og Moen (et al., 2018, s. 78) tolker det som at lærerne ikke har fokus på dette problemet. I studien kommer det fram at faget ikke er med på å inkludere alle (Moen et al., 2018, s. 78). De konkluderer med at det er idrettsaktive elevene som liker faget best og at faget legger vekt på instruksjon fra læreren (Moen et al., 2018, s. 79). Moen (et al., 2018, s. 79) mener at dersom faget skal bidra til livslang bevegelsesglede bør det være større grad av elevmedvirkning, mer varierte læringsmetoder og at undervisningen dreier vekk fra idrettsrelaterte aktiviteter og skriver at i kroppsøving får elevene i liten grad komme med forslag til innhold og påvirke undervisningen.

Säfvenbom og Rustad (2018) skriver at ballspill og idrettsaktiviteter bør fortsatt ha sin plass i kroppsøving, men mener at det som bør diskuteres er hva som skal være målet med å spille ball. Aktivitetene som benyttes i kroppsøving må understøtte kompetansemålene i faget og mener at idag finnes det skoler som bruker kompetansemålene til å undervise i aktiviteter og ikke bruker aktiviteter til å undervise i elevene i kompetansemålene (Säfvenbom & Rustad, 2018). Säfvenbom og Rustad (2018) tar utgangspunkt i kompetansemålet *elevene skal kunne trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalgte lagidretter, individuelle idretter og alternative bevegelsesaktiviteter* og forteller at det er viktig å legge merke til hva som menes med «kunne trene på» og «bruke ulike ferdigheter». Elevene skal altså ikke vise idrettslige ferdigheter etter gitte standarder, elevene skal «trenes på» og i etterkant bruke det de har trent på der elevene

finner dette meningsfylt (Säfvenbom & Rustad, 2018). Elevene skal bli undervist og videre dokumentere sin kompetanse med «å øve» og Säfvenbom og Rustad (2018) skriver at elevene kan øve på ulike måter mot ulike ferdigheter på sitt nivå, samtidig som de beskriver erfaringer og utfordringer mot det å skulle lære seg noe nytt.

### 2.2.9 Kroppsøvlingslæreres arbeid med LK20

I masteroppgaven til Lillebø (2021, s. 48) svarer lærerne ulikt på sin egen vurderingspraksis, men han ser en forskjell mellom de erfarne lærerne og de med minst erfaring. To av lærerne i masteroppgaven innrømmer at de ikke har jobbet med LK20, mye på grunn av at de ikke ser store endringer fra LK06 til LK20 (Lillebø, 2021, s. 48). De mener at de har veletablert praksis som fungerer og virker veldig lei av at det er endringer nesten hvert år som har gjort at de har gitt opp å følge læreplanen (Lillebø, 2021, s. 48). Den ene forteller at han får bekreftelse fra elevene at de er fornøyde med undervisningen og det er nok (Lillebø, 2021, s. 48). En annen læreren forteller at det er enklere å endre læreplanen enn å endre egen praksis. En av de yngre lærerne forklarer at hun synes det var et sjokk etter første møte med vurdering i kroppsøving, noe som Lillebø (2021, s. 48) ser på at hun ikke har etablerte praksiser det er vanskelig å endre. Fire av lærerne i masteroppgaven til Lillebø forklarer til elevene hvilke kriterier de vurderes etter, men at ingen av lærerne involverer elevene i utvelgelse av kriteriene (Lillebø, 2021, s. 50). Lillebø (2021, s. 54) konkluderer med at ingen av lærerne har endret sin vurderingspraksis dramatisk, men den har vært med på å endre fokuset i vurdering for læring og formativ vurdering.

### 2.2.10 Instruerende undervisning

I kartleggingsstudien fra Moen (et al., 2018, s. 74) kommer det frem at både lærere og elever mener at instruerende er den mest vanlige undervisningsmetoden og at det dominerer undervisningen, der oppgavebetiget læring og elevinvolvering ser ut til å være manglende. Med en dreining bort fra instruerende vil ikke innholdet være preget av lærerens erfaringsbakgrunn og egne ferdigheter (Moen et al., 2018, s. 74). Der læreren benytter ressursene i elevgruppen og læringsressurser for å legge til rette for gode læringssituasjoner, krever en analytisk tilnærming, gjennomtenkt tilrettelegging, god veiledningskompetanse, samt god faglig innsikt (Moen et al., 2018, s. 74).

### 3. Teoretisk rammeverk

Min oppgave omhandler hvordan kroppsøvingslærere praktiserer vurdering på ungdomsskolen etter den nye læreplanen. Jeg har tatt utgangspunkt i Goodlad sin læreplananalyse for å belyse arbeidet med læreplanen på fem ulike nivåer. Jeg bruker i tillegg tre fenomener som Goodlad har utarbeidet for å vise læreplanen sine funksjoner og hvorfor vi har en læreplan i skolen. Goodlad sin læreplanteori er utarbeidet for å analysere læreplanarbeidet, når jeg forsker på hvordan en lærer vurderer i kroppsøving opp imot den nye læreplanen vil Goodlad sin læreplanteori kunne belyse de ulike fasene og nivåene som en lærer må forholde seg til på en god måte. Jeg har latt meg inspirere av Gudem (2008) sin tolkning av Goodlad sin læreplanteori, den fant jeg veldig enkel å lese samtidig var det avgjørende å få et norsk perspektiv på Goodlad sin læreplanteori for å se hvordan Goodlad sin læreplan kan bli forstått i den norske skolen.

#### 3.1 De 3 fenomenene

De tre fenomenene til Goodlad er mest egnet som en teoretisk inndeling som er nyttig for analyseformål (Gudem, 2008, s. 23). Jeg velger å ta med de tre fenomenene på bakgrunn av å svare på hvordan kroppsøvingslærere bruker LK20 til vurdering i undervisningen og da vil en analyseform til hvorfor vi har læreplan, hva læreplanen inneholder og hvordan skal læreplanen brukes komme til nytte.

##### 3.1.1 Sosialpolitisk

Sosialpolitisk er det ene av tre fenomener Goodlad snakker om. Det sosialpolitiske handler om de menneskelige prosessene som skjer på et statlig nivå (Goodlad, 1979, s.17). Her gjøres det en bedømmelse på hvilken sammenheng læreplanen befinner seg i, tidligere læreplaner og politiske tiltak i læreplanen. Gudem (2008) skriver at det sosialpolitiske har fokus på *hvorfor*, hvorfor disse mål og dette innhold? Fenomenet sosialpolitisk er interessant i analyse av hvorfor vi trenger en læreplan. Det viser jeg ved å ta utgangspunkt i et sitat fra Goodlad som omhandler målet med læreplanarbeidet.

*“The ultimate purpose of curriculum development-both practical and theoretical-presumably is to improve the knowledge, skills, and attitudes of human beings. The intent is to enhance one’s ability to find meaning in one’s life”* (Goodlad, 1979, s.20).

Slik Goodlad beskriver læreplanarbeidet viser han til at læreplanen skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger til mennesker. Måten jeg tolker sitatet på er at læreren skal bruke læreplanen til å oppnå utvikling i kunnskap, ferdigheter og holdninger hos elevene. Læreren bruker læreplanen som et verktøy og en veiledning for at elevene skal kunne utvikle egenskaper de finner mening med i sine liv. Det sosialpolitiske påvirker hvordan læreplanen sitt innhold vil se ut ettersom innholdet skal reflektere prosessene som skjer på det statlige nivået.

### 3.1.2 Substansielle

Det andre fenomenet som Goodlad viser til er innhold. Goodlad skriver at dette fenomenet er det læreplanen inneholder, som kan være kompetansemål, lærestoff, arbeidsmåter, evaluering og videre (Goodlad, 1979, s. 17; Gudem, 2008, s. 22). Gudem (2008, s. 22) mener at det substansielle står for undervisningens *hva* og kan bli brukt til *hva* inneholder læreplanen. Imsen (2020, s. 297-302) skriver at nasjonale læreplaner har hovedsakelig tre funksjoner: statlig styring av skolene, veiledning for lærere og informasjon til foreldre. Imsen (2020, s. 297-302) sin beskrivelse av den nasjonale læreplanen sin funksjon kan brukes til å beskrive funksjonen til innhold-fenomenet til Goodlad. Som jeg sa vil innholdet i læreplanen reflektere det som skjer på det statlige nivået. På det statlige nivået vil det komme ulike interesser på hvordan undervisning i skolen skal foregå og dette skal komme fram i læreplanen. Innholdet i læreplanen skal være utgangspunktet for undervisning i skolen og som lærerne skal forholde seg etter, innholdet vil da virke som en veiledning for lærerne i skolen. På grunn av at læreplanen er noe enhver person kan finne på nettet vil dette gi foreldrene tilgang på hva barnet deres skal igjennom i løpet av et skoleår eller 3 år. Dette vil gi foreldrene nyttig informasjon om hva som skjer i skolen.

### 3.1.3 Teknisk-profesjonelt

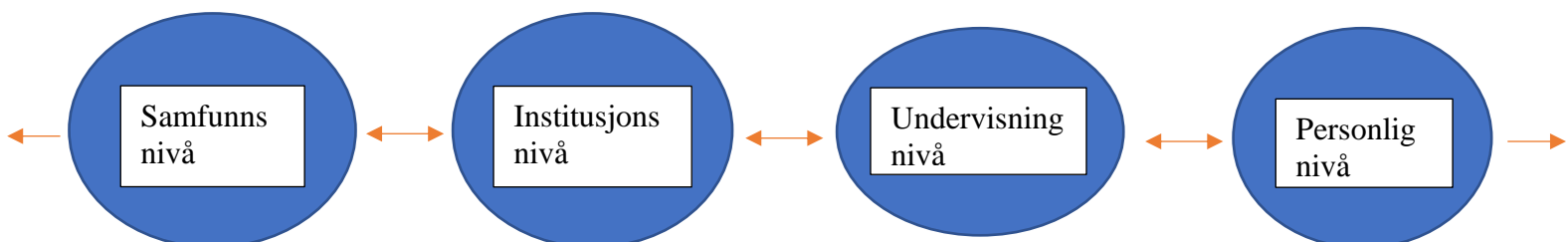
Det siste fenomenet i Goodlad sin læreplananalyse er det teknisk-profesjonelle. Det teknisk-profesjonelle handler om hvordan læreren formidler innholdet i læreplanen i undervisningen og andre praktiske handlinger i skolen (Goodlad, 1979, s. 17). Gudem (2008, s. 23) skriver at det teknisk-profesjonelle fenomenet har fokus på *hvordan* og jeg forstår dette som at hun mener hvordan bruke læreplanen i praksis, altså i undervisning og ellers på skolen. Innholdet i læreplanen skrev jeg hadde tre generelle funksjoner, der veiledning til lærere var en av dem. I fenomenet teknisk-profesjonelt kommer denne funksjonen fram. Der innholdet i læreplanen

blir iverksatt i skolen og skal styre undervisningen til læreren. I læreplananalysen vil det bli analysert hvordan læreplanen blir brukt i undervisningen.

Goodlad (1979, s.19) sin oppfatning er at det viktigste kriteriet for å få til et tilstrekkelig system innen læreplanutvikling er at det gir både perspektiver for praktikerne og skildrer praksis for teoretikerne. Slik jeg tolker det må læreplanen gi mening for læreren, samtidig som teoretikerne får et bilde av det som skjer i praksis og de to henger sammen når læreplanen skal tas i bruk og i arbeidet med å utvikle læreplanen. De to første fenomenene til Goodlad må gi mening for læreren. Er interessene og målene til staten når det kommer til læreplanen realistiske og nyttig i skolen og er innholdet i læreplanen skrevet på en oversiktlig måte og viser hva læreren skal igjennom? Det siste fenomenet, teknisk-profesjonelt, skal gi teoretikerne et bilde på hvordan læreplanen fungerer i praksis og der læreren formidler læreplanen til elevene.

### 3.2 De 4 nivåene

Læreplanens beslutninger er håndtert på forskjellige steder og forskjellige mennesker på hvert sted. Goodlad og hans kollegaer klassifiserte disse stedene til nivåer etter avstand fra elevene. Nivåene ble kalt: samfunnsnivå, institusjonsnivå, undervisningsnivå og personlig nivå (Goodlad, 1979, s. 21). Jeg tenker at både samfunnsnivå og personlig nivå ikke er like relevant for min oppgave, men velger å ta det med slik at jeg får med meg alle beslutningsnivåene og kan se helheten i nivåene. Figuren under er en oversikt i Goodlad sin bok *curriculum inquiry* som viser hvordan alle beslutningsnivåene påvirker hverandre. Der hvert beslutningsnivå påvirker hverandre. Pilene står for transaksjoner og tolkning og at dette kan skje mellom hvert nivå, men og begge veier.



Goodlad, J. I. (1979) Coda: The Conceptual System for curriculum visited. I J. I. Goodlad (Red.), *Curriculum Inquiry* (348-349) McGraw-Hill.



### 3.2.1 Samfunnsnivå

Goodlad (1979, s. 26) trekker frem at beslutninger på samfunnsnivå som krav til undervisning i helse og kroppsøving, påvirker hva lærerne gjør på instruksjonsnivå og lærernes reaksjoner på slike beslutninger påvirker etterfølgende samfunnsbeslutninger. Det jeg tenker at Goodlad mener med det er at beslutninger i læreplanen kan skje på et hvilket som helst av de fire nivåene og at alle de fire nivåene påvirker hverandre. Samfunnsnivå kan bli påvirket av for eksempel det personlige nivået der samfunnsnivået får oppfatninger fra det personlige nivået som fører til beslutninger og forslag på samfunnsnivået.

### 3.2.2 Institusjonsnivå

Beslutninger på et institusjonsnivå bringer inn hele spekteret av innhold, sosialpolitisk og teknisk-profesjonelt interesser, problemer, problemstillinger og kompleksiteter i beslutningsarenaen (Goodlad, 1979, s. 56). Goodlad (1979, s. 56) mener at det er grunnen til at det er derfor det ser ut til å være det minst utviklede og produktive av alle nivåer. Gudem (2008, s. 24) mener at beslutningsprosessen på et institusjonsnivå vil føre til utvikling på den enkelte skole, og dette kan påvirke bruk av ressurser og valg knyttet til arbeidsstoff og arbeidsmåter. Ut ifra det, tenker jeg at hvis en skole har et godt miljø og en ledelse som tar riktige beslutninger, vil dette kunne påvirke undervisningen i en retning som tilsvarer beslutninger tatt på et samfunnsnivå. Læreren skal følge den nasjonale læreplanen og hvis skolen tar riktige beslutninger ut ifra den nasjonale læreplanen vil læreren ta beslutninger på undervisningsnivået som er i tråd med den nasjonale læreplanen.

### 3.2.3 Undervisningsnivå

I forrige avsnitt skrev jeg at læreren kan ta riktige beslutninger hvis institusjonen tar riktig beslutninger ut ifra samfunnsnivået beslutninger i den nasjonale læreplanen. På et undervisningsnivå blir det tatt beslutninger i planlegging og gjennomføring av undervisningen (Gudem, 2008, s. 24). Dette skal da reflektere beslutninger tatt av institusjonen og samfunnsnivået. Beslutninger som blir tatt på et institusjon- og samfunnsnivå trenger fortsatt å bli tydelige på et undervisningsnivå der lærerne gjør beslutninger på bakgrunn av disse beslutninger (Klein, 1979, s. 178). Beslutninger tatt på et institusjons- og samfunnsnivå kan være generelle mål og ikke konkrete, derfor må læreren ta beslutninger på hvordan han skal planlegge og gjennomføre undervisningen slik at disse beslutningene kommer fram til elevene og gir mening for elevene.

### 3.2.4 Personlig nivå

Goodlad (1979, s. 20) nevner at det vil være elever som vil møte på en læreplan, de vil oppfatte ganske annerledes enn måten den ble oppfattet av alle de som utviklet den. Det personlige nivået bygger på elevenes erfaring og opplevelse av læreplanen (Gundem, 2008, s. 25). Det personlige nivået handler ikke bare om erfaring og opplevelsene til elevene, men i tillegg beslutninger. Elevene må kunne ta valg som ut fra deres aktuelle og fremtidige situasjon som har relevans til læreplanen (Gundem, 2008, s. 25). Jeg tar opp igjen sitatet fra Goodlad som jeg har brukt lengre opp i teksten:

*“The ultimate purpose of curriculum development-both practical and theoretical-presumably is to improve the knowledge, skills, and attitudes of human beings. The intent is to enhance one’s ability to find meaning in one’s life”* (Goodlad, 1979, s.20).

Elevene må utvikle seg på den måten at det gir mening for dem som Goodlad skriver. Ved at læreren har fokus på elevmedvirkning kan være en løsning på hvordan elevene kan ta beslutninger som er relevant med læreplanen og elevene kan ta valg ut fra det som gir mening for dem. Et eksempel fra kroppsøving kan være egenutvikling, der elevene selv kan fokusere på det de vil innenfor lærerens rammer. Elevene kan her påvirke hva som gir mening for dem å utvikle, enten det er på grunn av idrett, noe de er interessert i eller noe de føler at de vil utvikle.

### 3.3 De 5 ansiktene

Goodlad skriver om fem ulike typer *fremtredelsesformer* eller *ansikter* som Gundem (2008, s. 25) tolker det som. Jeg kommer til å omtale de som *ansikter* og de fem ansiktene Goodlad tar for seg er: den ideologiske, formelle, oppfattet, gjennomførte og erfarte læreplanen. Jeg tar for meg i denne oppgaven både oppfattet og den gjennomførte læreplanen, som viser til hvorfor jeg valgte både å observere en kroppsøvingslærer og intervju den samme kroppsøvingslæreren. Ved å observere læreren kan jeg se hvordan denne læreren gjennomfører læreplanen i undervisningen, mens gjennom et intervju vil jeg kunne få dypere innsikt i hva læreren oppfatter fra læreplanen og hvorfor kroppsøvingslæreren tolker som han gjør. På bakgrunn av det vil jeg ha fokus på de to ansiktene, men kommer likevel inn på de tre andre for å gi et helhetlig bilde på hvordan det henger sammen.

### 3.3.1 Ideologiske læreplanen

Den ideologiske læreplanen handler om ideer til utvikling av ny læreplan. Goodlad (1979, s. 60) skriver at selv om et godt idearbeid i utvikling av en ny læreplan vil det være problemer å ta de ideene i bruk i skolen. Goodlad nevner at ideene er ment for de som skal utforme læreplanen og slik jeg tolker skal de som utformer den formelle læreplanen få inn disse ideene, men sette de i en kontekst som passer inn i skolen. Gudem (2008, s. 26) skriver at den ideologiske læreplanen er basert på forskningsbasert viten og tradisjonsbundet viten, samt samfunnet vi lever i vil være utgangspunktet for den ideologiske læreplanen, noe jeg deler synet mitt med.

### 3.3.2 Formelle læreplanen

Den formelle læreplanen er det dokumentet som har blitt offisielt godkjent av staten som skal styre skolen og undervisning (Goodlad, 1979, s. 61). Den formelle læreplanen er ofte lik den ideologiske læreplanen, der den store forskjellen er at samfunnsinteressene kommer inn i dette steget (Goodlad, 1979, s. 61). I den formelle læreplanen finner man de troene, verdiene og holdningene som samfunnet ønsker at de unge skal tilegne seg (Goodlad, 1979, s. 61).

Den formelle læreplanen er åpen for ulike tolkninger på de 4 nivåene og i Norge har vi flere høringer, der personer kan komme med sin tolkning og forbedringer. Derav så tolker jeg dette steget som hele prosessen fra det ideologiske til læreplanen er innført i skolene. Den formelle læreplanen er ikke klar bare ved å føre inn samfunnsinteressene, den må gjennom mange runder med høringer før den er klar til å bli innført i skolen og er et viktig steg for lærere å få fram sine tolkninger ettersom det er den formelle vedtatte læreplanen som skal styre undervisningen og skolehverdagen.

### 3.3.3 Oppfattet læreplanen

Den oppfattede læreplanen er aldri den samme for alle, siden ulike nivåer og personer tolker den nasjonale læreplanen forskjellig (Gudem, 2008, s. 26). Lærere vil i den oppfattede læreplanen tolke den formelt vedtatte læreplanen forskjellig, for selv om alle skoler i Norge følger den samme læreplanen så tenker jeg at grunnen til at to lærere kan oppfatte og praktisere læreplanen så forskjellig er på grunn av at læreplanen, enkelt forklart, ikke sier noe om hvordan læreren skal praktisere kompetansemålene i undervisningen. Læreplanen er bygget opp slik at det står hva elevene skal igjennom i løpet av for eksempel 8-10 klasse, men ikke hvordan læreren skal undervise. Dette tenker jeg er den største grunnen til at lærere

tolker læreplanen så forskjellig og Gundem (2008, s. 26) legger til at lærerens forutsetninger kan virke inn.

#### 3.3.4 Gjennomførte læreplanen

Den gjennomførte læreplanen og den oppfattede læreplanen henger sammen, det er lærerens tolkning og forståelse av læreplanen som påvirker undervisningen. Den gjennomførte læreplanen er hvordan læreplanen kommer til syne i undervisningen og hvordan læreren bruker læreplanen i undervisningen. Hvordan læreren tolker læreplanen vil gjøre at den samme læreplanen vil virke veldig forskjellig i undervisning, i tillegg til tolkning legger Gundem (2008, s. 26) til læremiddel og lærerens forutsetninger. Goodlad (1979, s. 62) mener at hva lærerne tolker og hvordan de underviser kan være veldig forskjellig. Han sier at lærerne pleier å ikke like at andre evaluerer deres praktisering og derfor er det få lærere som søker denne kunnskapen. Det Goodlad sier kan jeg se for meg og selv om ressursene ikke er til stede at hver lærer kan ha en lærer som observerer dem, så mener jeg det er viktig at læreren selv forsker på seg selv, noe som går under aksjonsforskning. Læreren kan få elevene til å komme med tilbakemeldinger på undervisningen og læreren kan lære av dette. Det at læreren tenker over sin egen praktisering tenker jeg er et viktig steg for å få den oppfattede og gjennomførte læreplanen til å bli sammenhengene.

#### 3.3.5 Erfarte læreplanen

Den erfarte læreplanen handler om elevenes erfaringer og opplevelser gjennom undervisning og læring på skolen (Gundem, 2008, s. 26). Elevenes oppfatning vil være påvirket fra læreren sin oppfatning av den nasjonale læreplanen (Gundem, 2008, s. 26). Elevenes oppfatning av læreplanen vil være forskjellig seg imellom og som lærer tenker jeg at elevene trenger en overordnet felles forståelse av læreplanen. Dette kan for eksempel være hva som ligger i ordet kreativitet eller dybdeundervisning. Hvis du som lærer går igjennom for elevene hva du legger i disse ordene vil jeg tro at elevene vil skjønne det bedre enn hvis du lar elevene selv få en egen oppfatning.

## 4. Metode

Jeg har valgt å bruke casestudie som mitt forskningsdesign til min forskning. Casestudie har blitt valgt i tråd med Johannessen (et al., 2021, s. 206) der de beskriver casestudie som et dypdykk i situasjoner, hendelser eller organisasjoner for å undersøke et fenomen. I casestudie ligger interessen i det som foregår i miljøet og forklaringer på hvorfor disse hendelsene oppstår. Casestudier kjennetegnes ved at jeg som forsker henter inn mye informasjon fra en eller noen få enheter over kortere eller lengre tid (Johannessen et al., 2021, s. 206). Yin (2014) mener at fem faser er spesielt viktig i et casedesign, disse fem punktene er: problemstilling, teoretisk antakelse, analyseenheter, logisk kobling mellom data og kriterium for å tolke funnene. Disse fem fasene legger grunnlaget mitt for metodedelen og de fem fasene i casedesign er noe jeg kommer til å ta utgangspunkt i.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Målet med denne oppgaven er å finne ut hvordan kroppsøvingslærere praktiserer vurdering i kroppsøving og med dette vil jeg finne ut av hvilke forståelser og erfaringer kroppsøvingslærere har rundt temaet vurdering og sitt egen vurderingsarbeid. Dette lar seg best gjøre ved å bruke en kvalitativ tilnærming som gir en dypere forståelse og som åpner opp for kroppsøvingslærerne sine erfaringer og forståelse. Jeg har tenkt på hvordan jeg skal sette oppgaven i en vitenskapsteoretisk posisjon for å forklare framgangsmåten for å besvare problemstillingen. Med praktisering av vurdering i sentrum falt valget på en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming.

Ved å benytte en fenomenologisk tilnærming, har jeg rettet interessen mot det å forstå fenomenet som studeres, som i denne oppgaven er vurdering i kroppsøving. Siden fenomenologi tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, var målet å forstå hvordan verden opplevdes for den informanten (Thagaard, 2013). I denne oppgaven ble det å forstå hvordan informanten opplevde sin verden, knyttet til hvordan kroppsøvingslæreren forstod og arbeidet med fenomenet vurdering i kroppsøving. Hermeneutikk kan defineres på følgende måte: «Studiet av hva forståelse er og hvordan de bør gå fram for å oppnå forståelse» (Føllestad & Walløe, 2000, s. 89). Innen kvalitativ forskning går hermeneutikk i all hovedsak ut på å fortolke menneskers handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn hva som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2013, s. 41). Målet med hermeneutikken i henhold til denne masteroppgaven, var å danne en gyldig forståelse av observasjon og intervjuet, og

videre studere hvilke meninger dette ga i henhold til fenomenet og oppgavens problemstilling (Thagaard, 2013).

Hovedpoenget i denne masteroppgaven var å finne mening og danne en forståelse, basert på informantens praktisering og tolkning. I min masteroppgave har jeg altså benyttet en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Jeg har sett på den subjektive opplevelsen til kroppsøvingslæreren når det kommer til fenomenet vurdering i kroppsøving (fenomenologi) og brukt observasjon og intervju for å få en dypere forståelse (hermeneutikk).

## 4.2 Design

Fase 1 i casedesign tar Yin (2014) for seg problemstilling. Johannessen (et al., 2021, s. 210) sier at det som styrer en caseforsker er spørsmål som handler om forståelse (hva, hvordan og hvorfor). Min problemstilling og forskning tar for seg hvordan en kroppsøvingslærer praktiserer vurdering i kroppsøving. Her blir ordet «hvordan» veldig viktig og legger føringer på hvordan jeg skal gå frem i datainnsamlingen og analyseenheten, men også ordet «hva» og «hvorfor» kommer jeg innpå i min forskning. Jeg har som sagt valgt observasjon og intervju som datainnsamlingsmetode. Observasjon vil belyse «hvordan» kroppsøvingslæreren praktiserer vurdering, mens intervju vil belyse «hva» kroppsøvingslæreren tolker fra LK20 og «hvorfor». Hvorfor jeg har valgt både observasjon og intervju er på grunn av Goodlad (1979) sin læreplanteori. Det ene «ansiktet» i læreplanteorien tar for seg oppfattet læreplan, mens en annen tar for seg gjennomført læreplan. De to «ansiktene» fant jeg interessante og relevant for min oppgave, og jeg endte opp med begge to.

I fase 2, teoretiske antakelser så gjør forskeren seg noen antakelser etter han har stilt noen grunnleggende spørsmål (Johannessen et al., 2021, s. 211). Det er disse antakelsene som kan styre oppmerksomheten i hva som skal undersøkes. «*Det kommer også fram at i eksplorative (kvalitative) studier bruker forskere normalt ikke teoretiske antakelser, men har i stedet et klart formål med studien*» (Johannessen et al., 2021, s. 211). I min masteroppgave og ute i feltforskningen har jeg antakelser om hvordan en kroppsøvingslærer praktiserer vurdering i kroppsøving. Dette er noe som jeg tar hensyn til, men samtidig lar jeg det ikke styre oppgaven min. Jeg har vært elev selv og opplevd å bli vurdert av lærere i kroppsøving gjennom mange år, jeg har fått kunnskap på høyskolen om ulike måter å vurdere elever på, noe pålagt i opplæringsloven og videre gitt retningslinjer for i gjeldende læreplan som legger grunnlaget for vurdering og jeg har selv vært i praksis og fått i liten grad prøvd meg å vurdere elevene.

Derfor kan jeg ikke legge mine antakelser bak meg. Når det er sagt rettet jeg fokuset mot informanten min som er kroppsøvlingslærer og forsket på hvordan denne personen praktiserte vurdering i kroppsøving. Jeg brukte mine antakelser til å forme både observasjonsguiden og intervjuguiden, det ble brukt på en slik måte at jeg hadde en forforståelse om hva som var viktig å se etter når en vurderer, ulike verktøy i undervisningen og bruk av læreplanen. Dette styrte meg i retningen til hva jeg ville se etter i observasjonene og hva jeg ville spørre om i intervjuene.

Yin (2014, s. 50) har utarbeidet en designstrategi for casestudier. Denne designstrategien tar for seg to dimensjoner i design av casestudie: en case eller flere caser samt en eller flere analyseenheter. Jeg har valgt å følge Yin (2014, s. 50) sin designstrategi for casestudier og har valgt within-casedesign. Et within-casedesign handler om å undersøke ett enkelt tilfelle, for eksempel i min situasjon en kroppsøvlingslærer med flere analyseenheter. Grønmo (2004, s. 79) hevder at en analyseenhet «*er en sosial enhet eller det elementet i samfunnet som studien tar utgangspunkt i. For å kunne fungere som en analyseenhet må slike elementer identifiseres og avgrenses på en entydig måte*». Basert på hva Grønmo (2004, s. 79) mener om analyseenhet, så er det i samsvar med at jeg skal velge et within-casedesign. Et within-casedesign tar for seg en case, men med flere analyseenheter. Min case blir i denne forskningen en kroppsøvlingslærer. Jeg kommer til å ende opp med 2 analyseenheter, der den ene analysen (A1) vil gå på hvordan kroppsøvlingslæreren praktiserer vurdering i kroppsøving og den andre analyseenheten (A2) vil gå på hva de tolker fra den nye læreplanen når det kommer til vurdering i kroppsøving og hvorfor. De to datainnsamlingsmetodene vil ta for seg hver sin analyseenhet. Observasjon vil ta for seg A1 og intervju vil ta for seg A2. Utvalgsstrategi, antall informanter og rekruttering er noe Yin (2014) sier at man skal ha med i den tredje fasen dette har jeg valgt å flytte til et eget kapittel: utvalg.

Fase 4 og 5 handler om den logiske sammenhengen mellom data og antakelse og kriterier for å tolke funnene. Datainnsamlingen skjer gjennom observasjon og intervju, der observasjon blir hovedmetoden og intervjuet blir den sekundære datainnsamlingsmetoden. Dette har jeg skrevet i underkapitlene nedenfor. Kriteriene for å tolke funnene blir sett i lys av problemstillingen min der jeg legger mye vekt på «hvordan» kroppsøvlingslærere praktiserer vurdering.

### 4.3 Utvalg

Strategien min for utvelgelse av informanter kom av en kriteriebestemt utvelgelse.

Kriteriebestemt utvelgelse er strategien i de tilfellene der informantene må oppfylle bestemte krav for å delta i studien. Måten jeg kom fram til de bestemte kriteriene var at jeg så på hva jeg skulle forske på om hvem som kunne gi meg et best mulig svar. Ut ifra problemstillingen min *hvordan praktiserer en kroppsøvingslærer på ungdomsskolen vurdering i kroppsøving etter den nye læreplanen?* var det nødvendig å finne en kroppsøvingslærer på en ungdomsskole. Et annet kriteriet var at denne læreren måtte arbeide som kroppsøvingslærer siden jeg skulle observere denne personen og at kroppsøvingslæreren hadde kroppsøvingsutdannelse.

Rekrutteringen av informantene skjedde ved at jeg tok kontakt med en del ungdomsskoler der jeg kunne gjennomføre både observasjon og intervju. Rekrutteringen startet med at jeg sendte ut et lite informasjonsskriv om hvem jeg var, hva jeg ville gjøre og hvem jeg ville gjøre det med til rektorene på de utvalgte ungdomsskolene. De utvalgte ungdomsskolene ble valgt utifra der jeg hadde ressurser til å gjennomføre forskningen min. Jeg trengte et sted å bo nærme skolen hvis jeg skulle gjennomføre observasjon over fem uker og med en begrenset inntekt falt valget på enten studiestedet mitt eller på en skole nærme hjemstedet mitt. Jeg kom fram til at det ikke var relevant for min oppgave å ha et kriterium til de ungdomsskolene jeg kontaktet, men heller ha et kriterium til informanten. Rektorene jeg tok kontakt med fikk beskjed om å ta med dette informasjonsskrivet videre og finne potensielle informanter som passet til kriteriene på ungdomsskolen. Rektoren fikk epostadressen min og gjennom den kunne informantene ta kontakt med meg hvis de var interessert.

Antall informanter ble valgt i kombinasjon av hva jeg mente var nødvendig for å få nok informasjon til å svare på problemstillingen og ut ifra Yin (2014, s. 207) sine designstrategier for casestudier. Det var ganske vanskelig å få tak i kroppsøvingslærere som sa seg villig til å bli observert over fem uker og til slutt fikk jeg bare en kroppsøvingslærer som sa seg villig til å bli med på dette prosjektet. Jeg mente at å observere en kroppsøvingslærer over fem uker sammen med to intervjuer ville gi meg nok data og en forståelse av lærerens vurderingspraksis i lys av gjeldende læreplan.



Jeg møtte denne personen etter at NSD søknaden ble godkjent, vi snakket litt om hvordan jeg hadde lyst til å gjennomføre dette og om det var i tråd med det læreren hadde tid til. Vi gikk igjennom observasjonsguiden og intervjuguiden om det var spørsmål og noe som var uklart. Jeg ville møte denne læreren ansikt-til-ansikt for å skape relasjon og få et inntrykk av både skolen og denne læreren. Det er noe jeg mener er viktig når jeg skal observere kroppsøvlingslæreren over fem uker og gjennomføre to intervjuer.

En ting er tidsplanen for datainnsamlingen, valget mitt på hvorfor det ble fem uker er at da kan jeg kunne få se helheten i hvordan kroppsøvlingslæreren arbeider før, under og etter kroppsøvlingsstimen med vurdering. Tidsplanen er at jeg skal observere en lærer i fem uker og gjennomføre et intervju hver 3. uke. I møte med kroppsøvlingslæreren fikk jeg beskjed om at jeg kunne gjennomføre de seks ukene i strekk, men at det var lurt å kanskje dele det opp slik at jeg fikk se avslutningen av en periode og starten på en periode. Ut ifra det endte jeg opp med 3 uker med observasjon med et intervju på slutten før jul og 2 uker med observasjon og et intervju på slutten etter jul.

## 4.4 Datainnsamling

### 4.4.1 Observasjon

Observasjon handler om å bruke våre sanser. Vi ser, hører, føler, lukter og smaker. Det er nettopp våre følelser samt våre behov, erfaringer og ulike filtre, som vi fanger opp og observerer en liten brøkdel av dette inntrykkskaoset (Næss, 2006, s. 90). Observasjon kan handle om hva mennesker gjør, sosiale relasjoner, kommunikasjon, sosialt klima, væremåter, dynamikk mellom og innad i grupper, atferd og holdninger (Høgheim, 2020, s. 134). Slik som intervju i neste undertittel kan man ikke bare hente informasjon fra hverdagen og gjøre det til forskning. Observasjon krever sin tid og innebærer planlegging, systematisk innsamling og registrering (Høgheim, 2020, s. 135). Observasjonen skal foregå på en ungdomsskole, der gymsalen blir hovedstedet for observasjonen. I min observasjon har jeg lagt vekt på en analyseenhet som er kroppsøvlingslærere sin praktisering av vurdering. Det jeg legger i praktisering er hvordan denne læreren arbeider med vurdering i kroppsøvlingsundervisningen i lys av sentrale styringsdokumenter.

Jeg har valgt et within-casedesign som vil si at jeg tar for meg bare en forskningsdeltager og observerer en analyseenhet som i observasjonen blir hvordan kroppsøvlingslæreren praktiserer vurdering (A1). Dette er i tråd med Yin (2014, s. 50) sin casedesign figur. Begrunnelsen for å gjennomføre et within-casedesign er for å skaffe meg en bedre forståelse av denne kroppsøvlingslæreren sin praktisering av vurdering og kan gå dypere inn på hvordan denne informanten praktiserer. I motsetning til et flercasedesign der jeg måtte heller ha fokus på sammenligning av to eller flere kroppsøvlingslærere sin praktisering. Jeg valgte observasjon som hovedmetoden for datainnsamlingen for det var i tråd med min problemstilling. Problemstillingen min inneholder ordet praktisering, dette blir relatert til hva en person gjør og da er observasjon den mest gunstige metoden å bruke siden jeg får sett og observert kroppsøvlingslæreren i gymsalen og sett hva kroppsøvlingslæreren faktisk gjør. Når jeg skal observere skal dette skje i en naturlig setting, jeg skal ikke legge noen føringer i kroppsøvlingsstimen. Det jeg skal observere er hvordan kroppsøvlingslæreren praktiserer vurdering i kroppsøving og da vil jeg at det skal være så ekte som mulig. Det jeg ikke vil er at kroppsøvlingslæreren skal endre sin praksis for å gjøre det enklere for meg eller at han skal gjøre noe han vanligvis ikke ville ha gjort for å fremstå bedre. Jeg gjorde det tydelig i samtale med læreren at han hverken skulle endre undervisningen og jeg holdt meg for det meste i bakgrunnen for at læreren skulle ha en følelse at jeg ikke var i undervisningen, men såpass nærme slik at jeg kunne få med meg hva som ble sagt.

Observasjonsguiden ble laget som et hjelpemiddel for meg når jeg observerer, der jeg lagde spesifikke punkter som jeg skulle se etter. Det jeg la vekt på i observasjonen er hvordan læreren formidler læringsmål, kroppsspråket til lærerens, tilbakemelding, framovermelding og hvordan læreren avslutter kroppsøvlingsstimen. Disse punktene samt noen ekstra er skrevet ned i observasjonsguiden min som jeg brukte når jeg observerte, denne finnes under vedlegg. En observasjonsguide skal være et hjelpemiddel for meg når jeg observerer og ved å ta i bruk stikkordene som jeg skal se etter vil dette hjelpe meg å holde fokus under observasjonen og ha fokus på det jeg skal observere som vil hjelpe meg å skaffe data som vil være relevant for min problemstilling.

#### 4.4.2 Intervju

Som forskningsmetode har jeg i tillegg valgt intervju. Intervjuet skal svare på det som styrer en caseforsker og som går på å skaffe seg forståelse, nemlig «hva» og «hvorfor». Hva læreren tolker ut ifra den nye læreplanen og hvorfor han tolker som han gjør (A2). Med et kvalitativt intervju ønsket jeg å forstå tolkningen til informanten om vurdering i læreplanen og i sin egen praksis. Et mål er å få frem betydningen av folks erfaringer samt å avdekke opplevelsene deres av verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Et kvalitativt intervju har som formål å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv fra hans/hennes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Strukturen i et forskningsintervju kan minne om den dagligdagse samtalen, men en bestemt metode og spørreteknikk er involvert i et profesjonelt intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42).

Den bestemte metoden jeg har brukt i dette intervjuet er et semistrukturert intervju. Semistrukturert intervju ble valgt med bakgrunn at jeg ville ha klare temaer som jeg ville intervjuer denne kroppsøvlingslæreren om, men at jeg samtidig hadde rom for å spørre litt utenom det jeg hadde planlagt på forhånd. Dette kan for eksempel være at denne kroppsøvlingslæreren forteller noe som jeg finner interessant og som jeg vil gå dypere inn på. I et en-til-en intervju satt jeg og informanten i et rom for oss selv der jeg som forsker stilte informanten spørsmål etter intervjuguiden.

#### *Intervjuguide*

Når jeg skal gjennomføre et intervju er det nødvendig å utarbeide en intervjuguide. En intervjuguide er et skjema med relevant spørsmål og temaer som skal belyse min problemstilling. Å gjøre min problemstilling om til konkrete spørsmål var en lang arbeidsprosess der jeg måtte tenke på hva slags temaer jeg måtte komme innom for så å omformulere disse temaene til spørsmål. De temaene jeg endte opp med i intervjuguiden var: vurderingskriterier, elever, forholdet mellom innsats og kompetansemåloppnåelse og til slutt den nye læreplanen. Selve intervjuguiden ligger under vedlegg. I intervjuguiden valgte jeg å formulere spørsmål som var direkte knyttet opp mot min problemstilling, dette gjorde jeg for å få mer tid til det som er relevant for min oppgave og for å ikke sitte igjen med lange lydopptak som tar lang tid å transkribere. Jeg la til på slutten av intervjuguiden en «mulige spørsmål» dette skulle være spørsmål jeg fikk gjennom feltnotater og som jeg ikke kunne forberede før jeg hadde observert, men som jeg utarbeidet mens jeg observerte.

### *Pilotintervju*

Både observasjon og intervjuet ville jeg gjennomføre pilotering på. Det var vanskelig å få tak i en kroppsøvingslærer som ville bli med på denne piloteringen og jeg endte opp med å ikke gjennomføre pilotering. Jeg tror at dette spilte en rolle når jeg skulle gjennomføre observasjon og intervju med kroppsøvingslæreren i feltforskningen, ettersom jeg ikke har gjennomført hverken observasjon og intervju før. Her ville en pilotering gjort at jeg var tryggere og mer sikker på gjennomføringen.

### *Gjennomføring av intervju*

Siste uken før juleferie gjennomførte jeg det første intervjuet. Da hadde jeg observert i 3 uker og planen å gjennomføre et intervju etter 3 uker passet meg bra. Jeg hadde fått nok observasjon i løpet av de 3 ukene som gjorde at jeg hadde utarbeidet en del spørsmål ut ifra det jeg hadde observert i tillegg til intervjuguiden. Intervjuet ble gjennomført på et grupperom på skolen, der jeg startet med å gå igjennom hvor langt jeg antydte at intervjuet kom til å vare, at læreren jeg intervjuet var anonym, intervjuet ble spilt inn som et lydopptak og at læreren skulle etter beste evne å være anonym. Jeg forklarte at hvis han mot formodning skulle fortelle noe som skal holdes anonymt ville jeg anonymisere dette i transkripsjonen og i oppgaven, slik at han ikke burde tenke på det. Jeg lot kroppsøvingslæreren svare på spørsmålene og stilte oppfølgingsspørsmål der det trengtes. Jeg tror i etterkant at et pilotintervju ville gjort meg tryggere i rollen som intervjuer og jeg ville vært mer forberedt på hva som kunne komme fram i intervjuet og det ville ført til at jeg kunne stilt mer og bedre oppfølgingsspørsmål.

I mitt andre intervju som ble gjennomført de to første ukene etter juleferien ble det lagt vekt på feltnotater fra de siste to ukene og spørsmål fra forrige intervju som jeg fikk inntrykk av at jeg trengte et dypere svar på. I etterkant av dette intervjuet satt jeg igjen med en bedre følelse mye på grunn av at jeg hadde allerede gjennomført et intervju og jeg følte at jeg var tryggere i rollen som intervjuer.

### *Transkribering*

Transkribere vil si at en transformerer den muntlige intervjusamtalen til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Jeg valgte å transkribere intervjuet selv og så fort som mulig etter at intervjuet var ferdig. På den måten var mine inntrykk friskt i minnet slik at jeg kunne få transkriberingen mest mulig presis. I transkriberingen valgte jeg å ta med alt av verbale og ikke-verbale ord. Hvis informanten brukte lang tenkepause satt jeg på en: (...) eller hvis

denne personen brukte kroppen sin til å vise noe så skrev jeg dette ned i transkriberingen. Jeg valgte å ta med hvis personen brukte ord som: ehh og uhh. Bruk av slike ord gjorde det enklere å huske hvordan intervjuet gikk i etterkant når jeg skal analysere. Om det er noe jeg velger å ta med i oppgaven er usikkert, men det gjør det lettere for meg når jeg skal analysere transkriberingen.

#### 4.5 Behandling av data og analyse

En narrativ analyse er en fortelling som legger fokus på tekstens mening og språklige form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 251). Jeg valgte narrativ analyse på bakgrunn av at jeg bare har en informant og narrativ analyse vil gjøre resultatet rikere, tettere og mer sammenhengende historie enn intervjupersonens egen sprikende historie (Johannessen, et al., 2021, s. 225). Narrativ analyse setter søkelys på historier som fortelles i løpet av et intervju, men det kan konstrueres en sammenhengende fortelling på bakgrunn av det som har blitt sagt, hvis det ikke forekommer en historie ut ifra intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 251). Innenfor narrativ analyse finnes det ulike tilnærminger, den jeg har valgt er beretningsanalyse. Beretningsanalyse bygger på intervjuer og tekster der informanten fremstiller erfaringer og hendelser i form av for eksempel: fortellinger om sin yrkeskarriere og hva som skjer en typisk hverdag på jobb og det er derfor jeg brukte beretningsanalyse for den har fokus på erfaringer og hendelser til informanter (Johannessen, et al., 2021, s. 230).

Jeg har brukt beretningsanalyse for å analysere hvordan kroppsøvlingslæreren praktiserer vurdering i kroppsøving (A1) og hva læreren tolker fra den nye læreplanen når det kommer til vurdering i kroppsøving og hvorfor (A2). I analysen kommer jeg til å overlappes både A1 og A2 og ikke skille de i teksten.

#### 4.5.1 Beretningsanalyse

I analysearbeidet brukte jeg modellen til Coffey og Atkinson (Johannessen, et al., 2021, s. 230) til å analysere observasjonsnotater og transkriberingen av de to intervjuene.

Element	Spørsmål
Innledning	Hva dreier dette seg om?
Orientering	Hvem, hva, når og hvor?
Komplisering	Hva hendte så? Hva innebar dette?
Resultat	Hva skjedde til slutt?
Avslutning	Avslutning av beretning

Modellen over brukte jeg til å samle dataen til ett og få til en sammenheng slik at når jeg skrev narrativene så ble det en naturlig tekst. Måten jeg har analysert dataen min på er at jeg fant ulike overordnet vurderingstemaer slik som utviklingssamtaler, læringsmål, planlegging og andre temaer som dukket opp i feltforskningen. Deretter fulgte jeg tabellen over for så å skrive narrativ ut ifra hvert tema. Modellen ovenfor ble ikke fulgt i akkurat den rekkefølgen da jeg skrev narrativene. Det er på grunn av at det ikke er alt som passer inn i alle situasjoner, slik som Johannessen (et al., 2021, s. 231) skriver kan de ulike elementene komme i flere omganger og det er noe jeg gjorde i min analyse.

I analyseprosessen la jeg vekt på hva læreren sa og gjorde. Måten jeg kommer til å gå frem er å lage en narrativ fortelling ut fra temaer som går under vurdering som jeg har fått gjennom å observere og intervju denne personen Pål. Ved å lese gjennom transkripsjonen og observasjonsnotater fant jeg sentrale temaer innenfor vurdering som Pål hadde omtalt. Jeg valgte å ikke ta utgangspunkt i for eksempel at han er aktiv, opptatt av å gi tilbakemeldinger og reflektert over egen praksis. Det jeg tok utgangspunkt i er vurderingstemaer som for eksempel utviklingssamtaler, hverandrevurdering, egenvurdering, læringsmål og vurderingskriterier og fortalte hvordan læreren var i disse situasjonene basert på hva han gjorde, hvordan han var i den situasjonen og hvorfor han gjorde det slikt.

For eksempel observerte jeg utviklingssamtaler i løpet av kroppsøvingstimen. Dette tok jeg opp i intervjuet og fant at Pål var opptatt av å gjennomføre utviklingssamtaler og hvordan han ville gjennomføre utviklingssamtalene. Videre så observerte jeg at Pål var aktiv, reflektert, samarbeidsvillig og hadde fokus på tilbakemeldinger. Imens jeg leste observasjonsnotatene og

transkriberingen fant jeg sentrale temaer som kunne knyttes til det jeg hadde observert av Pål. Da jeg leste observasjonsnotatene, leste jeg om utviklingssamtalene dette la grunnlag for et av narrativene. I løpet av intervjuet spurte jeg om dette med utviklingssamtalene. Observasjonen ledet meg fram til at læreren gjennomfører utviklingssamtaler, han har fokus på både ferdigheter, kunnskap, innsats og holdning og han får fram elevenes refleksjoner under utviklingssamtalene. I intervjuet fortalte han at legger fokus på hvordan elevene har det, hvordan de selv vil vurdere seg selv og hvordan de kan forbedre seg. Det la grunnlaget for å lage en narrativ ut ifra utviklingssamtalene, siden det tok en stor del av undervisningen og jeg fikk høre hva læreren la vekt på og hvordan han gjennomførte utviklingssamtalene.

Det hermeneutiske kommer tilsynet under resultatet delen ved at jeg kommer med tolkning av observasjonen og intervjuet av informanten, dette for å få en helhetlig forståelse av det informanten sier og praktiserer opp imot fenomenet vurdering i kroppsøving. Måten jeg kommer til å gjøre dette på er å komme med egen tolkning på slutten av hvert narrative kapittel. Der har jeg trukket inn hva jeg tenker om det som kommer fram i narrativene og får fram min tolkning. I løpet av narrativene bruker jeg data fra observasjonen og intervjuene, men for å få en ganske stykket opp transkripsjon og observasjonsnotater til en hel fortelling ble jeg nødt til å fylle inn min tolkning av det læreren mente for å få en helhetlig tekst. Det som kommer fram i narrativene blir fortsatt det læreren har sagt og gjort, men for at det skal bli en fortelling var jeg nødt til å gjøre det på denne måten. Det er ikke lett å være presis under et intervju om alt du gjør i undervisningen og noen ting vil man glemme, derfor velger jeg å bruke min egen tolkning av det informanten sier og praktiserer for å få til den helhetlige forståelsen i fortellingen.

En del av narrativene har med skjemaer som passer med narrativene og som elevene fikk utdelt. De valgte jeg å bruke i teksten for å gi leseren en innsyn av det jeg drøfter ut ifra og gi leseren en følelse av å være tilstede i undervisningen. Et eksempel i narrativene skrev jeg *Når alle elevene sitter på pultene, tar Pål fram et ark*. Jeg satt inn arket etter denne setningen for å få fram hvordan det så ut i undervisningene jeg observert.

## 4.6 Etiske refleksjoner

«Forskningsetikk er en sammenfatning av praktisk vitenskapsmoral. Forskningen skal følge normer som regulerer forholdet internt i forskersamfunnet og eksternt mellom forskere og de som deltar i forskningen og samfunnet for øvrig» (Langtvedt, 2017).

Denne forskningen jeg skal gjøre i min masteroppgave inneholder å gjøre en undersøkelse med et menneske. Derfor må jeg tenke over hva slags etiske konsekvenser det kan ha på de involverte menneskene i min forskning. Det ble sendt inn søknad til Norges samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Denne søknaden ble behandlet og godkjent før jeg gikk i gang med datainnsamlingen. Rektor på skolen der jeg gjennomførte forskningen ble kontaktet i starten av skoleåret september 2021. Først sendte jeg over et skriv der jeg sa hvem jeg var, og hva jeg ville. Jeg spurte om rektoren kunne ta dette videre med kroppsøvlingslærerne på den aktuelle skolen. Dette var for å starte kommunikasjonen og samle inn aktuelle forskningsdeltagere.

### 4.6.1 Frivillig informert samtykke

Det er viktig for meg å understreke at informantens deltakelse i studien var anonym og at jeg fikk fram at det var et fritt informert samtykke å være med. Fritt informert samtykke går i korte trekk ut på tre ting. Det skal være uten noen form for ytre press å bli med, det skal gis tilstrekkelig informasjon om forskningen de skal delta i, slik at de grundig kan overveie om de vil være med og deltagerne skal gi tydelig beskjed om de vil være med eller ikke (NESH, 2021). Det var noe jeg la vekt på og var tydelig på i informasjonsskrivet som jeg sendte og i møte med kroppsøvlingslæreren. I møte med kroppsøvlingslæreren passet jeg på at informanten hadde lest igjennom informasjonsskrivet og om det var noen spørsmål. Informasjonsskrivet som informanten fikk, ligger som vedlegg.

### 4.6.2 Taushetsplikt

Jeg som forsker må innta en forskerrolle som må følge retningslinjer etter det NESH (2021) har satt opp som forskningsetiske retningslinjer. Jeg har allerede snakket om frivillig informert samtykke, anonymitet og lagring og deling av datamaterialet.

Det jeg ikke har tatt for meg enda er taushetsplikt. «Forskere må sikre at det foreligger dispensasjon fra taushetsplikten for at opplysninger kan benyttes i forskning. Forskere har en lovpålagt taushetsplikt hvis de får tilgang til opplysninger som er undergitt taushetsplikt» (NESH, 2021). Når det ikke medfører en ulempe og det finnes rimelig for andre interesser kan departementet bestemme at et forvaltningsorgan kan eller skal gi opplysninger til forskning og



at dette skal skje uten hinder av organets taushetsplikt (Forvaltningsloven, 1970, § 13-d). Dette vil si at jeg har taushetsplikt til informasjon som jeg ikke har avklart at jeg skal benytte i forskningen. Skolen er et spesielt sted ettersom du er med barn hele dagen og vil i løpet av forskningen kanskje bli opplyst om saker og informasjon som du ikke har noe med. Her kommer taushetsplikten inn og hindrer deg i å snakke om dette både i masteroppgaven og offentlig. Det kan komme situasjoner der læreren kommer med informasjon som du ikke har avklart på forhånd at du skal benytte og dette vil gå under taushetsplikten. Jeg har tatt taushetsplikten på alvor og har bare fokusert på det jeg avklarte meg informanten at jeg ville observere og intervju om.

#### 4.6.3 Respekt

Forskeren skal vise respekt til menneskers privatliv. «Retten til privatliv beskytter blant annet informasjon om sykdom og helse, politiske og religiøse oppfatninger og seksuell legning» (NESH, 2021). I min oppgave tar jeg ikke for meg noen av de temaene, men jeg må fortsatt være varsom for sensitive opplysninger. Hva som er sensitive opplysninger kan variere fra person til person og jeg som forsker må ta hensyn til forståelsen av hva som er sensitivt, privat og offentlig kan variere (NESH, 2021).

#### 4.6.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet innebærer om en annen forsker som anvender de samme metodene vil komme fram til de samme resultatene og er en kritisk vurdering av prosjektet om det er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187). I løpet av oppgaven har jeg beskrevet fremgangsmåten jeg har benyttet for å utvikle data, både hvor jeg har samlet inn data, på hvilken måte, hvordan jeg analyserte den samlede dataen og hvordan den har blitt presentert. Ved å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategien og analysemetoder kan en utenforstående vurdere forskningsprosessen selv trinn for trinn (Thagaard, 2018, s. 188).

Validitet knyttes til resultatene i forskningen og hvordan vi tolker data (Thagaard, 2018, s. 189). Validitet handler om å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer fram til er gyldige i forhold til det vi har studert og en må representere grunnlaget for våre tolkninger og vise hvordan analysen gir grunnlaget for konklusjonen og tolkninger en kommer fram til (Thagaard, 2018, s. 189).

#### 4.6.5 Anonymitet

På NESH (2021) står det at anonymitet er noe forskeren må sikre hvis dette er avtalt på forhånd. I min feltforskning var jeg tydelig på at informanten skulle være anonymt gjennom hele prosessen og i tiden etter. Dette ble både avklart skriftlig gjennom samtykkeskjemaet og muntlig i møte med informanten. Innhenting av data gjennom observasjon og intervju ble lagret bak et passordbeskyttet fil som bare jeg hadde tilgang til og det ble inngått avtale at all informasjon skal slettes fra min PC når oppgaven blir levert inn, slik at ikke informasjonen kommer ut i etterkant. I selve teksten holdt jeg informanten anonym slik at ingen kunne kjenne igjen personen. Jeg brukte informasjon som hvilke typer klasser personen jobbet med (8., 9. og 10. trinn) og at personen hadde kroppsøving som et fag. Dette var essensiell informasjon for å sikre at informanten var relevant for min oppgave i tillegg til at leseren vet at denne personen jobber som en kroppsøvingslærer. I narrativene skjuler jeg personen bak det fiktive navnet Pål, dette gjorde jeg for å skjule den virkelige personen sitt navn samtidig fikk jeg en flyt i narrativene med å bruke et navn istedenfor «informanten».

#### 4.6.6 Overførbarhet

Overførbarhet er om forståelsen jeg har kommet fram til er relevant i andre sammenhenger. (Thagaard, 2018, s. 195). Utvalget denne studien baserer seg på er en sentral del av diskusjon om overførbarhet (Thagaard, 2018, s. 195). Denne masteroppgaven har jeg forsket på en kroppsøvingslærer og hans arbeid med vurdering i undervisning og på skolen, derfor vil denne masteroppgaven være overførbar til kroppsøvingslærere og lærere som skal vurdere

## 5. Resultat og drøfting

Jeg kombinerte resultat- og drøftingskapitlet og gjorde det for å tydeliggjøre hva jeg skal drøfte i lys av. Jeg vil først presentere et narrativ, deretter vil jeg drøfte under det aktuelle narrativet i lys av det teoretiske grunnlaget med Goodlad sin læreplanteori, sentrale styringsdokument og tidligere forskning. Slik fortsetter jeg videre med å presentere ett narrativ og drøfte under om det aktuelle narrativet. Narrativ 1 handler om informantens oppfatning av den nye læreplanen og hvordan han har arbeidet med læreplanen på skolen. Narrativ 2 er det informantens utarbeiding av egenutviklingsskjema og hvordan skjemaet kommer til uttrykk i undervisningen. Narrativ 3 er det utviklingssamtaler og hvordan informanten bruker egenutviklingsskjema til dokumentasjon. Narrativ 4 handler om informantens utarbeiding av vurderingskriterier og hvordan han presenterer dem i en undervisningssituasjon. Narrativ 5 er fokuset på hvordan informanten bruker

hverandrevurdering i praksis og til slutt narrativ 6 handler om hvordan informanten er i en elevstyrt time og utarbeiding av vurderingskriterier. Etter jeg har drøftet hva som kommer fram i hvert narrativ vil jeg avslutte med en samlende drøftingsdel.

Jeg vil kalle forskningsdeltageren min Pål i den narrative fortellingen for å opprettholde anonymiteten til forskningsdeltageren min. Pål er en kroppsøvlingslærer på en ungdomsskole der han jobber med både 8., 9. og 10. trinn. Skolen han jobber på er en middels liten skole, med ca. 20 elever per klasse. Pål har 10. klasse på mandag hvor det er 3 lærere til stede, 9. klasse har han tirsdag og torsdag har han 8. klasse, både 8. og 9. er han alene med klassen. Pål framtrer som en positiv og ivrig kroppsøvlingslærer som bryr seg om elevene.

### 5.1 Narrativ 1: Oppfatning av LK20

*Pål forteller at han mener at de nye retningslinjene i «LK20 er mer rettet mot at elevene skal vurdere seg selv, være med på å bestemme, planlegge og gjennomføre og da kommer et egenutviklings skjema i volleyball godt med der elevene kan trene på ulike typer ferdigheter i volleyball som de bestemmer selv og at elevene kan vurdere seg selv i etterkant». Pål mener at det er mer frie tøyler når det er en del brede kompetansemål. Han er opptatt at når man står fritt til å velge mye selv er det enda viktigere å informere elevene om hvorfor man gjør de forskjellige tingene i undervisningen. Etter at den nye læreplanen har kommet forteller Pål at han har hatt mer fokus på det at elevene skal være enda mer med på å vurdere seg selv, bestemme, planlegge og gjennomføre. Pål avslutter med å svare på om han gjør noe forskjell i vurderingsarbeidet når det har kommet en ny læreplan, han tenker seg om før han svarer: «Neeei, ikke så mye».*

*Pål forteller at han og i samarbeid med andre kroppsøvlingslærere har jobbet med målene elevene har fått på egenutviklings skjemaet og sier at: «vi tenker på de viktigste tingene i volleyball også diskuterte vi viktige ting i innsats, holdning og kunnskap». Pål tenker på hvordan målene blir til og svarer: «Innsats, holdninger og kunnskap blir generelle mål, mens mestringsmålene går mer på selve aktiviteten».*

Narrativet viser hva læreren har oppfattet fra den nye læreplanen og dens endringer. Den formelle læreplanen er allerede innført over hele landet og alle klassetrinn. Det er denne læreplanen som har gått fra det ideologiske på et samfunnsnivå, der det har blitt innført ulike samfunnsinteresser, den har gjennomgått mange høringer og endringer og til slutt har den

formelle læreplanen blitt til. Det substansielle som er et av tre fenomener i Goodlad (1979) sin læreplanteori er læreplanens innhold. De styringsdokumentene jeg har tatt for meg har ulike roller og når det handler spesifikt om hva elevene skal igjennom og lære bruker lærerne læreplanen som en veiledning for undervisningen (Imsen, 2020, s. 297-302).

Narrativet viser hvordan læreren oppfatter hva den nye læreplanen legger vekt på «LK20 er mer rettet mot at elevene skal vurdere seg selv, være med på å bestemme, planlegge og gjennomføre». Det å planlegge og gjennomføre er en del av kompetansemålene og bestemme står det om i læreplanen i kroppsøving hvor læreren skal legge til rette for elevmedvirkning både i grupper og alene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7-8). Elevene skal reflektere over egen utvikling i faget og dette er noe læreplanen legger vekt på (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ifølge forskrift til opplæringsloven (2020, § 3-10) skal elevene være med å vurdere sitt eget arbeid. Narrativet belyser at læreren oppfatter at elevene skal få være med å bestemme i vurderingsarbeidet både med å planlegge og gjennomføre, men det er noen ting som faller ut som er mer aktuelt i det store bilde på hva LK20 er mer rettet mot. Det er at kroppsøving skal gå mot et mindre idrettsfag og vektlegge i større grad ulike bevegelsesaktiviteter og lek, elevene skal utforske egen identitet og selvbylde, elevene skal gjennom kroppsøving anerkjenne forskjellighet ved å inkludere alle, innsats er i større grad integrert i kompetansemålene og samspill med andre i ulike aktiviteter og naturferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2019). Alle de foregående punktene er hentet fra utdanningsdirektoratet sitt støtteskriv til hva som er nytt i kroppsøving og viser det store bilde på hva kroppsøving skal være rettet mot. Jeg skjønner at det å ramse opp alt som er nytt i kroppsøving ikke er lett og noe som jeg ikke forventet, men det er viktig å vite at det er mer som LK20 er rettet mot enn bare det Pål sier.

Pål trekker fram et egenutviklingsskjema som står i stil med det han forklarte LK20 var mer rettet mot. Leirhaug (2016, s. 26) mener at egenvurdering bør brukes i klasserommet for at vurderingen skal støtte læreprosessen og et læringsfremmede verktøy. Elevene får vurdert seg selv etter ulike mål, de får bestemme og planlegge hvordan de skal bli bedre og gjennomføre det de har planlagt og etter neste narrativ kommer jeg til å drøfte mer om lærerens bruk av egenutviklingsskjema. I narrativet kommer det fram at læreren syntes kompetansemålene i læreplanen i kroppsøving var brede og mente han fikk mer frie tøyler på grunna av dette. Et eksempel på et kompetansemål i læreplanen i kroppsøving etter 10.årstrinn er: *trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7-8). Et

slikt kompetansemål legger føring for at elevene skal *trene på og utvikle ferdigheter*. Kompetansemålet forklarer at dette skal skje i *varierte bevegelsesaktiviteter*, hva som ligger i varierte bevegelsesaktiviteter er uklart og veldig bredt. Påls tolkning av dette vil være avgjørende og vil være annerledes fra andre lærere. Med frie tøyler vil lærerens forutsetninger påvirke deres tolkning slik som Gudem (2008, s. 26) forteller. Lærerens ansvar og autonomi vil bli satt på prøve, ettersom det er brede kompetansemål kan virke som om læreren har frie tøyler, men det stilles krav fra «om faget» som kompetansemålene skal ses i lys av (Utdanningsdirektoratet, 2021).

I Goodlad (1979) sin læreplanteori er den oppfattet læreplanen en av de fem ansiktene, det som kommer fram er at lærere vil oppfatte læreplanen annerledes selv når alle skoler i Norge følger den eksakt samme læreplanen. En av grunnene til at kroppsøvingslærere oppfatter den nye læreplanen annerledes kan være til dels på grunn av lite konkretisering av hvordan elevene skal igjennom kompetansemålene. I midlertidig viser narrativet at det elevene skal få være med på å bestemme, er hvilke idrettslige ferdigheter de skal trene på i volleyball. Hvordan elevene skal trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter kan bli lagt opp veldig forskjellig, hvordan skal elevene vise at de trener på og utvikler seg, hvordan skal læreren vurdere dette og hvilke bevegelsesaktiviteter, mulighetene er mange. Med friere tøyler til hvordan elevene skal igjennom kompetansemål stiller det større krav til kroppsøvingslæreren sin planlegging av undervisning og vil muligens stille et større krav til tolkning og gjennomføring på et institusjonsnivå. Det stilles krav til den individuelle læreren å se kompetansemålene i lys av «om faget» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Samtidig som lærerens oppfattelse av læreplanen blir satt på prøve og hvordan overføring av sin egen oppfattelse til gjennomføring på et undervisningsnivå.

På et institusjonsnivå fant Buland (et.al, 2013, s. 153-154) ut av kompetansemål som er utviklet på et skolenivå i forbindelse med det lange tidsspennet ivaretar kompetansemål som et sentral element i planleggingen. I et av intervjuene viser en lærer frustrasjon over manglende samarbeid om innhold og planlegging i fag (Buland et.al, 2013, s. 153-154). Derfor kan det se ut som at det stilles et krav på et institusjonsnivå at det bør samarbeides om innholdet og planlegging i faget der kompetansemålene er et sentralt element.

«Neeei, ikke så mye». Dette var læreren sine ord som belyses i narrativet om han gjør noe forskjell i vurderingsarbeidet etter den nye læreplanen har blitt innført i skolen. Det er det Lillebø (2021, s. 54) konkluderte med i sin masteroppgave. Der intervjuet han seks kroppsøvingslærere og konkluderte med til slutt at ingen av dem hadde endret sin vurderingspraksis dramatisk. Utdanningsdirektoratet (2019) listet opp hva som var nytt i kroppsøving. I det skrevet handler mye om innholdet i undervisningen og hvordan kroppsøvingen skal se ut, utdanningsdirektoratet bruker mye *i større grad* og *dreining* og da tolker jeg det som at mye av det som er «nytt» alltid har vært der, men fokuset er annerledes. Arnesen (et al., 2013, s. 23) fant ut at fem av seks kroppsøvingslærere hadde endret sin vurderingspraksis etter innføringen av LK06, derimot den siste av de seks forklarte at hun ikke hadde endret og fortsatte å praktisere retningslinjer før LK06. Dette førte til at det var en stabilitet i fagdidaktiske valg og vurdering, men at det var en utdatert undervisning (Arnesen et al., 2013, s. 23). I narrativet illustrerer det at læreren ikke har endret sitt vurderingsarbeid og vil kunne ses i sammenheng til den ene personen i Arnesen (et al., 2013, s. 23). Vil det si at Pål ikke ser kompetansemålene i lys av «om faget» og dermed legger opp undervisningen etter kompetansemålene alene?

I et skriv fra utdanningsdirektoratet (2021) forklarer de at kompetansemålene er grunnlaget for vurdering og hvordan elevers innsats og forutsetninger skal forstås er heller ikke endret. Det eneste som er nytt er at kompetansemålene skal forstås i lys av «om faget». Om det var dette Pål mente er jeg usikker på, men selv om «om faget» er det eneste som er nytt i vurderingsarbeidet, trenger lærerne å vurdere annerledes. Det som utdanningsdirektoratet (2019) lister opp som er nytt i kroppsøving, krever at lærerne må kanskje endre på måten de underviser og hva som er målet i undervisningen og vil da måtte endre på det de ser etter. Det står for eksempel at *elevene skal i større grad utforske egen identitet og selvbylde og forstå sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse* (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette viser at lærerne må ha et større fokus på dette i undervisningen og vil da påvirke vurderingsarbeidet ettersom elevene har vært mer igjennom det. Det belyses i narrativet at læreren ikke gjør mye annerledes i vurderingsarbeidet. Vurderingsarbeidet er ikke mye endret, bortsett fra at du skal se kompetansemålene i lys av «om faget» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Derimot er det et skiftende fokus i kroppsøving der elevene skal ha en aktiv medvirkning i egen læringsprosess, reflektere over egen utvikling, forståelse for at elever har ulike forutsetninger og muligheter, og utforske egen identitet og selvbylde (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det skiftende fokuset skal læreren legge til rette for og

elevene skal få en annen kompetanse i faget som vil gjøre at læreren må la dette virke inn på vurderingen.

Narrativet viser at kroppsøvlingslæreren samarbeider med andre lærere i vurderingsarbeid og utvikling av utviklingsskjemaet. Engvik (2016, s. 265) forteller at rektoren spiller en rolle i utviklingsarbeidet når det pågår endring og utvikling og med en ny læreplan innført i skolen vil det være nok av endring og utvikling i ta tak i. Buland (et al., 2013, s. 208) forteller at rektorens oppgave i endring og utvikling er viktig og jobbing i fagteam kan styrke arbeid med endring og utvikling (Buland et al., 2013, s. 209). Hermansen (2018, s. 51) peker på at det er to ulike tidsperspektiver i kunnskapsarbeid. Med ny læreplan i skolen ser jeg på det siste tidsperspektivet som er: «endre og videreutvikle etablert praksis» for lærerne må endre og videreutvikle sin allerede etablerte praksis i lys av den nye læreplanen. Læreplanen er en kunnskapsressurs som er helt avgjørende i skolen og som lærerne må ta utgangspunkt i når de planlegger skoleåret og i undervisning. Læreplanen styrer skolehverdagen sammen med de andre sentrale styringsdokumenter. Når de da har blitt presentert for en ny kunnskapsressurs som jeg omtaler læreplanen som forklarer Hermansen (2018, s. 54) at lærerne må utvikle en forståelse av det læreplanen presenterer og at dette vil gi forståelse i læringsarbeidet med elevene. En måte for å forstå læreplanen er om det er en åpen eller lukket kunnskapsressurs, jeg fokuserer på læreplanen i kroppsøving og etter det som kommer fram i narrativet der læreren sa han følte kompetansemålene var veldig åpne tar jeg utgangspunkt i det og dette stemmer med det Hermansen (2018, s. 72) tar utgangspunkt i. Med en åpen kunnskapsressurs er det avgjørende å foreta et tolkningsarbeid for å konkretisere begreper og det vil gi lærerne et stort handlingsrom på hvordan operasjonalisere dette i klasserommet med elevene. Derfor tenker jeg det er positivt at Pål jobber sammen med andre kroppsøvlingslærere for å legge til rette for at læreplanen i kroppsøving er til syne i undervisningen.

Samtidig indikerer narrativet at elevene ikke er med i utviklingen av utviklingsskjema som står i kontrast til lærerens oppfattelse om vurdering i LK20. I «om faget» som kompetansemålene skal ses i lys av er fagrelevans og sentrale verdier et av punktene der medvirkning er noe som går igjen. I den tverrfaglige delen skal blant annet elevene få kunnskap om demokratiske verdier der medvirkning og medansvar i deltagelse og samarbeid er noe av det faget skal medvirke til (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Det er noe jeg ikke kan se i utarbeiding av egenutviklingsskjema som elevene skal bli vurdert etter. I den overordnede delen står det og at når elevenes stemme blir hørt kan de oppleve hvordan de selv

kan ta bevisste valg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Under neste narrativ kommer jeg mer inn på hvordan elevenes stemme blir hørt i undervisningen, men her drøfter jeg Pål sitt arbeid med vurdering og i narrativet kommer det ikke fram at elevenes stemme ikke blir hørt i forkant av egenutviklingskjema. O'Donovan (et al., 2006, s. 2) lot elevene i prosjektet sitt delta i vurderingsaktiviteter hvor elevene diskuterte meningen med vurderingskriterier og aktivt vurderte oppgaver. Etter 3 år med vurderingsarbeid viste elevene en god utvikling i prestasjoner. O'Donovan (et al., 2006, s. 2) mener at en sosialkonstruktivistisk tilnærming til vurderingsarbeid bør bli innført i all vurdering i skolen ettersom det vil utvikle prestasjonen til elevene og ikke bare i underveisvurdering. Utarbeiding av vurderingskriterier kan være en inngang for elevene å bli mer involvert i vurderingsarbeidet slik at det ikke bare skjer i undervisningen, men i forkant slik at de er involvert og kan påvirke hva de skal bli vurdert i. Leirhaug (2016, s. 88) peker på at en godt planlagt og gjennomføring av elevinvolvering vil demokratisere vurderingspraksisen som er en forutsetning for god velintegret vurdering for læring. Demokrati og medvirkning har jeg allerede snakket rundt om og Leirhaug bekrefter at elevinvolvering er positivt i lys av hva som står i styringsdokumenter.












## 5.2 Narrativ 2: Påls praktisering av egenutviklingskjema

Dagen har så vidt begynt og Pål er på plass tidlig og slipper inn elever som har møtt direkte ved gymsalen. Pål lar elevene holde på med baller på den ene delen av banen imens han finner fram utstyret som han skal bruke i undervisningen. Etter hvert kommer resten av elevene og Pål samler inn ballene som har blitt brukt og får elevene til å sette seg langs veggen. Pål går igjennom hva elevene skal gjøre i kroppsøvingstimen, alle elevene sitter stille og følger med. Det er en ny periode og Pål går igjennom læringsmålene med elevene, han har med seg en bunke ark som han skal dele ut til elevene, etter han har fortalt elevene om læringsmålene leverte han ut et ark der det sto læringsmålene for perioden.

Egenutviklingskjema i volleyball

Navn	Dato
------	------

	Jeg klarer det bra/forstår det
	Jeg er på god vei til å klare det
	Jeg må øve mer/forstår det ikke

	Før første økt			Etter siste økt		
						
<b>Mestringsmål</b>						
Jeg kan kontrollere ballen ved fingerslag						
Jeg kan kontrollere ballen ved fingerslag						
Jeg kan flere ulike servere som underarmserve og tennisserve						
Jeg kan tilløp og smash						
Jeg kan holde ballen i spill, der laget prøver 3 pasninger i laget						
<b>Holdningsmål</b>						
Jeg samhandler bra med læreren, de andre i klassen.						
Jeg hjelper til med hente og rydde inn utstyret						
Jeg gjør medspillere gode og respekterer motspillere						
<b>Innsatsmål</b>						
Jeg utfordrer meg selv ut ifra egne forutsetninger.						
Jeg holder innsatsen oppe under hele treningen						
Jeg hjelper medspillere under spillsekvensen og jobber for å holde ballen i spill						
<b>Kunnskapsmål</b> - Jeg har kunnskap om:						
Jeg velger hensiktsmessige øvelser som gir mye repetisjon						
Jeg velger hensiktsmessige øvelser som jeg mestrer og utfordrer meg videre						

*Elevene ser på arket og ser at det er fargekoder som er knyttet til hvor godt de klarer ulike mål og blanke ruter på arket. En elev spør: «Hva skal vi gjøre med de blanke rutene?» Pål forteller til elevene: «dere skal vurdere dere selv etter hvor dere ligger hen i forhold til målene på arket». Videre går Pål igjennom «dere ser det første målet der det står, jeg kan kontrollere ballen ved fingerslag? Tenk dere hvor dere ligger hen i forhold til dette målet ut ifra fargekodene som er «jeg klarer det bra, jeg er på god vei og jeg må øve mer». Så setter dere ett kryss under kolonnen før første økt på hvor dere føler at dere ligger.» Elevene henter hver sin blyant og setter seg rundt omkring i gymsalen. Pål går rundt og ser, men holder seg for det meste i bakgrunnen. Etter at alle elevene har levert inn arkene til Pål kan første time med volleyball starte.*

*Pål gjør dette i starten av en del perioder. Han tenker seg om og forteller at «det å informere elevene om hvorfor vi gjør det og hva det teller inn på ville vært bra før hver time». Han ser litt ned før han retter blikket fram igjen og forteller at dette var noe som han kunne forbedre seg på. Etter at elevene har samarbeidet på ulike typer leker som innebærer en volleyball, holder elevene på med egentrening på det de føler de trenger å trene på. Pål har delt salen i tre og hører bråk fra den ene delen. Pål går med bestemte skritt mot bråket og får øye på elever som skyter baller overalt og bare henger i en sirkel. Pål stopper opp og tar et pust før han går bort til elevene: «har dere ikke noe å trene på?» Elevene rister på hodet. Pål fortsetter: «dere trenger garantert å øve på noe, dere må bli bedre på å høre etter hva jeg sier og gjøre det dere skal! «Dette er noe jeg legger merke til og som har noe å si for vurderingen». Elevene virker litt overrasket og i det Pål forlater elevene begynner elevene å trene på server. Pål går bort til en annen elev som trener på serve. Pål går tett innpå, «hvordan går det?» spør Pål, elevene svarer: «det går greit». Pål ser litt på og går bort til den samme eleven, «hvis du kan prøve å treffe ballen her oppe og holde armen stiv så vil servene bli enklere». Eleven tar til seg det og fortsetter å øve.*

Narrativet belyser hvordan læreren har lagt opp til egenvurdering og hvordan skjema blir praktisert i undervisningen. Det vises i narrativet at det er en ny periode og læreren går igjennom med elevene hva som kreves av dem i løpet av den perioden de nå skal igjennom. I forskrift til opplæringsloven (2020, § 3-10) skal *elever forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem* i underveisvurdering. Buland (et al., 2013, s. 156) kom frem til i en analyse av læringsmål på 10. trinn at de var upresise og elevene gjøres i liten grad kjent med innholdet i perioden og mener at dette er et område som må løftes i skolens arbeid med vurdering. Ved

utlevering av et egenutviklings skjema som spesifikt går inn på hva elevene skal vurderes etter i en periode kan bli brukt i underveisvurdering og elevene vet fra starten av perioden hva som forventes av dem. Ut ifra det Buland (et al., 2013, s. 156) kommer frem til at elevene måtte gjøres i større grad kjent med innholdet, kommer det frem i narrativet at læreren legger til rette for at elevene kan bli kjent med innholdet i perioden og hva som forventes av elevene. Det at elevene blir presentert for kriteriene for måloppnåelse er noe Leirhaug (2016, s. 26) mener er det første steget for at vurdering skal støtte læreprosessen og et læringsfremmede verktøy. Måten Pål åpner opp for at elevene kan stille spørsmål rundt hva de skal gjøre og hvordan elevene skal tenke når de skal vurdere seg selv før de skal starte. Læreren skal i sin undervisning støtte og veilede elevene til å sette seg mål og vurdere sin egen utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Narrativet viser at læreren støtter og veileder elevene i å vurdere seg selv i starten av perioden og gjør det gjennom å forklare og svare på spørsmål på hva de skal tenke på når de skal vurdere seg selv. Det blir belyst i narrativet at læreren har lyst til å fortelle elevene hva målene er for den aktuelle undervisningen, men ikke gjør det og det er noe han kan bli flinkere til. Det viser at læreren er klar over deler av undervisningen som han kan forbedre og da er det enklere å ta tak i det du ser på som et problem. Det viser at du som kroppsøvlingslærer vil alltid ha noe å strekke deg etter og forbedre.

Målene elevene skal igjennom er delt opp i fire deler, der delene er mestring-, holdning-, innsats- og kunnskapsmål. Det er noe som kan knyttes opp til det som preger en del av kompetansemålene slik som «trene på og utvikle», «bruke egne ferdigheter og kunnskaper» og «anerkjenne» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7-8). Mestringsmålene er veldig konkrete og spesifikke, slik som *jeg kan kontrollere ballen med fingerslag*. Jeg tenker hva som er meningen med et slikt mål? Vurdering av elever skal ta utgangspunkt i kompetansemålene, men ingen av kompetansemålene sier noe om at eleven skal kunne mestre noe (Utdanningsdirektoratet, 2021; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7-8). Om læreren baserer vurderingen av elever på dette går han imot det som står i læreplanen og støtteskrivet fra utdanningsdirektoratet. Hvis meningen med et slikt mestringsmål er å få elevene til å reflektere over egne ferdigheter, slik at de kan bruke den kunnskapen til å trene på og utvikle ferdigheter, er mestringsmålene i tråd med kompetansemålene i kroppsøving og støtteskrivet fra utdanningsdirektoratet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7-8; Utdanningsdirektoratet, 2019). Formålet med vurdering i kroppsøving er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis og vil det å vurdere elever på om de kan fingerslag eller ikke bidra til lærelyst (Utdanningsdirektoratet, 2021)? Å vurdere elever på noe de kanskje ikke har forutsetning

for å klare vil jeg tenke ikke gir mye lærelyst. Holdningsmålene er basert på kompetansemålet *anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger* slik jeg tolker det og demokratiske verdier ved at elevene får forståelse av demokratiske verdier og spilleregler gjennom medvirkning og medansvar i deltakelse og samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3, 7-8). Her viser Pål at han trekker inn både kompetansemål og «om faget» i vurderingen som er i tråd med forskrift til opplæringsloven (2020, § 3-3) der det står at vurdering skal ta utgangspunkt i kompetansemål og kompetansemålene skal ses i lys av «om faget».

Innsats kan elevene vise gjennom deltagelse, medvirkning og samarbeid for å utvikle læring hos seg selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2021). Kunnskapsdepartementet (2019, s. 8) forklarer at innsats skal forstås ved at elevene prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, utfordrer seg og med viser kjennetegn på måloppnåelse selv om det ikke gir synlige resultater. Narrativet viser at læreren har tolket innsats som utfordrer, hjelper og holde innsatsen oppe. De to første er i tråd med det kunnskapsdepartementet og utdanningsdirektoratet legger i innsats, det siste målet *jeg holder innsatsen oppe under hele treningen* krever mer forklaring til elevene på hva han legger i innsats. Det siste målet, kunnskap, legger Pål vekt på elevmedvirkning, på den måten at de selv kan planlegge og gjennomføre øvelser som er hensiktsmessig for den enkelte eleven. Dette er i tråd med utdanningsdirektoratet (2019) sitt støtteskriv om det som er nytt i faget der det står at *elevene skal ha en aktiv medvirkning i egen læringsprosess*.

Narrativet viser hvordan læreren bruker fargekoder i egenutviklingsskjema på en oversiktlig måte for at elevene skal kunne vurdere seg selv og at elevene ser de skal krysse av før første økt og etter siste økt viser at det vil vare over en periode slik han forteller til elevene. Oppsettet er en mal der elevene kan dokumentere deres refleksjoner og det er mulighet for å bruke egenutviklingsskjema som utgangspunkt i underveisvurdering slik jeg kommer mer innpå i neste narrativ. En ting er å ha et godt utgangspunkt for undervisningen med konkrete mål på hva elevene skal igjennom og legge opp til at elevene kan dokumentere egne refleksjoner, en annen ting er hva som skjer i selve undervisningen. Læreplanen går fra et institusjonivå til et undervisningsnivå. Det er på undervisningsnivået læreren får praktisert det han har oppfattet fra læreplanen. Gjennom utvikling av egenutviklingsskjema var det Pål og andre kroppsøvlingslærere som samarbeidet, her blir deres oppfattelse av læreplanen lagt til grunn. Når utvikling av egenutviklingsskjema var ferdig, skal dette brukes på et

undervisningsnivå der Pål gjennomfører det han og de andre kroppsøvingslærerne har oppfattet fra læreplanen.

Narrativet illustrerer at læreren instruerer eleven i hvordan han skal serve og det illustreres at målet med opplæringen er at eleven skal kunne serve. Undervisningen går fra en plan som er i tråd med styringsdokumentene, men som ender i en idrettsaktivitet og en instruerende undervisningsmetode. Kroppsøvings skal bli et mindre idrettsfag kommer det fram i støtteskrivet til Utdanningsdirektoratet (2019). I kartleggingsstudien fra Moen (et al., 2018, s. 74) kommer de fram til at undervisningsmetodene i kroppsøving som vanlig er instruerende og at det er manglende elevinvolvering, slik læreren framstilles i narrativet blir det synlig at undervisningen er instruerende og bærer preg av lite elevinvolvering.

Moen (et al., 2018, s. 78) peker på at elevene som liker kroppsøving er som regel elever med bakgrunn i organiserte idretter og kommer fram til at faget ikke inkluderer alle elever like godt. Dette kan en stille spørsmål rundt om eleven som blir instruert føler at faget inkluderer han og sine forutsetninger. Moen (et al., 2018, s. 79) mener større grad av elevinvolvering og varierte læringsmetoder og at undervisningen dreier vekk fra idrettsaktiviteter kan bidra positivt. Det er noe utdanningsdirektoratet (2019) trekker frem i sitt støtteskriv at elevene skal ha medvirkning til egen læring og faget skal bli et mindre idrettsfag.

Säfvenbom og Rustad (2018) mener at ballspill og idrettsaktiviteter bør ha sin plass i kroppsøving, men det bør diskuteres hva som er målet, aktivitetene må støtte kompetansemålene i faget og at det er aktivitetene som skal undervise elevene i kompetansemålene. Læreren i narrativet legger opp ut ifra egenutviklingskjema at undervisningen skal bære preg av elevinvolvering med at de skal bestemme øvelsene selv, mens etter de velger hva de skal trene på blir det større grad av instruerende undervisning. Säfvenbom og Rustad (2018) tar utgangspunkt i kompetansemålet *elevene skal kunne trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalgte lagidretter, individuelle idretter og alternative bevegelsesaktiviteter* og forteller at det er viktig å legge merke til hva som menes med «kunne trene på» og «bruke ulike ferdigheter». Elevene skal altså ikke vise idrettslige ferdigheter etter gitte standarder, elevene skal «trenes på» og i etterkant bruke det de har trent på der elevene finner dette meningsfylt (Säfvenbom & Rustad, 2018). Dette vises i narrativet at læreren bryter med det Säfvenbom og Rustad (2018) forteller om hvordan en lærer skal bruke

kompetansemålet og det Moen (et al., 2018, s. 79) skriver at kroppsøving skal dreie mer vekk fra idrettsfokuset.

### 5.3 Narrativ 3: Utviklingssamtalene til Pål

*Det nærmer seg jul og avslutning av skolehalvåret. Det haster for Pål å få unnagjort utviklingssamtalene med elevene. Pål ser at de to andre kroppsøvingslærerne kommer og er lykkelig for dette. Han vil helst ikke overlate klassen til seg selv, mens han holder utviklingssamtalene. Han sier til de to lærerne «i dag skal gjennomføre utviklingssamtaler med elevene og dere må ta over hele timen», lærerne virket forberedt og har en plan på hva de skal igjennom. Pål samler elevene og forteller «jeg kommer til å sette meg bort i hjørnet av gymsalen og gå igjennom utviklingskjemaet med en og en elev». Pål roper på den første eleven. Både Pål og eleven sitter et stykke unna resten av klassen slik at både han og eleven kan få pratet i ro. Pål tar frem utviklingskjemaet til eleven han sitter med. Han ser at eleven har krysset av på valgte mål som Pål sammen med de andre lærerne har samarbeidet om. Disse målene går på mestring, holdning, innsats og kunnskap og elevene skal krysse at de klarer det bra, jeg er på god vei eller jeg må øve mer. Eleven har krysset av for målene før første volleyball undervisning og krysset av for de samme målene etter den siste timen som var i dag. Pål starter samtalen med «hva tenker du om volleyballundervisningen og kroppsøving dette halvåret?» Før han gjennomgår et og et mål på utviklingskjemaet. Pål utfordrer eleven med en positiv tone: «hvordan vil du si at utviklingen din har vært i løpet av denne perioden?». Pål fortsetter å utfordre elevene med spørsmål som får elevene til å tenke, «hvordan har din innsats vært i denne perioden?» «Hvordan vil du si at ditt samarbeid har vært sammen med andre?» Etter eleven har sagt sitt kommer Pål med sitt syn. Slik fortsetter Pål med å gå igjennom resten av utviklingskjemaet, hvor fokuset ligger på denne perioden, men også skoleåret til nå. Pål forteller til elevene «det er veldig viktig å vise seg fram best mulig, hvis du viser at du kan ta til deg lærdom og prøver på en ting du ikke mestrer like godt som de andre målene så er det noe jeg legger merke til og som vil telle positivt på mange av målene, for da kan jeg se at du vil utvikle deg» Pål avslutter med: «har du noe som du vil ta opp?» Eleven rister på hodet og Pål forteller: «da kan du bli med i kroppsøvingstimen så skal jeg hente neste elev».*

I narrativet kommer det fram hvordan læreren har gjennomført underveisvurdering i kroppsøving. I en underveisvurdering vil læreren få høre om elevenes personlige nivå og erfart læreplan på et undervisningsnivå. Formålet med underveisvurdering er å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen i faget (Forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-10). Elevene har krav på å delta i vurderingen og reflektere over egne læring og faglig utvikling, i underveisvurdering skal elevene forså hva de skal lære og hva som forventes av dem, elevene skal vite hva de mestrer og få en veiledning hvordan de kan arbeide videre (Forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-10)

Narrativet belyser at læreren bruker aktivt egenutviklingsskjemaet i underveisvurderingen med elevene og egenvurdering er et viktig læringsfremmede verktøy i vurdering for læring (Leirhaug, 2016, s. 26). Elevene har selv vurdert sitt eget arbeid og Pål får elevene til å reflektere rundt hvorfor de har krysset av der de har. I motsetning til undervisningen der Pål var instruerende som går imot det styringsdokumenter har satt som skal prege fag i skolen og kroppsøving, er Pål i underveisvurdering opptatt at eleven skal reflektere og kritisk tenke som er i tråd med den overordnede delen i Kunnskapsdepartementet (2017, s. 7, 11). Pål starter med et åpent spørsmål om *hvordan syns du denne perioden og kroppsøving dette halvåret har vært?* Her er det veldig varierende type svar, der noen gikk i dybde og lengde, mens andre svarte kort. Jeg syns det er måten Pål legger til rette for at elevene kan fortelle om deres erfaringer som bør trekkes fram som noe positivt og elever er forskjellige slik at du vil få ulike type svar og ulike måter å svare på.

Hva som blir forventet av elevene og hvordan de kan arbeide videre belyser narrativet at læreren har et fokus på. Læreren fokuserer på hvordan de kan jobbe videre og hva som skal bli forventet av dem i holdning-, innsats-, og kunnskapsmålene. For der mestringsmålene har fokus på selve perioden og er veldig spesifikke, er de andre målene generelle og går over hele skoleåret. Pål gjør da rett i å fokusere på de tre andre målene for det er der elevene kan forbedre seg og Pål kommer til å legge til rette for det slik jeg oppfatter Pål når han omtaler det som generelle mål som går over hele skoleåret.

Innholdet i tilbakemeldingene på hvordan elevene kan forbedre seg og hva som blir forventet av dem er todelt i form av at de er i tråd med styringsdokumenter og hva som skjer i praksis. «*Det er veldig viktig å vise seg fram best mulig, hvis du viser at du kan ta til deg lærdom og prøver på en ting du ikke mestrer like godt som de andre målene så er det noe jeg legger merke til og som vil telle positivt på mange av målene, for da kan jeg se at du vil utvikle deg*».

Slik viser narrativet det ene svaret fra læreren til en elev og de type svarene gikk igjen. Framovermeldingen på hva eleven kan forbedre eller være oppmerksom på er i tråd med slik kunnskapsdepartementet (2019, s. 8) definerer innsats, som er at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp og utfordrer sin egen fysiske kapasitet. Pål retter framovermeldingen mot at eleven skal etter sine forutsetninger og ved å ta til seg lærdom prøve å mestre noe. Forutsetninger er ikke en del av vurderingsgrunnlaget, men det skal ha innvirkning på vurderingsgrunnlaget (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ut ifra den kommentaren virker det slik at Pål tar høyde for forutsetningene til elevene og legger til rette for det i undervisningen. I narrativet illustreres det under underveisvurderingen at læreren forteller at eleven kan ta til seg lærdom. Moen (et al., 2018, s. 74) tar for seg at undervisningen kan være til dels instruerende og at læreren i narrativet instruerer den ene eleven til hvordan han skal serve. Dette viser at lærdommen i undervisningen er instruerende. I den overordnede delen står det at utvikling skal skje i undervisningen blant annet ved at elevene skal ha egne meninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Det kommer og fram at faglig læring er en sentral del av dannelses- og utdanningsoppdraget og at kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Derfor er kan det være oppfattelsen til læreren at det å tilegne seg kunnskap kan skje på en instruerende måte.

Det tredje punktet i det elevene har krav på i underveisvurderingen er å få vite hva de mestrer (Forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-10). Pål går igjennom det han mener etter at elevene har reflektert over hva de mestrer og ikke. Det gjør at elevene ikke blir påvirket av det Pål sier. Hartberg (et al., 2012, s. 35-36) forklarer at det er vanlig for en lærer å innta en dommerrolle eller en trenerrolle som en lærer i vurderingsarbeidet og at det er avgjørende hvordan tilbakemelding og framovermelding blir i møte med elevene og at elevene tolker det som et konstruktivt innspill istedenfor en fellende dom. Hvis en lærer vil fokusere på læringsfremmede underveisvurdering tenker Hartberg (et al., 2012, s. 48) at det er kun kompetanser som går på tvers av emner som kan være fokus ved emneslutt. Slik Pål praktiserer underveisvurdering legger han mest fokus i framovermeldingene mot mål som går over flere perioder, slik som holdning-, kunnskap-, og innsatsmålene som elevene kan forbedre. Elever kan oppleve underveisvurdering som kritikk og peker på at lærer-elev kommunikasjon er viktig (Hartberg et al., 2012, s. 105). Med Pål sin positive tone og at det virket som han hadde gode relasjoner med elevene ettersom han fikk til en samtale med dem tyder på at elevene ikke satt igjen med en negativ følelse etter underveisvurderingen. Hartberg (et al., 2012, s. 105) konkludere med at på slutten av en periode bør læreren legge vekt på å



rose det elevene har fått til i kombinasjon med hva eleven bør jobbe med i neste emne. I narrativet kommer det fram at læreren legger et fokus på elevenes refleksjoner, hva de mestrer og hvordan de kan bli bedre.

#### 5.4 Narrativ 4: Påls formidling av vurderingskriterier

*På timeplanen til elevene står det at elevene ikke skal ha med seg gymtøy, men møte på klasserommet deres. Pål står foran i klasserommet og smiler mens han hilser på elevene etter hvert som de kommer inn. Når alle elevene sitter på pultene, tar Pål fram et ark.*

#### SKRIVEOPPGAVE «LIVSSTIL»

##### Kompetansemål fra læreplanen:

- Reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde

Du skal skrive en tekst der du får fram hvordan media/samfunn framstiller kropp, og hvordan dette påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde. Du skal også skrive om hvordan media/samfunnet framstiller ulike kroppsideal og hvordan ulik kultur for bevegelse påvirker trening, ernæring, livsstil og helse. Husk å bruke pålitelige kilder når du skal hente fakta. Meninger og egne vurderinger/refleksjoner bør komme tydelig fram. Oppgi kildene dine til slutt.

Opgaven skal være på 1- 2 sider med linjeavstand 1,5 og skriftstørrelse 12. Den skal leveres på skooler innen 14.01.22



Kilde bilde: <https://www.nrk.no/skole/musikkparken/kroppsideal--spiseforstyrrelser-1.13211853>

**Drøftende artikkel** er en passende sjanger til oppgaven.

Kompetansemål	Lav grad av måloppnåelse	Middels grad av måloppnåelse	Høy grad av måloppnåelse
Hvordan framstiller media/samfunnet kroppsideal	Eleven sier hva kroppsideal er, og kommer med noen eksempler.	Eleven forteller om noen kroppsideal og hvordan dette kan påvirke ungdom.	Eleven reflekterer godt rundt temaet og greier å koble det opp mot dagens kroppsideal.
Hvordan påvirker medias/samfunnets framstillinger av kropp bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde	Eleven sier hva fysisk aktivitet, livsstil og helse er.	Eleven forklarer i tillegg noen sammenhenger mellom fysisk aktivitet, livsstil og helse	Eleven reflektere godt rundt medias/samfunnets påvirkning mellom fysisk aktivitet, livsstil og helse.

*Elevene skal begynne å skrive en tekst om livsstil. Elevene sitter i klasserommet og hører på Pål gå igjennom oppgaven de skal skrive. Pål forklarer oppgaven nøye og sier at: «dere skal skrive en tekst der du får frem hvordan media framstiller kropp og hvordan dette påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde». «Dere skal også skrive hvordan samfunnet fremstiller kroppsideal og hvordan ulik kultur for bevegelse påvirker trening, ernæring, livsstil og helse». Deretter går Pål igjennom oppgavens rammeverk. Pål ser ut i klasserommet og ser elevene rekke opp hånden og gir den ene eleven ordet og får vite at det var en del vanskelige ord i denne oppgaven. Pål setter opp de vanskelige ordene opp på tavlen og går igjennom et og et ord med elevene slik at de alle forstår. Pål går etter det videre ved å gå igjennom vurderingskriteriene med elevene. Pål liker å bruke lav, middels og høy i vurderingskriteriene sine og forklarer dette med: «fordi da har man litt å spille på». Pål sier at han synes det er vanskelig å vurdere elevene med en gang etter karakter derfor liker han å bruke lav, middels og høy for den er best å gi tilbakemeldinger til. «Jeg synes det er lettere å forholde meg til lav, middels og høy for da slipper jeg å forholde meg hele tiden til tall».*

Narrativet viser hvordan læreren bruker lav, middels og høy som et vurderingsverktøy og formidling og klargjøring av oppgave til elevene. Buland (et.al, 2013, s. 153-154) kommer fram til at kompetansemålene bør trekkes inn i planarbeidet i større grad for å legitimere læreren som en profesjonell fagperson. Pål viser tydelig at han har tatt utgangspunkt i kompetansemålet *reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde* når han setter det inn i arket han gir ut til elevene. Han vurderer elevene etter deres refleksjoner og det er skrevet om i den nye læreplanen ved at elevene skal kritisk tenke og skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige, kritisk tenkende og handler med etisk bevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Refleksjon er i tillegg en del av kompetansemålet som læreren tar utgangspunkt i og kompetansemålene samt «om faget» skal vurderingen ta utgangspunkt i (forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-3).

Buland (et al., 2013, s. 156) fant ut at læringsmål på 10. trinn i sin forskning var upresise, hva elevene skulle igjennom var usikkert og innholdet hadde i liten grad en sammenheng med kompetansemålene i faget. Læringsmålene som Pål ga ut til elevene som er i kjennetegn på måloppnåelseskjemaet er presise, men i tillegg ikke for instruerende. I det anonyme debattinnlegget i utdanningsnytt (2014) ble det vist usikkerhet ved bruk av slike kjennetegn på måloppnåelse slik Pål bruker. Det anonyme debattinnlegget fra utdanningsnytt (2014) mente at hvis kjennetegn på måloppnåelse blir så konkrete at de blir en instruks mister elevene refleksjon av eget arbeid for når vi får en instruks så følger vi den uten refleksjon på hvorfor vi utfører det og betydningen av det. Der debattinnlegget fra utdanningsnytt (2014) er kritisk til bruk av kjennetegn på måloppnåelse har utdanningsdirektoratet (2020a) utarbeidet en veiledende kjennetegn på måloppnåelse i kroppsøvfingsfaget for å støtte lærerne i arbeidet med standpunktvurderingen. Denne skal være et verktøy som skal brukes sammen med læreplanen for det er fortsatt kompetansemålene som er grunnlaget for vurdering. Utarbeidningen av utdanningsdirektoratets (2020a) kjennetegn på måloppnåelse er et eksempel på hvordan det kan se ut og meningen med en slikt eksempel på kjennetegn på måloppnåelse er at det skal være en felles nasjonal retning.

Narrativet viser tydelige læringsmål og at de er i tråd med kompetansemålet og i narrativet viste elevene ikke tydelige tegn på at de ikke skjønnte hva de skulle lære eller gjøre. Narrativet belyser at lav og middels måloppnåelse er til dels instruerende, når læreren bruker ord som *si*, *fortelle* og *forklare*. Det er nok derfor de er på lav og middels måloppnåelse. Her kunne Pål til fordel valgt å bruke reflektere eller utforske slik som utdanningsdirektoratet (2020a) bruker i sitt eksempel. Hvis Pål hadde brukt utforske eller reflektere ville det blitt knyttet opp mot dybdeløring i faget, slik det står i den overordnede delen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7, 12). Narrativet viser at på høy grad av måloppnåelse skal elevene reflektere, dette stiller større grad til kritisk tenking og egne refleksjoner og er i tillegg mindre instruerende ved at det ikke er tydelig hvordan oppgaven blir å se ut.

Narrativet illustrerer at læreren går igjennom noen vanskelig ord på tavlen slik som: kroppsideal, kroppsideitet, selvbylde og kultur. Pål går og igjennom *påvirker* og *framstiller* som er viktige ord for å få oppgaven til å henge sammen. Slik som Buland (et al., 2013, s. 156) i sin forskning fant ut at det var varierende grad elevene visste om læringsmålene og det burde komme tydeligere fram. Når Pål går igjennom ordene på tavlen legger han til rette for at elevene vet hva oppgaven handler om og hvordan de skal bruke ordene *påvirker* og *framstiller*. I planlegging av oppgaven er ikke elevene med og Pål legger ikke opp til elevmedvirkning i forbindelse med hva elevene skal vurderes etter. Dermed i oppgaven blir elevmedvirkning tydelig når eleven kan velge sin egen retning og hva de vil reflektere rundt. Da har elevene mulighet til å påvirke deres eget arbeid og utvikle kunnskap til noe som gir mening for dem, noe som er det ideelle målet med læreplanen (Goodlad, 1979, s. 20).

### 5.5 Narrativ 5: Hvordan Pål praktiserer hverandrevurdering i praksis

*I løpet av dagen forteller Pål at han har tenkt på noe han vil gjennomføre. Han sier at han vil gjennomføre hverandrevurdering med elevene. Pål står med innebandykølle i hånden og sier: «idag skal dere ha fokus på å gjøre hverandre gode. Vi skal fortsette med innebandy og skal starte med en teknikkløype der dere skal gi hverandrevurdering på en annen elev i klassen.» Pål deler elevene opp to og to helt tilfeldig og ber de være stille og følge med. Han er energisk og veldig engasjert når han går igjennom teknikkløypen og elevene følger stille med i midten av løypen. Imens Pål løper rundt i løypen forteller han: «her bør dere lene dere tilbake for så å vippe ballen over.» Han gjør følgende og fortsetter til neste hinder litt andpusten «her er det viktig å holde ballen tett inntil innebandykøllen og heller ta det sakte hvis det trengs.» «Det jeg forteller mens jeg går igjennom løypen er noe av det dere kan gi tilbakemeldinger på». Etter at Pål har gått igjennom løypen forklarer han til elevene tydelig at «mye av det jeg forklarte mens jeg gjennomførte løypen er noe dere som gir en vurdering kan se etter». Pål liker å være tydelig for ellers har han erfart at elevene ikke alltid skjønner hva som er målet med det elevene gjør. Pål har kommet forberedt med ark og blyant til de som skal vurdere og har hentet innebandykøller og baller til de som skal gjennomføre. En og en elev begynner med løypen for å ikke gå i hverandres vei. Imens elevene gjennomfører teknikkrunder tre ganger går Pål til de elevene som sitter på sidelinjen og spør den en elev «hva er det du har sett av den eleven?» Eleven virker litt nervøs og svarer «mye bra, men han ta det litt saktere». Etter at alle elevene har gjennomført runden tre ganger roper Pål: «nå vil jeg at dere at dere skal gå bort til den eleven som har vurdert dere og få høre hva den eleven har kommet fram til!»*

Narrativet illustrer hvordan Pål praktiserer hverandrevurdering i innebandy. Den overordnede delen skriver at læreren skal legge til rette undervisningen slik at sosial læring og utvikling kommer fram og at det vil bli til i samspill med andre elever hvor elevene kan komme med egne meninger og sette seg inn i hva andre elever føler, erfarer og dette danner grunnlaget for empati og vennskap elevene imellom (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Ved at Pål tar i bruk hverandrevurdering i undervisningen vil elevene kunne samhandle og komme med egne meninger og Pål legger opp undervisningen slik at elevene kan kommunisere og samarbeide og vil med det legge til rette for at elevene kan få mot til å ytre egne meninger som er en viktig del av den overordnede delen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Det kommer fram i narrativet at elevene først vurderer hverandre og deler sine tanker og meninger med den eleven de nettopp har vurdert. Ved at elever er mer involvert i læringsfremmede vurdering vil elevene bli mer involvert i skolen, noe som elevene i studien til Buland (et al., 2013, s. 205) utlyste. O'Donovan (et al., 2006, s. 2) mener at en sosialkonstruktivistisk tilnærming til vurderingsarbeid bør bli innført i all vurdering i skolen ettersom det utviklet prestasjonen til elevene i deres forskning. Hverandrevurdering vil være med på å få involvert elevene mer i skolen og i undervisningen og etter det O'Donovan (et al., 2006, s. 2) kommer fram til vil elevene prestere bedre i skolen hvis de jobber nok med vurdering og da kan hverandrevurdering være en god start.

Leirhaug (2016, s. 26, 86) trekker fram at hverandrevurdering kan være et læringsfremmedeverktøy i vurdering for læring dersom det klargjøres kriterier og rammer for hvordan det skal gis vurdering ellers er det fare for at elevene ikke bidrar med læringsrettet feedback. Narrativet viser hvordan læreren går igjennom teknikkløypen elevene skal gjennomføre og som de skal bli vurdert etter av en annen elev. Narrativet illustrere hvordan læreren retter fokuset sitt mot hvordan elevene skal gjennomføre teknikkløypen, og ikke hva elevene skal se etter i vurderingen. Ut ifra det Leirhaug (2016, s. 26) trekker fram som noe av det viktige for at hverandrevurdering skal utnyttes på best mulig måte ser man ikke igjen i narrativet. Pål nevner mens han utfører teknikkløypen at elevene må fokusere på «å lene dere tilbake for så å vippe ballen over». En viktig del av dybdelæring er at elevene skal utvikle utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Elevene mister evnen til å utforske i kroppsøvingfaget hvis læreren instruerer elevene hvordan de skal utføre teknikkløypen. Elevene må både erfare, stille spørsmål og utforske som er sentrale deler av dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7, 9). I narrativet blir mesteparten av tiden brukt på å

forklare hvordan elevene skal utføre teknikkløypen, og ikke til på hvordan elevene skal vurdere noe Leirhaug (2016, s. 26) trakk frem som en sentral del som måtte klargjøres. For å opprettholde dybdelæring i faget hadde en mulighet vært å rettet fokuset mot hva elevene skal etter i større grad, kanskje ark med kriterier som er utarbeidet i samarbeid med elevene. Pål ville flyttet fokuset fra idrettslige teknikker og instruere elevene til hvordan elevene kan kommunisere og samarbeide for utvikling i faget. Slik som Säfvenbom og Rustad (2018) skriver ville Pål benyttet ballspill for å understøtte kompetansemålene i kroppsøving og den overordnede delen i skolen. Et kompetansemål som er relevant i den aktuelle situasjonen er: *trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Jeg ser dette kompetansemålet som at eleven skal trene og utvikle ferdigheter og ikke mestre. Slik det kommer fram i narrativet underviser læreren som at elevene skal mestre ferdigheter, men jeg ser tankegangen ved at elevene må vite hva de må trene på for å utvikle ferdigheter. Jeg ser da på de overordnede målene som skal prege hvert fag i skolen og da skal elevene kunne i større grad utforske og finne ut av dette selv istedenfor å få det instruert.

## 5.6 Narrativ 6: Pål's tilnærming i elevstyrt undervisning

Pål er med en ny klasse og har kroppsøving. Det nærmer seg slutten på timen og Pål har noe han vil si og roper ut: «nå vil jeg at alle sammen skal hjelpe til å rydde og møte i en halvsirkel rundt meg!» Imens elevene rydder finner Pål fram en bunke ark.

**Elevstyrt**  
**Kompetansemål:** bruke egne ferdigheter og kunnskaper på ein slik måte at det kan medverke til framgang for andre

Emne	Lav	Middels	Høy
Er treningsopplegget i tråd med det aktuelle emnet			
Er treningsopplegget lagt opp slik at de klarer å forklare og vise øvelsene			
Er treningsopplegget på et nivå slik at alle kan delta og henge med?			
Bli øvelsene introdusert på en oversiktlig og god måte?			
Er elevene som har økten gode instruktører? Passer de på at alle gjør øvelsene riktig, og er oppmuntrende ovenfor alle.			
Er elevene som har økten gode klasseledere? Passer på klassemiljøet og at alle får deltatt.			
Godkjent/ ikke godkjent			

Elevene rydder raskt og setter seg rundt Pål. Pål forteller: dere skal i neste kroppsøvingstime ha elevstyrt undervisning altså dere skal selv ha timen». Elevene ser litt spørrende på hverandre. Pål forteller videre at: «dere skal gjennomføre en oppvarming, hoveddel og avslutning på 20 minutter og på dette arket som dere skal få av meg er hva slags kriterier som jeg ser etter når jeg skal vurdere dere». «Dere får siste delen av denne timen på å planlegge, så gå sammen to og to eller tre og tre».

Det har gått en uke og Pål har kroppsøving med klassen igjen, det er første time med elevstyrt undervisning. Pål samler alle elevene inntil veggen og er både nøye og streng når han forteller «idag er det andre elever som skal ha kroppsøving med dere og jeg forventer at dere respekterer de som har timen. Jeg vurderer ikke bare dem, men også hvordan dere andre oppfører dere også!» Pål gir ansvaret over til elevgruppen på tre og trekker seg tilbake når

*de er i gang. Pål vil ikke avbryte timen og derfor så sitter han på sidelinjen under hele timen og observere ved å bruke vurderingskriteriene som hjelp. Han bruker de samme kriteriene som elevene har fått og krysser av i bokser med lav, middels og høy. Etter at den ene elevgruppen har hatt kroppsøvingstimen samler han de elevene til seg og går igjennom kommentarene sine. Pål holder en munter tone og forklarer «dette er første gangen dere har hatt elevstyrt og dette er for å få trening i det å lede en kroppsøvingstime, derfor er jeg ikke altfor nøye på detaljer, men heller hvordan timen gikk.» «Hvordan synes dere timen gikk?» Elevene forklarer kort og Pål fortsetter med den muntre tonen «jeg kan se at dere har valgt gode øvelser som er i tråd med emnet, men jeg savner litt at dere viser øvelsene slik at alle vet hva de skal gjøre. Dere legger godt til rette for at alle kan være med. Jeg vil at dere til neste gang kan være enda tydeligere i rollen som lærer.»*

I narrativet vises det hvordan læreren klargjøre kriteriene og hans rolle i en elevstyrt undervisning. Læreren har plassert kompetansemålet den elevstyrte timen tar utgangspunkt i øverst på arket og som vises at Pål har tatt utgangspunkt i kompetansemålet i planarbeidet av undervisningen. Det er i tråd med det Buland (et.al, 2013, s. 153-154) konkluderte med at kompetansemålene burde trekkes inn i planarbeidet i større grad for å legitimere læreren. I narrativet blir det vist i elevstyrtskjemaet hvilket kompetansemål han og elevene skal ta utgangspunkt i og det er kanskje grunnen til at vurderingskriteriene reflekterer godt i lys av kompetansemålet noen steder. I vurderingskriteriene skal elevene vise at de kan forklare og vise øvelsene dette ser jeg som at elevene som har undervisningen kan bruke den kunnskapen de innehar for å legge til rette for at elevene kan ha en utvikling.

Et annet kriteriet er om alle elever kan delta, her må elevene som har undervisningen bruke sin kunnskap om øvelsene og de andre medelevene for å avgjøre om de øvelsene de har valgt er i tråd med vurderingskriteriet. Er eleven som har økten gode instruktører, er et vurderingskriteriet. Her går Pål tilbake til instruktørfokuset som jeg har drøftet lengre opp. For selv om det er elever som har undervisningen, bør vurderingskriteriene være i tråd med styringsdokumentene i faget. Ved å bytte ut instruktører med for eksempel veiledere, hadde det passet bedre i lys av hva den overordnede delen skriver at fokuset skal være i kroppsøving. For vurderingskriteriet er ellers bra ved at elevene må bruke sine kunnskaper om ferdighet i øvelsene for å veilede elevene og ikke instruere dem. Et vurderingskriteriet som jeg ikke helt vet hvorfor er der er det står at *alle elevene skal gjøre øvelsene riktig*. Jeg ser ikke hvordan dette har blitt sett i lys av *medverke til fremgang for andre*. For det er ikke bare



ved å gjøre en ting riktig som er fremgang, det kan være ved å stille spørsmål og kritisk tenke og ved hjelp av det utvikle seg. Demokratiske verdier og at elevene anerkjenne forskjeller får Pål fram i vurderingskriteriene, der Pål har skrevet inn *alle får deltatt og oppmuntrede ovenfor alle*. En viktig del av demokratiske verdier er respekt og toleranse, ved bruk av de vurderingskriteriene får legger Pål til rette for det (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Det gjør i tillegg Pål når han i starten av undervisningen tydelig og klart forteller elevene at de må vise respekt for de elevene som har timen.

I narrativet viser elevstyrtskjemaet hvordan han legger til rette for de som skal ha undervisningen sammen må samarbeide og da vil sosial læring og utvikling skje (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Elevene må sette seg inn i hva de andre elevene på gruppen tenker og føler som danner grunnlag for empati, elevene må utøve kommunikasjon og samarbeid og kan ved det få mot og trygghet til å ytre egne meninger og elevene skal ifølge den overordnede delen fungere sammen og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar, lytte til andre og argumentere for egne synspunkt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Narrativet illustrerer hvordan læreren gir ansvaret over til elevene etter han har gjennomgått hva han forventer av alle elevene idag. Etter det trekker Pål seg tilbake og observerer. Han gir ansvaret til elevene og det er noe som kan minne om dybdelæring i kroppsøving for elevene kan lære og utvikle under praktiske aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Elevene kan i større grad tenke, føle og erfare med andre elever som legger grunnlag for empati og i elevstyrt undervisning har Pål lagt til rette for at elevene kan ytre egne meninger og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar, alle sentrale deler i den overordnede delen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). I tilbakemeldingene til elevene som har hatt undervisningen er tilbakemeldingene veldig grunnleggende som han forklarer ved at dette er første gangen og mer en introduksjon. Pål legger til rette for at elevene kan reflekter over egen læring, han forklarer elevene hva de mestrer, han tar utgangspunkt i vurderingskriteriene slik at elevene vet hva han forventer av dem og hva de kan forbedre til neste gang som er i tråd med forskrift til opplæringsloven (2020, § 3-10) om hva en underveisvurdering skal inneholde.

## 5.7 Oppsummering av drøfting

I dette kapitlet har jeg drøftet funnene og narrativene i lys av sentrale styringsdokumenter, tidligere forskning og Goodlad sin læreplanteori. Den oppsummerende drøftingen hadde jeg fokus på å samle det jeg har drøftet fra mine funn og narrativer i lys av min problemstilling og opp imot Goodlad sin læreplanteori.

Det substansielle fenomenet handler om læreplanens innhold (Goodlad, 1979, s. 17; Gundem, 2008, s. 22). Den nasjonale læreplanen er en veiledning for lærere og det skal bli tatt beslutninger på et institusjonsnivå om læreplanens innhold (Gundem, 2008, s. 24; Imsen, 2020, s.297-302). Det narrative belyser er læreren i samarbeid med andre lærere samarbeidet om utarbeiding av egenutviklingskjema. Det å jobbe i et fagteam kan styrke arbeid i endring og utvikling og læreplanen som en lærerressurs må det arbeides med å utvikle en forståelse for det læreplanen presenterer (Buland et al., 2013, s. 208; Hermansen, 2018, s. 51). I min studie var ikke hensikten å se etter hva som skjer på et institusjonsnivå, men slik narrative belyser jobbet lærerne i et team for å få en forståelse av det læreplanen presenterte.

Læreplanens innhold påvirker undervisningsnivået og det skal reflektere beslutninger tatt på et samfunnsnivå og et institusjonsnivå, men det er den individuelle læreren som skal ta beslutningene basert på de foregående beslutningene og det er her den oppfattede læreplanen kommer inn (Gundem, 2008, s. 24; Klein, 1979, s. 178). Som narrative illustrerer oppfatter læreren kompetansemålene som brede og elevene skal være med å planlegge, gjennomføre, bestemme og vurdere seg selv. Lærerens oppfattelse til at kompetansemålene er brede kommer ikke fram i narrative annet enn at læreren har lagt merke til det. Planlegge, gjennomføre, bestemme og vurdere seg selv blir i narrative vist ved bruk av egenutviklingskjema, underveisvurdering, skriveoppgave, hverandrevurdering og elevstyrt. Narrative viser at læreren planlegger undervisningen for at elevene kan sette seg mål og vurdere egen utvikling, som kommer fram i egenutviklingskjema og som står i den overordnede delen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). I narrative får elevene vært med å planlegge og gjennomføre ulike deler i både egenutvikling og den elevstyrte timen og elevene i etterkant i underveisvurderingen, elevstyrt og hverandrevurdering får vurdert seg selv slik narrative viser ved at de reflekterer over egen læring. I narrative blir det trukket fram at elevene kan bestemme hvilke øvelser de vil trene på i volleyball og hvordan de vil styre timen i elevstyrtundervisningen. Det kommer fram i narrative at læreren ikke har gjort

noe endringer i vurderingsarbeidet og hans oppfattelse er at det ikke er gjort endringer i hvordan du som lærer skal vurdere. Utdanningsdirektoratets (2019) støtteskriv om hva som er nytt i kroppsøving er at kompetansemålene skal ta utgangspunkt i «om faget» og ut ifra lærerens oppfattelse vil det si at han legger bare kompetansemålene til grunn i vurderingen. Dette avsnittet belyste hvordan læreren praktiserer vurdering etter det han har oppfattet fra læreplanen og hvordan han har lagt opp undervisningen etter hans oppfattelse. Lærerens oppfattelse vil påvirke hans teknisk-profesjonelle og hvordan han gjennomfører læreplanen på et undervisningsnivå som jeg skal summere under hva som kommer fram i narrative.

Det teknisk-profesjonelle handler om hvordan læreren formidler innholdet i læreplanen i undervisningen og andre praktiske handlinger i skolen (Goodlad, 1979, s. 17). Gudem (2008, s. 26) skrev at undervisninger kan virke veldig forskjellig basert på hvordan læreren tolker læreplanen, derfor kan to forskjellige lærere med samme mål for undervisningen ha to forskjellige undervisninger. I narrative kommer det fram at der er en blanding mellom det læreren har oppfattet fra læreplanen og en instruerende undervisningsmetode. Narrative *Påls praktisering av egenutviklingsskjema* viser hvordan læreren legger til rette for elevmedvirkning i undervisningen ved at elevene kan bestemme hva slags øvelser de selv vil trene på. Læreren bruker sitt skjema som bygger på det han og de andre lærerne har oppfattet fra læreplanen og referer til *jeg velger hensiktsmessige øvelser som jeg mestrer og som gir meg utfordring*. Læreren formidler sin oppfattelse av medvirkning ved å legge til rette for at elevene kan velge det de selv kan trene på. I narrative *utviklingssamtalene til Pål* formidler han hvordan elevene kan reflektere over egen utvikling gjennom å stille spørsmål. Det at elevene skal reflektere over egen læring er en av punktene som går igjen i den overordnede delen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Formidling av hvordan elevene skal få lærdom i undervisningen blir illustrert i narrative *Påls praktisering av egenvurdering* der læreren formidler hvordan en elev skal serve på en instruerende måte. I narrative *hvordan Pål praktiserer hverandrevurdering i praksis* tar undervisningen utgangspunkt i idretten og Pål formidler hvordan elevene skal utføre en øvelse på en instruerende måte. To foregående punktene viser hvordan læreren formidler det han har oppfattet fra læreplanen gjennom idrett på en instruerende måte. Gudem (2008, s. 26) skrev at undervisninger kan virke veldig forskjellig basert på hvordan læreren tolker læreplanen.

Det personlige nivået og den erfarte læreplanen er elevenes erfaring, opplevelse og beslutninger av læreplanen (Gundem, 2008, s. 25). Jeg har ikke forsket på elevenes erfaring, opplevelse og beslutning, men narrative belyser hvordan Pål sin praktisering av læreplanen kan påvirke det personlige nivået og den erfarte læreplanen. I narrative *Påls praktisering av egenutviklings skjema, Pål formidling av vurderingskriterier, hvordan Pål praktiserer hverandrevurdering og Pål tilnærming i elevstyrt undervisning* blir det ikke belyst at elevene er med på å ta beslutninger på hva de skal vurderes etter. Både i *Påls praktisering av egenutviklings skjema* og *Pål tilnærming i elevstyrt undervisning* får elevene ta beslutninger etter det de selv finner mening med. Det ultimate målet til læreplanen er at den skal legge til rette for at elevene skal ta beslutninger som de selv finner mening i (Goodlad, 1979, s.20). Elevenes sin opplevelse av læreplanen blir belyst gjennom narrative der læreren går gjennom vurderingskriterier og klargjør hvordan han har lagt opp undervisningen etter sin egen oppfattelse. Elevene vil få en opplevelse hvordan læreren har oppfattet læreplanen og gjennom hvordan læreren formidler den i timen, men for å vite hvordan elevenes erfaring og opplevelse virkelig er, trengs det forskning på og det er noe ikke jeg har gjort.

## 5.8 Styrker og begrensninger

Slik som hotellnøkkelen Hermansen (2018, s. 67-68) beskriver, som for meg representerer styrker og begrensninger som påvirker menneskelig atferd vil denne masteroppgaven ha styrker og begrensninger ved seg. Jeg vil komme inn på styrker og begrensninger med min oppgave og diskutere fagbegrep relatert til forskningskvalitet.

Denne studien hadde som hensikt å undersøke hvordan kroppsøvingslærere praktiserer vurdering i kroppsøving og bidra til en forståelse hvordan en kroppsøvingslærer tolker og praktiserer den nye læreplanen. Studiens styrke trekker jeg fram forståelse om hvordan en kroppsøvingslærer praktiserer vurdering og hvordan han bruker den nye læreplanen i arbeidet. Jeg brukte en fenomenologisk hermeneutisk metode. Jeg endte opp med fenomenologi for å forstå hvordan verden oppleves for den informanten ut ifra fenomenet og det hermeneutiske ved å tolke menneskers handlinger for å få en dypere forståelse. Målet med hermeneutikken i henhold til denne masteroppgaven, var å danne en gyldig forståelse av observasjon og intervjuet, og videre studere hvilke meninger dette ga i henhold til fenomenet og oppgavens problemstilling. Oppgavens vitenskapsteoretiske metode kan sies å være en styrke ettersom den legger til rette for å besvare problemstillingen. Analysen resulterte i narrative som viste ulike scenarioer der både lærerens praktisering av vurdering i ulike former og bruken av LK20

ble presentert i fortellinger for at leseren kunne sette seg inn i personen Pål. Det kan være verdifullt for kroppsøvingsstudenter og kroppsøvingslærere å få en forståelse hvordan en kroppsøvingslærer praktiserer vurdering for å gi de et bilde på utfordringer med vurdering i faget og ulike tilnærminger til vurdering. Ved at jeg trekker inn den nye læreplanen som har blitt innført kan det være nødvendig å få flere syn på hvordan en kroppsøvingslærer oppfatter og gjennomfører læreplanen i skolen. På den måten kan fremtidige eller nåværende kroppsøvingslærere få en forståelse for hvordan vurdere i kroppsøving eller å få et annet syn på det. Oppgaven har en overføringsverdi hvor oppgaven kan overføres til andre lærere som vurderer i skolen og kroppsøvingslærere generelt.

En teoretisk svakhet kan være at jeg ikke fikk gjennomført et pilotintervju slik at jeg kunne teste ut observasjonsguiden og intervjuguiden. En mer erfaren intervjuer kunne visst hvilke oppfølgingsspørsmål som burde stilles og når de bør stilles. Ved gjennomføring av et pilotintervju ville jeg fått litt mer erfaring og kunne forberedt meg bedre på mulige svar og oppfølgingsspørsmål. Informanten vil jeg trekke fram en styrke ved min oppgave, siden personen var innenfor et kriteriet som jeg følte var relevant til å kunne skaffe meg nok og valid data. Antallet informanter kan ses på som en svakhet og en styrke. Ved forskning på en informant fikk jeg vært med informanten nesten hver dag i fem uker og fikk et godt innblikk hvordan denne læreren praktiserte vurdering i kroppsøving, det gjorde at jeg kunne gå i dybden på hvordan denne informanten praktiserte og arbeidet med vurdering. Meningen med å praktisere er å gjøre noe og for å kunne svare på problemstillingen min var det nødvendig å kunne se hvordan kroppsøvingslæreren var i undervisningssituasjon og ikke bare hvordan informanten forklarer hva han gjør. Ved å ha bare en informant gjør det at jeg ikke kan sammenligne det med noen andre med min egen data som kunne gitt meg en forståelse om likheter og ulikheter hvordan en kroppsøvingslærer praktiserer vurdering og arbeid med LK20.

## 6. Avslutning

Formålet med vurdering er å fremme læring og lærelyst, og lærerne skal gi informasjon om kompetanse underveis der det er kompetansemålene i faget som gir grunnlaget for vurdering og skal forstås i lys av «om faget» (forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-3). Hensikten med denne studien var å se på *hvordan praktiserer en kroppsøvlingslærer på ungdomsskolen vurdering i kroppsøving etter den nye læreplanen?* Hensikten var å få en økt forståelse rundt fenomenet vurdering i kroppsøvlingsfaget, hvordan en kroppsøvlingslærer praktiserer vurdering og hva oppfatning læreren har av den nye læreplanen i vurderingsarbeidet.

For å svare på problemstillingen ble det brukt et semistrukturert intervju og observasjon av en kroppsøvlingslærer på en ungdomsskole. Datamaterialet ble analysert gjennom en beretningsanalyse som la grunnlaget for utarbeiding av narrative. Narrative belyser det jeg har observert av denne kroppsøvlingslæreren, der det kommer fram hvordan læreren har arbeidet, formidling til elevene og hva som kom fram i undervisningen. Intervjuet ble brukt for å få tak i læreren sin oppfattelse av sitt eget vurderingsarbeid som ikke er lett gjennom observasjon. Drøftingen tok utgangspunkt i narrative der jeg drøftet narrative opp i mot sentrale styringsdokumenter, Goodlad sin læreplanteori og tidligere forskning.

Narrative viser at læreren oppfatter sin egen vurderingspraksis tilnærmet uendret etter at den nye læreplanen ble innført i skolen. Kroppsøvlingslæreren praktiserer vurdering gjennom bruk av tydelige læringsmål i et egenutviklingskjema. Narrative viser at det er utarbeidet i samarbeid med andre kroppsøvlingslærere som elevene skal vurdere seg selv, etter første og siste time. Funnene viser hvordan læreren legger opp til en fordeling mellom mestrings-, innsats-, holdnings- og kunnskapsmål. Narrative illustrerer hvordan læreren legger til rette for at elevene kan utvikle seg i undervisningen der elevene kan selv bestemme hva de vil trene på. Læreren sin oppfattelse var at læreplanen legger mer vekt på at elevene skal få være med å bestemme og læreren formidler det for elevene gjennom at de kan bestemme hva som gir mening for dem. Narrative viser at læreren har en instruerende tilnærming til elevene underveis i undervisningen og har et større fokus på tilbakemeldinger enn framovermeldinger. I møte med elevene i utviklingssamtalen og den elevstyrte undervisningen viser narrative en mer demokratisk elevmedvirkning tilnærming i tilbakemeldingene der læreren lar elevene reflektere og kritisk tenke over egen utvikling og læring i faget.

Narrativene viser hvordan læreren praktiserer lav, middels og høy måloppnåelse som et vurderingsverktøy der høy måloppnåelse er i tråd med utdanningsdirektoratet (2020a) sitt eksempel på hvordan en slikt skjema kan se ut. Læreren bruker ordet reflektere som et sentralt begrep for å oppnå høy måloppnåelse, i middels måloppnåelse bruker læreren *forteller* og *forklarer* og i lav måloppnåelse *sier*. Læreren presenterer oppgaveteksten og går igjennom for å oppklare uklarheter elevene måtte ha og bruker kompetansemål som utgangspunkt for oppgaven som elevene blir kjent med ved å lese oppgaveteksten.

Læreren har en instruerende måte å forklare elever øvelser på der han selv viser elevene hvordan de skal gjøre øvelsene og bruker ikke tid på å gå igjennom hvordan elevene skal vurdere hverandre som vises i narrativet *hvordan Pål praktiserer hverandrevurdering i praksis*. Klargjøring og kriterier for hvordan det skal gis vurdering er noe Leirhaug (2016, s. 86) trekker fram for at elevene skal bidra til læringsrettet feedback. Gjennom læreren sin oppfattelse av læreplanen skal elevene være med på å planlegge og gjennomføre. Narrativet illustrere dette i bruk av en elevstyrt undervisning der elevene skal planlegge og gjennomføre et undervisningsopplegg etter klare rammer og kriterier for hva de skal bli vurdert etter.

Læreren praktiserer vurdering i kroppsøving gjennom samarbeid med andre lærere for å planlegge undervisningen og klargjøres for elevene hva de skal bli vurdert etter som vises i narrative at er for det meste i tråd med kompetansemålene og «om faget». Læreren har en instruerende og deduktiv måte å gi tilbakemeldinger og framovermeldinger på i undervisningen og viser en mer demokratisk elevmedvirknings tilnærming i utviklingssamtalen. Øvelsene i undervisningen læreren legger opp til vises i narrative er for det meste basert på elevmedvirkning der elevene kan bestemme hva de vil trene på og som gir mening for dem. Læreren viser et mer instruerende fokus på hvordan elevene skal gjøre en øvelse og et mindre fokus på hvordan elevene skal gi tilbakemeldinger på hverandre. Narrative viser at læreren tar i bruk ulike vurderingsverktøy slik som, egenvurdering, hverandrevurdering og lav, middels og høy.

## 6.1 Veien videre

Denne studien hadde ikke som mål å generalisere, men å synliggjøre hvordan en kroppsøvingslærer praktiserer vurdering. Ved å se på 2-3 kroppsøvingslærere kunne en sett på hvordan de oppfatter læreplanen og hvordan deres oppfatning blir formidlet og praktisert i en undervisning og se på likheter og ulikheter på hvordan kroppsøvingslærere praktiserer vurdering.

Goodlad (1979, s. 56) trakk frem at institusjonsnivået var det minst utviklede og produktive nivået, som kan gi et grunnlag for å forske mer på hvordan skoler legger opp til utvikling og endringer og kroppsøvingslæreren sin rolle på et institusjonsnivå.



## Referanser

- Arnesen, T. E., Nilsen, A-K. & Leirhaug, P.E. (2013). Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje. *Vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet*. 9-32. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/225309/LeirhaugFoU2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Buland, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I. & Sandvik, L. V., (2013). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser*. Delrapport 2 fra prosjektet «Forskning på individuell vurdering i skolen» (FIVIS). Trondheim: NTNU.  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/fivis2.pdf?fbclid=IwAR27Buo8RNO5VUJmFkRUtedwGaUC76ZivixWm0xYJvAjH5kxaFTt7cwVgIY>
- Eklund, G., Aspfors, J. & Hansén, S. E. (2019). Master's thesis – a tool for professional development? Teachers' experiences from Finnish teacher education. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(2), 76–92. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1973>
- Engvik, G. (2016). Skoleledelse og utvikling av vurderingsarbeid. I H. Fjørtoft & L. V. Sandvik (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen: praksis, læring og utvikling* (250-269). Universitetsforlaget
- Forskrift til opplæringsloven (2020) *Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*. (FOR-2020-06-29-1474). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_5#KAPITTEL\\_5](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5)
- Forvaltningsloven – fvl. (1970). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven)*. (LOV-2021-06-18-127). Lovdata.  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL\\_3#§13](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_3#§13)
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget. 7. Utg. Oslo

Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. (pp. IX, 371). McGraw-Hill

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget

Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Fagbokforlaget

Hartberg, E. W., Dobson, S. & Gran, L. (2012) *Feedback i skolen*. Gyldendal

Hermansen, H. (2018) *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*. Universitetsforlaget

Høgheim, S. (2020) *Masteroppgaven i GLU* (1. utg.) Fagbokforlaget

Imsen, G. (2020). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (6. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, J., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6.utg) Abstrakt forlag

Klein, M. F. (1979) *Instructional decisions in curriculum*. I J. I. Goodlad (Red.), *Curriculum Inquiry (177-190)* McGraw-Hill.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)* Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf?lang=nob>

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., p. 381). Gyldendal akademisk.

Langtvedt, N. J. (2017, 11. oktober) *Forskningsetikkloven*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/lover-retningslinjer/forskningsetikkloven/>

Leirhaug, P. E. (2016) «Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring»: *En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge*. [Doktorgradsavhandling]. Norges Idrettshøgskole <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2419782/Leirhaug%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lillebø, A. H. (2021) *Vurdering for læring og dybdelæring etter fagfornyelsen*. [Masteroppgave]. Høgskulen på Vestlandet.

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018) Når ambisjon møter tradisjon. *En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingens faget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. [https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01\\_18\\_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

NESH (2021, 16. desember) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Næss, N. G. (2006). Observasjon. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder* (s. 90-105). Cappelen Akademiske Forlag

O'Donovan, B., Rust, C., Price, M. & Carroll, J. (2006). *Staying the distance': the unfolding story of discovery and development through long-term collaborative research into assessment*. *Brookes e-Journal of Learning and Teaching*, 1(4), 1-4. [https://www.researchgate.net/profile/Chris-Rust-3/publication/265745998\\_'Staying\\_the\\_Distance'\\_The\\_Unfolding\\_Story\\_of\\_Discovery\\_and\\_Development\\_Through\\_Long-Term\\_Collaborative\\_Research\\_into\\_Assessment/links/547f2bb20cf2c1e3d2dc3fe9/Staying-](https://www.researchgate.net/profile/Chris-Rust-3/publication/265745998_'Staying_the_Distance'_The_Unfolding_Story_of_Discovery_and_Development_Through_Long-Term_Collaborative_Research_into_Assessment/links/547f2bb20cf2c1e3d2dc3fe9/Staying-)

[the-Distance-The-Unfolding-Story-of-Discovery-and-Development-Through-Long-Term-Collaborative-Research-into-Assessment.pdf](#)

Säfvenbom, R. & Rustad, M. C. (2018) Hva skal elevene lære i kroppsøving? *Forskning.no*  
<https://forskning.no/skole-og-utdanning-trening-politikk/debattinnlegg-hva-skal-elevene-laere-i-kroppsoving/1159083>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring I kvalitative metoder*. 4. utg. Fagbokforlaget.

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

Utdanningsdirektoratet (2019) *Hva er nytt i kroppsøving?* (KRO01-05)  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a) *Kjennetegn på måloppnåelse* (KRO01-05)  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-kroppsoving-10.-trinn/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. (KRO01-05). <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>

Utdanningsnytt (2014, 18. mars). *Målark og kjennetegn på måloppnåelse*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/malark-og-kjennetegn-pa-maloppnaelse/147530>

Vinje, E. E. & Brattenborg, S. (2021) Fremdeles vurderingsanarki i kroppsøving. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/kroppsoving-opplaeringsloven-vurdering/fremdeles-vurderingsanarki-i-kroppsoving/274227>

Yin, R. K. (2014) *Case study research: Design and methods*. (5. utg.) Thousands Oaks: Sage

## Vedlegg

### Vedlegg 1- Godkjenning fra NSD

NSD personvern

15.10.2021 10:36

Det innsendte meldeskjemaet med referansenummer 980928 er nå vurdert av NSD. Takk for et godt utfylt meldeskjema. Vår vurdering er sendt i meldingen under. Som en siste bemerkning vil vi minne om at informantene dine vil være underlagt taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres slik at det ikke kommer frem opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. Vær spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates. Slike opplysninger kan være kombinasjon av for eksempel stedsnavn, alder, kjønn, tidspunkt, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Dere må derfor være forsiktig ved bruk av eksempler under intervjuene. Vi anbefaler at du minner deltagerne på deres taushetsplikt i forkant av intervjuet.

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022,

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema](https://nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

### Vedlegg 2- Observasjonsguide

Problemstilling: Hvordan praktiserer kroppsøvlingslærer vurdering i kroppsøving etter den nye læreplanen							
Lærer:		Dato:					
Sted:		Tid:					
Kompetansemål:							
Tema:							
Hvordan starter kroppsøvingstimen (SK)							
Formidler læringsmål (FL)							
Skaper refleksjon (SR)							
Fokusområde for aktivitet (FA)							
Kroppspråket til læreren (KL)							
Hvilke undervisningsmetoder benyttes (UB)							
Læringsfremmede framovermeldinger (LF)							
Hvordan læreren ordlegger seg (LO)							
Gir ros (R)							
Gir konstruktiv tilbakemelding (KT)							
Egenvurdering (EV)							
Hvordan slutter kroppsøvingstimen (SLK)							
Feilkilder							
Snarlig tolkning							

## Vedlegg 3- Intervjuguide

### Intervjuguide

*Problemstilling: Hvordan praktiserer kroppsøvingslærere på ungdomsskolen vurdering i kroppsøving etter den nye læreplanen.*

Intervjuet er semistrukturert, så det blir lagt av tid til å gå mer inn på temaer som eventuelt skulle dukke opp.

#### Innledning:

- Presentere meg selv
- Informere om at de kan trekke seg når som helst
- Informere om at intervjuet spilles inn på bånd og hva som skjer med opptakene i etterkant
- Si at alt skal være anonymt, så de skal ikke bruke navn under intervjuene
- Antyde hvor lenge intervjuet vil vare

#### Spørsmålene:

Hvilke vurderingskriterier legger du til grunn for vurderingen?

- Oppfølgingsspørsmål:
- Hvorfor disse vurderingskriteriene?

Hvordan arbeider du for å bevisstgjøre elevene for vurdering i kroppsøving?

- Oppfølgingsspørsmål:
- Hvordan planlegges vurdering?
- Hvordan kommer det fram i undervisningen?
- Hva skjer i etterkant av undervisningen?

Hvordan forstår du forholdet mellom elevenes innsats og grad av kompetansemåloppnåelse i elevvurderingen?

- Oppfølgingsspørsmål:
- Hvordan vurderer du innsats i øktene jeg har observert?

Gjør du noe forskjell fra den tidligere læreplanen når det kommer til vurdering?

- Oppfølgingsspørsmål:
- Hvordan legger du til rette for elevenes egenvurdering i kroppsøving?
- Hva tror du dette har for elevenes utvikling og læring?

#### Mulige spørsmål:

Andre spørsmål blir tatt ut ifra feltnotater fra kroppsøvingstimene jeg observert.



## Vil du delta i forskningsprosjektet «En kvalitativ studie av ungdomsskolelærere og deres praktisering av vurdering i kroppsøving etter LK20»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan kroppsøvingslærere praktiserer vurdering i kroppsøvingstimen etter den nye læreplanen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Dette er en henvendelse om å delta i observasjon og intervju knyttet til kroppsøvingslærere sin praktisering av vurdering etter den nye læreplanen. I dette skrivet gir jeg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg som kroppsøvingslærer.

Jeg skriver på min masteroppgave om hvordan kroppsøvingslærer praktiserer vurdering i kroppsøving etter den nye læreplanen.

Underveis i kroppsøvingstimen vil jeg observere ut ifra observasjonsguiden som jeg legger til som vedlegg. Kort fortalt så vil jeg observere hvordan kroppsøvingslærere jobber med vurdering i kroppsøving. To ganger i perioden vil jeg også gjennomføre et intervju med den kroppsøvingslæreren jeg har observert. Dette gjør jeg for å gå litt dypere inn på vurdering og hvordan kroppsøvingslæreren tenker.

Kroppsøvingslæreren kan få se observasjons- og intervjuguiden på forhånd, og stille spørsmål ved å ta kontakt med Eirik på mail: [eirikk98@gmail.com](mailto:eirikk98@gmail.com)

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

Høgskulen på Vestlandet, Campus Sogndal er ansvarlig for prosjektet.

Jeg skal bruke observasjonene og intervjuene jeg får fra kroppsøvingslæreren i mitt arbeid med masteroppgaven jeg arbeider med i kroppsøvingsemne i min grunnskolelærerstudie. Mine veiledere i dette prosjektet, er Åge Lauritzen og Øystein Lerum.

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

Utvalget er trukket gjennom at personen har kroppsøvingsutdannelse og jobber på en ungdomsskole. Denne henvendelsen får alle skoler som jeg har mulighet til å være over en lengre periode, men det er maks 5 personer jeg kommer til å ende opp med til slutt.

Jeg har tatt kontakt med rektoren på den aktuelle skolen og så har rektoren tatt kontakt med de som passer kriteriet for utvalget.

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

Jeg kommer til å gjennomføre både observasjon og intervju. Observasjonen vil være ikke-deltagende og åpen der jeg kommer til å ta notater ut ifra observasjonsguiden. Intervjuet vil ta utgangspunkt i intervjuguiden og feltnotater fra observasjonene. Her kommer jeg til å bruke lydopptak til å registrere opplysningene. Det er fullt mulig å se på observasjon- og intervjuguiden når som helst ved å ta kontakt på: [eirikk98@gmail.com](mailto:eirikk98@gmail.com).

## **Det er frivillig å delta**

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

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Det er bare jeg (student) og mine veiledere som vil ha tilgang til dine opplysninger. Opplysningene vil bli lagret med passord på min private PC og i masteroppgaven vil det bli anonymisert med fiktive navn. Dine opplysninger vil bli lagret adskilt fra de fiktive navnene.

Du som deltager vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon og det er bare utdanning, hva slags type jobb du har, utsnitt av observasjonen fra kroppsøvingstimene og utsnitt av transkriberingen av intervju som vil publiseres.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.06.2022. Straks oppgaven er godkjent og prosjektet er ferdig vil alle personopplysninger bli slettet, samt lydopptak og transkribering.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. 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.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Eirik Kollvangsnes på e-post [eirikk98@gmail.com](mailto:eirikk98@gmail.com) eller telefon: 90475860
- Veileder, Åge Lauritzen på e-post [age.lauritzen@hvl.no](mailto:age.lauritzen@hvl.no) eller telefon 57676157

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

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

Med vennlig hilsen

Åge Lauritzen  
(veileder)

Eirik Kollvangsnes  
(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *en kvalitativ studie av ungdomsskolelærer og deres praktisering av vurdering i kroppsøving etter LK20*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

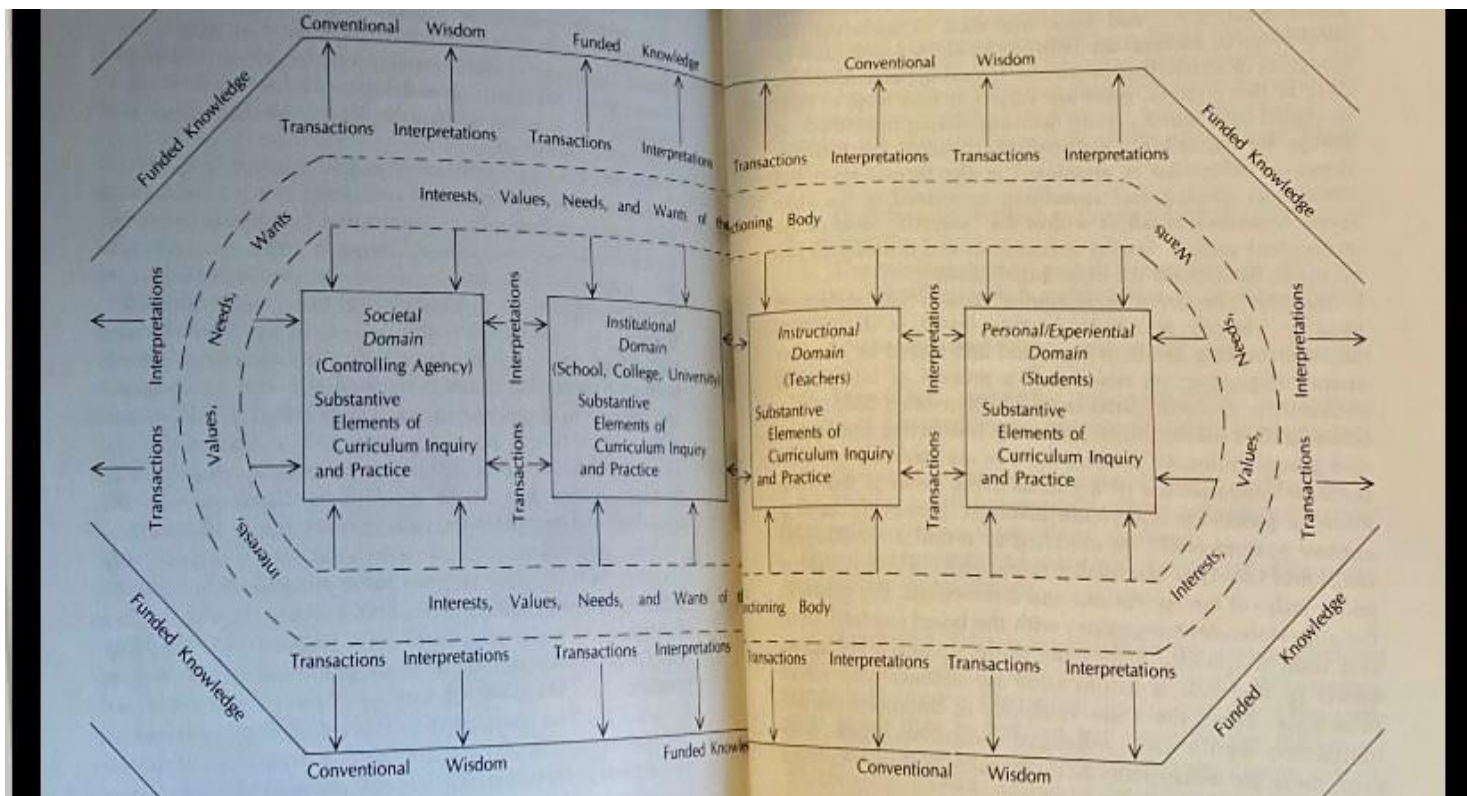
Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Figurer

Figur 1- Beslutningsnivåer av Goodlad s.24



Figur 2- Beretningsanalyse s. 38

Element	Spørsmål
Innledning	Hva dreier dette seg om?
Orientering	Hvem, hva, når og hvor?
Komplisering	Hva hendte så? Hva innebar dette?
Resultat	Hva skjedde til slutt?
Avslutning	Avslutning av beretning

Figur 3- Egenutviklings skjema s. 52

Egenutviklings skjema i volleyball

Navn	Dato
------	------

Jeg klarer det bra/forstår det
Jeg er på god vei til å klare det
Jeg må øve mer/forstår det ikke

	Før første økt			Etter siste økt		
<b>Mestringsmål</b>						
Jeg kan kontrollere ballen ved fingerslag						
Jeg kan kontrollere ballen ved fingerslag						
Jeg kan flere ulike server som underarmserve og tennisserve						
Jeg kan tilløp og smash						
Jeg kan holde ballen i spill, der laget prøver 3 pasninger i laget						
<b>Holdningsmål</b>						
Jeg samhandler bra med læreren, de andre i klassen.						
Jeg hjelper til med hente og rydde inn utstyret						
Jeg gjør medspillere gode og respekterer motspillere						
<b>Innsatsmål</b>						
Jeg utfordrer meg selv ut ifra egne forutsetninger.						
Jeg holder innsatsen oppe under hele treningen						
Jeg hjelper medspillere under spillsekvensen og jobber for å holde ballen i spill						
<b>Kunnskapsmål</b> - Jeg har kunnskap om:						
Jeg velger hensiktsmessige øvelser som gir mye repetisjon						
Jeg velger hensiktsmessige øvelser som jeg mestrer og utfordrer meg videre						

Figur 4- Skriveoppgave med kjennetegn på måloppnåelse s. 61-62

**SKRIVEOPPGAVE «LIVSSTIL»**

**Kompetansemål fra læreplanen:**

- Reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbylde

Du skal skrive en tekst der du får fram hvordan media/samfunn framstiller kropp, og hvordan dette påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbylde. Du skal også skrive om hvordan media/samfunnet framstiller ulike kroppsideal og hvordan ulik kultur for bevegelse påvirker trening, ernæring, livsstil og helse. Husk å bruke pålitelige kilder når du skal hente fakta. Meninger og egne vurderinger/refleksjoner bør komme tydelig fram. Oppgi kildene dine til slutt.

Oppgaven skal være på 1- 2 sider med linjeavstand 1,5 og skriftstørrelse 12. Den skal leveres på skooler innen 14.01.22



Kilde bilde: <https://www.nrk.no/skole/musikkparken/kroppsideal--spiseforstyrrelser-1.13211853>

Drøftende artikkel er en passende sjanger til oppgaven.

Kompetansemål	Lav grad av måloppnåelse	Middels grad av måloppnåelse	Høy grad av måloppnåelse
Hvordan framstiller media/samfunnet kroppsideal	Eleven sier hva kroppsideal er, og kommer med noen eksempler.	Eleven forteller om noen kroppsideal og hvordan dette kan påvirke ungdom.	Eleven reflekterer godt rundt temaet og greier å koble det opp mot dagens kroppsideal.
Hvordan påvirker medias/samfunnets framstillinger av kropp bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbylde	Eleven sier hva fysisk aktivitet, livsstil og helse er.	Eleven forklarer i tillegg noen sammenhenger mellom fysisk aktivitet, livsstil og helse	Eleven reflekterer godt rundt medias/samfunnets påvirkning mellom fysisk aktivitet, livsstil og helse.

Figur 5- Elevstyrtskjema s. 67

**Elevstyrt**

**Kompetansemål:** bruke egne ferdigheiter og kunnskarar på ein slik måte at det kan medverke til framgang for andre

Emne	Lav	Middels	Høy
Er treningsopplegget i tråd med det aktuelle emnet			
Er treningsopplegget lagt opp slik at de klarer å forklare og vise øvelsene			
Er treningsopplegget på et nivå slik at alle kan delta og henge med?			
Blir øvelsene introdusert på en oversiktlig og god måte?			
Er elevene som har økten gode instruktører? Passer de på at alle gjør øvelsene riktig, og er oppmuntrende ovenfor alle.			
Er elevene som har økten gode klasseledere? Passer på klassemiljøet og at alle får deltatt.			
<b>Godkjent/ ikke godkjent</b>			