

# **MASTEROPPGAVE**

**M5GLU19H**

**Mai 2024**

## **Den dyktige kroppsøvingseleven – en urettferdig vurderingspraksis?**

En kvalitativ studie om oppfatning og operasjonalisering av «den dyktige kroppsøvingseleven», basert på et utvalg lærere og elever på ungdomsskolen.

## **The able pupil in PE – an unfair assessment practice?**

A qualitative study on perception and operationalization of “the able pupil” in physical education, based on a selection of teachers and pupils in lower secondary school in Norway.

Akademisk masteroppgave

30 studiepoeng

Alexander Hem Rachlew

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke lærere og elever sin forståelse av dyktighet i kroppsøvfingsfaget på ungdomsskolen, og hvordan dette operasjonaliseres i vurderingsarbeidet. Med bakgrunn i tematikken er følgende problemstilling utarbeidet: *Hva mener et utvalg lærere og elever kjennetegner den dyktige kroppsøvfingsseleven på ungdomsskolen?* Denne problemstillingen er operasjonalisert i følgende forskningsspørsmål:

- *Hva kjennetegner den dyktige kroppsøvfingsseleven?*
- *Hvilke vurderingskriterier ligger til grunn i vurderingen av dyktighet?*
- *I hvilken grad har elever lik mulighet til å vurderes som dyktig?*

Problemstillingen tar utgangspunkt i tidligere forskning på området. Studien til Aasland, Walseth og Engelsrud (2020) undersøkte hvordan den dyktige og den mindre dyktige kroppsøvfingsseleven konstitueres i kroppsøvfingsfaget før fagfornyelsen. FUSK-undersøkelsen som ble gjennomført etter innføringen av ny læreplan, viser indikasjoner på at det mangler en felles forståelse av kroppsøvfingsfaget blant lærere og elever (Vinje et al., 2023/2024, s. 60).

Det ble benyttet en kvalitativ metode for innhenting av data, med totalt seks semistrukturerte intervju: tre individuelle dybdeintervju med tre kroppsøvfingslærere fra ulike skoler, og tre fokusgruppeintervju av totalt 21 av lærernes elever fra 8., 9. og 10. trinn. Studien er forankret i Goodlads læreplanteori og Bourdieus sosiokulturelle begrepsapparat. Analysen av datamateriale er basert på Hastie og Glotova (2012) sin 6-steps analysemodell.

Resultatene fra studien indikerer en manglende felles forståelse av dyktighet blant utvalget. Det er avdekket diskrepans mellom lærernes vurderingspraksis, og mellom lærerne og deres elever sin oppfatning av denne. Lærere og elever har samme oppfatning om at den dyktige kroppsøvfingsseleven har god innsats, er flink til å samarbeide, inkludere og gjøre andre gode. Elevenes predisposisjoner er av betydning, og den dyktige kroppsøvfingsseleven har en utadvendt habitus, og kulturell kapital bestående av sosiale ferdigheter. Lærerne hevder at den dyktige kroppsøvfingsseleven mest sannsynlig er jente, ettersom jenter er sosialt smartere og flinkere til å samarbeide. Elevene deler ikke samme oppfatning. Hvilke vurderingskriterier som er en del av vurderingsgrunnlaget i faget varierer, noe som kan bidra til en urettferdig vurderingspraksis. Studien indikerer en mulig tendens til at dreiningen mot et mindre idrettsrettet fag kan ha påvirket vurderingspraksisen i kroppsøvfingsfaget.

Nøkkelord: *Kroppsøving, vurdering, dyktighet, innsats, ferdigheter, kapital, habitus*

## Abstract

The purpose of this master's thesis is to examine teachers' and pupils' understanding of ability in physical education at lower secondary school, and how this is operationalized in their assessment practices. Based on the theme, the following problem statement has been developed: *What characterizes the able pupil in physical education according to a selection of teachers and pupils at lower secondary school?* This problem statement is operationalized in the following research questions:

- *What characterizes the able pupil in physical education?*
- *Which assessment criteria are used in the assessment of ability?*
- *To what extent do pupils have the same opportunity to be assessed as able?*

The problem statement is based on previous research. The study by Aasland, Walseth and Engelsrud (2020) investigated how the able and the less able student is constituted in physical education before the curriculum reform. The FUSK-report, which was carried out after the curriculum reform, shows indications that there is a lack of a common understanding of physical education, among teachers and pupils (Vinje et al., 2023/2024, p. 60).

A qualitative method was used for data collection, with a total of six semi-structured interviews: three individual in-depth interviews with three physical education teachers from different schools, and three focus group interviews with a total of 21 of the teachers' pupils from the 8th, 9th and 10th grade. The study is based on Goodlad's curriculum model and Bourdieu's social theory. The analysis of data is based on Hastie and Glotova's (2012) 6-step analysis model. The results of the study indicate a lack of common understanding of ability among the participants. Discrepancies have been revealed between the teachers' assessment practices, and between the teachers' and their pupils' perception of this. Teachers and pupils have the same opinion that the able pupil has good effort, is good at collaborating, including, and making others better. The pupils' predispositions are important, and the able pupils has an extroverted habitus, and cultural capital consisting of social abilities. The teachers claim that the able pupil is most likely a girl, as girls are socially smarter and better at working together. The pupils do not share the same opinion. It varies which assessment criteria that are part of the assessment in the subject, which can contribute to an unfair assessment practice. The study shows tendencies that the shift towards a less sports-oriented subject may have influenced the assessment practice in physical education.

Keywords: *Physical education, assessment, able, effort, ability, capital, habitus*

## Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på et femårig utdanningsløp på OsloMet. Det har vært en lærerik reise preget av innsikt, utfordringer og personlig utvikling.

Intensjonen forut for prosjektet var å skrive en masteroppgave som kunne bidra til kunnskapsutvikling i tillegg til å være en ressurs for fremtidig yrkesutøvelse. Jeg vil derfor takke de involverte i FUSK-prosjektet som ønsket meg velkommen, og bidro til virkeliggjøring av den opprinnelige intensjonen, som resulterte i denne oppgaven. En ekstra takk til faglig veileder Martin Blaauw Sandell. Du har vært en støttespiller som har bidratt med veiledning, gode råd, og ikke minst flere engasjerende samtaler om kroppsøvingsfaget. Jeg setter stor pris på at du alltid har vært tilgjengelig, selv under studietur i Østmarka med varierende mobildekning.

Tusen takk til informantene som tok seg tid til å delta, til tross for en hektisk skolehverdag. Deres vilje til å dele personlige erfaringer og perspektiver har vært uvurderlig i utformingen av denne oppgaven.

Jeg vil også takke min kone, familie og venner for støtte og sosiale skrivepauser. En ekstra takk til mine to brødre, Lucas og Daniel Rachlew, som har inspirert meg med deres praksisnære erfaring av å være ungdomsskoleelever, og deres subjektive opplevelse av vurderingspraksisen i kroppsøvingsfaget. Den innsikten dere har bidratt med tar jeg med meg inn i den nye hverdagen som grunnskolelærer.

Til slutt vil jeg takke mine medstudenter. Sammen har vi reflektert, samarbeidet og støttet hverandre i masterskrivingen, eksamensperioder, praksis og ellers i hverdagen. Takk for fem minnerike år i Oslo!

Tønsberg, mai 2024

Alexander Hem Rachlew

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>I</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>II</b>
<b>Forord</b> .....	<b>III</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for prosjektet.....	1
1.2 Problemstilling .....	2
1.3 Videre oppbygging av oppgaven.....	2
<b>2 Kontekst og tidligere forskning</b> .....	<b>4</b>
2.1 Vurdering.....	4
2.1.1 Underveis- og standpunktvurdering .....	4
2.1.2 Rettferdig vurdering .....	5
2.2 Dyktighet .....	7
2.2.1 Dyktighetsbegrepet.....	8
2.2.2 Dyktighet i forskrift og styringsdokumenter .....	9
2.2.3 Dyktighet i tidligere forskning .....	11
2.3 Utfordringer knyttet til vurdering av dyktighet.....	13
2.3.1 Innsats.....	13
2.3.2 Forutsetninger.....	14
2.3.3 Fysisk-motoriske ferdigheter .....	15
2.3.4 Fremgang.....	16
<b>3 Teori</b> .....	<b>18</b>
3.1 Goodlads læreplanteori og appropriasjon .....	18
3.2 Bourdieus begrepsapparat.....	19
3.2.1 Objektive strukturer.....	20
3.2.2 Subjektive strukturer .....	22
<b>4 Metode</b> .....	<b>25</b>
4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	25
4.2 Kvalitativ forskningsmetode .....	26
4.3 Utvalg .....	26
4.3.1 Presentasjon av informantene.....	27
4.4 Intervju .....	29
4.4.1 Intervjumetode.....	29
4.4.2 Intervjuguide .....	30

4.4.3 Pilotintervju .....	30
4.4.4 Gjennomføring av intervju .....	30
4.4.5 Transkribering .....	31
4.5 Analyse av datamaterialet .....	31
4.6 Kvalitetskriterier .....	32
4.6.1 Validitet .....	32
4.6.2 Reliabilitet .....	33
4.6.3 Overførbarhet .....	33
4.6.4 Forskerens rolle og forforståelse .....	34
4.7 Etske betraktninger .....	35
4.7.1 Informert samtykke .....	35
4.7.2 Konfidensialitet .....	35
4.7.3 Konsekvenser .....	35
<b>5 Resultat og diskusjon .....</b>	<b>37</b>
5.1 Hva kjennetegner den dyktige kroppsøvingselev? .....	37
5.2 Hvilke vurderingskriterier ligger til grunn i vurderingen av dyktighet? .....	39
5.2.1 Innsats .....	40
5.2.2 Forutsetninger .....	42
5.2.3 Ferdigheter .....	43
5.2.4 Fremgang .....	45
5.3 I hvilken grad har elever lik mulighet til å vurderes som dyktig? .....	47
5.3.1 Kjønn .....	47
5.3.2 Personlighet .....	49
5.3.3 Idrettsaktiviteter på fritiden .....	50
5.4 Studiens styrker, svakheter og begrensninger .....	52
<b>6 Konklusjon .....</b>	<b>54</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>56</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>63</b>
Vedlegg 1: Vurdering av behandling av personopplysninger, SIKT .....	64
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....	65
Vedlegg 3: Intervjuguide lærere .....	68
Vedlegg 4: Intervjuguide elever .....	71

# 1 Innledning

Dette er en masteroppgave i kroppsøving ved grunnskolelærerutdanning 5-10. trinn ved OsloMet – storbyuniversitetet. Temaet for oppgaven er vurdering i kroppsøving på ungdomsskolen. Denne delen av oppgaven vil presentere bakgrunnen for prosjektet, definere og konkretisere problemstillingen, for så å gi en oversikt over oppgavens struktur og oppbygning.

## 1.1 Bakgrunn for prosjektet

Jeg oppdaget tidlig i studiet et engasjement for vurderingspraksisen i kroppsøving. Jeg fulgte ivrig med på diskusjonene i Utdanningsnytt, leste faglige forskningsartikler og antologier, og skrev en FOU-oppgave om innsats som vurderingsgrunnlag. I undervisning og praksis tok jeg initiativ til å diskutere vurderingspraksis med forelesere, kroppsøvingslærere og medstudenter. At læreplanen oppfattes tvetydig og i flere tilfeller uforenlig med kroppsøving ute i skolen er noe jeg har vært opptatt av siden. I forbindelse med Mastertorget på OsloMet (<https://uni.oslomet.no/luimastertorg>) ble jeg introdusert for forskningsprosjektet *forskningsbasert undervisning og samarbeidslæring i kroppsøving* (FUSK) ([www.usn.no/fusk](http://www.usn.no/fusk)). FUSK-prosjektet har til hensikt å utvikle forskningsbasert kunnskap om lærere og elevers oppfatning av kroppsøving etter fagfornyelsen (Vinje, 2022). Ved å knytte oppgaven min til dette forskningsprosjektet, fikk jeg muligheten til å drøfte pågående problemstillinger med forskere som deler samme interesse som meg.

Studien til Aasland, Walseth og Engelsrud (2020) undersøkte hvordan den dyktige og den mindre dyktige kroppsøvings eleven konstitueres i kroppsøving. De kom frem til at den dyktige kroppsøvings eleven må prestere på fysiske tester og ha gode ferdigheter i tradisjonelle ballspill (Aasland, 2019, s. 65). Elever som ikke har bakgrunn fra idretten eller trener mye på fritiden, er fratatt muligheten til å oppnå karakter 6. Det ettersom læreren vurderer idrettslige ferdigheter utover det en kan forvente at elevene tilegner seg i undervisningen (Aasland, 2019, Sammendrag). Jenter som fremviser maskuline verdier og egenskaper som å være konkurranseinnstilt, aggressive og fryktløse, får uttelling i lærerens vurderingspraksis (s. 65) Artikkelen konkluderer med at forståelsen av dyktighet er påvirket av historiske tradisjoner og praksiser, noe som bidrar til en urettferdig favorisering (Aasland, Walseth & Engelsrud, 2020, s. 489-490). Studien har et empirisk grunnlag fra videregående skole, og konteksten har endret seg etter innføringen av ny læreplan. En av de mest sentrale

endringene er at faget nå skal være mindre idrettsrettet (Utdanningsdirektoratet, 2019; Aasland, Moen & Mathisen, 2020, s. 37).

FUSK-prosjektet gjennomførte to store spørreundersøkelser i 2022 og 2023, blant lærere og elever på ungdomsskolen og videregående skole (Røynesdal et al., In press; Vinje et al., 2023/2024). Resultatene fra 2022 indikerer at det mangler en felles forståelse blant lærere og elever på flere sentrale områder, deriblant forståelsen av hva som ligger i at faget skal være «mindre idrettsrettet» (Vinje et al., 2023/2024, s. 3). Den nyeste rapporten er enda ikke blitt publisert, men deler av den er gjort tilgjengelig for de som er tilknyttet prosjektet. De tentative resultatene gir uttrykk for at det er diskrepans mellom lærere og elevers forståelse av hva som kjennetegner den dyktige kroppsøvingseleven (Røynesdal et al., In press).

I lys av fagfornyelsen og påfølgende endringer i kroppsøvingsfaget, er det nok en gang aktuelt å undersøke hvordan dyktighet konstitueres i kroppsøvingsfaget. I motsetning til Aasland, Walseth og Engelsrud (2020) ønsker jeg å gjennomføre forskningen på ungdomsskolen, som er min fremtidige arbeidsplass. Inspirert av FUSK-prosjektet mener jeg det er et stort potensiale ved å inkludere både lærere og elever i datainnsamlingen. På den måten kan en undersøke funn på tvers av hverandre, noe som kan gi økt innsikt og forståelse for vurderingspraksisen i den norske skole.

## 1.2 Problemstilling

Formålet med denne masteroppgaven er å forske på lærere og elevers forståelse av dyktighet i kroppsøvingsfaget på ungdomsskolen, og hvordan dette operasjonaliseres i vurderingsarbeidet. Med bakgrunn i tematikken er følgende problemstilling utarbeidet:

***Hva mener et utvalg lærere og elever kjennetegner den dyktige kroppsøvingseleven på ungdomsskolen?***

Denne problemstillingen er operasjonalisert i følgende forskningsspørsmål:

- *Hva kjennetegner den dyktige kroppsøvingseleven?*
- *Hvilke vurderingskriterier ligger til grunn i vurderingen av dyktighet?*
- *I hvilken grad har elever lik mulighet til å vurderes som dyktig?*

## 1.3 Videre oppbygging av oppgaven

Oppgaven består av totalt seks kapitler. I første kapittel ble bakgrunnen for prosjektet, problemstillingen og oppgavens oppbygning presentert. I kapittel 2 blir studiens kontekst beskrevet gjennom redegjørelser av sentrale begreper og relevant forskning. Kapittel 3 gjør



rede for oppgavens teoretiske forankring. Kapittel 4 er metodekapittelet som tar for seg oppgavens vitenskapsteoretiske tilnærming, metodologiske valg, datainnsamling, analyse, kvalitetskriterier og etiske betraktninger. Videre vil funnene presenteres i kapittel 5, for så å diskuteres i lys av kontekst, forskning og den teoretiske forankringen. Styrker, svakheter og begrensninger vil også drøftes. Til slutt vil forskningsprosjektet og funnene oppsummeres i kapittel 6. Der vil problemstillingen belyses, og profesjonsfaglige implikasjoner, samt fremtidig forskning diskuteres.

## 2 Kontekst og tidligere forskning

I dette kapittelet redegjøres det for sentrale begreper innen vurdering, inkludert begrepene underveis- og sluttvurdering. I tillegg utforskes begrepet rettferdig vurdering, som omfatter en redegjørelse av begrepene subjektiv vurdering og profesjonelt skjønn. Dyktighetsbegrepet er gjennomgående i oppgaven, og vil først defineres, for så å operasjonaliseres i lys av forskrift, styringsdokumenter og relevant forskning. Vurderingspraksisen i kroppsøvingfaget er dessuten under påvirkning av enkelte vurderingskriterier, som både kan forenkle og problematisere karaktersetningen. I den forbindelse gjøres det gjøres rede for begrepene innsats, forutsetninger, fysisk-motoriske ferdigheter og fremgang.

### 2.1 Vurdering

Formålet med vurdering i skolefagene er å fremme læring, bidra til lærelyst, og gi informasjon om elevenes kompetanse (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-3). Det er vanlig å skille mellom underveis- og sluttvurdering, som er to vurderingsformer med ulike formål (Evensen, 2023, s. 69). Begge formålene må bygge på retningslinjene i det overordnede læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (LK20), den spesifikke læreplanen i kroppsøving (deriblant kompetansemålene), forskrift i opplæringsloven og rundskriv Udir-2-2020 om individuell vurdering (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 197). I tillegg har Utdanningsdirektoratet utarbeidet et støtteskriv, samt en tabell med kjennetegn på måloppnåelse, som fungerer som veiledning for kroppsøvingslærere i vurderingen av elevenes kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020b, 2021c).

#### 2.1.1 Underveis- og standpunktvurdering

Underveisvurdering er all form for vurdering som finner sted før avslutningen av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022b). I grunnskolen omfatter det all muntlig og skriftlig vurdering fra 1. trinn, og helt frem til standpunktvurdering på ungdomsskolen. Hensikten med underveisvurdering er å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen i fagene (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10). For at underveisvurderingen skal fungere etter hensikten, må en ivareta fire sentrale faktorer, som innebærer at elevene skal: 1) delta i egen vurdering, 2) forstå hva de skal lære, og hva som er forventes av dem, 3) få vite hva de mestrer, og 4) få veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å øke deres kompetanse (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 198; Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10).

Elever blir ikke trukket opp til eksamen i kroppsøvingfaget på grunnskolen, og sluttvurderingen baserer seg derfor kun på standpunktkarakter (Brattenborg & Engebretsen,

2021, s. 200). Standpunktkarakter skal i henhold til § 3-15 gi uttrykk for den samlede kompetansen eleven har i faget, og eleven skal ha fått mulighet til å vise kompetansen på flere og varierte måter (Forskrift til opplæringslova, 2020, s. 5). Kroppsøving er et gjennomgående fag, der den endelige sluttvurderingen på ungdomsskolen gis på våren i 10. trinn (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 200). Begrepet «den samlede kompetansen» innebærer at læreren ikke kan vurdere sluttkompetansen til elevene basert på bare noen utvalgte kompetansemål, men at kompetansemålene må sees i sammenheng. Dessuten skal elevene tidlig i opplæringen være kjent med hva som legges vekt på i forbindelse med standpunktvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 19; 2022a, s. 5). I tilknytning til standpunktvurdering i kroppsøvingfaget har Utdanningsdirektoratet (2020b) publisert veiledende kjennetegn på måloppnåelse. De beskriver hvordan elevenes kompetanse kan se ut på tre ulike nivå og for tre karakterer: lav kompetanse (karakter 2), god kompetanse (karakter 4) og framifrå kompetanse (karakter 6). Utdanningsdirektoratet (2020b) presiserer at det først og fremst er kompetansemålene som er grunnlaget for vurdering i faget, men at kjennetegnene fungerer som supplement.

### 2.1.2 Rettferdig vurdering

Kroppsøvingfaget har ligget på toppen av klagestatistikken over avgangskarakterer i ungdomsskolen (Evensen, 2008; Fløttum, 2016; Lindberg, 2012). Birch (2021, s. 150) antyder at årsaken til at elevene klager, bunner i at karakteren oppfattes som urettferdig. Ifølge kroppsøvingslærere er kroppsøving et av de vanskeligste fagene å utøve rettferdig karaktersetting i, ettersom tolkningsrommet er så stort (Prøitz & Borgen, 2010, s. 83). Dessuten er det minimalt med tradisjonelle vurderingssituasjoner, begrenset med skriftlig produkt, og vurderingene finner som regel sted der og da, i fellesskap med elevene (Evensen, 2023, s. 21). Rettferdig vurdering er viktig ettersom standpunktkarakterene utgjør en betydelig del av grunnlaget for opptak til videre utdanning (Evensen, 2020, s. 145). Om elevene vurderes forskjellig på ulike skoler eller av ulike lærere, vil det kunne ha konsekvenser for elevenes videre skolegang og utdanning.

#### *Subjektiv vurdering*

Det formale rettferdighetsprinsipp utleder at rettferdig fordeling innebærer at alle skal ha likt, eller at ulikheter skal gis etter fortjeneste (Birch, 2021, s. 151). I vurderingssammenheng er det sistnevnte som anses som rettferdig, der vurderingskriteriene utgjør de relevante ulikhetene (s. 152). Når elevene opplever urettferdighet og sammenligner seg med andre, etterspør de, ifølge Birch, om læreren har vurdert dem objektivt i form av å være nøytral,

distansert og upåvirket av personlige oppfatninger. En slik forståelse av objektivitet viser til ideen om at en ekstern sensor er mer objektiv enn den interne, ettersom det er fare for at sistnevnte blander inn subjektiv vurdering, som for eksempel hvor hyggelig eleven er (s. 153). Det vitenskapelige ideal beror på en oppfatning om at den interne sensor har for mange fordommer, som står i veien for en objektiv vurdering. En ønsker heller et vitenskapelig eller matematisk ideal med kvantifiserbar testing der alle elever vurderes fra samme posisjon. Med utgangspunkt i Gadamer's hermeneutikk, hevder Birch (2021, s. 148) at en slik distansert og upersonlig vurdering tvert imot kan føre til urettferdighet, ettersom den mangler den nødvendige konteksten for å sikre en rettferdig vurdering.

Fordommer er ingen hindring, men heller en forutsetning for å forstå (Birch, 2021, s. 155). Fordommer er forventinger og oppfatninger om en sak, noe alle har (Gadamer, 1960/2010, s. 305). Fordommene gjør at vi går inn med en førforståelse eller foroppfatning av en sak, og i møtet med saken korrigerer vi fordommene. Totaliteten av fordommene utgjør en forståelseshorisont (Birch, 2021, s. 156). Vi endrer stadig fordommer, og får dermed en ny forståelseshorisont. Med andre ord er fordommene det som gjør oss i stand til å forstå, og ifølge Gadamer (2010, s. 333) den viktigste hermeneutiske betingelsen.

Lærerens vurderingspraksis handler om å fortolke og forstå, som er en form for hermeneutikk (Birch, 2021, s. 157). Læreren forsøker å forstå elevens grad av måloppnåelse innenfor et kompetansemål, i sammenheng med vurderingskriteriene, læreplanen, støtte- og rundskriv (s. 158). Lærerens fordommer gir en førforståelse av hva som skal til for å oppnå de ulike karakterene, og er påvirket av blant annet egen skolegang, utdanning og idrettsaktivitet. Fordommene endrer seg gjennom observasjon av elever, kollegiesamarbeid, erfaring, videreutdanning, utdanningspolitiske føringer og så videre. Fordommene utgjør dermed en forståelseshorisont i lærerens forhold til vurdering, og med tiden vil man kunne forstå at det finnes bedre måter å vurdere på. Med hensyn til elevenes forutsetninger må man forstå både hvordan fysiske forhold som pubertet, og mentale forhold som sykdom i familien kan påvirke elevens prestasjon. Birch (2021) mener derfor at det ikke er urettferdig at elever behandles ulikt, og at vurderingspraksisen endres med tiden. Det rettferdige er tvert imot at vurderingspraksisen er ulik, av nettopp den grunn at elever og situasjoner alltid er ulike (Birch, 2021, s. 158-159). Det er kun gjennom en dynamisk forståelseshorisont at vurderingen overhodet kan nærme seg rettferdig med tanke på alle involverte faktorer.

På toppen av det hele påvirkes lærerens forståelse av tradisjoner (Birch, 2021, s. 159). Det kan være lokale tradisjoner på den enkelte skole, eller historiske tradisjoner som har preget

kroppsøvningsfaget over lang tid. Det kan være valg og gjennomføring av aktiviteter og tester, etablerte holdninger eller måter å vurdere på. Fordommer og tradisjoner er derimot nødvendige for vurderingsarbeidet (s. 160). Uten fordommer om friidrett og spenst, og egen tradisjon for karaktersetting, ville det vært vanskelig å forstå elevens bevegelsesløsninger i relasjon til karakterer. Enda vanskeligere hadde det vært å forstå og vurdere elevenes innsats (s. 161). Birch (2021, s. 162) viser til et eksempel der en elev har en løpstid på 3000 meter som tilsier at man er godt innenfor kravet til karakter 6 i ferdighetskompetanse.

Vedkommende er derimot en toppidrettsutøver som har en personlig rekord langt bedre enn den aktuelle løpstiden. For å vurdere innsats i et slikt tilfelle er det nødvendig å ha en fordom om elevens løpsbakgrunn. Elevene har ulike forutsetninger, og det er derfor viktig at læreren skaffer seg flere fordommer for å avdekke relevante forhold som har påvirkning på blant annet elevenes innsats. Først når læreren har skaffet seg så mange fordommer om elevene som overhodet mulig, ligger det til rette for en rettferdig vurdering. Samtidig er det viktig at læreren også stiller spørsmål omkring hvilke fordommer som bør korrigeres, forkastes og aksepteres (s. 164). Lærerprofesjonen handler om å tolke og forstå, og er med det både «tolkende, forstående, skjønnsbasert og subjektiv» (s. 163). Å legge vekk subjektive oppfatninger og fordommer er derfor et blindspor dersom hensikten er rettferdig vurdering.

### *Profesjonelt skjønn*

En viktig forutsetning for rettferdig vurdering er lærerens profesjonelle skjønn (Birch, 2021, s. 164). Utøvelse av skjønn innebærer at en tar beslutninger basert på den kunnskapen og de erfaringene en besitter (Kirkebøen, 2013, s. 27). Overordnet del i læreplanen presiserer at læreren skal utvise profesjonelt skjønn (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 17). I tillegg forutsetter det store tolknings- og handlingsrommet i kroppsøvningsfaget at læreren tar selvstendige valg (Evensen, 2023, s. 20). Å utøve profesjonelt skjønn er krevende, og det er derfor viktig å ha et profesjonsfellesskap som kan bidra med støtte og veiledning (s. 21). Et positivt samarbeid trekkes frem som en sentral faktor for å oppnå rettferdig vurdering (Prøitz & Borgen, 2010, s. 12). For at vurderingsarbeidet skal kunne forsvares, må det ifølge Evensen (2020, s. 145) ansees som både valid og reliabelt. Det innebærer at vurderingen faktisk måler det den skal, i tillegg til å være pålitelig, og til å stole på (s. 144-145).

## 2.2 Dyktighet

Ettersom oppgaven har til hensikt å undersøke hva som kjennetegner den dyktige kroppsøvningselev, er det nærliggende å definere hva dyktighet er. I motsetning til kompetansebegrepet som er relativt godt definert i læreplanen, er dyktighetsbegrepet i større

grad sosialt betinget (Hay & lisahunter, 2006, s. 293; Hay & Macdonald, 2009, s. 10; Standal, 2021, s. 135; Wilkinson et al., 2013, s. 150).

### 2.2.1 Dyktighetsbegrepet

Dyktighetsbegrepet er blitt til som et resultat av den nasjonale og internasjonale forskningen på de fysiske aktivitetsfagene, der det har blitt forsket på hvilke «abilities» eller evner som verdsettes i feltet (Evans, 2004; Hay & lisahunter, 2006; Hay & Macdonald, 2009; Wilkinson et al., 2013; Wright & Burrows, 2006; Aasland, 2019, s. 23; Aasland, Walseth & Engelsrud, 2020). Å regnes som «able» eller «dyktig» i faget, innebærer at en innehar tilstrekkelig med verdsatte evner, som resulterer i at en oppnår toppkarakter (Annerstedt & Larsson, 2010, s. 110; Redelius et al., 2009, s. 257; Aasland, Walseth & Engelsrud, 2020, s. 481). I henhold til det norske karaktersystemet, og kjennetegnene på måloppnåelse i kroppøving utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (2020b, s. 2), vil det si at en vurderes med standpunkt karakter 6.

Ifølge Evans (2004) er evne (ability) et resultat av en sosiokulturell prosess som må sees i relasjon til personens etnisitet, kjønn, alder, og funksjonsnedsettelse, i tillegg til de verdiene som verdsettes i det aktuelle feltet (s. 101). Enkelte kroppslige disposisjoner kan forstås som evne eller dyktighet om de samsvarer med verdiene som ligger til grunn i det aktuelle feltet (s. 100). Det kan for eksempel være spesifikke ferdigheter, egenskaper og holdninger (Bourdieu, 2018, s. 80-81; Hay & Macdonald, 2009, s. 5; Wilken, 2011, s. 59). Evne kan så omsettes til andre kapitalformer, som gode karakterer i kroppøvingfaget (Wright & Burrows, 2006, s. 278). Perspektivet bygger på Bourdieus teori om praksis (Standal, 2021, s. 133), som beskrives nærmere i kapittel 3.

Med andre ord er den dyktige kroppøvingseleven et produkt av å ha tilstrekkelig med verdsatte evner, som avhenger av verdiene i faget (Evans, 2004, s. 95; Standal, 2021, s. 132; Wilken, 2006/2008, s. 37). Hvilke evner og verdier som verdsettes i kroppøving blir sosialt konstruert gjennom lærerutdanning, politiske styringsdokumenter, praktisering, og ikke minst hvordan lærere og elever oppfatter og tolker kroppøvingfaget (Hay & lisahunter, 2006, s. 293; Hay & Macdonald, 2009, s. 10; Standal, 2021, s. 135; Wilkinson et al., 2013, s. 150). Forholdet mellom dyktighet og karaktersetning kan derfor oppleves urettferdig ettersom det skaper ugunstige vilkår for elevene som ikke innehar de verdsatte evnene i feltet (Wright & Burrows, 2006, s. 277). Forfatterne trekker frem et eksempel der elever som mangler de kognitive evnene som verdsettes har større utfordringer med å nå samme akademiske mål.

### 2.2.2 Dyktighet i forskrift og styringsdokumenter

For å operasjonalisere hva dyktighetsbegrepet innebærer i en norsk, kroppsøvingsfaglig kontekst, er det naturlig å ta utgangspunkt i forskrift og styringsdokumenter. I vurderingsforskriften § 3-3 understrekes det at grunnlaget for vurdering er kompetansemålene i læreplanen for det aktuelle faget, og støtteskrivet presiserer at den enkelte elev ikke skal vurderes i forhold til andre elevers kompetanse (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-3; Utdanningsdirektoratet, 2021c, s. 4). Kompetansemålene må forstås i lys av teksten «om faget» (Forskrift til opplæringslova, 2020). Under «om faget» inngår temaene *fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter* (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 2-4).

#### *Fagets relevans og sentrale verdier*

Underoverskriften «Fagets relevans og sentrale verdier» har til hensikt å beskrive formålet med faget. Et sentralt formål med faget, er at elevene skal stimuleres til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil, basert på egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 2). Faget skal sørge for at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen, og fremme samarbeid, forståelse og respekt. Elevene skal utvikle kompetanse om trening og helse, og motiveres til en fysisk aktiv livsstil. Elevene skal lære om medvirkning, samspill, likeverd og likestilling, i tillegg til å kunne håndtere utfordringer og løse problemer. Faget skal representere en rekke ulike tradisjonelle, og alternative aktiviteter og bevegelsesformer. Kroppsøving er med andre ord et lærings- og dannelsesfag som skal bidra til å ruste elevene til å bli gode samfunnsborgere (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 48).

#### *Kjerneelementer*

Kjerneelementene består av sentrale begreper, metoder, kunnskapsområder, uttrykksformer og tenkemåter som beskriver det sentrale innholdet i faget (Evensen, 2023, s. 14). Planlegging, undervisning og vurdering i faget kan ta utgangspunkt i kjerneelementene, ettersom de preger innholdet og progresjonen i læreplanen. I kroppsøvingsfaget er kjerneelementene fordelt på følgende temaer: 1) bevegelse og kroppslig læring, 2) deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, og 3) uteaktiviteter og naturferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 2-3). Kjerneelementene er et bidrag i dreiningen mot et mindre idrettsrettet fag, ved å vektlegge ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving (Vinje & Skrede, 2021, s. 39). Det betyr ikke nødvendigvis at idrettsaktiviteter skal unngås, men at de skal brukes som middel for å nå

kompetansemålene, og ikke slik de brukes i organisert konkurranseidrett (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 48; Aasland, Moen & Mathisen, 2020, s. 38).

### *Tverrfaglige temaer*

De tverrfaglige temaene berører sentrale samfunnsutfordringer, og må ikke forveksles som egne fag (Utdanningsdirektoratet, 2020a). De tverrfaglige temaene er: 1) *folkehelse og livsmestring*, som skal gi elevene kompetanse som fremmer god fysisk og psykisk helse, samt ansvarlige livsvalg, 2) *demokrati og medborgerskap*, som skal gi kunnskap om demokratiet, og gjøre elevene i stand til å delta som demokratiske samfunnsborgere, og 3) *bærekraftig utvikling*, som skal ivareta liv og ressurser på jorda. Ulike fag ivaretar ulike sider ved de tre temaene, og skal bidra til at elevene oppnår forståelse, og ser sammenheng på tvers av skolefagene. I kroppsøving innebærer de tverrfaglige temaene at læreren tenker over hvilken betydning innholdet i undervisningen skal ha i elevenes liv, i sanntid og fremtid (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 42-43).

### *Grunnleggende ferdigheter*

De fem grunnleggende ferdighetene: *lesing, skriving, regning, muntlige og digitale ferdigheter* er nødvendige redskaper for læring, dannelse og videre deltakelse i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). De grunnleggende ferdighetene er relevante i alle fag, og må sees i sammenheng med hverandre. Undervisningen i kroppsøvingsfaget må derfor planlegge for aktiv bruk av ferdighetene (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 55).

### *Kompetanse i LK20*

I LK20 er kompetanse «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» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11). Kompetansebegrepet inneholder både kunnskaps- og ferdighetslementer, i tillegg til å nevne både refleksjon og kritisk tenkning eksplisitt (Evensen, 2023, s. 15). Ifølge Evensen (2023, s. 14) er kunnskap noe man har, ferdigheter noe man bruker, og kompetanse noe man viser. Elevene må utfordres og utsettes for nye sammenhenger og situasjoner for å kunne vise kompetanse (s. 15). Det vil si at fokuset ved eksempelvis styrke- og utholdenhetstrening i større grad handler om at elevene lærer relevante øvelser og prinsipper, som de kan bruke på en hensiktsmessig måte senere i livet (Evensen, 2020, s. 15). Dessuten må undervisningen legge til rette for refleksjon og kritisk tenkning (s. 16). Det innebærer blant annet å reflektere rundt kosthold, doping og sosiale medier, og tenke kritisk rundt effekten av ulike styrkeøvelser, og økt kroppsfokus i samfunnet. Kompetansemålene sier noe om hvilke



kompetanser elevene skal utvikle, og gir enkelte føringer om metodevalg (Evensen, 2023, s. 16). Det er derimot et stort handlingsrom når det kommer til valg av aktiviteter og innhold. Kompetansebegrepet har i tillegg tilknytning til begrepet dybdelæring (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 36). Det innebærer at elevene skal anvende og bruke tillært kunnskap og ferdigheter på ulike måter over tid, som kan bidra til en mer omfattende kompetanse (s. 37).

### 2.2.3 Dyktighet i tidligere forskning

Kompetansemålene i læreplanen er grunnlaget for karaktersettingen (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 1). Likevel gir forskning uttrykk for at ulike diskurser har påvirkning på hvilke evner som verdsettes (Evans, 2004; Hay & Macdonald, 2009; Wilkinson et al., 2013; Wright, 1996). Historisk sett har kroppsøvningsfaget blant annet vært preget av en militærdiskurs, helsediskurs og idrettsdiskurs, hvorpå sistnevnte har vektlagt konkurranse og prestasjon (Augestad, 2003, s. 150-151, 198).

Moen (2018) gjennomførte i 2016 en nasjonal surveyundersøkelse med over 3000 elever og 100 lærere på grunnskolen. Forskningen gir uttrykk for at idrettsaktive elever blir fagets «vinnere», mens elever som har lite erfaring med organisert idrett ikke får samme anerkjennelse (s. 78). Idrett og fysisk aktivitet som dans og friluftsliv blir, ifølge Moen, ofte neglisjert. At enkelte idretter blir favorisert og anerkjent i større grad underbygges også av svensk forskning (Modell & Gerdin, 2022). Elever fra videregående skole gir uttrykk for at det er en forutsetning å ha erfaring fra de «riktige» idrettene for å kunne oppnå toppkarakter (Modell & Gerdin, 2022, s. 1057). Et utvalg av norske ungdomsskoleelever gir uttrykk for at karaktersettingen i stor grad er påvirket av idrettslige ferdigheter og fysisk styrke (Røset et al., 2023, s. 11). Dessuten er det fordelaktig å ha en atletisk fremtoning og klesstil, samt en sunn livsstil (s. 12). De forteller også at prestasjon gjerne bli sett på som et tegn på innsats og engasjement (s. 13). Majoriteten av lærerne er imidlertid helt uenig i at faget passer best for idrettsaktive elever (Moen, 2018, s. 78). Annerstedt og Larsson (2010, s. 111) påstår at lærerne verken er klare over, eller åpne for problematikken tilknyttet likeverdig og rettferdig vurdering.

Den nasjonale kartleggingsstudien til Moen (2018) gir også uttrykk for at kroppsøvningsfaget fortsatt er preget av mye idrettsaktivitet (s. 78). I tillegg konkluderte rapporten med at det er behov for endringer om faget skal treffe elevene som ikke driver med organisert idrett på fritiden (s. 80). Det er verdt å merke seg at mesteparten av forskningen på området baserer seg på datagrunnlag fra tidligere læreplaner. En av de mest sentrale endringene i fagfornyelsen er

at faget skal være mindre idrettsrettet (Utdanningsdirektoratet, 2019; Aasland, Moen & Mathisen, 2020, s. 37).

FUSK-undersøkelsen ble gjennomført våren 2022, og tar derfor utgangspunkt i den nye, nåværende læreplanen (Vinje et al., 2023/2024, s. 1). Den digitale spørreundersøkelsen baserer seg på svar fra over 1900 elever og 50 lærere. Til tross for at funnene ikke er generaliserbare slik som i kartleggingsstudien til Moen (2018), er den et viktig bidrag for å angi «tendenser og indikasjoner på hvordan erfaringene fra kroppsøvfingsfaget etter fagfornyelsen kan være i Norge» (Vinje et al., 2023/2024, s. 59). Rapporten indikerer at det er ulik forståelse blant lærere og elever om hva dreiningen mot et mindre idrettsrettet fag faktisk innebærer (s. 19). Over 90% av lærerne er uenig i at undervisningen deres har vært preget av konkurranse og sammenligning (s. 21-22). Er flertall av elevene mener derimot at denne beskrivelsen er passende for undervisningen i faget. Elevene opplever også større bruk av idrettsaktiviteter enn hva lærerne gjør (s. 26). Det kommer også frem av undersøkelsen at bare litt over halvparten av elevene er enig i at undervisningen har hjulpet dem til å tenke kritisk om kroppsidealene som kan påvirke blant annet selvfølelse og livsstil (Vinje et al., 2023/2024, s. 35). Det kan være interessant å se disse funnene i lys av kartleggingsstudien til Båtevik et al. (2023) som har forsket på selvoppfatningen til over 500 ungdomsskoleelever i kroppsøving. Studien viser at mer enn hver tredje elev opplever å ha negativ selvoppfatning i faget, noe som knyttes til prestasjonspresset som oppstår som et resultat av at faget er lagt opp etter premissene til de idrettsflinke (s. 213). Slike funn signaliserer at det kreves en del arbeid for at faget skal være i tråd med LK20. Forskningen til Tremoen og Lagestad (2024) gir derimot uttrykk for at vurderingspraksisen til enkelte lærere kan ha endret seg etter fagfornyelsen. Utvalget det er forsket på forteller at det er enda mer lekbasert undervisning, samt et større fokus på utvikling fremfor å nå et forhåndsbestemt mål (Tremoen & Lagestad, 2024, s. 6-10). Sluttvurderingen oppleves derimot å være enda mer utfordrende.

Forskning på vurderingspraksisen i det svenske kroppsøvfingsfaget idrott och hälsa, indikerer at vurdering ikke bare er en nasjonal utfordring (Annerstedt & Larsson, 2010). Selv 16 år etter ny vurderingsreform gjenspeiler ikke vurderingspraksisen reformens intensjon (s. 111). Likeverdige og rettferdige vurderinger utfordres av manglende gjennomsiktighet, gyldighet og pålitelighet. Det er en diskrepans i grunnlaget for vurdering mellom skoler, samt mellom de enkelte lærerne på samme skole. Operasjonalisering av dyktighet er ikke nødvendigvis knyttet til læreplanen, og i flere tilfeller har personlighetstrekk en avgjørende rolle på karakterene. Studien til Modell og Gerdin (2022, s. 1057) viser til lignende funn, og konkluderer med at

vurderingspraksisen ikke utøves i henhold til læreplanen. Elevene opplever vurderingen som urettferdig, og argumenterer for at det er en forutsetning at man er god i idrett fra før for å kunne oppnå toppkarakter. Også i denne studien gis det uttrykk for at en spesifikk adferd vurderes høyere enn andre, men at både lærere og elever bidrar til å reproducere slike verdier og normer relatert til vurderingspraksisen i faget (s. 1058).

I tillegg til at faget er lagt opp på premissene til de idrettsflinke og ikke er i tråd med læreplanen, foregår undervisningen i stor grad på gutters premisser (Engebretsen et al., 2020, s. 362; Lagestad, 2017). Det viser en gjennomgang av forskning på kroppsøvningsfaget fra 1970-tallet frem til 2020 (Engebretsen et al., 2020, s. 362). Kroppsøving er det eneste faget der gutter har bedre karakterer enn jentene, ettersom det ifølge Krumsvik (2019, s. 124), imøtekommer gutters aktivitetsbehov, maskuline egenskaper og adferd. Lagestad (2017, s. 12-17) hevder det også kan ha sammenheng med at aktivitetene er lagt opp på gutters premisser, og ikke tar høyde for gutters fysiske overlegenhet. Forskning på videregående skole viser at gutter i større grad får toppkarakter 6, samt nest best karakter 5, mens det er flere jenter enn gutter som får karakter 3 (Lagestad, 2017, s. 5).

### 2.3 utfordringer knyttet til vurdering av dyktighet

I kroppsøvningsfaget eksisterer det noen særskilte vurderingskriterier som skiller seg ut sammenlignet med andre fag, og som elevene vurderes etter (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 201-202; Vinje et al., 2021, s. 166). Vurderingskriteriene kan, ifølge forfatterne, bidra til å utfordre vurderingsarbeidet av flere årsaker. Både ved å være vanskelige å vurdere i seg selv, og på grunn av utydigheter og selvmotsigelser i styringsdokumenter. Samtlige vurderingskriterier har blitt kritisert og vært omdiskutert både før og etter innføringen av ny læreplan (Evensen, 2020; Moen, 2018; Prøitz & Borgen, 2010; Sæle et al., 2021; Vinje et al., 2021).

#### 2.3.1 Innsats

Innsats er en del av kompetansen i kroppsøvningsfaget, og dermed er kroppsøving det eneste faget der innsats er en eksplisitt del av vurderingsgrunnlaget (Evensen, 2023, s. 86; Utdanningsdirektoratet, 2021c, s. 2). Innsats knyttes til hovedområdene «øving og deltakelse i bevegelsesaktiviteter, kroppslig læring, samspill og naturferdsel» (Utdanningsdirektoratet, 2021c, s. 2). Innsats innebærer å vise selvstendighet, bidra til samarbeid, utfordre egen fysisk kapasitet og å løse utfordringer etter beste evne, uten å gi opp (Utdanningsdirektoratet, 2021c, s. 2). Deltakelse, samarbeid og medvirkning er former for innsats som anses som

forutsetninger for å fremme læring hos seg selv og andre, i ulike bevegelsesaktiviteter. Dessuten teller det positivt på innsatsen om man fortsetter å øve, til tross for at det ikke resulterer i prestasjon eller ferdighetsutvikling.

Verken læreplan, støtte- eller rundskriv tydeliggjør i hvilke tilfeller innsats er relevant, kun at det knyttes til de fire nevnte hovedområdene (Utdanningsdirektoratet, 2021c, s. 2). Hvorvidt det betyr at innsats er gjeldende i samtlige kompetansemål eller ikke, har derfor blitt problematisert (Vinje et al., 2023/2024, s. 51). Ved innføringen av LK06 ble det presisert at innsats ikke var en del av vurderingsgrunnlaget (Evensen, 2020, s. 105). Ved Utdanningsdirektoratets gjennomgang av faget i 2011 konkluderte de derimot med at innsats er avgjørende for at elever skal utvikle kompetanse (Lyngstad et al., 2011, s. 27). Det er ikke avklart om Utdanningsdirektoratet fortsatt står inne for dette, og spesielt i forbindelse med teoretiske kompetansemål eller kunnskapsmål der fysisk aktivitet ikke er relevant. Et aktuelt eksempel er kompetansemålet etter 10. trinn, der elevene skal «reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 8). Det kan argumenteres for at kompetansemålet går under begrepet «kroppslig læring», som er en av de fire hovedområdene der innsats er relevant (Vinje et al., 2023/2024, s. 51). Hvordan læreren skal vurdere elevenes tankeprosesser eller forberedelser, og dokumentere at elevene øver på å bli bedre til å reflektere uten at det resulterer i ferdighetsutvikling, har Vinje et al. (2021, s. 178) vanskeligheter med å forstå. Til tross for dette viser forskning at 43 av 55 lærere knytter innsats til kompetansemål som dette (Vinje et al., 2023/2024, s. 51).

Aasland og Engelsrud (2017, s. 11) påstår at innsats knyttes til «synlig aktivitet», og blir identifisert gjennom blikk og eksaminasjon av elevkroppen. God innsats innebærer å jobbe hardt, forbedre seg og utvise en positiv innstilling (s. 15). Ved at innsats knyttes til noe læreren «ser», vil det kunne bidra til å normalisere, og opprettholde ideer og praksiser fra tidligere diskurser (s. 14-15). Om faget skal bidra til at elever «lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen», må innsats derimot være noe mer enn hva som er direkte synlig for læreren (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 2; Aasland & Engelsrud, 2017, s. 16).

### 2.3.2 Forutsetninger

§3-3 i Forskrift til opplæringslova (2020) slår fast at elevenes forutsetninger ikke er en del av vurderingsgrunnlaget i skolefag. Utdanningsdirektoratet (2021c, s. 2) presiserer i sitt støtteskriv at formuleringen inkluderer kroppsøvningsfaget. Samtidig understreker samme støtteskriv at forståelsen av elevenes forutsetninger er uendret fra LK06 til LK20. Under

LK06 var det rundskrivnet fra Utdanningsdirektoratet (2012) som var gjeldende. Der fremkom det at elevenes individuelle forutsetninger er innarbeidet i kompetansemålene, og at elevenes forutsetninger skal trekkes inn i vurderingen i de tilfellene der forutsetninger er en del av kompetansemålet (s. 8). Vinje et al. (2021, s. 173) trekker frem flere kompetansemål i LK20 som både direkte og indirekte kan knyttes til elevenes forutsetninger. Han hevder at formuleringene i nevnte skriv og forskrift, utleder at 1) elevenes forutsetninger ikke er en del av vurderingsgrunnlaget, og 2) at det i enkelte tilfeller er en del av vurderingen. Ettersom dette kan fremstå som en motsetning, har Utdanningsdirektoratet (2021c, s. 3) forsøkt å avklare dette ved å tydeliggjøre hvordan læreplanen samsvarer med forskrift i opplæringsloven.

Først og fremst påpeker Utdanningsdirektoratet (2021c, s. 3) at elevenes forutsetninger ikke kan forstås uavhengig av kroppsøvingsfagets egenart og mål om at alle elever skal kunne delta og utvikle seg. Av den grunn er flere av kompetansemålene utformet slik at elever kan utvikle seg ut ifra egne forutsetninger. I tillegg er det forskjell på at elevenes forutsetninger er en del av grunnlaget for vurdering, og at læreren tar hensyn til elevenes forutsetninger i undervisningen, og derav har innvirkning på vurderingsarbeidet. Eksempelvis vil elever kunne ha fysiske utfordringer som påvirker deres mulighet til å oppnå enkelte kompetansemål. I slike tilfeller er det relevant å kjenne til elevens forutsetninger. Majoriteten av både lærere og elever som deltok i FUSK-undersøkelsen mener at individuelle forutsetninger er en del av vurderingsgrunnlaget ved karaktersetning (Vinje et al., 2023/2024, s. 47-49). Med utgangspunkt i at elevenes forutsetninger har påvirkning på karaktersetningen, trekker Leirhaug et al. (2021, tidspunkt 31:40) frem et annet interessant perspektiv ved elevenes forutsetninger. Ettersom majoriteten av elevene driver med organisert idrett på fritiden, gjennomfører de samtidig fagrelevant arbeid på fritiden. Opptil flere timer hver dag driver elever med relevant øving, noe som er unikt ved kroppsøvingsfaget. Det er derfor ikke urimelig å anta at det kan ha en sammenheng med karaktergivningen i faget.

### 2.3.3 Fysisk-motoriske ferdigheter

I vurderingssammenheng blir også relevansen av elevenes fysisk-motoriske ferdigheter i kroppsøving problematisert (Vinje et al., 2021, s. 183). Ifølge Vinje skyldes det manglende samsvar mellom de ulike styringsdokumentene, som gjør det utfordrende for læreren å utøve rettferdig vurderings- og karaktersettingspraksis. I læreplanen står det i beskrivelsen av undervisvurdering at «elevene viser og utvikler kompetanse i kroppsøving på 8., 9. og 10. trinn ved å trene på og bruke kunnskaper og ferdigheter i stadig mer komplekse

bevegelsessituasjoner» (min understreking), (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 8). En naturlig måte å tolke formuleringen på er at elevene viser kompetanse ved å bruke ferdigheter, som impliserer at det er ulike kompetansenivåer av å bruke ferdigheter, hvorpå høy måloppnåelse knyttes til elever som viser de beste ferdighetene (Vinje et al., 2021, s. 184). En slik tolkning ble riktignok avvist av Utdanningsdirektoratet som presiserte at «det er ikke selve resultatene i prestasjoner eller ferdigheter på et visst nivå som skal ligge til grunn ved vurdering» (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Ifølge Brattenborg og Vinje (2020) gikk Utdanningsdirektoratet med dette lenger enn noen gang for å fjerne elevenes fysiske-motoriske ferdigheter som en relevant del av kompetansen i faget. Kun ett år senere ble nettopp denne setningen fjernet fra støtteskrivet (Vinje, 2021). Det kan ifølge Vinje (2021) bidra til å gi lærere inntrykk av at ferdighetsnivå og idrettsaktivitet likevel er relevant. Det skal likevel nevnes at det ikke er noen kompetansemål for ungdomsskolen som gir uttrykk for at elevenes nivå i idrettslige og motoriske ferdigheter er kompetanserelevant (Evensen, 2020, s. 87). Kompetansemålet «trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter» etter 10. trinn er formulert slik at det heller er snakk om i hvilken grad eleven har utviklet ferdigheter, som knyttes til fremgang fremfor ferdighetsnivå (Vinje et al., 2021, s. 184).

Resultatene fra FUSK-undersøkelsen fra 2022 viser at flertallet av elevene er enig i påstanden om at de må ha svært gode ferdigheter i en idrett for å få karakter 6 (Vinje et al., 2023/2024, s. 54). Flertallet av lærerne er derimot uenige.

#### 2.3.4 Fremgang

Fremgangsbegrepet brukes ikke eksplisitt verken i læreplan, støtte- eller rundskriv. Det er likevel ordvalg i flere aktuelle formuleringer som ifølge Vinje et al. (2021) impliserer at fremgang er knyttet til den faglige kompetansen i faget. Et eksempel er kompetansemålet «trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter» (min understreking), (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 7). Bruken av konjunksjonen «og» fremfor infinitivsmerket «å» er språklig avgjørende, og fører til at verbene må vurderes selvstendig (Vinje et al., 2021, s. 180). Det innebærer at læreren må vurdere i hvilken grad eleven har utviklet ferdigheter, som tydeliggjør at fremgang er en del av vurderingsgrunnlaget.

Som nevnt tidligere står det i avsnittene om underveisvurdering at «elevene viser og utvikler kompetanse i kroppsøving på 8., 9. og 10. trinn ved å trene på og bruke kunnskaper og ferdigheter i stadig mer komplekse bevegelsessituasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 8). At elevene skal utvikle kompetanse, deriblant kunnskaper og ferdigheter, for så å benytte dette i stadig mer komplekse bevegelsessituasjoner, forutsetter ifølge Vinje et al. (2021, s.

183) en utvikling, og derav fremgang. Igjen bidrar bruken av konjunksjonen «og», kombinert med formuleringen «stadig mer komplekse» til at fremgang tolkes som relevant vurderingsgrunnlag, forteller forfatteren.

Likevel står det under karakter 6 i kjennetegn for måloppnåelse at: «Eleven utforsker kroppslig læring gjennom å delta i, og arbeider målbevisst for å utvikle egne ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter.» (min understreking), (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2). Ved å bruke infinitivmerket «å» kobler man elevenes utvikling av ferdigheter til prosess, ikke resultat i prestasjon eller nivå på ferdighet (Vinje et al., 2021, s. 169). Det er kun dette kjennetegnet som nevner en form for fremgang eller utvikling, og dermed skal det i henhold til kjennetegn for måloppnåelse være mulig å oppnå karakter 6 uavhengig av fremgang. Sett i lys av nevnt kompetansemål og teksten fra underveisvurdering, kan det oppfattes som en selvmotsigelse (Vinje et al., 2021, s. 180). Det kan bidra til varierende vurderingspraksis avhengig av hvilke styringsdokumenter læreren leser eller forholder seg til (Vinje et al., 2021, s. 181). Om fremgang er en del av vurderingsgrunnlaget kan det bidra til mer testing og sammenligning av ferdigheter, noe som ikke står i stil med at faget skal være mindre idrettsrettet (Evensen, 2020, s. 87-88; Utdanningsdirektoratet, 2019). I tillegg vil det kunne medføre at elever gjør seg dårligere i starten av en vurderingsperiode, for å sikre god fremgang, noe som kan være vanskelig for læreren å avdekke (Vinje et al., 2021, s. 181). Hvorvidt en skal trekke inn elevens forutsetninger i vurderingen av fremgang, trekkes også frem som en utfordring, da både puberteten og biologiske forskjeller kan spille en avgjørende rolle i elevens fremgang (Evensen, 2020, s. 91). FUSK-undersøkelsen fra 2022 viser at et klart flertall av lærerne oppfatter fremgang som en del av vurderingsgrunnlaget (Vinje et al., 2023/2024, s. 52).

## 3 Teori

I dette kapittelet redegjøres det for oppgavens teoretiske forankring. Goodlads læreplanteori og appropriasjon er relevant for å forstå hvordan lærere tolker og operasjonaliserer dyktighet i henhold til læreplanen. Bourdieus begrepsapparat vil kunne gi en bredere forståelse av lærerens vurderingspraksis med tanke på hvilke evner som verdsettes i faget. Sistnevnte kan også bidra til innsikt i hvordan elevenes bakgrunn har innvirkning på deres væremåte og prestasjoner. Kombinasjonen av teoriene gjør det mulig å utforske flere perspektiv som kan bidra til å belyse problemstillingen i større grad.

### 3.1 Goodlads læreplanteori og appropriasjon

Den amerikanske pedagogen og læreplanforskeren John I. Goodlad, arbeidet i 20 år med å utvikle et begrepsystem som skulle bidra til å forstå både praktiske og teoretiske fenomener og forhold omkring læreplaner (Gundem, 1990, s. 39). Han ble regnet som en brobygger mellom praktikere og teoretikere, ettersom begge tradisjoner kunne benytte seg av hans læreplanteoretiske begrepsapparat. Goodlad klassifiserer læreplaner i fem nivåer, fra læreplanens ideologi til virkeliggjøring (Garmannslund et al., 2012, s. 9). Nivåene kan bidra til økt innsikt i gapet mellom intensjoner og realiseringen av dem, da det er en lang vei å gå fra ideene som blir nedfelt i læreplanen, til den læringen som finner sted hos elevene (Engelsen, 2003, s. 17).

*Den ideologiske læreplanen* er ideene bak læreplanen (Goodlad et al., 1979, s. 60). De er påvirket av blant annet politikk og utdanningsforskning, samt strømninger i samfunnet som tradisjon, kultur og religion (Engelsen, 2003, s. 17; Gundem, 1990, s. 42). *Den formelle læreplanen* er det endelige læreplandokumentet som blir vedtatt, i dette tilfellet LK20. Ifølge Gundem (1990, s. 42), vil den formelle læreplanen aldri bli helt identisk med den ideelle læreplanen utviklerne så for seg, da det er mange sosiokulturelle faktorer som spiller inn. Det tredje nivået, *den oppfattede læreplanen*, refererer til resultatet av fortolkningen som den enkelte lærer foretar seg av det formelle læreplandokumentet (Garmannslund et al., 2012, s. 10). Denne tolkningen er utgangspunktet for lærerens tilrettelegging, planlegging og gjennomføring av undervisningen (Engelsen, 2003, s. 17) Ulike lærere vil kunne tolke ulikt, og derfor er den oppfattede læreplanen den som har størst innflytelse på bruken og realiseringen av læreplanen (Garmannslund et al., 2012, s. 9; Goodlad et al., 1979, s. 61). *Den gjennomførte læreplanen* er undervisningen som faktisk blir gjennomført, og deretter oppfattet av læreren (Engelsen, 2003, s. 17). Rammefaktorer og andre forhold vil kunne



resultere i at undervisning etter samme læreplan ter seg forskjellig (Gundem, 1990, s. 42). Til slutt, *den erfarte læreplanen*, som tar for seg elevenes erfaringer med og opplevelser av undervisningen. Individuelle forutsetninger vil kunne resultere i at elevene ikke har de samme opplevelsene og erfaringene som sine medelever (Garmannslund et al., 2012, s. 10). Det er heller ingen selvfølge at det læreren har til hensikt å lære bort, er det elevene faktisk lærer. Skillet mellom ideen, den formelt vedtatte, den oppfattede, den gjennomførte og den erfarte læreplanen er viktig for å forstå kompleksiteten utdanningssystemet, læreren og ikke minst den enkelte elev står overfor (Gundem, 1990, s. 43).

Ved å integrere konseptet om *appropriasjon* med Goodlads læreplanteori vil man kunne få en bredere forståelse for sammenhengen mellom de ulike læreplannivåene. *Appropriasjon* defineres som en kreativ og uforutsigbar tolkningspraksis benyttet av ulike mennesker involvert i demokratiske prosesser (Levinson et al., 2009, s. 768). *Appropriasjon* referer til måten individer tolker blant annet politiske føringer i lys av egne interesser, motivasjoner og handlinger (s. 769). Lærere kan gjennom å *appropriere* utdanningspolitiske føringer ende opp med en praksis som avviker betraktelig fra den opprinnelige hensikten (s. 768). Resultatene fra Osloundersøkelsen i 2008 viste at 123 av 125 lærere fortsatt inkluderte elevens innsats i det faglige vurderingsgrunnlaget, til tross for at vurderingskriteriet ble fjernet to år tidligere (Vinje, 2008; Vinje et al., 2019, s. 117). *Appropriasjon* ble trukket frem som en mulig årsak til en slik avvikende praksis (Vinje, 2008, s. 125-126). Studien til Leirhaug (2016, s. 151) viser til lignende funn, og peker på at lærerne oppfattet innsats som en så sentral komponent i faget, at det var nødvendig å finne smutthull for å kunne fortsette å trekke inn elevenes innsats i vurderingen. Leirhaug hevder en slik praksis prioriterer ansvarlighet overfor elevene, fremfor ansvarlighet overfor styringsdokumenter og lovverk. *Appropriasjon* vil derfor kunne være et relevant begrep i denne sammenheng, ettersom oppgaven har til hensikt å undersøke blant annet læreres forståelse og praktisering av vurderingskriteriene i faget.

### 3.2 Bourdieus begrepsapparat

Franskmannen Pierre Bourdieu ble i løpet av sin tid (1931-2002) regnet som en av de mest innflytelsesrike forskere i det 20. århundre (Wilken, 2006/2008, s. 7). Han hadde bakgrunn fra både filosofien, sosiologien og antropologien (Iisahunter et al., 2015, s. 3). Arbeidet hans er inspirert av Claude Lévi-Strauss, Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty og Karl Marx, for å nevne noen (Bourdieu, 1980/1990). Bourdieu betraktet seg selv som en brobygger mellom ulike tradisjoner, og kanskje spesielt mellom subjektivismen og objektivismen (Bourdieu, 1980/1990, s. 25-26; Wilken, 2006/2008, s. 9). Subjektivismen undersøker

hvordan mennesker, gjennom sine handlinger, skaper og opprettholder de sosiale systemene de inngår i, mens objektivismen forklarer hvordan de sosiale systemene strukturelt påvirker menneskets handlinger (Wilken, 2006/2008, s. 34; Aakvaag, 2008, s. 149). Ifølge forfatterne, mente Bourdieu at den sosiale virkeligheten omfatter mer enn den subjektive forståelsen hos aktørene som tar del i den, og at det er en objektiv sosial virkelighet som påvirker aktørenes handlinger. Samtidig er ikke aktørene bare underlagt strukturell lovmessighet, da de reflekterer over og handler i den sosiale verden. Bourdieu forsøkte derfor, ifølge forfatterne, å forstå hvordan aktørenes handlinger, som både er betinget av deres forståelse av systemet og samtidig begrenset av systemets objektive strukturer, produseres. Løsningen var å forene viktige innsikter fra begge tradisjoner.

Med det utarbeidet Bourdieu et analytisk begrepsapparat for å kunne forstå den sosiale virkeligheten (Bourdieu, 1980/1990, s. 52). Begrepsapparatet gjør det mulig å forklare hvordan individets tanker, handlinger og preferanser formes av både samfunnets strukturer og enkeltindivider, samt hvordan sosiale ulikheter reproduseres (Bourdieu, 1980/1990; lisahunter et al., 2015, s. 3-4; Wilken, 2006/2008, s. 8-9).

### 3.2.1 Objektive strukturer

For å kunne forstå deler av den sosiale virkeligheten, er en nødt til å stille seg kritisk til aktørenes kunnskap om seg selv, og sin egen situasjon (Aakvaag, 2008, s. 150). Det skyldes at aktørene ikke innehar tilstrekkelig kunnskap om de objektive sosiale strukturene de er underlagt. For å forstå samfunnslivet er en derfor nødt til å avdekke sosiale strukturer som eksisterer relativt uavhengig av aktørene (s. 151). Det vil derfor redegjøres for begrepene kapital og felt.

#### *Kapital*

Bourdieu bruker begrepet om kapital for å forklare den hierarkiske strukturen av objektive posisjoner som aktørene kan inneha i det sosiale rom (Aakvaag, 2008, s. 151). Kapital er ressurser og kilder til innflytelse og makt, som aktørene kjemper om å besitte og kontrollere (Wilken, 2011, s. 58). Kapital er med andre ord det som gjør at en ikke kan forstå samfunnets sosiale «spill» som tilfeldig. Bourdieu lot seg, ifølge Wilken (2008, s. 39), inspirere av Karl Marx sin teori om at adgang til makt avhenger av adgangen til materiell kapital. Deretter skal han ha kombinert denne teorien med Max Webers distinksjon mellom makt og status. Med det mente Bourdieu at det i tillegg til økonomisk kapital, også finnes kulturell, sosial og symbolsk kapital. Sistnevnte skiller seg ut, ettersom det i større grad kan anses som en effekt fremfor en kapitalform (Bourdieu, 1997/2000, s. 242). Symbolsk kapital refererer til utnyttelse av andre

kapitalformer, ved å omsette dem til andre former for verdi, slik som anerkjennelse, innflytelse og respekt (Wilken, 2006/2008, s. 39; Wilken, 2011, s. 63). Ifølge Bourdieu (1990, s. 123) er det en form for kapital i forkledning, eksempelvis ved at økonomisk kapital kan omsettes til immaterielle verdier som moral, som er en form for symbolsk kapital (Wilken, 2011, s. 63). Begrepet benyttes også i tilfeller der en omsetter en kapitalform til en annen. Den kapitalformen Bourdieu er mest kjent for, er ifølge Wilken (2011, s. 59), kulturell kapital, som innebærer at en mestrer den dominerende kulturelle koden i samfunnet (Aakvaag, 2008, s. 152). Det er derfor en forutsetning at det finnes en dominerende, allment akseptert kode i samfunnet, som en kan mestre i større eller mindre grad. Kulturell kapital har sammenheng med utdanning, kunnskap og kompetanse (Hunter, 2004, s. 178; Wilken, 2006/2008, s. 39). Maktbegrepet gjør seg gjeldende gjennom resultater i utdanningssammenheng, tilgang til attraktive jobber, og økte muligheter for deltakelse i politikk, for å nevne noe (Aakvaag, 2008, s. 152). I kroppøvingssammenheng kan kulturell kapital omsettes til status og gode karakterer (Hay & Macdonald, 2009, s. 4; Standal, 2021, s. 134). Bourdieu forklarte at kulturell kapital finnes i tre former: kroppslig, objektivert og institusjonalisert (Bourdieu, 2018, s. 79). Den kroppslige formen for kulturell kapital handler om hvordan kulturell kunnskap kommer til uttrykk i form av holdninger, personlige ferdigheter, oppførsel og klesstil, som er en del av habitus (Bourdieu, 2018, s. 79-81; Hay & Macdonald, 2009, s. 5; Wilken, 2011, s. 59-60). Den objektiverte formen refererer til eierskap og tilgang til kulturell verdsatt materiell slik som bøker og kunst, mens den institusjonaliserte hovedsakelig handler om anerkjennelse av kulturell kompetanse gjennom utdanning og akademiske prestasjoner (Bourdieu, 2018, s. 82-84; Wilken, 2011, s. 60).

Sosial kapital er en annen kapitalform som ifølge Aakvaag (2008, s. 153), består i «tilgang til sosiale nettverk og medlemskap i grupper som familie, venner, bekjente, kolleger, naboer, medstudenter, frivillige organisasjoner osv.». Kapitalformen er en kilde til makt med utgangspunkt i det en kan oppnå ved å mobilisere det sosiale nettverket man er en del av, og de sosiale forbindelsene man har (Wilken, 2011, s. 61; Aakvaag, 2008, s. 153). For eksempel kan en elev som har opparbeidet et sterkt sosialt nettverk innenfor idrettsmiljøet, få tilgang til ekstra treningsmuligheter og veiledning. Det kan bidra til ferdighetsutvikling, som er en form for kulturell kapital.

### *Felt*

Det sosiale rom beskriver samfunnet som helhet (Aakvaag, 2008, s. 154). Det finnes derimot mindre sosiale arenaer innenfor det sosiale rom, som kalles for sosiale felt. Et felt er altså mer

konkret, og defineres i forhold til hvilke kapitalformer som står på spill (Wilken, 2006/2008, s. 39). Aktørene er gjerne involvert i flere slike felt samtidig, der de innehar ulike sosiale posisjoner (s. 41). En elev kan eksempelvis ha mye kapital på håndballbanen, men lite kapital i klasserommet. En akademiker kan ha mye kapital i forskningsverdenen, men lite kapital i familiebursdag. Både klasserommet og gymsalen kan defineres som felt, der aktørene kjemper om kulturell kapital i form av gode karakterer (Wilken, 2006/2008, s. 41; Wilken, 2011, s. 53). Likt som i det overordnede sosiale rom, har hvert felt også en hierarkisk struktur der aktørene innehar ulike objektive posisjoner, basert på mengden og typen kapital en har tilgang til (Aakvaag, 2008, s. 151).

### 3.2.2 Subjektive strukturer

Gjennom begrepene kapital og felt kan en avdekke de objektive sosiale strukturene som eksisterer relativt uavhengig av aktørene (Aakvaag, 2008, s. 151). Samfunnslivet består derimot ikke bare av objektive sosiale strukturer, men også av selvstendige aktører som påvirker gjennom sine handlinger (s. 159). I henhold til Bourdieus samfunnsteori er det nødvendig å kombinere de objektive strukturene med aktørens kreativitet og kyndighet. Av den grunn vil det redegjøres for habitus, som sammen med kapital og felt utgjør grunnstenene i Bourdieus teori om praksis (Wilken, 2011, s. 57). Ved å kjenne til aktørens habitus, hvilke kapital de har og hvilke felt de er involvert i, så kan man både forstå og forklare deres handlinger, samt handlingenes årsak (s. 58).

#### *Habitus*

Habitus er kjernen i Bourdieus sin teori om praksis, og utgangspunktet for ideen om den handlende aktør (Bourdieu, 1980/1990, s. 53; Aakvaag, 2008, s. 160). I hjertet av begrepet ligger det en antakelse om at menneskers virkelighetsforståelse, idealer, handlinger og utseende i stor grad er blitt påvirket av deres interaksjon med sosiale aktører og strukturer i samfunnet som skole, medelever og familie (Hay & Macdonald, 2009, s. 5; Wilken, 2011, s. 44). Disposisjonene som utgjør aktørens habitus er sosialt konstruert gjennom et liv under bestemte sosiale forhold (Bourdieu, 1980/1990, s. 53; Hay & Macdonald, 2009, s. 5). Om samfunnet eksempelvis forventer at jenter skal bevege seg på en annen måte enn gutter, så vil dette resultere i en bevegelses-habitus som er kjønnsavhengig (Standal, 2021, s. 133). Oppfatninger og forventninger til ulike kjønn skaper og reproducerer dermed ulike kroppslige uttrykk (Standal, 2021, s. 134). Habitusbegrepet kan derfor sammenlignes med kulturbegrepet, ettersom det understreker den dynamiske relasjonen mellom individet og det sosiale (Wilken, 2011, s. 46). Samtidig er habitus enda mer omfattende.

Habitusbegrepet består av to samtidige og gjensidig påvirkende prosesser; aktørens tilegnelse av kunnskap som gjør en i stand til å handle meningsfullt i samfunnet, og omsettingen av denne kunnskapen til praktisk handling (Wilken, 2011, s. 46). Prosessene er verken automatiserte eller regelbundet, og det sosiale liv er derfor ikke forutsigbart. Aktørene improviserer stort sett gjennom tilværelsen slik den former seg (Wilken, 2006/2008, s. 37). Handlingene våre er ikke et resultat av refleksjon og grundige overveielser, men av forforståelse og disposisjoner, nærmest som instinkter som forteller oss hvordan vi skal handle i en gitt situasjon (Wilken, 2006/2008, s. 37; Aakvaag, 2008, s. 160). Habitus er kroppslig forankret ved at det sosiale er inkorporert i kroppen, og har betydning for hukommelsen og handlinger (Wilken, 2011, s. 48). Uttrykket «det sitter i ryggmargen» har sammenheng med den kroppslige hukommelsen som gjør at vi vet hvordan å bevege og oppføre oss i ulike situasjoner, uten å tenke over det. I tillegg til at kroppen formes av habitus, uttrykker den også habitus gjennom blant annet kroppsholdning, livsstilssykdommer og kroppslukt.

Habitus er både individuell, kollektiv og samfunnsmessig på samme tid (Bourdieu, 1980/1990, s. 54-55; Wilken, 2006/2008, s. 37). Individuell i form av integreringen av individets tidligere erfaringer og unike historie, i tillegg til personliggjøring av det sosiale ved å forstå sosiale begrensninger som personlige valg. Habitus er kollektivt ettersom den tilegnes i et sosialt miljø som vanligvis kjennetegnes som en form for fellesskap og felles forståelse (Bourdieu, 1980/1990, s. 256). Det kollektive påvirker det individuelle, ved å gjøre det individuelle forståelig, og til tider forventet, i konkrete sosiale sammenhenger (Wilken, 2006/2008, s. 38). Til slutt er habitus samfunnsmessig, ved at den får oss til å akseptere og ta ulikhetene i samfunnet for gitt. Disposisjonene både bekreftes og reproduseres gjennom sosialiseringen i institusjonene i det moderne samfunn. En elevs interesse for en spesifikk idrett kan eksemplifisere habitus sin sammensatte natur; den kan være formet av både personlig oppvekst, normen blant klassekameratene på skolen, og statusen den aktuelle idretten har i samfunnet. Individets habitus er ikke nødvendigvis harmonisk med den sosiale virkeligheten den er en del av (Wilken, 2006/2008, s. 38). Skolelever kan eksempelvis oppleve at deres habitus er i utakt når de starter på ny skole i et annet fylke. Ettersom forandring i habitus har sammenheng med endring i aktørens ytre omgivelser, kan eleven få nye vaner og tilpasse seg de sosiale omgivelsene (Wilken, 2006/2008, s. 38). Det forutsetter både en aksept av et nytt sosialt miljø, i tillegg til aksept fra det aktuelle sosiale miljøet.

Forholdet mellom de objektive samfunnsstrukturene og den handlende aktør ble kalt «aktør/struktur-problemet», ettersom de ikke lot seg forene (Aakvaag, 2008, s. 148). Bourdieu løste dette problemet ved å bygge en bro mellom objektivismen og subjektivismen (Aakvaag, 2008, s. 162). Aktørens handlinger, væremåte, valg av yrke, musikksmak og vaner er formet av habitus, som igjen er formet av aktørens posisjon i de objektive sosiale strukturene. I tillegg vil aktørens posisjon i det sosiale rom og felt gi bestemte, og begrensede handlingsalternativer, og på den måten påvirkes aktøren av strukturen. Aktørene er derimot ikke å anse som hjelpeløse ofre (Aakvaag, 2008, s. 163). Aktøren påvirker også strukturene ettersom de objektive sosiale strukturene kun eksisterer i kraft av å bli reprodusert av aktørene, som gjennom kyndighet og kompetanse har evnen til å påvirke strukturene. Bourdieu poengterte at en gjennom politisk mobilisering, også har mulighet til å forandre de sosiale strukturene på målrettede og mer omfattende måter (s. 164). Bourdieu løste aktør/struktur-problemet ved forklare hvordan strukturen påvirker aktøren, samtidig som aktøren påvirker strukturen.

## 4 Metode

Metode kan ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 140) oversettes til «veien til målet». Valg av forskningsmetode er med andre ord avgjørende for å finne frem til ønsket mål, eller i det aktuelle tilfellet, for å kunne belyse problemstillingen (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 18). Dette kapittelet gir en gjennomgang av oppgavens vitenskapsteoretiske tilnærming, metodologiske valg og utvalg, gjennomføringen av intervju og analyse, samt oppgavens kvalitetsvurderinger og tilnærming til etiske betraktninger.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Ifølge Thagaard (2018, s. 33) har valg av vitenskapsteoretisk tilnærming betydning for hva en søker informasjon om, og forståelsen man så opparbeider seg. Denne oppgaven har som hensikt å undersøke følgende problemstilling: *Hva mener et utvalg lærere og elever kjennetegner den dyktige kroppsøvingseleven på ungdomsskolen?*

Oppgaven tar derfor utgangspunkt i en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. En fenomenologisk tilnærming fokuserer på å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens subjektive opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Det er dermed avgjørende at forskeren er åpen for aktørens erfaringer innen et fenomen (Thagaard, 2018, s. 36). På den måten kan en beskrive og forstå hvordan mennesker opplever, og gir mening til sin livsverden. Gjennom intervju vil jeg som forsker få informantene til å sette ord på hvordan de forstår et fenomen, som i dette tilfellet er vurderingspraksisen i kroppsøvingsfaget (Tjora, 2021, s. 31).

En hermeneutisk tilnærming har også til hensikt å forstå sosiale fenomener, men innenfor en dypere kontekst som ikke er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2018, s. 37). Sentralt i hermeneutikken er at mening kun kan forstås i lys av den sammenhengen den er en del av. Gjennom intervju vil lærere og elever med ulike bakgrunn dele informasjon om vurderingspraksisen i kroppsøving. Ifølge hermeneutikken er det avgjørende å se denne informasjonen i lys av den historiske, kulturelle og samfunnsmessige situasjonen som informanten er en del av (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 188-189). Først da kan man tolke og oppnå en dypere forståelse av informasjonen som informantene deler.

Ved å kombinere disse to vitenskapelige tilnærmingene vil jeg som forsker kunne få en dypere forståelse av sosiale fenomener fra informantenes perspektiver og sammenhenger. Dette anser jeg som hensiktsmessig for å oppnå en dyp og helhetlig forståelse av vurderingspraksisen i kroppsøving.

## 4.2 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitativ metode kjennetegnes ved et mål om å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11). I motsetning til kvantitativ metode der forskeren opprettholder en viss avstand fra forsøkspersonene, har kvalitativ metode til hensikt å prioritere nærhet (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 22). Gjennom nærhet og metodens fleksibilitet kan forskeren få tilgang til kunnskap som ellers er vanskelig å oppdage. Derfor er kvalitative studier velegnet i situasjoner der det er ønskelig å innarbeide erfaringer og nye utfordringer underveis (Thagaard, 2018, s. 16). Ettersom denne masteroppgaven nettopp har til hensikt å belyse lærere og elevers opplevelser av vurderingspraksisen i faget, er det nærliggende å orientere seg mot en kvalitativ metode.

## 4.3 Utvalg

Det har blitt forsket på to ulike utvalg; kroppsøvlingslærere og ungdomsskoleelever. Ettersom elevene er under 16 år, var en forutsetning i godkjennelsen fra SIKT (se vedlegg 1), at det ble innhentet samtykke fra foresatte. Foruten krav om samtykke fra foresatte, var det en betingelse at utvalget bestående av ungdomsskoleelever undervises i kroppsøving av kroppsøvlingslærerne som deltar i studien. Dette ekskluderte kroppsøvlingslærere fra videregående skole. I tillegg var det et ønske om variasjon i kjønn og idrettslig bakgrunn blant elevene, samt varierende alder, kjønn og erfaring blant lærerne. En slik variasjon ble vurdert som hensiktsmessig med utgangspunkt i teorigrunnet og problemstillingen.

Det ble sendt ut en informativ e-post til kroppsøvlingslærere i Oslo og omegn. Med mine kontakter som lærerstudent, kombinert med et nettverk av lærere som har vist interesse for temaet via forskningsprosjektet FUSK, resulterte det i flere tilbakemeldinger fra lærere som ønsket å delta. Det var ikke alle som kvalifiserte seg i henhold til nevnte vilkår, men som likevel ga uttrykk for at de syntes det var et spennende og givende prosjekt. De ville derfor videreformidle informasjonen til kolleger og andre bekjente som kunne være potensielle informanter. Dette kalles for snøballmetoden (Thagaard, 2018, s. 56). Det endte opp med tre kroppsøvlingslærere fra ulike miljøer, som ønsket å delta for å bidra til å utvikle kroppsøvlingsfaget. Av kvinnene som tok kontakt var ingen praktiserende kroppsøvlingslærere på ungdomsskolen, og utvalget av lærere består derfor av menn.

På vegne av forskeren, informerte lærerne sine respektive elever om prosjektet. Av elevene som viste interesse ble det valgt ut 6-8 tilfeldige elever per lærer, gjennom loddtrekning eller tilsvarende tilfeldig utvelgelse. Det var gjennomgående flere jenter enn gutter som ønsket å



delta i prosjektet. De utvalgte elevenes foresatte fikk deretter tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg 2). Skriftlig samtykke fra foresatte ble innhentet enten fysisk eller elektronisk, etter anbefaling fra SIKT.

Lærerne uttrykte et ønske om å delta for å bidra til å utvikle kroppsøvfingsfaget, mens elevene ga uttrykk for at de hadde en interesse for temaet. Det kan derfor argumenteres for at utvalget har en hensiktsmessig egnethet som kan være relevant for å angi tendenser og indikasjoner på lærere og elevers forståelse av vurderingspraksisen i faget (Thagaard, 2018, s. 54). Samtidig er dette en form for strategisk utvelgning, som ifølge Thagaard (2018, s. 54) «er basert på at vi systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen». Et slik utvalg innebærer at resultatene ikke kan generaliseres, ettersom utvalgsmetoden ikke sikrer representativitet for hele populasjonen (Thagaard, 2018, s. 55). Til tross for at resultatene kun representerer deltakerne av studien, kan de likevel gi interessante indikasjoner og tendenser for kroppsøvfingsfaget på ungdomsskolen.

#### 4.3.1. Presentasjon av informantene

For å tydeliggjøre forbindelsen mellom utvalgene, er presentasjon av informantene fordelt i henholdsvis skole A, B og C. Kroppsøvfingslæreren med tildelt pseudonym presenteres først, etterfulgt av elevene til den aktuelle læreren som presenteres mer generelt, med hensyn til antall og personvern.

##### *Skole A*

Jens er en kroppsøvfingslærer i starten av 60-årene som jobber på en skole i Lillestrøm kommune. Han er adjunkt med allmennlærerutdanning i bunn, og har fordypning i kroppsøving tilsvarende 30 studiepoeng. Jens har undervist under flere læreplaner: M87, L97, LK06 og nå LK20. Han har over 30 års fartstid i læreryrket fordelt på tre ulike skoler, og har undervist i en rekke fag. Jens ønsket å bli kroppsøvfingslærer for å opparbeide en enda bedre relasjon til elevene, og tenkte det var givende å undervise i et fag elevene liker godt. Han har ikke mye erfaring innen organisert idrett, men har alltid vært glad i å være i fysisk aktivitet. På spørsmål om hensikten med faget trekker han frem bevegelsesglede i samhandling med andre mennesker. Han forteller at klassen er preget av mye konkurranseinstinkt, innsats og «guttastemning».

Elevgruppa til Jens består av tre gutter og tre jenter på 10. trinn, som har erfaring med kroppsøving fra tre ulike barneskoler. Majoriteten av elevene er fysisk aktive på fritiden, og

driver med styrketrening, svømming, badminton, sykling og øvrig trening på senter. Halvparten av elevene har søsken eller foreldre som driver med samme aktivitet/idrett som dem selv. De beskriver en klassekultur preget av «guttene mot jentene», med påfølgende konkurranseinstinkt og intensitet. Elevene trekker frem samarbeid som det viktigste med faget, og poengterer at det er viktig å samarbeide med elever en ikke kommer så godt overens med.

### *Skole B*

Tobias er i begynnelsen av 30-årene og har undervist i kroppsøving og FYSAK på en ungdomsskole i Lillestrøm i under ett år. Han tok først en bachelor i idrett, og senere PPU. Tobias har mestret de fleste konkurranseidretter, og er i dag en aktiv idrettsutøver som konkurrerer på høyt nivå. Innsatsmessig var Tobias en dyktig kroppsøvingselev, men hans stille og sjenerte personlighet hindret han i å ta ansvar og hjelpe andre, som han mener er en forutsetning for å regnes som «den dyktige kroppsøvingselev». Tobias hevder at hensikten med faget bunner i bevegelsesglede, noe som innebærer å utvikle en forståelse for at en ikke må være best så lenge en gjør sitt beste. Han trekker frem fair play og samarbeid som viktige momenter. Tobias forteller at den aktuelle klassen på 9. trinn stort sett består av elever som driver med fotball og håndball på fritiden. De fleste er veldig opptatt av karakterer, men har samtidig et behov for å bli mer selvregulerte, og mindre avhengig av mikrostyring fra læreren.

Elevgruppa til Tobias består av to gutter og fem jenter på 9. trinn, fra to ulike barneskoler. Alle driver eller har drevet med enten fotball eller håndball, og enkelte har også erfaring innen dans og kampsport. Nesten alle har foreldre og/eller søsken som har drevet med samme idrett. Det som kjennetegner klassen deres er at de fleste driver med fotball på fritiden, og at alle kommer godt overens på tvers av kjønn. Det viktigste med faget er ifølge elevene å ha det gøy, være i fysisk aktivitet og lære seg å samarbeide.

### *Skole C*

Ole er i starten av 50-årene, og underviser i kroppsøving på en skole i Vestfold. Han er adjunkt med tilleggsutdanning, men har ikke formell kroppsøvingsutdanning. Han er tidligere idrettsutøver, og har vært fotball- og turntrener, samt leder for kroppsøvingsseksjonen i over 20 år. Han var på sin tid en fremragende kroppsøvingselev ifølge han selv. Han har 25 års fartstid i yrket, og startet med å undervise under LK97. Ole underviser flere klasser i kroppsøving på samme tid, og har derfor et tett samarbeid med kolleger i undervisnings- og vurderingssammenheng. Han ønsket å bli kroppsøvingslærer for å bidra til at elever skal erfare livsglede, helse og sosial dannelse gjennom fysisk aktivitet. Han hevder hensikten med

faget er å inspirere til en aktiv hverdag med bevegelsesglede. Ole trekker frem et økende kroppsfokus, der fysisk aktivitet assosieres med markerte muskler, proteinpulver og vektløfting. Dette er et fokus han ønsker å redusere hos den aktuelle elevgruppen.

Elevgruppa til Ole består av seks jenter og to gutter på 8. trinn, fra tre ulike barneskoler. Samtlige elever driver eller har drevet med en form for idrett eller fysisk aktivitet på fritiden, inkludert fotball, håndball, turn og dans. Halvparten av elevene har gått i samme fotspor som sine foreldre og/eller eldre søsken. Elevene er vant med store kroppsøvingsskoler, og derav store variasjoner i elevgruppa. De mener det viktigste med faget er å være i aktivitet, spesielt for de som ikke «gjør noe» på fritiden.

#### 4.4 Intervju

Intervju er den mest brukte metoden innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 89). Først vil intervjumetoden presenteres, etterfulgt av utviklingen av intervjuguide, gjennomføring av pilotintervju, og til slutt prosessen med å gjennomføre og transkribere de faktiske intervjuene.

##### 4.4.1 Intervjumetode

Gjennom et kvalitativt forskningsintervju kan informanter beskrive sin opplevelse av egen livssituasjon (Thagaard, 2018, s. 11). Intervju kan struktureres ulikt, og det ble i forbindelse med denne oppgaven benyttet en delvis strukturert tilnærming (s. 91). Temaene for prosjektet var bestemt på forhånd, men rekkefølgen var fleksibel. Det var også mulig å tilpasse spørsmålene ut ifra informantens beskrivelser, i tillegg til å inkludere spørsmål som dukket opp underveis.

Ulike intervjumetoder benyttes til ulike formål (Kvale & Brinkmann, 2015). Dybdeintervjuer benyttes gjerne i situasjoner der en ønsker å utforske nyanser av opplevelser og erfaringer tilknyttet et spesifikt tema (Tjora, 2021, s. 127-128). Med utgangspunkt i oppgavens omfang og hensikt, ble det vurdert som hensiktsmessig å intervju kroppsøvingslærerne individuelt gjennom dybdeintervju.

Intervju av elever ble gjennomført i fokusgrupper, som er en effektiv metode for datagenerering ettersom en kan utvikle intervjudata fra flere informanter samtidig (Tjora, 2021, s. 137). Forfatteren presiserer at fokusgruppeintervju kan virke mindre truende, og bidra til å fange opp meninger som oppstår i interaksjonen mellom informantene. Ettersom jeg intervjuet mindreårige elever med variert erfaring tilknyttet temaet, var det naturlig å benytte en slik metode.

#### 4.4.2 Intervjuguide

En intervjuguide er en form for manuskript med temaer og spørsmål som bidrar til å strukturere intervjuløpet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Ettersom det er en forutsetning å ha gode kunnskaper for å kunne stille relevante spørsmål, ble intervjuguidene (se vedlegg 3 og 4) ferdigstilt først etter at de tidligere kapitlene var utarbeidet i den grad at det bidro til gode forkunnskaper, og la til rette for en relevant intervjuguide (Thagaard, 2018, s. 94-95).

Strukturen i intervjuguidene tok utgangspunkt i følgende tre faser: oppvarming, refleksjon og avrundning (Tjora, 2021, s. 159-160). Oppvarmingsspørsmålene bestod av enklere spørsmål som omhandlet informantenes bakgrunn og interesser, som kunne bidra til å skape trygghet og samtidig var av relevans for oppgaven. Hoveddelen av intervjuet bestod av refleksjonsspørsmål. Her skulle informantene gå mer i dybden og dele sine tanker og erfaringer innen ulike temaer som berører problemstillingen. Siste fase bestod av avrundings spørsmål som hadde til hensikt å normalisere situasjonen mellom forsker og informant ved å gradvis tre ut av intervjusituasjonen og refleksjonsnivået fra forrige fase.

#### 4.4.3 Pilotintervju

I arbeidet med intervjuguide ble pilotintervju gjennomført med to medstudenter med kroppsøvingfaglig utdanning. Den ene var informant, mens den andre observerte intervjuet fra sidelinjen. Pilotintervjuet resulterte i relevante og faglige tilbakemeldinger fra både informantens perspektiv og et tredjeperspektiv, noe som bidro til en dypere forståelse av spørsmålene som ble stilt, og hvilke svar jeg kunne forvente. Det førte til enkelte endringer i intervjuguidene for å forebygge eventuelle misforståelser og uklarheter, i tillegg til å sikre at spørsmålene skulle bidra til å belyse problemstillingen i størst mulig grad. Dessuten tilegnet jeg meg erfaringer med intervjuguidene og intervjusituasjonen, noe som ga meg økt trygghet i rollen som forsker.

#### 4.4.4 Gjennomføring av intervju

En forutsetning for å lykkes med et intervju er ifølge (Tjora, 2021, s. 132) å skape en avslappende atmosfære, som bidrar til åpenhet og ærlighet. Det ble derfor satt av tid til å skape en uformell situasjon, der jeg som forsker snakket med informantene om hverdagslige temaer som bidro til god flyt og løsprat (s. 133). Samtalene fant sted i klasse- og møterom der informantene følte seg trygge, og hvor det var minimalt med forstyrrelser og støy (s. 135-137). Først da en hensiktsmessig atmosfære var etablert, ble samtalen gradvis ledet mot ønsket tema.

Det ble tatt lydopptak av samtalen slik at intervjueren kunne konsentrere seg om å være tilstede under samtalen, og bidra til god kommunikasjon og flyt (Tjora, 2021, s. 180).

Dessuten var det en trygghet at både ordbruk, tonefall og pauser ble registrert, og kunne lyttes til i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Etter anbefaling fra OsloMet ble UiO sitt digitale undersøkelsesverktøy «Nettskjema» benyttet, der opptaket tas opp via applikasjonen «Nettskjema-diktafon» på mobil, og overføres til Nettskjema.no, som er en sikker, digital lagringstjeneste (Universitetet i Oslo, 2024). For å redusere faren for teknisk svikt, ble det tatt opp lyd via to mobiler, knyttet til to separate nettskjemaer.

#### 4.4.5 Transkribering

Som nevnt ble Nettskjema tatt i bruk for å opp samtalen på lyd. I 2023 fikk Nettskjema en tjeneste der lydopptak blir transkribert automatisk ved bruk av kunstig intelligens, i regi av UiO sin IT-avdeling (Universitetet i Oslo, 2023). Datamaterialet ble overført fra tale til norsk, redigerbar tekst i løpet av et par timer. Til tross for høy kvalitet og få feil, ble teksten umiddelbart gjennomgått av meg, ord for ord, for å sikre kvaliteten og bli kjent med datamaterialet. Gjennomgangen kan også ha bidratt til å redusere sjansen for tap av «visuelle ledetråder» i oversettelsen fra muntlig til skriftlig språk (Tjora, 2021, s. 186).

#### 4.5 Analyse av datamaterialet

Den kvalitative analysen har som mål å legge til rette for at leseren kan få økt kunnskap om temaet som forskes på, uten å selv måtte gå gjennom dataene som genereres i løpet av forskningsprosjektet (Tjora, 2021, s. 216) Alle fasene i analysen er basert på Hastie og Glotova (2012) sin 6-stegs analysemodell.

Første steg innebærer å bli kjent med datamaterialet, som er beskrevet i 4.4.5 om transkribering (Hastie & Glotova, 2012, s. 312). Andre steg handler om å få oversikt ved å sortere datamateriale (s. 312-313). Hvert enkelt intervju var transkribert i separate dokument i rekkefølgen spørsmål-svar, noe som gjør det vanskelig å få overblikk over datamaterialet (s. 316). Det ble derfor opprettet et eget dokument der alle svar på tvers av informantene i utvalget ble samlet under samme spørsmål, som er en sorteringsprosess anbefalt av Hastie og Glotova (2012, s. 316). Det ble opprettet ett dokument for lærerne, og ett for elevene, slik at det var mulig å holde funnene adskilt, samtidig som det var mulig å sammenligne funn på tvers av utvalgene. Signifikante og interessante sitat, samt likheter og forskjeller i datamateriale ble markert. Tredje treg går ut på å bestemme seg for analytisk tilnærming (s. 313). Det ble benyttet en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming, kalt abduksjon

(Thagaard, 2018, s. 184). Samtidig som intervjuguiden la føringer for hvilke temaer som ble undersøkt, var det også rom for å belyse nye temaer som dukket opp underveis. Fjerde steg innebærer å kategorisere datamaterialet for å identifisere mønstre, forskjeller og likheter (Hastie & Glotova, 2012, s. 314). I kapittel 5 er delkapitlene 5.3.1 *kjønn*, 5.3.2 *personlighet* og 5.3.3 *idrettsaktiviteter på fritiden* kategorier som kom frem av funnene. Øvrige kapitler var, som det kommer frem av intervjuguiden, i større grad forhåndsbestemt. Delkapittel 5.2.3 *ferdigheter* var i utgangspunktet formulert som *fysisk-motoriske ferdigheter*, men ble endret i lys av funnene. Femte steg handler om å kontrollere kategoriernes validitet (s. 314).

Kategoriernes relevans ble derfor vurdert opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene, samt kontekst, teorigrunnlag og tidligere forskning. Sjette og siste steg går ut på å identifisere relevante temaer (s. 315), og ble i dette tilfellet kombinert med en abduktiv tilnærming (Thagaard, 2018, s. 184). Forskningsspørsmålene ble omformulert noe, og det ble på bakgrunn av datamaterialet laget et eget forskningsspørsmål forbeholdt diskusjon av funn tilknyttet vurderingskriteriene innsats, forutsetninger, ferdigheter og fremgang.

## 4.6 Kvalitetskriterier

Innen kvalitativ forskning er det såkalte kvalitetskriterier som gir uttrykk for forskningens kvalitet (Tjora, 2021, s. 259). Validitet, reliabilitet og overførbarhet, i tillegg til forskerens rolle og for forståelse, er kriterier som gjennomsyrrer hele forskningsprosessen, og sier noe om oppgavens troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108, 277; Thagaard, 2018, s. 181). Redegjørelse av begrepene gir et utgangspunkt for at leseren kan vurdere forskningens kvalitet (Thagaard, 2018, s. 181). Det er avgjørende å være kritisk og vise gjennomskiktighet i argumentasjonen av de valgene en tar i løpet av forskningsprosessen (s. 188). Forskerens redegjørelse og argumentasjon, kan ifølge Thagaard overbevise leseren om kvaliteten på forskningen, og dermed verdien av forskningsresultatene.

### 4.6.1 Validitet

Validitet handler om gyldigheten av forskningens resultater, og hvordan disse tolkes (Thagaard, 2018, s. 189). Validiteten kan styrkes ved å beskrive det teoretiske ståstedet som danner grunnlaget for våre tolkninger, og forklare hvordan analysen gir grunnlag for konklusjoner og tolkninger, skriver Thagaard. Ved å innta rollen som «djevelens advokat» overfor egne funn, vil en kunne styrke tolkningenes gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279).

For å validere at undersøkelsen skulle bidra til å belyse problemstillingen, ble intervjuguiden ferdigstilt først da de tidligere kapitlene var utarbeidet i den grad at forskeren hadde inngående forkunnskaper om temaet og problemstillingens innhold. Ved å legge til rette for at forskningsspørsmålene skulle være så hensiktsmessige som mulig kan man ha styrket forskningsresultatene validitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281). Dessuten ble det redegjort for det teoretiske ståstedet, forskerens forforståelse og tilknytning til miljøet, samt hvordan analysen har gitt grunnlag for tolkningene. Oppgaven har en omfattende litteraturliste med mange relevante studier, for å kunne sammenligne resultater, og på den måten styrke forskningsresultatene validitet (Thagaard, 2018, s. 191-192). I den forbindelse har jeg strevet etter å argumentere på en logisk og sammenhengende måte i de tilfeller der min tolkning avviker fra tolkningene i andre studier.

#### 4.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler forskningsresultatene pålitelighet (Thagaard, 2018, s. 181). Begrepet knyttes i utgangspunktet til hvorvidt en annen forsker som anvender de samme metodene, vil komme frem til samme resultat (s. 187). Ved å redegjøre for utviklingen av data underveis i prosessen, argumenterer en samtidig for forskningens reliabilitet (s. 188). I metodekapittelet har jeg derfor forsøkt å være så konkret og spesifikk som mulig i beskrivelsen av fremgangsmåtene jeg har benyttet for å utvikle data. Jeg har gjort rede for metodevalg, utvalg, forberedelse og gjennomføring av intervju samt analysen av datamaterialet for å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig, slik at utenforstående kan vurdere forskningens pålitelighet.

I hvilken grad informantene har vært oppriktige i intervjusituasjonen har naturligvis påvirkning på datamaterialets reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det har tidligere blitt nevnt hvordan det ble lagt til rette for at informantene skulle oppleve at de trygt kunne dele sine ærlige tanker og meninger. Det er likevel ikke urimelig å anta at det kan være fristende å pynte på svarene sine, for at de skal samsvare med hva informantene tror forskeren ønsker å høre. Et gjennomgående fokus i intervjuguiden har vært at informantene skal eksemplifisere sine erfaringer, noe som kan ha bidratt til å styrke reliabiliteten til datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196).

#### 4.6.3 Overførbarhet

Om resultatene er gyldige og pålitelige, gjenstår spørsmålet om hvorvidt resultatene hovedsakelig er av lokal relevans, eller om de også kan overføres til andre kontekster og

personer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Med andre ord er spørsmålet om funnene kan generaliseres, og det til andre relevante situasjoner (s. 290).

Tidligere i kapittelet ble det avklart at en strategisk utvelgelse medfører at utvalget ikke er representativt for hele populasjonen (Thagaard, 2018, s. 55). Det medfører at funnene i denne studien ikke har en generell gyldighet. Gitt oppgavens omfang og metodevalg kan en hevde at det uansett ikke ville vært mulig å generalisere i samsvar med tradisjonelle vitenskapelige krav (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Til tross for at resultatene ikke kan generaliseres nasjonalt, kan kunnskapen potensielt overføres til andre relevante situasjoner. Leseren kan på grunnlag av de kontekstuelle beskrivelsene i studien, vurdere hvorvidt resultatene kan brukes som rettledning for hva som kan skje i en annen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). Forskningsresultatene kan på den måten bidra til økt innsikt, og gi interessante indikasjoner og tendenser for kroppsøvingsfaget.

#### 4.6.4 Forskerens rolle og forforståelse

Kvaliteten på den vitenskapelige virksomheten påvirkes av forskerens integritet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Ved kvalitativ forskning utgjør intervjueren det viktigste redskapet for innhenting av kunnskap, og forskerens forhold til moralske spørsmål og handlinger er derfor avgjørende. Med bakgrunn i rollen som forsker ønsker jeg å fremstille funn så representativt og nøyaktig som mulig. Likevel vil forskerens tilknytning til miljøet og tidligere erfaringer påvirke forforståelsen som utvikles i løpet av prosjektet (Thagaard, 2018, s. 190). Av den grunn er det naturlig å redegjøre for min tilknytning til miljøet det forskes på. Jeg har selv vært kroppsøvingselev både i grunnskolen, og på videregående skole med idrettsfag. Til tross for at jeg ble vurdert med høy måloppnåelse i kroppsøvingsfaget, har jeg aldri ansett meg selv som en dyktig kroppsøvingselev. Det var alltid noen med bedre ferdigheter som presterte bedre enn meg, og jeg utviklet en «vanetenkning» der det å være god i tradisjonell organisert idrett tilsvarte å være god i kroppsøvingsfaget (Standal, 2021, s. 143). Fordypningen i kroppsøving med påfølgende kroppsøvingsdidaktikk har endret forståelsen min av faget, og at det å være god i idrett ikke er ensbetydende med å bli vurdert som dyktig. Jeg må likevel, til tross for masterfordypning, anerkjenne fagets kompleksitet i sammenheng med vurdering og karaktersetning. Min erfaring kan bidra til en forståelse av informantenes opplevelser og erfaringer, samtidig som det kan føre til at en overser nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer. Ved å ha presentert mitt ståsted kan leseren vurdere tolkningene på bakgrunn av forskningens utgangspunkt (Thagaard, 2018, s. 191).



## 4.7 Etiske betraktninger

Forskeren må forholde seg til etiske prinsipper ved all vitenskapelig virksomhet (Thagaard, 2018, s. 20). Ettersom denne oppgavens datamateriale baseres på intervju av informanter, er forskeren pålagt å følge NESH sine forskningsetiske retningslinjer (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 29). Retningslinjene bidrar til å ivareta informantenes integritet, velferd og sikkerhet (NESH, 2021, s. 18).

### 4.7.1 Informert samtykke

Informert samtykke er utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt (Thagaard, 2018, s. 22). Det innebærer at de som deltar i forskningen informeres om formålet og hovedtrekkene i forskningen, om hvem som har tilgang til datamaterialet, og om eventuelle fordeler og risikoer ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). I tillegg bør en informere om personvern, fortrolighet og aktuelle rettigheter. Invitasjonen til å delta i forskningen bør være nøytral, og det skal ikke involvere press i form av begrensninger av valgfrihet, negative konsekvenser eller belønning. Først da er det tilrettelagt for at informantene kan ta et frivillig og veloverveid valg om å være med eller ikke (NESH, 2021, s. 20). Forskeren ivaretar vanligvis dette ansvaret i form av et informasjonsskriv, etterfulgt av et samtykkeskjema tilpasset mottakerne.

### 4.7.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet refererer til en gjensidig forståelse av hva som kan gjøres med den informasjonen som kommer frem som et resultat av deres deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). I dette tilfellet innebærer det at personopplysninger lagres på en forsvarlig måte, og er anonymisert i publikasjonen (Thagaard, 2018, s. 24). Lydopptak ble overført snarest fra opptaksenhet til ekstern, sikker datalagringstjeneste, utilgjengelig for andre. Hovedoppgaven ble lagret separat, også på en sikker og godkjent datalagringstjeneste. Koblingsnøkkel ble lagret innelåst, og fysisk adskilt fra datamaterialet. All data ble anonymisert ved transkripsjon, og det er blitt benyttet fiktive navn. Jeg har også vært påpasselig med hvilke personopplysninger jeg har valgt å inkludere med hensyn til anonymitet og relevans. Informantene har dessuten blitt godt informert, og prinsippet om konfidensialitet er med dette ivaretatt.

### 4.7.3 Konsekvenser

De konsekvensene forskningen kan ha for informantene, må det også tas hensyn til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Eventuelle konsekvenser kan være både skade som påføres

informantene, i tillegg til fordeler som kan forventes ved å delta i forskningen. Risikoen for at informantene påføres skade bør være lavest mulig. Med hensyn til fordeler bør det være en gjensidighet mellom hva informantene gir av informasjon, og hva de får igjen (Thagaard, 2018, s. 26). Lærerne ønsket å delta i denne studien for å få større innsikt i elevers forståelse av gjeldende vurderingspraksis, så vel som deres egen. De uttrykte derfor en interesse for å få tilsendt den ferdigstilte oppgaven. Etter intervjuene påpekte flere lærere at de hadde en positiv erfaring av å sette ord på sine tanker og opplevelser, og elevene en takknemlighet for å bli hørt.

## 5 Resultat og diskusjon

I dette kapittelet vil resultatene fra datamaterialet presenteres, og deretter diskuteres i lys av kontekst, forskning og teoretisk forankring. Resultatene er som beskrevet i metodekapittelet innhentet gjennom totalt seks intervju av tre kroppsøvingslærere og 21 ungdomsskoleelever. Funnene er fordelt i forskningsspørsmål med enkelte underoverskrifter, og har til hensikt å belyse problemstillingen: *Hva mener et utvalg lærere og elever kjennetegner den dyktige kroppsøvings eleven på ungdomsskolen?*

Funnene innhentet fra kroppsøvingslærerne presenteres først, etterfulgt av funnene innhentet fra elevene. Kursivering er benyttet i tillegg til anførselstegn for å fremheve sitater fra øvrig tekst. Deretter vil drøftingen finne sted, med den hensikt å drøfte og belyse hvert enkelt forskningsspørsmål. Avslutningsvis vil oppgavens styrker, svakheter og begrensninger diskuteres.

### 5.1 Hva kjennetegner den dyktige kroppsøvings elev?

Lærer Jens forteller at *«det kan være noen variasjoner av den dyktige kroppsøvings elev, men at karakter 6 er tilnærmet perfekt»*. For å vurderes som dyktig må en mestre alle områdene elevene vurderes etter. Det inkluderer å gjøre andre gode, og bidra til inkludering. Samtidig anerkjenner han at det kan være krevende å ikke gi toppkarakter dersom en elev er *«best i klassen, men ikke mer inkluderende enn gjennomsnittseleven»*. Han forteller også at *«uavhengig av kompetansemål vil lærerne lete fram de beste på hvert trinn for å kunne premiere noen med den beste karakteren»*. Han kan ikke huske sist det var et trinn der ingen fikk toppkarakter, og forteller at karakterer i kroppsøving er gjenstand for mye sammenligning. Tobias hevder en kan oppnå karakter 5 med god innsats, men at den dyktige kroppsøvings eleven i tillegg må *«ta ansvar, hjelpe og samarbeide med andre, mestre konkurranse og fair play, ha en positiv holdning, ta initiativ og være selvgående»*. Ole beskriver den dyktige kroppsøvings eleven som en med elev med *«topp innsats, som gir jernet og er med på alt»*. *«Om en gjør dette, vil en også oppleve mestring i forhold til ulike ferdigheter»*, legger han til. Dersom det oppstår en negativ stemning i gruppa, vil den dyktige kroppsøvings eleven *«bidra til å snu om på denne stemningen»*. Ole forteller at den dyktige kroppsøvings eleven ikke er avhengig av å bidra til inkludering og gjøre andre gode.

Elevene til Jens beskriver den dyktige kroppsøvings eleven som *«en som ser alle, er inkluderende og hjelper de som sliter»*. Den eleven har *«øvingsvilje, er ivrig etter å utforske nye ting og dessuten flink til å samarbeide»*. Tobias sine elever forteller at det er en som *«er*

*samarbeidsvillig, oppmuntrende, inkluderende, klarer å lede en gruppe og gjør som en blir fortalt*». I tillegg har den dyktige kroppsøvingseleven *«alle kriteriene som trengs»*. Elevene til Ole beskriver eleven som *«god til å samarbeide, flink i det meste, løfter andre opp og hjelper, har gode ferdigheter, er samarbeidsvillig, en positiv holdning og gjør sitt beste»*.

Jens forteller innledningsvis at den dyktige kroppsøvingseleven må mestre alle områdene en vurderes etter. Ettersom det er presisert i vurderingsforskriften at kompetansemålene er grunnlaget for vurderingen, er det rimelig å anta at det er kompetansemålene Jens sikter til (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-3). Samtidig viser tidligere forskning at vurderingspraksisen i kroppsøvingsfaget ikke nødvendigvis er konsistent, pålitelig og i henhold til styringsdokumentene (Annerstedt & Larsson, 2010; Vinje et al., 2023/2024; Aasland, Walseth & Engelsrud, 2020). Det er interessant å se i lys av Jens sitt utsagn, om lærere som premierer *«de beste»* elevene med toppkarakter uavhengig av kompetansemål. Årsaken bak en slik vurderingspraksis kommer ikke frem, men en mulig forklaring er at kroppsøvingsfaget påvirkes av lokale tradisjoner (Birch, 2021, s. 159). Det ble ikke presisert hvilke «lærere» Jens sikter til, men ettersom han ikke kunne huske sist det var et trinn der ingen fikk toppkarakter, kan det være kroppsøvingslærere på samme skole han sikter til. Om det er en tradisjon på den aktuelle skolen for at det alltid er én eller flere elever som får toppkarakter uavhengig av kompetansemålene, kan det være krevende å avvike fra en slik vurderingspraksis (Birch, 2021, s. 159). Samtidig er det viktig å understreke at en slik vurderingspraksis ikke er i henhold til vurderingsforskriften (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-3). Det er også naturlig å stille seg kritisk til hva det å være *«best»* faktisk innebærer, om det ikke er at en mestrer kompetansemålene i den grad at en vurderes med toppkarakter. Formuleringen *«de beste»* kan tolkes dithen at noen elever er bedre enn de andre, og at de av den grunn blir ansett som *«best»*. Jens presiserer tross alt at kroppsøvingsskarakteren er gjenstand for sammenligning, og det er dermed naturlig å stille seg spørsmålet om dyktighet konstitueres gjennom sammenligning. Dette er i så fall problematisk av flere grunner. Først og fremst presiserer støtteskrivet at «den enkelte elev skal ikke bli vurdert i forhold til andre elever» (Utdanningsdirektoratet, 2021c, s. 4). I tillegg er det ikke urimelig å anta at en slik praksis kan gå utover karakterene til øvrige elever, som karakterettes med grunnlag i kompetansemålene. Fordommer er ifølge Birch (2021) utgangspunktet for en rettferdig vurdering, ettersom fordommene gir en forforståelse av hva som skal til for å oppnå de ulike karakterene (s. 158). Dersom fordommene påvirkes av at elever premieres med toppkarakter uavhengig av kompetansemål, kan en ende opp med en forståelseshorisont som resulterer i en

urettferdig vurderingspraksis. Det vil hovedsakelig gå utover elevene som ikke anses som «best».

Ole hevder det ikke er en forutsetning at den dyktige kroppsøvingseleven bidrar til inkludering og gjøre andre gode. I *den formelle læreplanen* for kroppsøving på 10. trinn står det derimot at elevene skal: «Bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til framgang for andre» og «anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 8). I kjennetegn på måloppnåelse står det under karakter 6 at: «Eleven samarbeider med andre for å oppnå felles mål og bidrar i fellesskapet med nye ideer, kunnskap og forslag, og anerkjenner medelevers forslag» (min understreking) (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Kjerneelementet «deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» underbygger også at inkludering og å gjøre andre gode er en del av kompetansen i faget. Øvrige lærere og elever har derimot en annen oppfatning enn Ole. Selv elevene til Ole trekker frem det å være «samarbeidsvillig», som er nært beslektet med inkludering, og «løfter andre opp og hjelper», som har flere likhetstrekk med å gjøre andre gode. At Ole og hans elever har en ulik oppfatning, tyder på at *den erfarte læreplanen* ikke sammenfaller med *den oppfattede læreplanen*. Det vil si at det er et gap mellom intensjonen og realiseringen av vurderingspraksisen i faget (Engelsen, 2003, s. 17; Garmannslund et al., 2012, s. 10), noe FUSK-undersøkelsen også gir uttrykk for (Vinje et al., 2023/2024).

## 5.2 Hvilke vurderingskriterier ligger til grunn i vurderingen av dyktighet?

Både Jens, Tobias og Ole syntes det er vanskelig å forholde seg til retningslinjene for vurdering i kroppsøvingsfaget. Jens hevder at «vurderingskriteriene kunne vært et eget *mastergradstudium*». Han forteller videre at vurderingen varierer både på kommune-, skole- og lærernivå. Tobias hevder også at vurderingen varierer fra lærer til lærer, og synes første halvdel av kompetansemålene for 10. trinn er flytende og vanskelig å forstå. Han trekker frem et eksempel med vurdering av elevenes forutsetning, som han tolker dithen at det skal tas hensyn til, samtidig som det ikke skal vurderes. Han opplever det som en motsigelse. Ole beskriver språket som vanskelig å forstå, grunnet mange adjektiv og verb. Han mener problemstillingen er unik for kroppsøvingsfaget. Alle informantene oppgir å ha benyttet profesjonelt skjønn i sammenheng med vurdering i faget.

### 5.2.1 Innsats

I beskrivelsen av innsats trekkes «*deltakelse*» frem hos samtlige av de tre lærerne. I tillegg nevnes «*fokus, forberedelse, initiativ, svette, gjøre sitt beste, å være på, og å ta del i*» av enkelte. Jens legger til at det å vise vilje, og derav innsats i en aktivitet eleven verken liker eller mestrer, kan kompensere for dårlige ferdigheter. Dessuten er det positivt om eleven «*fortsetter å øve uten å oppnå fremgang*». Tobias mener at innsats er en forutsetning for å kunne oppleve mestring. Ole argumenterer for at innsats bidrar til å gjøre karaktersetningen rettferdig:

*Jeg synes faktisk det er bedre i kroppsøving sammenlignet med andre fag. I kroppsøving kan du gi den spreke, egoistiske fotballgutt en toer, og en sånn data-gutt som aldri har rørt en ball, men som likevel prøver, en femmer. Du kan gjøre ditt beste i teoretiske fag, men får ikke noe karakter for god innsats. Det er kun karakter på ferdighetene og prestasjoner, noe som gjør at man er avhengig av gode gener.*

Ingen av lærerne er enig i at innsats alene er nok til å vurderes med toppkarakter. Innsats er alltid en del av vurderingsgrunnlaget hos de tre, også når elevene ikke er i fysisk aktivitet. I slike tilfeller er det en annen form for innsats. Da gjelder det å «*drøfte, reflektere og diskutere*», samt «*planlegge*» en aktivitet. På spørsmål om innsats alltid er synlig og observerbart, svarer lærerne: «*Innsats er ikke vanskelig å se*», «*det er veldig synlig*» og «*kanskje det som er mest synlig*». De observerer «*enkelt når elevene tar pauser, mister oppmerksomhet og fokus*». Det er imidlertid vanskeligere å observere innsats når elevene kommuniserer i mindre grupper. Mens samarbeid inngår i innsatsbegrepet til Tobias og Ole, har Jens samarbeid som et eget vurderingskriterium. Ole forklarer i sin beskrivelse at det også finnes innsats som hindrer mulighetene for samarbeid: «*Om du har fem stykker på laget som du ikke får med deg fordi du springer som en gal, da har du passivisert de du er på lag med, og kvelt dem med en individuell og egosentrisk innsats*». For å forebygge en slik innsats bruker han å gjøre elevene, spesielt de fra organisert idrett, oppmerksom på at han er mer interessert i å se dem lære bort og gjøre andre gode.

Elever fra alle tre skoler trekker frem «*deltakelse, samarbeid og å gjøre sitt beste*» i beskrivelsen av innsats. Enkeltelever nevner også «*holdninger, å prøve selv om en er sliten, ikke være kjedelig, og å prøve nye ting*». Elevene er samstemte om at innsats alltid er noe de vurderes etter i kroppsøving, også når de ikke er i fysisk aktivitet. I de tilfellene der innholdet er mer teoribasert, handler innsats om hvor mye en «*følger med, engasjerer seg, samarbeider og reflekterer*». Majoriteten av elevene mener innsatsen deres blir lagt merke til. Likevel

trekkes det frem utfordringer som at «*læreren er opptatt med andre ting*», og «*det er vanskelig å vise refleksjon, for skal man liksom reflektere høyt?*». Det er konsensus blant elevene om at god innsats alene ikke er nok for å få toppkarakter. De sier seg enig i at «*det spiller en stor rolle, men det er ikke nok*», og «*ikke for å få karakter 6, men du kan få en OK karakter*».

I likhet med funnene fra FUSK-undersøkelsen (Vinje et al., 2023/2024, s. 51), gir både lærere og elever uttrykk for at innsats alltid er en del av vurderingsgrunnlaget. Det inkluderer kunnskapsmål der fysisk aktivitet er irrelevant. Et eksempel på et slikt kunnskapsmål er kompetansemålet: «*Reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbylde*» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 8). Det er ifølge Vinje et al. (2024, s. 51) ingen selvfølge at innsats alltid er en del av vurderingsgrunnlaget i faget, ettersom Utdanningsdirektoratet (2021c, s. 2) presiserer at innsats knyttes til fire spesifikke hovedområder. Tvert imot utleder det at det finnes enkelte kompetansemål som ikke inngår i de fire hovedområdene (Vinje et al., 2023/2024, s. 51), og derfor skal ikke elevenes innsats inkluderes i vurderingsgrunnlaget til enhver tid. Hvorvidt innsats skal inkluderes i kunnskapsmål slik som kompetansemålet over, kan og bør diskuteres. På én side kan det være at lærerne i henhold til Goodlads *oppfattede læreplan* tolker føringene dithen at evnen til å reflektere inngår i «*kroppslig læring*», som er en av de fire hovedområdene der innsats er relevant (Garmannslund et al., 2012, s. 10; Utdanningsdirektoratet, 2021c, s. 2). På en annen side kan lærerne ha benyttet appropriasjon i vurderingen av slike kunnskapsmål. Ved å appropriere innsatsbegrepet kan en motivere elevene til refleksjon og diskusjon ved å belønne med god måloppnåelse i innsats. En slik forklaring kan være interessant å se i lys av at Lyngstad et al. (2011, s. 27), som i regi av Utdanningsdirektoratet konkluderte med at innsats er en avgjørende faktor for kompetanseutvikling, noe Tobias også gir uttrykk for.

Lærerne beskriver innsats som synlig og observerbart. Det er noe Aasland og Engelsrud (2017, s. 11) problematiserer, ettersom det kan føre til at aktivitetsnivået opphører i tilfeller der «*læreren er opptatt av andre ting*», som en av elevene påpeker. Lærerne anerkjenner at innsats er vanskeligere å observere ved kommunikasjon i mindre grupper, som antakeligvis er relatert til innsats i form av samarbeid, diskusjon og refleksjon. En av elevene stiller seg spørrende til hvordan læreren skal legge merke til en slik form for innsats, noe Vinje et al. (2024, s. 51) også har vanskeligheter for å forstå, ettersom tankeprosesser og forberedelser ikke nødvendigvis er observerbart. Å dokumentere at elever øver på å bli bedre til å reflektere uten ferdighetsutvikling er kanskje enda mer utfordrende. Mange kan nok kjenne seg igjen i

Ole sitt utsagn om at innsats kan bidra til rettferdig karaktersetting. Samtidig stiller jeg meg kritisk til om innsatsen til den «*spreke, egoistiske fotballguten*» faktisk har blitt avdekket. I lys av funnene oppfatter jeg en viss risiko for at «*fotballguten*» kan ha vært både inkluderende, samarbeidende og reflektert, uten at læreren nødvendigvis har observert dette.

### 5.2.2 Forutsetninger

Jens nevner et eksempel på økonomiske forutsetninger i forbindelse med å ha nødvendig utstyr til å gjennomføre en bestemt aktivitet. Om en elev ikke har de økonomiske forutsetningene, og heller ikke mobiliserer nettverket sitt for å låne, har ikke eleven de forutsetningene som kreves for å gjennomføre aktiviteten. Eleven får dermed ikke vist sin kompetanse, noe som har negativ påvirkning på karakter. Jens stiller i den forbindelse følgende spørsmål: «*Skal det være greit at noen elever aldri har gymtøy, mens noen alltid har det?*». Tobias har imidlertid en annen forståelse av forutsetninger. Han poengterer at det er vanskelig å forstå retningslinjene, men at han har landet på at man skal ta høyde for individuelle forutsetninger, samtidig som det ikke skal med i vurderingsgrunnlaget. Han har likevel, ved bruk av profesjonelt skjønn, gjort unntak for å kunne karaktersette en elev med fysisk funksjonsnedsettelse med hensyn til individuelle forutsetninger. Han presiserer at det var et enkelttilfelle, for «*om det gjaldt for alle, så måtte man jo stilt høyere krav til de som driver med idrett på fritiden*». Ole beskriver forutsetninger med følgende sammenligning: «*Noen kan være født i en aktiv familie med kjennskap til mange ulike idretter og aktiviteter, mens andre er født i en sofa*». På spørsmål om forutsetninger er en del av vurderingsgrunnlaget svarer han først «*nei*», for så å legge til at «*forutsetninger blir en del av helhetsbildet*». Han presiserer at elevenes forutsetninger benyttes som et verktøy for å kunne tilpasse undervisningen.

Elevene fremstår usikre og nølende i forbindelse med spørsmål om forutsetninger. Enkelte elever beskriver det som «*egenskaper*», slik som å være «*høy og sterk*», mens andre beskriver det som å ha «*konkurransinstinkt og sportsånd*». Elevene til Jens forteller at forutsetninger er noe de vurderes etter i kroppssøving. En av dem sier: «*Jeg syntes ikke det skal være slik at eleven som er skada i armen og ikke kan bruke den skal få dårlig karakter. Det blir urettferdig, han kan jo ikke noe for at han har den skaden*». Elevene til Tobias gir ikke et klart svar, mens elevene til Ole mener forutsetninger er en del av vurderingsgrunnlaget, samtidig som de presiserer at «*med god innsats har det ikke så veldig mye å si*».

Jens fokuserer på økonomiske forutsetninger, som med utgangspunkt i Bourdieus begrepsapparat er en form for økonomisk kapital (Wilken, 2006/2008, s. 39). Jeg tolker



utsagnet hans dithen at dersom en elev mangler nødvendig utstyr, vil en ikke kunne delta og få vist sin kompetanse, noe som påvirker karakteren negativt. Forutsetninger kan i så fall knyttes til «*forberedelse og deltakelse*», som inngår i lærernes forståelse av innsatsbegrepet. Elever med tilstrekkelig økonomisk kapital kan utvise minimal innsats, uten at det får en negativ innvirkning på deres karakterer. Elever med manglende økonomisk kapital må derimot få tak i nødvendig utstyr ved å mobilisere et nettverk, som krever både innsats og sosial kapital. Elever med tilstrekkelig økonomisk kapital omsetter denne kapitalformen til en immateriell verdi, som i dette tilfellet er god moral tilknyttet forberedelse og deltakelse. Det har påvirkning på konstitueringen av dyktighet, og dermed omsettes økonomisk kapital til symbolsk kapital (Wilken, 2011, s. 63). Spørsmålet «*Skal det være greit at noen elever aldri har gymtøy, mens noen alltid har det?*» gjelder kanskje også i tilfeller der noen elever «aldri» har med svømmetøy, sykkel eller ski. Det er i så fall interessant å se i lys av elevutsagnet «*Jeg syntes ikke det skal være slik at eleven som er skada i armen og ikke kan bruke den skal få dårlig karakter. Det blir urettferdig, han kan jo ikke noe for at han har den skaden*». Gitt at ikke alle elevene har like forutsetninger i form av økonomisk og sosial kapital, kan en slik forståelse av vurderingskriteriet resultere i en urettferdig karaktersetning. I samsvar med Tobias sin forståelse, fastslår Forskrift til opplæringslova (2020, §3-3) at elevens forutsetninger ikke er en del av vurderingsgrunnlaget. Dessuten er det presisert i rundskrivet om individuell vurdering, at dersom en elev blir vurdert med standpunkt-karakter, har ikke antall kompetansemål eleven har vist kompetanse i, noen påvirkning på karakter (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 3). Å komme uforberedt skal eventuelt påvirke ordens-karakter, og ikke standpunkt-karakteren i faget (Opplæringslova, 1998, §3-4). Samtidig skal gratisprinsippet i skolen ivaretas (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

### 5.2.3 Ferdigheter

I beskrivelsen av ferdigheter, trekker de tre lærerne frem tekniske og motoriske ferdigheter. Eksempelvis å ta imot en ball, benytte fingerslag i volleyball eller løpe 3000 meter innenfor en gitt tid. I utgangspunktet er ferdigheter en del av vurderingsgrunnlaget hos dem alle, men på ulike måter. Jens er opptatt av sosiale ferdigheter som å samarbeide, vise omsorg, være mottakelig for veiledning, og å kunne reflektere og kommunisere skriftlig og muntlig. Han vurderer hvorvidt elevene har allsidige kroppslige ferdigheter. Med det sikter han til både fysiske og sosiale ferdigheter. Tobias har et litt annet fokus, og sier: «*en som ikke har gode ferdigheter vil oppnå god progresjon, mens en som har gode ferdigheter fra før vil ikke utvikle ferdighetene*». Han er derfor opptatt av at «*de som mestrer en ferdighet brukes som ressurser i*

*timen til å vise en teknikk man er god i». Den dyktige kroppsøvingseleven må, ifølge Tobias, «mestre de fysiske ferdighetene såpass at en også kan gjøre andre gode». Ole trekker frem å ha «kontakt med egen utvikling, og å se potensialet i å samarbeide andre» som former for ferdighet han har belegg for å vurdere i henhold til føringene fra Utdanningsdirektoratet. Hvilke ferdigheter elevene har fra før, har påvirkning på karakteren ifølge de tre lærerne. Jens er derfor opptatt av å «varierte aktivitetene slik at de som mestrer ikke vil dominere hele tiden». Tobias forsøker å «legge opp til elevstyrt time der alle kan vise seg frem», mens Ole «prøver å ikke legge opp til fotball, ettersom det er en aktivitet der egoistene får briljere med sine negative kvaliteter, og de andre faller utenom».*

I beskrivelsen av ferdigheter trekker elevene frem «å være god» i en aktivitet, idrett eller egenskap. Det kan være at en «skyter hardt, er fintesterk, er rask og har god utholdenhet og balanse, samt gode samarbeidsevner». Ferdigheter er ifølge elevene en del av vurderingsgrunnlaget, men det er ikke fysiske ferdigheter de da sikter til. En av elevene sier: «istedenfor å bruke den gode ferdigheten sin til å spille ego, kan man bruke den til spille andre bedre. Det har egentlig ikke noe å si hvor flink du er, men hva du gjør med de ferdighetene». En annen sier: «den mest positive måten å vise oss frem er ved å lære bort det du kan til andre. Det er bedre enn at du er den ene personen som er god og gjør nesten alt». Samtlige er enige om at det har betydning hvilke ferdigheter en har fra før, og at det er enklere å hjelpe andre om man selv er god. Tre av elevene til Tobias gir uttrykk for at man også får en ekstra mulighet til å vise seg frem: «Hvis du går på fotball og har fotball i gymmen, så forventer jo lærerne at du skal kunne lede folk», «Det er ofte sånn at de vil at du skal styre gymtimen hvis du er god i den aktiviteten», og «En elev som går i speideren skulle lære oss, og da fikk han utmerke seg».

Begge utvalgene gir uttrykk for at ferdigheter er noe mer enn bare fysisk-motoriske ferdigheter. Det bidrar til en nyansering av problematiseringen rundt ferdighetsbegrepet, som først og fremst er blitt forbundet med fysisk-motoriske ferdigheter (Brattenborg & Vinje, 2020; Vinje, 2021; Vinje et al., 2021). Elevene presiserer at det ikke handler om hvor gode (fysisk-motoriske) ferdigheter en har, men hvordan en bruker de til å gjøre andre gode. Det stemmer overens med Ole sin oppfatning av at det først og fremst er andre ferdigheter enn de fysisk-motoriske som inngår i vurderingsgrunnlaget hans. Sosiale ferdigheter som samarbeid blir nevnt gjentatte ganger, og kan betraktes som en del av den kroppslige formen for Bourdieus kulturelle kapital (Bourdieu, 2018, s. 79). Elever som i større grad har trent på å sosialisere seg, vil naturligvis ha bedre forutsetninger for å kunne samarbeide, og har derav en

større andel kulturell kapital (Wilken, 2011, s. 59). Både lærere og elever er enige om at det har betydning hvilke ferdigheter en har fra før. Dermed får elevenes predisposisjoner, slik som sosiale ferdigheter, en sentral betydning i vurderingen av dyktighet.

Dersom en elev mestrer en ferdighet, brukes vedkommende som en ressurs i timene til Tobias. Utsagnet «*vise en teknikk man er god i*» gir uttrykk for at det siktes til fysisk-motoriske ferdigheter. Utsagnene til Tobias sine elever underbygger også en slik forståelse, og belyser dessuten et nytt perspektiv ved en slik undervisningspraksis. Dersom en har erfaring eller er god i en aktivitet eller idrett, får en gjerne en ekstra mulighet til å vise seg frem i form av å «*styre*» undervisningen eller lære bort til medelever. Jeg tolker det slik at dersom en elev har gode fysisk-motoriske ferdigheter, får en anledning til å utmerke seg. I utgangspunktet er ikke en slik elevstyrt undervisning problematisk. Praksisen kan derimot problematiseres sett i lys av utsagnet til Tobias om at den dyktige kroppøvingseleven må «*mestre de fysiske ferdighetene såpass at en også kan gjøre andre gode*». Det kan gi uttrykk for at den dyktige kroppøvingseleven er avhengig av gode fysiske-motoriske ferdigheter, slik at en får mulighet til å benyttes som ressurs i undervisningen, og på den måten gjøre andre gode. Tobias virker å være klar over problemstillingen ettersom han legger opp undervisningen slik at «*alle kan vise seg frem*». En kan likevel stille seg kritisk til hvor realistisk det er i praksis, med en elevgruppe på mellom 20-30 elever. Dermed vil en slik praksis kunne medføre at det er en forutsetning å ha erfaring fra de «*riktige*» idrettene (eller aktivitetene) for å kunne oppnå toppkarakter, i likhet med forskningen til Modell og Gerdin (2022, s. 1057). I så fall vil elevene med erfaring fra «*riktig*» idrett inneha en kulturell kapital, som de så omsetter til status og gode karakterer i feltet (Hay & Macdonald, 2009, s. 4; Standal, 2021, s. 134).

#### 5.2.4 Fremgang

Fremgang beskrives som «*utvikling, progresjon, og å bli bedre*». Ole beskriver god fremgang med følgende eksempel: «*En elev som ikke får til en aktivitet i starten, men som neste time spør om å ha aktiviteten igjen*». Lærerne viser til en varierende praksis i vurderingen av elevens fremgang. Jens inkluderer i utgangspunktet ikke fremgang i vurderingsgrunnlaget, men trekker frem at det er positivt om eleven fortsetter å øve uten å oppnå fremgang. Tobias mener det ikke er mulig for alle å oppnå fremgang, spesielt ikke for elever på toppidrettsnivå. Det er derfor avgjørende at de heller bruker ferdighetene sine til å gjøre andre gode. Ole inkluderer elevenes fremgang i vurderingsgrunnlaget, og begrunner det med at fremgang er et resultat av god innsats. Han utdyper: «*Har man topp innsats er det umulig å ikke oppnå fremgang*». Alle tre benytter fysiske tester i kroppøvingsfaget, men kun for at elevene skal

kunne «*utfordre seg selv*», «*bli kjent med egen kropp*», og «*erfare at blodsmak og høy puls ikke er farlig*». De påpeker at resultatene i seg selv ikke har påvirkning på karakteren, og at det er ønskelig å kunne observere elevene over tre år. Derfor har det ingen hensikt å gjøre seg dårligere i starten av en vurderingsperiode.

Elevene beskriver fremgang som «*utvikling*», «*å bli bedre*», og «*å forbedre et resultat eller egenskap*». Det viser at en har hatt «*disiplin, vilje og interesse*». Samtlige er enige om at fremgang er noe læreren vektlegger i stor grad. Elevene mener det ikke er lurt å gjøre seg dårligere i starten av en vurderingsperiode, ettersom «*du ikke får dårligere karakter for å være flink og han kan skjønne at du later som*». Videre mener elevene at det «*er bedre å gjøre sitt beste fra start, utvikle seg på sitt nivå, og heller hjelper andre*».

Det er interessant hvordan elevene, i beskrivelsen av fremgang, fremhever egenskaper som «*disiplin*», «*vilje*» og «*interesse*» som årsaker til at fremgang kan finne sted. Egenskapene sammenfaller nemlig i stor grad med deres beskrivelse av innsats, som «*å prøve selv om du er sliten*», «*å gjøre sitt beste*» og «*engasjere seg*». Det kan tolkes dithen at elevene anser fremgang som et resultat av innsats. I så fall korresponderer det med Ole sitt utsagn om at det er «*umulig*» å ikke oppnå fremgang ved god innsats. Også Jens gir uttrykk for at vurderingskriteriene har en form for tilknytning, ettersom han poengterer at det er positivt å øve uten å oppnå fremgang. Tidligere beskrev Jens nemlig vilje som en form for innsats. Det sår i så fall tvil om fremgang vurderes som et selvstendig vurderingskriterium, eller om det bare blir sett på som en indikator for elevenes innsats. På én side blir ikke fremgangsbegrepet benyttet eksplisitt i noen av styringsdokumentene. I tillegg krever det en detaljert lesning for å kunne argumentere for at bruken av konjunksjoner og enkelte ordformuleringer legitimerer vurdering av elevenes fremgang (Vinje et al., 2021, s. 180-183). Ved bruk av kjennetegnene for måloppnåelse vil en kunne sitte med en oppfatning av at fremgang ikke er en forutsetning for å kunne vurderes med karakter 6 (s. 169). På en annen side gir ikke Tobias uttrykk for at fremgang har noe med innsats å gjøre. Tvert imot forklarer han at toppidrettsutøvere ikke har de samme forutsetningene for å oppnå fremgang. Det kan tyde på en varierende vurderingspraksis blant lærerne, noe Vinje et al. (2021, s. 180-181) påstår er et naturlig resultat av motsigelser i styringsdokumentene. Det vil i så fall kunne føre til at *den oppfattede læreplan* varierer blant lærerne. Det er likevel ikke tilfelle blant denne oppgavens utvalg, at fremgangskriterier resulterer i testing og sammenligning av ferdigheter, eller at elevene gjør seg dårligere, slik Vinje et al. (2021, s. 181) fryktet. Det kan heller se ut til å være et større

fokus på utvikling, fremfor å nå et forhåndsbestemt mål, slik som i forskningen til Tremoen og Lagestad (2024, s. 6-10).

### 5.3 I hvilken grad har elever lik mulighet til å vurderes som dyktig?

På spørsmål om muligheten for toppkarakter i kroppsøving er lik for alle, hevdet alle lærerne at det i utgangspunktet skal være det. Funnene gir derimot uttrykk for at det ikke nødvendigvis er tilfellet. Dette kapittelet går derfor i dybden på enkelte faktorer som kan være avgjørende for muligheten til å vurderes som dyktig.

#### 5.3.1 Kjønn

Alle lærerne starter med å uttrykke at muligheten er lik uavhengig av kjønn. Ole legger så til at det kanskje er fordel å være jente, ettersom de har *«mer empati og samarbeidsevner enn guttene»*. Dessuten evner ikke guttene å bruke sin styrke og hurtighet i samarbeid med andre. Tobias påpeker at han har reflektert rundt fordelene av å være jente, ettersom det er biologiske forskjeller i utviklingen blant gutter og jenter. Han trekker frem et eksempel med en gutt og en jente i samme klasse, der han opplever at det er opp til syv års forskjell i kroppslig- og mental alder til fordel for jenta. Han resonnerer seg frem til at jentene på den måten blir favorisert, ettersom de er mer modne og tidligere utviklet. Han er derfor usikker på om det er riktig å stille samme krav til gutter og jenter. Dessuten har guttene gjerne mer konkurranseinstinkt, noe han trekker frem som en negativ egenskap ettersom konkurranseinstinctet går utover føringene for aktiviteten, samt samarbeid og fair play. Jens mener at hvis det skulle være slik at han opp igjennom har skjevfordelt, så er det antakeligvis i jentenes favør da de er sosialt smartere og flinkere til å samarbeide. Han legger til at *«guttene lider litt under at faget er blitt mer sammensatt og komplekst»*.

Samtlige elever fra de tre skolene, mener muligheten for å vurderes som dyktig er lik uavhengig av kjønn.

I flere tiår har kroppsøvingsundervisningen stort sett vært lagt opp på gutters premisser. (Engebretsen et al., 2020, s. 362). Det er ifølge (Krumsvik, 2019, s. 124) ikke uventet at kroppsøving derfor er det eneste faget der gutter har bedre karakterer enn jenter. Det som er uventet, er at alle tre lærerne hevder at dersom en favorisering forekommer, så er det i jentenes favør. Jens, som har vært lærer i over 30 år og undervist under fire ulike lærerplaner, presiserer at faget er blitt mer sammensatt og komplekst. Det antyder at fagfornyelsen kan ha noe med denne tendensen å gjøre. Tidligere studier som har forsket på kjønn i kroppsøvingsfaget, har knyttet dyktighet til blant annet fysisk styrke og maskuline egenskaper som konkurranseinstinkt, fryktløshet og aggressivitet (Krumsvik, 2019, s. 124; Røset et al.,

2023, s. 11; Aasland, 2019, Sammendrag). Forskningen er vel og merke basert på tidligere læreplan. Lærerne i denne studien trekker derimot frem empati, samarbeid, modenhet, og sosial intelligens, som de anser som mer feminine egenskaper. Disse egenskapene kan knyttes til elevens habitus, som ifølge Bourdieu (1990, s. 53) er sosialt konstruert under bestemte sosiale forhold. Samfunnet, inkludert skolen, bidrar til å skape og opprettholde en slik kjønnsavhengig habitus (Standal, 2021, s. 133-134). Tobias trekker dessuten frem konkurranseinstinkt som en negativ egenskap, ettersom det går utover føringene for faget. Det er av den grunn rimelig å anta at konkurranseinstinkt i alle fall ikke har en positiv påvirkning på karakteren. Wright og Burrows (2006, s. 277) utleder at det i utdanningsammenheng skapes en urettferdig sosial relasjon mellom evne og prestasjon som ulempe for de med manglende kognitive evner. Det norske utdanningssystemet har allerede utfordringer med å ivareta og verdsette gutters predisposisjoner og forutsetninger, og kroppsøvingfaget er som nevnt det eneste faget som ser ut til å «favorisere» gutter (Krumsvik, 2019, s. 124). Om faget ikke lenger passer like godt for guttene, kan det tenkes å ikke bare ha konsekvenser for guttenes motivasjon og trivsel i faget, men på skolen generelt. Guttenes predisposisjoner blir allerede ansett som en byrde i skolesammenheng (Krumsvik, 2019, s. 119-120). For enkelte kan kroppsøvingfaget ha vært «redningen», ettersom det anerkjenner nettopp deres predisposisjoner (Krumsvik, 2019; Lagestad, 2017).

Forskningen til Aasland (2019, s. 65) ga uttrykk for at jenter som fremviste maskuline verdier og egenskaper som konkurranseinstinkt, aggressivitet og fryktløshet, fikk uttelling i lærerens vurderingspraksis. Basert på funnene i denne oppgaven kan det se ut som det heller er guttene som fremviser feminine verdier og egenskaper som samarbeid, empati og intelligens, som får uttelling i lærerutvalgets vurderingspraksis. Funnene fra denne forskningen er ikke generaliserbare, og det er heller ikke mulig å vise til en årsakssammenheng med fagfornyelsen. Det er imidlertid ikke urimelig å hevde at funnene i tilknytning til kjønn er interessante ettersom de står i kontrast til tidligere forskning på området. Resultatene fra FUSK-undersøkelsen gir uttrykk at det i større grad er elevene som opplever at faget avviker fra læreplanens intensjon (Vinje et al., 2023/2024). I tillegg påstår Annerstedt og Larsson (2010, s. 111) at lærerne verken er klar over, eller åpne for problematikken tilknyttet likeverdig og rettferdig vurdering. Det er derfor interessant at det er lærerne som argumenterer for at jentene potensielt har en fordel, mens elevene er samstemte om at kjønn ikke har noen betydning.

### 5.3.2 Personlighet

Jens trekker frem et eksempel med en introvert elev som ikke byr på seg selv, noe som medfører at medelever ikke ønsker å samarbeide med den aktuelle eleven. «*Det er noen sosiale egenskaper som gjør seg i et samarbeid*» påpeker han, og legger til at det er noe som har påvirkning på karakter når han vurderer elevenes samarbeidsevne. Han forklarer at det å være «*aggressiv, irritert og vise manglende respekt*» påvirker samarbeidet i negativ forstand. Tobias er tydelig på at enkelte elever må ut av komfortsonen for å vurderes som dyktig. Han legger til: «*For de utadvendte er det jo kanskje litt lettere, mens andre må jobbe litt med å være mer utadvendte*». Videre hevder han at utadvendte elever har bedre forutsetninger for å vise seg fram, ettersom de er: «*enklere å gi tilbakemeldinger til, konversere med, og du kan enkelt gi dem ansvar*». Han beskriver det å være utadvendt som en styrke. Ole mener det ofte er slik at de utadvendte har en fordel, ettersom de er trent i sosiale settinger.

Også elevene er enige i at det er en fordel å være utadvendt. Elevene til Jens trekker frem at en må være «*hyggelig, positiv og løfte laget*». Dessuten påstår en av elevene at «*hvis du ikke tør å si noe, så påvirker det karakteren*». Elevene til Tobias mener det å være utadvendt har positiv påvirkning på innsatsen, og gjør at man inkluderer medelever i større grad. «*Det er vanskelig når du ikke er vant til det, men det er jo en grunn til det*», sier den ene eleven, og argumenterer med at det er viktig å være inkluderende i et samfunnsperspektiv. Den andre mener det bare er flaks om en er utadvendt.

Ifølge informantene konstitueres dyktighet av personlighet, og den dyktige kroppøvingseleven er mest sannsynlig utadvendt basert på funnene i denne studien. Vi vet allerede at de aktuelle lærerne verdsetter samarbeid og sosiale ferdigheter, som er en del av den kroppslige formen for kulturell kapital, som igjen er en del av habitus (Bourdieu, 2018, s. 79-81; Wilken, 2011, s. 59-60). Holdninger, personlige ferdigheter og oppførsel inngår i elevens habitus, og er påvirket av sosiale konstruksjoner og forventninger til ulike kjønn (Bourdieu, 1980/1990, s. 53; Hay & Macdonald, 2009, s. 5; Standal, 2021, s. 133-134). Med andre ord ser det ut til at informantene er enige om at en spesifikk personlighet, og dermed habitus, blir assosiert med dyktighet. Det er i så fall ikke et nytt fenomen. Både Annerstedt og Larsson (2010, s. 111), og Modell og Gerdin (2022, s. 1058) har i sine studier vist til at lærere ikke bare karaktersetter elevene basert på ferdigheter og kompetanse, men også ut ifra personlighet og atferd. Det er imidlertid nødvendig å påpeke at både Jens, Tobias og Ole gir uttrykk for at det ikke er den utadvendte personligheten som verdsettes i seg selv. Å være utadvendt verdsettes fordi det har en positiv innvirkning på samarbeid og sosial interaksjon.

Elevene underbygger dette ved å vise til at personligheten påvirker innsatsen og inkluderingen av medelever. At dyktighet konstitueres av habitus, er problematisk av flere årsaker. For det første avviker en slik vurderingspraksis fra læreplanen, ettersom ingen kompetansemål gir uttrykk for at en skal favorisere en spesifikk personlighet. At elevene skal lære om likestilling og likeverd (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 2), sammenfaller heller ikke med at læreren verdsetter en utadvendt habitus over en innadvendt. For det andre formes habitus av blant annet sosiale begrensninger og kjønn (Standal, 2021, s. 134; Wilken, 2006/2008, s. 37). Dermed har elevene til Tobias et poeng, ettersom de mener det «bare er flaks» om en er utadvendt. På en annen side er det kanskje ikke så overraskende at den dyktige kroppsøvingseleven kjennetegnes som utadvendt. Det er tross alt ingen hemmelighet at skolen forøvrig «favoriserer» jenter, og spesielt de med akademiske egenskaper (Krumsvik, 2019). Lærerne gir uttrykk for at elevenes sosiale kompetanse inngår i vurderingsgrunnlaget, noe som legitimeres av flere kompetansemål, fagets relevans og sentrale verdier, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Ole mener utadvendte elever har en fordel, ettersom de er trent på sosiale ferdigheter. Min oppfatning er at det er like naturlig som at idrettsaktive elever har en fordel i et kroppsøvingfag preget av mye idrettsaktivitet (Moen, 2018).

### 5.3.3 Idrettsaktiviteter på fritiden

Lærerne er delt i synet på idrettsaktiviteters påvirkning på dyktighet. Ole er tydelig på at de som driver med organisert idrett, og særlig lagidrett, trener på å samarbeide på fritiden, og tar med seg denne fordelene inn i kroppsøvingfaget. Enkelte idretter bidrar også til motoriske fordeler. Han anerkjenner samtidig at det er tilfeller der et idrettstalent kan være egoistisk og derav dårlig til å samarbeide. Tobias trekker også frem fordeler fra idretten, som innsats og positiv innstilling. I motsetning til Ole mener han at elevene som driver med individuelle idretter er flinkere til å samarbeide. Det underbygger han med at fotball- og hockeykulturen er preget av dårligere holdninger som å være egoistisk, breial og stor i kjeften. Dansegjengen er derimot «bare hyggelige og sosiale». Jens mener imidlertid at det ikke har noe påvirkning om en driver med organisert idrett. Han har likevel lagt merke til at et større antall elever som driver med organisert idrett på fritiden har en oppfatning om at de selv er den dyktige kroppsøvingselev. De har som regel de fysiske ferdighetene på plass, men har samtidig en manglende selvinnsikt og en oppfatning om at kroppsøving er et idrettsfag.

Elevene er også splittet i deres oppfatning av idrettsaktiviteters påvirkning på kroppsøvingsskarakter, men har samtidig flere likhetstrekk med deres respektive



kroppsøvingslærer. Elevene til Ole mener det er en fordel å være god i en idrett fra før. Noen mener det kun er tilfellet når man praktiserer den aktuelle idretten i timen, mens andre mener at fordeler som god utholdenhet kan være positivt i flere sammenhenger. Elevene til Tobias mener også at det er en fordel at en driver med sport, og spesielt lagsport. De trekker frem samarbeid og større mulighet for å kunne inkludere andre. Elevene til Jens er derimot samstemte i at idrettsaktivitet på fritiden ikke har noen påvirkning.

Funnene er interessante å se i lys av tidligere forskning som gir uttrykk for at elever som driver med organisert idrett på fritiden, og spesielt de «riktige» idrettene, blir favorisert i kroppsøvingsfaget (Modell & Gerdin, 2022, s. 1057; Moen, 2018, s. 78). I tillegg til å ha sammenheng med innholdet i faget, er karaktersetningen påvirket av idrettslige ferdigheter og fysisk styrke (Røset et al., 2023, s. 11). Mens Jens og hans elever mener idrettsaktivitet på fritiden ikke har noen betydning for karakteren, har Ole og Tobias, samt deres elever en annen oppfatning. Det kan tyde på at *den gjennomførte og den erfarte læreplan* i stor grad samsvarer blant utvalget. I tidligere forskning har fysiske ferdigheter en sammenheng med idrettsaktivitet (Modell & Gerdin, 2022, s. 1057; Moen, 2018, s. 78). I denne studien er det imidlertid et betydelig større fokus på idrettens positive påvirkning på innsats, holdning, samarbeid og inkludering blant informantene, noe som står i kontrast til tidligere forskning. Det kan tyde på at kroppsøvingsfaget ved de aktuelle skolene beveger seg i riktig retning i dreiningen mot et mindre idrettsrettet fag (Utdanningsdirektoratet, 2019; Aasland, Moen & Mathisen, 2020, s. 37). Organiserte idretter som fotball og hockey blir trukket frem i negativ forstand ettersom de er preget av holdninger som ikke er forenlig med kroppsøvingsfagets verdier, slik som egoisme. Det blir også lagt til at elever fra organisert idrett som regel innehar de fysiske ferdighetene, men har en manglende selvinnsikt og forståelse for hensikten med faget. Følgende utsagn kom frem av funnene i 5.2.1: «*Om du har fem stykker på laget som du ikke får med deg fordi du springer som en gal, da har du passivisert de du er på lag med, og kvelt dem med en individuell og egosentrisk innsats*». En egoistisk holdning kan med andre ord hemme den positive formen for innsats som verdsettes av læreren, og det er dermed ikke urimelig at det også kan ha påvirkning på øvrige holdninger, samarbeid og inkludering i faget. Jeg forstår det slik at funnene tyder på at sosiale ferdigheter verdsettes over fysiske ferdigheter, noe som kan ha sammenheng med det nye kjerneelementet «deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter», som er et viktig bidrag i dreiningen mot et mindre idrettsrettet fag (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 2-3; Vinje & Skrede, 2021, s. 39).

En skulle kanskje tro at dreiningen mot et mindre idrettsrettet fag ville resultere i at idrettsaktive elever ville ha dårligere forutsetninger for å oppnå toppkarakter. Det ser derimot ut til at forutsetningene er de samme, men at den verdsatte kapitalformen er endret. Mens det tidligere var de fysiske ferdighetene som bidro til en favorisering, er det nå de sosiale ferdighetene som elevene tar med seg inn i kroppsøvingfeltet som verdsettes. Samtidig som de sosiale ferdighetene kan opparbeides i idretten, er det fare for at manglende selvinnsikt og en egoistisk holdning kan ha en negativ påvirkning på samarbeidet i kroppsøvingfaget. Hvorvidt idrettsaktive elever faktisk blir favorisert kan Leirhaug et al. (2021) bidra til å nyansere. Han forteller at det elevene trener på i den organiserte idretten på fritiden, opptil flere timer om dagen, i mange tilfeller er fagrelevant øving (tidspunkt 31:40). I utgangspunktet siktet nok utsagnet til fagrelevant arbeid i form av motorisk trening, men på mange måter passer det også i form av sosial ferdighetstrening. Av den grunn er det kanskje ikke så overraskende at idrettsaktivitet på fritiden fortsatt kan ha en sammenheng med karaktergivningen i faget.

#### 5.4 Studiens styrker, svakheter og begrensninger

Som nevnt har ikke funnene i denne studien en generell gyldighet. Av praktiske årsaker består det ene utvalget kun av mannlige kroppsøvingslærere, og det er en skjev fordeling av kjønn i utvalget blant elevene. Det er noe som kan ha hatt påvirkning på resultatene. I forskningsammenheng er utvalget lite, men med utgangspunkt i at dette er en masteroppgave bestående av 30 studiepoeng, kan en argumentere for at utvalget er relativt stort. På én side kan det være en styrke at oppgaven kan bidra til indikasjoner og tendenser for kroppsøvingfaget. På en annen side resulterte det i flere interessante funn som ikke var av relevans for problemstillingen, og derfor ikke ble inkludert i oppgaven.

Av praktiske årsaker stod lærerne for rekrutteringen av elever. Til tross for føringer om loddtrekning eller tilfeldig utvelgelse, kan læreren ha påvirket utvalget ved å velge de elevene han mener egner seg best for deltakelse i studien. Resultatene fra fokusgruppeintervju består kun av de aktuelle elevenes meninger, og er ikke nødvendigvis representativt for klassen i sin helhet. Med utgangspunkt i *den erfarte læreplanen* vil individuelle forutsetninger kunne resultere i at elevene ikke har de samme opplevelsene og erfaringene som sine medelever (Garmannslund et al., 2012, s. 10). Dessuten kan dynamikken elevene seg imellom ha hatt en påvirkning på hvilke meninger som har blitt delt.

Som tidligere presisert har studien inkludert både generaliserbar og ikke-generaliserbar forskning, samt nasjonal og internasjonal forskning. Forskingen har utgangspunkt fra både

nåværende og tidligere læreplan, med datamateriale fra ungdomstrinnet og videregående skole. På den ene siden kan det ha bidratt til en hensiktsmessig nyansering, mens på den andre siden er det viktig å være kritisk til eventuelle sammenhenger. Teoriene til Goodlad og Bourdieu kan ha bidratt til å utforske flere perspektiv som har vært relevante for å belyse problemstillingen. Samtidig er det viktig å påpeke at teoriene også har sine begrensninger. Ved at Goodlads læreplanteori trekker inn *den erfarte læreplan* som inkluderer elevenes erfaringer og opplevelser, svekkes den deskriptive nøyaktigheten av elevenes subjektivitet (Gundem, 1990, s. 44). Gundem påstår dessuten at teorien har en svak tilnærming til maktforhold og underliggende strukturer. Dette kunnskapshullet kan derimot ha blitt dekket ved å inkludere Bourdieus begrepsapparat. Bourdieu er derimot blitt kritisert for å være stukturorientert og underspille aktørens refleksivitet, noe som undergraver aktørens autonomi og frie vilje (Aakvaag, 2008, s. 166-170).

Med andre ord har denne studien, i likhet med andre studier, både styrker, svakheter og begrensninger. Jeg har i denne oppgaven forsøkt å tolke forskning, teori og datamateriale fra et faglig ståsted, men det er ingen garanti for at tolkningen samsvarer med forskerens, teoretikerens eller informantens perspektiv (Thagaard, 2018, s. 182). Ved å vise gjennomsiktighet har jeg forsøkt å tilrettelegge for at leseren kan vurdere studiens kvalitet (Thagaard, 2018, s. 188).

## 6 Konklusjon

Formålet med denne masteroppgaven har vært å få økt innsikt i lærere og elevers forståelse av dyktighet i kroppsøvningsfaget på ungdomsskolen, og hvordan dette operasjonaliseres i vurderingsarbeidet. I dette kapitlet vil funnene oppsummeres, og det vil presenteres en konklusjon av hvordan oppgaven har bidratt til å belyse problemstillingen: *Hva mener et utvalg lærere og elever kjennetegner den dyktige kroppsøvnings eleven på ungdomsskolen?* Deretter vil profesjonsfaglige implikasjoner og fremtidig forskning drøftes.

Ved å undersøke hvordan lærere tolker, konstituerer og operasjonaliserer dyktighet i kroppsøvningsfaget, og hvordan elevene oppfatter dette, har studien kommet frem til at det ikke er en felles forståelse av dyktighet i kroppsøvningsfaget blant utvalget. I enkelte tilfeller er ikke vurderingen i henhold til styringsdokumentene og føringene for vurdering i faget. Lærerne og deres elever er stort sett enige om de viktigste kjennetegnene ved den dyktige kroppsøvnings eleven. Samtidig er det diskrepans mellom lærernes vurderingspraksis, og mellom lærerne og deres elever sin oppfatning av denne.

Den dyktige kroppsøvnings eleven har ifølge lærere og elever god innsats, er flink til å samarbeide, inkludere og gjøre andre gode. Deltakerne er samstemte om at elevenes predisposisjoner har betydning for karaktersetningen. Ved å være utadventt, og ha gode sosiale og fysisk-motoriske ferdigheter, kan en enklere samarbeide, inkludere og gjøre andre gode. Idrettsaktivitet på fritiden kan bidra til ferdighetsutvikling, samtidig som det kan bidra til å utvikle holdninger som ikke verdsettes i kroppsøvningsfaget. Lærerne mener det er en fordel å være jente, ettersom de er mer modne, tidligere utviklet, sosialt smartere, mer empatiske og flinkere til å samarbeide. Elevene mener derimot at muligheten for å vurderes som dyktig er lik uavhengig av kjønn. Lærerne i denne studien er enige om at retningslinjene for vurdering i kroppsøvningsfaget er vanskelig å forstå, noe som fører til ulik tolkning og vurderingspraksis. Dessuten vil lokale tradisjoner, profesjonelt skjønn og appropriasjon kunne føre til ytterligere ulikheter. Innsats er alltid en del av deres vurderingsgrunnlag, og ved kunnskapsmål er det evner som deltakelse og refleksjon som blir vurdert. I hvilken grad individuelle forutsetninger og ferdigheter inngår i vurderingsgrunnlaget varierer, og elever med økonomisk, kulturell og sosial kapital har i enkelte tilfeller en fordel. Fremgang vurderes i ulik grad ifølge lærerne, og i stor grad ifølge elevene.

Studien baserer seg på en kvalitativ metode med et relativt lite utvalg. Det er derfor ikke mulig å generalisere funnene til å være gjeldende for en større populasjon. Studien kan

imidlertid bidra til å angi tendenser og indikasjoner på hvordan vurderingspraksisen i kroppsøvingsfaget kan oppfattes på ungdomsskolen. I lys av funnene er det en risiko for at konstitueringen av dyktighet, og hvilke evner som verdsettes i feltet, kan føre til en urettferdig vurderingspraksis. Studien indikerer en mulig tendens til at fagfornyelsen og dreiningen mot et mindre idrettsrettet fag, kan ha påvirket vurderingspraksisen i faget. Det er derfor nødvendig med ytterligere forskning på området. Det vil være interessant å se funnene fra denne studien i lys av nyeste FUSK-rapport som er rett rundt hjørnet. Kanskje vil rapporten bidra til å belyse hvorvidt vurderingspraksisen i kroppsøving er rettferdig, og om endringene kan knyttes til fagfornyelsen. Det kan også være hensiktsmessig med forskning som er representativt på nasjonalt nivå, slik som kartleggingsstudien til Moen (2018).

Jeg er overbevist om at det er verdifullt å inkludere elever i forskningen på området, slik at kroppsøvingslærere kan få et nyansert blikk av egen undervisning og vurderingspraksis. Til høsten vil jeg selv formidle mitt syn på dyktighet til elever i kroppsøving. Basert på utdanning, styringsdokumenter, tidligere og kommende forskning håper jeg å kunne praktisere en vurderingspraksis som er i henhold til styringsdokumentene, og som elevene vil oppfatte som rettferdig. Samtidig vet jeg hvor sammensatt faget er, og at det ikke er en selvfølge at det jeg har til hensikt å lære bort, er det elevene faktisk lærer. Jeg ser derfor frem til å diskutere vurderingskriterier og dyktighet med fremtidige kollegaer, slik at vi sammen kan utvikle kroppsøvingsfaget til det bedre.

## Litteraturliste

- Annerstedt, C. & Larsson, S. (2010). 'I have my own picture of what the demands are ...': Grading in Swedish PEH - problems of validity, comparability and fairness. *European physical education review*, 16(2), 97-115. <https://doi.org/10.1177/1356336X10381299>
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen: om kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Telemark].
- Birch, J. E. (2021). Subjektiv vurdering er rettferdig vurdering. I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 148-165). Cappelen Damm Akademisk.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice* (R. Nice, Overs.). Polity Press. (Opprinnelig utgitt 1980)
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian Meditations* (R. Nice, Overs.). Stanford University Press. (Opprinnelig utgitt 1997)
- Bourdieu, P. (2018). The Forms of Capital. I M. Granovetter & R. Swedberg (Red.), *The Sociology of Economic Life* (3. utg., s. 78-92). Routledge.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Brattenborg, S. & Vinje, E. E. (2020, 15. desember). Dropp karakter i kroppsøving. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-kroppsoving/dropp-karakterer-i-kroppsoving/266419>
- Båtevik, F. O., Andenes, E. & Høydal, K. L. (2023). Ikkje flink nok? Om negativ sjølvoppfatning i kroppsøving. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 107(3), 203-216. <https://doi.org/10.18261/npt.107.3.2>
- Engebretsen, B., Walseth, K. & Elvebakk, L. (2020). Jenter og kroppsøving: Hvordan kan en aktivistisk tilnærming bedre jenters erfaring med kroppsøvningsfaget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), 361-375. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-04>
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer - et historisk perspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and 'ability' in physical education. *European physical education review*, 10(1), 95-108.
- Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget.
- Evensen, K. (2023). *Kroppsøving i LK20: Planlegging, undervisning og vurdering*. Fagbokforlaget.

- Evensen, M. R. (2008, 31. oktober). Flinke klager oftest på karakteren. *NRK*.  
<https://www.nrk.no/rogaland/de-flinke-elevene-klager-mest-1.6290304>
- Fløttum, P. (2016, 7. mai). Elevene klager oftest på gymkarakteren. *Budstikka*.  
<https://www.budstikka.no/karakterer/skole-og-utdanning/solvang-skole/elevene-klager-oftest-pa-gymkarakteren/s/5-55-308908>
- Forskrift til opplæringslova. (2020). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova* (FOR-2020-06-29-1474). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2020-06-29-1474>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax forlag. (Opprinnelig utgitt 1960)
- Garmannslund, P. E., Andresen, B. B. & Neset, T. (2012). Økt kompetanse – bedre læring: En analyse av innholdet i opplæringstilbudene i strategien ”Kompetanse for kvalitet - strategi for videreutdanning av lærere”. 1-22.  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning\\_ramboll.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf)
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. I J. I. Goodlad (Red.), *Cirriculum Inquiry* (s. 43-76). MCGRAW-HILL BOOK COMPANY.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til læreplanområdet*. Universitetsforlaget.
- Hastie, P. & Glotova, O. (2012). Analysing qualitative data. I A. Kathleen & D. Macdonald (Red.), *Research methods in physical education and youth sport* (s. 309-320). Routledge.
- Hay, P. J. & lisahunter. (2006). ‘Please Mr Hay, what are myposs(abilities)?’: legitimation of ability through physical education practices. *Sport, Education and Society*, 11(3), 293-310. <https://doi.org/10.1080/13573320600813481>
- Hay, P. J. & Macdonald, D. (2009). Evidence for the social construction of ability in physical education. *Sport, Education and Society*, 15(1), 1-18.  
<https://doi.org/10.1080/13573320903217075>
- Hunter, L. (2004). Bourdieu and the social space of the PE class: reproduction of Doxa through practice. *Sport, Education and Society*, 9(2), 175-192.  
<https://doi.org/10.1080/1357332042000175863>
- Kirkebøen, G. (2013). Kan vi stole på fagfolks skjønn? I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 27-43). Universitetsforlaget.

- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. R. (2023). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019). Gutter er gutter. *Nytt norsk tidsskrift*, 36(2), 115-132.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2019-02-03>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lagestad, P. (2017). Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving? - En studie av jenters og gutters kroppsøvingsskarakterer i den videregående skolen. *Acta Didactica Norge*, 11(1), 1-21.  
<https://doi.org/10.5617/adno.2609>
- Leirhaug, P. E. (2016). Når profesjonaliteten møter seg selv i døra: En historie om innsats, kompetanse og vurdering i kroppsøving. I L. T. Grindheim, T. Krüger, P. E. Leirhaug & D. Wilson (Red.), *Lærerprofesjonalitet i utdanningspraksiser* (s. 137-158). Vigmostad & Bjørke AS.
- Leirhaug, P. E., Eide, L. H. & Gjestvang, C. (Programleder). (2021, 7. desember). Vurderinger i kroppsøving - hvorfor og hvordan? (Audiopodcast-episode). I *NIH-podden*. Norges Idrettshøgskole. <https://www.podbean.com/ep/pb-dxrtd-114cca1>
- Levinson, B. A. U., Sutton, M. & Winstead, T. (2009). Education Policy as a Practice of Power: Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options. *Educational Policy*, 23(6), 767-795. <https://doi.org/10.1177/0895904808320676>
- Lindberg, P. (2012, 13. desember). Flest klager på karakteren 4. *Bergens Tidende*.  
<https://www.bt.no/nyheter/okonomi/i/dvGPB/flest-klager-paa-karakteren-4>
- Lisahunter, Smith, W. & Emerald, E. (2015). Pierre Bourdieu and his conceptual tools. I Lisahunter, W. Smith & E. Emerald (Red.), *Pierre Bourdieu and Physical Culture* (s. 3-23). Routledge.
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P. E. & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Utdanningsdirektoratet.  
<https://docplayer.me/2993589-Kroppsoving-i-skolen-rapport-fra-arbeidsgruppe-i-kroppsoving-idar-lyngstad-leder-lene-flagestad-petter-erik-leirhaug-ingrid-nelvik.html>
- Modell, N. & Gerdin, G. (2022). 'But in PEH it still feels extra unfair': students' experiences of equitable assessment and grading practices in physical education and health (PEH). *Sport, Education and Society*, 27(9), 1047-1060.  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1965565>



- Moen, K. M. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)* (Oppdragsrapport nr. 1-2018). Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Prøitz, T. S. & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunkt vurdering - det (u)muliges kunst?* (NIFU STEP-rapport 16-2010). NIFU STEP. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/279131>
- Redelius, K., Fagrell, B. & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, Education and Society*, 14(2), 245-260. <https://doi.org/10.1080/13573320902809195>
- Røset, L., Green, K., Sigurjonsson, T., Tjomsland, H. E., Cale, L. & Thurston, M. (2023). 'Now we have gym, now we have to perform': Norwegian students' perceptions of assessment and grading in physical education. *European Educational Research Journal*, 0(0), 1-23. <https://doi.org/10.1177/14749041231175565>
- Røynesdal, Ø., Haugen, F. L., Vagle, M., Aaring, V. F., Fon, K. P., Brattenborg, S., Sandell, M. B., Kvikstad, I., Berg-Johnsen, E., Jensen, R., Kruken, A. H. & Vinje, E. E. (In press). *Hva kjennetegner den dyktige kroppsøvingseleven? - En spørreundersøkelse om elevers og læreres oppfatninger av viktige ferdigheter og egenskaper ved vurdering i kroppsøvingfaget på ungdomstrinn og videregående skole etter innføringen av LK20* (FUSK-rapport 2/24). Universitetet i Sørøst-Norge.
- Standal, Ø. F. (2021). Evner og føresetnader i kroppsøving. I G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (2. utg., s. 130-144). Cappelen Damm Akademisk.
- Sæle, O. O., Gyiring, J. & Engelsrud, G. (2021, 17. april). Selvsagt skal det være karakterer i faget kroppsøving. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-kroppsoving/selvsagt-skal-det-vaere-karakterer-i-faget-kroppsoving/281954>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Tremo, T. S. & Lagestad, P. (2024). Norwegian physical education teachers' assessment after the introduction of a new curriculum – LK20. *Sport, Education and Society*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/13573322.2024.2320182>
- Universitetet i Oslo. (2023, 3. november). *Automatisk transkribering av opptak med Nettskjema-diktafon*. <https://www.uio.no/tjenester/it/aktuelt/om-it/2023/transkribert.html>
- Universitetet i Oslo. (2024, 12. mars 2024). *Nettskjema*. UiO. <https://nettskjema.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Endringer i faget kroppsøving* (Udir-8-2012) [Rundskriv]. Udir.no. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet.no.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i kroppsøving?* Udir.no. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Hva er tverrfaglige temaer?*
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kjennetegn på måloppnåelse – kroppsøving 10. trinn. Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-kroppsoving-10.-trinn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). <https://data.udir.no/kl06/v201906/laeplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Gratisprinsippet i skolen: Aktiviteter og turer*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/gratisprinsippet/grunnskolen/aktiviteter-og-turer/?path=cehmjmdcehmjmi>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Individuell vurdering* (Udir-2-2020) [Rundskriv]. Udir.no. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/generelle-bestemmelser/#-3-3-vurdering-i-fag>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. Udir.no. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Standpunktvurdering*. Udir.no. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/standpunktvurdering/#a173400>

- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Undervisvurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Vinje, E. E. (2008). *Oslo-undersøkelsen om vurdering i kroppsøving*. Ped-media.
- Vinje, E. E. (2021, 24. april). Karakterer er ikke et premiss for læring i kroppsøvingsfaget. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/erlend-ellefsen-vinje-karakterer-kroppsoving/karakterer-er-ikke-et-premiss-for-laering-i-kroppsovingsfaget/282447>
- Vinje, E. E. (2022, 22. Oktober 2023). *Forskningsbasert undervisning og samarbeid om læring i kroppsøving*. Universitetet i Sørøst-Norge. <https://www.usn.no/fusk/>
- Vinje, E. E., Brattenborg, S. & Skrede, J. (2021). Bør karakterer avskaffes i kroppsøving? I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 166-190). Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E. E., Haugen, F. L., Vagle, M., Aaring, V. F., Fon, K. P., Brattenborg, S., Sandell, M. B., Kvikstad, I., Berg-Johnsen, E., Jensen, R., Kruken, A. H., Lund, J. L., Aasland, O. E. & Aasland, M. (2024). Et forståelig kroppsøvingsfag? Kroppsøvingsfaget etter fagfornyelsen – erfaringer fra elever og lærere på ungdoms- og videregående trinn: Rapport fra FUSK-undersøkelsen 2022. (*Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge, nr. 139*), 1-67. <https://hdl.handle.net/11250/3119936> (Opprinnelig utgitt 2023)
- Vinje, E. E. & Skrede, J. (2021). Hva er egentlig nytt i kroppsøving? I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 38-60). Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E. E., Aasland, M. & Aasland, O. E. (2019). "Uansett hva elevene gjorde da, så ble de aldri gode nok" - kroppsøvingslærerrollen og innsatsbegrepet i et profesjonsperspektiv. I J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 114-132). Cappelen Damm.
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu* (V. F. Andreassen, Overs.). Tapir akademisk forlag. (Opprinnelig utgitt 2006)
- Wilken, L. (2011). *Pierre Bourdieu* (2. utg.). Samfundslitteratur.
- Wilkinson, S., Littlefair, D. & Barlow-Meade, L. (2013). What is recognised as ability in physical education? A systematic appraisal of how ability and ability differences are socially constructed within mainstream secondary school physical education. *European physical education review*, 19(2), 147-164. <https://doi.org/10.1177/1356336X13486049>
- Wright, J. (1996). Mapping the discourses of physical education: articulating a female tradition. *Journal of curriculum studies*, 28(3), 331-351. <https://doi.org/10.1080/0022027980280306>

- Wright, J. & Burrows, L. (2006). Re-conceiving ability in physical education: a social analysis. *Sport, Education and Society*, 11(3), 275-291.  
<https://doi.org/10.1080/13573320600813440>
- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forlag.
- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av "kroppsøving". En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole* [Doktorgradsavhandling, Oslomet].
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), s. 5-17. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Aasland, E., Moen, K. M. & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvfingsfag – noen fagdidaktiske betraktninger. *Bedre skole*, (1), 36-40.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BedreSkole-0120.pdf>
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2020). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*, 25(5), 479-492. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>

## Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering av behandling av personopplysninger, SIKT

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide lærere

Vedlegg 4: Intervjuguide elever

# Vedlegg 1: Vurdering av behandling av personopplysninger, SIKT

12.03.2024, 09:00

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

970994

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

30.01.2024

**Tittel**

Vurderingspraksis i kroppsøving

**Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

**Prosjektansvarlig**

Martin Blaauw Sandell

**Student**

Alexander Hem Rachlew

**Prosjektperiode**

01.01.2024 - 15.08.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.08.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringene registrert i meldeskjemaet.

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. Behandlingen kan fortsette.

**BARN SAMTYKKER SELV FRA 16 ÅR**

Prosjektet vil innhente samtykke fra mindreårige til behandling av personopplysninger. Vår vurdering er at barn fra 16 år kan samtykke selv til behandling av alminnelige personopplysninger, og 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.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *Hva kjennetegner den dyktige kroppsøvingseleven?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å undersøke lærere og elevers oppfatning av vurderingspraksisen i kroppsøving på ungdomsskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å undersøke lærere og elevers forståelse av dyktighet i kroppsøvingfaget. Problemstillingen er derfor: *Hva mener et utvalg lærere og elever kjennetegner den dyktige kroppsøvingseleven på ungdomsskolen?* Forskningsprosjektet er en masteroppgave i kroppsøving på grunnskolelærerutdanningen 5-10 trinn, med omfang på 30 studiepoeng. Oppgaven springer ut av et større forskningsprosjekt, «forskningsbasert undervisning og samarbeid om læring i kroppsøving» (FUSK). Vårt felles mål er å bidra til å utvikle kroppsøvingfaget.

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

OsloMet - storbyuniversitetet er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet. Masteroppgaven skrives av Alexander Hem Rachlew, med Martin Blaauw Sandell som veileder.

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

Du får denne forespørselen ettersom prosjektets problemstilling retter seg mot kroppsøvingslærere og elever på ungdomsskolen.

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

Dersom du velger å delta i forskningsprosjektet, vil du delta i et intervju med hensikt å undersøke intervjudeltaker(e) sin forståelse av den dyktige kroppsøvingseleven. Elever vil bli intervjuet i grupper, og lærere individuelt. Intervjuet legges opp som en samtale, der en kan dele sin forståelse, erfaringer, refleksjoner og tolkninger om hva som kjennetegner dyktighet. Intervjuet vil ha en varighet på 30-45 minutter, der jeg tar notater og lydopptak av samtalen.

I forbindelse med intervju av elever, vil det være mulighet for foreldre å få tilsendt intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt. Foresatte samtykker på vegne av elever under 16 år.

I forbindelse med intervju av lærere vil jeg i tillegg be om relevant informasjon som utdanning, yrkeserfaring og idrettslig bakgrunn/fritidsinteresser.

#### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

jeg, Alexander Hem Rachlew, og min veileder, Martin Blaauw Sandell, som vil ha tilgang til personopplysningene fra datainnsamlingen. Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du vil ikke kunne identifiseres i publikasjonen.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. august, 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet - storbyuniversitetet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Ansvarlig for prosjektet: Alexander Hem Rachlew, s344810@oslomet.no
- Veileder for prosjektet: Martin Blaauw Sandell, marsa@oslomet.no
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, personvernombud@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

*Alexander Hem Rachlew*  
(forsker/student)

*Martin Blaauw Sandell*  
(Forsker/veileder)

---

## **Samtykkeerklæring**

### **Lærere:**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*hva kjennetegner den dyktige kroppsøvingseleven?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---



(Signert av prosjektdeltaker, dato)

**Foresatte:**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*hva kjennetegner den dyktige kroppsøvingseleven?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker på vegne av eleven ved å svare JA/OK på e-post. Elever som har fått samtykke vil bli invitert til et gruppeintervju.

Jeg samtykker til at elevens opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

# Intervjuguide: lærer

## Oppstart

### *Introduksjon*

- Hvem jeg er
- Hva jeg holder på med
- Hvorfor jeg gjør det
- Hva jeg vil bruke datamaterialet til
- Hvordan jeg har valgt ut informanter
- Fordeler/ulempes ved å delta

### *Etikk:*

- Gå igjennom informasjonsskriv og samtykkeskjema
- Minne om lærerens yrkesmessige taushetsplikt
- Bruk av lydopptaker
- Varighet

## **(skru på lydopptaker)**

### *Oppvarmingsspørsmål*

- Alder
- Hva slags utdanning har du? Antall studiepoeng i KRØ?
- Hva er forholdet ditt til fysisk aktivitet/idrett?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer, evt. kroppsøvlingslærer?
  - o Hvilke læreplaner har du undervist under?
- Hva var grunnen til at du valgte å bli kroppsøvlingslærer?
- Hvor mange skoler har du jobbet på, evt. klasser?
- Hva vil du si kjennetegner denne kroppsøvlingsklassen? Idrett, holdning etc.
- Hva mener du er det viktigste at elevene får ut av kroppsøvlingsfaget etter fullført grunnskole?

Tema	Tematiske spørsmål	Intervju- og oppfølgingsspørsmål
<b>Dyktighet</b>	Forståelse og formidling av dyktighet	<p>Hva legger du i begrepet «den dyktige kroppsøvingselev»? (Altså eleven med toppkarakter i faget)</p> <p>Når og hvordan formidler du hva dyktighet er til dine elever i KRØ?</p> <p>Er muligheten til å oppnå toppkarakter, (og derav regnes som dyktig) lik for alle elever i faget?</p>
<b>Vurdering</b>	Karaktersetting	<p>Hva mener du er hensikten med karakterer i kroppsøvingsfaget?</p> <p>Er karaktersettingen rettferdig?</p> <p><b>Synes du det kommer tydelig frem i styringsdokumenter hvordan du skal sette karakterer?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lar det seg gjøre å følge disse retningslinjene?</li> <li>- Har du måttet ta i bruk profesjonelt skjønn?</li> <li>- Samarbeider du med noen, f.eks. skole eller kollegaer for å tolke og operasjonalisere læreplanen mht. vurdering?</li> <li>- Ville dine kollegaer gitt samme karakterer som du gir? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Hva med lærere på andre skoler?</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Hva må til for å få karakter 6?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Er sannsynligheten større for at en elev som driver med organisert idrett på fritiden får karakter 6? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Er noen fritidsaktiviteter bedre enn andre om målet er å få toppkarakter i KRØ? Hva med dans og friluftsliv?</li> </ul> </li> <li>- Er det like sannsynlig at en jente får karakter 6 som en gutt? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Kan biologiske/sosiale forskjeller, slik som fysikk, maskulinitet og aggresjon ha en påvirkning?</li> <li>o Hva gjør du for at alle elever skal ha like muligheter?</li> </ul> </li> </ul>
<b>Innsats</b>	Forståelse og operasjonalisering av innsats	<p><b>Hva legger du i begrepet «innsats»?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alltid synlig og observerbart? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Hvis ikke, hvordan vurderer du elevenes ikke-observerbare innsats?</li> </ul> </li> <li>- Inngår samarbeid i din forståelse av innsats?</li> <li>- Om en elev ikke oppnår fremgang, hva tenker du da om elevens innsats?</li> </ul> <p><b>Er innsats en del av vurderingsgrunnlaget ditt?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- I så fall, i hvilke tilfeller?</li> <li>- I alle kompetansemål, også der fysisk aktivitet ikke er relevant?</li> <li>- Lik uavhengig av kjønn?</li> </ul> <p>Er god innsats alene tilstrekkelig for å bli vurdert som dyktig?</p>
<b>Forutsetninger</b>	Forståelse og operasjonalisering av forutsetninger	<p>Hva legger du i begrepet «forutsetninger»?</p> <p><b>Er elevens forutsetninger en del av vurderingsgrunnlaget ditt?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- I så fall, i hvilke tilfeller?</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vil en utadventt elev ha bedre forutsetninger for å vise seg frem?</li> <li>- Andre personlige egenskaper som kan ha påvirkning?</li> </ul>
<b>Ferdigheter</b>	Forståelse og operasjonalisering av elevenes ferdigheter	<p>Hva legger du i begrepet «ferdigheter»?</p> <p><b>Er elevenes ferdigheter en del av vurderingsgrunnlaget ditt?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- I så fall, i hvilke tilfeller?</li> <li>- Hvilke ferdigheter er viktig?</li> <li>- Har det noe betydning hvilke ferdigheter eleven har fra?</li> </ul> <p><b>Må man bidra til inkludering og å gjøre andre gode for å kunne vurderes som dyktig?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vil det være enklere om man er god i den aktuelle aktiviteten?</li> </ul>
<b>Fremgang</b>	Forståelse og operasjonalisering av fremgang	<p>Hva legger du i begrepet «fremgang»?</p> <p><b>Er elevens fremgang en del av vurderingsgrunnlaget ditt?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- I så fall, i hvilke tilfeller?</li> <li>- Benytter du fysiske tester i undervisningen? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Har resultatene noe å si på karakterene?</li> </ul> </li> </ul> <p>Med hensyn til fremgang, er det lurt å gjøre seg dårligere i starten av en vurderingsperiode, for så å avslutte bra for å få en god karakter?</p>
<b>Forskning</b>	Fagets innhold	Ta stilling til følgende: «Både nasjonal og internasjonal forskning viser at kroppsøvningsfaget domineres av tradisjonelle idrettsaktiviteter og ballspill, noe som kan resultere i favorisering og ekskludering»

### *Avrundning*

- Noe du ønsker å legge til?
- Kontakt på e-post ved spørsmål e.l.
- Takke for tid og hjelp

# Intervjuguide: elever

## Oppstart

### *Introduksjon*

- Hvem jeg er
- Hva jeg holder på med
- Hvorfor jeg gjør det
- Hva jeg vil bruke datamaterialet til
- Hvordan jeg har valgt ut informanter
- Fordeler/ulemper ved å delta

### *Etikk:*

- Gå igjennom informasjonsskriv og samtykkeskjema
- Bruk av lydopptaker
- Varighet
- Ingen dumme spørsmål

## **(skru på lydopptaker)**

### *Oppvarmingsspørsmål*

- Er dere alle fra samme barneskole?
- Hva er forholdet deres til fysisk aktivitet/idrett?
  - o Hva med øvrig familie?
- Hva kjennetegner klassen deres i gym? Idrett, klesstil, holdning etc.
- Hva er det viktigste med gym/kroppsøving, sånn i det store bildet?

Tema	Tematiske spørsmål	Intervju- og oppfølgingsspørsmål
<b>Dyktighet</b>	Forståelsen av dyktighet	<p>Hva legger dere i begrepet «den dyktige kroppøvingselev»?</p> <p>Har læreren fortalt dere hva hen ser etter ifm. karaktersetting?</p> <p>Er muligheten for å få 6-er lik for alle?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva baserer dere det på?</li> </ul>
<b>Vurdering</b>	Karaktersetting	<p>Hva er poenget med karakterer i gym?</p> <p><b>Gir gymlæreren rettfærdige karakterer? Hva baserer dere det på?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Er det fritt frem for lærerne å gi den karakteren hen mener er riktig?</li> <li>- Hadde man fått samme karakter av en annen lærer? Annen skole?</li> </ul> <p><b>Hva må til for å få karakter 6?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Er sannsynligheten større for at en elev som driver med idrett på fritiden får karakter 6? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Er noen fritidsaktiviteter bedre enn andre om målet er å få toppkarakter i gym? Hva med dans og friluftsliv?</li> </ul> </li> <li>- Er det like sannsynlig at en jente får karakter 6 som en gutt? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Kan individuelle forskjeller, slik som fysikk, maskulinitet og aggresjon spille inn?</li> <li>o Hva gjør læreren for at alle elever skal ha like muligheter?</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Pleier dere å ha noen tester i gym?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Har resultatene noe å si for karakteren?</li> </ul>
<b>Innsats</b>	Forståelse og operasjonalisering av innsats	<p>Hva legger dere i begrepet «innsats»?</p> <p><b>Er innsats noe dere vurderes etter i gym?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alltid? Også når man ikke er fysisk aktiv? (ref. kompetansemålet)</li> <li>- Legger læreren merke til innsatsen deres?</li> <li>- Teller samarbeid positivt på innsatsen?</li> <li>- Er det nok med god innsats for å få toppkarakter?</li> </ul> <p><b>Er vurderingen av innsats lik uavhengig av kjønn?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tenker dere at begge kjønn oppfører seg likt i gym?</li> </ul>
<b>Forutsetninger</b>	Forståelse og operasjonalisering av forutsetninger	<p>Hva legger dere i begrepet «forutsetninger»?</p> <p><b>Er forutsetninger noe dere vurderes etter i gym?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Er det en fordel å være utadventt? Hva med konkurranseinstinkt? Andre personlige egenskaper?</li> </ul>
<b>Ferdigheter</b>	Forståelse og operasjonalisering av ferdigheter	<p>Hva legger dere i begrepet «ferdigheter»?</p> <p><b>Er ferdigheter noe dere vurderes etter i gym?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvilke ferdigheter er viktige mtp. karakter?</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Har det noe betydning om man er god i idrett fra før?</li> </ul> <p><b>Om man er flink til å inkludere og gjøre andre gode, teller det positivt?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Er det enklere for noen som er gode i den aktuelle aktiviteten?</li> </ul>
<b>Fremgang</b>	Forståelse og operasjonalisering av fremgang	<p>Hva legger dere i begrepet «fremgang»?</p> <p>Er fremgang noe dere vurderes etter i gym?</p> <p>Med hensyn til fremgang, er det lurt å gjøre seg dårligere i starten av en vurderingsperiode, for så å avslutte bra for å få god karakter?</p>

#### *Avrundning*

- Noe dere ikke fikk sagt?
- Kontakt på e-post ved spørsmål e.l.
- Takke for tid og hjelp