

Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K., Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7, 9-32.

«Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.» Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet

Trond Egil Arnesen, Ann-Kristin Nilsen og Petter Erik Leirhaug

Innføringa av Kunnskapsløftet (LK06) førte med seg ei auka satsing på vurdering i grunnopplæringa. Med utgangspunkt i kvantitative og kvalitative data frå undersøkingar blant kroppsøvingslærarar på ungdomssteget drøftar vi korleis innføringa av LK06 og ny vurderingsforskrift har verka inn på undervisnings- og vurderingspraksis i kroppsøving. Vi nyttar Bernsteins (1975) tre «message systems», læreplan, undervisning og vurdering, og Handal og Lauvås (1999) sitt omgrep praksisteori som ei teoretisk ramme for drøftingane. Resultata syner at om lag halvparten av kroppsøvingslærarane har endra sin måte å vurdere på etter innføringa av LK06, men det kan sjå ut til at endringane går i ulike og stundom motstridande retningar. Grad og retning på endringane er delvis knytt til ulike sider ved lærarane sin praksisteori. Når vi spør kroppsøvingslærarar korleis LK06 har verka inn på deira undervisnings- og vurderingspraksis, kjem det fram eksempel på korleis dei ulike «message systems» verkar på kvarandre, og at endringane også er knytte til praksisteorien til lærarane. Ved konflikt mellom dei tre «message»-systema verkar vurdering å vera det sterkaste; nokre lærarar tilpassar undervisninga si til vurderingspraksisen sin.

Trond Egil Arnesen
Høgskolen Stord/
Haugesund
trond.arnesen@hsh.no

Ann-Kristin Nilsen
Høgskolen i Bergen
ann-kristin.nilsen@hib.no

Petter Erik Leirhaug
Norges idrettshøgskole
petter.erik.leirhaug@nih.no

Nøkkelord: kroppsøving, vurdering, læreplan, læreplanendring, praksisteori

Innleiing

For faget kroppsøving er det med verknad frå 01.08.2012 gjort endringar i læreplan og i grunnlag for vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2012). Den føregåande læreplanen for kroppsøving kom med skulereforma Kunnskapsløftet (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006). I denne artikkelen tek vi for oss tre problemstillingar for å kaste ljøs over endringsdynamikken i kroppsøvingfaget på ungdomstrinnet etter innføringa av Kunnskapsløftet (LK06):

- 1 I kva grad har kroppsøvingslærarar endra praksis for karaktervurdering (vurderingspraksis) etter innføringa av LK06 og ny vurderingsforskrift?
- 2 Kva samanheng er det mellom grad av endring i vurdering og ulike sider ved praksisteorien til lærarane?
- 3 Korleis uttrykkjer kroppsøvingslærarar at LK06 og ny vurderingsforskrift har verka inn på deira undervising og vurdering i kroppsøving?

For å svare på problemstillingane nyttar vi data frå ein survey og seks kvalitative intervju. Vi nyttar Bernsteins (1975) tre «message systems» og Handal og Lauvås (1999) sitt omgrep praksisteori som ei teoretisk ramme for drøftingane.

Bakteppe

LK06 medførte omfattande endringar i læreplanen og eit uttrykt mål om å tydeleggjere det kriteriebaserte regelverket for vurdering (Møller, Prøitz & Aasen, 2009; Tveit, 2009). Vekt på resultatvurdering av elevar og manglande tradisjon for fagleg relevante tilbakemeldingar var to viktige sider i utforminga av LK06 (Dale, 2010). Revidert vurderingsforskrift frå august 2007 var klart motivert ut frå forskning som dokumenterer samanhengen mellom vurdering og læring (Utdanningsdirektoratet, 2008), spesielt formativ vurdering (Black & Wiliam, 1998, 2003; Sadler, 1998; Stiggins, 2002). Denne samanblandinga av «accountability»-perspektivet og satsing på vurdering for læring er eit internasjonalt trekk ved nyare skulereformer, og Berry (2011) konkluderer med at dette ser ut til å medføre uløselege spenningar der dei formative perspektiva tapar terreng.

Ved innføringa av LK06 identifiserte Bomo (2008) endringane i vurdering som hovudkjelde til uvisse og frustrasjon blant lærarar i kroppsøving på Vg1. Ei rad artiklar i fagbladet *Kroppsøving* dokumenterer at vurderingsregelverket skapte debatt, men at endringane ikkje var lette å forstå (Arnesen, Leirhaug & Nilsen, 2010; By, 2008; Hofnes, 2007, 2011; Leirhaug, 2008; Lied, 2007; Lindstrøm, 2008; Turøy, 2007; Vinje, 2008b, 2010). Engvik (2010) peikar på at endringane for vurdering i kroppsøving vart større enn

Trond Egil Arnesen, Ann-Kristin Nilsen og Petter Erik Leirhaug: «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.» Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet

for andre fag. Eigne reguleringar i forskrift til opplæringslova om fritak, vektlegging av elevens føresetnader ved vurdering og at innsats ikkje skulle telje ved vurdering av fagleg kompetanse, vart problematisk for kroppsøvingslærarane (Vinje, 2008a). LK06 representerte eit brot med tidlegare praksis basert på ei tredelt vektning av innsats, kunnskap og ferdigheit, ein modell vel innarbeidd blant kroppsøvingslærarar og tilrådd frå Eksamenstetarietatet (1998).

I februar 2009 sende Elevorganisasjonen eit brev til dåverande kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell med krav om at karakterane i kroppsøving blei fjerna inntil ein hadde fått ein gjennomgang av vurderingsordninga i kroppsøving. Brevet blei referert i Dagbladet 15.02.2009 og vitnar om at elevar merka praksisendring i kroppsøving etter skulereforma. Under overskrifta «Lærere tolker regelverket for firkantet» i Aftenposten 24.11.2010 lova kunnskapsminister Kristin Halvorsen full gjennomgang av kroppsøvingsfaget. Gjennomgangen blei sett i verk våren 2011, og 8. desember same år kom eit høyringsutkast til endringar i læreplanen og til regelverk for vurdering (Lyngstad, Flagestad, Leirhaug & Nelvik, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2011). Blant hovudtrekka i høyringa og endelege endringar frå 01.08.2012 (Utdanningsdirektoratet, 2012) finn vi att både verdsetting av innsats i fagvurderinga og ei tydeliggjering av elevføresetnader i kompetansemåla.

Tidlegare forskning

Internasjonal forskning peikar på at endringar på læreplannivå i kroppsøving har avgrensa effekt på undervisnings- og vurderingspraksis i faget. Innføringa av nasjonal læreplan i kroppsøving i England og Wales resulterte korkje i vesentleg endra filosofi eller undervisningspraksis (Curtner-Smith, 1999; Curtner-Smith, Todorovic, Lacon & Kerr, 1999; Green, 1998).

Mange faktorar har blitt trekt fram for å forklare den avgrensa verkna-den reformer ser ut til å ha på faget. På personnivået kan det faktum at reforma i ulik grad bryt eller samsvarar med praksisteorien til lærarane, sjå ut til å verke inn på grad av endring (Arnesen, 2010; Penney, 2006). I tillegg kan personlege disposisjonar som meistringsmotivasjon og grad av målorientering verke inn på endringsvilje og -evne (Gorozidis & Papaioannou, 2011). På organisasjonsnivå er det kjent at reformer som vert oppfatta som «ovanfrå og ned», vert kritisert som ineffektive (Darling-Hammond, 1990; Locke, 1992). Andre hindringar som har blitt identifisert, er rammefaktorar som arbeidsforhold, utstyr, anlegg, isolerte og marginaliserte lærarar, manglande støtte frå kollegaer og leiing, manglande kunnskap og utfordrande elevgrupper (Castelli & Rink, 2003; Doutis & Ward, 1999; Stroot, 1994; Wirszyla, 2002). Tilsvarande er det identifisert suksesskriterium for

endringsprosesser: Ei klar formidling av statleg politikk og ein felles visjon, eit «accountability»-system som held alle skular og lærarar ansvarlege for endringa, kontinuerleg fagleg utvikling av lærarkollegiet, samarbeid med kollegaer og administrasjon og høgskule- og universitetstilsette, at lærarane har inngåande kunnskap om reforma og støtte frå rektor, er kriterium som har blitt trekt fram (Castelli & Rink, 2003; Curtner-Smith, 1999; Ward & Doutis, 1999; Wirszyła, 2002; Wright, McNeill, Fry, Tan, Tan & Schempp, 2006).

Ei kunnskapsoversikt over kroppsøvingfagleg forskings- og utviklingsarbeid i Noreg for perioden 1978–2010 peikar på at det er «stor interesse rundt kroppsøvingfaget og det er et fag som mange har meninger om» (Jonkås, 2010, s. 7). Men Jonkås legg til at det er «lite forskning på høyere nivå, særlig når det kommer til elevvurdering og kroppsøving generelt. Det er svært mangelfull kunnskap om hva elever lærer og hvordan undervisningen foregår» (Jonkås, 2010, s. 7).

Kunnskapen om vurdering i kroppsøving før LK06 kjem frå master- og hovudfagsoppgåver. Lærarane si oppfatning av regelverk og vektlegging ved vurdering har blitt studert (Brattenborg, 1995; Hofnes, 1993; Peev, 2001; Ottesen 1994). Resultata syner at ulike praksis for karaktersetting mellom lærarar har vore ei kontinuerleg utfordring, og at dette ikkje er ei særskilt norsk utfordring (Annerstedt & Larsson, 2010; Hay, 2006; Hay & MacDonald, 2008; Melograno, 2007; Redelius & Hay, 2009; Young, 2011). Kvalitative studium fortel om korleis vurdering i kroppsøving kan bli opplevd, både frå lærar- (Jonkås, 2009; Kleiberg, 2002) og elevperspektiv (Andrews & Johansen, 2005; Evensen, 2008). Kartlegginga av kroppsøving i samband med evaluering av førre læreplan (L97) inneheld eit par spørsmål om vurdering (Berggraf Jacobsen, Moser, By, Fjeld, Gundersen & Stokke, 2001, 2002), spørsmål vi òg har nytta i vår undersøking.

Forsking om læreplan og vurdering etter innføringa av LK06 og ny vurderingsforskrift ser ut til å stadfeste bileta frå media og den refererte debatten blant kroppsøvingslærarar (Græsholt, 2011; Jonkås, 2009; Mørken, 2010; Prøitz & Spord Borgen, 2010; Vinje, 2008a). Resultata syner ulike praksis, frustrasjon og at lærarane opplever at LK06 skapte spesielle utfordringar for kroppsøving når det gjeld vurdering og karaktersetting.

Kunnskapen om i kva grad og korleis kroppsøvingslærarar har teke LK06 i bruk, er mangelfull og heilt fråverande når det gjeld samspelet mellom undervisning og vurderingspraksis.

Teoretisk perspektiv

Bernstein (1975) hevdar at eit samfunn vel ut, klassifiserer, distribuerer, overfører og vurderer formell kunnskap gjennom dei tre «message» systema

Trond Egil Arnesen, Ann-Kristin Nilsen og Petter Erik Leirhaug: «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.» Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet «curriculum», «pedagogy» og «evaluation»: «Curriculum defines what counts as valid knowledge, pedagogy defines what counts as valid transmission of knowledge, and evaluation defines what counts as a valid realization of this knowledge on the part of the taught» (Bernstein, 1975, s. 85). Bernstein utvikla omgrepsapparatet for å diskutere skulen som sosialiseringarena knytt til reproduksjon av kulturelle og sosiale mønster i samfunnet.

Fleire nyare artiklar om kroppsøvingfaget nyttar Bernsteins tre system som ramme til å utforska og utvikla kvaliteten i kroppsøving (Chan, Hay & Tinning, 2011; Hay & Penney, 2009; Penney, Brooker, Hay & Gillespie, 2009), andre til å kaste ljøs over skulereformer (Lingard & Mills, 2003). Inspirert av dette nyttar vi systema til å sjå på endringsprosessar i kroppsøvingfaget etter innføring av LK06.

Bernstein strekar under at systema er uløseleg vevde inn i kvarandre. Rizvi og Lingard (2010, s. 99) talar om relasjonen som symbiotisk: «What this means in effect is that changes in one system, often assessment and testing, or curricula, have effect on the others». Motsett kan endringsforsøk via eitt system stagnere om det ikkje lukkast i å skape endring i dei andre systema:

Effective school reform demands that the three message systems be aligned and not work at cross-purposes. For instance, to achieve a focus on higher order thinking or on fostering strong citizenship attributes, assessment practices need to be focused in that direction, as well as pedagogies. (Lingard & Mills, 2003, s. 4)

På norsk vil vi referere dei tre systema som *læreplan*, *undervisning* og *vurdering*. Medan det engelske «curriculum» til vanleg inkluderer faginnhaldet som vert formidla i undervisninga, meiner ein i Noreg med læreplan det som er tenkt å skulle skje, altså intensjonane som ein kan lese ut av læreplandokument og regelverk. For grenseoppgang mot systemet undervisning held vi oss til norsk forståing. Goodlad, Klein og Tye (1979), som har vore viktige i norsk læreplanforskning, inkluderer også gjennomførings- og erfaringsnivå i læreplanomgrepet. Avgrensinga vår tilsvarar omtrent «formell læreplan» i Goodlads terminologi.

Systemet undervisning inkluderer samhandling mellom lærar og elev, val og vurderingar knytt til innhald, arbeidsmåtar, rammefaktorar, metodar osv. (Penney et al., 2009). For å sjå val og handlingar i dette feltet i samheng med lærarane sitt pedagogiske grunnsyn nyttar vi omgrepet praksisteori, og då meiner vi «privat, tankemessig beredskap med elementer fra egen erfaring, ispedd informasjon om andres erfaringer, satt inn i en ramme av teoretisk kunnskap og innsikt og ordnet etter verdier vi oppfatter som viktige» (Lauvås & Handal, 2000, s. 180).

Handal og Lauvås (1999, s. 20) legg vekt på at dette ikkje er «en vitenskapelig teori som anvendes for logisk forklaring eller forutsigelse», men eit teoretisk konstrukt som er uløseleg knytt til den enkelte lærars biografi og er utvikla for dialog kring eigen pedagogisk praksis. Praksisteorien kan i røynda arte seg relativt uryddig, motsetnadsfylt og prega av taus kunnskap. I våre analysar gjer vi oss nytte av den delen av ein lærar sin praksisteori som kjem til syne gjennom prioriteringar av innhald, organiserings- og arbeidsformer.

Systemet vurdering vert forstått som innsamling og tolking av informasjon knytt til elevens læring i kroppsøving. Forståinga bygger på Hay (2006) og Hay og Penney (2009) og opnar i utgangspunktet for både formativ og summativ vurdering. Difor er vurdering både eit eige system i modellen og inngår i systemet undervisning. Men Bernstein (1975) formulerte sin modell før vurdering for læring blei eit vanleg perspektiv i vurderingsteorien (Gardner, 2012; Wiliam, 2011), og hans summative forståing av vurdering stemmer godt med korleis vi i spørjeundersøkinga spør om lærarane har endra måten dei set karakter på. I intervjua har vi latt lærarane sjølv fylle omgrepet gjennom kva dei svarar på spørsmål om vurdering og held dette opp mot LK06.

Der dei tre systema kjem i konflikt med kvarandre, seier Broadfoot (1996), er vurdering den sterkaste kommunikatoren overfor elevane. Dette gjeld i særleg grad sluttvurderingar, som avgjer vegen vidare i utdannings-systemet.

Forskningsdesign

For å svare på problemstillingane nyttar vi ein tofasedesign. Første fase nyttar data frå kroppsøvingdelen av *Skolefagsundersøkelsen 2009* (Vavik, Andersland, Arnesen, Arnesen, Espeland, Flatøy et al., 2010), ein fagdidaktisk kartleggingssurvey blant lærarar i ungdomsskulen. I andre fase følgjer vi opp med kvalitative intervju av seks kroppsøvingslærarar i ungdomsskulen.

Grønmo (2004) peikar på to prinsipielle sider ved kvalitative oppfølgingar: Den kan supplere resultatata i ei kvantitativ undersøking, og den kan følgje opp spørsmål reiste på bakgrunn av ei kvantitativ undersøking. Vår undersøking har begge perspektiva. Den kvalitative undersøkinga blei utforma på bakgrunn av førebelse analysar av *Skolefagsundersøkelsen 2009* for å få djupare innsikt og forståing av problemområdet, men i likskap med Kvale og Brinkmann (2009) ser vi samstundes på intervjua som sjølvstendig kunnskapsproduksjon.

Utval og metode: Skolefagsundersøkelsen 2009

Utvalet blei trekt med mål om å spegle mangfaldet av norske skular med ungdomssteg. Utvalet har jamn spreiding av skular frå 20 til 200 elevar, og jamn fordeling mellom byskular og skular i meir grissgrendte strok. Utvalet skular i kvart fylke er proporsjonalt stratifisert med utgangspunkt i talet på lærarar. Det var store utfordringar knytte til å få svar frå skulane, i alt 102 primærskular måtte erstattast.

Utvalet ved den einskilde skule er sjølvselektert ved at lærarane sjølv valde om dei ville delta og kva fag dei ville svare på. Dette fører til at utvalet kroppsøvingslærarar er skeivt i retning av lærarar som identifiserer seg som kroppsøvingslærarar, noko som kan gje ein tendens til meir «kvalifiserte» og «oppdaterte» svar enn i populasjonen elles. Utdanningsnivået stør dette. 50 % av respondentane har minst årsstudium i faget, mot 37,5 % på landsbasis i Lagerstrøm (2007) si undersøking. Berre 9,2 prosent har ikkje studert kroppsøving i det heile, mot tilsvarande 31,6 prosent på landsbasis (Lagerstrøm, 2007). Surveyen var nettbasert, det kan gjere utvalet skeivt i retning av lærarar som er IKT-kompetente (De Vaus, 2002).

Totalt svara 77 lærarar på kroppsøvingsdelen av surveyen (n = 77). Det er ikkje mogleg å seie noko om kor stor prosentdel av utvalet som har svara i kvart einskilt fag då utvalet på fagnivå ikkje har ein fastsett storleik. Ein total svarprosent på 44 er ikkje høgt, men ifølgje Aarø (2007) er ikkje låg oppslutning det same som dårlege data. Det som er avgjerande, er om deltaking i undersøkinga eller ikkje har samanheng med det ein er ute etter å måle. Dei 77 lærarane kjem frå 33 ulike ungdomsskular. Av n er 46 menn og 31 kvinner. Gjennomsnittslæraren er i midten av 30-åra.

Spørjeskjemaet for kroppsøving har 218 variablar og er utforma med to føremål. For det første deskriptivt å fange opp sentrale sider ved praksis i faget, som innhald, arbeidsmåtar og endringar etter LK06, primært knytt til innføring av IKT som grunnleggjande dugleik. Det andre siktemålet er å opne for analysar av samanhengar mellom dei ulike delane av undersøkinga, som lærarbakgrunn, fagdidaktisk orientering, innhald, vurdering, bruk av digitale hjelpemiddel osv.

Tabell 1: Døme på ulike skalaer nytta i Skolefagsundersøkelsen 2009

Den tidligare måten å setje karakter på med 1/3 vekting av ferdigheit, kunnskap og innsats var ein dårligare måte å vurdere på.	Svært ueinig	Ueinig	Litt ueinig	Litt einig	Einig	Svært einig
Kor mange timer i året har kvar av dine kroppsøvingsklasser i snitt undervisning i følgjande aktivitetar? Elevane lager egne dansar	0	1–2	3–4	5–6	7–9	10+
Kor mykje har du drive med følgjande aktivitetar utanom jobb og formell utdanning? Dans	Ikkje i det heile	Nesten ingenting	Lite	Ein del	Mykje	Veldig mykje

For å kartlegge endringar etter innføringa av LK06 nytta vi oss av seksdelte Likert-skalaer der lærarane tek stilling til kor einige dei er med ei gitt utsegn (Ringdal, 2012). Skala blei nytta for å få informasjon om grad av endring. Andre delar av spørjeskjemaet kartlegg ulike sider av praksis. Ved kartlegging av ulike undervisningsmetodar eller kor ofte ein gitt aktivitet blir utøvd, vert det brukt seksdelte skalaer frå «ikkje i det heile» til «veldig mykje» eller skalaer frå 1 til 6 der 1 er null og 6 er meir enn ti i året. Ulike formuleringar er nytta då det er lettare å talfeste kor ofte orientering står på timeplanen, enn å talfeste vektlegging av ulik metodebruk. Det siste er truleg betre å skildre i ord. I analysane vert skalaer, som opphavleg er på ordinalnivå, gjort om til numeriske skalaer med intervallavstand sett til ein. Truleg vil den reelle avstanden variere internt i skalaen og mellom informantane, men det er det ikkje mogleg å ta omsyn til. Dette kunne vore unngått om ein hadde nytta ein graderingsskala mellom to utsegner som definerer ytterpunkta (De Vaus, 2002).

Skolefagsundersøkelsen 2009 er basert på opplyst og frivillig samtykke frå respondentar og er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Utval og metode: kvalitative intervju

Utvalet av seks lærarar til dei kvalitative intervjuva var strategisk med mål om å kaste ljøs over funn i *Skolefagsundersøkelsen 2009*, som peika i retning av sprikande vurderingspraksis og undervisningspraksis blant kroppsøvlingslærarar. Ved at vi var tre forskarar knytte til ulike høgskular, meinte vi å kunne spegle noko av spriket om kvar av oss valde ut to lærarar som vi,

Trond Egil Arnesen, Ann-Kristin Nilsen og Petter Erik Leirhaug: «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.» Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet ut frå vår kjennskap til dei som praksislærarar, meinte stod for ulik vurderingspraksis. Lærarane skulle òg ha undervist i kroppsøving under innføringa av LK06 og ha minst eitt års utdanning i faget. Dei tilhøyrrer dermed populasjonen av lærarar som surveyen i fase éin var retta mot.

Ein intervjuguide blei utarbeidd på bakgrunn av resultatane i *Skolefagsundersøkelsen 2009*, med eit mål om å få innsikt i korleis lærarane ser på endringane som LK06 og ny vurderingsforskrift førte med seg.

Etter å ha blitt informert om undersøkinga sa alle vi spurte, ja til å la seg intervju. Undersøkinga er meldt til NSD.

Intervjua blei gjort på arbeidsplassen til den einskilde lærar og hadde spesielt fokus på endringar knytte til vurdering og korleis desse hang saman med andre sider av undervisninga deira. Kvar forskar gjennomførte to halvstrukturerte intervju og nytta lydopptakar. Grunna kluss med lydopptak blei eit intervju ufullstendig.

Analyse av resultatane

Analyse av kvantitative data er gjort ved hjelp av SPSS (Ringdal, 2012). Frekvensfordeling er nytta i dei deskriptive analysane, medan T-test, anova og Spearman's RHO korrelasjonsanalyse (signifikansnivå $*p < 0.05$, $**p < 0.01$) er nytta for å sjå samanhengar mellom endra vurderingspraksis og andre variablar. Dei fleste av dei rapporterte korrelasjonane er små og representerer lite av variasjonen, og dei må difor ikkje leggjast for stor vekt på. Ein skal vidare merke seg at utvalet i nokre kryssanalysar ikkje er stort, og lese resultatane i ljøs av det.

Fordi talet på variablar er relativt stort, valde vi å gjere utforskande faktoranalysar for å sjå etter mogleg strukturell samanheng mellom variablar med tanke på å skilje lærargrupper ut frå synleggjort praksisteori. Ei rekke spørsmål var utforma for å kartlegge den fagdidaktiske orienteringa hos lærarane. Vi gjennomførte utforskande faktoranalysar for innhaldsspørsmåla og for spørsmåla om arbeidsmåtar/organisering kvar for seg.

Analysen av dei kvalitative intervjua er gjort i samarbeid mellom forskarane og følgjer anerkjende prosedyrar (Creswell & Plano Clark, 2011). Alle tre hadde tilgang til lydfilene, men intervjuar stod for transkribering. Etter fleire rundar med gjennomlesing og tolking vart kategoriar utvikla med utgangspunkt i intervjua, problemstillingane og resultatane frå *Skolefagsundersøkelsen 2009*. Etter kategoriseringa kom rekontekstualiserande tolkingar ut frå korleis funna, i lag med dei kvantitative funna, bidreg til å svare på problemstillingane (Kvale & Brinkmann, 2009).

Resultat frå begge undersøkingane blir presenterte og tolka om kvarandre i diskusjonen. Skjematisk er det likevel slik at dei kvalitative intervjua mest blir nytta til å kaste ljøs over resultatane frå *Skolefagsundersøkelsen 2009*

i diskusjonen av forskingsspørsmål 1 og 2, medan dei er primær kunnskapsprodusent for handsaming av forskingsspørsmål 3. Designen er sekvensiell ved at undersøkingane kjem etter kvarandre i tid, men ut frå måten vi koplpar undersøkinga på, vil det vere rett å seie at forholdet mellom metodane er «embedded», etter Creswell (2009, s. 208). Synspunkt frå det kvalitative materialet har ikkje same grad av representativitet som resultat frå surveyen.

Resultat og drøfting

I kva grad rapporterer kroppsøvingslærarar å ha endra vurderingspraksis? På spørsmål om dei samtykker i å ha endra måte å setje karakter på i kroppsøvingsfaget etter endring av læreplan, rapporterer omlag halvparten (49,3 %), at dei er «litt einig» eller «einig» i dette. 8,5 % seier at dei er «svært ueinig», noko vi tolkar som at dei ikkje har endra måte å setje karakter på. Det er altså store skilnader mellom lærarane når det gjeld i kva grad dei rapporterer endra vurderingspraksis, og ingen rapporterer at dei er svært einige i utsegna. Trass i at innføringa av LK06, ny forskrift for vurdering og spesifiserte krav til dokumentering samla sett representerte ei stor endring av vurderingsordning, er det inga eintydig endring i det vi med omgrepet til Bernstein (1975) kallar systemet vurdering. Våre data peikar mot at endringsprosessen meir ber preg av ei glidande rørsle enn eit klart brot.

Av dei seks lærarane vi har intervjuet, fortel fem at dei har endra måten dei set karakterar på, medan den siste uttrykkjer ikkje å ha endra praksis. Dette reflekterer dei kvantitative funna, frå ikkje endring til stor endring. Det er berre éin av lærarane som ikkje rapporterer at han enno nyttar innsats som ein vurderingskomponent. Denne læraren la om karaktervurderinga radikalt til å gje kvar einskild elev ein gradert karakter kvar time som skulle reflektere grad av måloppnåing. For å kunne gje karakter til alle i løpet av timen gjekk læraren over i ei tilbaketrekt observatørrolle etter å ha sett i gang aktiviteten. I ljøs av Broadfoots (1996) påstand om korleis systemet vurdering kanskje er det som sterkast kommuniserer til elevane, er det lett å tenke seg at ei slik rolleendring hos læraren vil kunne få store konsekvensar for læringsutbytte og oppfatning av faget. I materialet representerer tolkinga eit ytterpunkt i fokus på kriteriebasert vurdering. Avstanden er stor til læraren som ikkje har endra, men halde fast på tidlegare praksis med tredelt vektning mellom ferdigheit, kunnskap og innsats. Det er grunn til å tru at opplevinga til den einskilde læraren av endringsprosessen og tolkinga av det nye i systemet læreplan i stor grad er farga av eigen bakgrunn, rammer og praksisteori (Penney, 2006).

Heile 80,8 % er frå «litt ueinig» til «svært ueinig» i at den gamle tredelinga var ein dårlegare måte å setje karakterar på. Dette tyder på at endringa

Trond Egil Arnesen, Ann-Kristin Nilsen og Petter Erik Leirhaug: «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.» Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet

i ganske stor grad bryt med praksisteorien lærarane har kring karakter-setjing i faget. Intervjua syner at dette for nokre lærarar er knytt til at innsats ikkje lenger skulle gå inn i vurderingsgrunnlaget.

Castelli og Rink (2003) trekkjer fram støtte som suksesskriterium i læreplanendringssprossar. I kva grad lærarane opplever at læreplanen gjev hjelp i vurderingsarbeidet, vil kunne spele inn på endringsgrad i systemet vurdering. I alt 57,5 % av lærarane seier at dei er frå «litt einig» til «heilt einig» i utsegna: «LK06 gir god hjelp i vurdering med karakterar». Av desse er 2,7 % «heilt einige», medan det i motsett ende av skalaen er 4,1 % som er «heilt ueinige» i utsegna. Spriket i oppleving av hjelp i planen kan vere med på å forklare rapportert ulik grad av endring i måten å setje karakter på.

Tala er ganske like dei som Berggraf Jakobsen et al. (2001) fann i høve same spørsmål under evalueringa av L97. Dette inviterer til å spekulere i om det er skiljeliner mellom lærarar i praksisteori som gjer at dei uansett, i større eller mindre grad, vil ha sprikande haldningar til læreplan og reguleringar.

Samanheng mellom endra vurderingspraksis og praksisteori

Det er stor variasjon når det gjeld i kva grad lærarane rapporterer å ha endra vurderingspraksis. *Skolefagsundersøkelsen 2009* vart ikkje utforma for å kartleggje ulike dimensjonar i ein endringsprosess, men for å gje eit breitt bilete av tilstanden til faget to år etter innføringa av LK06. Det vi kan sjå, er om det er samvariasjon mellom endra vurderingspraksis og faktorar som i tidlegare forskning vert relatert til om reformer vert vellukka eller ikkje. Tilsvarande ser vi om ulik praksisteori hjå lærarane samvarierer med grad av endring i systemet vurdering. Vi finn ikkje signifikante statistiske samanhengar mellom rapportert endring og bakgrunnsvariablane kjønn, alder eller undervisningserfaring.

Manglande kompetanse, ei negativ oppleving av rammefaktorar og reformprosess, motstridande praksisteori, marginalisering av kroppsøvlingslærarar og manglande støtte frå kollegaer og leiing er alle faktorar som internasjonalt har blitt identifisert som hinder for endring i samband med skule- og kroppsøvlingsreformer (Castelli & Rink, 2003; Doutis & Green, 1998; Stroot, 1994; Ward, 1999; Wirszyla, 2002). Vi finn ikkje samanheng mellom det vi med støtte i Bernstein sine begrep (1975) har sett etter på feltet vurdering på den eine sida og marginalisering av kroppsøvlingslærarar eller manglande støtte frå kollegaer og leiing på den andre. På dei andre områda finn vi derimot signifikante korrelasjonar mellom rapportert endring og einskildvariablar. Desse blir presenterte i det følgjande.

Kompetanse

Tabell 2: Samvariasjon mellom endra praksis for karaktersetjing etter LK06 og variablar knytte til kompetanse

Variablar knytte til kompetanse	Samvariasjon med endra praksis for karaktersetjing r =
Utdanningdjupne kroppsøving	.174
Sjølvopplevd vurderingskompetanse	-.113
Fagleg oppdatering gjennom lesing av tidsskrift	.307**

Innan kompetansefeltet korrelerer endring i systemet vurdering lågt og ikkje signifikant med kroppsøvingstudanning ($r = .174$), medan sjølvopplevd vurderingskompetanse korrelerer veldig svakt negativt og ikkje signifikant ($r = -.113$). Så om sjølvopplevd vurderingskompetanse aukar, gjev det seg ikkje utslag i vilje til endring. Derimot finn vi moderat samvariasjon med fagleg oppdatering gjennom lesing av tidsskrift ($r = .307^{**}$). For deltaking på etterutdanningskurs etter LK06 er det ingen korrelasjon. Det verkar å vere skilnad mellom å oppsøke fagleg oppdatering på eiga hand og å bli sendt på kurs.

Oppleving av reforma

Ingen av spørsmåla i den kvantitative undersøkinga fangar direkte opp om reforma vart opplevd som «ovanfrå og ned» (Darling-Hammond, 1990; Locke, 1992), men den fangar opp korleis delar av innhaldet i reforma vart opplevd.

Tabell 3: Samvariasjon mellom endra praksis for karaktersetjing etter LK06 og variablar knytte til oppleving av reforma

Variablar knytte til opplevinga av reforma	Samvariasjon med endra praksis for karaktersetjing r =
LK06 gir god hjelp i vurdering med karakterar	.316**
LK06 gir god hjelp i vurdering utan karakterar	.161
Den tidligare måten å setje karakter på med 1/3 vektning av ferdigheit, kunnskap og innsats var ein dårlegare måte å vurdere på	.229

Det er moderat korrelasjon ($r = .316^{**}$) mellom rapportert endra vurderingspraksis og ei oppfatning av at LK06 gjev god hjelp til karaktersetjing, og låg og ikkje signifikant korrelasjon til oppleving av god hjelp til vurde-

Trond Egil Arnesen, Ann-Kristin Nilsen og Petter Erik Leirhaug: «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.» Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet ring utan karakter ($r = .161$). Tilslutning til utsegna om at den tidlegare vurderingsordninga var ein dårlegare måte å vurdere på, korrelerer lågt positivt, men ikkje signifikant ($r = .229$). Det er altså berre ein svak tendens som fortel at jo meir ein opplever at LK06 representerer ei støtte eller forbetring, jo større er sjansen for at ein endrar vurderingspraksis. Dette kan kanskje forklarast med det spriket mellom opplevd endringskrav og praksisteori som vi finn i intervjuet, det at nokre lærarar ikkje er komfortable med endringar dei sjølve gjennomfører.

Vurderingspraksis

Tabell 4: Samvariasjon mellom endra praksis for karaktersetjing etter LK06 og variablar knytte til vurderingspraksis

Variablar knytte til vurderingspraksis	Samvariasjon med endra praksis for karaktersetjing $r =$
Kor ofte legg du til rette for elevmedverknad i vurderingsarbeid?	.399**
Kor ofte legg du til rette for teoretiske prøvar?	.397**
Kor ofte legg du til rette for praktiske prøvar?	.313**

Endring i vurdering korrelerer middels sterkt med kor ofte læraren bruker elevmerknad i vurderingsarbeid ($r = .399^{**}$), teoretiske prøvar ($r = .397^{**}$) og praktiske prøvar ($r = .313^{**}$). Det er altså ein tendens til at lærarar som prioriterer vurderingsarbeid høgt, har endra praksisen sin innanfor systemet vurdering. Vi kan ikkje seie noko om i kva grad desse prioriteringane er eit resultat av reforma.

Rammefaktorar

Tabell 5: Samvariasjon mellom endra praksis for karaktersetjing etter LK06 og variablar knytte til rammefaktorar

Variablar knytte til rammefaktorar	Samvariasjon med endra praksis for karaktersetjing $r =$
Korleis er tilgang til eigna areal på skulens uteområde	.290*
Korleis er tilgang til gymsal eller idrettshall	.355**

Her finn vi at grad av endring i vurderingspraksisen korrelerer middels sterkt med opplevd tilgang til eigna uteområde for kroppsøving ($r = .290^*$) og til gymsal ($r = .355^{**}$). Det kan sjå ut til at ei oppleving av dårlege materielle forhold ikkje motiverer til endringsprosessar.

Praksisteori identifisert ved faktoranalyse

Fem ulike lærarprofilar definerte av val av innhald synte seg i den utforskande faktoranalysen, medan det for prioritering av arbeidsmåtar og organiseringsformer sto fram to. Desse profilane ser vi på som uttrykk for sentrale dimensjonar av deira praksisteori. Identifiserte faktorar ser ut til å gje meining ut frå omgrep vi finn att i læreplanen for kroppsøving, og profilane er gjeve namn ut i frå dette.

Tabell 6: Samvariasjon mellom endra praksis for karaktersetjing etter LK06 og lærarprofilar baserte på lærestoff og aktivitetar

Lærarprofilar baserte på lærestoff og aktivitetar	Samvariasjon med endra praksis for karaktersetjing $r =$
Grunnleggjande dugleik-profil	.242*
Ballspelprofil	.202
Danseprofil	.199
Friluftslivprofil	.078
Tradisjonell gymnastikk- og grunntreningsprofil	-.066

Grunnleggjande dugleik-profilen korrelerer svakt signifikant ($r = .242^*$) med endra vurderingspraksis. Det er altså berre svak samvariasjon mellom rapportert endring i systemet vurdering og innføring av grunnleggjande dugleikar, to heilt sentrale endringar i LK06. Dette peikar i retning av at lærarar innfører reforma stykkevis og delt.

Det er to profilar som trer fram i den utforskande faktoranalysen når spørsmål om organisering og arbeidsformer vert analysert: tilretteleggjarprofilen, som korrelerer middels sterkt positivt ($r = .464^{**}$) med endra vurderingspraksis, og instruksjonsprofilen, som korrelerer svakt negativt og ikkje signifikant til endra vurderingspraksis.

Tabell 7: Samvariasjon mellom endra praksis for karaktersetjing etter LK06 og lærarprofilar baserte på organisering og arbeidsformer

Lærarprofilar baserte på organisering og arbeidsformer	Samvariasjon med endra praksis for karaktersetjing $r =$
Tilretteleggjarprofil	.464**
Instruksjonsprofil	-.224

Tilretteleggjarprofilen inkluderer bruk av prosjektarbeid, mapper, elevmedverknad i vurdering, tverrfagleg arbeid, arbeidsplanar, heimearbeid og prøvar. Det er middels høg korrelasjon ($r = .432^{**}$) mellom tilretteleggjarprofilen og grunnleggjande dugleik-profilen. Vi finn ein samanheng

mellom lærarar som har ein praksisteori som inkluderer lojalitet mot dei grunnleggjande dugleikane i læreplanen, ein tilretteleggjande lærarstil og endring av vurderingspraksis. Praksisteorien til lærarane spelar altså inn på i kva grad systemet vurdering er endra. Det kan hevdast at lærarane som trur på dei grunnleggjande dugleikane, har ei meir allmenndidaktisk, progressiv orientering enn dei andre profilane. Tilretteleggjarprofilen er òg knytt til progressiv pedagogikk, medan instruksjonsprofilen kan seiast å representere ein formidlingspedagogisk tradisjon. Det er ikkje grunnlag for å seie at læreplanendringa representerer ei omlegging i retning av progressiv pedagogikk, så når den progressive står fram som mest endringsorientert, er det freistande å spekulere på om det tilhøyrer denne lærarprofilen å vere meir endringsorientert. Dette er i tråd med funn frå Hellas (Gorozidis & Papaioannou, 2011) som tyder på at personlege disposisjonar kan vere med på å forklare endringsprosessar. Men det kan òg vere at lærarar med denne orienteringa i større grad opplevde at dei måtte endre vurdering for å oppnå samsvar med den nye læreplanen.

Verknader av endra læreplan på undervisning og vurdering i kroppsøving

For å kike inn bak tala og forstå meir av kvardagen intervjuar vi seks kroppsøvlingslærarar og spurte spesielt om vurdering. Fem uttrykte å ha endra vurderingspraksis etter innføringa av LK06. Den sjetten, ei kvinne med nesten tretti års erfaring som kroppsøvlingslærer, svara slik på spørsmål om korleis ho gjer elevane kjent med kriteria for vurdering:

Nei, elevene, de vet egentlig, for det har vært praktisert i flere år, vi har fulgt en sånn fordelingsregel med kunnskap, prestasjon og innsats, og så har vi definert hva som ligger under hvert. Det har stort sett alltid vært gjort til alle klassene, så de vet det før året begynner.

Retningslinene for vurdering frå før LK06 ligg framleis til grunn for hennar vurderingspraksis. Dette inneber ein stabilitet i fagdidaktiske val og vurdering. Ei slik kontinuering kan umiddelbart verke kopla frå endringane i systemet læreplan, men heilt slik er det ikkje. Læraren kjenner innhaldet i LK06, men vi kan seie ho ikkje har aktivisert den. Det verkar som om ho stoler på at vel innkøyrd aktivitetar og erfaring gjev god kvalitetssikring av opplæringa, og ho uttrykkjer at læreplanen har så vide rammer at det, om naudsynt, vil vere mogleg å argumentere for at eksisterande praksis er innafør rammene.

Dei fem andre lærarane vi intervjuar, deler ikkje denne oppfatninga. Dei seier alle at LK06 har ført til at dei har endra vurdering. Vi skal sjå nærare på to mannlege lærarar. Vi kallar dei Per og Pål. Begge er i trettiåra. Dei har

fagutdanning frå det som tidlegare heitte årseining i kroppspøving, og har jobba i ungdomsskulen i 8 og 10 år. Per seier mellom anna følgjande om forholdet mellom vurdering og undervisning:

Det blir for mye dokumentasjon; det tar fokus fra undervisningen. Jeg må ta notater [...]. Det går ut over innholdet også. Mer testing [...] Ikke nødvendigvis tester, men aktiviteter hvor det er lettere å observere hva elevene egentlig kan.

LK06 med tilhøyrande krav til dokumentasjon har ført til endringar i innhald og arbeidsmåtar, noko Per sjølv ikkje er komfortabel med. Han har tolka dei nye reguleringane for vurdering i retning av at det gjeld å ha mest mogleg ned på papiret. Per likar ikkje den meir tilbaketrente rolla dette har ført til. Han er heller ikkje komfortabel med måten krava til vurdering i systemet læreplan har verka på karaktersettjninga hans. Han seier at elevar som tidligare ikkje kunne få karakteren 6 grunna for liten innsats, no kan oppnå den på bakgrunn av ferdigheiter aleine.

Pål uttrykkjer at det nye i systemet læreplan hos han har ført til noko forbetra vurderingspraksis, og på spørsmål om på kva måte svarer han: «Vi er blitt bedre fordi vi har satt ord på noen ting, og vi har noe konkret å vise til elevene, og elevene kjenner til hva som må til». Pål gjer greie for kjenneteikn på måloppnåing og prøver i kvar time å kommunisere kva som er målet med økta, og kva som må til for å oppnå måla. Det siste blir ofte kort, då han heller viser til skriftlege dokument, tilgjengeleg for elevane, som presiserer kva som skal til for å oppnå dei ulike karakterane. I tillegg blir individuelle tilbakemeldingar i timane, skriftleg eigenvurdering og munnleg undervegs-vurdering brukt for å kommunisere korleis elevane ligg i forhold til ein gitt karakter. For timar kor kriteria for måloppnåing ikkje inngår i ein større kursplan, seier Pål at følgjande generelle retningslinjer gjeld «det å kunne utvikle seg sjølv og andre, sosial kompetanse, aktiv deltakelse, engasjement og selvstendighet». I motsetnad til Per har Pål tolka at innsats ligg implisitt i kompetansemåla og difor skal telje i fagvurderinga. Pål understrekar samstundes at ferdigheiter og kunnskapar er viktige i vurderinga, og om førstnemnte uttrykkjer han:

Det er klart at ferdigheter skal telle, altså det er jeg for, og det prøver jeg å presisere for elevene. Og de har noen ganger litt vanskelig for å akseptere det i gym, og ikke minst slår det inn på de beste karakterene. Men ferdighet er ikke bare å hoppe 140 cm i høyde, ferdigheter er også, synes jeg da, det å utføre det teknisk, og å forbedre seg. Ferdigheter er mer enn hvor fort du løper på 60 meteren og hvor høyt man hopper.

Trond Egil Arnesen, Ann-Kristin Nilsen og Petter Erik Leirhaug: «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.» Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet

Testing som dokumentasjon har liten plass i praksisen til Pål. Samanlikna med før LK06 nyttar han ikkje fleire testar. Han er tydeleg på at endringar i vurderingspraksis ikkje har endra innhaldet i timane og arbeidsmåtar i faget ut over nyorienteringa i vurderingsarbeidet:

Det som vi har jobbet med i mange år, altså det innholdsmessige, synes vi passer fint med den nye planen, og ny vurderingsordning, og kan ikke se at vi har gjort de store endringene. Det som vi har jobbet mest med er selve vurderingen.

Samstundes uttrykkjer Pål å ha endra undervisning gjennom dei åra han har undervist, men understrekar at årsaka ligg i eiga fagleg utvikling, som ikkje er direkte knytt til spørsmål om vurdering. Pål ser ut til å oppleve at endringane i systemet læreplan har ei retning, der endringane blir meningsfulle bidrag til hans praksisteori. Gjennom utprøving opplever han dei som ei hjelp i kvardagen som kroppsøvingslærer.

Pål er den som skil seg ut i vårt intervjumateriale. I likskap med Per uttrykkjer dei tre andre at krava til vurdering og dokumentasjon som kom med LK06, i større grad har hatt konsekvensar i systemet undervisning. Vi har allereie skildra læraren som sa at den nye vurderingsordninga hadde endra lærarrolla hans i svært stor grad ved at han distanserte seg frå elevane og blei sitjande på sida og notere. I motsetnad til Pål som nyttar vurderingane formativt inn mot elevane si læring og finn dette støttande for praksis, verkar dei andre å ha oppfatta at ny vurderingsordning først og fremst handlar om tydeleggjering og dokumentasjon, noko som utgjer eit mikrobilete av det Berry (2011) skisserte på reformnivå, nemleg at dei formative perspektiva vert den tapande parten når det vert spenningar med «accountability»-perspektivet. Per ser òg ut til å halde fast på praksisteorien sin i møte med dei nye krava. Fagleg trivst han ikkje med opplevinga av at innhaldet i undervisninga blir meir styrt og snevra inn. Han kjenner seg pressa til å gjere endringar i systemet vurdering på måtar som fører til uønskte endringar i systemet undervisning. I intervjuet kan det verke som om at systemet undervisning på skular med stort fokus på dokumentering av undervgsvurdering, mellom anna på grunn av elevklagar, går i retning av færre aktivitetar og ei prioritering av type aktivitetar der kompetanse er enklare å måle. Men endringane er ikkje eintydige, verken i systemet vurdering eller undervisning. Det ser ut som dei går i ulike og av og til heilt motstridande retningar. Lærarar endrar i ulikt tempo, avhengig av praksisteori og korleis dei tolkar forholdet mellom etablert vurderings- og undervisningspraksis i møtet med LK06 og nye reguleringar.

Oppsummering og konklusjon

Ved innføringa av LK06 vart endringane i kroppsoving oppfatta som spesielt store, då ny vurderingsforskrift representerte eit brot med den tidlegare modellen der ferdigheit, kunnskap og innsats vart verdsett. Det at endringane dermed fekk mykje fokus, kan vere med på å forklare at så mykje som nesten halvparten av lærarane var litt einige eller einige i at dei hadde endra måten dei sette karakterar på. Det at ingen rapporterte seg heilt einige, og at studiane til Vinje (2008a), Jonskås (2009) og Mørken (2010) syner at mange lærarar fortsette å leggje vekt på innsats ved vurdering, tolkar vi som at endringa i systemet læreplan likevel ikkje har vorte oppfatta som eit fullstendig brot med tidlegare praksis. Truleg ser vi heller ei gradvis endring mot at lærarar i større grad aktivt nyttar kompetansemåla.

Endringane inne i systemet vurdering er ikkje eintydige. Dei ser ut til å gå i ulike og stundom heilt motstridane retningar. Spriket kan botne i mange faktorar. Ein av dei er praksisteorien til lærarane, som vil verke inn på korleis dei, i ljøs av sin etablerte praksis, tolkar og set i verk endringane i læreplan. Handal og Lauvås (1999) held fram det samansette, relativt uryddige og stundom sjølvmotseiande i praksisteorien. Dette gjenspeglar seg i analysane av det kvantitative materialet gjennom at det ikkje trer fram noko tydeleg mønster i kven som har endra praksis. Vi finn samvariasjon mellom i kva grad lærarar har endra måten dei set karakterar på, og mange ulike einskildvariablar innanfor ulike område som oppleving av LK06, kompetanse, vurderingspraksis og rammefaktorar. Dette tyder på at dei tre «message»-systema verkar på kvarandre på ein svært samansett måte, og at lærarens praksisteori truleg spelar ei nøkkelrolle i tolking og iverksetjing av nye læreplanar og reguleringar. Analyse av dei ulike fagdidaktiske innretta lærarprofilane gav ikkje grunnlag for å seie noko tydeleg om kven av lærarane som rapporterer endring i systemet vurdering, sjølv om det er ein klar tendens til at lærarar med ein meir progressiv pedagogisk profil i større grad har endra vurderingspraksis enn dei med ein meir formidlingsorientert profil.

Kvalitative intervju med seks lærarar syner at ei og same endring i systemet læreplan kan føre til sprikande endringar innafor både systemet vurdering og systemet undervisning. Pål opplever at endringane i systemet læreplan stadfester eigen praksisteori og dermed gjev god hjelp og auka handlingsrom. Pål har endra praksis for vurdering, men opplever ikkje at dette utfordrar systemet undervisning. På den andre sida har vi Per som opplever det nye i læreplanen som noko han er ueinig i og noko som reduserer handlingsrommet. Han kjenner seg pressa til å gjere endringar i vurdering som får konsekvensar for systemet undervisning, i dette høvet gjennom ei vriding av innhald og organisering i retning av det han opplever som meir målbart. Det er altså ikkje endra kompetansemål som driv fram endra innhald, men systemet vurdering. Per si historie ser ut til å underbygge Broad-

Trond Egil Arnesen, Ann-Kristin Nilsen og Petter Erik Leirhaug: «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.» Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet foot (1996) si utsegn om at vurdering er det sterkaste av Bernstein sine tre system, dersom dei kjem i konflikt med kvarandre.

Med bakgrunn i det sprikande endringsbiletet som syner seg i våre data, er det mogleg å hevde at reforma ikkje har lukkast på fagnivå innan kroppsøving. Lingard og Mills (2003) hevdar at ei skulereform må føre til endring innafor kvart av dei tre systema læreplan, undervisning og vurdering, og at endringane må trekkje i same retning, før ein kan tale om ei effektiv reform. Mange dimensjonar som vert trekt fram som suksesskriterium i læreplanendringar, som støtte og kompetanseheving, har ikkje vore til stades ved innføringa av LK06. Dette blir stadfest av den generelle undervegsanalysen av LK06 som styringsreform (Møller, Prøitz & Aasen, 2009). Endringane i kroppsøvingfaget innanfor vurdering og undervisning har ikkje gått i noka eintydig retning, dette kan ha bidrege til uvisse og misnøye i faget. Ein kan seie at reaksjonane på det som vart opplevd som uønskt av elevar og lærarar i systema vurdering og undervisning, påverka styresmaktene til å sette i verk prosessen som i august 2012 munna ut i endringar i systemet læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Litteratur

- Aarø, L.E. (2007). *Fra spørreskjemakonstruksjon til multivariat analyse av data: en innføring i survey-metoden*. Hemil-rapport nr. 2/07. Bergen: Hemilsenteret.
- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89 (4), 302–314.
- 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.
- Arnesen, T.E. (2010). Fagrappport kroppsøving. I L. Vavik, S. Andersland, T.E. Arnesen, T. Arnesen, M. Espeland, I. Flatøy et al., *Skolefagsundersøkelsen 2009* (s. 258–279). HSH-rapport 1/10. Stord: Høgskulen Stord/Haugesund.
- Arnesen, T.E., Leirhaug, P.E. & Nilsen A.K. (2010). Kristin Halvorsen og vi om innsats, testing og karaktervurdering. *Kroppsøving*, 6, 22–23.
- Berggraf Jacobsen, E., Moser, T., By, I.Å., Fjeld, J., Gundersen, K.T. & Stokke, R. (2001). *L97 og kroppsøvingfaget – fra blå praktbok til grå hverdag? Lærernes erfaringer knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving*. Hovedrapport 1. Rapport 3/01. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Berggraf Jacobsen, E., Moser, T., By, I.Å., Fjeld, J., Gundersen, K.T. & Stokke, R. (2002). *L97 og kroppsøvingfaget – fra blå praktbok til grå hverdag? Elevenes og lærernes erfaringer knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving*. Hovedrapport 2. Rapport 5/02. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control, volume 3: Towards a theory of educational Transmission*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Berry, R. (2011). Assessment reforms around the world. I R. Berry & B. Adamson (red.), *Assessment Reform in Education: Policy and Practice* (s. 89–102). Dordrecht, Nederland: Springer.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. London: King's College London.
- Black, P. & Wiliam, D. (2003). In praise of educational research: formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), 623–637.
- Bomo, S.Ø. (2008). *Implementering av Kunnskapsløftet*. Upublisert masteroppgave, Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Broadfoot, P. (1996). *Education, assessment and society: A sociological analysis (assessing assessment)*. Buckingham: Open University Press.
- Brattenborg, S. (1995). *Karaktersetting i kroppsøving på ungdomsskoletrinnet*. Upublisert hovedfagsoppgave, Høgskolen i Nord-Trøndelag, Levanger.
- By, I.Å. (2008). Veiledning for vurdering med karakter i kroppsøving – glimt fra et arbeid. *Kroppsøving*, 5, 10–13.
- Castelli, D. & Rink, J. (2003). Comparison of high and low performing secondary physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(5), 512–532.
- Chan, K., Hay, P. & Tinning, R. (2011). Understanding the pedagogic discourse of assessment in physical education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(1), 3–19.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2001). *Designing and conducting mixed methods research* (2. utg.). Los Angeles, CA: Sage.
- Curtner-Smith, M.D. (1999). The more things change the more they stay the same: Factors influencing teachers' interpretations and delivery of national curriculum physical education. *Sport, Education and Society*, 4(1), 75–97.
- Curtner-Smith, M.D., Todorovic, J.R., Lacon, S.A. & Kerr, L.G. (1999). Teachers' rules, routines, and expectations prior to and following the implementation of the national curriculum for physical education. *European Journal of Physical Education*, 4(1), 17–30.
- Dale, E. (2010). *Kunnskapsløftet – på vei mot felles kvalitetsansvar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Darling-Hammond, L. (1999). Instructional policy into practice: The power of the bottom over the top. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(3), 339–347.
- De Vaus, D.A. (2002). *Surveys in social research*. (5. utg.). London: Routledge
- Doutis, P. & Ward, P. (1999). Teachers' and administrators' perceptions of the Saber-tooth project reform and of their changing workplace conditions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 417–427.
- Eksamenssekretariatet. (1998). *Kroppsøving på grunnskolenes ungdomstrinn. En veiledning for vurdering med og uten karakter*. Oslo: Statens utdanningskontor.
- Engvik, G. (2010). Elevvurdering i faget kroppsøving – noen utfordringer. I S. Dobsen & R. Engh (red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 201–213). Kristiansand: Høgskolefaget.
- Evensen, I. (2008). *Kroppsøving i skolen og den erfarte læreplan. En kvalitativ studie av åtte tidligere elevers opplevelser, erfaringer og læringsutbytte i kroppsøving-faget i grunnskolen*. Upublisert masteroppgave, Norges idrettshøgskole, Oslo.

- Trond Egil Arnesen, Ann-Kristin Nilsen og Petter Erik Leirhaug: «Den læreplanen som ikke kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.» Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet
- Gardner, J. (red.). (2012). *Assessment and learning* (2. utg.). London: Sage.
- Goodlad, J.I., Klein, M.F. & Tye, K.A. (1979). The domains of curriculum and their study. I J.I. Goodlad, M.P. Ammons, E.A. Buchanan, G.A. Griffin, H.W. Hill, A. Iwńska et al. (red.), *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice* (s. 43–76). New York: McGraw-Hill.
- Gorozidis, G. & Papaioannou, A. (2011). Teachers' self-efficacy, achievement goals, attitudes and intentions to implement the new Greek physical education curriculum. *European Physical Education Review*, 17(2), 231–253.
- Green, K. (1998). Philosophies, ideologies and the practice of physical education. *Sport, Education and Society*, 3(2), 125–143.
- Græsholt, S.A. (2011). *Elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving*. Upublisert masteroppgave, Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Handal G. & Lauvås P. (1999). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hay, P.J. (2006). Assessment for learning in physical education. I D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (red.), *The handbook of physical education* (s. 740–751). London: Sage.
- Hay, P. & Penny, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389–405.
- Hay, P. & Macdonald, D. (2008). (Mis)appropriations of criteria and standards-referenced assessment in a performance-based subject. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 15(2), 153–168.
- Hofnes, R. (1993). *Vurdering i kroppsøving. Kva ligger til grunn for læreres karaktersetting i kroppsøving?* Upublisert hovedfagsoppgave, Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Hofnes, R. (2007). Vurdering for læring? *Kroppsøving*, 6, 28–29.
- Hofnes, R. (2011). Vurderingsanarki i kroppsøving? *Kroppsøving*, 1, 24–26.
- Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving: Hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring i Kunnskapsløftet*. Upublisert masteroppgave, Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FoU-arbeid innen kroppsøvingfaget i Norge fra januar 1978 – desember 2010*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Kleiberg, H. (2002). *Elevvurdering i kroppsøving på ungdomstrinnet – sett fra lærerens perspektiv. En kvalitativ studie av ni kroppsøvingslæreres vurderingspraksis i Oslo kommune* Upublisert hovedfagsoppgave, Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. utg.). Los Angeles, CA: Sage.
- Lagerstrøm, B.O. (2007). *Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006*. Oslo – Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå. Lasta ned 7. juni 2012 frå: http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_200721/rapp_200721.pdf
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Leirhaug, P.E. (2008). Høgt karakternivå – del av fagets eigenart? *Kroppsøving*, 2, 16–18.
- Lied, R. (2007). Elevvurdering i kroppsøving i videregående opplæring. *Kroppsøving*, 5, 16–17.
- Lindstrøm, S.H. (2008). Underveivurdering og standpunkt karakter. *Kroppsøving*, 5, 22–23.

- Lingard, B. & Mills, M. (2003). Teachers and school reform: Working with productive pedagogies and productive assessment. *Melbourne Studies in Education*, 44(2), 1–18.
- Locke, L.F. (1992). Changing secondary school physical education. *Quest*, 44(3), 361–372.
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug P.E. & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Oslo: Undervisningsdirektoratet. Lasta ned 7. juni 2012 frå: http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving_i_skolen_rapport_060611.pdf
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (2006). *Læreplan i kroppsøving (LK06)*. Oslo: Forfattere. Lasta ned 7. juni 2012 frå: <http://www.udir.no/kl06/KRO1-01/>
- Melograno, V.J. (2007). Grading and report cards for standards-based physical education. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 78(6), 45–53.
- Møller, J., Prøitz, T.S. & Aasen, P. (red.). (2009). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Rapport 42/09. Oslo: NIFU STEP og Universitetet i Oslo.
- Mørken, B. (2010). *Assessment in physical education*. Upublisert masteroppgave, Høgskolen i Telemark, Bø i Telemark.
- Ottesen, Y.E. (1994). *Karaktersetting i kroppsøving på ungdomsskoletrinnet. En empirisk undersøkelse blant kroppsøvingslærere*. Upublisert hovedfagsoppgave, Høgskolen i Levanger.
- Penney, D. (2006). Curriculum construction and change. I D. Kirk, D. Macdonald & M. O’Sullivan (red.), *The handbook of physical education* (s. 565–579). London: Sage.
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P. & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421–442.
- Peev, O. D. (2001). *Nasjonal standard i vurderingen – realitet, visjon eller luftspeiling? En studie av karaktersettingen i kroppsøving på den videregående skolen i Telemark og Buskerud*. Upublisert hovedfagsoppgave, Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Prøitz, T.S. & Spord Borgen, J. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst? Læreres setting av standpunktkarakter i fem fag i grunnsopplæringen*. Rapport 16/10. Oslo: NIFU STEP.
- Redelius, K. & Hay, P. (2009). Defining, acquiring and transacting cultural capital through assessment in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 275–294.
- Ringdal, K. (2012). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskaplig forskning og kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. New York: Routledge.
- Sadler, D.R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77–84.
- Stiggins, R.J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment FOR learning. *Phi Delta Kappan International*, 83, 758–76.
- Stroot, S.A. (1994). Contemporary crisis or emerging reform? A review of secondary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(4), 333–341.
- Turøy, I. (2007). Vurdering i kroppsøvingsfaget. *Kroppsøving*, 5, 14–15.

- Trond Egil Arnesen, Ann-Kristin Nilsen og Petter Erik Leirhaug: «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.» Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet
- Tveit, S. (2009). Educational assessment in Norway – a time of change. I C. Wyatt-Smith & J.J. Cumming (red.), *Educational assessment in the 21st Century. Connecting theory and practice* (s. 227–244). Dordrecht, Nederland: Springer.
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Undervegsvurdering i fag. Lære meir og betre – kva har vurderingspraksisen til lærarane å seie*. Informasjonsbrosjyre. Oslo: Forfattaren.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Høringsbrev om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Henta 7. juni 2012 frå http://www.udir.no/Upload/hoeringer/2011/Hoeringsbrev_kroppsoving_081211.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Udir-8-2012 Endringer i faget kroppsøving*. Rundskriv. Oslo: Forfattaren. Lasta ned 10. september 2012 frå <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir82012-Infoimasjon-om-endringer-i-faget-kroppsoving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>
- Vavik, L., Andersland, S., Arnesen, T.E., Arnesen, T., Espeland, M., Flatøy, I. et al. (2010). *Skolefagsundersøkelsen 2009*. HSH-rapport nr. 1/10. Stord: Høgskulen Stord/Haugesund.
- Vinje, E. (2008a). *Oslo-undersøkelsen om vurdering i kroppsøving*. Nøtterøy: Ped-media.
- Vinje, E. (2008b). Urettferdig vurderingspraksis i kroppsøving. *Kroppsøving*, 5, 24.
- Vinje, E. (2010). Grønt lys til vurderingsanarki i kroppsøving. *Kroppsøving*, 6, 18–20.
- Ward, P. & Doutis, P. (1999). Towards a consolidation of the knowledge base reform in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(4), 382–402.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14.
- Wirszyla, C. (2002). State-mandated curriculum change in three high school physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 4–19.
- Wright, S., McNeill, M., Fry, J., Tan, S., Tan, C. & Schempp, P. (2006). Implications of student teachers' implementation of a curricular innovation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(3), 310–328.
- Young, S. (2011). A survey of student assessment practice in physical education. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 24(6), 24–26.

English summary: «A curriculum that cannot be adapted to my pedagogy does not exist.» Assessment and pedagogy in physical education after implementation of the national curriculum of 2006

The implementation of a new national curriculum (LK06) in Norway in 2006 led to increased emphasis on assessment and new assessment regulations. Based on quantitative and qualitative data from a national survey and interviews with physical education (PE) teachers in lower secondary schools, the authors discuss how the implementation of LK06 and the new assessment regulations have influenced the pedagogy and assessment practices in PE. They use Bernstein's (1975) three message systems of curriculum, pedagogy, and assessment, and Handal and Lauvås' (1999) praksisteori (teachers' beliefs) perspective, as a theoretical framework for their discussion. The results show that approximately half of the PE teachers changed their assessment practices, but the changes appeared to be made in different and sometimes conflicting directions. The degree and direction of changes partly related to the teachers' beliefs. The interviewees gave examples of how the message systems affected them and their colleagues and how the changes were related to their beliefs. The authors conclude that when there is a conflict between the three message systems, comparative assessment seems to be the stronger. Further, some teachers adapt their pedagogy to their assessment practices.

Keywords: assessment, curriculum, curriculum change, physical education, teachers' beliefs