

Emil Sondre Jonathan Tengwall Hansen

Endringer i kroppsøvningsfaget 01.08.2012 – implementering og konsekvenser

Lærernes møte med revidert plan

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2013

Sammendrag

Den 1. august 2012 ble det gjort endringer i forskrift til opplæringsloven og læreplan i kroppsøving. Denne masteroppgaven handler om hvilke konsekvenser revisjon av forskrift til opplæringsloven og læreplan har fått for lærernes implementering av planen. Oppgaven omhandler læreres tolkninger av den reviderte læreplanen i kroppsøving og går derfor innom endringer i forskrift til opplæringsloven og endringer i læreplanen. Oppgaven vil også undersøke implementeringen av endringene.

For å innhente data til undersøkelsen har jeg benyttet meg av kvalitativ metode, gjennom et semistrukturert intervju. Jeg har benyttet meg av denne metoden fordi intervju egner seg for å innhente informasjon om personers opplevelser og synspunkter. Undersøkelsen søker informasjon knyttet til lærernes opplevelser og synspunkter knyttet til revisjonen.

Informantene har ulike oppfatninger av den reviderte planen. Noen informanter så ikke noe behov for endringer, mens andre informanter nærmest hadde gått og ventet på endringer. Resultatene fra undersøkelsen kan tyde på at gjeninnføringen av innsats som vurderingsgrunnlag, tydeliggjøringen av fair play, endringer i friluftslivsmål og endringer knyttet til privatisteksamen er de endringene informantene ser mest positivt på. Det knyttes derimot usikkerhet rundt endringen om at elevens forutsetninger skal brukes i vurderingen av enkelte kompetansemål. Informantene sier de er usikre på hvilke forutsetninger som skal være gjeldende og ved hvilke kompetansemål forutsetningene skal knyttes til.

Flere informanter synes formålet for faget er diffust og overambisiøst. Det er fåtall av informantene som har merket seg endringene ved formålet til faget.

Majoriteten av informantene benytter seg ikke av fysiske tester som vurderingsgrunnlag. De tre informantene som tar med tester i vurderingen er klar over presiseringen der bruk av tester som vurderingsgrunnlag ønskes motvirket.

Implementeringen av endringene ser ut til å ha gått bra foreløpig, men implementeringsprosessen synes fremdeles å pågå. Informantene synes kursingen i forbindelse med implementeringen har vært noe mangelfull.

Nøkkelord: Revisjon, læreplan, implementering, forskrift til opplæringsloven, kroppsøvingslærer, videregående skole.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	5
Forord	7
1. Innledning	8
1.1 Bakgrunn for oppgaven	8
1.2 Intensjonene med prosjektet	8
1.3 Oppgavestruktur	8
2. Teoretisk forankring	10
2.1 Læreplanteori	10
2.1.1 Læreplandimensjoner	11
2.1.2 Den didaktiske relasjonsmodellen	14
2.2 Læreplanrevisjon	14
2.3 Læreplanimplementering	15
2.4 Læreplanevaluering	16
2.5 Oversikt over endringer gjort i den reviderte utgaven av LK06, gjeldende fra 1. august 2012.	17
2.5.1 Endringer i kroppsøvfingsfaget	17
2.5.2 Beskrivelse av endringer i læreplan	18
2.5.3 Endringer i forskrift til opplæringsloven og i forskrift til privatskoleloven - vurderingsordningen	24
2.6 Tidligere forskning	26
2.7 Problemstillinger	28
3. Beskrivelse av metode	30
3.1 Hva er metode?	30
3.2 Valg av metode	30
3.3 Kvalitativ metode	31
3.3.1 Det kvalitative intervju	32
3.3.2 Styrker og svakheter ved bruk av kvalitativt intervju	33
3.4 Utforming av intervjuguide	33
3.5 Utvelgelse av informanter/utvalg	34
3.6 Gjennomføring av intervjuene	35

3.7	Etiske overveielser	35
3.8	Kvalitetskontroll.....	37
4.	Presentasjon av informanter og resultater.....	40
4.1	Presentasjon av informanter	40
4.2	Resultater	42
4.2.1	Lærernes synspunkter på endringene i forskrift til opplæringsloven	42
4.2.2	Lærernes synspunkter på endringene i læreplanen for kroppsøvfingsfaget 50	
4.2.3	Hvilke konsekvenser endringene har for lærernes praksis	57
4.2.4	Lærernes opplevelser i implementeringsfasen.....	58
5.	Drøfting	61
5.1	Lærernes synspunkter på endringene i forskrift til opplæringsloven.....	61
5.1.1	Lærernes synspunkter på endringene i læreplanen for kroppsøvfingsfaget. 68	
5.1.2	Hvordan opplever lærerne implementeringsfasen?	76
6.	Oppsummering og avslutning	80
	Vedlegg.....	88

Forord

Jeg begynte studiene ved Norges idrettshøgskole med et mål om å bli kroppsøvingslærer. Derfor er det ikke så merkverdig at jeg nettopp har fullført en masteroppgave som dreier seg om kroppsøvingsfaget.

Derfor er jeg takknemlig overfor alle informantene som stilte til intervju, stort takk til dere! Et stort takk går også til min veileder, Inger-Åshild By. Av deg har jeg fått motivasjon og gode faglige innspill. Du har vært en hjelpende hånd fra start til slutt.

Takk til medstudenter, venner og familie.

Oslo, mai 2013.

Emil Sondre Jonathan Tengwall Hansen

1. Innledning

1.1 *Bakgrunn for oppgaven*

Kroppsøvningsfagets læreplan under Kunnskapsløftet har vært i søkelyset blant lærere, elever og media. Den 1. august 2012 ble det innført en revidert læreplan i kroppsøvningsfaget for grunnskolen og den videregående skolen. Kroppsøvningsfaget var det eneste gjennomgående faget som fikk en revidert læreplanen i denne omgang. I forbindelse med revisjonen er det endringer i både læreplanen og i forskrift til opplæringsloven. Privatisteksamen, grunnlag for vurdering, de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene er eksempler på områder ved kroppsøvningsfaget som er berørt av revisjonen.

Etter å ha fullført faglærerutdanningen på Norges idrettshøgskole har jeg vært innom læreplanen i kroppsøving ved flere anledninger. Gjennom utdannelsen sitter jeg igjen med et inntrykk av at læreplanen er noe som engasjerer lærere og at læreplanen til tider er hyppig nevnt i diskusjoner. Endringene fanget oppmerksomheten min og jeg følte det ville være spennende å være tidlig ute for å høre hvordan lærere har oppfattet og erfart endringene.

1.2 *Intensjonene med prosjektet*

Intensjonene med prosjektet er å se hvordan endringene i forskrift til opplæringsloven og læreplanen for kroppsøving har påvirket lærerne og deres praksis. Det vil være spennende å se om lærerne har tatt til seg endringene eller om de ikke har latt endringene påvirke undervisning og deres tanker om undervisningen. Det vil også være interessant å se hvilke endringer lærerne synes er bra og hvilke endringer de ikke liker. På den måten håper jeg å bidra til en forståelse for hvordan lærere tenker om endringene som er gjort. Med dette håper jeg også at instanser og personer med interesse for nettopp dette kan få en pekepinn på hvordan endringene er tatt i mot og at denne oppgaven kan være til hjelp ved evaluering og videre arbeid på feltet.

1.3 *Oppgavestruktur*

Jeg vil redegjøre for den teoretiske forankringen i teorikapittelet som innledes med læreplanteori hvor det gjøres rede for læreplanens funksjoner. Teorikapittelet vil også ta for seg den didaktiske relasjonsmodellen, læreplandimensjoner, læreplanrevisjon,

læreplanimplementering og læreplanevaluering. Deretter vil teorikapittelet omhandle endringene som er gjort i forskrift til opplæringsloven og læreplan for kroppsøving. I forbindelse med endringene vil jeg presentere kompetansemålene slik de fremstår etter revisjonen. Teorikapittelet avsluttes med tidligere forskning på feltet, problemstillinger knyttet til oppgaven og en egen analysemodell.

Dernest vil oppgaven bevege seg fra teorikapittelet til et metodekapittel.

Metodekapittelet inneholder en redegjørelse av kvalitativ metode og kvalitativt intervju. Kapittelet er knyttet opp mot undersøkelsen, derfor vil jeg kontinuerlig koble metodeteorien mot undersøkelsen.

Det neste kapittelet presenterer resultatene av intervjuene. Resultatkapittelet består av fire kategorier:

- Lærernes synspunkter på endringene i forskrift til opplæringsloven
- Lærernes synspunkter på endringene i læreplanen for kroppsøvingsfaget
- Hvilke konsekvenser endringene har for lærernes praksis
- Lærernes opplevelser i implementeringsfasen

De samme kategoriene danner strukturen for drøftingskapittelet. I drøftingskapittelet vil resultatene knyttes mot teori, tidligere forskning og egne tanker.

2. Teoretisk forankring

2.1 Læreplanteori

En læreplan forteller skolen og lærerne hvordan skolen skal drives. Det være seg timeantall for de enkelte fagene og føringer for fagenes innhold. Imsen (2009) hevder at det er vanskelig å gi en god definisjon av hva en læreplan er, men viser til Stenhouse sin definisjon fra 1975 for å gi en forklaring på begrepet ”læreplan”:

En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsipper og egenskaper ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk granskning og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte. (Imsen, 2009, s. 192).

Læreplanen skal fungere som et kommunikasjonsverktøy blant de som er involvert i utdanningssystemet og for aktører utenfra. Det er viktig at læreplanen er på nivå med virkeligheten i skolen, slik at læreplanen lar seg gjennomføre i praksis (Imsen, 2009).

Læreplanen beskrives å ha ulike funksjoner. Jacobsen et al. (2001) peker på læreplanens ulike perspektiver. Blant annet beskrives læreplanen å ha et funksjonelt perspektiv gjennom å være samfunnsbevarende, samfunnsutviklende, skoleutviklende, regulerende og kontrollerende og individutviklende. Ved den samfunnsbevarende funksjonen brukes læreplanen for å forebygge uønskete trender samfunnet beveger seg mot. Lyngstad, Flagestad, Leirhaug & Nelvik (2011) sier utbredelsen av usunne spisevaner og inaktivitet blant ungdom med fedme og livsstilssykdommer som konsekvens er en uønsket trend. Den samfunnsutviklende funksjonen dreier seg om å styre frem ønskede forandringer. For eksempel er den omfattende bruken av tester som vurderingsgrunnlag for karakterer en utvikling som ønskes dempet gjennom læreplanen (Lyngstad et al., 2011). Læreplanens skoleutviklende funksjon har en informerende side, der læreplanen blir en kanal som forteller hvordan skolen og fagene skal være. Videre skal den fortelle hvorfor skolen og fagene skal være slik. I tillegg kan planen være regulerende og kontrollerende gjennom å henvise til hva som skal foregå når og hvordan det skal foregå. For eksempel henviser den reviderte læreplanen i kroppsøving til hvilke kompetansemål som er gjeldende for de ulike trinnene. Læreplanens individutviklende funksjon omhandler elevens evne til å hele tiden kunne tilpasse seg samfunnet og de endringene som dukker opp (Jacobsen et al., 2001).

Læreplanen i et teori/praksis-perspektiv beskriver læreplanen som en kommunikasjonsform mellom det politiske nivået, institusjonsnivået, undervisningsnivået og det personlige nivået. Mellom disse nivåene kan det eksistere ulike tolkninger og praksiser, dette viser at det kan være forskjell på læreplanen i teori og praksis (Jacobsen et al., 2001). Gudem (1993) forklarer denne spennvidden i læreplanen ut fra Goodlads tanker fra 1979 omkring fenomenet om ulike læreplanvirkeligheter. Han forklarer at læreplanen har en substansiell side. Dette beskriver læreplanens innhold i form av undervisningsmål, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og vurderingsforskrifter. Læreplanen påvirkes også av det sosiopolitiske området. Læreplanen blir alltid utarbeidet i en kontekst med sosiopolitiske interesser som farger de mål og lærestoff som tilhører læreplanen. Til slutt nevner Gudem (1993) de teknisk-profesjonelle spørsmålene knyttet til læreplanen. Dette omfatter de menneskelige og materielle muligheter, ressursene som er til rådighet, rammefaktorer og lærerutdanning. Den teknisk-profesjonelle siden dreier seg i større grad om læreplanen i praksis. For å se nærmere på teori/praksis-perspektivet vil oppgaven ta for seg ulike læreplandimensjoner for å forklare hvordan læreplanen er rent teoretisk og hvordan den ser ut i praksis.

2.1.1 Læreplandimensjoner

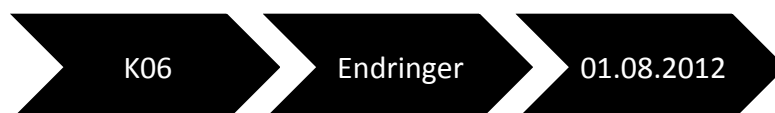
Imsen (2009) og Gudem (1990, 1993) forklarer at læreplanen har ulike fremtredelsesformer eller ansikter. Imsen (2009) beskriver disse ansiktene i sin bok som den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den gjennomførte læreplanen og den erfarte læreplanen.

Den ideologiske læreplanen:

Denne faktoren beskriver hvilket ståsted de som utformer læreplanen har. Dette ståstedet kan være preget av trender i samfunnet, ideologi og kultur blandet med læreplanforfatterens bagasje og dermed deres synspunkter på hvordan læreplanen bør utformes (Gudem, 1990). Imsen (2009) påpeker at den ideologiske læreplanen ikke fremtrer i sin rene form. Dette vil drøftes videre i kapittel 5.

Den formelle læreplanen:

Dette er den ferdig utarbeidede læreplanen som er offentlig vedtatt. Det er denne læreplanen som bli publisert og fremstilt av Utdanningsdirektoratet og som skoleledere, lærere, elever og andre interesserte har tilgang til. Det er den formelle læreplanen jeg har sett på for å studere endringene som er gjort fra Kunnskapsløftet ble innført i 2006 til revisjonen som fant sted i 2012.



Figur 2.1: *Endringer i den formelle læreplanen.*

Den oppfattede læreplanen:

Den formelle læreplanen ligger til grunn for den oppfattede læreplanen. Den oppfattede læreplanen er dermed læreplanen slik den fremstår for læreren gjennom lesning og tolking. Det er ofte stor variasjon i hvordan lærere oppfatter læreplanen. Det vil være av stor interesse for min oppgave å få et innblikk i hvordan lærerne tolker den formelle læreplanen.

Den gjennomførte læreplanen:

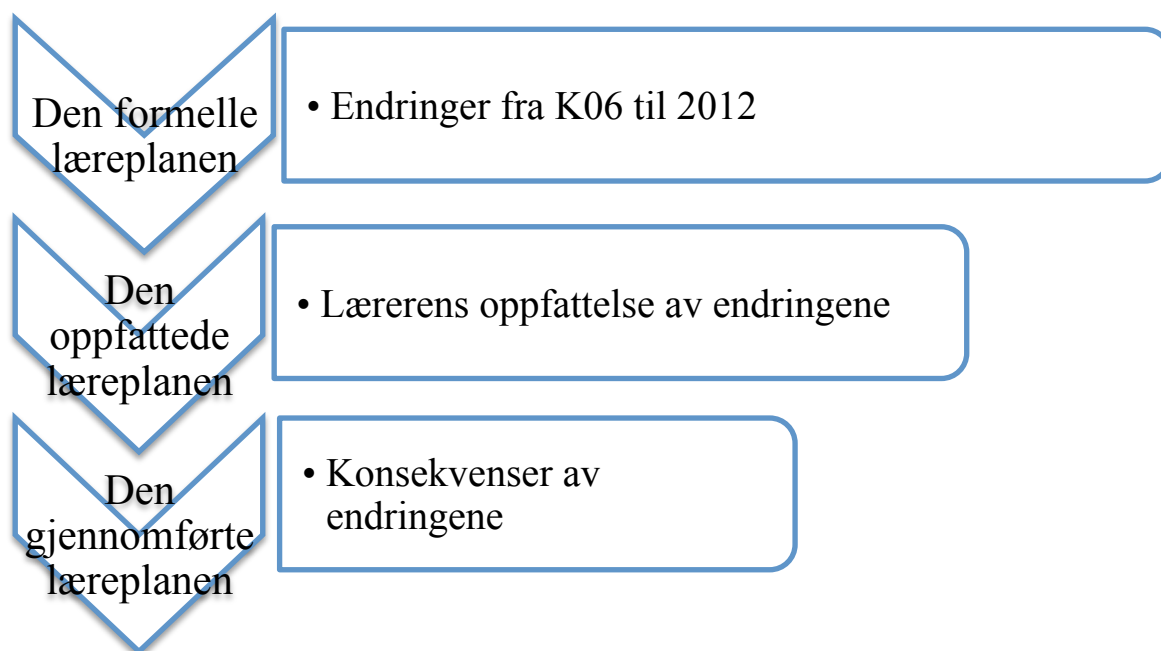
Den gjennomførte læreplanen er slik den fremstår i undervisningssituasjonen og resten av lærerens praksis. Lærerens forutsetninger og lærerens tendens mot å være styrt av gammel vane kan føre til at den gjennomførte planen skiller seg markant fra den oppfattede læreplanen (Imsen, 2009). Den gjennomførte planen kommer ikke helt til syne i min undersøkelse. Gjennom mitt prosjekt undersøker jeg hvordan lærerne gjennomfører læreplanen gjennom et intervju, dermed vil jeg ikke få sett lærerne i en undervisningssituasjon. For at undersøkelsen kunne fått et bedre bilde av den gjennomførte planen burde undersøkelsen i tillegg til intervjuer også vært basert på observasjoner av informantenes undervisning. Derfor blir det viktig for oppgaven at jeg er bevisst på at det lærerne sier kan skille seg fra hva de faktisk gjør i undervisning.

Den erfarte læreplanen:

Gundem (1990) peker mot at den erfarte læreplanen dreier seg om hvordan elevene erfarer undervisning og læring. Imsen (2009) legger til at det også kan være interessant å høre hvordan lærerne opplever det som skjer i undervisningen, og mener at lærerens oppfatning kan være helt ulik elevenes oppfatning.

Formålet for prosjektet dreier seg i hovedsak om hvordan lærere tolker og opplever å undervise med den nye læreplanen som forankring. Derfor er den formelle læreplanen utgangspunktet for samtalene, og den oppfattede læreplanen vil komme til syne gjennom samtalsens løp med hver enkelt lærer. Den formelle læreplanen vil bli beskrevet senere i teorikapittelet. Den oppfattede og gjennomførte læreplanen diskuteres gjennom oppgavens drøftingskapittel og i konklusjonsdelen.

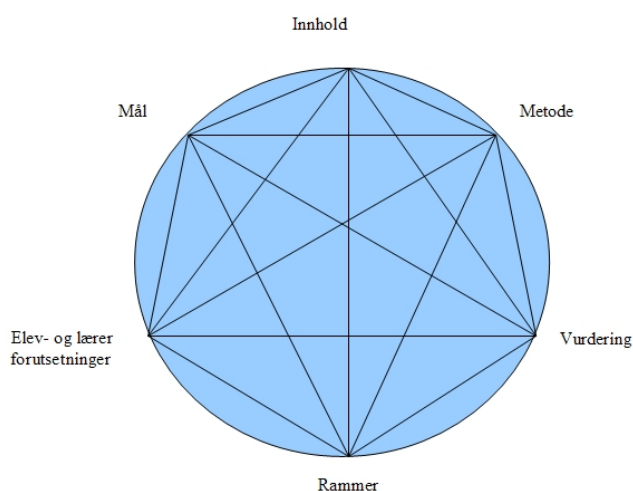
Figur 2 fremstiller hvordan den formelle læreplanen med dens endringer ligger til grunn for hvordan læreren oppfatter endringene og hvilke konsekvenser endringene fører til for læreren.



Figur 2.2: Læreplandimensjoner

2.1.2 Den didaktiske relasjonsmodellen

Didaktisk relasjonstenkning er en modell for planlegging av undervisning, skapt av Bjørndal og Lieberg i 1978. Modellen viser sammenhengen mellom faktorer i undervisningen, slik som mål, faginnhold, læringsaktiviteter, vurdering, elev- og lærerforutsetninger og materielle forutsetninger (Imsen, 2009). Det finnes flere versjoner av den didaktiske relasjonsmodellen. Den modellen jeg har valgt å ta med bruker ”metode” og ”rammer” som to komponenter, dermed skiller den seg fra Imsen (2009) sin modell som bruker ”læringsaktiviteter” og ”materielle forutsetninger”. Den didaktiske relasjonsmodellen presenteres som et grunnlag for å se på hvilke områder ved lærerens praksis som har fått konsekvenser ved innføring av den reviderte læreplanen. Komponentene i modellen vil også brukes som grunnlag for å drøfte rundt implementering av revisjonen. Områdene som er aktuelle i denne oppgaven er mål, innhold, metode, vurdering, rammefaktorer og elev- og lærerforutsetninger. Jeg ønsker å se på hvordan den reviderte læreplanen har påvirket de ulike områdene som inkluderer lærerens praksis. Dermed vil den didaktiske relasjonsmodellen og dens innholdskomponenter bringes inn i oppgavens drøftingsdel.



Figur 2.3: Den didaktiske relasjonsmodellen (modifisert etter Bjørndal og Lieberg (1978) i Imsen (2009, s. 406).

2.2 Læreplanrevisjon

Læreplanrevisjon, læreplanforandring og læreplaninnovasjon handler om skoleforbedring og skoleutvikling i praksis (Gundem, 1990). Gundem (1990) sier læreplanrevisjon handler om mindre endringer i selve læreplandokumentet.

Læreplanforandringer knyttes til endringer i noe større grad og læreplaninnovasjon brukes om læreplanforandringer som forandrer større deler av skolen. I denne oppgaven benyttes læreplanrevisjon for å belyse endringene som er gjort i forskrift til opplæringsloven og læreplanen i kroppsøving. Arbeidsgruppa benytter seg også av ”revisjon” for å forklare endringene som er gjort i forskrift og læreplanen. Endringer i læreplanen kan være følger av sosiale, økonomiske og politiske forhold (Gundem, 1990). Skoleforbedring i seg selv er ikke tema i denne oppgaven. Jeg vil konsentrere meg om hvordan lærere stiller seg til endringene som er gjort i læreplanen for kroppsøving og om disse er til det bedre for undervisningen i faget.

2.3 Læreplanimplementering

Slik som beskrevet tidligere i kapittelet trenger ikke forandringer i den formelle læreplanen å være synonymt med forandringer i den gjennomførte læreplanen. Læreplanimplementering er derfor en viktig prosess for å innføre en revisjon. Implementeringen av læreplanen kan forstås som hvordan læreplanen iverksettes etter at den ved dette tilfellet har vært til gjenstand for endringer. Målet for implementeringen er at det skal føre til endringer av den tidligere praksis (Gundem, 1990). Gundem viser til at det er læreren som er hovedpersonen i læreplanimplementeringen: ”(...) når alt kommer til alt, er det den enkelte lærers tolkning av læreplanen og forpliktelse overfor denne som blir bestemmende for hvordan læreplanen blir iverksatt i hans eller hennes klasserom” (Gundem, 1990, s. 113). Læreplanimplementeringen er avhengig av at læreren forplikter seg overfor innholdet i læreplanen. Implementering avhenger også av forhold som er knyttet til økonomiske rammer. Her vektlegges lærernes meninger om hvorvidt implementering er mulig i forhold til rammene som er gitt. Videre forklarer Gundem (1990) om fem betingelser utarbeidet på 1980-tallet av Gress som virker vesentlige i forhold til optimal implementering. De fem betingelsene som er beskrevet er avgjørende.

- 1. For least complex curriculum changes that are most compatible with other curriculum elements;*
- 2. Among experienced and professionally secure teachers;*
- 3. When teachers have been involved in planning, understand role expectations in implementation, and have access to staff development resources as needed;*
- 4. In a noncrisis school district environment with evidence of high priority from school leadership;*

5. *With three to five years of change and adequate resource appropriation.*

(Gundem, 1990, s. 115)

For det første har endringer som lett kan tilpasses en god mulighet til å bli iverksatt. En annen betingelse omhandler lærerens trygghet. Dette innebærer at læreren bør føle at endringen er mulig å gjennomføre ut fra lærerens egne kvalifikasjoner. Det tredje punktet beskriver lærerens mulighet til å påvirke planleggingen av læreplanen og at læreplanen tydelig bør nå frem til læreren om hva som forventes av han/hun. Den fjerde betingelsen som virker avgjørende på implementeringen er skoleledelsens holdninger. Det trekkes spesielt frem at dersom ledelsen prioriterer ut fra læreplanen, så vil dette virke positivt på lærerens implementering av læreplanen. Den femte og siste betingelsen Gundem (1990) peker på som en vesentlig faktor for implementeringen er tidsperspektivet. Det presiseres at det tar tre til fem år med gode betingelser for at en læreplan skal iverksettes (Gundem, 1990). I denne omgang er ikke læreplanen ”ny”. Enkelte områder ved læreplanen og forskrift er revidert, på den måten vil det trolig ikke ta fullt så lang tid å iverksette planen slik som nevnt ved det femte punktet. De fem betingelsene for læreplanimplementering vil også bli tatt opp i drøftingskapittelet (kap. 5)

2.4 Læreplanevaluering

Ved endringer av en læreplan sier Gundem (1990) at det vil være interessant å undersøke hvordan læreplanen fungerer. Det er dette som omhandler ”læreplanevaluering”. I dette prosjektet er det den reviderte utgaven fra 1. august 2012 av Kunnskapsløftet som er gjenstand for evaluering. Derfor er evaluering et sentralt begrep i denne oppgaven. Jacobsen et al. (2001) gir en forklaring på evalueringsbegrepet:

Evaluering er generelt å oppfatte som en prosess der en søker å bedømme et tiltak eller et produkt på en fair og etterprøvbar fremgangsmåte. Denne bedømmelsen vil kunne foregå i forhold til målet med virksomheten, forutsetningene hos aktørene og/eller andre rammebetingelser. Hensikten kan blant annet være å forbedre prosessen eller produktet. Den kan også være å redusere eventuell usikkerhet i forbindelse med beslutninger som må tas.
(Jacobsen et al., 2001, s. 19)

Tiltaket i denne sammenhengen er de reviderte områdene ved læreplanen. Læreplanen symboliserer produktet. Målet med denne undersøkelsen er ikke å forbedre implementeringsprosessen ved en læreplan eller å forbedre innholdet i den. Dermed skiller evalueringsbegrepet ovenfor seg fra evalueringen slik det gjøres i denne oppgaven. Det kan allikevel tenkes at undersøkelsen kan ligge til grunn for eventuelle endringer i læreplanen i fremtiden.

2.5 Oversikt over endringer gjort i den reviderte utgaven av LK06, gjeldende fra 1. august 2012.

Endringene som er gjort i den reviderte utgaven av LK06 deler jeg inn i ”endringer i læreplan for kroppsøving” og ”endringer i forskrift til opplæringsloven og i forskrift til privatskoleloven – vurderingsordningen”.

2.5.1 Endringer i kroppsøvingsfaget.

I Det Kongelige Kunnskapsdepartementets (heretter kalt Kunnskapsdepartementet) brev til Utdanningsdirektoratet datert 25.01.2011 gis det en forklaring for bakgrunnen til endringer i læreplanen for kroppsøving:

Bakgrunn for oppdraget:

Direktoratet har tidligere (08.05.2009) foreslått en helhetlig gjennomgang av læreplanen i faget, og har gjentatt sitt forslag om dette i møte med departementet 29.11.2010

Medieoppslag i høst knyttet til vurderingsbestemmelsene og vurderingspraksisen i faget. Særlig har media stilt spørsmål ved reglene og praksisen på disse områder:

- *I hvilken grad skal elevens forutsetninger virke inn på vurderingen*
- *Hvor stor innvirkning skal resultater i prestasjonstester ha på vurderingen*
- *Privatistordningen knyttet til faget, herunder prøvereffekten*
(Det Kongelige Kunnskapsdepartement, 2011, s. 1)

Videre gir Kunnskapsdepartementet (2011) en beskrivelse av oppdraget og eventuelle føringer for hvordan oppdraget skal utføres:

Departementet ber Utdanningsdirektoratet om å

1. *kartlegge undervisnings- og vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget*

2. gjennomgå læreplanen, privatistordningen og bestemmelser om vurdering i faget.
3. vurdere og eventuelt foreslå endringer

Evt. Forslag til endringer i læreplan i kroppsøving, i §3-3 i forskrift til opplæringslov og i privatistordningen skal sendes på høring. Økonomiske og administrative konsekvenser ved evt. endringer skal utredes. Dersom det foreslås endringer skal disse eventuelt kunne gjelde fra skoleåret 2012/2013.

Vi ber om at departementet får utkast til en plan for gjennomføring av oppdraget innen 15. mars. Direktoratet skal oversende forslag til evt. endringer i læreplan, forskrift og privatistordning før høring, frist 1. september. Forslag til læreplan med endringer og evt. endringer i forskriftens § 3-3 sendes til KD innen 1. januar 2012. (Det Kongelige Kunnskapsdepartement, 2011, side 1)

I Utdanningsdirektoratets rundskriv ”Udir – 08-12 – Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring ” datert 13.08.2012 blir det gjort rede for endringer i læreplan og forskrift til opplæringsloven. Disse presenteres som ”beskrivelse av endringer i læreplanen” og ”beskrivelse av endringer i forskrift til opplæringsloven og i forskrift til privatskoleloven”

2.5.2 Beskrivelse av endringer i læreplan

Det har blitt gjort endringer i læreplan for kroppsøving. Hovedområdene på ungdomstrinnet og i videregående opplæring, de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene er endret. I tillegg har formålet blitt revidert.

(Utdanningsdirektoratet, 2012a)

Revidert formål for faget kroppsøving

Uttrykket fair play har blitt operasjonalisert og ”omfatter samhandling og å vise respekt for hverandre i ulike aktiviteter. Det betyr også å gjøre hverandre gode.”

(Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 2). I det reviderte formålet understrekes det at elevene skal lære seg hvordan de kan nå egne målsettinger. I tillegg har de ”med endringene tatt hensyn til det mangfold av bevegelsesidealer som preger dagens samfunn, og som spesielt eksisterer i ungdommens egen kultur.”

(Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 3). Informasjonsskrivet fra Utdanningsdirektoratet om endringer i faget understreker at:

kunnskap om trening og helse og sosiale aspekter ved fysisk aktivitet gjør faget sentralt for å styrke elevenes selvbilde, identitet og flerkulturelle forståelse.

Opplæringen i faget skal gi elevene mulighet til å reflektere over og vurdere sin egen innsats og kompetanse.” (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 3)

Endring i hovedområder på ungdomstrinnet og i videregående opplæring

I læreplanen er hovedområdet *Idrettsaktivitet og dans* endret fra 5. årstrinn til Vg3, dette hovedområdet heter nå *Idrettsaktivitet*. Ved å bruke samme navn på hovedområdet ønsker en i læreplanen å skape en tydeligere progresjon mellom trinnene. I tillegg peker de på vektleggelsen av ”sammenhengen mellom fysisk aktivitet, livsstil, ernæring og helse, hvor lek og ulike treningsformer har betydning for kroppslig utvikling og helse” (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 3)

Det tidligere hovedområdet *Aktivitet og livsstil* på 8.-10. trinn er nå endret til *Trening og livsstil*, slik at hovedområdet kalles det samme på ungdomstrinnet som det gjør for Vg1-Vg3.

Fritak fra vurdering med karakter utvides også å gjelde elever i grunnskolen.

Etter endringen ser § 3-23 slik ut:

§ 3-23 Fritak fra vurdering med karakter i faget kroppsøving i grunnskolen og i videregående opplæring

Elevar som ikkje kan følgje opplæringa i kroppsøving sfaget, skal få tilrettelagd opplæring så langt dette er mogleg for eleven. Elevar kan få fritak frå vurdering med karakter i faget når den tilrettelagde opplæringa eleven får ikkje kan vurderast med karakter. Avgjerda er eit enkeltvedtak.

(Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 8)

Etter endringen er det nå mulig for grunnskoleelever å søke fritak fra vurdering med karakter i kroppsøving. Fritaket gjelder ikke kun for den praktiske delen av faget slik som var tilfelle ved den tidligere forskriften. Det vil være opp til rektor på skolen å fatte vedtak i saken. Selv om eleven fritas fra vurdering med karakter, skal eleven delta i opplæring.

Fritak fra opplæring i kroppsøving

§ 1-12 sier at elever med legeattest kan søke rektor om fritak fra opplæring i kroppsøving. Opplæringen i kroppsøving må dokumenteres å være skadelig for eleven og tilpasset opplæring ikke er mulig å gjennomføre. Arbeidsgruppen foreslo å beholde det gjeldende innholdet i § 1-12, da de mener at ”formuleringen markerer at det er høy terskel for fritak fra den praktiske delen av kompetansemålene.” (Lyngstad et al., 2011, s. 28).

Endringer i kompetansemål

Progresjon er et viktig prinsipp i den reviderte læreplanen. Derfor benyttes spiralprinsippet klarere her. ”Spiralprinsippet innebærer at kompetansemålene bygger på hverandre, og at kompleksiteten i kompetansemålene øker gjennom hele grunnopplæringen” (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 3). Ved hjelp av spiralprinsippet skal elevene vise fremgang gjennom at undervisningen legger til rette for at aktiviteter gjentas opp gjennom skolegangen i mer avanserte former etter elevenes økende kompetanse. Begrunnelsen for endringene er *behovet for å konkretisere kompetansemålene, og å vise progresjon fra barnetrinnet til videregående opplæring på en tydeligere måte* (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 4).

Endringer i kompetansemålene i dans under *Idrettsaktivitet* skal løfte frem progresjonen mellom trinnene. Siden samhandling og fair play skal vurderes har prinsippene blitt inkludert i hvert hovedtrinn. Begrepet fair play var kun nevnt på Vg3 før revisjonen.

Kompetansemålene fra Vg1-Vg3 viser hvordan fair play er inkludert:

- *praktisere fair play ved å inkludere andre, uavhengig av føresetnader, i utvalde idrettar og aktiviteter.*
- *bruke og overføre prinsipp for fair play i rørsleaktiviteter.*
- *drøfte korleis eiga utøving av fair play kan påverke andre i aktiviteter, trening og spel.*

(Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 6-7)

Kompetansemålene som omhandler friluftsliv er revidert:

- *praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø med lokal forankring.*
- *bruke naturen til rekreasjon, trening og friluftsliv.*

- *planleggje og gjennomføre og vurdere turopplegg ved bruk av kart og kompass og andre måtar å orientere seg på.*

(Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 6-7)

Utdanningsdirektoratet (2012a) gir ingen forklaring til endringene kompetansemålene for friluftsliv. Lyngstad et al. (2011) foreslo endringer i kompetansemålene som omhandler friluftsliv i sin rapport. De vektla at kroppsovingsfagets tidsramme gjorde det vanskelig å bygge kompetansen som tidligere var nevnt i kompetansemålene.

Begrepet ”alternative rørsleaktivitetar” er nevnt i kompetansemålene for Vg1 og Vg2 etter revisjonen. I kompetansemålene for Vg3 omtales ”andre rørsleaktivitetar”:

- *gjere funksjonell bruk av ulike ferdigheiter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar*
- *praktisere treningsmetodar for å forbetre ferdigheiter i individuelle idrettar, dans og alternative rørsleaktivitetar*
- *vise kunnskapar og ulike ferdigheiter i idrett, dans og andre rørsleaktivitetar gjennom funksjonell deltaking i aktivitet, trening og spel*
- *vurdere eigen kompetanse og korleis ein kan utvikle seg vidare i idrett, dans eller andre rørsleaktivitetar*

(Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 6-7)

Utvikle, videreutvikle og mestre erstattes av praktisere og vise

Den ipsative vurderingsformen som tidligere ble brukt er erstattet av andre verb, slik som ”praktisere”, ”vise kunnskaper” og ”gjøre funksjonell bruk av” ved de reviderte kompetansemålene. Nedenfor følger det tre eksempler, et fra Vg1, et fra Vg2 og et fra Vg3.

- *praktisere fair play ved å inkludere andre, uavhengig av føresetnader, i utvalde idrettar og aktivitetar*
- *praktisere treningsmetodar for å forbetre ferdigheiter i individuelle idrettar, dans og alternative rørsleaktivitetar*
- *vise kunnskapar og ulike ferdigheiter i idrett, dans og andre rørsleaktivitetar gjennom funksjonell deltaking i aktivitet, trening og spel*

(Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 6-7)

Videre vil kompetansemålene fremstilles slik de ser ut etter revisjonen.

Kompetansemål etter Vg1

Idrettsaktivitet

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- praktisere og gjere greie for sentrale reglar i utvalde idrettar og aktivitetar
- praktisere fair play ved å inkludere andre, uavhengig av føresetnader, i utvalde idrettar og aktivitetar
- gjere funksjonell bruk av ulike ferdigheiter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar
- eksperimentere med ulike danseformer og skape dansekomposisjonar

Friluftsliv

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø med lokal forankring

Trening og livsstil

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- gjere greie for faktorar som påverkar motivasjonen til aktivitet og trening
- praktisere treningsmetodar og øvingar innanfor uthald, styrke og rørsleevne for å utvikle eigen kropp og ivareta eiga helse
- planleggje og gjennomføre oppvarming og uttøying før og etter ulike treningsaktivitetar

Kompetansemål for Vg2

Idrettsaktivitet

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- bruke og overføre prinsipp for fair play i rørsleaktivitetar
- praktisere treningsmetodar for å forbetre teknikk, taktikk og evne til samspel i lagidrettar
- praktisere treningsmetodar for å forbetre ferdigheiter i individuelle idrettar, dans og alternative rørsleaktivitetar

Friluftsliv

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- bruke naturen til rekreasjon, trening og friluftsliv

Trening og livsstil

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- planleggje, gjennomføre og vurdere trening for å utvikle eigen kropp og ivareta eiga helse
- bruke grunnleggjande prinsipp for trening av uthald, styrke og rørsleevne
- praktisere øvingar som kan førebyggje skadar og belastningslidingar, og gjere greie for prinsipp for gode arbeidsteknikkar og arbeidsstillingar

Kompetansemål for Vg3

Idrettsaktivitet

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- vise kunnskapar og ulike ferdigheiter i idrett, dans og andre rørsleaktivitetar gjennom funksjonell deltaking i aktivitet, trening og spel
- vurdere eigen kompetanse og korleis ein kan utvikle seg vidare i idrett, dans eller andre rørsleaktivitetar
- drøfte korleis eiga utøving av fair play kan påverke andre i aktivitetar, trening og spel

Friluftsliv

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- planleggje og gjennomføre og vurdere turopplegg ved bruk av kart og kompass og andre måtar å orientere seg på

Trening og livsstil

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- praktisere og grunngje aktivitet og trening som er relevant for å fremje eiga helse og drøfte moglege uheldige sider ved trening
- planleggje, gjennomføre og vurdere eigentrening som byggjer på grunnleggjande prinsipp for trening, og som er relevant for måla til eleven
- gjere greie for samanhengar mellom regelmessig fysisk aktivitet, livsstil og helse, og kva det inneber å ta ansvar for eiga helse

2.5.3 Endringer i forskrift til opplæringsloven og i forskrift til privatskoleloven - vurderingsordningen

Det har blitt gjort endringer i forskrift til opplæringsloven og i forskrift til privatskoleloven på grunnskolen og videregående. Siden denne oppgaven dreier seg om den videregående skolen vil jeg kun trekke frem endringene som påvirker videregående. En endring omfatter grunnlaget for vurdering i faget i kroppsøving, der det ikke lenger er forskriftsfestet at elevens forutsetninger er en del av grunnlaget for vurdering. Derimot er det forskriftsfestet at elevens innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering. Etter revisjonen gjelder fritak fra vurdering med karakter hele faget, og ikke bare den praktiske delen. Voksne i videregående opplæring, fritas fra opplæring i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Grunnlag for vurdering i faget

Grunnlaget for vurdering i faget er i følge §3-3 i forskriften:

Grunnlaget for vurdering i fag er dei samla kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i læreplanverket, jf. §1-1 eller §1-3. I vurderinga i fag skal ikkje føresetnadene til den enkelte, fråvær, eller forhold knytte til ordenen og åtferda, lærlingen eller lære kandidaten trekkjast inn. I faget kroppsøving skal innsatsen til eleven vere ein del av grunnlaget for vurdering. (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 5)

§ 3-3 presiserer at elevens forutsetninger ikke skal vektlegges i vurdering, i stedet er elevens forutsetninger avgjørende i enkelte kompetansemålene og vil påvirke vurderingen i disse kompetansemålene. Elevens forutsetninger har ikke vært en del av karaktergrunnlaget i videregående skole de siste femten årene og slik sett er dette noe nytt å forholde seg til.

Andre ledd av § 3-3 viser i tillegg at elevens innsats skal ligge til grunn for vurdering i grunnskolen og videregående opplæring. Utdanningsdirektoratets rundskriv gir en beskrivelse av hva som uttrykker elevens innsats:

Innsats i faget kroppsøving innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysiske kapasitet. Det innebærer at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget. Det skal ha innvirkning på karakteren at eleven fortsetter å øve også når det ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling. Det å være i bevegelse og bli kjent med seg selv gjennom

kroppslig utfoldelse er en del av formålet for faget. Derfor blir arbeidsprosessen et vesentlig trekk ved kompetansen i kroppsøving. Tilsvarende når elevene samarbeider om oppgaver og i aktiviteter i kroppsøving. Den enkelte elev er avhengig av at andre elevene yter innsats og opptrer målrettet ut fra aktivitetens logikk for at den enkelte skal kunne utvikle kompetansen sin. Slik sett er det å yte innsats viktig i seg selv i mange aktiviteter, også der en ikke mestrer selve aktiviteten så godt. (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 6)

Ved å knytte elevens innsats til vurderingen av eleven, vil selv elever med lav kompetanse og svake forutsetninger i faget kunne oppnå en god karakter.

Lyngstad et al. (2011) foreslo slik som vedtatt i den reviderte læreplanen; ”at innsats skal vektlegges ved vurdering i kroppsøving.” (Lyngstad et al., 2011, s. 28). Den reviderte læreplanens beskrivelse av begrepet innsats i kroppsøving er i tråd med arbeidsgruppens anbefalinger.

Bruk av tester

”Bruk av tester kan være problematisk og være i strid med prinsippene for vurdering” (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 7). Utdanningsdirektoratet (2012a) stiller seg mer kritisk enn tidligere til omfattende bruk av resultater på tester som karaktergrunnlag. Tester bør heller brukes for at elevene skal få erfaring i testing, der tester kan være et utgangspunkt for kompetanseutvikling for eleven gjennom refleksjon og samtaler med læreren.

Vurderingsordningen

Den reviderte læreplanen legger en ny ramme for privatisteksamen i videregående opplæring. Utdanningsetaten i Oslo kommune har lagt føringer for gjennomføringen av privatisteksamen. Når denne undersøkelsen ble utført kjente jeg ikke til om tilsvarende føringer har blitt laget for Akershus og andre fylker. Kandidatene skal nå gjennom en 45 minutters lang muntlig-praktisk eksamen der de skal vurderes etter formålet og kompetansemålene i faget. Eksamensformen er tredelt og delene refererer til hovedområdene i faget, der del 1 er ”Idrettsaktivitet” og del 2 er ”Trening og livsstil”. Del 1 og del 2 er den praktiske utførelsen ved eksamen. Ved del 1 skal kandidaten velge én av følgende idrettsaktiviteter: fotball, innebandy, basketball og dans. Del 2 består av øvelser knyttet til koordinasjon, styrke og utholdenhet gjennomført på inntil seks stasjoner. Kandidaten gis mulighet til å velge øvelser innen koordinasjon og/eller styrke

som kandidaten kan vise. Den selvvalgte øvelsen skal utføres individuelt uten spesielle apparater eller utstyr. Del 3 er en inntil 15 minutters lang muntlig høring knyttet til kompetansemålene i læreplanen og refleksjoner rundt den praktiske gjennomføringen (Utdanningsetaten, 2012). Privatisteksamen var kun en muntlig eksamen før revisjonen. Arbeidsgruppen i kroppsøving foreslo som vedtatt i revidert læreplan; en muntlig-praktisk eksamen. Dette forankret arbeidsgruppen gjennom formålet ved faget, hvor arbeidsgruppen mente at den tidligere skriftlige privatisteksamen ikke klarte å måle fysisk aktivitet og bevegelse som de mener er sentralt for kroppsøvningsundervisningen (Lyngstad et al., 2011).

2.6 Tidligere forskning

Av tidligere forskning vil jeg trekke frem relevante undersøkelser. Den norske læreplanen er ulik fra andre land, derfor vil jeg konsentrere meg om undersøkelser som omhandler den norske læreplanen.

Lyngstad et al. (2011) henviser til Jonskås (2010) utarbeidede kunnskapsoversikt over kroppsøvningsfaglig forsknings- og utviklingsarbeid i Norge i perioden 1978-2010. Der forklares det at det synes å være ”stor interesse rundt kroppsøvningsfaget og det er et fag som mange har meninger om” (Lyngstad et al., 2011, s. 6). I samme oversikt nevner Jonskås (2010) at det er blitt gjort lite forskning på høyere nivå, og forskningen omtales som særlig mangelfull når det kommer til hva elever lærer og hvordan undervisningen foregår. Lyngstad et al. (2011) viser også til Lauvås sine funn fra 2007 som støtter opp om at kunnskapsgrunnlaget om karaktersetting generelt er ganske lavt i Norge.

Allikevel viser det seg at forskning gjort før innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 i stor grad dreier seg mest om karaktersetting. Forskningen herfra viser at ulike praksis blant lærere var en utfordring også før Kunnskapsløftet, og at samme utfordringer finnes i andre land (Lyngstad et al., 2011). Vinje (2008) sin studie viser at vurdering ikke er rettfærdig, der lærere legger mer eller mindre vekt på innsats, deltakelse og oppmøte ved standpunktvurdering, og hvor de legger ulik vekt på målbare standarder for hva som kjennetegner en god prestasjon. Det råder ulike oppfatning om hvilken betydning elevens forutsetninger skal ha i vurderingen og hva som skal være hovedmålet med faget (Lyngstad et al., 2011).

Det finnes flere masteroppgaver som dreier seg om kroppsøvningsfaget. Jeg vil trekke frem undersøkelser som omhandler læreplanen fra R94 frem til i dag. Eckhoff (1994) sin undersøkelse dreide seg om læreres, elevers og foreldres erfaringer med R94. Peev (2001) sin kvantitative undersøkelse om karaktersetning i kroppsøving viser interessante funn. Blant annet viser undersøkelsen at lærerne følte seg trygge ved elevvurdering under R94. Et annet funn tyder på at fysiske tester var mye brukt i forbindelse med vurdering av elever.

Etter at Kunnskapsløftet ble innført i 2006 har Bomo (2008) intervjuet kroppsøvningslærere i forbindelse med deres erfaringer med implementering av Kunnskapsløftet fra 2006. Oppgaven viser at endringene i vurderingsordningen var hovedkilde til usikkerhet og frustrasjon blant lærerne han intervjuet. Videre beskrives lærerne som godt fornøyd med den nye planen, dersom man så bort fra verbene som omhandlet kompetansemålene under idrett og dans (Lyngstad et al., 2011).

Jonskås (2009) har gjennom intervjuer undersøkt kroppsøvningslæreres tolkninger og praktisering av elevvurdering etter innføringen av Kunnskapsløftet. Blant annet dreier oppgaven seg om kursing i forbindelse med implementering, frustrasjon i forhold til friluftsliv og hvilke metoder lærerne tar i bruk for å vurdere elevenes kompetanse. Bomo (2008) og Jonskås (2009) sine masteroppgaver har vært med på å legge grunnlaget for min undersøkelse. Ved å se på resultater og temaer fra deres oppgaver har jeg fått inspirasjon til aktuelle temaer. Videre har studiene deres vært med på å gi meg innsikt på forskningsfeltet. De tidligere studiene som har blitt presentert her vil være interessante i forhold til sammenlikning med resultater fra min studie.

2.7 Problemstillinger

Hovedproblemstilling:

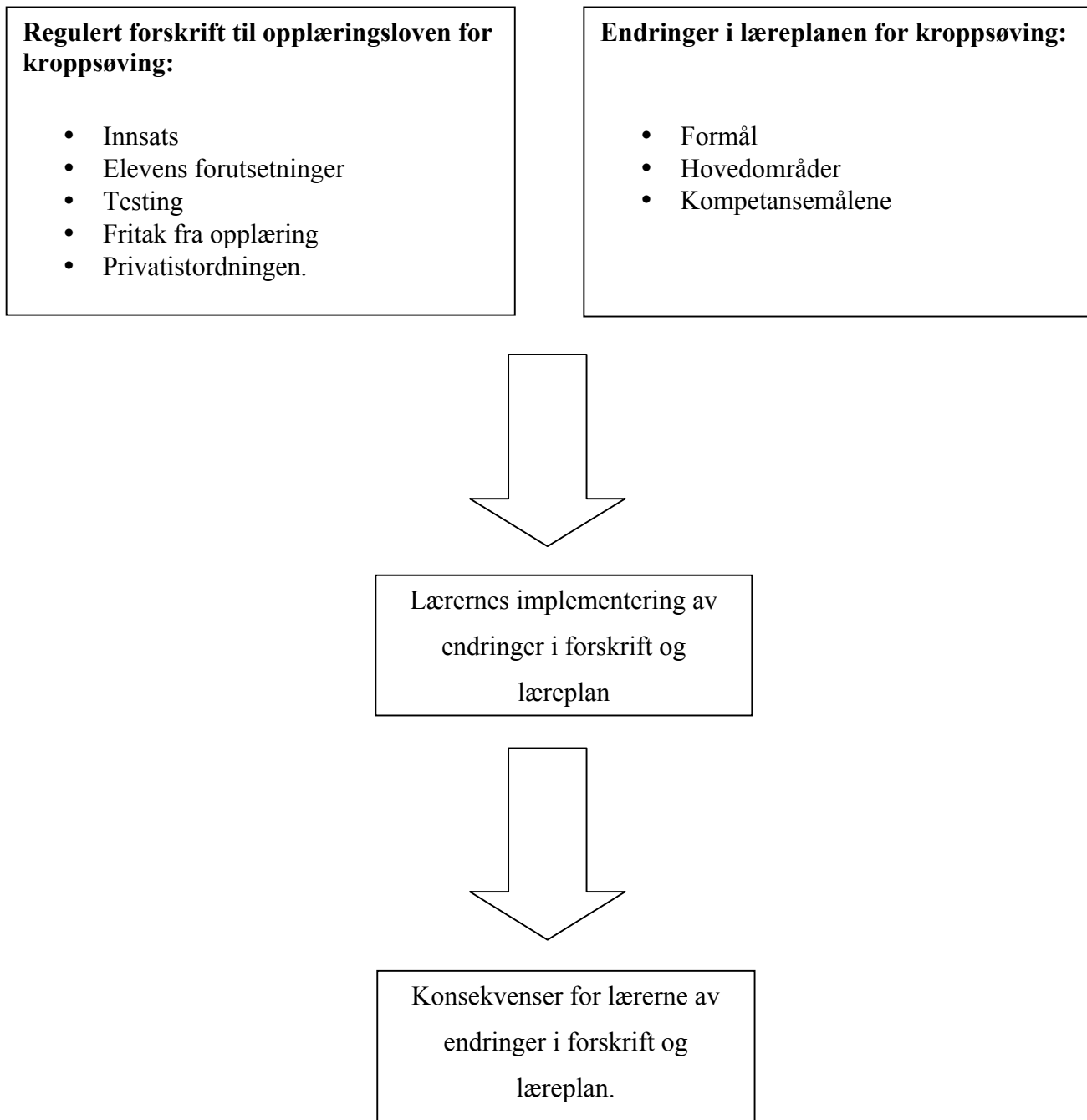
”Hvilke konsekvenser har revisjon av forskrift til opplæringsloven og læreplan for kroppsøving fått for lærernes implementering av planen?”

I hovedproblemstillingen benyttes ordet ”konsekvenser”. Med konsekvenser mener jeg følger, og om den reviderte læreplanen har ført til endringer ved lærernes praksis. Det kan også være interessant å se hva den burde ha ført til, men som allikevel ikke har hatt innvirkning. Jeg har vært opptatt av implementeringen fra da lærerne ble kjent med planen i august 2012 til intervjuene i desember 2012 og januar 2013.

Forskningsspørsmål 2 handler om lærernes praksis med den reviderte planen, praksis innebærer både undervisning og vurdering.

Jeg har også satt opp tre forskningsspørsmål:

1. Hva synes lærerne om endringene i forskrift til opplæringsloven og læreplan for kroppsøving?
2. Hvilke konsekvenser har endringene for praksis?
3. Hvordan opplever lærerne implementeringsfasen?



Figur 4: En forklaringsmodell for veien til svar på problemstilling: et verktøy for analyse.

Modellen viser gangen i hvordan jeg har kommet frem til resultatene i denne undersøkelsen. Oppgaven tar utgangspunkt i den formelle læreplanen som har vært under revisjon. Revisjonen har ført til endringer i forskrift og læreplan. Deretter føres oppgaven mot lærernes implementering av endringene som er gjort i forskrift til opplæringsloven og læreplan for kroppsøving. Implementeringen av endringene vil vise konsekvensene revisjonen har hatt for lærernes praksis.

3. Beskrivelse av metode

I følgende kapittel beskriver jeg hvordan jeg har gått frem i oppgaven, og jeg ønsker å belyse de metodiske overveielserne jeg har blitt stilt overfor underveis. Siden kvalitative metoder stadig er under utvikling konstateres viktigheten av å forklare fremgangsmåten en bruker for å skape resultater, slik som redegjørelse for datainnsamling, analyse og resultattolking (Thagaard, 2010).

3.1 Hva er metode?

Metode blir av Tranøy definert som ”en fremgangsmåte for å frembringe kunnskap eller etterprøve påstander som fremsettes med krav om å være sanne, gyldige eller holdbare” (Dalland, 2001, s. 71). Dalland trekker også frem Vilhelm Aubert sin formulering av metode: ”En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder” (Dalland, 2001, s. 71). Videre sier Dalland (2001) at metode forteller oss noe om hvordan vi bør gå frem for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap, og begrunnelsen for å velge en bestemt metode ligger i at vi mener at metoden vil gi oss gode data og at metoden vil belyse spørsmålet vi stiller på en faglig interessant måte.

3.2 Valg av metode

Underveis i en forskningsprosess blir forskeren stilt overfor en rekke valg som må overveies. Formålet for prosjektet er grunnsteinen for hvilken metode jeg ønsker å benytte meg av. Siden jeg ønsket å forstå lærere gjennom tolkning ønsket jeg en kvalitativ tilnærming til innsamling av data.

Intervju, direkte observasjon, direkte deltakelse, informantintervju, respondentintervju og dokumentanalyse er eksempler på kvalitative metoder. Det finnes ingen enhetlig definisjon på hva kvalitativ metode er innenfor metodelitteraturen. Men den viktigste hensikten med all kvalitativ forskning er beskrivelser av informantens forestillinger (Gudmundsdottir, 1992). Når dataene skal fortolkes benyttes en hermeneutisk fortolkningsprosess, der skjulte meninger i et fenomen skal fortolkes.

For å søke svar på problemstillingen benyttet jeg meg av intervjuer med kroppsøvingslærere i den videregående skolen. Det har tidligere blitt utført flere

undersøkelser med lærere i den videregående skolen, dermed kan resultater fra min undersøkelse sammenliknes med de tidligere studiene. En annen faktor for hvorfor jeg intervjuet lærere i den videregående skolen er lærerbakgrunnen til lærerne. Det er flere lærere med spesifikk kroppsøvingslærerutdannelse i den videregående skolen enn det er i grunnskolen. Jeg har intervjuet lærere på alle trinn i videregående opplæring som har stilling som kroppsøvingslærer. Samtlige informanter underviste på Østlandet, med tanke på tilgjengelighet for intervju. Ved utvelgelse av informanter valgte jeg lærere som også hadde undervist med den tidligere læreplanen før revisjonen kom. Dette er viktig for at informantene kunne reflektere ut fra endringer fra den gamle læreplanen til den reviderte.

I denne oppgaven ønsket jeg å søke svar på hvordan lærere opplever læreplanen, hvordan de tror endringene påvirker deres utøvelse av yrket og om endringene i læreplanen er ønskelige/ ikke ønskelige, og eventuelt hva som burde vært annerledes.

3.3 Kvalitativ metode

Jeg mener kvalitative intervjuer vil gi de beste svarene på min problemstilling. Innenfor skoleforskning og annen tradisjonell forskning har det vært vanlig å benytte seg av kvantitative metoder, slik som spørreundersøkelser og strukturert intervju. Her kan forskningsresultatene analyseres ut fra en teoretisk mal og fastlagte data. Når jeg søker informasjon om læreres følelser og opplevelser knyttet til endringer i læreplanen vil kvantitative metoder ikke strekke til. Dette er en studie der jeg har ønsket å gå i dybden fremfor bredden. Jeg ønsket å få mye informasjon fra få intervjusubjekter fremfor lite informasjon fra mange. Andre trekk ved kvalitativ forskning er å belyse situasjonen til de man forsker på innenfra. Som forsker har du et direkte, sensitivt og nært forhold til det som skal forskes på. Det er jeg som har intervjuet, og det innebærer at det har vært en interaksjon mellom meg og datakilden.

Blant de kvalitative metodene er det intervju og deltakende observasjon som er mest brukt. Intervjuet passer godt ved studier der formålet er å innhente informasjon om hva personer opplever og hvilke synspunkter de har (Thagaard, 2010). Min studie har i hovedsak gått ut på å skape innsikt i hva lærere synes og opplever gjennom arbeid med den nye læreplanen, derfor syntes intervjuet å passe som metode for mitt studie.

3.3.1 Det kvalitative intervju

I følge Kvale og Brinkmann (2009) er et intervju ”en samtale som har en viss struktur og hensikt” (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 23). Intervjuet kan være så strukturert at det minner om et spørreskjema. Ved så strukturerte intervjuer kan spørsmålene informanten blir stilt overfor være møysommelig tenkt ut på forhånd, de har blitt satt i rekkefølge på forhånd og spørsmålsformuleringene er allerede bestemt. Motsetningen er et ustrukturert intervju, der kun temaet for intervjuet og intervjuets begynnelse er satt på forhånd. Med dette som utgangspunkt blir samtalen skapt underveis i intervjuet. Det strukturerte og det ustrukturerte intervjuet representerer ytterpunktene for intervjuet, og et intervju kan befinne seg mellom disse ytterpunktene. Intervjuer som befinner seg i mellomrommet kan kalles halvstrukturert eller semistrukturert. Det er de ustrukturerte og halvstrukturerte intervjuene som betegner et kvalitativt intervju (Kleven, Hjordemaal og Tveit, 2011). Det semistrukturerte intervjuet tar utgangspunkt i en intervjuguide med bestemte temaer med tilhørende forslag til spørsmål (Kvale og Brinkmann 2009). Ved bruk av slike intervjuer må intervjueren kjenne godt til temaet og faget det spørres om. I tillegg må intervjueren følge utviklingen i intervjuet for å få med seg viktige uttalelser som for eksempel bør utdypes eller reflekteres ytterligere rundt. Derfor er intervjuerens evne til å stille gode tilleggsspørsmål avgjørende for et godt intervju (Kleven et al., 2011). Når forskeren er så aktiv i samtalen peker Kvale og Brinkmann (2009) på at forskeren er et forskningsinstrument, som underveis må foreta valg om hva det skal spørres om og hvordan spørsmålet skal stilles. Det er både fordeler og ulemper ved det kvalitative intervjuet. Dersom forskeren har stor innflytelse på samtalen vil ikke intervjuet bare fortelle om den som har blitt intervjuet, men også om intervjueren. På en annen side vil forskerens mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål kunne føre til at intervjuet kommer dypere inn i informantens livsverden (Kleven et al., 2011). Kleven et al. (2011) hevder at det strukturerte intervjuet egner seg for studier som ønsker å teste ut tanker eller hypoteser. Det ustrukturerte intervjuet egner seg heller for studier hvor man ønsker å få frem nye tanker og hypoteser som siden kan undersøkes nærmere.

Jeg har formet intervjuet mot et semistrukturert intervju, der jeg forberedte temaer og utvalgte spørsmål på forhånd mens store deler av samtalen ble skapt underveis i intervjuet. Derfor lagde jeg en intervjuguide i forkant. Intervjuguiden hjalp meg med å sikre at nødvendige temaer ble tatt opp til samtale, og den hjalp meg å føre intervjuet videre når samtalen stod fast.

3.3.2 Styrker og svakheter ved bruk av kvalitativt intervju

Det blir rettet kritikk mot det kvalitative intervjuet. Ved å ta opp kritikken i forkant av intervjuene ble jeg bevisst på svakhetene. Dette kan ha ført til at intervjuene ble gjennomført på en bedre måte enn dersom jeg ikke hadde gjennomgått eventuelle fallgruver ved intervju.

Innen kvalitativ forskning benyttes det få informanter sammenliknet med den kvantitative forskningen. Gjennomføring og transkripsjon av intervju er tidkrevende, så frister for innlevering av oppgaver setter begrensninger på antall informanter som kan benyttes. Kvalitativ forskning møter derfor en del motstand knyttet til at intervjuresultater ikke kan generaliseres som følge av for få intervjupersoner (Kvale og Brinkmann, 2009). Målet for min studie var ikke å generalisere, men å få innsikt i arbeidslivet til noen lærere.

Hvorvidt ledende spørsmål er en styrke eller svakhet er også diskutert av Kvale og Brinkmann (2009). Dersom ledende spørsmål stilles til lett påvirkelige personer kan svarets validitet svekkes. Brukes ledende spørsmål på riktig måte hevdes det at ledende spørsmål kan ”sjekke intervjuvarenes reliabilitet og for å verifisere intervjuerens fortolkninger” (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 183). Da det forekom uklarheter underveis hadde jeg mulighet til å stille spørsmål for å få klarhet i samtalen. En annen styrke ved det kvalitative intervjuet er at jeg fikk tak i informantene i ettetid da det viste seg at jeg hadde ubesvarte spørsmål fra intervjuet.

3.4 Utforming av intervjuguide

Jeg benyttet meg av en intervjuguide som hjelpemiddel for få informantene i tale. Jeg fulgte Kvale og Brinkmann (2009) sine retningslinjer for utforming av semistrukturerte intervjuer. Dette innebar at jeg lagde en oversikt over de temaene som skulle inkluderes i samtalen med forslag til spørsmål knyttet til temaene. Intervjuguidens hensikt er å fungere som et manuskript som skaper en viss struktur i oppbygningen av intervjuet. Thagaard (2010) fremhever viktigheten med å strukturere intervjuet med dramaturgi. Dramaturgien handler om å bygge opp intervjuet på en måte som skaper den fortroligheten som skal til for å få informanten til å åpne seg. Derfor fulgte jeg Thagaards (2010) tips om å starte med nøytrale emner som informanten bør føle som trygge temaer, for deretter lansere mer emosjonelle temaer for så at jeg avsluttet med

nøytrale temaer. For å skape tillit hos informantene startet jeg med spørsmål knyttet til informantens bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring. Til hjelp for å utarbeide intervjuguiden så jeg på intervjuguiden i andre masteroppgaver som omhandlet nærliggende temaer for min oppgave. Jonskås (2009) og Bomo (2008) ble benyttet til dette formålet. Jeg prøvde ut intervjuguiden ved å gjennomføre tre pilotintervjuer med tre lærere jeg kjenner fra før, dette skapte trygghet for de kommende intervjuene. Jeg fikk dermed trent på rollen som intervjuer og jeg benyttet anledningen til å høre hvordan pilotinformantene opplevde samtalen med dets innhold. Jeg ba dem komme med innspill om eventuell forbedring. I tillegg fikk jeg god erfaring med å øve på å stille oppfølgende spørsmål til informantens utsagn. Pilotintervjuene ga meg innblikk i hvilke spørsmål og temaer lærerne var spesielt opphengt i og hvilke temaer som ga ufullstendige data, dermed kunne jeg gjøre endringer og prioriteringer i intervjuguiden. Jeg benyttet meg av lydopptaker for å sikre å få med all informasjon fra intervjuet. Intervjuguiden ligger som et vedlegg til oppgaven.

3.5 Utvelgelse av informanter/utvalg

Jeg intervjuet sju lærere ved den videregående skolen som underviser i faget ”kroppsøving”. Det finnes ikke en klar mal på hvor mange informanter som egner seg best for en kvalitativ studie, men man må sørge for at antallet informanter ikke blir så høyt at analysen blir overfladisk, siden essensen er å gå i dybden på problemstillingen (Kvale, 1997). Da jeg hadde intervjuet sju lærere virket det som at det ikke ble tilført så mye mer data enn de jeg allerede satt med.

For å finne informanter til studiet kontaktet jeg rektorer på utvalgte skoler i østlandsområdet via mail. Jeg ønsket å holde intervjuene i nærheten for å bruke kort tid på reisevei. I mailen spurte jeg om vedkommende kunne videresende mailen til ansatte på skolen som kunne være aktuelle. Tanken var at de interesserte skulle ta kontakt med meg. Da jeg kun fikk tak i to informanter med denne metoden begynte jeg å sende mailen direkte til kroppsøvingslærerne. Jeg ønsket å intervju lærere som underviste på skoler med og uten tilbud om idrettsfag for å få et utvalg av informanter med erfaringer fra idrettsfag og informanter som kun underviser i kroppsøving. Etter å ha fått positiv respons fra fire mannlige kroppsøvingslærere begynte jeg å søke kvinnelige kroppsøvingslærere. Tanken bak å intervju både kvinnelige og mannlige lærere kommer av at det kan være interessant å se om det er noen forskjeller mellom kjønnene

i refleksjoner rundt den nye læreplanen. Derfor vil jeg hevde at jeg har foretatt et strategisk utvalg av informanter. Thagaard (2010) forklarer at strategiske utvalg ”vil at vi velger informanter som har egenskaper og kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver.” (Thagaard, 2010, s. 55). Siden problemstillingen min omhandler lærere har jeg henvendt meg til lærerutdannede personer.

3.6 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene fant sted på informantenes arbeidsplass, da det var enklest at jeg dro til dem i en ellers så hektisk skolehverdag. Intervjuene ble spilt inn med båndopptaker, og det var ingen som uttrykte noen innvendinger mot bruk av båndopptaker. Ved to av intervjuene var det ved noen anledninger vanskelig å tyde enkelte ord og setninger fra opptaket grunnet bakgrunnsstøy. Disse intervjuene ble avholdt på henholdsvis et lærerværelse og i en gang. Dette kom av mangel på et mer egnet rom. Det er uvisst om dette hadde store følger for senere resultater av undersøkelsen.

Intervjuene fant sted i desember og januar. Varigheten på intervjuene befant seg i et tidsspenn på mellom 50 minutter og 1 time og 10 minutter. Hvorav innledningen på intervjuene bestod av ”løst” prat, en introduksjon. Deretter begynte jeg gradvis å spørre om den reviderte læreplanen. Hensikten med å bygge det opp slik er for å skape en trygg situasjon for informanten. En trygg situasjon kan bidra til gode data.

Ved et av intervjuene hadde informanten ikke satt av nok tid til intervjuet i forhold til at vi kunne snakke gjennom hele intervjuguiden. Jeg valgte å ikke oppsøke informanten i ettertid for å få svar på de ubesvarte spørsmålene. På den måten fremstår det ene intervjuet som noe mangelfullt i forhold til de andre intervjuene. Etter intervjuet med Arvid mottok jeg en e-post der han kom med utfyllende svar på et spørsmål, denne e-posten tok jeg med i datainnsamlingen.

3.7 Etiske overveielser

I løpet av en intervjuopprosess, og spesielt der forskeren og informanten møtes direkte oppstår det en rekke etiske overveielser forskeren må hankses med. Thagaard (2010) presiserer i sitt kapittel at *”all vitenskapelig virksomhet krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper som gjelder internt i forskningsmiljøer så vel som i forhold til*

omgivelsene. Etiske regler som er knyttet til forholdet mellom forskere, krever at forskeren utviser redelighet og nøyaktighet i presentasjonen av forskningsresultater og i vurderingen av andres arbeid.” (Thagaard, 2010, s. 23-24).

I dette ligger det ansvaret forskeren har ved å referere til kilder på korrekt måte og på den måten unngå plagiat av andres arbeider. I et kvalitativt studie der intervjuer får data om informanten er forskeren underlagt å følge spesifikke retningslinjer knyttet til etikk. Retningslinjene er gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (heretter kalt NESH). NESH sine forholdsregler har ligget til grunn for undersøkelsen. På den måten har jeg sørget for å overholde de forskningsetiske retningslinjene. Før jeg startet datainnsamlingen måtte jeg søke om tillatelse og melde forskningsprosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (Thagaard, 2010). Brevet om tillatelse ligger vedlagt (vedlegg nr. 4). Videre gis det en oversikt over forskningsetiske retningslinjer.

Når prosjektet skaper en nær kontakt mellom forsker og informant som ved intervjuene som skal gjennomføres stilles det i følge Thagaard (2010) følgende krav til forskning på mennesker; Informert samtykke, konfidensialitet og informasjon om konsekvenser for å delta i forskningsprosjektet. I ”informert samtykke” ligger det at forskeren skal informere om forskningsprosjektet og informere informanten om hva deltakelse i prosjektet fører til. Informanten skal delta i prosjektet med fri vilje. Dette ligger som en hovedregel for all forskning med mennesker. Informanten skal selv velge å delta i forskningsprosjektet, og vedkommende kan når som helst velge å trekke seg fra deltakelse (Thagaard, 2010). Derfor mottok informantene et dokument med informasjon knyttet til prosjektet (vedlegg nr. 1) og et samtykkeskriv (vedlegg nr. 2) som ble underskrevet av informantene før intervjuet.

Konfidensialitet innebærer i følge Kvale og Brinkmann (2009) at private data som risikerer å identifisere deltakeren, ikke avsløres. Derfor har forskeren en utfordring knyttet til å behandle informasjonen forskningsprosjektet gir uten å avsløre informantens identitet (Thagaard, 2010). Thagaard (2010) gir en fyldigere forklaring på ”konfidensialitet” ved å støtte seg til NESH sin forklaring; *De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner*

det forskes på. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres, og det må stilles strenge krav til hvordan lister med navn eller andre personopplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner oppbevares og tilintetgjøres (Thagaard, 2010, s. 27). Derfor vil jeg slette lydbåndopptakene og jeg vil være påpasselig med å holde navn og utskrift adskilt. Informantene vil gå under fiktive navn for å verne om informantenes anonymitet.

Forskeren skal på forhånd tenke igjennom de konsekvensene undersøkelsen kan føre til for deltakerne. Thagaard (2010) peker på at det er forskerens ansvar å sørge for at informanten ikke blir utsatt for ”skade eller andre alvorlige belastninger” (Thagaard, 2010, s. 28). Jeg tror ikke informantene som deltar i mitt forskningsprosjekt kommer til å ta skade av å delta. Dette hevder jeg på grunnlag av at informantene er voksne mennesker med erfaring og utdanning for sitt arbeid. Snarere tror jeg de ser på intervjusituasjonen som en mulighet til å prate om temaer de til stadighet berører i arbeidslivet. Det er min jobb å sørge for at deltakerne beskyttes mot uheldige virkninger, og den jobben må jeg ta alvorlig.

3.8 Kvalitetskontroll

Her vil jeg søke svar på om forskningsresultatene mine er valide og reliable. En av faktorene i kvalitetskontrollen er om undersøkelsen er reliabel, eller pålitelig (Fog, 2004). Reliabilitet beskrives i Thagaard (2010, s. 198) som; ”Begrepet reliabilitet refererer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene ville komme frem til samme resultat”. I motsetning til kvantitativ forskning er det helt sikkert at samtalen under intervjuet ikke er reproducerbar, hvor kvalitative data fra et intervju utvikles mellom forsker og informant. Allikevel vil det ikke si at forskningen er upålitelig. I stedet for å måle påliteligheten egner det seg bedre å undersøke hvordan samtalen og arbeidet med utskriftene samsvarer med hva som skal undersøkes (Fog, 2004). Derfor bør forskeren gjøre rede for hvordan han/hun har gått frem i arbeidet for å skape data, dermed må leseren selv vurdere troverdigheten i forskerens prosjekt (Thagaard, 2010). Ved hjelp av metodekapittelet har jeg gjort rede for fremgangsmåten til undersøkelsen. I tillegg omtaler jeg ytterligere svakheter ved undersøkelsen i oppgavens avsluttende kapittel.

Validitet er en annen faktor for kvalitetskontroll. I følge Kvale og Brinkmann (2009, s. 250) betraktes validitet i samfunnsvitenskapen som; ”hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke”. Kvale og Brinkmann (2009) retter fokus mot forskeren som person og hans eller hennes kvalifikasjoner for å utøve forskning som viktig i forhold til å skape validitet i forskermiljøet. Han benytter seg av en kontinuerlig prosessvalidering som går ut på at man under hele forskningsprosessen skal søke validering gjennom kvalitetskontroll ved alle faser av prosjektet. Validitet vil ut i fra et hermeneutisk ståsted dreie seg om jeg har undersøkt det jeg har ønsket å undersøke. Videre følger en beskrivelse av validitet knyttet til denne undersøkelsen.

Før intervjuprosessen startet hadde jeg satt meg inn i teori på feltet og jeg hadde utviklet metodisk kunnskap innen kvalitativ forskning. På den måten vil jeg hevde at jeg var kvalifisert for å utøve forskning. På en annen side hadde jeg misforstått en endring i forskriften knyttet til elevens forutsetninger, noe som fikk konsekvenser i intervjusituasjonen og ved min første tolkning. Dette har blitt avklart og jeg har gjort endringer i oppgaven i ettertid. Slike misforståelser svekker undersøkelsens validitet. Intervjuguiden var et viktig redskap for at jeg fikk undersøkt det jeg på forhånd ønsket å undersøke. Ved å utarbeide intervjuguiden grundig fikk jeg skrevet ned de aktuelle spørsmålene og belyst det jeg mente var de mest vesentlige temaene knyttet til den reviderte læreplanen. Dette styrker validiteten til undersøkelsen. Gjennom pilotintervjuene jeg benyttet meg av i forkant fikk jeg prøvd ut intervjuguiden, noe som førte til små endringer slik at den til slutt belyste det jeg ønsket.

Etter intervjuene var ferdig transkribert tolket jeg dataene og satt opp resultatene fra intervjuet. Hva jeg ønsket å ta med er et resultat av min forståelse og bakgrunn for det jeg synes er viktig for hva jeg mener gir svar på hovedproblemstillingen og de forskningsspørsmålene jeg har utarbeidet. Å la egne forståelser og tidligere erfaringer farge informantens resultater ses på som en trussel mot validiteten. Jeg føler ikke at jeg har latt tidligere erfaringer prege tolkningen av dataene slik at det går utover undersøkelsens validitet.

Hvorvidt resultatene fra min undersøkelse kan sammenliknes og være relevante i andre sammenhenger forteller noe om overførbarheten til undersøkelsen. Thagaard (2010) forteller at det er fortolkningen forskeren lager som skal ligge til grunn for hvor

overførbar resultatene er, og ikke rene beskrivelser av datamaterialets mønstre. Overførbarhet handler derfor om tolkningen som er skapt under dette prosjektets betingelser også kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2010). Forskeren må argumentere for overførbarheten studien har til andre sammenhenger. I tillegg argumenterer Thagaard (2010) mot at dersom leseren, for eksempel om andre forskere på feltet eller generelle lesere med tidligere erfaring drar kjensel på tolkningene du leverer, vil dette påvirke overførbarheten. Jeg tror resultatene fra denne undersøkelsen kan gjenkjennes av andre forskere og lærere. Siden utvalget av informanter var relativt beskjedent vil nok ikke alle kjenne seg igjen i alle resultatene. Allikevel merket jeg at det siste intervjuet ikke bidro til noe vesentlig nytt i datamaterialet, derfor tror jeg at jeg har fått et bredt datautvalg. På den måten tror jeg resultater fra denne undersøkelsen kan representere flere enn de sju lærerne jeg intervjuet. Jeg vil understreke at dataene ikke er representative til å gjelde alle lærere. Jeg tror også at det finnes meninger utover de som fremstilles i denne undersøkelsen.

Videre i oppgaven vil jeg beskrive intervjusituasjonen og utvalg av informanter. Jeg kommer til å ta med utdrag av transkripsjonen som kursiverte setninger for å skille informantenes utsagn fra mine tolkninger og meninger.

4. Presentasjon av informanter og resultater

I dette kapittelet vil resultatene fra intervjuene som jeg mener gir svar på hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene presenteres. Dermed er min tolkning avgjørende for hvilke resultater som blir presentert. Jeg har tatt med utsagn som støtter opp under likheter og forskjeller med informantene. Resultatkapittelet er strukturert i fire kapitler:

- Lærernes synspunkter på endringene i forskrift til opplæringsloven
- Lærernes synspunkter på endringene i læreplanen for kroppsøvningsfaget
- Hvilke konsekvenser endringene har for lærernes praksis
- Lærernes opplevelser i implementeringsfasen

Strukturen på resultatkapittelet er tenkt å gi en oversiktlig fremstilling av resultatene slik at problemstillingene belyses. Jeg vil variere presentasjonen mellom å vise sitater fra informantene og oppsummeringer med egne tolkninger. I fremstillingen vil informantene ha fiktive navn der de mannlige informantene har ”mannsnavn” og de kvinnelige informantene har ”kvinnenavn”.

4.1 Presentasjon av informanter

Sju informanter deltok i undersøkelsen, hvorav tre kvinnelige og fire mannlige. Alle underviser i kroppsøving ved videregående skoler i Oslo og Akershus.

Arvid

Arvid er 51 år gammel, og jobber på en skole uten idrettsfag. Han har kun undervist på sin nåværende skole, her har han undervist i 11 år, hvorav 6-7 år i full stilling. Han underviser kun i kroppsøving, men har tidligere undervist i matematikk og naturfag. Av relevant kroppsøvningsutdannelse har han et år på en høgskole. Utenom dette har han hovedfag i biologi.

Bent

Han er 29 år gammel, og jobber på en skole med idrettsfag. Han har kun undervist på sin nåværende skole hvor han har undervist i seks år. Læreren har idrettsutdannelse, hvorav ”trenerstudiet barn og unge”, årsenheten ”idrett og samfunn”, praktisk

pedagogisk utdanning og master i idrettsvitenskap. I tillegg til kroppsøving underviser han i toppidrett, treningslære og aktivitetslære.

Carl

Carl er 51 år gammel, og jobber på en skole med idrettsfag. Han har undervist på sin nåværende skole i tjuå år. Han har tidligere undervist i kroppsøving ved en ungdomsskole. Carl har gått grunnfag og mellomfag i idrett og kultur og idrettsforvaltning. I tillegg har han utdannelse innen veiledningspedagogikk, bedriftsøkonomi og fransk. Han har tidligere vært ansatt som fagkoordinator. Nå underviser han i kroppsøving, treningslære, breddeidrett og aktivitetslære.

David

David er 45 år gammel, og jobber på en skole med idrettsfag. Han har undervist på sin nåværende skole i seks år. Han har tidligere undervist som kroppsøvingslærer på en annen videregående skole. Fra tidligere år har han også jobbet som lærervikar i andre fag enn kroppsøving. David har årsenhet kroppsøving, mellomfag helse- og idrettsbiologi og praktisk pedagogisk utdanning som relevant utdanning. Han underviser i kroppsøving, aktivitetslære og toppidrett.

Eva

Eva er 50 år og har undervist i kroppsøving på sin nåværende skole i nærmere 20 år. Skolen har ikke idrettslinje. Hun har også undervist på en annen skole tidligere. Hun har faglærerutdanning i kroppsøving og underviser kun i kroppsøving.

Frida

Frida har idrettsfaglig utdanning og jobber på en skole uten idrettsfag. Hun er 55 år gammel og har jobbet som kroppsøvingslærer i 30 år. Har tidligere undervist i kroppsøving ved en grunnskole. Har jobbet på sin nåværende skole i tjuufem år.

Gro

Gro er 52 år gammel. Hun har en treårig idrettsfaglig utdanning og jobber på en skole uten idrettsfag. Her har hun jobbet i ti år. Hun har tidligere jobbet som kroppsøvingslærer ved en barneskole. Hun underviser kun i kroppsøving, og er i tillegg ansatt som fagkoordinator på seksjonen.

4.2 Resultater

4.2.1 Lærernes synspunkter på endringene i forskrift til opplæringsloven

Innsats

Under dette punktet snakket vi om lærernes tanker rundt at elevenes innsats skal være gjeldende for vurdering.

Alle informantene ga uttrykk for at de synes det er bra at innsats igjen skal være en del av vurderingsgrunnlaget for faget. Det kommer også frem ulike vinklinger på hvorfor de synes innsatsen bør vektlegges ved vurdering.

Gro presiserer at endringen er fin for de som ikke er så sterke ferdighetsmessig:

Gro: *Innsatsen er heldigvis tilbake, og den synes jeg er kjempefin. Spesielt for de som kanskje ikke har de gode ferdighetene i alle aktivitetene, at de kan jobbe hardt og få betalt for det og at de virkelig prøver. At det nytter å stå på og involvere seg uten at du mestrer på høyt nivå, så det er hvert fall noe jeg synes er lettere å motivere elevene med. Du må bare jobbe hardt og gjøre så godt du kan, så er det veldig bra.*

Frida ser også ut til å støtte dette argumentet. Arvid sier innsatsen er viktig for å like en aktivitet:

Arvid: *...man må liksom ha innsats for å vise hva du er god til. Så det er absolutt en viktig ting i forhold til å like en aktivitet etter hvert.*

Bent mener innsats er viktig for bevegelsesglede:

Bent: *...at de står på hver gang og gjør sitt beste, det er viktig at de får betalt. Ellers så vil det drepe den bevegelsesgleden tror jeg.*

David sier at innsats fører til mindre unnasluntring og et bedre klasseklima:

David: *Det blir mer innsats blant elever, og det kan smitte over på medelever. Det blir mere spennende timer for hele gruppa, både for lærere og elever.(...) når de vet at innsats er noe som teller så blir det ikke så mange som sluntrer unna. De kan ha vært*

tilstede i aktiviteten, men at de liksom gjemte seg litt bort og bare viste ferdigheten akkurat når det gjaldt.

Selv om det ikke har vært forskriftsfestet at innsatsen til elevene skal være en del av vurderingsgrunnlaget har fem av sju informanter trukket inn elevens innsats i vurdering. Eva og Frida uttalte seg ikke om de hadde benyttet seg av elevens innsats som en del av vurderingsgrunnlaget tidligere. Informantene forklarte om innsatsbruken før revisjonen. Her trekker Bent og David frem begrepet ”treningsferdighet” for å forklare hvordan innsatsen ble trukket inn i vurderingen:

Bent: *Jeg mener at du ikke kan utvikle, videreutvikle og mestre ferdigheter uten at det ligger innsats i bunn. Innsatsen er jo grunnsteinen i det å utvikle ferdigheter. Så den har liksom vært der. For å få en god karakter da så har du måttet vise god innsats, men mer som en treningsferdighet.*

David: *...den har vi liksom bakt inn litt tidligere og i forhold til å tenke treningsferdighet: hvor flinke elevene er i forhold til det å møte opp i riktig tøy og sko og gjøre arbeidsoppgavene riktig. Jeg har ikke brukt ordet innsats, men det går på hvor dyktig man er til å utføre aktiviteten, hvor solid den jobben er da.*

Gro brukte innsats gjennom innstilling og holdning:

Gro: *...vi kunne jo ikke legge den helt vekk. Altså, vi brukte ikke innsatsbegrepet. Vi brukte innstilling og holdning i forhold til at de ble vurdert på det. For jeg føler at det er grunnleggende for all aktivitet det at man faktisk tar i litt og legger en innsats for dagen. Det gjelder jo alle fag egentlig men. Så vi brukte litt andre begrep på det, men vi vekta det ikke like mye. Så det var en periode der som ikke var like bra synes jeg når vurdering og innsats ble borte.*

De tre mener innsats er grunnleggende for all aktivitet.

Videre ble informantene bedt om å lese hva Utdanningsdirektoratet (2012) legger i begrepet ”innsats”. Samtlige informanter synes beskrivelsen Utdanningsdirektoratet gir er god. Eva forklarer det slik:

”Innsats i faget kroppsøving innebærer at elevene prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne”, det var jo jeg inne på. ”Vise ferdighet”, absolutt, i hvert fall de som er interessert i å prøve. ”Å utfordre egen fysisk kapasitet”, ja. ”Samarbeide med andre og bidra til at andre lærer i faget”, ja, det synes jeg er helt topp. De som er gode skal prøve å hjelpe de andre som er mindre gode, det synes jeg er positivt.

To informanter retter oppmerksomhet mot at beskrivelsen av innsats inkluderer samarbeid. Bent forklarer det slik:

Å samarbeide med andre er litt utenfor begrepet sånn som jeg egentlig ville definert det.

Elevens forutsetninger

Under dette punktet snakket vi om hvorvidt de var klar over endringen og hva de mener med endringen. Denne endringen virker å være vanskelig å forholde seg til for informantene:

Gro: Jeg føler at forutsetningene er det som kanskje er vanskeligst å forholde seg til i den nye læreplanen.

Seks av sju informanter sier det er en utfordring å bestemme hvilke forutsetninger det skal tas hensyn til, og hvor mye hensyn det skal tas. Carl forklarer det slik, og presiserer at hvilke forutsetninger det skal tas hensyn til er opp til lærerens skjønnsmessige vurdering.

Carl: Dette med å ta hensyn til forutsetningene er vanskelig, hvor mye spiller forutsetning inn og hvor mye er egenpåført.(...) Så det kan være vanskelig synes jeg å vurdere den forutsetningen og hvor mye man skal trekke det inn. Det blir skjønn, men mye i vurdering er jo litt skjønn da.

Arvid trekker frem forutsetninger som motoriske problemer og hvor lenge de har drevet med idretten det undervises i og henviser til at forutsetninger er et sammensatt begrep. Arvid peker på at elever med skader som regel fritas fra vurdering og setter problematikken på spissen ved å inkludere alkoholbruk i elevens forutsetninger.

Arvid: *Det er heldigvis sånn her at siden vi har så store grupper så får vi gjennom at de fleste som har skader og ikke kan bevege seg noe særlig, om det er stoffskiftesykdommer eller leddskader, så har de fritak stort sett. Det er ganske mange som har fritak, men allikevel så har du forskjellige forutsetninger da i forbindelse med sykdom og fravær ikke minst. Så hvor skal en sette grensen på når de har utført en utholdenhetstrening eller styrketrening fullstendig. (..) Skal vi ta hensyn til at de var på fylla i går eller senest siste uka.*

Frida sier det er utopisk og urealistisk å inkludere elevens forutsetninger i kompetansemålene når hun har 330 elever og forklarer at *det gidder jeg ikke å forholde meg til*. Hun ønsker at Utdanningsdirektoratet kunne komme med konkrete eksempler på hvordan det skal gjennomføres. Hun peker på at astma og allergi er de mest vanlige utfordringene hos elever som berører forutsetningene. Frida forklarer videre at overvekt er noe hun ikke inkluderer ved vurdering.

Bent viser seg mer positiv til endringen og viser i tillegg til hvilke kompetansemål det er aktuelt å ta hensyn til elevens forutsetninger:

Bent: *Det at man skal ta hensyn til forutsetningene ligger litt i planen. For eksempel gjennom fair play begrepet med å inkludere andre uavhengig av forutsetninger til og med. Også er det å utvikle, praktisere treningsmetoder og utvikle egen kropp og ivareta egen helse. Ivareta egen helse i tredjeklasse er å planlegge trening som er relevant for eleven, så har du forutsetningene egentlig ivaretatt gjennom planen. (...) Jeg synes det er greit. Hvert fall sånn som vi tenker kroppsøving her så ser vi nesten mer på formålet med faget noen ganger. Altså hva er det elevene skal få ut av kroppsøving, og da er det en god opplevelse for alle og kanskje litt læring sånn at de skal bli glad i å være fysisk aktive. Da er det veldig fint at det er knytta opp mot hver enkelt, spesielt med det som går på egentrening og helse. Det synes jeg dem har fått bra inn i kompetansemålene ved at det er knytta opp mot seg selv, egne mål og egen helse.*

To av sju informanter synes å ikke ha fått med seg endringen og hva endringen innebærer. David forklarer det slik:

Jeg har tenkt at forutsetningene gjaldt mer eller mindre alle kompetansemålene. Men det sikkert noen som utpreger og at det er noen som vil være mer gjeldende.

Testing

I lys av at den reviderte læreplanen omtaler omfattende bruk av resultater på tester som et grunnlag for å sette karakter i kroppsøving som stridig mot det målrelaterte vurderingsprinsippet i forskrift til opplæringsloven ble informantene spurt om de bedrev noe testing av elevene i sin praksis. Det viser seg at testing av elever synes å være lite utbredt blant informantene.

Carl: *..absolutt så lite som mulig. Det eneste jeg har med klassen er en coopertest, og den er frivillig.*

Tester synes å brukes i større grad i elevenes egentreningsperioder. Her benyttes testen som et verktøy i treningsplanlegging.

Eva, Frida og Gro skiller seg noe ut, da de i større grad enn de andre benytter seg av tester for å vurdere elevene.

Eva benytter seg av løpetest og styrketest. Karakterene elevene får på de to testene teller på lik linje med andre karakterer som settes i aktivitetene.

Eva: *Men som jeg sier til elevene, de blir stressa av tester ikke sant. Men så sier jeg at hvis vi har ti aktiviteter i løpet av et år så er også den testen en tiendel..*

Gro har byttet ut ordlyden fra utholdenhetstesting til kartlegging. Det gis karakterer på kartleggingen og karakteren teller på lik linje med vurdering fra de andre timene.

Gro: *Vi har endra ordlyden fra test til kartlegging. Vi har en karakterskala på det så det kan nok oppfattes som at de blir testa, men vi ønsker egentlig bare at du som elev skal skjønne hvor god utholdenhet du har i forhold til et nivå som er akseptabelt for å gjøre det bra i kroppsøving. Vi håper liksom at det skal være litt mer for eleven også, ikke bare at de skal grue seg for at de skal løpe en test og gjøre det dårlig der.*

Frida er den av informantene som skiller seg mest fra de andre i sitt syn på bruk av tester.

Frida: *Men bruk av tester, der er jeg uenig. Det står jo at de anbefaler at du ikke skal bruke tester. Jeg opplever her at det er så stor motivasjonsfaktor og det klargjør veldig for elevene for at faget i seg selv kan være ganske diffust. Så det å sette gode kompetansemål som elevene forstår i stedet for at alt bare er sånn synsing meg her og synsing meg der, det blir bare en stor lapskaus.*

Frida påstår at tester er en god pekepinn på hvordan du står i faget og hva du har oppnådd, noe Frida mener fører til at det er mindre klager på karakterer ved den skolen hun underviser på kontra andre skoler. Frida synes det er viktig at elevene får vite hva som er bra og hva som ikke er bra i kroppsoving og peker på at testresultater kan hjelpe elevene med å få en forståelse for dette.

Frida: *Hvis jeg skal få en femmer må jeg opp på det og det nivået. De blir kjempegira av det. Jeg er helt sikker på at jeg har hatt så stor prosentandel med folk som begynner å trene grunntrening som ikke trener ellers. Så de trener helt bevisst fordi at de har lyst til å bli bedre. Og da mener jeg noe av det største med faget er oppnådd, det at folk som skal oppleve å bli bedre, mestringsglede.*

Frida beskriver testene som et verktøy for elevene å bli kjent med seg selv hvor de lett kan se om de er i god form. På den måten får de innsikt i deres forbedringspotensiale, uten slike rammer vil ikke elevene være i stand til å vurdere seg selv mener Frida.

I tillegg presiserer Frida at det benyttes prøver for å måle ferdigheter i alle andre fag og forstår ikke hvorfor de fysiske ferdighetene ikke kan måles.

Frida presiserer at det er bra at det står at tester ikke er ulovlig, men at det er anbefalt at det ikke skal brukes. Faget ville vært mer diffust uten testene hevder Frida.

Fritak fra opplæring i kroppsoving

Her snakket vi om lærernes synspunkter på elevenes mulighet for å få fritak fra kroppsovingsfaget.

Arvid: *...en fin ting er fritak fra kroppsøving. Nå kan man enten få fritak fra vurdering eller fritak fra all opplæring. Så nå slipper vi å løpe etter dem med teoriprøving, tidligere måtte de vurderes i teoridelen. Så nå blir det mindre arbeid for en hver.*

Arvid presiserer at han i utgangspunktet ikke liker at elevene kan fritas for opplæring men forklarer senere at det med tretti elever i hver klasse blir for mye for læreren å gjøre.

Arvid: *Altså, her skal det følges opp individuelt hvordan de mestrer det ene og det andre, så å følge opp tredve på en gang er helt i det blå. Det er ikke helt i det blå, men du får ikke innfridd alle målene her.*

Det trekkes også frem negative sider ved ordningen.

Bent: *Det er litt dumt, det er veldig mange mål som kan gjennomføres teoretisk. (...) Jeg har hatt noen elever der det har fungert veldig bra at de har fritak fra praktisk del. Det har vært noen leger som har vært litt for bastante med legeerklæringene sine. Hvordan Per eller Kari ikke skal ha gym på grunn av det og det. Men hvor det bare er å tilrettelegge så de får hatt kroppsøving på en eller annen måte. Det er vi egentlig litt flinke til å tilrettelegge og. Men det er de psykiske tingene som kan være litt vanskeligere, og da har det vært en grei ordning.*

Eva og Frida trekker frem en smitteeffekt blant elevene ved fritak fra opplæring:

Eva: *Jeg kan ikke overprøve en legeerklæring, men jeg er veldig redd for at det kan bli smitteeffekt for de som ikke er så glad i kroppsøving og fysiske ferdigheter. (...) Men om hun nå går og sier "jeg fikk fritak fra gym" så kan jo noen tenke - "jöss, så greit". Men det får jeg jo ta hvis det blir sånn. Jeg synes det er litt uheldig hvis det blir flere og flere som gjøre det, det er veldig uheldig. Jeg mener at vi som har jobba og har masse erfaring er flinke til å lage spesielle opplegg. De kan alltid delta på noe.*

Frida: *...i helt spesielle tilfeller så synes jeg faktisk det er riktig. Men jeg håper ikke at det sklir ut. (...) Hvis det blir brukt slik som det er ment at det skal brukes så er det riktig.*

Gro sier at det stilles større krav til å bli fritatt fra hele faget ved den nye ordningen, noe hun ser på som positivt:

Gro: *Det var ikke kjempemange, men jeg føler at i seinere åra er det elever som har spekulert litt i videre studier og at gymkarakteren er en av de karakterene som de synes det er vanskeligst å få høy score på. Og da var det en del som valgte å søke fritak det siste halve året i løpet av tredjeklasse. Og det synes jeg var helt på kanten.*

Privatistordningen

Her snakket vi om endringen som er gjort i privatistordningen.

Informantene uttrykte misnøye rundt den gamle ordningen, Frida forklarer det slik:

Frida: *Du fikk jo ikke frem fagets egenart ved å bare vise teoretiske kunnskaper. Så da falt jo hele fagets formål i grus ved å gjøre det synes jeg da. (...) jeg opplevde ved den forrige at det var en kjøkkenvei til sluttvurdering.*

Samtlige informanter peker på at den nye privatistordningen er en forandring til det bedre. Bent uttrykker det slik:

Det som er bra med det er vel (...) at du blir delev eller et eller annet sånn, det er bra. Pluss at det er litt praktisk i den da.

Videre forklarer han at ordningen ikke er optimal, da ordningen ikke viser noe om hva faget egentlig er. Bent presiserer at ordningen er grei nok nå, siden det må være et tilbud å ta kroppsøving som privatist. På en annen side tror Bent at endringen vil føre til at det er færre som hopper ut av kroppsøvingsundervisningen.

Eva synes den gamle privatistordningen ødela for fagets status og hevder at privatistkandidatene ikke får vist ferdigheter i samspill, samarbeid og fair play, noe Eva ser på som viktige egenskaper i faget.

4.2.2 Lærernes synspunkter på endringene i læreplanen for kroppsøvningsfaget

Hva synes lærerne om å få en revidert læreplan?

Under dette punktet snakket vi om hva lærerne synes om å ha fått en revidert læreplan. Frida synes læreplanen er bedre etter revisjonen. Dette synet virker Bent, Carl, David og Gro å støtte. De utdyper:

Bent: *Jeg synes det er helt greit. (...) Jeg synes den her nå er bedre enn den som var. Jeg har ikke hatt noen problemer med noen av dem egentlig.*

Carl: *Jeg synes vel det er fint, det er ikke de enorme forskjellene synes jeg. (...) De småjusteringene som er gjort i forhold til friluftsliv synes jeg er greit. Men ellers så jeg ikke så veldig stort behov for å bytte den ut må jeg si.*

David og Gro tillegger at endringer har ført til at de har fått en oppfrisking av læreplanen og forskriftens innhold.

David: *Jeg synes det er til det bedre i forhold til det den var. Men det er ikke store forskjellen på hvordan vi legger opp undervisninga og vurdering. (...) Jeg tror ikke det har blitt den store forandringen, men nå ble vi litt mer på vakt om hva som står i læreplanen, da det ble lagd en ny. Så det ble liksom en sånn spark i baken i forhold til at hva er det som egentlig står i den læreplanen. (...) Når du skal sette opp en årsplan så ser du på kompetansemålene litt ekstra. Sånn som at det er noe som er borte eller at det er flyttet over til et annet trinn.*

Gro: *...vi gikk og venta på at spesielt innsatsbegrepet skulle komme tilbake. (...) det har bare vært positivt med de endringene de har kommet med. (...) Når det kommer nye planer så tenker du egentlig at nå velver det rundt på det meste, men jeg føler ikke at det har gjort det nå. Det har egentlig bare forsterka ting som vi har sluppet litt på, det har kommet tilbake. (...) Det har litt med å friske seg sjøl litt og. Når det kommer noe nytt så må du gå litt inn i deg sjøl og tenke litt nytt, og ikke sovne hen med det du driver med, men komme litt videre.*

Eva og Arvid er ikke like positive til den reviderte utgaven.

Arvid: *Jeg synes den var grei den som var. (...) Det er begrenset hvor mye jeg vil følge den nye læreplanen.*

Eva: *Jeg er en av de som er litt lei av stadige reformer. Jeg synes den læreplanen med en tredjedel innsats, en tredjedel ferdigheter og en tredjedel teori var den beste. Det var så greit å vurdere da. Og så ble det Kunnskapsløftet, da ble det veldig fokusert på ferdigheter, og nå synes jeg det er veldig på innsats. Så jeg føler det er både og.*

Eva sier at hun ikke alltid følger læreplanene. Hun tillegger at hun *gjør litt som hun alltid har gjort*, og hun føler ikke hun har blitt veldig påvirket av den reviderte læreplanen.

Formålet for faget.

Informantene ga uttrykk for ulike sider ved formålet da de fikk spørsmål om deres tanker knyttet til formålet for faget.

Carl, Gro og David bruker henholdsvis ordene svulstig, diffust og vagere om det reviderte formålet.

Gro: *Jeg har en liten følelse av at den er litt vagere enn den forrige. Selv om det er mye det samme, det er ikke mye endringer.*

Carl ser på formålet som for ambisiøst i forhold til timefordelingen.

Carl: *formålet er jo ofte litt svulstig og sånn og det sikkert bra det. (...) altså det skal inspirere til fysisk aktiv livsstil, livslang rørslelede. Det er flott. Det er det vi ønsker, men noen ganger så virker det litt stort, litt ambisiøst. Men det skal man jo være. (...) det er mye vi skal gjøre på en time i uka, det er det jeg tenker på.*

David uttrykker usikkerhet knyttet til tolkning av formålet og ser heller ut til å konsentrere seg om kompetansemålene.

David: *jeg synes det er veldig diffust jeg i kroppsøving. (...) Det er for mange fine ord og vendinger at det blir liksom "hva er egentlig dette her" når jeg har lest det. Men jeg burde sikkert ha satt meg litt mer inn i det. Vi som lærere tar oss kanskje mest tid til å se kompetansemålene, "hva bør vi ha med i undervisning" og da er vi ferdig. (...) "skal medvirke til at mennesket sanser, opplever og skapar med kroppen". Ja, selvsagt, all aktivitet kan gjøre det, så hva er liksom aktivitet som virkelig skjerper sansene og skaper med kroppen. Selvsagt kan en begynne å tenke litt om det, men det blir liksom sånn, ja, jeg synes det blir litt overordna, litt lite konkret jeg.*

Bent opplever formålet som en motvekt til kompetansemålene og vurderingen som følger med kompetansemålene:

Bent: *Det er litt sånn motvekt til det vurderinga og kompetansemål (...) i formålet ligger kanskje mer av det som er idrettsaktivitet og bevegelseskultur.(...) jeg tror mange kan tenke sånn "nå skal vi ha friluftsliv og vi skal ha det og det", og det skal vurderes, vi skal vurdere hvordan du gjør det. Mens egentlig som det kanskje kan gå litt på tvers av det med gleden av å være i bevegelse...*

Det er to informanter som gir uttrykk for at fagets formål fokuserer mer på helse etter revisjonen. Informantene ble ikke spurt spesifikt om helsedimensjonen ved formålet, dermed kan det ha vært flere informanter som har registrert endringen men som ikke tok det opp til samtale.

Arvid: *Formålet er slik det bør være, men det betyr at det på en måte er et helsefag. (...) det at de skal pleie egen helse, nå og i framtiden gjennom fysisk aktivitet.*

Frida: *Jeg er veldig glad for at helse og livsstil er en viktig del av faget.*

Endringer i kompetansemålene

- Fair play

Her snakket vi om lærernes tanker rundt fair play begrepet som har blitt mer fremtredende i den reviderte læreplanen.

Det er bred enighet blant informantene at det er positivt at fair play er mer fremtredende i den reviderte planen.

Gro: *Fair play kommer enda tydeligere frem, det synes jeg er bra. Jeg synes det er et veldig viktig punkt å skulle lære elevene å følge regler og gjøre hverandre gode, å vektlegge det i stor grad. Det at det ikke bare er sololøp men at det er lagspill i alle mulige sammenhenger. Det er ikke bare i ballspill det er lagspill, men det er i alle timer. Så det likte jeg veldig godt.*

Carl: *Så fair play begrepet, at det har kommet inn synes jeg er flott.*

Carl fortsetter..

Jeg har kanskje stusset litt på at det legges veldig mye inn i det begrepet da. (...) Og så er det det å samhandle, at det å gjøre hverandre gode er sentrale elementer i begrepet. Det er vel ikke det første jeg tenker på, at fair play er å gjøre hverandre gode.

Bent uttrykker mye av den samme tankegangen da han sier..

At du skal inkludere andre og sånne ting, egentlig synes jeg ikke det har noe med fair play å gjøre. (...) de har definert fair play på en egen måte. Som vi lærer bort i idrett og samfunn så er fair play "gjør ditt beste og følg reglene". Det er de to definisjonene av fair play som vi lærer elevene i idrett og samfunn og så får det en annen betydning inne i planen. (...) kan man gjøre sitt beste, men så skal du egentlig spille ballen til den dårligste, det er liksom litt motsetninger der, men det er greit at det er med. (...) Jeg synes det er viktig at det er med at du skal gjøre det i kroppsøving, er du håndballspiller så er det å spille opp de andre og gjøre de gode. Men det har ikke noe med fair play sånn som jeg tenker fair play.

- Friluftsliv

Under dette punktet snakket vi om endringene som er gjort i kompetansemålene som omhandler friluftsliv. Videre snakket vi om hva de synes om de nye målene og hvilke synspunkter gjorde de seg om de gamle. Vi snakket også om mulighetene for å få oppfylt kompetansemålene for friluftsliv.

Alle informantene synes endringene i kompetansemålene som omhandler friluftsliv er gode.

Bent sier de kan styre det mer som det passer skolen og ser at de kan få oppfylt kompetansemålene på Vg1 og Vg2 i områdene utenfor skolen, men at det blir verre for Vg3 målet med planlegge tur med kart og kompass.

Gro er av den samme oppfatning. Hun ser på de nye målene slik at de kan legge opp friluftslivet etter hvordan de har det i nærområdene, noe som passer de bra. De gamle målene klarte de ikke helt å oppfylle, men de føler at de er innenfor nå. To av informantene sier målene for friluftsliv er mer lokale enn tidligere.

Gro: *nå føler vi at vi er innenfor de rammene som er lagt. (...) Vi er tilbake med den lokale planen og at vi kan se an hvilke muligheter vi har ved vår skole. (...) Jeg tenker at det er en sånn opplysningsgreie for elevene og som bor i området, og mest våre nye landsmenn som kanskje ikke har bodd her fra barnsben og ikke er vant til å være mye ute. Men at det er muligheter her til å gå på ski, sykle, bade og gå på tur.*

Frida: *Før så var det ut i skauen og skulle livnære deg på ting du fant uti naturen. Så den er litt rundere nå, mer lokal forankring osv. Så da kan du trekke inn friluftsliv uti dammen her eller holdte på å si litt sånn gatelangs, du ser Oslofjorden osv. Det er et ganske vidt begrep, du kan trekke inn der.*

Arvid peker på at løping langs en lokal elv nå kan defineres som friluftsliv. David ser på det på samme måte:

David: *”Praktisere friluftsliv med lokal forankring”, bare det også å ha litt utholdenhetstrening i ulike naturmiljø kan kanskje være nok for å tilfredsstille det kompetansemålet.*

David og Frida ser også en mulighet for å legge et friluftslivsmål inn under orientering:

David: *Jeg tenkte nok litt bredere tidligere, for nå tenker jeg litt smalere i forhold til at det er ”gjennomføre og vurdere turopplegg ved hjelp av kart og kompass”. Og da legger jeg det inn i orientering. At det liksom tilfredsstiller det kompetansemålet*

gjennom at vi har orientering. (...) Så det kan hende at man tar det litt mer på hælen, at det blir litt enklere opplegg.

Frida: Vi har mye orientering her sånn at jeg dekker det opp. Jeg føler jeg liksom kan forsvare det med at jeg har en del orientering i undervisningen og på idrettsdager.

Samtlige informanter var enige om at de gamle kompetansemålene var urealistiske å få oppnådd. Kompetansemålet som gikk på ”matauk” nevnes i særlig grad blant informantene:

David: ...det var urealistisk, det er kanskje en liten periode på høsten hvor du kan høste litt fra naturen da. Og i bynære kommuner der det ikke er noe særlig med bær og det er ikke noe bra sopp heller i tre fire kilometers radius. Så det er greit at de har fjerna det.

- Alternative rørsleaktiviteter

Under dette punktet snakket vi om hva alternative rørsleaktiviteter er, og om det er noe de benytter seg av i undervisningen.

Blant informantene råder det en viss usikkerhet over hva begrepet ”alternative rørsleaktiviteter” innebærer. Aktiviteten parkour ble nevnt av fem informanter som noe de tror er en ”alternativ rørsleaktivitet”. Av andre tanker knyttet til hva ”alternative rørsleaktiviteter” kan være ble forskjellige leker, klatring, buldring, amerikansk fotball, kampsport, alternativ opplæring ved skader, kreativitet i dans, rumpefotball, frisbee, smålagspill, kanonball, dansesisten og at alternative rørsleaktiviteter er aktiviteter hvor elevene stiller på et likere utgangsnivå.

Bent stiller seg kritisk til begrepsbruken ”alternative rørsleaktiviteter”.

Jeg er litt motstander av det der som har kommet med at alternative, altså det alternative er parkour og det har blitt veldig satt hva det er, hva alternative bevegelsesaktiviteter er. (...) det er litt vanskelig å vite hva de mener med det. (...) jeg tror de har veldig klar tanke om hva de som har lagd den, at det er klatring og buldring

og parkour og sånne ting. (...) Skateboard og snowboard (...) Men jeg synes ikke det er alternativt. Da har de sagt at fotball, håndball og sånt er tradisjonelle. (...) så kan man prøve golf da (...) Men er det alternativt eller er det tradisjonelt?

Bent gir uttrykk for at han synes at aktiviteter blir satt i ”bås” ved å kalle de alternative og tradisjonelle og han synes det er vanskelig å sette fingeren på hva som er tradisjonelt og hva som er alternativt. Eva kan synes å komme med et liknende syn når hun sier ”Jeg har også en elev som driver kampsport som har fått vise karate med slag og spark. Det ser jeg også på litt sånn alternativ, for de aktivitetene har ikke jeg da.”. Hun viser da til at alternative aktiviteter er alternative fordi det ikke er noe hun vanligvis underviser i.

- Endringer i den ipsative målformuleringen

Da informantene fikk spørsmål om hva de synes med at begrepene ”utvikle”, ”videreutvikle” og ”mestre” er erstattet med ”praktisere” kom det frem flere ulike meninger.

David har ikke endret noe i sin praksis etter ordskiftet. De øvrige informantene synes å være delt i sitt syn på endringen. Bent, Carl og Gro ser mer positivt på endringen.

Bent ønsker å introdusere mange aktiviteter fra Vg1 til Vg3, og følte at det ved ”utvikle”, ”videreutvikle” og ”mestre” førte til at de måtte ha de samme idrettene over flere år. Noe som gikk utover variasjonen. Bent tillegger:

Bent: *(...) mestre, hvem er det som mestrer en ferdighet etter å ha hatt fire ganger i kroppsøving.*

Carl: *Jeg synes det er greit å praktisere jeg egentlig. Videreutvikle kan jo være at hvis du er på et visst nivå så blir det kanskje ikke så mye videreutvikling i kroppsøving. Så det å praktisere liker jeg.*

Gro tillegger en annen positiv følge av endringen.

Gro: *For vår skole så har det vært helt greit. Og når jeg sier det så er det fordi at vi ikke nødvendigvis følger den samme klassen gjennom de tre åra. Vi har klassen i førsteklasse også er det en annen lærer som har dem på Vg2 og kanskje en tredje som*

har dem på Vg3 så vil du ikke se det. Hvis du følger klassen så er det lettere å kunne måle dem på det.

Arvid, Eva og Frida stiller seg mer kritisk til endringen.

Arvid: *...det er jo det elevene savna, vi er konkurransemennesker alle sammen og vi sammenlikner oss med hverandre. Jeg synes det er litt feil å ikke ta hensyn til det at vi er konkurransemennesker. Vi driver ikke bare å praktiserer, vi sammenlikner oss med hverandre også.*

Eva: *Utvikle, videreutvikle og mestre var jo på en måte enklere å forholde seg til. Hvis du ga en øvelse, og neste gang ga du en annen øvelse. Så jeg synes den vurderingsplanen nå er vanskeligere å forholde seg til enn de to første.*

Frida: *Nå blir det mer diffust nå som du bare skal praktisere, for med det så ligger det at du kanskje ikke skal måle så mye. Det synes jeg er litt dumt for det at jeg synes det blir litt mere uklart. Det er klart at vi står mye friere da, det blir mye friere sak for kroppsøvlingslæreren.*

4.2.3 Hvilke konsekvenser endringene har for lærernes praksis

Kjennetegn på måloppnåelse.

Under dette punktet ble lærerne spurt om den reviderte læreplanen har ført til noen endringer i utformingen av kriterier for måloppnåelsene.

Ingen av informantene har endret kjennetegnene på måloppnåelse. Arvid mener kjennetegnene er litt på siden av kompetansemålene. Ut fra utsagnene til Bent og Eva ser det ut til at kjennetegnene er laget for aktivitetene de underviser. Bent sier det slik:

Bent: *vi har sett litt på det, men ikke så veldig mye. (...) Det er greit å ha det, og greit å endre det opp mot det vi har gjort, men vi har mange av de samme aktivitetene. Det vi gjør i timene er mye av det samme (...) så de vi hadde fortsetter vi å ha med.*

Fra Bent sitt sitat virker det som at han ikke har endret kjennetegnene fordi aktivitetene i undervisningen er de samme som før. Eva er den eneste av informantene som planlegger å endre kjennetegnene på måloppnåelse.

Eva: *nei, vi har ikke det. (...) men vi har tenkt til å komme i gang. Alle holder på med basketball og alle holder på med fotball, og så må vi sitte på hver vår skole og finne ut, "hva er høy måloppnåelse", og til slutt så har vi kanskje det samme alle sammen. For basketball er basketball i spillet, og det er ikke noe forskjell på den og den skolen for eksempel. Så der føler jeg vi kunne fått noen flere rammebetingelser, en mal. Det er sikkert flere skoler som sikkert sitter og lager vurderingskriterier. I den anledning har Eva vært i kontakt med skoler for å høre om eventuelle samarbeid.*

4.2.4 Lærernes opplevelser i implementeringsfasen

Skolens organisering og skolens mottakelse av den reviderte planen.

Under dette punktet snakket vi om hvordan skolen var organisert og hvordan skolen har tatt i mot planen. Vi snakket også om hvordan skolens organisering har påvirket implementeringen av den reviderte læreplanen. To informanter har opplevd at skolens ledelse har vært aktiv i implementeringsprosessen av den reviderte planen.

Frida: *Sånn på ledelsesnivå så er det jo ikke noen stor omveltning. Det eneste er at rektor informerte blant annet om at nå blir det endringer. Og vi var jo med på de høringsutkastene da, så vi hadde noen synspunkter med der. Skolens ledelse stilte også krav om at lærerne måtte delta på kurs i forbindelse med revisjonen.*

Gro: *Assisterende rektor og min avdelingsleder var tidlig på det at kommer ny plan og hvilke konsekvenser det får og hvilke endringer får det for vår skole. Så de har vært veldig tidlig på og klare på at vi skulle inn i den planen så tidlig som mulig. Jeg tror det er seksjoner driver litt alene ofte. (...) Vi er ikke noe isolert sånn sett selv om vi er litt unna hovedskolen, vi er absolutt en del av den.*

Frida og Gro forklarer også at de har vært involvert i utformingsprosessen av den reviderte læreplanen.

Fire informanter uttrykker at skolens ledelse ikke har tatt tak i endringene tidlig nok eller opplever at ledelsen ikke har vært på banen i det hele tatt i forbindelse med den reviderte læreplanen.

Arvid forklarer dette som en konsekvens av at avdelingslederen ikke har kompetanse innen kroppsøving og mangel på møtetid, dette sier han fører til manglende samarbeid.

Arvid: *Vi har en avdelingsleder, men hun har aldri holdt på med kroppsøving, så hun vet ikke og hun må støtte seg mye på oss. Og vi er en vill, rotete og uoversiktlig gjeng med nye og gamle lærere som mener forskjellige ting. Vi har ikke møtetid heller. Vi har undervisning på forskjellige tidspunkter og møter hverandre sjeldent, så vi mangler samarbeid. Derfor fungerer det litt dårlig, vi har for lite møter. Selv om jeg i utgangspunktet ikke liker møter så jeg ser at det er litt manglende kommunikasjon.*

Carl peker på at skolen gjennom ledelsen ikke har tatt i mot planen, men at skolens lærere har gjort en grundig jobb.

Carl: *Skolen har vel på en måte ikke tatt i mot planen. (...) Vi er liksom uti oktober før man tar tak i og lurer på liksom hva skal man gjøre med den årsplanen i kroppsøving. Og da hadde jeg lagd det for lenge siden selvfølgelig, vi er jo langt inne i året. Så skolens mottakelse er liksom oss som jobber med faget som har måttet gjøre en jobb. (...) Hvis vi er skolen som er kroppsøvingslærere så har vi jobbet seriøst med det. Hvis skolen er administrasjonsdelen av skolen så har ikke de gjort så mye med det.*

David sier kroppsøving blir prioritert ned til fordel for idrettsfagene ved planlegging.

David: *kroppsøving er kanskje ikke det faget som prioriteres høyest blant idrettsfaglærerne. Men at det gjøres en mer grundig jobb i forhold til aktivitetslære og toppidrett, og delvis breddeidrett. (...) Kroppsøving blir kanskje ikke like høyt prioritert i forhold til planlegging og i forhold til vurderingskriterier.*

Kursing i forbindelse med innføring av revidert læreplan i kroppsøving.

Under dette punktet snakket vi om hvilket kurstilbud lærerne fikk ved innføring av den reviderte læreplanen.

Av de sju informantene viser det seg at Arvid, David og Frida har deltatt på et tretimers kurs der Utdanningsetaten i Oslo kommune redegjorde for endringer knyttet til den reviderte læreplanen i faget. Frida har i tillegg deltatt på et forlagskurs. Informantene som underviser i Akershus fylkeskommune har ikke fått tilbud fra fylkeskommunen om kursing i forbindelse med den reviderte planen. Bent, Carl og Gro har derimot deltatt på nettverkssamling for kroppsøvingslærere i Akershus fylkeskommune. Under denne seansen var det et innslag med informasjon knyttet til den reviderte læreplanen for faget. Carl synes tilbudet om kurs har vært mangelfullt. Videre forteller han om konsekvensene det har for han å dra på kurs:

(..) hvis du for eksempel en torsdag, fredag skal på kurs så får du vikar, men det er din gruppe ikke sant. Den vikaren kommer ikke til å gjøre noe med vurdering i det faget. Den gjennomfører en økt eller to, så må du følge opp den oppgaven de har fått. Og det er jo du som må lage den oppgaven til den gruppa eller de gruppene hvor du er borte. Og så må du ta det opp når du kommer tilbake. Så det er fint å dra på kurs, men det burde vært sånn at vi lærerne var frikjøpt litt mer.

Eva er den eneste av informantene som ikke har deltatt på kurs.

5. Drøfting

Dette kapittelet vil omhandle de mest sentrale funnene fra resultatkapittelet. Funnene vil bli drøftet ved at jeg trekker inn relevant litteratur og tidligere forskning på området. Drøftingens disposisjon vil være knyttet til forskningsspørsmålene, derfor vil drøftingen bestå av tre kapitler. For å unngå unødvendig repetisjon av resultater vil forskningsspørsmål 1 og 2 drøftes etter hverandre i samme avsnitt der det er aktuelt.

Forskningsspørsmål 1: Hva synes lærerne om endringene i forskrift til opplæringsloven og læreplan for kroppsøving?

Forskningsspørsmål 2: Hvilke konsekvenser har endringene for praksis?

5.1 **Lærernes synspunkter på endringene i forskrift til opplæringsloven.**

Innsats

Ut fra svarene til informantene ser det ut til at det er bred enighet om at det er positivt at innsatsen til elevene igjen skal være en del av vurderingsgrunnlaget i faget.

Fem informanter viser til at de har trukket elevens innsats inn i vurderingen tidligere også, men på en annen måte. David forklarer det gjennom ordet ”treningsferdighet”:
”hvor flinke elevene er i forhold til det å møte opp i riktig tøy og sko og gjøre arbeidsoppgavene riktig. Jeg har ikke brukt ordet innsats, men det går på hvor dyktig man er til å utføre aktiviteten, hvor solid den jobben er da.”

Det er ikke bare i min studie det kommer frem at innsatsen har blitt vurdert under læreplanen fra 2009. Prøitz og Borgen (2010) viser til liknende funn der en informant vurderte elevens innsats gjennom fair play.

Bomo (2008) peker på at lærerne i hans studie ytret mishag etter at Kunnskapsløftet hadde blitt innført, der innsatsen elevene la ned i timene ikke lenger skulle ligge til grunn for vurderingen. Bomo (2008) omtaler vurderingen som vanskelig for lærerne under Kunnskapsløftet, mens Peev (2001) viser til funn der lærerne var trygge på vurdering under R94. Mine resultater kan peke mot at lærerne er tryggere på vurdering

nå som de ikke lenger trenger å ”bake” innsatsen inn i kompetansemålene. Derfor er det ikke overraskende at lærerne i min studie viser seg positive til at innsatsen igjen skal telle i vurderingen. Endringen kan dermed synes å ha ført til konsekvenser knyttet til vurderingskomponenten i den didaktiske relasjonsmodellen. I tillegg har endringen påvirket informantenes bruk av metode, der informantene forklarer at de kan bruke innsatsbegrepet til å motivere elevene i undervisningen. Det at informantene stiller seg positive til denne endringen kan ha påvirket implementeringen av endringene i forskriften. Forandringer som lett kan tilpasses lærerens praksis er den første betingelsen for optimal implementering i følge Gudem (1990). Informantenes trygghet over å trekke inn elevens innsats ved vurdering kan også forklare hvorfor informantene var villig til å iverksette denne endringen. Gudem (1990) sier at betydningen av at lærerne føler seg profesjonelt trygge er en vesentlig faktor for optimal implementering.

Det kan virke som at det er de elevene som er svake ferdighetsmessig, men som allikevel prøver som tjener mest på endringen. Prøitz og Borgen (2010) peker på like uttalelser hos en informant i deres studie. Denne informanten sier at de svake elevene blir gitt pluss for deltakelse i timene. De sterke elevene blir vurdert på prestasjon mens elevene på et middels nivå blir vurdert i holdninger, ferdigheter, prestasjoner, kunnskap og innsats, der prestasjon og kunnskap vektlegges mest (Prøitz og Borgen, 2010).

Nå som forskriften sier at innsatsen til elevene skal være en del av vurderingsgrunnlaget kan lærerne legge innsats som vurderingsgrunnlag på lovlig vis. De trenger ikke lenger å bruke begrep som treningsferdighet eller liknende. På den måten kan lærerne bruke innsatsen på en måte som virker motiverende for å få elever til å fortsette å prøve selv om de ikke får det til. For min egen del stiller jeg meg svært positivt til at innsatsen kan brukes til å motivere elever. Slik som flere av informantene beskriver deres mål for kroppsøvingfaget, at det er det å få elever i bevegelse og oppmane til aktivitet og livslang bevegelseskultur som er viktig. Tankegangen er helt i tråd med formålet for faget som sier at kroppsøvingfaget skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. For å oppnå nettopp dette tror jeg det å belønne innsatsviljen under skolegangen kan bidra til at flere elever når målet. Nå som ferdighetssvake elever har mulighet til å oppnå en bedre karakter tror jeg innsatsvurderingen vil være en gulrot for økt aktivitet under timene. Økt aktivitet i timene tror jeg vil øke sjansene for at elevene driver fysisk aktivitet utenom skoletiden.

David sier han la inn det at elevene brukte egnet tøy i timene under begrepet treningsferdighet. Det blir presisert av Utdanningsdirektoratet (2012a) at slike forhold ikke skal trekkes inn i vurderingen av elevens kompetanse. I stedet skal slike forhold trekkes inn ved elevens ordensvurdering.

Elevenes forutsetninger

Det kan virke som at det råder usikkerhet blant informantene om hva som menes med endringen om at elevens forutsetninger kun skal trekkes inn ved vurdering på utvalgte kompetansemål. Carl, Arvid og Frida synes det er vanskelig å finne hvilke forutsetninger som skal være gjeldende. Vinje (2008) viser også til usikkerhet blant lærere om hvilke elevforutsetninger som er relevante i forbindelse med vurderingen. Denne studien henviser til kroppsøvingslærere på grunnskolen. I grunnskolen har elevens forutsetninger vært med i vurderingsforskriften også før revisjonen. I lys av disse resultatene ser det ut til at endringen som er gjort i forskriften har hatt konsekvenser for vurderingsfaktoren ved den didaktiske relasjonsmodellen. Konsekvensene synes ikke å gjelde at endringen har blitt implementert. I stedet virker det som at usikkerhet og frustrasjon er blant konsekvensene i endringen som er gjort.

Ut fra svarene kan det virke som at endringene rundt elevens forutsetninger er de endringene informantene har minst kunnskap om i forhold til de andre endringene som er gjort i forskrift til opplæringsloven. Dette kommer spesielt til uttrykk gjennom David, som tror forutsetningene skal legges inn i vurderingen i alle kompetansemålene. Informantene føler seg utrygge på hvilke forutsetninger som skal være gjeldende og de uttrykker usikkerhet over hvilke kompetansemål elevens forutsetninger skal trekkes inn ved. Slik sett kan det se ut til at lærerforutsetningene ikke har strukket til med tanke på at informantene ikke har klart å iverksette denne endringen. En videre forklaring på hvorfor implementeringen av denne endringen ikke har vært optimal tror jeg ligger i denne utryggheten som råder blant informantene. Lærerens trygghet overfor endringer har mye å si ved iverksetting av endringer (Gundem, 1990). Jeg har forståelse for usikkerheten knyttet til hvilke kompetansemål der elevens forutsetninger skal ligge til grunn for vurdering. Utdanningsdirektoratets rundskriv gir ingen forklaring på dette, og det blir derfor opp til læreren å finne det ut. Når seks av de sju informantene i min studie føler usikkerhet knyttet til dette vil jeg anbefale Utdanningsdirektoratet å sette

opp tydeligere føringer for hvilke kompetansemål som skal vurderes med utgangspunkt i elevenes forutsetninger.

Testing

For å dempe lærernes bruk av fysiske tester presiserer Utdanningsdirektorater (2012a) at *”Omfattende bruk av resultater på tester som et grunnlag for å sette karakter i kroppsøving kan stride mot det målrelaterte vurderingsprinsippet i forskrift til opplæringsloven § 3-3.”* (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s.7-8).

Under dette punktet blir det interessant å drøfte hvorvidt presiseringen har ført til konsekvenser for vurderingsfaktoren i den didaktiske relasjonsmodellen. De mannlige informantene informerer om svært lite eller ingen testing av elevers ferdigheter. Noe som virker felles for alle informantene er benyttelse av tester i forbindelse med egentreningsperioder. De kvinnelige lærerne synes å benytte seg av noen tester under vurderingen av elevenes kompetanse.

Resultatene fra min studie kan tyde på at Kunnskapsdepartementet har oppnådd noe etter flere års kamp for å dempe testbruken av elevers ferdigheter. Både Peev (2001) og Jonskås (2009) viser funn der lærerne blant annet skaffer seg vurderingsgrunnlaget ved bruk av fysiske tester. I følge Prøitz og Borgen (2010) er resultater på ferdighetstester blant de viktigste faktorene for standpunktarakteren. Denne trenden ser ut til å gjelde frem til 2011, da Erlend Vinje, fagansvarlig for kroppsøving i lektorlaget, uttalte ovenfor Aftenposten at han ser en utvikling der testing av elevers prestasjoner blir sterkere vektlagt ved elevvurdering (Fuglehaug og Tessem, 2011). Informantene i min studie er delt på området. Fire informanter benytter seg ikke av tester for å skaffe seg vurderingsgrunnlag mens tre informanter gjør det. De informantene som ikke benytter seg av tester tok ikke i bruk tester før revisjonen heller, for disse har ikke endringen ført til noen konsekvenser ved vurdering. Endringen har heller ikke ført til noen konsekvenser i vurderingen for de tre informantene som benytter seg av tester som vurderingsgrunnlag. Det viser seg ved at de benyttet seg av tester til karaktersetning både før og etter revisjon. En informant bruker coopertesten, en bruker utholdenhetstest og en informant bruker en løpetest og styrketest. De samme testene ble brukt før revisjonen. De tre informantene som benytter seg av testresultater som vurderingsgrunnlag var allikevel klar over at Utdanningsdirektoratet ønsket seg mindre

testing av elevers ferdigheter. Som en konsekvens av endringen har en informant gjort endringer på det hun tidligere kalte utholdenhetstest. Nå har hun byttet navn på utholdenhetstesten og kaller den nå kartlegging, slik at det i realiteten ikke er noen endring i forhold til før revisjonen. Det vil si at samtlige informanter ser ut til å oppfatte endringene, men den gjennomførte planen til de tre informantene som benytter seg av tester til vurderingsgrunnlag ser ut til å skille seg sterkt fra den oppfattede planen.

Hvorfor informantene er så delt på dette er det vanskelig å si noe om. Frida uttaler at tester gir elevene forståelse for hvordan de ligger an i faget og at testene langt på vei fører til færre klagesaker på karakterer. Dette er hovedgrunnene for hvorfor hun ønsker å fortsette med testing. Når Frida trekker frem at det blir færre klagesaker på karakterer ved bruk av tester kan det vitne om usikkerhet ved karaktersetning uten bruk av testresultater. Det virker som at hun må forlate sin trygge sone dersom hun ikke lenger skal vurdere elevene ved hjelp av tester. Dette gjenspeiler manglende lærerforutsetning i vurdering uten tester og usikkerheten hun føler overfor denne endringen kan være en påvirkende faktor for hvorfor hun ikke har klart å iverksette forandringen som er gjort ved vurderingsordningens forskrift. Dette viser hvor avgjørende lærerens trygghet overfor endringene er og hvordan dette påvirker implementeringen (Gundem, 1990).

Når en av informantene følte at den utdaderte læreplanen la opp til økt fokus på tester kan det være med på å forklare hvorfor utviklingen går mot en økning i testbruk for å vurdere elever. Den samme informanten uttaler at den reviderte utgaven bærer mindre preg av at læreren skal teste elevene. Disse uttalelsene forklarer hun ut fra de tidligere ipsative kompetansemålene som dreide seg om å utvikle, videreutvikle og mestre. Disse kompetansemålene følte hun la opp til mer testing av elever. Den nåværende formen på kompetansemålene som dreier seg om å praktisere hevder hun legger mindre opp til testing av elever. Allikevel viser undersøkelsen at de som testet før fortsatt benytter tester.

Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg understreke at jeg sitter igjen med et inntrykk av at testing av elevers ferdigheter viser seg å være lite fremtredende blant informantene. Selv hos to av de informantene som benytter seg av noen tester er testbruken relativt beskjeden. Unntaket er den ene informanten som synes å støtte testbruken langt mer aktivt enn de resterende informantene. Dersom det fremdeles er ønskelig å redusere

bruk av fysiske tester kan det virke som at neste steg blir å forby bruken av de. Jeg er usikker på om dette er veien å gå. Jeg har sterkere tro på å fortsette slik som tilfellet er nå, der man i større grad veileder til andre vurderingsformer, slik at det gradvis utvikler seg i ønskelig retning. På den måten tror jeg en vil slippe lærere som ikke føler seg hørt, men heller føler seg overkjørt.

Jeg vil også presisere at testing kan være et redskap for læring i faget. Dette gjennom å la elevene utforme egne tester og la de lede testene. Tester kan brukes for å kontrollere trening og aktivitet og de kan fungere som veiledning for å utvikle kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Gjennom å la elevene teste seg selv vil de forhåpentligvis utvikle seg mot å være selvgående i fysisk aktivitet, noe jeg føler er i tråd med fagets formål som ønsker livslang bevegelsesglede. Utdanningsdirektoratet (2012a, s. 3) sier at *elevene skal forstå hva som kreves for å nå egne mål (...), og at opplæringen skal gi elevene mulighet til å reflektere over og vurdere sin egen innsats og kompetanse*. Jeg tror tester kan brukes til dette formålet. Elevene kan sette seg mål ut fra tester, og kan videre sette opp nødvendige tiltak for å nå målene. Tester trenger ikke å virke demotiverende, men kan for mange elever virke motiverende og være en pådriver for økt fysisk aktivitet. På en annen side tror jeg erfaringer fra tester kan føre fokuset bort fra det negative kroppsbildet mange elever føler overfor seg selv. Da tror jeg fokuset vil ligge i det å påvirke kapasiteten i positiv retning i stedet for å bruke speilbildet som indikator på om aktiviteten har gitt resultater. Jeg vil til slutt uttrykke min avstand fra å trekke elevs testresultater inn i vurderingen i faget.

Fritak fra opplæring og vurdering

Informantene ble spurt om deres tanker rundt at eleven ikke lenger kun kan fritas fra den praktiske delen av faget, men at eleven må bli fritatt fra hele faget. Her kom det frem flere interessante utspill. Det virker for meg som at lærerne synes det er negativt at elever kan fritas fra faget. De er blant annet redd for at ordningen skal skli ut slik at det blir mange som søker seg fri fra faget. Noe de uttrykker som synd, med tanke på at to av informantene ser på kroppsøvlingslærere som flinke til å tilrettelegge for alle elever. En av informantene ser tilbake på den gamle ordningen og peker på at han har hatt gode erfaringer med elever som kun har vært fritatt fra den praktiske delen av faget. Men som to av informantene påpeker, så lenge ordningen brukes slik som den er ment at den skal brukes, så er ordningen god. En informant retter oppmerksomhet mot det han ser på

som en positiv side ved ordningen. Han forklarer at det har blitt mindre arbeid i den daglige praksisen med tanke på at han ikke lenger trenger å utarbeide særskilte teoretiske opplegg. Dermed har endringen ført til konsekvenser ved informantens metodebruk og innholdet i undervisningen.

Jeg synes det er fint at lærerne ønsker å ha flest mulig elever i timene. Dette virker for meg som et resultat av at lærerne har en positiv innstilling til jobben sin, de er glad i jobben sin og de ønsker seg fysisk aktive elever. På samme måte ser jeg positivt på at enkelte informanter uttrykker frykt for at ordningen kan misbrukes. Det er viktig at lærerne påpeker at dette kan bli en utfordring, slik at tiltak kan iverksettes dersom trenden går i uønsket retning.

Privatisteksamen

Det viser seg at informantene ergret seg over den utdaterte privatistordningen. Det kommer frem at kroppsøving burde inneholde noe praktisk, noe den gamle ordningen ikke inneholdt. Eva viser til at elevene ikke fikk vist ferdigheter i samspill og fair play og Frida hevder at formålet med faget falt i grus og at privatistordningen var en kjøkkenvei til sluttvurdering. Da samtlige informanter stiller seg positiv til endringene som er gjort ved privatisteksamen føler jeg Utdanningsdirektoratet har gjort et korrekt grep.

Tall fra Oslo og flere fylkeskommuner viste en økende tendens i antall oppmeldte elever til privatisteksamen (Lyngstad et al., 2011). Tabellen under viser antall kandidater til privatisteksamen i Oslo fra høsten 2009 til våren 2013.

Termin	Yrkesfag Vg2	Studiekompetanse Vg3	Totalt
V-13	27	354	746
H-12	30	335	
V-12	11	485	933
H-11	20	417	
V-11	15	528	827
H-10	14	270	
V-10	13	386	536
H-09	17	120	

Figur 4: Antall privatistkandidater (modifisert etter e-post fra Privatistkontoret i Oslo, 13. mai, 2013).

Antall privatistkandidater har fra skoleåret 2009/2010 til skoleåret 2011/2012 økt fra 536 til 933 kandidater. Fra skoleåret da privatisteksamen ble endret har antall kandidater sunket med ca. 20 %. Om endringen som er gjort ved privatisteksamen er årsak til denne utviklingen sier ikke resultatene fra denne undersøkelsen noe om.

Når trenden gikk mot at elever heller søker seg inn som privatist fremfor å følge ordinær kroppsøvningsundervisning er det bra at det gjøres grep for å dempe utviklingen.

Gjennom privatistordningen kan elever melde seg opp til privatisteksamen uten å ha gjennomført undervisning i faget. Elevene kan også gjennomføre kroppsøvningsundervisning via private skoler, slik som Sonans og Akademiet. På slike skoler har jeg inntrykk av at elevene blir undervist i små klasser med tre og fire elever. Når det blir slik føler jeg at faget ikke klarer å by på sitt fulle potensiale, nettopp det at kroppsøving gir mest når det er stor deltakelse blant elevene. Jeg ønsker derfor å støtte meg til Bent sitt sitat om at ordningen fremdeles ikke er optimal, og ser at det er rom for forbedring. Samtidig har jeg forståelse for at det må være et tilbud å ta kroppsøving som privatist på lik linje med andre fag.

5.1.1 Lærernes synspunkter på endringene i læreplanen for kroppsøvningsfaget.

Hva synes lærerne om å få en revidert læreplan?

Informantenes svar viser blandede reaksjoner. Fem informanter ser på den reviderte utgaven som bedre enn den forrige. Mens en informant har gått og venta på en revidert utgave er det to informanter som ikke så behovet for revisjon. Men selv de som ikke så behovet for revisjon synes flere endringer er gode. Allikevel sier de at de vil følge den reviderte utgaven i liten grad. Jeg synes det er bemerkelsesverdig at lærere kan velge å overse innhold i læreplanen uten at det får noen konsekvenser for dem. Læreplan og forskrift er ikke lagt opp slike at du kan velge å luke ut enkelte deler og erstatte det med utdaterte læreplaner. Skolens virksomhet er dynamisk og hele tiden i forandring, og jeg synes det er viktig at vi som lærere er bevisst i ansvaret vi har til å kunne tilpasse oss endringer. Bomo (2008) viser til funn der eldre lærere stiller seg mer kritisk til endring enn det yngre lærere gjør. I min studie var seks av syv informanter å betrakte som erfarne lærere i alderen 45-55 år. Informantene i denne aldersgruppen viste seg både

positive og negative til endringene gjort i den reviderte planen. Derfor synes det for meg som at en lærers alder ikke er en avgjørende faktor for hvor positive eller negative lærerne stiller seg til endringer.

Formålet for faget

Det forekom noen endringer i formålet ved innførelse av den reviderte planen. Dermed knytter endringene seg til målkomponenten ved den didaktiske relasjonsmodellen. Blant annet har helsedimensjonen ved kroppsøvingfaget blitt mer fremtredende i den reviderte utgaven, noe kun to informanter snakket om under intervjuene. Spesielt Frida synes det er bra at helse og livsstil kommer tydeligere frem og Arvid presiserer at kroppsøving har blitt et helsefag, der elevene skal bli i stand til å ta vare på egen helse i fremtiden. Da de resterende fem informantene ikke trakk frem det økte fokuset på helse i formålet kan det virke som at endringene ikke er tilstrekkelig fremtredende i forhold til at alle lærere oppfatter endringene. Gro uttrykker at formålet ikke har gjennomgått drastiske endringer, noe som kan forklare hvorfor ikke flere informanter har oppfattet endringene gjort i formålet for faget.

Noen informanter bruker adjektiv som svulstig, diffust, ambisiøst, overordna, lite konkret og vagere for å beskrive formålet. Blant de informantene som bruker slike ord for å beskrive formålet opplever jeg at noen synes formålet er vanskelig å forstå, og at noen synes formålet er uoppnåelig. På en annen side peker Carl på at det er positivt at formålet er ambisiøst. Jeg føler Carl er inne på noe der. Jeg synes det er fint at faget har noen mål å jobbe mot. På en annen side synes jeg det er viktig at fagets formål ikke spriker for mye fra den faktiske situasjonen slik at lærerne føler formålet som fjernt fra virkeligheten. Som Carl sier: *”det er mye vi skal gjøre på en time i uka”*. Det er ikke første gang en lærer har uttalt at flere kroppsøvingstimer er å foretrekke. Bomo (2008) viser til liknende uttalelser. Eckhoff (1994) viser til funn der styringsdokumentene ikke benyttes i den daglige undervisningen. Hun sier også at det var noen som ikke leste gjennom læreplanen. Funnene i min studie viser noe annet. David forklarer at formålet brukes tidlig i skoleåret for så at det legges til side, i stedet er det kompetansemålene som benyttes i den daglige undervisningen. Bent derimot forklarer at han vektlegger formålet i det daglige virket, mens kompetansemålene stort sett blir brukt for å planlegge undervisningen ved skoleårets begynnelse. Disse funnene ser ut til å stemme bedre overens med Bomo (2008) sine funn. Han sier at informantene i hans studie leste

gjennom læreplanen men at føringene i læreplanen ikke alltid ble overholdt. Resultatene fra min studie viser at informantene har lest gjennom den reviderte læreplanen og forskriften forut for skoleåret.

Endringer i kompetansemålene

Det er gjort flere endringer i kompetansemålene. Endringene i kompetansemålene gjenspeiler målkomponenten i den didaktiske relasjonsmodellen. I drøftingen vil jeg fokusere på endringene som er gjort i forbindelse med begrepene fair play, friluftsliv, alternative rørsleaktiviteter og endringen bort fra ipsative målformuleringer.

- Fair play

Samtlige informanter hevder det er positivt at fair play nevnes i større grad. Det viser at begrepet ses på som et nyttig redskap i undervisningen og at lærerne mener at fair play er viktig. Ut fra resultatene kan det synes som at undervisningsinnholdet og vurderingen har endret seg etter revisjonen.

Som konsekvens av økt fokusering på fair play begrepet har noen informanter begynt å bruke begrepet aktivt i undervisningen. En av informantene nevner at hun i forkant av timer tydeliggjør at hun ser etter hvordan elevene praktiserer fair play. Blant annet kommer det frem at begrepet blir brukt på en slik måte at elevene har en indre justis på dømming under spillsekvenser. På den måten har endringen hatt konsekvenser for vurdering og innhold i faget. En informant nevner muligheten for å trekke ned en elev i karakter som utmerket seg veldig positivt i ferdigheter men som mangler kompetanse innen samspill. Det trekkes frem at det er de som ikke håndhever fair play som blir lagt merke til, og det er de som får merke konsekvensene. Derfor virker det som at det råder en forventning om at elevene praktiserer fair play på en god måte. Dermed blir ikke elevene kreditert for å vise god kompetanse i fair play, men det er de som har lav kompetanse i fair play som blir trukket i vurderingen.

Fair play omtales som en grunnverdi i all idrett og begrepet innebærer blant annet at du skal følge reglene og gjøre ditt beste (Gjerset, 2012). Utdanningsdirektoratet (2012a, s. 2) forklarer begrepet gjennom *samhandling og å vise respekt for hverandre i ulike aktiviteter. Det betyr også å gjøre hverandre gode*. Forklaringene på fair play skiller seg noe fra hverandre, men jeg mener de trekker i samme retning. Følger du disse

prinsippene vil det sannsynligvis bli et trivelig undervisningsklima i kroppsøvingstimene. En trivelig skole er både elever, lærere og samfunnet tjent med.

Fair play er ikke bare et begrep som rammer idrettsverdenen, mange av prinsippene i fair play går igjen i andre deler av samfunnet. Derfor ser jeg på fair play som et begrep elevene kan dra med seg videre til kontekster langt utenfor kroppsøvingsfaget. Jeg stiller meg derfor positivt til at fair play kommer tydeligere frem i faget.

- **Friluftsliv**

Lærere har slitt med å oppfylle kompetansemålene som omhandler friluftsliv under R94 og Kunnskapsløftet (Jonkås, 2009, Bomo, 2008, Mathisen 1998). Det samme kommer frem i min studie, der friluftslivsmålet *å bruke naturen som matkilde* ble hyppig nevnt som noe lærerne kritiserte mest. Skolens beliggenhet i forhold til egnet høstingsområde ble nevnt av Bomo (2008) og Jonkås (2009) som en vesentlig faktor for oppfyllelse av kompetansemålene, det ble også nevnt av mine informanter. Ligger skolen et stykke unna egnet terreng forsvinner kroppsøvingstimen bort til reising.

Det kan synes som at Utdanningsdirektoratet har lyttet til lærernes opprørhet over kompetansemålene som omhandlet friluftsliv. Informantene er tilfreds med friluftslivsmålene slik de ser ut i den reviderte læreplanen. Informantene peker i retning av at målene byr på muligheten til å legge opp friluftslivsundervisningen til å passe hver enkelt skole. Arvid og David som underviser på skoler i urbane strøk mener at løping i nærmiljøet og i ulike naturmiljø kan tilfredsstillende enkelte mål. Gudem (1990) sier at *forandring som ikke er altfor gjennomgripende og som lett kan bli tilpasset gjeldende praksis ved skolen, har størst sjanse til å bli iverksatt* (Gudem, 1990, s. 115). Slik jeg har tolket resultatene har informantene ønsket de reviderte friluftsmålene velkommen. Det virker som at de reviderte målene har vært lettere å forholde seg til enn de tidligere målene. Gjennom Gudem (1990) sin teori om vellykket implementering kan dette være med på å forklare hvorfor denne endringen har blitt sett positivt på av lærerne.

Jeg er helt enig i at forandringen er til det bedre. For det første er det ingen god følelse for en lærer å føle at det han/hun tilbyr av friluftslivsundervisning ikke er tilstrekkelig. Nå som målene er endret føler lærerne at undervisningen er innenfor rammene. Jeg ser også større verdi for elevene å bli kjent med hva de kan bruke sitt nærområde til. Det å

få elevene til å innse at friluftsliv kan være så mye mer enn store ekspedisjoner tror jeg kan bidra til at flere ungdommer setter pris på friluftslivet.

Jeg ønsker å rette oppmerksomhet mot et funn det kan være fornuftig å drøfte rundt. Flere lærere i studien forteller at endringen i målene har ført til at faginnholdet og læringsaktivitetene har endret seg. To informanter sier at deler av friluftslivsmålene praktiseres gjennom orienteringsundervisningen. Her ser man tydelig at endringene i kompetansemålene har ført til endret praksis blant noen av lærerne. Gjennom mine øyne trenger ikke dette å være utelukkende positivt. Dersom orientering praktiseres som det blir gjort som konkurranseform, der det gjelder å skyndte seg frem for å oppnå en god plassering mener jeg dette har lite med friluftsliv å gjøre. Jeg føler friluftsliv handler mer om turen for turen sin egen del, og ikke et løp for å oppnå en god tid. Friluftsliv handler heller om det å ha god nok tid til å sanse og oppleve kontraster fra det dagligdagse livet mange elever lever. Det er altså synet på friluftsliv med dets tanker om hva det innebærer som får lærerne til å oppfylle kompetansemålene.

- **Alternative rørsleaktiviteter**

Det kommer frem at det er en tendens til at alternative rørsleaktiviteter er aktiviteter lærerne til vanlig ikke har med i undervisningen. Informantene uttrykker også usikkerhet omkring hva begrepet egentlig innebærer.

Det virker ikke som at lærerne har gjort noen endringer i hverken undervisningsinnhold eller annen praksis etter at det har kommet et kompetansemål som omhandler alternative rørsleaktiviteter. På en annen side forteller informantene at de hadde med alternative rørsleaktiviteter i undervisningen før endringen. Av resultatene kan det virke som at lærerne mener de oppnår dette kompetansemålet.

Alternative rørsleaktiviteter har sitt opphav fra diskusjonen som var i forkant av endringen. Begrepet synes å være forankret i formålet for faget, der det kommer frem at *Opplæringa i kroppsøving skal ta vare på både tradisjonelle og alternative rørsleaktiviteter i faget og stimulere til eksperimentering og kreativ utfolding* (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 2). Utover dette gir ikke Utdanningsdirektoratet noen forklaring på hva som ligger i begrepet. Lyngstad et al. (2011) foreslo følgende endring i forkant av revisjonen: ”opplæringen skal (...) fremme alternative, nyskapende

bevegelsesaktiviteter og stimulere til eksperimentering og kreativ utfoldelse” (Lyngstad et al., 2011, s. 14). De to forklaringene er ikke identiske, men innholdet er relativt likt. Lyngstad et al. (2011) hevder ”at setningen er formulert på bakgrunn av at kroppsøvningsfaget bør gi elevene større frihet til å prøve ut seg selv i forhold til det mangfold av bevegelsesidealer som preger dagens moderne samfunn, og som spesielt eksisterer i ungdommens egen kultur” (Lyngstad et al., 2011, s. 14). Tankene er hentet fra Säfvenboms artikkel ”Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv”. Säfvenbom (2010) retter kritikk mot at kroppsøvningsfaget består av en rekke aktiviteter der bevegelsene er forhåndsbestemte og dermed virker styrende for elevene, derfor sier han at bevegelseskulturen er snever. I stedet ønsker han at kroppsøvningsfaget skal åpne opp for flere bevegelsesidealer.

Ved å se på bakgrunnen for begrepet vil jeg hevde at noen av informantene i min undersøkelse er inne på noe selv om de synes det er vanskelig å vite hva som legges i begrepet. Det virker dermed som at informantenes oppfatning i stor grad gjenspeiler det læreplanforfatterne ser ut til å mene i endringene. Blant annet nevnte de at alternative rørsleaktiviteter er nymotens bevegelseskultur, der enkelte trakk frem parkour, klatring og kreativ dans som eksempler. Dette er aktiviteter som ikke er like tydelig styrt av forhåndsbestemte bevegelser.

- Endring i den ipsative målformuleringen

Den gamle målformuleringen bar preg av å være ipsativ. Det vil si at elevenes progresjon blir vurdert av læreren. Svakheten med ipsative mål er at elever kan være taktiske og vise seg fra en svak side i starten av skoleåret for så å vise sitt sanne jeg mot slutten av skoleåret. På den måten viser de stor fremgang og oppnår god vurdering (Vinje, 2008). Den ipsative målformuleringen synes å være erstattet av målformuleringer som ikke i like stor grad retter seg mot progresjon.

Bomo (2008) reflekterer i sin masteroppgave om funn som tyder på at lærerne i hans undersøkelse underviser færre idretter enn de gjorde før verbene utvikle, videreutvikle og mestre ble lansert i kompetansemålene, men at de brukte lengre tid på hver enkelt idrett. Han stiller spørsmålsteget ved om det er mulig å mestre en idrett etter kroppsøvingstimene på videregående. De samme resultatene kommer frem i min undersøkelse da enkelte informanter ser positivt på endringen. Der legges det spesielt

vekt på at formuleringen om at eleven skal mestre ikke lenger benyttes. Jeg synes også at endringen er til det bedre og ser utfordringen ved å få elever til å mestre i kroppsøving. Jeg tror lærerne knyttet det å mestre opp mot det å mestre på et høyt nivå, slik at lista for å mestre ble lagt for høyt. Jeg har inntrykk av at informantene ser på mestringsnivået slik profesjonelle idrettsutøvere mestrer sin spesielle gren på TV. På den måten ble ikke begrepet reelt sett i et kroppsøvingsperspektiv. Jeg tror elever mestrer aktiviteter til en viss grad i en hver time. Her ser jeg mestring ut fra et perspektiv som handler om å få elevene til å få til noe litt bedre fra gang til gang.

Endringen i kompetansemålene ser ut til å ha konsekvenser for vurderingspraksisen til en informant. Informanten hevder at endringen gjør det enklere å vurdere elevene. Dette kommer til uttrykk når kroppsøvingslæreren ikke har anledning til å følge en klasse gjennom de tre årene på videregående. Dersom det er flere lærere som er innom en klasse vil ikke lærerne ha like gode forutsetninger til å se elevens utvikling som en lærer som følger samme klasse gjennom hele den videregående opplæringen. En annen informant sa at endringene har påvirket faginnholdet. Informanten opplevde at den gamle begrepsbruken sto i veien for å undervise i mange forskjellige aktiviteter, noe han synes er en viktig dimensjon med faget. Med de gamle begrepene følte han at han måtte undervise i de samme aktivitetene alle de tre årene for å kunne se utvikling, videreutvikling og eventuell mestring hos elevene.

På en annen side uttrykker enkelte informanter misnøye med den nye begrepsbruken, og hevder at ordet ”praktisere” virker mer diffust. Blant annet hevder en lærer at det er vanskeligere å vurdere elevene gjennom den nye begrepsbruken. I tillegg synes det som om ordet legger opp til mindre måling av elevers ferdigheter. Jeg synes det er en positiv trend at lærerne føler at fokuset på måling av elevers ferdigheter reduseres. Min mening er at kroppsøving skal være et lystbetont fag og et fag elever skal se frem mot og glede seg til. Andrews og Johansen (2005) peker på at karaktergivingen er en faktor til hvorfor elever mister interessen for kroppsøving. Blant annet uttrykker informanter i deres studie at måling av ferdigheter fører til redusert trivsel. Jeg tror elevtester styrker frykten elevene føler i forbindelse med måling av ferdigheter.

Med tanke på utfordringen med å få elever til å mestre aktiviteter i kroppsøving synes jeg også endringen er god. Jeg synes ikke at det skal være noe mål for elevene å mestre

aktiviteter på den måten som noen av informantene tenker på det å mestre. Derfor sier jeg meg enig med informanten som ønsker å introdusere elevene for et bredt utvalg av aktiviteter. Dermed tror jeg flere elever vil oppleve livslang bevegelsesglede.

- Dans er ikke lenger nevnt i hovedområdet

Det at dans ikke lenger er nevnt i hovedområdet ser ut til å ha påvirket faginnholdet. Det virker som at to informanter har mindre dans i undervisningen etter at det ble sløffet fra hovedområdet. Blant de resterende informantene kan det virke som at endringen ikke har fått noen konsekvenser for innholdet. Det kommer også frem at enkelte informanter synes dansen tok for stor plass i forhold til de andre kompetansemålene før revisjonen.

Dans er nevnt i kompetansemålene for alle trinnene fra Vg1 til Vg3. Ordet dans ble ikke nevnt i noe kompetansemål ved Vg3 tidligere, men jeg ser muligheten for å ha med dans inn under begrepet ”individuell idrett”. På Vg1 ble dans nevnt i to kompetansemål før revisjonen. Nå omhandler dans ett kompetansemål på Vg1. Mitt inntrykk er at dans ikke blir omtalt noe mindre i kompetansemålene etter at dans er tatt vekk fra hovedområdets overskrift. Allikevel har to informanter inntrykk av at de underviser mindre i dans nå enn tidligere. Det er usikkert hva dette skyldes, men jeg vil tro det har med endringen i hovedområdet eller kompetansemålene, der de tolker endringen i læreplanen dit at det er greit å undervise mindre dans. Hvorvidt dette er en konsekvens av endringene i kompetansemålene eller hovedområdet kan jeg ikke konkludere med.

Eventuelle endringer i kjennetegn for vurdering

Når det viser seg at det kun er en informant som har tenkt å endre kjennetegn for måloppnåelse i faget etter revisjon av læreplanen kan det tyde på at endringene som er gjort ikke har vært så omfattende. Flere uttrykker at undervisningsinnholdet i timene stort sett er likt som før. Dermed ser ikke lærerne behov for å endre kjennetegn for måloppnåelse. Slik sett kan det tyde på at kjennetegn på måloppnåelse er utarbeidet i forhold til de aktivitetene lærerne underviser i. I Utdanningsdirektoratets veiledning til Kunnskapsløftet skal kjennetegn på måloppnåelse beskrive kvaliteten på det elevene mestrer i forhold til kompetansemål i læreplanen eller mål som er utformet lokalt. I forhold til veiledningen til Kunnskapsløftet burde informantene ha gjort endringer i kjennetegn på måloppnåelse, slik at kjennetegnene ble tilpasset de reviderte

kompetansemålene. På en annen side synes jeg det er fint at en revisjon ikke byr på for stort etterarbeid for lærerne. Som Gro uttalte: ”*Når det kommer nye planer så tenker du egentlig at nå velver det rundt på det meste, men jeg føler ikke at det har gjort det nå*”.

Blir endringene for omfattende er det lett at lærere ser på oppgaven som for stor til at de orker å begynne på iverksettingen. På en annen side ser jeg ikke poenget med å revidere en læreplan dersom det ikke fører til endringer i skolen. Men under dette punktet konkluderer jeg med at jeg synes det er et positivt tegn at det ikke har blitt omveltninger i kriteriene for måloppnåelse. Det kan også virke som at skolene brukte lang tid på å utforme kriteriene ved innføringen av Kunnskapsløftet (Jonskås, 2009). Derfor tror jeg lærerne ville opplevd det som strevsomt og lite motiverende å endre disse kriteriene. Jeg tror heller ikke det var Utdanningsdirektoratets intensjon å få skolene til å endre kriteriene.

5.1.2 Hvordan opplever lærerne implementeringsfasen?

Det følgende punkt omfatter lærernes opplevelser ved implementeringen av den reviderte planen. I starten vil det bli fokusert på skolen, skolens organisering og skolens mottakelse av planen. Til slutt vil jeg drøfte kurstilbudet i forbindelse med innføringen.

Skolens organisering og mottakelse av revidert plan

Informantenes uttalelser viser seg å være ulike. Noen informanter hevder at skolens ledelse har vært totalt fraværende ved innføring av den reviderte planen mens andre uttrykker stor tilfredshet knyttet til skolens tilstedeværelse ved implementering. Jonskås (2009) viser til liknende funn der det er et skille mellom hvordan skolene tok i mot K06. Hun forteller om skoler som bare hadde registrert at det hadde kommet en ny læreplan og skoler som hadde begynt å jobbe med endringene.

Jeg har prøvd å se om det er noen forskjell i skolens mottakelse av planen på skoler med og uten idrettsfag, men jeg har ikke lyktes å finne noen entydige svar. Informanter fra skoler med idrettsfag uttrykker at skolens ledelse ikke har vært på banen ved innføring av den reviderte læreplanen. Hva dette kommer av er vanskelig å si noe om. To informanter forteller om godt seksjonsarbeid under innføringen av den reviderte planen, og en informant mener seksjonen har jobbet dårlig med den. Den informanten som opplever en mangelfull tilnærming til den reviderte planen uttrykker at

kroppsøvningsfaget ikke har førsteprioritet ved deres skole, og at idrettsfagene gjerne går foran. Dette tror jeg er en vesentlig årsak til at denne informanten føler at implementeringen har gått trått. En idrettsseksjon består gjerne av flere lærere enn tilfellet er ved en kroppsøvningsseksjon, dette tror jeg kan påvirke skoleledelsens innvirkning på seksjonene. Jeg sitter med en følelse av at ledelsen ser på idrettsseksjonen som en selvgående seksjon som ikke trenger så stor innvirkning fra ledelsen. Blant skoler uten idrettsfag har seksjonen bare ett fag å konsentrere seg om og færre ansatte. Jeg tror dette kan påvirke ledelsens involvering på seksjonen. Gundem (1990) viser til at skoleledelsens holdninger overfor læreplanen har stor betydning for lærerens implementering. Dette synes også å prege resultatene fra denne undersøkelsen. Ved de to skolene informantene føler ledelsen har engasjert seg virker informantene å være tilfredse med situasjonen. I tillegg uttrykker de to informantene at de har vært involvert i prosessen ved utforming av den reviderte læreplanen. De har vært med i høringsprosessen i forkant før endelig læreplan ble fastsatt. Dette prinsippet faller inn under punkt tre i Gundems (1990) fremstilling av optimal implementering, der lærerens involvering under planleggingen synes avgjørende for lærerens iverksetting av læreplanen. Lyngstad et al. (2011) viser hvordan lærere hadde mulighet til å involvere seg i læreplanarbeidet. Blant annet ble det holdt et erfaringsseminar om kroppsøving og et seminar for kroppsøvingslærere i videregående skole der lærere kunne komme med innspill som skulle trekkes med i arbeidsgruppens rapport om kroppsøvningsfaget. Lærerne har også hatt mulighet til å delta i høringsutkast og Lyngstad et al. (2011) sier arbeidsgruppa har mottatt mange innspill fra lærere som også ble brakt med i gruppas arbeid.

Jeg tror de informantene som ikke har følt at skoleledelsen har engasjert seg ved iverksetting av læreplanen likevel kan ha hatt stor innvirkning på planleggingsfasen når skoleåret skulle tilpasses den reviderte planen. Der skoleledelsen har vært fraværende synes det som at lærerne har tatt tak for å iverksette endringene. Dette viser seg gjennom Carl, som følte at han og kollegene måtte iverksette endringene på egen hånd i fravær av initiativ fra skoleledelsen.

Gundem (1990) referer til Gress og påpeker at det tar 3-5 år med gunstige implementeringsforhold før en ny læreplan forankres hos lærerne. Når det i denne omgang kun ble gjort en revisjon tror jeg implementeringsprosessen tar kortere tid. Ut

fra intervjuene har jeg inntrykk av at store deler av revisjonen allerede har blitt implementert av informantene. Flere informanter sier også at de fremdeles utvikler sin forståelse av revisjonen. Dermed ser ikke implementeringsprosessen ut til å være avsluttet blant informantene.

Kursing i forbindelse med den reviderte læreplanen

Det er et sprik i hvor fornøyd lærerne er i forhold til kurstilbudet etter innføring av den reviderte læreplanen. Det kan se ut til at osloskolene har fått et bedre tilbud enn skolene i Akershus. Det virker som at informantene har lyst til å dra på kurs, men at det er noe som holder dem igjen. Blant annet fremstår mangel på kurs som avgjørende. I tillegg presiserer Carl at det blir dobbelt arbeid dersom han drar på kurs. Bomo (2008) sin studie viser at alle informantene har fått tilbud om kurs, dette viser også min studie. Men lærerne i Akershus har selv laget denne kursdagen. Bomo (2008) peker på at kurstilbudet rundt innføringen av Kunnskapsløftet var tilfredsstillende. Jonskås (2009) sin studie derimot forteller at kurstilbudet ikke var tilfredsstillende ved innføringen av Kunnskapsløftet. Det samme kan ikke sies om innføringen av den reviderte læreplanen. Når Kunnskapsløftet ble innført gjaldt det samtlige skolefag mens det i denne omgang kun er kroppsøvingfaget som er under revisjon. Jeg tror det manglende kurstilbudet noen informanter opplever kan komme av at denne revisjonen ikke er så omfattende som det den var ved innføringen av Kunnskapsløftet. På den andre siden er jeg kjent med at Utdanningsdirektoratet i januar 2013 bevilget penger til alle fylkesmennene for å holde kurs om endringer læreplanen for kroppsøving. Utdanningsetaten i Oslo var tidligere ute med å tilby kurs for grunnskole og videregående opplæring om den reviderte læreplanen. Dermed har noen informanter fått et bedre kurstilbud enn andre informanter. Gjennom å opprette tilstrekkelig kursing kan skoleledelsen, representert av Utdanningsetaten, påvirke lærernes implementering av læreplanen. Mangelfull kursing kan virke hemmende på iverksettingen av planen. Holdninger i skoleledelsen og en skoleledelse som prioriterer ut fra læreplanen virker positivt på implementeringen (Gundem, 1990).

Når lærere ønsker å delta på kurs slik det viser seg i min studie burde forholdene blitt lagt bedre til rette for det. For eksempel burde en faglig kompetent vikar settes inn når læreren er på kurs. En kompetent vikar tror jeg vil føre til mindre etterarbeid for læreren. Når konsekvensene av å dra på kurs blir så store kan det gå utover

motivasjonen for å delta på kursene kan det sette en stopper for kursdeltakelsen. Dersom lærere ikke deltar på kurs kan følgene være at viktige endringer ikke iverksettes. Dersom dette er tilfelle vil avstanden mellom den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen og den iverksatte læreplanen bli stor. Ellers viser studien at uklarheter ved læreplanen lett kan føre til frustrasjon og manglende implementering.

6. Oppsummering og avslutning

Formålet for denne undersøkelsen var å se hvilke konsekvenser revisjon av forskrift til opplæringsloven og læreplan for kroppsøving har fått for lærernes implementering av den reviderte læreplanen i den videregående skolen. For å finne ut av hovedproblemstillingen har jeg intervjuet sju lærere som underviser i kroppsøving ved videregående skoler i Oslo og Akershus. Jeg har tatt utgangspunkt i læreplanen og forskriften slik den fremstår i dag, og jeg har gjort rede for endringer gjort i forskrift til opplæringsloven og læreplanen. Endringene som er blitt gjort i forskrift og læreplan har vært sentrale for oppgaven. For å komme frem til hvilke konsekvenser endringene har ført til ved lærernes praksis har jeg benyttet den didaktiske relasjonsmodellen til Bjørndal og Lieberg (1978). Denne modellen fungerte som et analysegrunnlag for å beskrive konsekvensene for undervisningen. Slik som vurdering, faginnhold, metode, lærerforutsetninger og rammer. For å gå nærmere inn på lærernes implementering av læreplanen og deres tanker om implementeringsprosessen har jeg støttet meg til Gress sine tanker fra 1980-tallet om optimal implementering.

Jeg benyttet meg av kvalitativ metode gjennom et semistrukturert intervju for å samle inn de nødvendige dataene jeg trengte. Dette kommer av at kvalitative metoder egner seg bedre enn kvantitative metoder når man skal forske i dybden fremfor å forske i bredden. Det semistrukturerte intervjuet egner seg for å innhente data om læreres tolkninger og tanker. Jeg intervjuet sju lærere som underviste i Oslo og Akershus. Til å hjelpe meg under intervjuene benyttet jeg meg av en intervjuguide, noe som i ettertid syntes å være avgjørende for at intervjuene gikk bra. Jeg har derimot ikke kommet så dypt inn i informantenes livsverden at intervjuene kan kalles dybdeintervjuer. Allikevel føler jeg at jeg har kommet frem til interessante resultater og jeg har fått et godt innblikk i informantenes meninger og tanker knyttet til den reviderte læreplanen. I ettertid ser jeg svakheter ved undersøkelsen som går på intervjusituasjonen og de temaene som ble diskutert. Jeg skulle ønske at jeg stilte flere oppfølgende spørsmål underveis ved noen anledninger for å oppklare og komme videre inn på temaene. Dette er erfaringer som kommer godt med videre. Resultatene fra undersøkelsen valgte jeg å strukturere ut fra forskningsspørsmålene. I resultatkapittelet har jeg trukket frem sitater som viser ulikheter ved informantenes svar og jeg har ved noen anledninger valgt å bruke ulike sitater som får frem tilsvarende svar, men på en annen måte. Strukturen fra

resultatkapittelet valgte jeg å fortsette med gjennom drøftingen, da det ga et godt utgangspunkt for å besvare problemstillingen. Informantenes utsagn ble drøftet med hjelp av tidligere forskning, teori på feltet og egne meninger.

Ut fra intervjuene viste det seg at lærerne hadde ulike oppfatninger av endringene som er gjort i fagets forskrift. Fem informanter synes i ulik grad at den reviderte utgaven er bedre. Av de to informantene som synes forskriften og læreplanen var bedre før revisjonen uttaler en av de at han ikke kommer til å følge den reviderte utgaven i særlig grad. Noen syntes ikke det var behov for en revisjon, mens andre informanter hadde gått og ventet på at det skulle bli gjort endringer. Selv om det var noen informanter som ikke så behovet for en revisjon var det noen endringer som samtlige informanter så positivt på. Samtlige informanter synes det var positivt at elevens innsats igjen skal ligge til grunn for vurdering. Det virker som at informantene var veldig klare på at de ønsker å vektlegge innsats, dette kom tydelig frem ved at i hvert fall fem av informantene vektla innsats ved vurdering før revisjonen også. I denne perioden skulle ikke innsats ligge til grunn for vurdering. Informantene uttrykker større trygghet ved elevvurdering nå som innsats kan knyttes til vurderingen. Samtlige informanter synes også at endringen til en muntlig-praktisk privatisteksamen er god. Det trekkes spesielt frem at det er positivt at eksamensformen nå også består av en praktisk del.

Det at elevens forutsetninger ikke skal trekkes inn ved vurdering bortsett fra ved enkelte kompetansemål synes å forvirre informantene. En av informantene ser ikke ut til å ha forstått endringen. Videre viser undersøkelsen at tre informanter setter store spørsmålstegn ved hvilke forutsetninger det skal tas hensyn til. Jeg synes derfor det bør foreligge klarere føringer for hvilke forutsetninger som skal være gjeldende.

Utdanningsdirektoratet (2012a) ønsker å dempe bruk av fysiske tester som metode for å fremskaffe vurderingsgrunnlag. Undersøkelsen viser at tre informanter fremdeles benytter seg av testresultater som vurderingsgrunnlag. Presiseringen synes ikke å ha ført til store konsekvenser for informantene. Dette viser seg gjennom de tre informantene som fortsetter å teste elevene selv om de er innforstått med Utdanningsdirektoratets (2012a) holdninger til testresultater som vurderingsgrunnlag. Allikevel kan undersøkelsen tyde på at testing som vurderingsgrunnlag ikke er så utbredt som jeg tror mange frykter. Antall informanter i denne undersøkelsen er ikke tilstrekkelig til å gi

representative tall utover undersøkelsens kontekst, dermed kan testing som metode for å vurdere elever være mer utbredt enn det som har blitt fremstilt i denne oppgaven.

Det kom frem interessante og varierte resultater omkring endringene som er gjort i kompetansemålene. Noen informanter har implementert fair play i undervisningen etter at begrepet har kommet tydeligere frem i læreplanen. Undersøkelsen viser også at endringene i friluftslivsmålene er til det bedre i forhold til hva det var. Informantene synes det er lettere å legge opp undervisningen mot de reviderte kompetansemålene. Dette synes å være forankret i det informantene opplever som kompetansemål som legger opp til å kunne rette friluftslivsundervisningen til å passe de enkelte skolars nærområder. Dermed går mindre av timen bort til reising. Endringen som går mot å knytte ”alternative rørsleaktivitetar” inn i enkelte kompetansemål synes ikke å ha ført til endringer ved informantenes praksis. Informantene mener de oppfyller kompetansemålene som omhandler ”alternative rørsleaktivitetar”. Allikevel råder det usikkerhet over hva begrepet egentlig betyr. Informantene har ulike synspunkter på utviklingen bort fra ipsative kompetansemål. Det er bred oppslutning omkring at ”mestre”, slik det sto i de gamle kompetansemålene, ikke lenger brukes. To informanter ser spesielt positivt på endringen, der en informant sa at de forrige kompetansemålene begrenset muligheten til å la flere lærere involvere seg i én og samme klasse fra Vg1 til Vg3. En annen informant ser større mulighet til å gi elevene et bredere aktivitetstilbud nå enn tidligere. Når kompetansemålene var preget av ”utvikle”, ”videreutvikle” og ”mestre” følte han seg begrenset til å undervise de samme aktivitetene fra Vg1 til Vg3. Noen informanter synes det var enklere å vurdere elevene gjennom den ipsative målformuleringen. De hevder at det å ”praktisere” er mer diffust og at ordet i mindre grad legger opp til måling av elevers ferdigheter. Disse informantene stiller seg negative til endringen bort fra den ipsative vurderingsformen. Etter at ”dans” er utelatt fra hovedområdet har to informanter redusert mengden danseundervisning. Dersom man sammenlikner kompetansemålene før og etter revisjon virker det ikke som at dans skal nedtones ved den reviderte læreplanen. De resterende fem informantene gir ikke uttrykk for noen endringer i danseundervisning etter at ”dans” ble utelatt fra hovedområdet.

Resultatene peker i sprikende retning knyttet til informantenes opplevelser med implementeringsfasen. Noen informanter føler skolens ledelse har engasjert seg i implementeringen, disse informantene virker fornøyd med skoleledelsen. De

informantene som jobber på skoler der de føler skoleledelsen ikke har vist engasjement rundt implementeringen av den reviderte læreplanen, uttrykker misnøye med ledelsen. Dette synes allikevel ikke helt avgjørende for om endringene har blitt implementert, da det viser seg at seksjonen og lærerne selv har tatt tak for å implementere endringene som er gjort. Ved at enkelte informanter har tatt del i høringsutkast forut for revisjonen kan se ut til å ha positiv innvirkning på implementering. Gjennom å ta del i prosessen har lærerne fått mulighet til påvirkning og endringene virker ikke helt fremmed for lærerne. Informantene forteller om et ulikt kurstilbud fra Utdanningsdirektoratet i forbindelse med innføring av den reviderte læreplanen. Lærerne i Oslo har fått et bedre tilbud enn lærerne i Akershus. Lærerne i Akershus har allikevel blitt kurset i endringene gjennom nettverksdager de selv er med på å arrangere. Informasjon jeg har fått etter intervjuene viser at også lærere i Akershus har fått et bedre kurstilbud i vårsemesteret. Jeg skulle helst sett at kursing ble prioritert tidligere i implementeringsprosessen for å unngå misforståelser og frustrasjon. Det synes også å ta for lang tid før en veiledning fra Utdanningsdirektoratet kom.

Kort oppsummert ser informantene ut til å være samstemte på at gjeninnføringen av innsats som vurderingsgrunnlag, endringen ved privatisteksamen og de reviderte friluftslivsmålene er endringer til det bedre. Ved andre endringer knyttet til revisjonen er informantenes meninger tvetydige. Det at elevens forutsetninger skal trekkes inn ved vurdering av eleven i enkelte kompetansemål ser ut til å frustrere informantene. Presiseringen mot dempet bruk av tester som vurderingsgrunnlag synes ikke å falle i god jord hos spesielt en av informantene, og tre informanter i undersøkelsen benytter seg fremdeles av tester for å danne vurderingsgrunnlag. I forhold til den didaktiske relasjonsmodellen viser undersøkelsen at revisjonen har hatt konsekvenser for ulike deler av lærernes praksis. Innholdet i faget har blitt endret gjennom reviderte kompetansemål for friluftsliv og fokuseringen på fair play. Noen informanter underviser et bredere aktivitetstilbud etter at de ipsative målformuleringene forsvant fra kompetansemålene. For noen informanter inneholder undervisningen mindre dans, etter at "dans" forsvant fra hovedområdet. Revisjonen har også ført til konsekvenser for vurderingsaspektet i den didaktiske relasjonsmodellen. En informant synes den ipsative målformuleringen legger opp til mindre testing av elevene enn tidligere. Elevens forutsetninger skal vurderes ved enkelte kompetansemål, men endringen synes ikke å ha blitt implementert grunnet usikkerhet til gjennomføring. Undersøkelsen viser også at

endringen mot fysiske tester som vurderingsgrunnlag har ført til usikkerhet knyttet til vurdering for noen informanter. Flere informanter sier også at revisjonen har ført til konsekvenser for metodekomponenten ved den didaktiske relasjonsmodellen. Siden innsats skal vektlegges i vurdering bruker informantene innsats i timene som en motivasjon til deltakelse.

Videre forskning på feltet

Gjennom denne oppgaven har jeg undersøkt sju læreres tanker om endringene i forskrift til opplæringsloven og læreplanen, og hvilke konsekvenser endringene har fått for lærernes implementeringen av planen.

Som videre forskning kunne det vært interessant å intervjuer elever for å finne ut hva de tenker om revisjonen. Jeg har måttet gjøre flere valg underveis. Dette har ført til at noen aspekter ved den reviderte planen har blitt belyst mer enn andre. Derfor kunne det vært interessant å se på andre forhold ved den reviderte som denne undersøkelsen ikke belyser. I denne undersøkelsen intervjuet jeg lærere ved den videregående skolen. En annen undersøkelse kunne omhandlet hvilke tanker lærere i grunnskolen gjør seg om revisjonen som påvirker deres praksis. Som et siste forslag på videre forskning ønsker jeg å rette oppmerksomhet mot noe jeg føler kunne gi et tydeligere bilde på hvordan revisjonen ser ut i praksis. Gjennom observasjon av lærere i undervisningssituasjoner tror jeg den iverksatte læreplanen ville kommet tydeligere frem.

Litteraturliste:

- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). "Gym er det faget jeg hater mest". I: Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Årgang 89 s. 302-314. Universitetsforlaget, Oslo.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken*. Oslo, Aschehoug.
- Bomo, S. (2008) *Implementeringen av Kunnskapsløftet. "Hvilke erfaringer er gjort i forbindelse med implementeringen av Kunnskapsløftet blant kroppsøvingslærere på vg1?"* Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Dalland, O. (2002). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal, Oslo.
- Det Kongelige Kunnskapsdepartement (2011). *Gjennomgå læreplan i kroppsøvingsfaget og grunnlaget for vurdering i kroppsøvingsfaget, jf forskrift til Opplæringslova §3-3. Gjennomgå privatistordningen knyttet til faget*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement.
- Eckhoff, G., Aa. (1994). *Den erfarte læreplanen: en studie i hvordan kroppsøvingsfaget blir praktisert og erfart av lærere, elever og foreldre*. Hovedfagsoppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Fog, J. (2004). *Det kvalitative forskningsinterview*. Med samtalen som utgangspunkt. Akademisk Forlag, Danmark.
- Fuglehaug, W. & Tessem, L. B. (2011). *Fikser ikke gympresset*. Artikkel i Aftenposten. Hentet 11. april 2013. <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/-Fikser-ikke-gympresset-5115771.html>
- Gjerset, A., Haugen, K., Holmstad, P., Lied, R., Tønnessen, E. & Andresen, A. (2012). *Gymnos*. Kroppsøving for den videregående skolen. Cappelen Damm AS, Oslo.
- Gudmundsdottir, S. (1992). *Den kvalitative forskningsprosessen*. I: Norsk pedagogisk Tidsskrift nr. 5. Oslo, s. 266-276.

- Gundem, B., B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori*. En introduksjon til læreplanområdet. Universitetsforlaget, Oslo.
- Gundem, B., B. (1993). *Mot en ny skolevirkelighet?* Læreplanen i et sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Jacobsen, E., B., Moser, T., By, I.-Å., Fjeld, J., Gundersen, K. T. & Stokke, R. (2001). *L97 og kroppsøvingsfaget – fra blå praktbok til grå hverdag?* Lærernes erfaringer knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving. Hovedrapport 1. Høgskolen i Vestfold, Tønsberg.
- Jonskås, K (2009). *Elevvurdering i kroppsøving. "Hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring av Kunnskapsløftet?"* Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Jonskås, K (2010). En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøvingsfaget i Norge fra januar 1978-desember 2010. Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Kleven, T.A. (red), Hjardemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. En hjelp til kritisk tolking og vurdering. Unipub, Oslo.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Ad Notam Gyldendal AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug P.E. & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*.
- Mathisen, V. (1998). *Kroppsøvingsfagets utvikling etter Reform 94 sett i et lærerperspektiv: en intervjuundersøkelse av et utvalg kroppsøvingslærere*. Tønsberg: Landslaget fysisk fostring i skolen.

Peev, O., D. (2001). ”Nasjonal standard i vurderingen” – realitet, visjon , eller luftspeiling? En studie av karaktersetting i kroppsøving på den videregående skolen i Telemark og Buskerud. Hovedfagsoppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Prøitz, T., S. & Borgen J., S. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering - det (u)muliges kunst?* : læreres setting av standpunktkarakter i fem fag i grunnsopplæringen.
<http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2010-16.pdf>

Säfvenbom, R. (2010). *Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv*. I: Steinsholt, K. og Gurholt, K., P. (2010). *Aktive liv*. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse. Tapir Akademisk forlag, Trondheim.

Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse*. En innføring i kvalitativ metode. Fagbokforlaget, Bergen.

Utdanningsdirektoratet (2012a). *Udir – 08-2012 – Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2012b). *Læreplan i kroppsøving*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsetaten i Oslo (2012). *Privatisteksamen i kroppsøving Vg2 og Vg3*. Hentet 16.05.13 kl. 11.30.

[http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20\(UDE\)/Internett%20\(UDE\)/Privatistkontoret/Privatisteksamen%20i%20kropps%C3%B8ving%20Vg2%20og%20Vg3.pdf](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20(UDE)/Internett%20(UDE)/Privatistkontoret/Privatisteksamen%20i%20kropps%C3%B8ving%20Vg2%20og%20Vg3.pdf)

Vinje, E. (2008). *Vurdering i kroppsøving*. Ped-media AS, Nøtterøy.

Vedlegg

Vedlegg 1

Emil Sondre Jonathan Tengwall Hansen

Norges idrettshøgskole

Master Idrettsvitenskap

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

Østerlisvingen 9, 1153 Oslo.

eshansen@student.nih.no

Tlf: 92 22 60 20

Forespørsel om å delta i en intervjuundersøkelse.

Jeg er student ved den toårige masterutdanningen innen idrettsvitenskap ved Norges idrettshøgskole. Dette er siste året og jeg skal skrive masteroppgave. Mitt tema er *den reviderte læreplanen i faget kroppsøving*. Her ønsker jeg å få innblikk i læreres synspunkter og erfaringer ved den reviderte læreplanen.

Jeg henvender meg til deg som kroppsøvingslærer. For å kunne gjennomføre undersøkelsen min ønsker jeg kontakt med personer som oppfyller disse kriteriene:

- Har stilling som kroppsøvingslærer i den videregående skolen
- Er utdannet faglærer i kroppsøving

Jeg trenger 6-10 personer til dette masterprosjektet, og ber om at de interesserte tar kontakt med meg på e-mail slik at jeg videre kan ta kontakt for å avtale tid og sted (Jeg er åpen for andre forslag). Det hadde vært fint om jeg kunne fått svar fra de interesserte så raskt det lar seg gjøre slik at vi fortløpende kan avtale tid og sted for videre samtale. Intervjusamtalen vil foregå på egnet sted og jeg ber om tillatelse til å bruke båndopptaker av praktiske årsaker.

Alle krav om anonymitet blir fulgt opp i mitt prosjekt jf. datatilsynets retningslinjer. Masteroppgaven skal være ferdig skrevet og levert den 30. mai 2013, da vil alle notater fra intervjuene etter hvert makuleres.

Eventuelle spørsmål kan rettes til min veileder, førsteamanuensis Inger-Åshild By ved NIH. Mail: i.a.by@nih.no.

Jeg håper på en positiv tilbakemelding.

Ta gjerne kontakt via e-mail eller telefon hvis noe er uklart.

Med vennlig hilsen

Emil Sondre Jonathan Tengwall Hansen

Student NIH, master idrettsvitenskap

Vedlegg 2

Samtykkeerklæring ved innsamling og bruk av data til forskningsmål

Mastergradsprosjekt ved Norges idrettshøgskole

Prosjektleder: Jonathan T. Hansen

Veileder: Inger-Åshild By

Jeg har lest informasjonskrivet om prosjektet og samtykker til å delta i undersøkelsen. Jeg samtykker også om at opplysninger fra intervjuet kan brukes i masteroppgaven.

Jeg er kjent med at deltakelse i prosjektet er frivillig og at jeg om ønskelig kan trekke meg fra videre deltakelse.

.....

.....

Sted

Dato

Underskrift

Vedlegg 3

Intervjuguide

1. Innledning

- Presentasjon av meg selv
- Informere om oppgaven – Hensikt og problemstilling
- Opplyse om bruk av båndopptaker, min taushetsplikt, konfidensiell behandling av data, anonymisering av personopplysninger, prosjekt meldt inn til NSD.
- Opplyse om at det er frivillig deltakelse og at det er mulighet til å trekke seg når som helst.

2. Bakgrunn

- Alder? (informantens kjønn noteres)
- Hvilken formell kroppsøvingsutdannelse har du?
- Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?
- Har du jobbet som lærer ved andre skoler?
- Underviser du i andre fag enn kroppsøving?
- Hvorfor ble du kroppsøvingslærer?
- Er du fornøyd med jobben din som lærer?

3. Den nye læreplanen

- Hva synes du om å ha fått en revidert læreplan? Var det på tide? Var du fornøyd med den gamle?
- Har den hatt konsekvenser?
- Hva synes du om den reviderte læreplanen for kroppsøving?
- Hva ser du på som endringer i læreplanen?
- Hvordan stiller du deg til det du ser på som endringer i læreplanen? (enig, uenig)
- Passer læreplanen din måte å tenke kroppsøving på?
- Hvordan har skolen din tatt i mot den reviderte læreplanen?
- Hvordan er den tatt i mot annerledes enn andre læreplaner?
- Har den nye planen ført til reelle endringer når det gjelder undervisning og innhold i kroppsøvingsfaget?
- Hvordan har du jobbet for å tilnærme deg endringene?
- Hvor langt har du kommet i prosessen mot å tilnærme deg endringene?
- Har lærerne på skolen fått tilbud om kursing eller etterutdanning i forbindelse med den reviderte læreplanen?
- Er det noe ved planen du føler er uklart?

4. Formålet

- Hva synes du om fagets formål?
- Hvilke synspunkter har du om endringer som er gjort i formålet?
- Legger du opp til undervisning der elevene i sterkere grad skal forstå hva som kreves for å nå egne mål? Hvordan legger du opp til at elevene kan reflektere og vurdere sin egen innsats og kompetanse?

5. Kompetansemål

- Hvordan tolker du de nye kompetansemålene?
- Hva er dine tanker om at elevens forutsetninger er bakt inn i enkelte kompetansemål? (Forbedre, egen kompetanse, egen kropp og egen helse)
- Er det noen formuleringer i kompetansemålene du har lagt merke til? (For eksempel praktisere i stedet for videreutvikle)
- Hva er alternative rørsleaktiviteter for deg? Benytter du deg av alternative rørsleaktiviteter i undervisningen?
- I hvilken grad føler du at elevene dine har mulighet til å nå kompetansemålene?

6. Vurdering

- Har elevvurderingen forandret seg med den nye planen?
- Hvordan har den forandret seg? Eller, hvorfor har den ikke forandret seg?
- Hvordan praktiserer du underveisvurdering?
- Gir du tilbakemelding på elevens innsats? Hvordan gjør du det?
- Har kriteriene for måloppnåelse endret seg som følge av ny læreplan?

7. Innsats

- Hva synes du om direktoratets innsatsbegrep? Har du eventuelt noe å tillegge?
- Hvordan forholder du deg til at innsats skal vektlegges i vurderingen?
- Hvilken betydning har det for din praksis?

8. Fair play

-

9. Muntlig-praktisk privatisteksamen

- Hva er dine tanker om en praktisk-muntlig privatisteksamen?
- Hvordan er du tilfreds med dagens ordning?
- Hvilken av ordningene foretrekker du?
- Hvorfor foretrekker du denne ordningen?

10. Fritak fra opplæring i kroppsøving

- Har du elever som er fritatt fra opplæring?

- Kan du peke på fordeler og ulemper ved ordningen?

11. Endringer i hovedområder

- ”Idrettsaktivitet” fremfor ”Idrettsaktivitet og dans”, får det konsekvenser for dans?

12. Friluftsliv

- Er det større mulighet for å gjøre friluftsliv nå?

13. Eventuelt

- Er det noe du ønsker å ytre rundt læreplanen forøvrig?

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Inger-Åshild By
Seksjon for kroppssøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 08.11.2012

Vår ref:32046 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.11.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32046	<i>Ny læreplan i kroppssøving</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Inger-Åshild By</i>
Student	<i>Emil Sondre Jonathan Hansen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

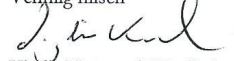
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Venlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Hildur Thorarensen

Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Emil Sondre Jonathan Hansen, Østerlisvingen 9, 1153 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kytre.svarva@svt.ntnu.no
TRONHØJ: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tel: +47 77 64 42 36. nsd@svt.uib.no

