

**MASTEROPPGAVE**  
**Skolerettet utdanningsvitenskap med fagfordypning i**  
**kroppsøving og kroppsøvingsdidaktikk 5910**  
**Mai 2020**

Lærarar si forståing og utøving av vurdering

Ein kvalitativ studie om vurdering i kroppsøving på ungdomsskulen

Teacher's understanding and practice of assessment

A qualitative study about assessment in PE in secondary school

Marianne Aakre Laugerud



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**  
**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**



## Samandrag

Føremålet med denne studien er å undersøke korleis lærarar forstår vurdering i kroppsøving og korleis dei utøver vurdering i si undervising. Prosjektet har problemstillinga: *Korleis forstår og utøver lærarar vurdering av kroppsøvingfaglege kompetansar til elevar i løpet av ungdomsskulen?*. I tillegg skal forskings spørsmål som dreiar seg om kva som kjenneteiknar ein god elev, vere til hjelp for å svare på problemstillinga. Denne masteroppgåva vert fullført våren 2020 medan Læreplanverket for Kunnskapsløftet fortsatt er gjeldande.

For å svare på problemstillinga er det gjennomført fem kvalitative intervju med lærarar på tre ulike ungdomsskular. Det er fire menn og ei kvinne som har delteke i intervjuet. Alle lærarane har formell kompetanse i kroppsøvingfaget på minimum 60 studiepoeng og underviser i kroppsøving på ungdomsskular. I oppgåva er det nytta Pierre Bourdieu sine omgrep *habitus* og *felt* som teoretisk fortolkingsramme. I tillegg er det nytta lovverk og læreplan som er relevant for vurdering i kroppsøvingfaget som teoretisk grunnlag i oppgåva.

Studien viser at dei fleste lærarane brukar bestemte kriterier for å vurdere elevane. Ein av lærarane nyttar ikkje kriterium og har heller ikkje gjort opp ei klar mening om kva elevane skal lære. Kriteria som vert nytta er knytt til innsats, fair play og ferdigheiter. Innanfor fair play, kjem haldningar fram som noko svært viktig. Haldningar og innsats er det som ifylgje lærarane veg tyngst ved vurdering. Desse kriteria vert også nytta for å skildre kva som kjenneteiknar ein god elev i kroppsøvingfaget. Den gode eleven i kroppsøvingfaget vert assosiert med ein elev som har gode ferdigheiter og som klarer å nytte desse ferdigheitene til å gjere andre gode. I tillegg har den gode eleven gode haldningar, står på og er ein positiv bidragsyter inn i faget. Skildringa av den gode eleven kan likne på det som kjenneteiknar ein god lagspelar innanfor idretten. Dermed kjem idrettshabitusen til lærarane til syne. Dei lærarane som arbeider ved skular som har utarbeida lokale planar for faget, er dei lærarane som også har klarast føre seg kva elevane skal vurderast etter. Desse lokale planane påverkar også korleis halvårsvurderinga vert gjennomført. Halvårsvurderinga er ei form for formell vurdering som vert gitt ved enden av kvart semester. Dei lærarane som arbeider ved skular som har lokale planar, ser ut til å gjennomføre halvårsvurderinga, slik lovverket tilseier at det skal gjerast. Den læraren som arbeider ved den skulen som ikkje har slike planar, gjennomfører halvårsvurdering som strider mot lovverket. Dette inneberer at elevane ikkje får tilbakemeldingar om kva som skal til for å bli betre i faget.

## Abstract

The goal of this thesis is to study how teachers understand assessment in physical education, and how they use assessment in their teaching. This thesis is focusing on the issue: *How do teachers understand and implement grading in PE for the pupils in secondary school*. In addition, research questions regarding the characterization of a good pupil will be of help to answer the issue. This thesis is finished during spring 2020, while the 2006 school reform, is still active.

To answer the issue, five qualitative interviews of teachers from three different secondary schools, have been made. Four men and one woman have participated in these interviews. All teachers do have the required competence needed for teaching physical education, of at least 60 credits, and teach physical education at secondary schools. In the theses, Pierre Bourdieu's concepts *habitus* and *felt* have been used as theoretical interpretation framework. In addition, legislations and curriculum relevant for physical education is used as a theoretical basis in the thesis.

The study shows most teachers to use specific criteria to grade the pupils. One of the teachers does not use criteria, and does not have an opinion regarding what the pupils are supposed to learn. Criterias that are used are related to effort, fair play and skills. Regarding fair play, attitudes are important. Attitude and effort are what is most important during grading according to the teachers. These criteria is also used to describe the characterization of a good pupil in physical education. The good pupil is associated to a pupil that have good skills, and are able to use these skills to help others improve. In addition, the good student have good attitude, keeps on pushing and contributes to the course. The picture posed of a good pupil is associated with the characterization of a good team player within team sports. Here, the sports habitus of the teachers are shown. The teachers from schools that have developed local plans for the subject are the teachers that has the clearest view of what the pupils are to be graded by. These local plans are also affecting how the assessment is carried out. The assessment is a formal grading that is given at the end of each semester. Those teachers working at schools with local plans seems to do the assessment as the legislation implies. The teacher working at a school without local plans does the assessment that contradicts the legislation. This means the students does not get feedback regarding what is needed to improve in the course.

## Forord

Eit lærerikt og spennande år nærmar seg å vere ved vegg ende. For eit år sidan starta eg på noko ukjent, men spennande. Å skrive master samtidig som eg har arbeidd 2,5 dagar i skulen har vore utfordrande. Men det har samtidig lært meg mykje som eg ikkje ville vore forutan. Det å få moglegheit til å sette meg inn i læreplanen, til tross for at det kjem ein ny ein til hausten, og å få ta eit djupdukk inn i vurderinga si verd, har vore svært lærerikt. Det eg har lært gjennom denne mastergraden er eg sikker på at vil komme til god nytte på vegen framover og inn i fulltidsjobben som lærar. Då vi starta på masteren hausten 2019, hadde nok ingen sett føre seg at det skulle bli ei så spesiell avslutting på graden. Vi blei tvungen ut av mastersalen og inn på heimekontor på grunn av Covid-19. Det har vore utfordrande å sitte på heimekontor i innspurtsfasen av masteroppgåva, men har likevel klart å komme meg i mål. På bakgrunn av dette ønskjer eg å takke dei som har hjelpt meg til å komme så langt.

Knut Løndal har rettleia meg gjennom prosjektet på ein svært god måte. Han har motivert meg og vist interesse heile vegen. I tillegg må han vere ein av dei med raskast responstid på e-post ved OsloMet, noko som har komme godt med ved behov for raske avklaringar. Det har vore ein fryd å ha deg som rettleiar. Tusen takk for all hjelp.

Eg ønskjer å takke alle informantane som har delteke i studien. Utan dei hadde ikkje dette prosjektet vore mogeleg.

Eg vil også takke mine studiekameratar. Det vart ein spesiell innspurt på masteren då masterstalen vart stengd og alle måtte sitte på kvar sin kant for å skrive. Men likevel har vi haldt dialogen, diskutert då det har vore behov for det, og ikkje minst ytra frustrasjon då det var behov for det.

Oslo, mai 2020

Marianne Aakre Laugerud

# Innhald

Samandrag.....	III
Forord .....	V
<b>1 Innleiing .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Problemstilling .....</b>	<b>1</b>
1.1.1 Omgrepsavklaring .....	2
1.1.2 Strukturen i oppgåva .....	3
<b>2 Vurdering i skulen .....</b>	<b>4</b>
<b>2.1 Språket som vert nytta om vurdering i skulen.....</b>	<b>4</b>
2.1.1 Skiljet mellom evaluering og vurdering .....	4
<b>2.2 Undervogs- og sluttvurdering .....</b>	<b>5</b>
2.2.1 Undervogsvurdering .....	5
2.2.2 Sluttvurdering .....	6
<b>2.3 Vurderingsgrunnlaget i kroppsøving .....</b>	<b>7</b>
<b>2.4 Vurderingskultur på ungdomsskulen.....</b>	<b>9</b>
2.4.1 Testing.....	9
<b>2.5 Kriterier ved vurdering .....</b>	<b>10</b>
2.5.1 Innsats .....	11
<b>2.6 Oppsummert om forskning på vurdering kroppsøving .....</b>	<b>12</b>
<b>3 Teoretisk perspektiv .....</b>	<b>13</b>
<b>3.1 Sosiokulturelt perspektiv – Pierre Bourdieu .....</b>	<b>13</b>
<b>3.2 Habitus .....</b>	<b>14</b>
<b>3.3 Felt .....</b>	<b>16</b>
<b>3.4 Påverknad mellom struktur og aktør.....</b>	<b>17</b>
<b>4 Metode .....</b>	<b>19</b>
<b>4.1 Val av metodisk tilnærming.....</b>	<b>19</b>
4.1.1 Forforståing.....	21
<b>4.2 Kvalitativ forskingsmetode – Semistrukturert intervju .....</b>	<b>22</b>
4.2.1 Utval .....	22
4.2.2 Intervjuguide og pilotintervju.....	23
<b>4.3 Gjennomføring av intervju .....</b>	<b>24</b>
<b>4.4 Transkribering og analyse.....</b>	<b>25</b>
4.4.1 Transkribering .....	25
4.4.2 Heilskapsinntrykk.....	27
4.4.3 Meiningsberande einingar .....	27
4.4.4 Kondensering.....	28
4.4.5 Rekontekstualisering .....	29
<b>4.5 Kvalitetssikring.....</b>	<b>30</b>
4.5.1 Reliabilitet.....	30
4.5.2 Validitet.....	32
4.5.3 Generalisering .....	33
<b>4.6 Ethiske omsyn .....</b>	<b>34</b>

4.6.1	Konfidensialitet .....	34
4.6.2	Informert samtykke .....	35
4.6.3	Konsekvensar .....	36
<b>5</b>	<b>Resultat og diskusjon .....</b>	<b>37</b>
5.1	<i>Presentasjon av informantar</i> .....	37
5.2	<i>Kva skal egentleg elevane vurderast etter?</i> .....	39
5.2.1	Lokale årsplanar .....	40
5.2.2	Kriterier for vurdering .....	47
5.2.3	Formidling av kriterier til elevar .....	58
5.3	<i>Testing for å lære</i> .....	61
5.4	<i>Vurderingspraksis</i> .....	65
5.4.1	Uformell vurdering .....	65
5.4.2	Formell vurdering .....	67
5.5	<i>Heilskapleg drøfting</i> .....	71
5.5.1	Kriterier for vurdering .....	73
5.5.2	Gjennomføring av vurdering i løpet av ungdomsskulen .....	75
<b>6</b>	<b>Samanfattande avslutting .....</b>	<b>77</b>
6.1	<i>Studien sine implikasjonar</i> .....	79
6.2	<i>Vegen vidare</i> .....	79
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>80</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>85</b>

# 1 Innleiing

Kroppsøving er eit av faga i den norske skulen, der ein arbeidar under ein målstyrt plan med kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Denne læreplanen er grunnleggjande for alle fag i skulen. Ifølgje planen er kroppsøving eit almenndannande fag og har som føremål å inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede, og faget skal fremje god helse (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Vidare skal faget «medverke til at mennesket sansar, opplever, lærer og skapar med kroppen. Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjer kroppsøvinga til ein viktig arena for å fremje fair play og respekt for kvarandre» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 1). Føremålet med faget er breitt og skal mellom anna gi glede, meistring og inspirasjon ved å vere med i ulike aktivitetar, og i aktivitet saman med andre.

Denne masteroppgåva vert fullført våren 2020 medan Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) fortsatt er gjeldande. Hausten 2020 vil denne bli erstatta med ein ny læreplan som vert omtalt som fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Den nye læreplanen legg vekt på elevane i kroppsøving skal: «oppleve et mer variert fag, der elevene i større grad skal utforske egen identitet og selvbilde og forstå sammenhengende mellom bevegelse, kropp, trening og helse» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det er likevel LK06 som danner grunnlaget for denne oppgåva, då det er den læreplanen som var gjeldande då denne studien vart gjennomført.

## 1.1 Problemstilling

Temaet for denne masteroppgåva er vurdering i kroppsøving. Dette er ein tematikk som er sentral i skulen i dag, og som mest sannsynleg kjem til å vere sentral også i dei komande åra (Leirhaug, 2016). Vurdering har sidan 2005 vore eit satsingsområde i den norske skulen, og det har komme anbefalingar og føringar for korleis ein skal utøve vurdering på best moglege måte. Men likevel vert vurdering trekt fram som noko som er utfordrande (Engh, 2018; Fjørtoft & Sandvik, 2016; Jonskås, 2009; Leirhaug, 2016; Smith, 2009; Vinje, 2008a). Personleg kan eg sjå tilbake på ei lærarutdanning utan det store fokuset på vurdering, noko som har gjort meg interessert i å gå inn på dette temaet og lære meir. I tillegg, som Leirhaug (2016) skriv, har det vore manglande forskning og kunnskap på området. På bakgrunn av dette ønskja eg å rette denne studien mot vurdering i kroppsøvingsfaget.



Med bakgrunn i dette har eg formulert følgjande problemstilling:

*Korleis forstår og utøver lærarar kroppsøvingfaglege kompetansar til elevar i løpet av ungdomsskulen?*

Eg har vidare laga eit forskingsspørsmål som kan hjelpe meg å svare på problemstillinga:

*Kva kjenneteiknar ein god elev i kroppsøvingundervisinga?*

Føremålet med denne studien er å gi eit innblikk i korleis lærarar forstår vurdering og korleis dei utøver vurderinga i si undervising. Korleis lærarane forstår vurdering vil handle om dei erfaringane og meiningane lærarane har, medan utøvinga handlar om korleis dei gjennomfører vurderinga. Oppgåva har vurdering som tema, og det vil i denne oppgåva dreie seg om elevvurdering. Kva som ligg i elevvurdering kjem eg tilbake til i kapittel 2.

Det måtte gjerast nokon avgrensingar slik at datamaterialet ikkje vart for stort. Fordi eg har utdanna meg som grunnskulelærer for 5.-10. klasse, valde eg å fokusere på 8.-10.trinn for å svare på problemstillinga. I problemstillinga er det derfor spesifisert at studien gjeld for ungdomsskulen, altså 8.-10. trinn.

Det er vanleg å skilje mellom to vurderingstypar når ein snakkar om vurdering. Desse to typane er undervegsvurdering og sluttvurdering. I denne oppgåva er hovudfokuset på den vurderinga som vert gjort *i løpet av* 8.-10. trinn, dette vil seie undervegsvurdering. Undervegsvurdering vert gjennomført i løpet av 8.-10. trinn, og kva som spesifikt ligg under undervegsvurdering, vil eg komme tilbake til i kapittel 2. Sjølv om denne oppgåva har hovudfokus på undervegsvurderinga, vil eg nokre gongar kome inn på sluttvurderinga.

I problemstillinga og forskingsspørsmålet nyttar eg omgrepa *kroppsøving og kompetansar*, og det vil no følgje ei tydeleggjering på kva eg legg i desse omgrepa.

### **1.1.1 Omgrepsavklaring**

*Kroppsøving* vert i denne oppgåva nytta som eit omgrep om skulefaget kroppsøving i den norske skulen, slik det er gjort greie for i gjeldande læreplan. Ifølgje Leirhaug (2016) kan dette forståast som øvingar for kroppen, fysisk fostring og liknande omgrep som peikar i retning av

utvikling og kroppsleg læring. Ei slik tosidig-forståing er felles med dei engelskspråklege landa der faget vert kalla «physical education». De norske læreplanen er ein plan med kompetansemål.

*Kompetanse* blir av Store norske leksikon (2018) definert som «evne eller kvalifikasjoner». Kompetanse i eit fag handlar om å bruke kunnskap og ferdigheter i kombinasjon for å løyse oppgåver og utfordringar. Hovudområda og føremålet i faget gir retning for å forstå kompetansemåla i samanheng og kva samla kompetanse i faget er (Høihilder, 2018).

### **1.1.2 Strukturen i oppgåva**

I det neste kapitlet vil eg skildre det som eg ser på som relevant litteratur og forskning for problemstillinga. Kapitlet er meint for å skape forståing for korleis problemstillinga kan forståast. Seinare vil dette bli brukt til å diskutere resultat opp mot problemstillinga. Det tredje kapitlet i oppgåva tar føre seg det teoretiske rammeverket. Dette vil også vere til hjelp for å svare på problemstillinga i diskusjonen. Kapittel fire er metodekapitlet. Det vil val av metodisk tilnærming, val av metode og grunngjeving for dei vala eg har tatt undervegs, bli presentert. Vidare kjem vi til kapittel fem der resultata frå intervjua vil bli presentert og diskutert. Avslutningsvis kjem kapittel seks som er ei oppsummering av studien, samt det vil bli presentert nokon tankar om mogelege vegar vidare.

## 2 Vurdering i skulen

I dette kapitlet skal eg presentere teori om kva vurdering er og korleis dette skal brukast i skulen ut i frå Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Det er denne planen som no er gjeldande og vil bli vist til, sjølv om ny læreplan er fastsatt. Det vil først følgje ei omgrepsavklaring på dei omgrepa som vert nytta om vurdering i skulen. Vidare vil det følgje ei forklaring på kva vurderingsformer som er lovfesta i den norske skulen. Så vil det følgje ein oversikt over vurderingsgrunnlaget, vurderingskulturar og kriterier for vurdering. Avslutningsvis i kapitlet vil det komme ei oppsummering over tidlegare forskning på vurdering i kroppsøving som er nytta i denne oppgåva.

### 2.1 Språket som vert nytta om vurdering i skulen

Vurdering i skulen vert nytta på fleire måtar. Ein vurderer skulen som heilhet, ein vurderer undervisninga, og ikkje minst vurderer ein elev og deira kompetanse (Leirhaug, 2016). Det er mykje forvirring i utdanningssystemet omkring omgrep som er knytt til vurdering, og ein møter fleire vurderingsomgrep i opplæringslova og i LK06 (Forskrift til Opplæringslova, 2009; Smith, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2015c). Kva lover og reglar som gjeld for vurdering i grunnskulen og i vidaregåande opplæring finn vi i forskrift til opplæringslova, medan læreplanen i kroppsøving seier kva som skal vurderast i sjølve faget (Opplæringslova, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2015b). Vidare vil det følgje ei omgrepsavklaring på dei vurderingsomgrepa som er relevante for denne oppgåva. Dette vil vere omgrepa evaluering, vurdering, vurdering av læring, vurdering for læring, formativ vurdering, summativ vurdering, undervegsvurdering, sluttvurdering, formell vurdering og uformell vurdering.

#### 2.1.1 Skiljet mellom evaluering og vurdering

To omgrep som ofte vert nytta om kvarandre er *evaluering* og *vurdering*. Dette trass i at det er eit klart skilje mellom innhaldet i desse to omgrepa (Leirhaug, 2016; Smith, 2009). Kari Smith (2009) refererer til Nunan som allereie i 1991 definerte evaluering som ein meir omfangsrik prosess enn vurdering. Omgrepet evaluering vert nytta om prosessar som handlar om å evaluere til dømes eit skulesystem eller ein læreplan (Smith, 2009). Vurdering vert skildra som ei gruppe prosessar som vert nytta når ein prøver å forstå og trekke slutningar om elev sin læringsprosess, framgang og læringsutbytte (Dobson, Eggen & Smith, 2009). Ved innføringa av LK06 vart det bestemt at vurdering av eleven sin faglege kompetanse skulle heite vurdering

(Leirhaug, 2016). Dette er ein langvarig prosess som inkluderer bruk av ulike vurderingsformer og verktøy, og er med andre ord ei vurdering av elevane si læring. Vurdering er ei fortolking av eleven si læring som vert konstruert på bakgrunn av tilgjengeleg informasjon (Smith, 2009). Leirhaug (2016) brukar omgrepet *elevvurdering* på lik linje med vurdering. Smith (2009) meiner dette omgrepet kan skape forvirring, og tek derfor avstand frå omgrepet. Dette er noko Leirhaug også kommenterer i sin avhandling, då det ikkje er eleven, men eleven sin faglege kompetanse og læring som skal vurderast. I denne oppgåva kjem eg til å nytte omgrepet vurdering i betydning om å vurdere elevane si læring.

## **2.2 Underevs- og sluttvurdering**

Ifølgje Forskrift til Opplæringslova (2009, § 3-1) har elevane rett på både underevs- og sluttvurdering. Desse to omgrepa har ifølgje Roar Engh (2018) erstatta tidlegare omgrep som formell og uformell vurdering, samt formativ og summativ vurdering. Vidare vil det følgje ei forklaring på desse omgrepa.

### **2.2.1 Underevsvurdering**

Underevsvurdering skal brukast som eit reiskap i læringsprosessen for mellom anna å bidra til å auke eleven sin kompetanse (Forskrift til Opplæringslova, 2009, §3-11). Det er krav om at underevsvurderinga skal innehalde informasjon om kompetansen til eleven og gi rettleiing om korleis han eller ho kan utvikle kompetansen i faget. Vurderinga skal ikkje berre vere til hjelp for eleven, men også for læraren for å sjå om eleven er på rett veg, eller om det er behov for endringar (Slemmen, 2010). Denne vurderinga skal bli gitt minimum ein gong i halvåret (Forskrift til Opplæringslova, 2009, §3-11). I lova vert det ikkje sagt noko om bruk av karakter i forklaringa av dette omgrepet. Engh (2018) ser på dette som eit uttrykk for eit ønskje om nedtoning av karakterar, og at det skal leggjast meir vekt på den delen av vurderingsarbeidet som skal hjelpe eleven til å arbeide på ein god måte for å nå nye læringsmål.

Halvårsvurdering er ein del av underevsvurderinga, og er også ei vurdering alle elevar har rett til å få (Brun, 2018; Oppl. §3-11; Oppl §3-13). Halvårsvurderinga skal hjelpe elevane til å forstå kvar dei er i læringsprosessen, kvar dei skal og korleis dei best kan komme dit. Som lærar er det viktig at ein identifiserer kvar eleven er i si læring vurdert opp mot kompetansemåla som er formulert i læreplanen. Læraren må ta ei vurdering på kva eleven meistrar, kva som vert forventa at dei meistrar i løpet av eit halvt år, om dei er på rett veg og kva som må gjerast eller

endrast for at eleven skal nå måla. Halvårsvurderinga er på ei side ei *summativ vurdering* og vurdering *av* læring (Brun, 2018). Dette er fordi vurderinga skal vise eleven sin kompetanse opp mot måla i læreplanen (Forskrift til Opplæringslova, 2009, § 3-11). På den andre sida er halvårsvurderinga ei formativ og vurdering *for* læring. Grunnen til det er at vurderinga skal gi eleven ein klarhet i kva som skal til for å forbetre seg, og eleven skal lære noko.

Frå 8. trinn skal elevane ha halvårsvurdering både med og utan karakter. Denne vurderinga skal gjennomførast midt i opplæringsperioden på kvart årstrinn, og ved slutten av opplæringsåret for fag som ikkje blir avslutta (Forskrift til Opplæringslova, 2009, § 3-13). I kroppsøving vil det sei at halvårsvurderinga skal gjennomførast også ved slutten av opplæringsåret på 8. trinn og 9. trinn, då faget ikkje vert avslutta før etter 10. trinn.

Ifølgje Utdanningsdirektoratet (2015d) er det fire forskingsbaserte prinsipp som er sentrale for å få til ein læringsfremmande undervegsvurdering:

1. Elevane skal forstå kva dei skal lære og kva som er forventna av dei.
2. Elevane skal få tilbakemeldingar som fortel dei om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
3. Elevane skal få råd om korleis dei kan forbetre seg.
4. Elevane skal vere involvert i eige læringsarbeid ved mellom anna å vurdere eige arbeid og utvikling.

Når vurderingsinformasjonen vert brukt til å fremme læring og tilpasse opplæringa, vert det kalla vurdering *for* læring (Smith, 2009). Denne typen vurdering er ei form for *formativ vurdering*. Undervegsvurderinga kan altså på eine sida vere ei summativ vurdering og på den andre sida ei formativ vurdering.

### **2.2.2 Sluttvurdering**

Det andre føremålet med vurdering er sluttvurderinga (Forskrift til Opplæringslova, 2009, §3-1). Del tre om sluttvurdering i Forskrift til Opplæringslova (2009, §3-17) slår fast at denne vurderinga er standpunktkarakterar og eksamenskarakterar. I grunnskulen vil dette seie ved utgangen av 10. årssteg. I kroppsøvingfaget er det ingen eksamen, derfor vil det berre vere standpunktkarakteren som vert rekna som sluttvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Sluttvurderinga skal gi eleven informasjon om kompetansen eleven har ved avslutninga av opplæringa i faget (Forskrift til Opplæringslova, 2009, § 3-17). Dette er ei form for vurdering

av læring og er ein målorientert prosess som vert nytta om dei vurderingsprosessane som gir informasjon om og i kva grad elevane har nådd kompetansemåla som er fastsatt i læreplanen (Smith, 2009). Sluttvurderinga vert ført opp på vitnemålet til eleven, og får følgjer for opptak til vidaregåande opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Læraren må basere sluttvurderinga på eit breitt vurderingsgrunnlag som samla viser den kompetansen eleven har i faget (Forskrift til Opplæringslova, 2009, § 3-3). Vurderingsgrunnlaget må komme frå alle hovudområda i faget. Når standpunktkarakteren vert satt skal eleven vere kjend med kva det er som blir vektlagt, noko som betyr at eleven har rett på ei grunnngjeving for karakteren. Denne grunnngjevinga kan bli gitt før eller samtidig med at standpunktkarakteren vert satt (Høihilder, 2018).

Kompetanse i eit fag handlar om å bruke kunnskap og ferdigheter i kombinasjon for å løyse oppgåver og utfordringar. Hovudområda og føremålet i faget gir retning for å forstå kompetansemåla i samanheng og kva samla kompetanse i faget er (Høihilder, 2018). Når læraren skal sette sluttvurdering må ein derfor sjå alle kompetansemåla i samanheng, og ikkje eit og eit mål aleine. Det er ikkje berre kompetansen eleven har oppnådd på slutten av opplæringa som skal telle. Den kompetansen eleven viser i løpet av opplæringa, er ein del av grunnlaget for vurderinga når standpunktkarakteren vert sett. Det er heller ikkje tillete å fastsette ein standpunktkarakter ut i frå eit gjennomsnitt av karakterar som er gitt gjennom opplæringa (Høihilder, 2018).

## **2.3 Vurderingsgrunnlaget i kroppsøving**

Vurderingsgrunnlaget i kroppsøving er det same som dei andre faga i skulen, nemlig dei samla kompetansemåla i læreplanen. Kompetansemåla i grunnskulen er delt opp etter kva eleven skal kunne etter 2., 4., 7., og 10., trinn (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Elevane skal til ei kvar tid vurderast opp mot desse måla (Forskrift til Opplæringslova, 2009, § 3-1). Vurderingsprinsippet er målrelatert og elevane skal ikkje vurderast i forhold til andre elevar sine kompetansar. Det strider med andre ord mot forskrifta å legge til grunn eit normrealtert vurderingsprinsipp, for eksempel ei normalfordelingskurve (Utdanningsdirektoratet, 2012). Når det gjeld innhaldet i undervisinga, vart det større handlingsfridom for lærarane ved innføringa av LK06 (Thuen, 2010). Med ein slik handlingsfridom vil det vere viktig med godt utarbeida lokale planar for undervisinga (Utdanningsdirektoratet, 2015c). LK06 førte med seg betydelege endringar for kroppsøvingfaget, og det har ifølgje Borgen og Leirhaug (2012) vore eit auka trykk på meir målbart innhald og fysisk testing i faget. Ved innføringa av LK06 vart innsats fjerna som

vurderingsgrunnlag, noko som skapte ein del sterke reaksjonar hos kroppsøvlingslærarar. På bakgrunn av dette vart innsats igjen implementert som vurderingsgrunnlag i revideringa av læreplanen i 2012 (Borgen & Leirhaug, 2012). Elevane sine føresetnadar var eit anna nytt element ved denne revideringa. Føresetnadane skulle ikkje lenger vere ein del av grunnlaget for vurdering i Forskrift til opplæringslova (Forskrift til Opplæringslova, 2012). Unntaket for dette er når faget inneheld kompetansemål som er knytt til haldningane til elevane eller elevane sine føresetnadar, noko som er tilfellet i kroppsøving. Når elevane sine føresetnadar er ein del av kompetansemåla, vil dei med andre ord verte trekte inn i vurderinga (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Det er forventa at karakterar skal gi informasjon om elevar sine prestasjonar, dei skal fungere som eit utvalsverktøy, funksjonen er kontrollerande og vurderande, og dei skal skape motivasjon hos elevane (Annerstedt, 2010). Den svenske forskaren Claes Annerstedt nyttar her omgrepet «prestasjonar», men i Noreg vurderer ein eleven sin kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det som er forventa at karakteren skal gjere, heng ikkje alltid heilt i saman. Eit eksempel på dette kan vere dersom ein lærer bruker karakterar som «en kontrollerende pisk som skal hvine over elevene», då kan det bli vanskeleg for elevane å samstundes sjå karakterane som noko motivasjonsskapande for eiga læring (Annerstedt, 2010, s. 235).

Det er tidlegare nemnd at ein får karakterar i faga på ungdomsskulen. Hay (2006) viser at det rådar ein konflikt kring føremålet med vurdering med grunnlag i spenningsforholdet mellom vurdering *for* læring og vurdering *av* læring. Vurdering *av* læring legg vekt på korleis vurdering skal gjennomførast og har som føremål å gjere vurderingssituasjonen så påliteleg, rettferdig og likeverdig som mogleg. Her viser Annerstedt (2010) mellom anna til standardiserte forhold og objektivitet. At vurderinga er objektiv, vert knytt opp mot vurdering *av* læring. Ei slik vurdering er rekna som ei summativ vurdering, noko som ifølgje Ove O. Sæle (2017) vert knytt opp mot at vurderinga vert nytta som ein kontroll- og kartleggingsfunksjon meir enn å leggje til rette og motivere for utvilling og læring. Ein bør merke seg at forskinga Annerstedt har gjennomført er i Sverige, men både Noreg og Sverige har eit målrelatert karaktersystem, og det kan derfor antakast at det er fleire likskapar enn forskjellar mellom landa (Annerstedt, 2010). Jens Birch (2016) hevdar at læraren som har flest mogelege fordommar og perspektiv om ein elev, er i best stand til å vurdere objektivt og rettferdig. Ved å innhente så mange perspektiv som mogeleg, vil ein ifølgje Birch komme nærast mogeleg sanninga. Sluttvurderinga vert rekna som ei form for vurdering *av* læring. I denne vurderinga ønskjer ein

å skaffe seg så mange perspektiv som mogeleg, for å kunne få så god innsikt som mogeleg i eleven sitt kunnskapsnivå, og sette ei sluttvurdering på dette. I dag er det fokus på at denne vurderinga skal vere så objektiv som mogeleg, og ikkje vere forma av «trynefaktor» (Annerstedt, 2010; Birch, 2016). Vurdering *for* læring vert gjerne knytt opp mot ei subjektiv vurdering (Birch, 2016). Læraren har nokon fordommar, og det er dette som gjer det mulig for læraren å forstå elevane, slik at dei kan vurdere dei. Å kvitte seg med fordommane, slik det er ønskja ved ei objektiv vurdering, er ifølgje Birch ikkje hensiktsmessig. Ein bør tvert i mot prøve å skaffe så mange fordommar som mogeleg. Vurderinga skal som Sæle (2017) seier, motivere for utvikling og læring. Vurdering *for* læring vil derfor vere viktig.

## **2.4 Vurderingskultur på ungdomsskulen**

Ifølgje Annerstedt (2010) er det tydeleg samanheng mellom lærarane sine forventningar og elevane sine prestasjonar. I tillegg vil lærarane sine forhåpningar om elevane sin oppførsel og personligdom også påverke karaktersettinga (Selghed (2004) i Annerstedt (2010)). Elevar opplever ikkje at kroppsøving handlar om å oppfylle kunnskapsmål, men meir om haldningar og rett innstilling (Redelius (2008) i Annerstedt, 2010). Dette kan vi sjå i samanheng med forskinga gjennomført av Tholin (2003, i Annerstedt, 2010) som viser at læraren krev at elevane kler seg hensiktsmessig, dusjar etter timen, bidreg til å skape trivsel i garderoben, og at dei behandlar skulen sine egedelar på ein forsvarleg måte. Dersom ein ser på haldningar og innstilling inn mot innsatsen i faget, stemmer dette med funna i den nasjonale kartleggingsstudien av kroppsøving i den norske grunnskulen (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). Studien viser at elevar har ei oppleving av at innsats og haldning er den enkeltfaktoren som veg tyngst når ein set karakterar i faget. Dette stemmer overeins med det som kjem fram frå lærarane som har delteke i den same studien. Undersøkingar viser at ein må ha ambisjonar og ei positiv innstilling til faget for å få ein god karakter. Sjølv om ambisjonar ikkje er nemnd i kriteria for karakterar, er dette noko mange lærarar brukar for å kompensere for prestasjon (Annerstedt, 2010).

### **2.4.1 Testing**

I kroppsøvingsfaget har det vore vanleg å nytta testing i vurderingspraksisen til lærarane (Andrews & Johansen, 2005; Jonskås, 2009; Leirhaug, 2016; Moen et al., 2018; Vinje, 2008a). Erlend Vinje (2008b) gjennomførte ein studie i Osloskulen, og denne viste funn på at standardiserte testar vart brukt hyppig. Studien viste at ein av fire lærarar ofte tok i bruk tekniske



og fysiske testar, medan cirka halvparten tok i bruk slike testar av og til. Ifølgje Vinje (2008a) er ein slik vurderingspraksis uklar, vilkårleg og urettferdig. Som ein ser på årstalet er denne studien gjennomført og publisert før den reviderte læreplanen vart gjeldande i 2012, der det vart åtvarta mot ein slik praksis med testing (Utdanningsdirektoratet, 2012). Likevel viser også nyare forskning at testing vert praktisert i skulen (Leirhaug, 2016; Moen et al., 2018). I studien til Petter Erik Leirhaug (2016) vert det vist at den fysiske testinga som skjer i skulen vert direkte knytt opp mot den summative vurderinga. Ifølgje Ove O. Sæle (2017) betyr dette at vurderinga vert brukt som ein kontroll- og kartleggingsfunksjon meir enn å leggje til rette og motivere for utvikling og læring.

## 2.5 Kriterier ved vurdering

Ifølgje Utdanningsdirektoratet (2012) skal karakteren som blir gitt i halvårsvurderinga og i standpunkt både uttrykkje eleven sin oppnådde kompetanse og innsatsen deira. Det er ikkje fastsatt kva fordeling ein skal ha på desse to kriteria. Læraren kan med andre ord sjølv fastsette dette (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Dei fleste kompetansemåla kan definerast som både kunnskapsmål, ferdigheitsmål, samt nokre haldningsmål. Eit eksempel på eit mål som mellom anna inneheld haldningar er følgjande mål om fair play:

«praktisere fair play ved å bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å gjere andre gode» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 8).

Nokre kompetansemål er større i omfang enn andre, og det vil derfor vere ulik vekting på dei ulike kompetansemåla. Eit eksempel på eit kompetansemål som er stort i omfang er følgjande:

«trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 8).

Eit kompetansemål som er mindre i omfang er for eksempel:

«svømme ein lengre distanse basert på eiga målsetjing» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 8).

Brattenborg og Engebretsen (2013) meiner at ei lik vekting av kriterier gir alle elevar betre moglegheiter til å oppnå gode karakterar i faget. Dei grunngir dette med at ein då tek meir omsyn til elevane sine føresetnadar i vurderinga med karakter. Slik læreplanen er i dag skal ein ikkje lenger ta omsyn til elevane sine føresetnadar ved å justere karakteren ut i frå evnene til elevane, men det er innarbeida i kompetansemåla. Ved å vekte kriteria likt kan ein ta omsyn utan å foreta ei justering eller utjamning av karakteren. Alle elevar, uansett føresetnadar, kan til ei kvar tid gjere så godt dei kan, utøve fair play og vise høg grad av innsats. Alle skal derfor kunne få den beste karakteren i innsats, og med ei tredelt vekting av dei to andre kriteria, altså kompetanse og ferdighet, kan alle elevar oppnå gode karakterar (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

### **2.5.1 Innsats**

Ifølgje Ingrid Elnan og Ole J. Sando (2014) kan innsats verte opplevd både positivt og negativt for elevane. Vanlige funn i forskning på læringsklima er at elevar som ikkje meistrar utfordringar, reduserer innsatsen sin. Årsaken til dette kan vere at ein ønskjer å skjule manglande ferdigheiter, og det følast betre at årsaken er mangel på innsats i staden for mangel på ferdigheit. For dei med gode ferdigheiter kan også innsats ha negativ verknad ved at elevar vel å yte låg innsats, for å vise at dei ikkje anstrenger seg for å prestere (Ommundsen, 2006, i Elnan & Sando, 2014). Når ein elev yter høg innsats, men mislukkast kan det ifølgje Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2005) vere uheldig for sjølvbiletet til eleven. Fleire elevar i skulen slit i dag med psykiske lidingar og sosial angst (Bru, Idsøe & Øverland, 2016; Sæle, 2017). Sosial angst er knytt til situasjonar der ein på ein eller anna måte eksponerer seg sjølv og fryktar blick frå andre. Dette gjer seg gjeldande i kroppsøving ved at elevane eksponerer og utleverer seg sjølv og sin kropp (Sæle, 2017). Om elevar vert sett i situasjonar der dei er usikre på eigne ferdigheiter, kan dei velje å halde tilbake innsats. Elnan og Sando (2014) ser dette i samanheng med testresultat, men ein kan tenkje seg at dette også gjeld generelt når ein skal prestere i kroppsøving. Ein må ha høg grad av innsats for å prestere godt. Samtidig som dette er risikofyllt for sjølvbiletet dersom ein er usikker på om ein meistrar situasjonen. Dersom innsats skal vere eit gyldig vurderingsmål, må føresetnadane for at elevane skal kunne yte best mogeleg, vere til stades (Elnan & Sando, 2014).

Erik Aasland (2019) har gjennom forskinga si hatt eit sosialkonstruktivistisk perspektiv, noko som også vert nytta for å forklare dei funna som er gjort i forskinga han har gjort på innsats (Aasland & Engelsrud, 2017). Dei skriv som følgjer: «Ved at kroppen blir et objekt for aktivitet

blir det synlig hvordan diskurser bidrar til å normalisere og opprettholde rådende oppfatninger om hva som teller som innsats» (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 14). Aasland og Engelsrud (2017) viser til forskning som har vist at særleg ein aktivitets-/fysiologidiskurs dominerer undervisinga. Ifølgje funna i studien vert innsats konstituert gjennom det læraren *ser*, og korleis dette bidreg til å normalisere bestemte oppfatningar og handlemåtar. For å få høg innsats veit elevane at dei må jobbe hardt, forbetre seg og vise positive innstillingar gjennom å gjere kvarandre gode. Dette kan vere problematisk, då kroppsøving skal medverke til at elevane sansar, opplever og skapar med kroppen, noko som inneberer andre forhold enn berre dei som er synlege for læraren (Aasland & Engelsrud, 2017)

## 2.6 Oppsummert om forskning på vurdering kroppsøving

Det er fram til no vist til ulik forskning på vurdering i kroppsøving. Det vil her følgje ei oppsummering av den forskinga som allereie er presentert innleiingsvis. På ei oversikt over norskpublisert forskning på høgare nivå finn ein 14 fagfelleverderte publikasjonar som omhandlar vurdering (Nettverk for forskning på kroppsøving og idrettsfag, 2019). I seks av desse publikasjonane har Petter Erik Leirhaug, som allereie er blitt nemnd fleire gonger, vore delaktig. Han har sjølv skrive i sin doktorgradsavhandling som handlar om vurdering for læring, at empirisk forskning på formativ vurdering i faget er ganske sjeldan (Leirhaug, 2016). Leirhaug og fleire andre forskarar meiner at vurdering i kroppsøving er eit forholdsvis lite utvikla forskingsområde, men det er stadig i utvikling. Ein ting som går igjen hos fleire forskarar som har sett på vurdering er at vurdering i kroppsøvingsfaget er vanskeleg, omfattande og utfordrande (Engh, 2018; Fjørtoft & Sandvik, 2016; Jonskås, 2009; Leirhaug, 2016; Smith, 2009; Vinje, 2008a). Det som ser ut til å bli vektlagt mest i faget er haldningar og innstilling inn mot innsatsen til eleven (Moen et al., 2018). Aasland og Engelsrud (2017) har sett at innsats ofte gjere seg gjeldande på kva læraren ser, noko som gjerne vert assosiert med at elevane må svette og vise at dei er aktive for å vise god innsats.

### 3 Teoretisk perspektiv

I dette kapitlet vil det følgje ein presentasjon av det teoretiske rammeverket som vert nytta i diskusjonen av dei resultata som vert presentert seinare i oppgåva. I denne oppgåva vert det nytta eit teoretisk rammeverk som er knytt til eit sosiokulturelt perspektiv med utgangspunkt i Pierre Bourdieu (1931-2002) sine omgrep habitus og felt. Dette er relevant for denne studien på grunn av at det kan vere med på å belyse kva som er grunnen til at lærarar gjennomfører vurdering på den måten dei gjer i dag.

#### 3.1 Sosiokulturelt perspektiv – Pierre Bourdieu

Gunnar C. Aakvaag (2008) skriv at sosiologisk teori i første omgang framstår som eit svært komplekst og uoversiktleg felt. Han definerer sosiologisk teori som «all beskrivelse av og all refleksjon over samfunnet som abstraherer fra beskrivelser av enkeltsituasjoner» (Aakvaag, 2008, s. 16). Aakvaag (2008) plasserer Pierre Bourdieu under den generelle sosiologiske teorien, som handlar om å avdekke dei sosiale avgrensingane for fridom og sjølvutfolding. Pierre Bourdieu har vore ein av dei viktigaste forskarane i det 20. hundreåret (Wilken, 2006). Han har ei oppfatning om at vi menneskjer alltid inngår i sosiale relasjonar og er ein del av eit samfunn. Gjennom arbeidet sitt har han fokusert på maktforhold og reproduksjon av sosial ulikhet (Bourdieu, 1995). Sjølv betrakta han seg som ein brubyggjar mellom ulike filosofiske og teoretiske tradisjonar, og er ifølgje Lisanne Wilken (2006) best kjent for å prøve å overskride skillet mellom objektivisme og subjektivisme. Gjennom dette arbeidet kom han fram til habitus og felt som er to omgrep som eg kjem tilbake til litt seinare i dette kapitlet.

For å forstå objektive og sosiale strukturar og deira verknad, er Bourdieu sine omgrep *sosialt rom*, *sosiale felt* og *kapital* sentrale (Aakvaag, 2008). *Sosialt rom* handlar om den sosiale reproduksjonen av ulikskap (Wilken, 2006). Dette sosiale rommet er ein hierarkisk struktur, og viser korleis menneskjer og sosiale grupper får status og makt basert på kapitalmengd (Wilken, 2006; Aakvaag, 2008). Ifølgje Wilken (2006) er dette rommet bygd opp av tre dimensjonar; fordeling av kapitaltype, samla kapitalvolum og rørsle i det sosiale rommet. Vidare kan rommet delast inn i tre klassefriksjonar; den dominerande klassen, småborgarskapet og den dominerte klassen. Kva posisjon ein har innafor det sosiale rommet vil vere avhengig av den habitusen og kapitalen ein har. *Kapital* gir makt, noko som kan nyttast som ein ressurs for å oppnå fordelar i det sosiale liv. Individ som har meir makt enn andre, kan bruke denne makta til å dominere

andre individ og grupper som har mindre makt. Kapital vert brukt som både eit mål og eit middel i samfunnslivet, og ifølgje Gunnar C. Aakvaag (2008) meiner Bourdieu at all sosial samhandling eigentleg er eit spel om å akkumulere mest mogeleg kapital.

Det er utarbeida forslag og strategiar på korleis ein kan utøve ei god undervegsvurdering i skulefaga generelt, men ut i frå det sosiokulturelle perspektivet på vurdering er det ikkje utarbeida pedagogiske verktøy som spesifikt vil fungere for kvar einskild elev til ei kvar tid i kroppøvningsfaget (Forskrift til Opplæringslova, 2009, §3-1, §3-11 og §3-12; Leirhaug, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2015a, 2015d). Korleis lærarane tolkar og brukar desse vurderingsstrategiane, vil vere ulikt frå lærar til lærar.

Dette er ei veldig interessant side ved teoriane til Bourdieu, men det vil ikkje bli lagt spesiell vekt på sosial klasse og kapital i min studie. Bakgrunnen for dette er at det norske samfunnet, der forskinga mi føregår, neppe er så klassesdelt som det franske samfunnet under Bourdieu si tid. Men dei to neste omgrepa som er sentrale for Bourdieu, habitus og felt, er svært sentrale for lærarar si forståing og vurderingspraksisen i kroppøvningsfaget. Det vil no først følgje ei forklaring på kva som kjenneteiknar habitus og kva som gjer dette relevant for denne studien, deretter vil det same bli gjort med felt.

## **3.2 Habitus**

Omgrepet «habitus» byggjer på eit sosiokulturelt perspektiv. I ein tidlig alder tileignar vi oss ei forståing av kva som er bra og dårlig, rett og galt, mulig og umulig, utan at det heilt er klart at det er ein læringsprosess (Bourdieu, 1995; Wilken, 2006). Dette er ei form for sosialisering, noko habitus er eit produkt av. Habitus er ein kroppstilstand, og den kroppslige forankringa av habitus tyder at det sosiale er innlært i kroppen, og det har betydning for praksisen. Kroppen vert forma av habitus, og kroppen uttrykkjer habitus. Eit kvart individ har ei unik historie, og habitus vil derfor vere individuell då den integrerer summen av individets tidlegare erfaringar. Habitus kan også vere kollektiv fordi den vert tileigna i eit sosialt miljø. Vanlegvis vert habitus her karakterisert ved ei form for fellesskap og felles forståing. Det kollektive dannar rammer for det individuelle, og gjere det individuelle forståelig og ofte også forventet i bestemte sosiale samanhengar.

Objektive strukturar kan påverke habitusen til aktøren, her vil dette sei læraren (Wilken, 2006). Eksempel på dette er foreldre, oppvekst og utdanning. Habitus er noko aktøren i stor grad har fått gjennom primærsosialiseringa i oppveksten (Priour & Sestoft, 2006). Ein kan seie at kroppen vert forma av habitus og uttrykker habitus (Wilken, 2008). Aktøren har på denne måten blitt forma gjennom mellom anna skule og deltaking i fritidsaktivitetar som barn. Dette kan også verke inn på habitusen i ein meir vaksen alder (Priour & Sestoft, 2006). Dette kan skje gjennom utdanning og også her, deltaking i fritidsaktivitetar. Dette er ein del av sekundærsosialiseringa.

Forsking viser at kroppsøvingslærarar ofte har ein bakgrunn innafor idrett (Moen et al., 2018). Dei har gjerne hatt ei positiv oppleving med idretten, noko som har gjort at dei har tatt valet om å utdanne seg til dette. På denne måten får kroppsøvingslærarane fortsette å dyrke idrettsinteressa si, på ein litt anna måte. På denne måten har gjerne desse kroppsøvingslærarane fått ein habitus som er blitt påverka av idretten. Med eit slikt idrettsfokus, kan det vere mogeleg at desse lærarane har ei forståing for kva det vil seie å vere god i kroppsøvingsfaget, som passar med det å vere god i ein idrett.

Habitus har blitt skildra av Pierre Bourdieu (1995) som varige disposisjonar, som ofte vert forstått som livsvarige. Habitus er blitt utvikla og skildra av Bourdieu som noko som kan forandrast, men at dette skjer svært langsamt. Ved forandring i habitus vil det vere ei forandring i dei ytre omgivnadane. Ei slik endring skjer ikkje automatisk, men krev både ei sosial forankring og ein individuell aksept av eit nytt sosialt miljø. Dette krev også at ein får aksept frå det nye miljøet. Heile denne prosessen skjer verken hurtig eller uproblematisk, men den *kan* skje.

For å bli utdanna kroppsøvingslærar, må ein gjennomføre ei formell utdanning. Det er ulike alternativ for å få denne godkjende utdanninga, for eksempel kan det eit årsstudium i idrett eller ein mastergrad, slik som den eg tek. Som det har blitt skriva, kan utdanning vere med på å påverke habitusen læraren. Dette vil vere av interesse å sjå på i denne studien.

Grunnen til at habitus vil vere relevant i denne oppgåva er fordi eg skal eg sjå på ungdomsskulelærarar si forståing og erfaring knytt til vurdering i kroppsøvingsfaget. LK06 gir skular og lærarar lokalt handlingsrom når det mellom anna gjeld organisering og vurderingsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Læreplanen gir retningslinjer for kva mål

elevane skal vurderast opp mot, men korleis elevane skal arbeide for å nå desse måla er det lite føringar på. Det vil derfor vere relevant å sjå på korleis lærarar løyser vurderingssituasjonen og korleis habitus spelar ei rolle i dei avgjerslene lærarane tek.

### 3.3 Felt

Ifølgje Wilken (2006) skildrar *feltomgrepet* dei sosiale arenaene som praksis utspelar seg innanfor. Eit felt kan definerast både breitt og snevert, men det er nokre kriterier for å definere eit felt. Kriteriet er at ein kan påvise at det står noko på spel som personar innanfor feltet finner det verdt å kjempe om eller for. Ein anna måte å skildre eit felt på er at det er arenaer der det føregår sosiale kampar (Wilken, 2006). Feltet refererer ikkje til faktiske oppdelingar av eit samfunn, men det refererer til relasjonar mellom personar som kjempar om bestemte former for kapital. Ein kan ikkje vere deltakar i eit felt om ein ikkje aksepterer dei former for spel som er i gong. Og ein kan heller ikkje delta om kapitalen ein har ikkje vert akseptert som gyldig av dei andre spelarane i feltet (Wilken, 2006). Kva kapital som vert verdsett innanfor eit felt vil variere (Aakvaag, 2008). Feltomgrepet kan nyttast til å systematisere dei ulike sosiale kampane om ulike former for kapital, som føregår innafør ramma av eit sosialt system (Wilken, 2006).

Faga ein har på skulen, saman med kroppsøvingfaget, kan kjenneteiknast som felt innunder skulefeltet (Moen, Westlie & Skille, 2017). I denne oppgåva vil felt bli brukt om kroppsøvingfeltet. Dette feltet kan forståast som eit strukturert system av sosiale relasjonar mellom kroppsøvingslærarar og utdanningsinstitusjonar, for å nemne nokon (Hunter, 2004). Kroppsøvingfeltet er bygd opp av eit strukturert system av sosiale relasjonar mellom utdanningsinstitusjonar, kroppsøvingslærarar-utdannarar, læreplanen i kroppsøving, personar innan helse og idrett som har påverknad på læreplaninnhald og praksis, skuleleiarar, kroppsøvingslærarar, og kroppsøvingsstudentar (Hunter, 2004).

Feltet elevane møter er prega av dei diskursane som er forma gjennom læreplanen og det som er satt lys på i skulen. Ein blir påverka av ulike meiningar om feltet, utanfrå. Dette kan vere foreldre, venner, media, osv. Dette kan vere med på å forme den relasjonen ein har til kroppsøvingfeltet. Eit poeng med feltomgrepet som Bourdieu har, er at ein del ting blir tatt for gitt og ikkje blir diskutert eller reflektert rundt. Dette vert av Bourdieu kalla *doxa* (Wilken, 2006).

Innafor kroppsøvingsfeltet har det vore vanleg at idrettskapital vert anerkjent som noko bra. Idrettskapital vert av Munk (1999) definert som idrettslege goder som gjev anerkjening, og dermed tilgang til fordelar i det sosiale spelet i feltet, som det derfor vert kjempa om. Det er nettopp denne kampen som utgjer anerkjening. Forsking viser at dagens undervising i kroppsøving i stor grad vert dominert av ballspel (Moen et al., 2018). Studien til Lisa Hunter (2004) viser at kroppsøving vert av fleire rekna som eit synonym for idrett, for eksempel løping, symjing eller fotballspeling. Ifølgje Kjersti Mordal Moen et al. (2018) består faget av mykje idrettsaktivitet, noko som kan henge saman med at dei som vel å bli kroppsøvingslærarar ofte har hatt god erfaring innanfor idrett og kroppsøving. Deira lærarar har ofte vore gode rollemodellar innanfor deira interesser, noko som igjen fører til at undervisinga vert prega av erfaringane lærarane har innafor fysisk aktivitet. Desse idrettsaktivitetane er gjerne aktivetar læraren sjølv har ei glede for og har drive med tidlegare (Dowling, 2011).

Grunnen til at kroppsøvingsfeltet er av interesse å sjå på retta mot denne oppgåva, er fordi det er eit ønskje om å svare på korleis lærarane forstår vurdering og korleis dei utøver vurderinga. Dette kan vere forma av kroppsøvingsfeltet. Ved at lærarane har vore igjennom ei utdanning, kan dei ha blitt påverka, slik det vart skildra under kapittelet om habitus. Habitus kan gradvis bli endra ved at ein blir sosialisert inn i ulike felt. Kroppsøvingslærarane vert sosialisert inn i kroppsøvingsfeltet og tar del i dette feltet når dei kjem ut i skulen. Kroppsøvingsfeltet er mellom anna forma av dei deltakarane som er ein del av feltet, altså kollegiet og den habitusen dei har med seg, og læreplanane. Lærarane har i oppgåve å følgje læreplanane og leggje opp undervising og vurdering av elevane ut i frå desse planane. Men med det store handlingsrommet som er, kan desse planane tolkast ulike vegar.

### **3.4 Påverknad mellom struktur og aktør**

Habitus er ifølgje Bourdieu «strukturert» og «klassespesifikk» (Aakvaag, 2008). Veremåten og handlingane til aktøren er styrt av habitus, og habitus er eit produkt av posisjon i samfunnet. Aktøren sine handlingar og veremåte vil i stor grad vere eit produkt av at dei har innarbeida sine sosiale betingelsar. Dette kan relaterast til at ein lærar har vore aktiv i idrett i eigen oppvekst og på denne måten innarbeida eit syn på kva det vil seie å vere flink i fysisk aktivitet.

Posisjonen i det sosiale rom og i sosiale felt, skriv seg inn i og formar alle aspekt ved aktøren sin identitet, veremåte og praksis. Korleis ein person typisk reagerer i ein situasjon, for



eksempel val av yrke, måten å snakke på, osv., vil vere forma av habitus, som igjen er forma av den objektive sosiale strukturen. Dette er den indre «indre» mekanismen for samfunnets påverknad av aktøren. I tillegg har vi den ytre påverknaden, som består av at posisjonen i det sosiale rom og sosiale felt fastslår tilgjengelege handlingsalternativ og dermed kva som er ein realistisk og fornuftig handlingsstrategi. Ifølgje Bourdieu (1995) vil derfor dei objektive sosiale strukturane forme både våre indre handlingstilbøyeligheter og våre ytre handlingsalternativ. Sosial praksis er eit møte mellom historia i objektiv (strukturen) og subjektiv (aktøren) form, og vi er derfor i stor grad forma av vårt sosiale miljø (Aakvaag, 2008). Men aktøren påverkar også strukturen. Aktørane er sjølvstendige og kompetente samfunnsdeltakararar som tar del i sosiale praksisar på sjølvstendige og kreative måtar (Aakvaag, 2008). For Bourdieu vil det for det første seie at objektive sosiale strukturar berre eksisterer i kraft av å bli anvendt og gjennom dette reproduisert av aktørane. Det sosiale rom og det sosiale felt har ingen anna måte å eksistere på enn gjennom at aktørar handlar på måtar som produserer og reproduserer dei. På denne måten er alltid strukturen i siste trinn eit resultat av aktøren sine handlingar, sjølv om aktørane sjeldan vil vere bevisst på dei strukturelle konsekvensane av sine handlingar(Aakvaag, 2008).

Men korleis kan ein sjå på relasjonen mellom struktur og aktør opp mot skulen? Læreplanen er ein form for struktur, medan læraren er ein aktør. Læraren er lovpålagt å følgje det som står i læreplanen, og på denne måten vil læreplanen vere styrande for praksisen til læraren. Læreplanen skal sikre ei god utdanning og ikkje minst at elevane lærer det same. Kva lærarane vel å fokusere på i planarbeidet og i undervisinga vil bli påverka av deira habitus. Som tidlegare nemnd er det stort sett lærarar som sjølv har idrettsbakgrunn, som blir kroppsøvlingslærarar (Moen et al., 2018). Dette tar lærarane med inn i kroppsøvlingsfeltet. Gjennom utdanninga som lærarane gjennomfører, prøver utdanningsinstitusjonar som en struktur å påverke læraren som ein aktør. Habitus kan gradvis endrast, noko som kan resultere i at ein nyutdanna lærar har endra habitusen sin delvis.

## 4 Metode

Gjennom dette kapitlet vil skal eg presentere dei vala eg har teke i førekant av gjennomføringa av prosjektet, i form av val av metodisk tilnærming og korleis datainnsamlinga vart gjennomført. Likeeins korleis eg gjennomførte og arbeidde med datamaterialet som eg samla inn. Først skal eg skildre mitt val av metodisk tilnærming. Deretter vil det følgje ein gjennomgang på det semistrukturerte intervjuet som er metoden som er nytta i denne studien. Vidare følgjer det ei skildring av korleis intervjuet vart gjennomført, før vala av korleis materialet har blitt transkribert og analysert følgjer. Mot slutten vil eg gå i djupna på kva som er gjort for å styrke kvaliteten på studien og kva som eventuelt kan svekke kvaliteten på denne studien. Avslutningsvis vil du bli presentert for kva etiske problemstillingar ein har i samband med kvalitativ forskning og knytt til denne studien.

### 4.1 Val av metodisk tilnærming

Ifølgje Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015) er metode ein systematisk prosedyre for å innhente informasjon i forskning og analyse av data. Gjennom ein studie slik som dette må det takast nokon val, mellom anna eit val om kva metode ein skal nytte. Ei problemstilling gir retningslinjer for korleis ein utformar eit prosjekt. Ifølgje Tove Thagaard (2018) kallar ein dette prosjektets design. Ein må då stille seg spørsmål om kva utval som kan vere mest hensiktsmessig for studien, kva metodisk tilnærming som eignar seg best og korleis ein skal legge opp analysen. Det er vanleg å skilje mellom to metodiske tilnærmingar, nemleg kvantitativ og kvalitativ metodetilnærming. Desse to metodiske tilnærmingane baserar seg på ulik forskingslogikk (Thagaard, 2018). Kva metodisk tilnærming ein nyttar, har konsekvensar for både forskingsprosessen og korleis ein vurderer resultata av forskinga. Gjennom den kvalitative metodetilnærminga har ein ei interesse for å forstå sosiale fenomen ut i frå eit aktørperspektiv, og det føreset nærleik mellom forskaren og deltakaren i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Problemstillinga i denne studien er:

*Korleis forstår og utøver lærarar vurdering av kroppsøvningsfaglege kompetansar til elevar i løpet av ungdomsskulen?*

Gjennom denne problemstillinga er det ønskja å få fram lærarane sine meiningar og erfaringar rundt vurdering i kroppsøving. Ved å nytte ei kvalitativ metodetilnærming vil det vere mogeleg å få fylldige og detaljerte beskrivingar (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er til hjelp slik at ein

kan få ei heilskapleg forståing av noko. Ved å vere i direkte kontakt med informantane kan ein få utfyllande og utdjupande svar. På bakgrunn av dette meiner eg at ei kvalitativ forskingstilnærming vil vere best eigna for å svare på problemstillinga i denne studien.

Eg hadde eit ønskje om å forstå korleis lærarar forstår og utøver vurdering i kroppsøving. Ved å prøve å forstå erfaringane til lærarane, ønskjer ein å tre inn i deira livsverden for å forstå deira tankar og val. Ved å arbeide på denne måten prøver ein å innhente fordomsfrie skildringar (Kvale & Brinkmann, 2015). Livsverden handlar om verda slik ein møter den i dagleglivet, og slik den framtrer i den umiddelbare og middelbare opplevinga, uavhengig av og forut for alle forklaringar. Ein kan tenkje seg at livsverden her er kvardagen til informantane som kroppsøvlingslærer på ungdomsskulen. Livsverden er eit omgrep som vert knytt opp mot fenomenologi, og den kvalitative metodetilnærminga byggjer på nettopp dette (Malterud, 2017). I fenomenologien forsøker ein å forstå fenomenen på grunnlag av perspektiva til dei personane som vert studert, og å skildre omverda slik den vert erfart av dei (Thagaard, 2018). Fenomenologien tek utgangspunkt i den subjektive opplevinga og søker å oppnå ei forståing av den djupare meininga i enkeltpersonar sine erfaringar. Dette dreiar seg om at interessa vert sentrert rundt fenomenverden slik dei personar vi studerer, opplev den, medan den ytre verda kjem i bakgrunnen (Thagaard, 2018). Å nytte seg av ein fenomenologisk forståing kan vere relevant, sjølv om ikkje det vert gjennomført ein fenomenologisk studie. Sjølv om fenomenologien ligg til grunn for å forstå informantane sine erfaringar, er det viktig å påpeike at dette prosjektet ikkje er ein fenomenologisk studie. Informantane sin livsverden vil hjelpe å finne fram til erfaringane deira, men det er det er ikkje fenomenologisk filosofi som er det teoretiske grunnlaget for oppgåva.

Datamaterialet som vart samla inn knytt til denne oppgåva, består av tekst som representerer dei ulike intervjusamtalane som har vore gjennomført. Dette datamaterialet kan ifølgje Malterud (2018) syne både nyansar og mangfald gjennom ei kvalitativ metodetilnærming. Den kvalitative metodetilnærminga byggjer ifølgje Malterud (2018) også på teoriar om hermeneutikk. Gadamer hevdar at forståinga til mennesket handlar meir om ein sirkelbevegelse enn ein trinn-for-trinn-metode (Kvale & Brinkmann, 2015). Forståinga blir gjerne illustrert ved den hermeneutiske sirkel som tek utgangspunkt i det heilskaplege (Krogh, 2014). Dette kan i denne samanheng knytast opp mot det heilskaplege tekstmaterialet som til dømes intervjutranskripsjonar. Vidare i denne sirkelen forsøker ein å finne ein samanheng mellom skjulte meiningar og heilskapen for deretter å tolke desse i ein samanheng. Gjennom

hermeneutikken framhevar ein betydinga av å fortolke folk sine handlingar gjennom å fokusere på eit djupare meiningsinnhald enn det som er umiddelbart innlysande (Thagaard, 2018). Ifølgje hermeneutikken finnast det ingen eigentleg sanning, men fenomen kan tolkast på fleire nivå. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at meining berre kan forståast i lys av den samanheng det vi studerer, er ein del av. Vi forstår delane i lys av heilheita. Hermeneutikken er ei viktig inspirasjonskjelde for samfunnsvitskaplege tilnærmingar der fortolkingar har ein sentral plass (Thagaard, 2018). I denne studien kjem ein ikkje utanom å fortolke forståingane og erfaringane deltakarane av studien har gjennom si livsverd. Forforståinga til informantane har vorte til gjennom horisontsamansmelting (Krogh, 2014). Horisontsamansmelting handlar om å kople saman noko som er ukjent til noko som er kjent. I denne studien vil denne forståinga knytast opp mot vurdering. Eg som forskar må forsøke å fortolke dei erfaringane informantane har, som dei snakkar om i intervju.

#### **4.1.1 Forforståing**

Forforståing er den ryggsekken ein tek med seg inn i eit forskingsprosjekt, før sjølv prosjektet startar (Malterud, 2017). Dette påverkar måten vi samlar, les og tolkar våre data på. Forforståinga ein har kan både vere positiv ved å gi næring og styrke til prosjektet, eller negativ ved at alt handlar om det vi har med oss, og ikkje om det vi ser langs vegen. Ifølgje Malterud (2017) er det viktig at forskaren har eit aktivt og bevisst forhold til forforståinga sin. Ho anbefalar at ein identifiserer kva erfaringar ein som forskar sit med før prosjektet startar. På bakgrunn av dette vil der no følgje ein oversikt over min forforståing rundt vurdering i kroppsøving.

Gjennom mi rolle som elev, idrettsutøvar, lærarstudent, vikarlærer og no i dag kroppsøvingslærer, har eg fått erfare ulike sider ved vurdering. Samtidig har det gjort at eg har fått ulike forståingar når det gjeld vurdering på ungdomsskulen. Desse forforståingane mine blir, som Cecilie B. Neumann og Iver B. Neumann (2012) skriv om, teke med inn i sjølv forskingsprosessen. Dette kan ein, som det vart skildra i kapittel 3, også sjå i lys av Bourdieu sine omgrep habitus og felt. Forforståinga mi er påverka av den habitusen eg som forskar har. Dette vil få innverknad på min forståing på eit sjølv. I forskingsprosessen forsøkte eg å vere bevisst på forforståingane mine, slik at det datamaterialet eg sat igjen med skulle uttrykke lærarane sine subjektive forståingar og utøvinga av vurdering. Ifølgje Neumann og Neumann (2012) er denne før-forståinga mi avgjerande for at eg skal kunne sortere datamaterialet mitt. Den optimale relasjonen mellom forskar og informant er nok nærleik til at ein kan sortere

datamaterialet og nok avstand til at ein fortsatt har analytisk distanse. Personleg har eg snakka med tre av fem informantar ved tidlegare høve, medan to av informantane helste eg på første gong då vi møttes til intervju. To av informantane eg har møtt på førehand er berre bekjente, medan den tredje er å rekne som ein eg kjenner godt. Alle intervjua gjekk likevel relativt likt føre seg, til tross for dette. Dei eg ikkje kjende frå før har eg hatt dialog med på e-post, og vi var på lik linje med tanke på at også eg er kroppsøvingslærer.

## **4.2 Kvalitativ forskingsmetode – Semistrukturert intervju**

Ifølgje Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015) finnast det mange ulike intervjuformer som er hensiktsmessige for ulike forskingsføremål. Det kvalitative forskingsintervjuet er ein forskingsmetode som gir privilegert tilgang til menneskjer sine grunnleggjande opplevingar av livsverda (Kvale & Brinkmann, 2015). Vidare blir eit semistrukturert intervju nytta når ein ønskjer å forstå tema frå dagleglivet ut i frå intervjupersonen sine eigne perspektiv. Problemstillinga i denne oppgåva gjorde at eg såg denne typen intervju, altså det semistrukturerte intervjuet, som godt passande for å svare på problemstillinga. Gjennom eit semistrukturert intervju er det vanleg å ta utgangspunkt i ein intervjuguide som er utarbeida på førehand. Denne intervjuguiden inneheld tema og gjerne forslag til spørsmål. Som intervjuar er ein fri til å stille spørsmåla i den rekkefølga ein sjølv ønskjer, i tillegg til at ein kan tilpasse spørsmåla undervegs og stille oppfølgjande spørsmål når ein ønskjer det. Denne typen intervju er dermed verken ein open samtale eller ein lukka spørjeskjemasamtale, noko som passar fint til problemstillinga i oppgåva som handlar om korleis lærarar vurderer kompetansane til elevane. Eg kunne då følgje opp dei temaa som informantane snakka om undervegs i intervju.

### **4.2.1 Utval**

I all forskning vert det stilt krav til utvalsstrategiar som fører til at materialet inneheld data om det fenomenet vi ønskjer å utforske (Malterud, 2017). I tillegg avgjer utvalet kva sider av saka ein kan seie noko om, kva dette er gyldig om, og i kva samanhengar. I denne studien gjorde eg ei avgrensing før det vart henta inn informantar. Denne avgrensinga var at informanten underviser eller har undervist i kroppsøvings på ungdomsskulen.

Dette kriteriet er eit forholdsvis breitt kriterium og inkluderer fortsatt mange lærarar. Eg hadde eit ønskje om å kunne belyse flest moglege sider ved temaet vurdering, og valde derfor å ha eit slikt breitt utval.

Før eg gjekk i gong med å finne intervjupersonar, melde eg studien til Norsk senter for forskingsdata (NSD) (Vedlegg 1). På bakgrunn av informasjon i meldinga, vart denne meldinga godkjent. Då denne godkjenninga var i orden gjekk eg i gong med å rekruttere intervjupersonar. Det var eit ønskje om å rekruttere intervjupersonar som hadde eigenskapar eller kvalifikasjonar som var strategiske i forhold til problemstillinga (Thagaard, 2018). Å gjere eit utval på bakgrunn av dette, vert kalla for eit strategisk utval. Målsettinga med eit slikt utval er at materialet best mogeleg kan belyse problemstillinga (Malterud, 2017). For å finne informantar brukte eg nettverket rundt meg. Eg kontakta lærarar som eg hadde kjennskap til, og som kunne vidareformidle kontakt til lærarar som oppfylte kriterier. Ved at ein først kontaktar personar som har dei eigenskapane eller kvalifikasjonane som er relevante for problemstillinga, og deretter ber desse personane om namn på andre som har tilsvarende eigenskapar, brukar ein snøballmetoden (Thagaard, 2018). Alle informantane som vart rekruttert arbeidde som kroppsøvlingslærarar og hadde ei formell utdanning innan dette faget. Tre av lærarane som vart rekruttert hadde sett sluttvurdering ved tidlegare høve, medan dei to siste ikkje hadde sett sluttvurdering før. Felles for alle er at dei har undervist i kroppsøving over fleire år, og kan dermed gi nokre perspektiv på fleire delar av vurderinga, til tross for at dei ikkje har satt standpunktkarakterar. Eg såg det som hensiktsmessig å ha spreing i materialet mitt, og valde derfor å inkludere både dei som hadde sett sluttvurdering og dei som ikkje hadde gjort det tidlegare. Etter at eg hadde oppretta kontakt med dei lærarane som ønska å delta i studien, sende eg ein e-post til rektorane ved desse tre skulane. I e-posten spurde eg om tillating til å gjennomføre forskinga ved skulen. Rektorane fekk informasjon om kven det var som skulle delta, og alle rektorane godkjende førespurnaden på grunnlag av at informantane ønska å delta. Etter dette var godkjent var eg klar for å gjennomføre intervjua. Intervjua vart gjennomført i perioden oktober til november.

#### **4.2.2 Intervjuguide og pilotintervju**

Det er vanleg å førebu seg til intervjua ein skal gjennomføre, med hjelp av ein intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien vart intervjua gjennomført med ein slik intervjuguide (Vedlegg 2) med bestemte tema og forslag til spørsmål. Det var likevel mogeleg å komme med oppfølgjande spørsmål og å endre rekkefølga på spørsmål undervegs. Som tidligare skildra er dette eit type intervju som er semistrukturert (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er både fordelar og ulemper med ein slik måte å intervju på. Ved å kunne stille oppfølgjande spørsmål og følgje tråden til dei som vert intervju, kan ein innhente spontane, levande og

uvente svar. På den andre sida vil det vere enklare å gjere omgrepsmessige struktureringar i analysen, jo meir strukturert intervjusituasjonen er (Kvale & Brinkmann, 2015). Eg såg det likevel som mest nyttig å kunne få desse spontane svara frå informantane og moglegheita til å følgje opp det som vart sagt av dei, undervegs.

Utarbeidinga av intervjuguiden starta med å fastsette kva tema som var relevante for å svare på problemstillinga. Dei temaa eg såg som relevante var følgjande: *bakgrunn, vurdering i læreplanen*; omgrepet vurdering og haldningar, *vurderingspraksis*; undervegs- og sluttvurdering, og utfordringar. Deretter laga eg forslag på spørsmål og oppfølgjande spørsmål til desse.

Malterud (2018) tilrår å gjennomføre eit pilotintervju for å klargjere seg til intervjusituasjonen. Å gjennomføre intervju er noko ein må øve på, då det er eit handverk. Eg gjennomførte eit pilotintervju slik Malterud tilrår, før eg gjekk i gong med intervju som høyrde til studien. Dette intervjuet vart gjennomført med ein tidlegare medstudent som arbeider ved ein barne- og ungdomsskule i dag. Rett etter intervjuet tok vi ein prat om korleis eg var som intervjuar, om det var nokre spørsmål som var uklare og som måtte endrast på. Eg fekk då gjort nødvendige justeringar før eg skulle gjennomføre intervju med informantane, og eg følte meg klar for å tre inn i rolla som intervjuar.

### **4.3 Gjennomføring av intervju**

Intervjua knytt til denne studien vart gjennomført i oktober og november 2019. Saman med kvar einskild lærar, kom vi fram til passande tidspunkt for å gjennomføre intervju. Det var viktig for meg å få gjennomført intervju på deira premiss, slik at dei var trygge. Dette er i tråd med råd gitt i metodelitteratur (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor vart alle intervju gjennomført på den skulen kvar einskild lærar arbeidde på. Det vart booka grupperom i forkant slik at vi var sikre på at vi fekk gjennomføre intervju uforstyrta.

Intervjua starta med ein gjennomgang av samtykkeerklæringa for intervjuet (Vedlegg 3). I tillegg vart det informert om anonymisering og deira rett til å trekke seg frå studien. I eit kvalitativt intervju kan det vere utfordrande å få fram ærlige svar (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kan oppstå ein intervju-effekt, der intervjupersonen svarar på det ein trur forskaren vil høyre. I forkant av intervjuet tok eg derfor opp viktigheita av å gi så ærlige svar som mogeleg og at det ikkje eksisterer noko fasitsvar på spørsmåla som vert stilte. Då eg i denne studien ønskjer å

belyse lærarane sine forståingar og utøving av vurdering, var dette viktig å få fram for intervjupersonane. I tråd med metodelitteratur vart intervju teke opp med lydopptakar, slik at eg kunne fokusere på det som vart sagt i intervju. Eg kontrollerte lydopptakaren i forkant av alle intervju og sørga for at det var nok batteri på opptakaren. Etter informasjonen var gitt til informantane, vart lydopptakaren starta og intervjuet vart gjennomført som ein samtale mellom meg og deltakaren i intervjuet. Eg plasserte skjermen på lydopptakaren slik at eg kunne sjå den undervegs i intervjuet og kunne då sjekke at lydopptakaren fortsatt tok opp lyden undervegs. I det semistrukturerte intervjuet, som er nytta i denne studien, er det delvis bestemt kva tema forskaren skal spørje om i forkant. Undervegs i intervjuet kan det dukke opp tema som ein ikkje var førebudd på, men som kan vise seg å vere interessante (Kvale & Brinkmann, 2015). Eg følgde opp med spørsmål der det var relevant å gjere det, og vi kom innom ulike tema i dei ulike intervju. Intervju vart avslutta med ein kort gjennomgang av det vi hadde snakka om, og informantane fekk moglegheit til å legge til noko, dersom dei følte dei ikkje hadde fått sagt alt dei følte var nødvendig om temaet. Deretter vart lydopptakar slått av, og vi snakka om korleis intervjusituasjonen vart opplevd.

## **4.4 Transkribering og analyse**

Eg valde å støtte meg til Malterud (2017) sin analysemodell i analyseringsarbeidet. Denne modellen vert kalla for systematisk tekstkondensering. Dette er ein analysemetode som er anbefalt for dei som skal gjennomføre forskning som gjerne ikkje har så mykje erfaring, slik som meg. Det er ein metode som er lett å følgje og halde seg til, og eg såg derfor denne metoden som godt eigna for å brukast i denne studien. Systematisk tekstkondensering består av fire ulike steg: 1) *heilskapsinntrykk*, 2) *meiningsberande einingar*, 3) *kondensering* og 4) *samanfatting*. Men før eg går inn på desse stega vil eg gå igjennom korleis transkriberinga vart gjennomført, då dette vart gjennomført før eg gjekk inn i det spesifikke analysearbeidet.

### **4.4.1 Transkribering**

Då intervju vart gjennomførte starta arbeidet med å strukturere datamaterialet i tekstform, altså gjere tale om til tekst. Dette er ifølgje Kvale & Brinkmann (2015) byrjinga på sjølve analysearbeidet. Desse transkripsjonane kan reknast som dei grunnleggande empiriske datamaterialet til studien.



Når det gjeld det språklege perspektivet, omset ein frå talespråk til skriftspråk. Dette krev ei rekke vurderingar og avgjersler (Kvale & Brinkmann, 2015). Som det tidlegare er nemnd, vart det nytta taleopptakar under intervju. Dette gjer til at ein kan høyre intervju fleire gongar. Kvale & Brinkmann (2015) viser til nokre krav ved transkribering. Det første er at det faktisk er gjort eit opptak og det andre kravet er at det er mulig å høyre samtalen som er teken opp på opptakaren. I tillegg oppfordra eg informantane i forkant av intervju til å snakke tydeleg, og eg sat igjen med lydfiler av god kvalitet. Undervegs i transkripsjonsprosessen er det viktig å vere medviten om at teksten ikkje kan reknast som den fulle og heile sanninga. Hensikta er å presentere samtalen på ein best mogleg måte, slik at det representerer det informanten hadde som hensikt å dele (Malterud, 2017).

Kort tid etter at intervju var gjennomførte, vart lydopptaka transkribert av meg sjølv. Ved å gjennomføre transkriberinga når intervju er friskt i minne, kan ein medverke til eit mindre svekka materiale, og skildringa kan gjerast meir nøyaktig (Malterud, 2017). Valet om å transkribere materialet sjølv vart teke på grunn av at eg sjølv var deltakar i intervju, og kunne hugse det som vart sagt då eg hørde intervju om igjen. Då transkriberinga føregjekk, vart intervju omforma til ein meir formell, skriftleg stil. Det transkriberte materialet vart skrive så nærme ordrett som mogeleg, for å vere sikker på at alle utsegn som kunne vere av betydning, var kommen med. Den beste attgjevinga av meiningsinnhaldet i intervjuet kjem ikkje automatisk av ei ordrett skriftleg attgjeving. For at meininga skal komme fram i det skriftlege materialet, kan det vere nødvendig med ei omskriving (Malterud, 2017). Med bakgrunn i dette vart det dermed gjort nokon små endringar i sitata for å få ein god flyt i samtalen, der det var naudsynt. Informantane hadde ulike dialekter, men eg valde å skrive alle transkripsjonane på nynorsk. Som tidlegare nemnd er transkriberinga byrjinga på sjølv analysearbeidet, og derfor vart dette gjort så grundig som mogeleg (Kvale & Brinkmann, 2015). Eg enda til slutt opp med eit datamateriale av cirka 50 sider transkribert tekst. For å ta omsyn til personvern vart alle namn, stadar og datoar ikkje teken med i transkriberinga. Det transkriberte materialet vart lagra på ei passordbeskytta datamaskin. Datamaterialet som vert presentert i denne oppgåva er ikkje i sin heilskap, men det er meiningsfortetta. Dette medfører ei forkorting av utsegna til intervjupersonane, til kortare formuleringar (Kvale & Brinkmann, 2015).

Vidare følgjer ei skildring av sjølv analyseprosessen. Analyseringa av det transkriberte datamaterialet føregjekk trinn for trinn. Det vil derfor bli presentert trinnvis i den rekkefølga kategoriane vart presentert innleiingsvis under 4.4.

#### **4.4.2 Heilskapsinntrykk**

I dette første trinnet av analysen skal ein bli kjend med materialet og skape seg eit heilskapleg bilete (Malterud, 2017). Ifølgje Malterud (2017) kan dette gjerast ved å lese igjennom alt datamaterialet, for så å lage fire til åtte foreløpige tema. Eg las gjennom materialet med mitt fokus på vurdering i bakhovudet. Dei temaa ein kjem fram til her treng ikkje samsvare med temaa i intervjuguiden. Malterud (2017) anbefaler at ein arbeider aktivt for å sette forforståinga si og det teoretiske rammeverket til sides når ein les igjennom materialet.

Slik Malterud (2017) viser til, gjorde eg eit forsøk på å skape eit heilskapsinntrykk ved å lese igjennom transkripsjonane fleire gongar. Undervegs i lesinga noterte eg meg stikkord som eg beit meg merke i. Eksempel på stikkord som vart notert er innsats, fair play, haldningar, undervegsvurdering, osv. Etter at eg hadde lese igjennom alt forsøkte eg å samanfatte det eg hadde lese, for å kunne lage desse fire til åtte foreløpige temaa. Desse temaa vart utarbeida ved hjelp av dei heilskaplege inntrykket eg sat igjen med, i tillegg til å bruke stikkorda eg hadde skrive ned. Eg sat då igjen med seks foreløpige tema. Eksempel på eit par slike tema er vurderingspraksis og testing for å lære. Temaa er ikkje utvikla gjennom systematisk refleksjon og tolking, men representerer eit intuitivt og databasert steg (Malterud, 2017). Desse temaa danna utgangspunktet for mine fortolkingar vidare inn i det neste analysesteget.

#### **4.4.3 Meiningsberande einingar**

I det andre steget i analysen startar ein med å organisere den delen av materialet som ein skal studere nærare, medan resten vert lagt til sides (Malterud, 2017). I dette steget ser ein på materialet ein har henta ut opp mot problemstillinga. Eg starta med å gjennomgå dei temaa som vart fastsatt i det førre steget, og reformulerte desse slik at dei best mogeleg kunne belyse problemstillinga. Malterud (2017) anbefaler at ein samlar seg om tre til fem reviderte foreløpige tema som dannar eit grunnlag for kodegrupper i dette analysesteget. Vidare tok eg ein gjennomgang av materialet linje for linje for å identifisere meiningsberande einingar. Det datamaterialet eg ikkje såg som relevant opp mot problemstillinga vart lagt til sides. Eg vurderte nøye kva som skulle vere med vidare ved å gå gjennom materialet grundig og systematisk. Kvar meiningsberande eining vart markert med ein farge etter kva tema dei passa under og eg starta å systematisere dei. Dette kallar Malterud (2017) for koding. Meininga med dette var å identifisere og sortere alle dei meiningsberande einingane i teksten. Dette vart gjort ved at

kodegruppene vart brukt som vegvisarar for å lokalisere tekstbitar som etter innhald vart merka med ein kode. Denne merkelappen samla tekstbitane som hadde noko til felles. Kodane vart utvikla og justert etter kvart som materialet gav innspel og idear. Å kode på denne måten er ifølgje Malterud (2017) og Kvale & Brinkmann (2015) empirinært. Ei gradvis omforming frå tema til kode og vidare til reviderte kodegrupper vil ifølgje Malterud (2017) innebere at dei opprinnelege inndelingane vert justert gjentakande i samsvar med det ein lærer frå empirien. Dette krev at ein arbeider fleksibelt (Malterud, 2017).

Som forskar vil ein i denne analysestilen identifisere einingar i teksten som dannar grunnlag for å skape databaserte kategoriar, noko som vert omtala som datastyrt analyse (Malterud, 2017). I denne prosessen måtte eg vere merksemd på mi teoriforståing og forforståing, slik at ikkje det skulle styre analysen. På dette tidspunktet måtte eg også sjå om kodane inkluderte data som var nokon lunde like (Malterud, 2017). Kodegruppene skulle innehalde tekst som handla om ulike forhold. Med eit blikk på problemstillinga var det nokre element som vart fjerna undervegs i kodinga, då dei skilde seg vesentleg ut i frå dei andre og ikkje var relevante for å svare på problemstillinga. For å skape god oversikt over datamaterialet la eg mellom anna vekt på ulikskapar og likskapar i informantane sine utsegn.

#### **4.4.4 Kondensering**

Det tredje steget i analyseringa er kondensering. Ifølgje Malterud (2017) vil kondensering seie at ein systematisk hentar ut meining frå dei meiningsberande einingane som er koda saman. Med andre ord bør ein kondensere innhaldet ut i frå dei eksisterande meiningsberande einingane. Poenget med kondenseringa er at ein skal redusere empiriske data slik at utsegna til informantane vert kortare formuleringar, men essensen i det som er sagt blir igjen. Eg omformulerte setningane til informantane og gjorde dei kortare, slik at essensen kom fram på best mogeleg måte. Gjennom dette arbeidet såg eg at einskilde kodegrupper inneheldt svært få meiningsberande einingar. Eksempelvis sat eg igjen med ei kodegruppe som omhandla planleggingsarbeid. Her var det svært få meiningsbærande einingar, og eg valde derfor å gå over desse ein gong til og inkludere dei i andre kodegrupper der dei kunne høyre heime. Det var også nokre kodegrupper som inneheldt mange meiningsberande einingar. Nokon av desse vart redusert ved at eg delte inn i subgrupper. Malterud (2017) tilrår at ein dannar to til tre subgrupper innanfor kvar kode, og eg valde å følgje denne tilrådinga. For eksempel vart kodegruppa *Kva skal eigentleg elevane vurderast etter?* delt inn i subgrupper. Målet i denne delen av analysen var å etablere subgrupper som best mogeleg kunne presentere relevante

nyansar av det som skulle undersøkast. Her skulle ein skape rom for fleire tolkingar og moglege tilnærmingar (Malterud, 2017). Subgruppene under den kodegruppa var: *Lokale årsplanar*, *Kriterier for vurdering* og *Formidling av kriterier til elevar*. Vidare her i frå var det subgruppa som var analyseeininga. Det vart her skrive eit kondensat med utgangspunkt i kvar subgruppe. Kondensatet, som er eit kunstig sitat, skulle bære med seg det konkrete innhaldet frå dei enkelte meiningsberande einingane ved å omsette dei til ei meir generell form (Malterud, 2017). I det kunstige sitatet vart det nytta eg-form for å minne meg sjølv på at det foreløpig skal representere kvar deltakar, omtrent slik dei har uttrykt seg under intervjuet. Kondensatet skulle utgjere summen av informantane sine stemmer om det fenomenet akkurat denne subgruppa skal seie noko om. Kondenseringa føregjekk på ein systematisk måte gjennom kvar subgruppe innafor kvar kodegruppe. Dette er eit arbeidsnotat som skal brukast som utgangspunkt for resultatpresentasjonen i det siste steget av analyseprosessen (Malterud, 2017).

#### **4.4.5 Rekontekstualisering**

I det siste steget i analysearbeidet skal ein rekontekstualisere, altså sette i saman dei ulike delane igjen (Malterud, 2017). Eg tok utgangspunkt i kondensata frå det førre steget, og gjorde ei samanfating for kvar kodegruppe. Det var viktig at samanfatinga vart formidla på ein lojal måte i forhold til det informantane gav uttrykk for, og i tillegg skulle det gi lesaren innsikt og tillit. Denne teksten skal kunne representere resultatane i forskingsprosjektet. Som forskar måtte eg her ta ansvar for rolla eg har som fortolkar (Malterud, 2017). Undervegs då samanfatingane vart skrivne, gjekk eg tilbake til det originale dokumentet for å sjå om samanfatingane stemde overeins med det informantane hadde fortalt. Malterud (2017) anbefaler at ein bør leite systematisk etter data som kan motseie dei konklusjonane ein er komme fram til.

Basert på kodane utvikla eg tre kategoriar ved å samanfatte essensen i kvar av dei kondenserte kodegruppene, med tilhøyrande underkodar. Kategoriane eg sat igjen med til slutt var følgjande: *Kva skal eigentleg elevane vurderast etter?*, med underkodane 1) *Lokale årsplanar*, 2) *Kriterier for vurdering* og 3) *Formidling av kriterier til elevar*. Den andre kategorien var: *Testing for å lære*, og den tredje kategorien var *vurderingspraksis*, med underkodane 1) *Uformell vurdering* og 2) *Formell vurdering*. Desse kategoriane vert presentert som underkapittel i resultatdelen i denne oppgåva. Dette er i tråd med Malterud sine anbefalingar (Malterud, 2017).

## 4.5 Kvalitetssikring

Kvaliteten på forskingsarbeidet er avgjerande for kunnskapen som kjem til syne (Kvale & Brinkmann, 2015). Eg skal vidare rette eit kritisk blikk mot forskingsarbeidet eg har utført. Dette er for å sikre tilstrekkeleg kvalitet i datamaterialet som vert presentert i denne oppgåva. Denne kvaliteten er vanleg å vurdere basert på omgrepa reliabilitet, validitet og generalisering (Thagaard, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2017).

### 4.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet dreiar seg om kor vidt prosjektet er truverdige og tillitsvekkjande (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Ifølgje Thagaard (2018) refererer reliabilitet i utgangspunktet til om resultatane kan reprodusertast av ein annan forskar ved bruk av same metode. I nyare tid har dette handla om at forskaren må argumentere for reliabiliteten ved å gjere greie for utviklinga av data i løpet av forskingsprosessen (Thagaard, 2018). Det må komme klart fram kva som er referat frå intervjuamtalar og kva som er mine vurderingar og kommentarar. På denne måten må eg som forskar overtyde lesaren om kvaliteten på sjølve forskinga og også verdien av resultatane. For å styrke reliabiliteten kan ein gjere forskingsprosessen gjennomsiktig (Thagaard, 2018). Dette vert gjort ved å gi detaljerte skildringar av forskingsstrategi og analysemetodar slik at lesaren kan vurdere forskingsprosessen trinn for trinn. Dette har eg prøvd å etterleve i denne oppgåva.

Reliabilitet handlar mellom anna om at metoden som vert nytta er tilpassa problemstillinga ein skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018; Malterud, 2017). Eit kvalitativt forskingsintervju er godt eigna for å undersøke forståinga og erfaringane til ungdomsskulelærarar om vurdering i kroppsøving. Dette er fordi at ved ei slik metodisk tilnærming har ein moglegheita til å gå i djupna og dermed få utfyllande svar.

Reliabiliteten i kvalitativ forskning er ifølgje Kvale & Brinkmann (2015) først og fremst knytt opp mot intervjustadiet, transkripsjonsstadiet og analysestadiet. I metodedelen har eg forsøkt å skildre detaljert korleis intervju-, transkripsjon-, og analyseprosessen gjekk føre seg. Sjølv om fleire forskarar studerer den same problemstillinga ved hjelp av same metodisk tilnærming, vil forskingsanalysen avvike noko. Men hovudfunna skal likevel ikkje avvike dersom andre forskarar gjennomfører ein tilnærma lik studie (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2017). Med bakgrunn i dette er det derfor viktig å gi detaljerte skildringar om dei vala ein tek

undervegs i prosessen, samt at ein må vise opent korleis empirien har komme fram. Ved at eg har gitt detaljert informasjon om kva eg har gjort, meiner eg at eg har styrka reliabiliteten i denne oppgåva. Korleis eg har gått fram for å presentere resultat, er skildra i kapittel 4.4. I tillegg har eg forsøkt å vise tydeleg i resultat og diskusjonskapittelet (kapittel 5) kva som er forståinga til informantane. Dette har eg gjort ved å forsøke å vise tydeleg kva som er informantane sine utsegn og kva som er mine tolkingar. Dette vil vere med på å styrke reliabiliteten i denne studien.

Ifølgje Kvale & Brinkmann (2015) kan eit for sterkt fokus på høg reliabilitet motverke kreativ tenking og variasjon. Kreativ tenking og variasjon har betre føresetnadar når intervjuaren kan følgje sin eigen intervjustil, improvisere undervegs og følgje opp det som vert sagt undervegs i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å nytte seg av eit semistrukturert intervju har ein moglegheita til å nettopp følgje opp undervegs, noko som styrkar reliabiliteten til denne studien. Ein svakheit ved reliabiliteten er at i ei kvalitativ undersøking er ein avhengig av kommunikasjon, og ein kan misforstå kvarandre. Intervjua vart som tidlegare nemnd teken opp med ein lydopptakar. Å nytte seg av ein lydopptakar vil styrke pålitelegheita då ein er sikra å få med seg alt. Dette vart i etterkant transkribert, noko som er skildra i analysekapittelet. Å skildre kva val ein tar når ein skal transkribere, er med på å styrke reliabiliteten til oppgåva. Dette er ein styrke på grunn av at ein er avhengig av om transkriberinga vert lik uavhengig av kven som transkriberer.

Intervjuaren kan vere med å påverke svara som vert gitt ved å stille leiande spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Under utarbeidinga av intervjuguiden, gjennomføringa av prøveintervju og i sjølv intervjufasen har eg vore medviten til mi forforståing og det å stille leiande spørsmål som kunne påverke informantane sine svar. Eg har strekt meg etter å stille nøytrale spørsmål, men det var utfordrande å få alle spørsmåla til å vere nøytrale. På grunn av at intervjua var semistrukturerte kunne eg stille oppfølgjande spørsmål undervegs. For at samtalen skulle flyte best mogeleg, var det ikkje alltid eg fekk god tid til å tenkje meg om før eg stilte spørsmåla. Dette er ein svakheit ved reliabiliteten til denne oppgåva.

Kvale & Brinkmann (2015) viser til at skildring av prosessen frå rådata til kategoriar vil styrke oppgåva si pålitelegheit. Denne prosessen vart skildra under kapittelet om analysen. Gjennom analyseprosessen har eg stadig gått tilbake til rådata for å sikre meg at eg har forstått og fått med meg det som var essensielt. Eg har fokusert på å få fram informantane sine utsegn og ikkje

mine egne forståinger. Undervegs i intervjuet stilte eg oppfølgjande spørsmål for å mellom anna kontrollere at eg hadde forstått det som vart sagt. Dette er med på å styrke reliabiliteten til denne oppgåva. Eg har utført svært lite analysearbeid tidlegare, dette medførte at eg måtte gå tilbake til rådata fleire gongar i løpet av analysearbeidet. Datamaterialet vart då koda og re-koda fleire gongar. Gjennom denne prosessen har eg hatt med meg ein rettleiar med god erfaring, som har støtta opp om gjennomføringa av dei ulike delane i oppgåva. Dette er noko som er med på å styrke reliabiliteten til denne oppgåva. Likevel kan meiningsinnhaldet bli noko endra på når ein analyserer informantane sine innspel, noko som kan svekke pålitelegheita.

#### **4.5.2 Validitet**

Ifølgje Thagaard (2018) handlar validitet om gyldigheita av dei tolkingane forskaren kjem fram til. Noko med det første ein gjer i eit slikt prosjekt er å ta stilling til kva metodisk tilnærming som er best eigna for å svare på problemstillinga som er sett. Dette handlar ifølgje Kvale & Brinkmann (2015) om validitet. Validitet er noko som ikkje gjeld for berre delar av forskingsprosessen, men det må gjennomsyre heile prosessen som ein kontinuerleg prosessvalidering (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale & Brinkmann (2015) presenterer validering i sju stadier, noko som heng saman med dei sju stadia dei deler inn forskingsprosessen i. I den innleiande fasen av eit slikt forskingsprosjekt er undersøkinga sin gyldighet avhengig av kor logisk utleiinga frå teori til forskings spørsmål er (Kvale & Brinkmann, 2015).

I intervjuet handlar validitet om intervjupersonane sin truverd, og sjølve kvaliteten på intervjuet. Pilotintervjuet som vart gjennomført i forkant av intervjuet i studien, er med på å auke validiteten for forskinga. Dette er på grunn av at ein har moglegheit til å teste om spørsmåla i intervjuguiden er relevante for det problemet ein ønskjer å undersøke. Spørsmåla vart også nøye gjennomgått fleire gongar på førehand, noko som også er med på å styrke validiteten. Etter pilotintervjuet var det tid for gjennomføring av dei faktiske intervjuet i studien. Gjennom desse intervjuet stilte eg oppfølgjande spørsmål og gjentok det informantane sa for å vere sikker på at eg hadde forstått det som vart sagt, riktig. Dette vil ifølgje Kvale & Brinkmann (2015) og Thagaard (2018) vere med på å styrke validiteten til oppgåva då ein gjennomfører ein «på staden»-kontroll.

Etter intervjuet var gjennomført starta eg å transkribere intervjuet. I forkant av dette måtte eg ta nokon val. Valet av språkleg stil for transkripsjonen reiser spørsmålet om kva som utgjer ein

gyldig overføring frå munnleg til skriftleg form (Kvale & Brinkmann, 2015). Vala som vart teken før transkriberinga starta er skildra i analysekapittelet. Transkriberinga er ei ordrett attgjeving, men utan unødvendige «pauseord» inkludert. Gjennom analyseringsdelen avhenger studien sin validitet på om spørsmåla som vert stilt til intervjuteksten er gyldig, og om dei tolkingane som er gjort er logiske (Kvale & Brinkman, 2015). Eg har styrka validiteten i denne fasen ved at eg har skildra analysen trinn for trinn og med jamne mellomrom sett tilbake på rådata. Som tidlegare nemnd har eg lite erfaring med å gjennomføre analyse, og eg har derfor teke nokon ekstra runder tilbake til rådata for å vere sikker på at eg har analysert riktig. I denne prosessen har eg vore kritisk, noko som styrkar validiteten (Thagaard, 2018).

Relasjonen mellom forskar og informantar påverkar kvaliteten i oppgåva (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Denne relasjonen har betydning for utviklinga av data. Dersom forskar har kjennskap til feltet og har førehandkunnskap om situasjonen til informantane, vil forskaren ha eit godt grunnlag for å forstå fenomenet som vert undersøkt (Thagaard, 2018). Som ferdig utdanna grunnskulelærer, tidligare vikarlærer og mi noverande deltidsstilling som lærar i mellom anna kroppsøving, har eg kjennskap til feltet. Ein styrke med denne kjennskapen er at eg har ei forståing om dei omgrepa som vert brukt av informantane, i tillegg til at eg kan forstå ein del av utfordringane som blir teke opp i intervjuet. Svakheita mi med å ha kjennskap til miljøet er ifølgje Thagaard (2018) at eg kan oversjå nyansar som ikkje samsvarar med mine egne erfaringar. Utan kjennskap til miljøet kan ein forstå annleis, men det kan også vere utfordrande å forstå situasjonar som er framand for oss. I denne samanhengen meiner Thagaard (2018) at det er viktig å presentere ståstaden ein som forskar har, noko eg har gjort under kapittel 4.1.1. Då har lesaren moglegheit for å ta stilling til kva betydning min ståstad har for tolkinga av resultata.

### **4.5.3 Generalisering**

Det er vanleg å stille spørsmål om funna i ein studie kan generaliserast (Kvale & Brinkmann, 2015). Overførbarheit vert ofte nytta om generalisering, og handlar ifølgje Thagaard (2018) om tolkingar som er basert på ei enkel undersøking, også kan gjelde i andre samanhengar. Ei vanleg innvending mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersonar til at resultata kan generaliserast. Kvale og Brinkmann (2015) viser til at generalisering kan sjåast som at kunnskapen som vert produsert i ein spesifikk intervjusituasjon, kan overførast til andre relevante situasjonar, i staden for at intervjuresultata skal kunne generaliserast globalt. Kvale og Brinkmann viser til fleire ulike typar generalisering. Desse typane er naturalistisk



generalisering, statistisk generalisering og analytisk generalisering. Naturalistisk generalisering er basert på personlege erfaringar, medan statistisk generalisering er formell og eksplisitt. Den statistiske generaliseringa baserer seg på representative intervjupersonar som tilfeldig er vald ut frå ei befolkning. Resultata knytt til denne generaliseringa er kvantifiserte. Den siste typen generalisering som Kvale og Brinkmann nemner er analytisk generalisering. Analytisk generalisering handlar om at funna i ein studie, kan nyttast som ei rettleiing for kva som kan komme til å skje i andre liknande situasjonar. Dette er den typen generalisering det har vore forsøkt å oppnå i denne studien.

Ved å nytte kvalitativ forskning kan ein gå i djupna på eit fenomen, noko som er ein unik moglegheit. På denne måten kan ein få innsikt i korleis andre menneskjer opplever si verkelegheit, altså menneskjer si livsverd. I denne studien har eg intervjuar fem lærarar med ulik alder, bakgrunn, erfaring, kjønn og arbeidsstad. Dette skapar fleire nyansar om temaet som vert undersøkt. Resultata eg har komme fram til kan mest truleg ikkje overførast til å gjelde alle kroppsøvingslærarar i heile landet. Men ein får likevel fram deira erfaringar innan vurdering i kroppsøving. Dette kan bidra til meir kunnskap i faget. Ved å vere open om og skildre dei vala ein har tatt undervegs i ein studie, kan lesaren vurdere om resultata kan generaliserast til ein ny situasjon, altså analytisk generalisering. I teorikapittelet er det vist til tidlegare forskning på vurdering i kroppsøvingfaget. Om ein samanliknar resultata i denne studien opp mot dei resultata frå tidlegare, er det ein del likskapstrekk. På denne måten kan resultata i denne studien ha ein viss overføringsferdi til andre skular.

## **4.6 Etiske omsyn**

Intervjuforskinga er fylt med moralske og etiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Dei etiske problemstillingane pregar heile forskingsforløpet, og ein bør ifølgje Kvale & Brinkmann (2015) ta omsyn til mogelege etiske problem heilt frå starten av undersøkinga til ein presenterer den endelige rapporten. Dette kapittelet er delt opp i tre og vil ta føre seg dei etiske omsyna som ligg innanfor konfidensialitet, informert samtykke og konsekvensar.

### **4.6.1 Konfidensialitet**

Prosjekt som føreset behandling av personopplysningar er meldepliktige. Den første etiske vurderinga i prosessen var derfor å melde prosjektet få godkjent innhenting av informasjon og lagring av konfidensielle data av personvernombodet NSD (vedlegg 1). For å få godkjenning

frå NSD måtte intervjuguide (vedlegg 2), informasjonsskriv med samtykkeerklæring (vedlegg 3) og ei bekrefting frå OsloMet på at eg kunne nytte mi eiga private datamaskin til lagring av data (vedlegg 4) sendast inn saman med ein søknad som beskreiv prosjektet som skulle gjennomførast. Kort tid etter søknaden var innsendt fekk eg tilbakemelding frå NSD om at søknaden var godkjent. Eg starta då å sende ut e-postar til aktuelle skular slik at intervjuprosessen kunne starte. I desse e-postane som vart sendt ut var informasjonsskrivet vedlagt. Etter kandidatane hadde takka ja til å delta i intervju sendte eg ut informasjon til rektorane på dei ulike skulane og bad om ein skriftleg løyve til å gjennomføre datainnsamlinga på skulane dei høyrde til.

Gjennom eit slikt forskingsprosjekt skal deltakarane sin identitet vere skjult. Konfidensialitet vil her bety at deltakarane vert anonymiserte i presentasjonen av resultata, men også at opplysningane vert lagra på ein forsvarleg måte. Gjennom transkriberinga vart derfor ikkje namn på skular, plassar eller personar som vart nemnde undervegs i intervju skriva ned. Deltakarane sine namn eller andre identifiserbare opplysningar vart ikkje lagra på mi private datamaskin, i tråd med anbefalingane til Thagaard (2018). Transkripsjonane er gjennomført på nynorsk. Då informantane hadde ulike dialekter, er dette gjort for å ikkje skulle kjenne igjen dei ulike informantane ut i frå kor dei kjem i frå i landet.

#### **4.6.2 Informert samtykke**

Som tidlegare nemnd vart det i denne studien nytta snøballmetoden for å hente inn informantar. Thagaard (2018) viser til Andrews & Vassenden (2007) som meiner at snøballmetoden kan skape nokon etiske problem. Knytt til ein slik studie skal informantane gi sitt samtykke til å delta i studien. Dersom kontaktpersonar av forskar vidareformidlar namn direkte til forskar, utan å høyre med desse personane først, kan dette skape etiske problem. Med bakgrunn i dette sørga eg for at dei eg fekk kontakt med gjennom mitt nettverk, hadde høyrte med sine kontaktar først og fått godkjenning til å gi kontaktopplysningane vidare til meg. Dei som hadde takka ja fekk då tilsendt ein e-post frå meg med informasjonsskriv, samtykkeerklæring og spørsmål om når det kunne passe å gjennomføre intervju. Informasjonsskrivet og samtykkeerklæringa som deltakarane fekk tilsendt var utarbeida i tråd med krava frå NSD.

Det vil vere nokon utfordringar knytt til det informerte samtykket i kvalitativ forskning. Det er ei grense for kor mykje informasjon ein kan gi om prosjektet på førehand, då deltakarane sin åtferd kan påverkast av informasjonen som vert gitt (Thagaard, 2018). I kvalitative studiar har

ein også rom for å vere fleksibel og endre opplegget for prosjektet undervegs. Det samtykket deltakarane gir i starten av eit prosjekt vil derfor ikkje vere basert på fullstendig informasjon om prosjektet. I forkant av eit slikt prosjekt veit ein ikkje kva resultat ein vil komme fram til, noko som betyr at ein ikkje kan gi fullstendig informasjon om kva deltaking i prosjektet vil innebere. Deltakarane veit heller ikkje korleis forskaren vil analysere og tolk dei dataane som vert samla inn (Thagaard, 2018).

#### **4.6.3 Konsekvensar**

Eit tredje grunnprinsipp for eit etisk forsvarleg prosjekt er knytt til dei konsekvensane forskinga kan ha for deltakarane (Thagaard, 2018). Som forskar måtte eg ha respekt for deltakarane i prosjektet og unngå at forskinga medførte negative konsekvensar for dei. I forkant av prosjektet tenkte eg derfor gjennom korleis eg kunne beskytte deltakarane og ikkje utsette dei for uheldige verknadar. Prinsippet om informert samtykke vil ifølgje Thagaard (2018) sikre deltakarane ein viss kontroll over eiga deltaking, og prinsippet om konfidensialitet stiller krav til meg som forskar om korleis eg handterer informasjonen som er gitt av deltakarane.

## 5 Resultat og diskusjon

Dette kapitlet vil innehalde ein presentasjon av dei resultata eg har fått gjennom analysen og diskusjon av desse resultata. Problemstillinga i denne studien er:

*Korleis forstår og utøver lærarar vurdering av kroppsøvingfaglege kompetansar til elevar i løpet av ungdomsskolen?*

Gjennom dette kapitlet skal eg legge fram relevante resultat og diskutere dei opp mot denne problemstillinga. Gjennom resultata ønskjer eg å vise likskapar og det som skil seg ut ved datamaterialet. Eg har vore bevisst på å forsøke gi eit inntrykk av heilskapen av det som har komme fram.

Kapitlet er bygd opp av fem delar. I den første delen vil det følgje ein presentasjon av informantane. Deretter følgjer ein presentasjon av kategoriane som vaks fram gjennom analysen av datamaterialet. Desse kategoriane er: 1) Kva skal egentleg elevane vurderast etter?, 2) Testing for å lære, 3) Vurderingspraksis. I nokon av kategoriane vil resultata bli sortert i underkategoriar for ei ryddig og oversiktleg framstilling. Avslutningsvis i kapitlet vil det følgje ei heilskapleg drøfting av resultata som har kome til syne.

Eg har vald å diskutere resultata opp mot tidlegare forskning undervegs i dette kapitlet. Diskusjonen vil følgje fortløpande etter kvar kategori. Dette valde eg å gjere fordi eg ønskja å vise ein tydeleg samanheng mellom resultat og diskusjon. Avslutningsvis i dette kapitlet vil det følgje ein heilskapleg diskusjon av resultata. Her vil resultata også verte diskutert i relasjon til omgrepa som vart presentert under det teoretiske perspektivet.

### 5.1 Presentasjon av informantar

I denne delen vert alle informantane presentert med fiktive namn. Informantane har ulik fartstid i læreryrket, men felles for alle er at dei er utdanna til å vere kroppsøvingslærarar. Det er fem informantar der ein av desse er kvinne og fire er menn. Informantane arbeider på tre ulike skular.

**Martin** er i 20 åra. Han har ein bachelor frå Norges Idrettshøgskole og er utdanna faglærer i kroppsøving og idrettsfag. Vidare har Martin tatt ein master ved OsloMet – storbyuniversitetet (OsloMet) med fordjupning i kroppsøving. Martin har tidlegare jobba som tilkallingsvikar, men har i dag ei mellombels stilling som kontaktlærer for ein 8. klasse, der han mellom anna underviser kroppsøving.

**Lise** er i 20 åra og er utdanna grunnskulelærer 5.-10. klasse ved Høgskulen på Vestlandet. Der har ho tatt samfunnsfag, kroppsøving og matematikk. Lise har jobba som vikarlærer ved sida av studia, men har i dag ei stilling som kontaktlærer for ein klasse på 10. trinn.

**Arne** er i 40 åra og har lærarutdanning frå Høgskulen i Sogn og Fjordane. I fagkretsen sin har han samfunnsfag, engelsk og kroppsøving. Arne har jobba som lærar i 19 år, og i dag er han faglærer i engelsk og kroppsøving på 9. og 10. trinn. Arne arbeider ved same skule som Lise.

**Geir** er i 40 år og er utdanna allmennlærer, men har bygd vidare med eit år på Norges Idrettshøgskole med kroppsøving som fag. Geir har jobba som lærar i 14-15 år, og i dag jobbar han som faglærer i kroppsøving og naturfag på ein ungdomsskule.

**Petter** er i 20 åra og er utdanna grunnskulelærer 5.-10. klasse ved NLA Høgskolen. Der har han tatt samfunnsfag, matematikk og kroppsøving. Han har vidare tatt master ved OsloMet med fordjuping i kroppsøving. Ved sida av studia har han arbeidd som vikarlærer og ved sida av masteren hadde han eit vikariat som kontaktlærer på ein ungdomsskule. Petter jobbar i dag på ein ungdomsskule der han har eit vikariat som kontaktlærer i ein klasse på 8. trinn. Petter arbeider ved same skule som Martin.

I det fylgjande vil dei kategoriane som er nytta i denne studien verte presentert og diskutert. Eg har lagt vekt på å presentere resultatane på ein måte som yter rettferd mot heilskapen i materialet. Dette betyr at eg både vil trekkje fram det som er felles for dei fleste, og relevante saker der det er ulike synspunkt. Den første kategorien som vert presentert og diskutert er den største kategorien og her vil store delar av funna for å svare på problemstillinga, kome til syne. Denne kategorien rommar store delar av datamaterialet i denne studien. Likevel vil kategoriane som følgjer etter også vere til hjelp for å svare på problemstillinga.

## 5.2 Kva skal eigentleg elevane vurderast etter?

I denne delen skal eg presentere det som kom til syne gjennom analysen om korleis lærarane vurderer elevane i ungdomsskulen og kva kriterier som blir brukt for vurderinga. Denne kategorien vil bli sortert i underkategoriane: 1) Lokale årsplanar, 2) Kriterier for vurdering og 3) Formidling av kriterier til elevar. Dette er relevant å sjå på for å kunne svare på problemstillinga: «Korleis forstår og utøver lærarar vurdering av kroppsøvingfaglege kompetansar til elevar i løpet av ungdomsskulen?»

Kroppsøvingfaget har eit føremål, slik som dei andre faga. Fleire av lærarane synast at føremålet til faget kan vere noko utfordrande å utøve saman med kompetansemåla. Alle lærarane synast det er vanskelig å vite kva ein skal vurdere, og eit relevant sitat som eksemplifiserer dette kjem frå Petter:

**Petter:** *Det eg synast er utfordrande med vurdering i kroppsøving er kva ein skal vurdere. Målet med faget er ikkje slik som du har i matte, at du skal lære deg nokre ferdigheiter som er målbare. Målet er jo at du skal få elevane til å like å vere i aktivitet, og at dei skal kunne vere i aktivitet etter enden av skulegangen.*

Kroppsøving er ikkje like målbart som ein del av dei andre faga, og å vite kva ein skal vurdere oppfattar respondentane altså ikkje alltid er like lett. Det siste Petter nemner med at elevane skal like å vere i aktivitet, er ein del av føremålet med faget. På dei skulane som er representerte i denne studien er det vanleg å ha mellom 20 og 30 elevar i klassen. Med så mange elevar i ein gymsal samtidig, synast alle informantane at det er utfordrande å sjå alle. Eit sitat som er godt eigna til å skildre dette er frå Arne:

**Arne:** *Det er store klassar her på skulen og det er vanskeleg å klare å sjå alle like godt. Eg får jo ikkje observert alle heile tida, i tillegg til at det er krevjande.*

Det å klare å sjå alle like godt synast Arne er ei utfordring. Men han meiner likevel at han har god kontroll på alle elevane over tre år, og at elevane får den rette karakteren. Dette er også ei utfordring Petter kjenner på, og han synast det er vanskeleg å få sett alle når ein skal organisere undervisinga i tillegg. Vidare seier han:

**Petter:** *Eg skulle ønske eg hadde hatt eit endå betre grunnlag. Eg synast det er litt mange å vurdere. Det kan slå litt negativt ut, kanskje dei som ikkje stikker seg så godt fram ikkje har det same vurderingsgrunnlaget som nokon som er litt meir frampå og tar litt meir plass.*

Han synest altså det er utfordrande at det er så mange som skal vurderast, og at det ikkje er sikkert at han har det same vurderingsgrunnlaget på alle, då nokon er meir frampå og tek meir plass. Vidare skal vi sjå litt på dette vurderingsgrunnlaget og kva som faktisk blir vurdert i kroppsøvingfaget.

Vurdering i kroppsøving generelt er vanskelig, noko som ikkje kjem som noko stor overrasking at kroppsøvingslærarane synast. Ei rekkje kjelder viser at vurdering vert oppfatta som noko som er omfattande og utfordrande (Engh, 2018; Jonskås, 2009; Leirhaug, 2016). Det er fleire utfordringar som kjem til syne gjennom denne studien, mellom anna at det er mange elevar ein skal sjå samtidig.

### **5.2.1 Lokale årsplanar**

Felles for to av dei tre skulane som er representerte i denne studien er at skulen har utarbeida lokale planar ut i frå den sentrale læreplanen. Korleis desse lokale planane fungerer har betydning for vurderinga som lærarane gjer, og vil derfor bli presentert i denne underkategorien. Det vil først følgje ei skildring av Petter og Martin sin skule, deretter Arne og Lise, som er dei skulane som har utarbeida eit felles system for vurdering. Til slutt vil skulen der Geir jobbar bli omtala. Dette kapittelet byggjer på intervjuet som er gjennomført, men i etterkant av intervjuet fekk eg nokon kopiar av årsplanar. Dette har gitt meg betre innsikt i planane og ei betre forståing av skildringane av desse planane til informantane.

Ut i frå intervjuet kjem det fram at nokon skular har utarbeida nokre lokale planar. Felles for begge skulane som har utarbeida lokale planar er at dei følgjer faste årsplanar frå 8.-10 trinn. I desse årsplanane står det oppgitt kva tema og kompetansemål dei skal arbeide med. Det står altså spesifikt kva tema dei skal igjennom fordelt på planar for 8. klasse, 9. klasse og 10. klasse. Ved skulen til Martin og Petter er det delt inn i ulike seksjonar etter fag. I kroppsøvingssesjonen er det tidlegare blitt utarbeida nokon planar som dei nyttar inn i planleggingsarbeidet. Dette skildrar Petter slik:

**Petter:** *Før eg starta her så har dei satt seg ned og tatt mange forskjellige tema og laga undervisingsopplegg og laga vurderingskriterier ut i frå kompetansemåla. Slik at alle vurderer likt. Også har dei, eller i alle fall så godt det lar seg gjere, laga til planar for kva vi skal gjennomgå i 8. klasse, altså årsplan, dette i 9., og så vidare. Slik at det blir ein progresjon sjølv om det kanskje blir utbytting av lærarar.*

Det er altså utarbeida ein form for årsplan som er delt inn i tema, kompetansemål, arbeidsmåte og vurderingsform. Nokon eksempel på tema frå årsplanen på 9. trinn er uthald, turn, lagidrettar og basistrening. Nokon tema går igjen fleire gongar i løpet av året, medan andre tema er satt opp berre for ein periode. Dei ulike arbeidsmåtene det blir variert i mellom er praktisk undervising, teoretisk undervising, samarbeid og skriftleg arbeid. Skriftleg arbeid vert nytta under temaet uthald, medan praktisk undervising, teoretisk undervising og samarbeid stort sett går igjen i alle temaa. Under vurderingsformer er det vurdering av eleven sin kompetanse, progresjon og innsats i timane som går igjen under fleire tema. På uthald er det i tillegg vurdering av ein 800 meters test og eit skriftleg arbeid knytt til denne testen, noko eg vil komme tilbake til i kapittelet om testing. Nokon tema får ikkje elevane karakter i, men blir vurdert til bestått eller ikkje bestått. Noko av grunnen til at dei har slike detaljerte planar, er ifølgje Petter at dei skal vurdere elevane på tvers av klassar og årssteg likt.

Vidare har dei ei oversikt over kva som er høg, middels og låg måloppnåing og som er vidare delt inn i fire ulike områder. Desse områda er 1) Fair play, 2) Ferdigheiter/meistring, 3) Innsats og 4) Kunnskap og forståing. Innafor kvart tema har dei undervisingsopplegg og eit skjema som inneheld vurderingskriterier. Undervisingsopplegget og vurderingskriteria som eg fekk innsyn i var innafor temaet uthald. Dette opplegget var godt skildrande og enkelt å forstå. Det som derimot kan vere ei utfordring med alt dette er ifølgje Petter at det er ei stund sida det vart laga. Det er laga etter revideringa i 2012, men ein del av dei som var med i dette planleggingsarbeidet, arbeider ikkje ved skulen lenger. Derfor har nokon av desse planane sklidd litt ut og dei er ikkje like samanhengande og godt fungerande lenger, slik dei var då dei vart laga.

Det kjem fram i intervjuet at ein stor fordel med slike detaljerte planar, er at vurderingsarbeidet skal bli enklare for lærarane opp mot sluttvurderinga i 10. klasse. dette er viktig, skildrar Petter slik:



**Petter:** *Det vi har i 10. klasse og som vert vurdert som eit sluttresultat, er eit resultat av det som har skjedd i 8. og 9. klasse. Det er derfor vi har fordelt kva som skal gjerast på dei ulike trinna, slik at ein startar med noko og vidareutviklar det. Så er der ein raud tråd gjennom alle åra.*

Med ein raud tråd gjennom alle tre åra, er dei altså sikra at dei får ein naturleg progresjon på innhaldet i undervisinga. Dette er noko som også gjer det enklare for ein lærar å ta over ein klasse i for eksempel 10. klasse. Akkurat det skjedde med Petter då han starta å jobbe på denne skulen. Han tok over ein 10. klasse og hadde dei det siste halvåret. Han måtte då sette standpunkt karakter på elevane etter berre eit halvt år. På grunn av gode system på skulen, meinte han at han hadde eit greit utgangspunkt for å vurdere elevane, sjølv om han syntes det var svært utfordrande å skulle sette standpunkt karakter etter så kort tid.

Fellesnemnaren på skulen der Martin og Petter arbeider og der Arne og Lise arbeider, er at det er utarbeida ein form for system for korleis dei skal vurdere elevane. Dette er gjort som eit forsøk for å oppnå ein lik vurderingspraksis blant lærarane. Desse systema er løyst på to ulike måtar, og det vil no følgje ei forklaring på korleis det er løyst ved Arne og Lise sin skule. Ved denne skulen er det også ein kroppsøvingssesjon som har gjort eit arbeid med læreplanen og utarbeida lokale planar for korleis undervisinga skal gjennomførast. Denne lokale planen er ein årsplan som inneheld kva tema dei skal igjennom kvart år. Årsplanen er delt inn i fire periodar per år. Vidare er det tatt utgangspunkt i kompetansemåla som deretter er blitt brote ned til læringsmål. Innafor kvart læringsmål er det vidare delt inn i tema. På desse planane står det litt om læremiddel og om vurdering innafor kvart tema.

Det som skil denne planen frå planen der Petter og Martin arbeider, er at det her ikkje er utarbeida undervisingsopplegg. Planen inneheld kva aktivitet dei skal ha og kva som skal vere fokuset, men det inneheld ikkje spesifikt korleis det skal gjennomførast. Lise tok opp eit eksempel i volleyball og sa følgjande:

**Intervjuar** – *Har alle klassane på 10. trinn det same opplegget?*

**Lise** – *Ja, vi har ein felles plan for kva tema vi jobbar med, men vi løyser det ulikt. Vi har jo ein enkelttime ute og ein dobbelttime inne. Når vi er ute vil det variere litt, for kanskje det er pissregn ein dag og sol den neste. Då blir gjerne opplegget litt ulikt, men vi held oss innafor temaet.*

**Intervjuar** – *De køyrer altså ikkje spesifikt det same opplegget?*

**Lise** – *Nei. Vi har for eksempel volleyball ein periode, og då køyrer alle volleyball. Men nokon set opp eit langnett og spelar på mange små baner, medan andre delar klassen i to og halvparten spelar volleyball og den andre halvparten har ei styrkeøkt. Så vi løyser det litt ulikt, men vi har same tema og det same fokuset. Har vi fokus på smash, så har alle fokus på smash. Men vi løyser det ulikt. Detaljane er ikkje like, men det overordna målet og emnet er likt.*

Lærarane står altså fritt til å velje korleis dei ønskjer å gjennomføre undervisinga, men alle følgjer same tema og mål. Dei vurderingsskjemaene denne skulen har utarbeida inneheld tre hovudkategoriar so elevane vert vurdert innafor. Desse er innsats, samarbeid og meistring. Under desse kategoriane følgjer det nokon mindre punkt som vert vurdert. Desse skildrar Lise slik:

**Lise:** *På dei vurderingsskjemaene er det lista opp dei ulike delane som vi vurderer, fair play, innsatsvillig, haldning, utstyr, litt slike ting. Samarbeid, samhandling og å gjere andre gode, kjem opp som eigne punkt. Så har du det med ferdigheiter og evner. Vi vurderer dei etter låg, middels og høg, så set vi kryss inn i dette krysseskjemaet.*

Elevane vert altså vurdert i mellom anna fair play, haldningar og utstyr. Dei vert her vurdert etter låg, middels eller høg måloppnåing. Ifølgje Lise vert dette skjemaet mest brukt som ei heilskapsvurdering når ho set undervegsvurdering i januar og på våren. For å vurdere elevane undervegs har ho utarbeida eigne skjema. Dette skildrar ho slik:

**Lise:** *Eg har eit eige skjema i forhold til emne, der eg vurderer dei ut i frå det eg meiner er hovudpunkta. Det som er mest vektlagt er ferdigheiter, innsats og fair play eller samhandling. Då skriv eg låg, middels eller høg på dei tre punkta, også legg eg til ein kommentar dersom dei har vore skada eller sjuke som kan påverke karakteren. Det brukar eg i kvart emne, så når eg kjem til halvårsvurderinga ser eg på alle emna i lag og kryssar av i vurderingsskjemaet.*

Innafor kvart tema vurderer ho altså elevane ved bruk av dette skjemaet. Ho har gjort seg opp ei meining om kva ho vektlegg mest, som er ferdigheiter, innsats og fair play/samhandling.

Elevane vert innafor desse punkta vurdert til låg, middels eller høg måloppnåing. Som det kjem fram her har ho personleg laga eigne skjema som ho nyttar inn i vurderingsarbeidet. Innafor dei ulike temaa er det ikkje blitt laga felles kriterier som elevane skal vurderast etter, slik det var laga på den andre skulen i form av måloppnåingsskjema. Dette er noko Arne syntes var utfordrande. Han meinte lærarane burde vere meir samkøyrde på akkurat dette. Lise ytrar ikkje noko om akkurat dette, men bekreftar at det ikkje er sett opp kriterier for kva som er låg, middels og høg måloppnåing innafor dei ulike emna. Dette er noko ho har danna eit bilete av i hovudet sitt, og har det klart føre seg der.

Til tross for at denne skulen har utarbeida desse krysseskjema som vert nytta inn mot halvårsvurderinga, er det likevel ikkje alltid like lett å vurdere elevane. Lise uttrykkjer at ho synast det er utfordrande å vurdere spesifikt kva karakter eleven ligg på:

***Lise:** Gjennom det krysseskjemaet får vi eit ganske klart bilete over kor elevane ligg når det gjeld låg, middels eller høg måloppnåing. Men det vanskeligaste med vurderinga er om dei er på middels, er det ein trear eller firar. Då må ein vurdere kor mykje kvart kryss skal telle opp mot kvarandre. Ein kan ha mange middels kryss og nokon låge, men så er det dei som er låge som er dei viktigaste, dette med innsats, fair play og haldningar.*

Utfordringa til Lise er å vurdere kor mykje dei ulike kryssa skal telje. Ho personleg meiner nokon kryss er viktigare enn andre, for eksempel innsats, fair play og haldning. Kor mykje desse kryssa skal telje opp mot kvarandre er noko ho må vurdere når ho set karakterane.

Den tredje skulen skil seg ut i frå dei dei to andre skulane ved at det ikkje er utarbeida nokon lokale planar. Dette er ved skulen til Geir, og der er det kvar einskild lærar som er ansvarleg for å lage årsplanar til den klassen dei har. Dette kom fram gjennom ein dialog mellom meg og Geir då vi snakka om korleis sluttvurderinga vart gjennomført og kva som vart vektlagt. Vidare gjekk dialogen slik:

**Intervjuar** – I 10. klasse, er du innom alle kompetansemåla i løpet av det året?

**Geir** – I alle fall dei som tilhøyrrer, dei som er relatert til 10. trinn.

**Intervjuar** – Men er du då sikker på at du har vore innom alle kompetansemåla og at elevane blir vurdert i alle kompetansemåla?

**Geir** – *Nei, godt spørsmål. Nei. På barneskulen så har vi ramsa opp det for 5.-7. klasse i naturfag. Då har vi jo veldig spesifikt når ein skal kva i 5., 6. og 7. klasse. Men vi har nok ein liten jobb å gjere på ungdomsskulen. Sjølv om vi har det litt slik, vi tar det litt for gitt kva som skal i 10. klasse då.*

**Intervjuar** – *Men er det då du som lærar som tenkjer at dette er det ein skal ha i 10. klasse, så du veit ikkje om det gjeld for alle lærarane?*

**Geir** – *Nei, det er ikkje slike retningslinjer på det. Rektor har ikkje laga ein slik plan på at dette er 8. og dette er 9. Så om du tar over ein klasse så veit du ikkje kva kompetansemål som er dekkja og kva mål som ikkje er dekkja. Så det burde vert betre retningslinjer på det, trur eg.*

Gjennom denne dialogen kom det altså fram at det ikkje er utarbeida noko form for lokale planar i kroppsøving på ungdomsskulen. Det er opp til den einskilde lærar å velje ut kva mål ein ønskje å arbeide med, og det kan derfor variere frå lærar til lærar kva som vert arbeidd med i løpet av dei ulike åra. Geir hadde ein 8. klasse i fjor, men denne klassen fekk ny kroppsøvingslærar då dei starta i 9. klasse. På spørsmål om det vart vidareformidla fekk eg eit klart nei. Vidare gjekk dialogen slik:

**Intervjuar** – *Noko spesiell grunn til det?*

**Geir** – *Nei, den personen har ikkje spurt.*

**Intervjuar** – *Nei? (Spørjande)*

**Geir** – *Det burde blitt formidla. Og då er vi litt tilbake til dette med tidspress her på skulen. Det er ikkje satt av tid til det og den personen har ikkje spurt.*

På grunn av tidspress og at det ikkje er satt av tid har ikkje informasjonen Geir sit på blitt vidareformidla til den nye læraren til klassen. Den nye læraren har derfor berre sjølve karakteren elevane har fått i halvårsvurdering å gå ut i frå. Dette gjeld også for den klassen Geir overtok i 10. klasse og som han denne våren skal sette sluttvurdering på. Han veit ikkje kva kompetansemål det er blitt arbeidd med i 8. klasse og 9. klasse.

Ved innføringa av LK06 vart det ein større handlingsfridom for lærarane då det gjaldt innhaldet i undervisinga (Thuen, 2010). LK06 er forma på ein slik måte at skuleeigar må tilpasse læreplanane for faga etter lokale forhold (Utdanningsdirektoratet, 2016a, 2016b). Dette krev eit lokalt arbeid med læreplanane, slik at ein er sikra at elevane får den opplæringa dei har krav på.

Dette gir eit stort lokalt handlingsrom for den ein-skilde skuleeigar. Det vert framheva av Utdanningsdirektoratet (2015c) at det på grunn av denne handlingsfridomen vil vere viktig å utarbeide lokale planar for undervisinga. Ved to av dei tre skulane mine informantar er tilsette på, er det gjort eit slikt arbeid. er det gjort eit slikt arbeid med læreplanen som heile skulen følgjer. Som det har komme fram, er det varierende kor detaljerte desse planane er. Den eine skulen har også ferdige undervisingsopplegg å forholde seg til og spesifikke skjema for måloppnåing i det ulike emna, medan den andre skulen berre har overordna årsplanar med tema for året. Dei som arbeider ved dei to skulane som har utarbeida slike planar har noko handfast å ta utgangspunkt i, når dei skal vurdere elevane. Det at lærarane følgjer den same årsplanen vil naturlegvis gjere at elevane, uavhengig av kva parallell dei går i, er igjennom det same i løpet av eit år. Dette vil nok gjere det lettare å ha ein vurderingspraksis som er lik, slik informantane sa. Den siste skulen, der Geir jobbar, er det ingen planar i det heile tatt. Det er opp til læraren å tolke kompetansemåla som er sett av Utdanningsdirektoratet (2015b) og korleis ein skal arbeide for at elevane skal nå desse måla på best mogeleg måte, og kva elevane skal bli vurderte i. Korleis kompetansemåla vert delt opp og gjort til mindre delmål, er opp til kvar ein-skild skule og eventuelt lærar. Det kan skape store variasjonar frå skule til skule, til og med mellom kvar ein-skild lærar på ein skule. Kva som blir vurdert innanfor dei ulike kompetansemåla vil derfor variere (Jonskås, 2009; Vinje, 2008b). Dette ser ut til å stemme overeins med det som kom til syne ved dei ulike skulane som deltok i denne studien. Ved Geir sin skule kan innhaldet i undervisinga og vurderinga av kompetansemål variere stort frå lærar til lærar på same skule. Medan i den andre enden har ein skulen til Martin og Petter som har fastsette planar for heile skulen, som forhindrar desse store variasjonane.

Om vurderinga i kroppsoving er rettferdig, har blitt diskutert av fleire forskarar (Annerstedt, 2010; Leirhaug, 2016; Vinje, 2008a). Det er umogeleg å vurdere alt som skjer i undervisinga, og ein må derfor velje ut kva slags kunnskap elevane skal tileigne seg og bør meistre etter avslutta undervising i eit tema (Annerstedt, 2010). Ei rettferdig vurdering betyr ifølgje Annerstedt (2010) at det som vurderast, er det same for alle elevar. Ein karakter i ein klasse skal tilsvare den same karakteren i ein anna klasse. På bakgrunn av dette blir vurderingane urettferdige, fordi lærarar har vanskelegheiter for å tolke måla og formulere lokale kriterier. Det er ein stor variasjon i korleis ein tolkar og utformer karakterkriterier frå skule til skule. Dette ser ut til å stemme overeins med resultata i denne studien. Dei tre skulane som er ein del av studien har alle ulike måtar å utforme karakterkriterier. Ved to av skulane det utarbeida lokale planar, men det er ulikt kor detaljerte dei er. Skulen til Martin og Petter har svært detaljerte

planar, noko som kan sjå ut til at fungerer bra. Elevane, uavhengig av kva klasse dei går i, ser ut til å gjennomgå dei same temaa og blir vurdert på dei same kriteria. Internt på skulen kan det dermed tyde på at vurderinga er rettferdig, slik Annerstedt ser på rettferd. Ved skulen til Arne og Lise er det ikkje utforma lokale kriterier. Dei har årsplanar å ta utgangspunkt i, men spesifikt kva elevane skal vurderast etter er ikkje fastsatt. Det kan tyde på at dette gjer at elevane på eit trinn blir vurdert ulikt. Kva som blir vektlagt kan derfor variere frå lærar til lærar og dermed også frå klasse til klasse. Det same gjeld for skulen der Geir arbeider, då det ikkje er utarbeida lokale planar. Dette kan ifølgje Annerstedt (2010) vere urettferdig.

Det kom fram i fleire intervju at det var vanskeleg å komme utanom skjønsmessige avgjersler når ein vurderer elevane i eit slikt fag. Dette stemmer overeins med Vinje (2008a) som meiner at vurderingspraksisen i kroppsøvingfaget er urettferdig. Årsaka til det er at det omtrent er umogeleg å komme utanom skjønsmessige avgjersler når ein gjennomfører vurdering i eit praktisk fag som kroppsøving. Kriterier kan vere med på å danne eit utgangspunkt for ein meir lik vurderingspraksis, og kan då minske dei skjønsmessige avgjerslene (Vinje, 2008a). Det var Geir og Arne som snakka om desse skjønsmessige vurderingane, og desse to arbeider ved skular som ikkje har spesifikke kriterier for vurderinga. Det kan dermed tyde på at lærarar som har kriterier å ta utgangspunkt i, slik som Martin og Petter, kan gjere mindre skjønsmessige avgjersler i vurderingssituasjonen. Ulik bruk av vektning og kriterier i faget er eit anna hinder mot ein rettferdig vurderingspraksis. I studien til Vinje (2008a) viser funna at det er stor skilnad i kva kriterier lærarane nyttar i sin vurderingspraksis, og korleis dei vektlegg desse kriteria, noko ein også kan sjå i denne studien.

Elevane skal i løpet av 8.-10. klasse vurderast i alle kompetansemåla. Ein lokal plan kan sikre at ein klasse er gjennom alle kompetansemåla, til tross for at det blir bytta lærar. At dette var på plass ved skulen til Petter, gjorde at han var trygg på at elevane hadde vore igjennom alt, då han sette sluttvurderinga i 10. klasse, etter å ha hatt klassen berre i eit halvt år. Dette gjeld derimot ikkje der Geir arbeider.

### **5.2.2 Kriterier for vurdering**

I analysen kjem det tydeleg fram at lærarane nyttar ulike kriterier når dei vurderer elevane. Det er berre kompetansemåla som skal danne grunnlaget for vurdering med karakter, men det er likevel ingen som nektar lærarane å dele kvart kompetansemål inn i ulike kriterier. Einskilde kriterier går igjen hos alle informantane, mellom anna innsats, ferdigheiter og fair play. Dette

vil vere underoverskrifter i denne kategorien og det vil følgje skildringar på kva informantane meiner desse kriteria inneberer.

### **Innsats**

Det ser ut til at alle informantane vektlegg innsats, og at dette er eit vurderingskriterium som ofte vert nytta i kroppsøvingsfaget. Følgjande utsegn frå Geir eksemplifiserer dette:

**Intervjuar:** *Kva vektlegg du i kroppsøving?*

**Geir:** *Eg vektlegg innsats, haldning, nærvær og motivasjon.*

Innsats er eit av fleire kriterier som er vert brukt som vurderingsgrunnlag i faget. Nokon av kriteria som lærarane brukar er med i stort sett alt elevane gjer, dei er med andre ord kontinuerlige prosessar. Dette gjeld også innsats, noko som vert trekt fram som ein viktig faktor i kroppsøvinga av alle informantane. Vurdering er noko dei synast er utfordrande, men innsats meiner fleire av dei at er ein av dei tinga som er enklare å vurdere i faget. Eit godt sitat som skildrar dette er frå Martin:

**Martin:** *Innsats er ein kontinuerlig prosess. Det same gjeld fair play og samarbeid og slikt. Slike kompetansemål vurderer eg i stor grad som ein prosess, der eg prøver å dra det inn i nesten alt eg gjer.*

Innsats, fair play og samarbeid ser altså Martin som ein kontinuerlig prosess og forsøker å bruke det i det meste. Når det kjem til formidling til elevane om korleis innsats tel, blir det ifølge dei fleste informantane formidla til elevane relativt ofte. Martin meiner det er enkelt å forklare til elevane kva som ligg i innsats, og dei er klar over at dette er noko som gjeld i alt dei gjere. Dette vurderingskriteriet blir i intervju framheva som noko som tel mykje, og gjennom skildringane av kva som kjenneteiknar ein god elev vert innsats trekt fram på denne måten av Geir:

**Geir:** *Eleven må ikkje nødvendigvis meistre alle aktivitetar, men må ha den stå-på-viljen som skal til og ikkje gi opp.*

Ein god elev vert altså assosiert med ein elev som står på og ikkje gir opp, noko som kan sjå ut til å bety at ein elev gjer ein innsats. Det kjem ikkje så tydeleg fram korleis innsats gjere seg

gjeldande hos dei ulike informantane, men for Geir kan det sjå ut til at det handlar om å ikkje gi opp uansett kva. For Lise gjere det seg gjeldande på denne måten:

**Lise:** *Innsats seier eg ofte elevane korleis eg vurderer. Dei må utfordre seg sjølv og ikkje berre stå i mål. Men samtidig er det stor forskjell på ein elev som berre står i mål og ein elev som er aktiv i mål som prøvar å redde ballen.*

Det er altså stor skilnad på ein elev som berre står i mål og ein som står aktivt i mål, i tillegg til at eleven utfordrar seg sjølv. Men kor mykje skal denne innsatsen telje inn i vurderinga av eleven? Det er det mange lærarar som synast er utfordrande, noko Lise uttrykkjer slik:

**Lise:** *Også er det dette med innsats, kor mykje skal det telle. Det står jo ingenting. Det står at innsatsen skal telle, men kor mykje? 50%, 80%, 10%? Det er vanskelig.*

Om innsatsen skal telje 50% eller 10% er altså utfordrande sidan det ikkje står noko om dette i læreplanen eller i forskrifta. Det vert også teke opp av fleire informantar at innsats er ein del av nokon kompetansemål, men kor mykje skal det telje i tillegg til sjølve kompetansemålet vert det stilt spørsmål rundt. Lise seier også følgjande:

**Lise:** *Den største utfordringa, slik eg ser det, er kor mykje du skal vektlegge ting. Eg synast det er vanskelig å finne ut kor mykje innsatsen eigentleg skal telje. Men eg prøver å seie til elevane at innsatsen er viktig for at dei skal oppnå kompetanse i faget. Om du ikkje har innsats vil eg ikkje kunne seie at du trenar på ein ferdigheit. Om du gjere det to gongar, då har du ikkje trent på ein ferdigheit. Og det blir jo innsats i at du gjere det igjen og igjen. Så innsats ligg jo i mange kompetansemål frå før, men samtidig så står det at innsatsen skal telle. Men kor mykje i tillegg då? Eg synast det er vanskelig, for du får ikkje vurdert dei ut i frå fysiske testar.*

Innsats ligg i fleire kompetansemål frå før når ein ser på innsats som å gjennomføre ei handling fleire gongar. Men kor mykje det skal telje, synast Lise er utfordrande.

Det at innsats er ein del av vurderingsgrunnlaget når lærarar vurderer elevane er i tråd med det LK06 seier at skal vere vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015b). At innsats er ein del av vurderingsgrunnlaget kan vere både positivt og negativt for



elevane (Elnan & Sando, 2014). Elevar som ikkje meistarar utfordringar, reduserer innsatsen sin. Dette er vanlige funn i forskning på læringsklima. Årsaken til dette kan vere at ein ønskjer å skjule manglande ferdigheiter, og det følast betre at årsaken er mangel på innsats i staden for mangel på ferdigheit. Dette kjem ikkje til syne i mine resultat, men det kan vere skjulte ting som skjer utan at læraren veit om det.

Korleis innsats gjer seg gjeldande er varierende og kjem ikkje tydeleg fram gjennom denne studien. Men det vert sagt av Geir at det handlar om «å stå på og ikkje gi opp» og for Lise handlar det om at eleven utfordrar seg sjølv og er aktiv i ulike roller. Som det vart vist til i teoridelen om innsats og Erik Aasland sin forskning, handlar innsats ofte om det læraren kan sjå. Elevane må arbeide hardt, vise at dei kan forbetre seg og dei må vise positiv innstilling gjennom å gjere kvarandre gode, for å få høg innsats (Aasland & Engelsrud, 2017). Dette kan vere problematisk, då kroppsøving skal medverke til at elevane sansar, opplever og skapar med kroppen, noko som inneberer andre forhold enn berre dei som er synlege for læraren (Aasland & Engelsrud, 2017). Det synet Geir og Lise viser at dei har på innsats kan stemme overeins med det som vert sagt av Aasland og Engelsrud. Lise seier sjølv at elevane må ha ein innsats for å kunne sei at ein trenar på ein ferdigheit. Dette kan sjå ut til å stemme overeins med dei funna Aasland presenterer. Innsats handlar om at eleven gjer eit forsøk på å løyse faglege utfordringar etter beste evne utan å gi opp, viser at ein kan vere sjølvstendig og utfordrar eigen kapasitet (Utdanningsdirektoratet, 2012). Dette ser ut til å stemme overeins med den oppfatninga fleire informantar har om kva innsats skal bety. Geir sa mellom anna at eleven «må stå på og ikkje gi opp», noko som direkte knytast til innsats slik Utdanningsdirektoratet skildrar omgrepet.

Som det vart presentert i kapittel 2.4 om vurderingskulturen på ungdomsskulen, viser den nasjonale kartleggingsstudien av kroppsøving i grunnskulen (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018) at elevar opplev at innsats og haldning er den enkeltfaktoren som veg tyngst når ein set karakterar i faget. Dette gjaldt også for lærarane som deltok i studien. Det ser ut til å stemme overeins med dei resultatane som er komme fram i denne studien. Innsats blir referert til som noko *viktig* og noko som blir vurdert i alt elevane gjer. Men spesifikt kor mykje innsatsen tel kjem ikkje fram, og dette var også noko lærarane syntes var utfordrande. Som det vart skriva i teorikapittelet om kriterier (sjå 2.5) er det ikkje fastsatt kva fordeling ein skal ha mellom kompetane og innsats, som er dei to faktorane som skal vurderast (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det er altså opp til kvar einskild lærar å fastsette kor mykje innsatsen skal telje. Det ser

ikkje ut til at informantane har fastsett spesifikt kor mykje innsats skal telje, berre at det er viktig i faget.

Det ser ut til at innsats vert vurdert som ein kontinuerlig prosess, altså at læraren ser på progresjonen til eleven. Dette er i tråd med LK06. Det vert mellom anna skrive i det fjerde punktet for ein læringsfremmande undervegsvurdering at utvikling skal vurderast (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Den kompetansen eleven viser i løpet av opplæringa, er også ein del av grunnlaget for vurdering når standpunkt karakteren vert sett (Høihilder, 2018).

### **Ferdigheiter**

Ferdigheiter er eit anna kriterium som kom fram gjennom analysen. Noko av det som var felles for dei fleste informantane var at dei meinte at dei ikkje kunne ignorere gode ferdigheiter. Eit godt sitat på dette er frå Arne:

***Arne:** Eg ignorerer ikkje, eg kan jo ikkje heilt ignorere at nokon har gode ferdigheiter. Men det er ikkje gitt at ein elev med gode ferdigheiter skal få ein seksar.*

Sjølv om ferdigheiter spelar ei rolle, er det ikkje bestemt at ein elev med gode ferdigheiter sikrar seg den beste karakteren i faget. Det er også andre moment som må vere på plass, mellom anna haldningar. Dette vil eg komme meir tilbake til under fair play, men ein godt sitat på dette er frå Petter då han skulle skildre kva som kjenneteikna ein god elev i kroppsøvingfaget:

***Petter:** Eleven er dyktig fysisk, positiv og samarbeidsvillig. Ein god elev ønskjer å utvikle seg og å lære. Det er ein elev som er flink i fysisk aktivitet og har gode ferdigheter innafor dei ulike idrettane.*

I tillegg til ferdigheiter i ulike idrettar må altså elevane ha eit ønskje om å utvikle seg og å lære, i tillegg til å vere positiv og samarbeidsvillig. Men for at elevane skal kunne utvikle seg, er det ikkje berre eit ønskje som må vere til stades. Petter snakka vidare om dette her:

***Petter:** Eleven viser stor grad av meistring, og det trur eg går litt hand i hanske, om elever opplever å få det til so vil nok eleven også tørre å prøve på nye ting. Og for at eleven skal kunne utvikle seg, må eleven tørre å prøve nye ting.*

Han uttrykkjer at meistring og innsats heng nøye saman. Når ein opplever meistring, vil eleven tørre å prøve på nye ting, noko som Petter knyt til utvikling. Meistring og gode ferdigheiter vert trekt fram av fleire informantar. Martin er ikkje i tvil om at ferdigheiter er viktig for å få ein seksar i kroppsøving, då det er eit stort fokus på at elevane skal gjere kvarandre gode. Dette er enklare å gjere ved at ein har gode ferdigheiter og dermed gjerne også forstår meir av spelet.

Kva informantane faktisk legg i omgrepet ferdigheiter, er varierende. Det er også varierende korleis ferdighetene vert brukt for å vurdere elevane. Kompetanse vart i intervjuet med både Petter og Martin knytt opp mot ferdigheiter. Martin skildrar dette slik:

**Martin:** *Når ein elev har god kompetanse i idrettar, so tenker eg at det ligg ferdigheiter, der utan tvil. Om ein skal gjer andre gode, er det enklare om ein har gode ferdigheiter og forstår meir av spelet. Men med kompetanse, så handlar det jo om ferdigheiter også, men det å evne å bruke ferdighetene då. Så om du er veldig god i fotball og skjønar spelforståinga der, og klarer å anvende det for eksempel også i basketball då. Så det går på eit slags overordna perspektiv, at du klarer å anvende ferdighetene i ulike idrettar i ulike samanhengar.*

Martin skildrar her at kompetanse også handlar om ferdigheiter og korleis ein anvender desse ferdighetene. Det handlar for han om at elevane må anvende dei ferdighetene eleven har inn i andre idrettar. Petter uttrykte at kompetanse var viktig, både i form av praktisk kompetanse og teoretisk kompetanse. Han kom med eit eksempel i uthald:

**Petter:** *(...) har vi uthald, så ser ein det kanskje som kompetanse at ein veit litt kva det vil seie å trene uthald ut i frå det vi har lært. Også kanskje at du har evnene, eller kompetansen til å også gjennomføre. Altså ikkje berre teoretisk kunnskap, men også at du kan gjere det i praksis.*

Elevane må kunne vise kompetanse i form av at dei veit kva det vil seie å trene på noko og dei må ha kompetanse til å kunne utføre eller gjennomføre «teorien». Korleis Petter praktiserer dette i undervisinga kjem fram når han kjem med eit eksempel frå basketball-undervising:

**Petter:** (...) lærer dei eit par ferdigheiter, for eksempel skot, pasning og lay-up, og lærer dei heilt spesifikt korleis teknikken er. Det er klart at etter tre til fire timar så kan ein ikkje forvente at elevane som aldri har vore borti det før skal kunne det perfekt. Men så er det heller ikkje det eg vurderer etter, det er ikkje det eg ser på. Eg seier til dei at eg vil sjå igjen at du øver på det vi akkurat har lært. Det er litt det at i den gamle læreplanen skal dei kunne øve på, og då er det akkurat det eg prøver å vurdere. At dei kan øve på.

Petter lærer elevane spesifikke ferdigheiter som han ønskjer at dei skal øve på. Han forventar ikkje at dei skal kunne det perfekt, og det er heller ikkje det han vurderer elevane på. Det vert her referert til «den gamle læreplanen» og at ein der skal kunne «øve på» ulike ferdigheiter. Det kan tyde på at Petter refererer til LK06 når han seier «den gamle læreplanen», då det i denne planen er fleire kompetansemål som seier at elevane skal «trene på». Kva det tyder «å trene på» stilte Arne spørsmål ved. Kompetansemåla er, som tidlegare nemnd, relativt opne. Dette er noko fleire informantar synast er utfordrande. Ei god skildring på dette er eit sitat frå Arne:

**Arne:** *Kompetansemåla er jo ganske opne. Ein blir jo nesten meir forvirra jo meir ein snakkar om det. Nokon av kompetansemåla seier jo at ein skal utføre, men kva ligg i det? Og kva er høg måloppnåing i å trene på? Det synast eg er utfordrande.*

Kompetansemåla inneheld omgrep som kan tolkast av den einskilde lærar, for eksempel «å utføre» og «å trene på». Kva som ligg i desse omgrepa og kva som er høg måloppnåing blir trekt fram som ei utfordring. Lise påpeikar i intervjuet at ho skil seg ut på sitt trinn på korleis ho vektlegg ferdigheiter hos elevane. Dette skildrar ho slik:

**Lise:** *Eg merkar det allereie på mitt team. Vi har fire klassar, og eg merkar at vi har veldig ulik oppfatning om kor mykje ting skal telle. Det er nok mest der, vi veit kva vi skal vurdere, vi er alle einige om kva som skal bli vurdert, men kor mykje vektleggje vi på dei ulike delane. Så eg trur eg gjerne er en av dei som legger ferdigheitene veldig lågt nede, medan andre seier at jammen skal du ha fem og seks skal du ha ganske gode ferdigheter. Mens eg helde nok ikkje like høgt for eksempel mot femmaren då, på ferdighetane som andre gjere.*

Ved å vektlegge ferdigheiter relativt lågt skil Lise seg ut frå resten av teamet sitt. Der er det fleire som meiner at ein må ha gode ferdigheiter for å oppnå toppkarakter i faget, noko ho ikkje er einig i.

Ferdigheiter er ikkje direkte ein del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Det er nemlig eleven sin innsats og kompetanse som skal vurderast (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Men læreplanen i kroppsøving inneheld fleire ulike typar kompetansemål. Dei fleste kompetansemåla kan definerast som kunnskapsmål, ferdigheitsmål og/eller haldningsmål. Eit eksempel på ferdigheitsmål er følgjande mål i LK06 som ein finn under kategorien Idrettsaktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2015b):

*Trene på og bruke ulike ferdigheiter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar.*

Dette målet omhandlar lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar. I dette målet står det spesifikt at elevne skal trene på og bruke ulike ferdigheiter, men det står ingenting om at elevane skal målast etter kor gode desse ferdigheitane er, slik Petter også nemnde. Men kva ligg i omgrepet «å trene på» og «bruke»? Det syntes Arne var utfordrande å vite. Ifølgje Utdanningsdirektoratet (2015c, s. 26-27) si rettleiing for læreplanen kroppsøving er det meint at:

*... elevene både skal kunne treningsmetoder for å oppnå vidare utvikling og bruke sine ferdigheter på et høgere nivå. Kunnskap om treningsmetoder skal gi grunnlag for å drive trening som er individuelt tilpasset, mens å kunne bruke egne ferdigheter innebærer bruk av ferdigheter i mer sammensatte og komplekse øvelser.*

Å kunne bruke egne ferdigheiter handlar altså om å bruke ferdigheitene ein har i meir samansette og komplekse øvingar. Dette er også forholdsvis opent for å kunne tolke, slik kompetansemåla også er. Det å overføre ferdigheitene til andre øvingar, slik Martin meinte, ser ut til å stemme overeins med korleis rettleiinga skildrar ferdigheiter.

Ambisjonar og ei positiv innstilling til faget viser undersøkingar at må vere til stades for å få ein god karakter (Annerstedt, 2010). Sjølv om ikkje ambisjonar vert nemnd i kriteria for karakterar, er dette noko mange lærarar brukar for å kompensere for prestasjon. Dette kan sjå

ut til å stemme då fleire informantar er «nøgd» med ferdigheitene, dersom ein ser at elevane forsøker å gjennomføre det dei skal gjere. For eksempel ved innøving av ulike teknikkar ved basketballskot, så ønskjer informantane å sjå igjen noko som liknar på dette i spelsituasjonar. Under førre overskrift om innsats vart det også sagt av Geir at elevane ikkje nødvendigvis må meistre alle aktivitetane, men dei må stå på og ikkje gi opp. Dette kan sjå ut til så stemme overeins med dei funna Annerstedt har gjort.

### **Fair play**

Fair play er eit av omgrepa som hyppig går igjen i alle intervju, og ser ut til å vere ein del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøvningsfaget. Sitatet frå Geir eksemplifiserer dette:

**Geir:** *I forhold til kriterier på kva vi ser etter i vurderinga, så går det på dette med motivasjon, haldning og ikkje minst fair play.*

Her skildrar Geir spesifikt fair play som eit kriterium inn i vurderingsarbeidet. I intervju med alle informantane kom det fram at nettopp fair play er ein viktig faktor i faget, og dette vart også knytt opp mot kva som kjenneteikna ein god elev i faget. Eit godt sitat som viser dette er frå Arne:

**Arne:** *Det er ein elev som er veldig flink og har ein kombinasjon av gode ferdigheter, men samtidig klarer å gjere andre gode. Eleven bidreg slik at det ikkje berre handlar om den eleven, men klarer å sjå om og bruke eigenskapane sine kan indirekte hjelpe andre.*

Ein «god elev» i kroppsøvningsfaget vert av Arne skildra som ein elev som bidreg til å gjere andre gode. Det vart trekt fram fleire eigenskapar av informantane, og det som vart sagt var følgjande: Å gjer andre gode, er ein motivator, inkluderer alle, ser alle, har respekt for medelevar, følgjer reglar, har positiv innstilling og gode haldningar. Dette er alle omgrep som gjerne vert knytt opp mot fair play-omgrepet. Som det vart sagt i sitatet frå Arne, må ein god elev ha nokon ferdigheiter som vert brukt på rett måte. Det er ønskja frå lærarane at elevane brukar ferdigheitene sine til å gjere andre elevar gode. Dette kan knytast opp mot fokuset på å inkludere. Felles for informantane er at den gode eleven har eit fokus på å inkludere framfor å vinne. Lise påpeikar at denne eleven spelar ballen til alle på laget, sjølv om det er bakover og ikkje i retning mål. I tillegg viser også Lise til at ein god elev er ein «motivator» for dei andre

i gruppa. Ved at eleven gjer dette er eleven ifølgje Lise også med på å byggje opp ein god lagmoral uavhengig av kven eleven er på lag med. Også haldningar vart trekt fram då det var snakk om kva som kjenneteiknar ein god elev. Geir hadde ei litt anna skildring av dette, enn dei andre informantane. Han sa følgjande:

**Geir:** *Ein god elev ein elev som kjem tidsnok og har ei genuin interesse for faget. Eleven har med seg riktig utstyr og lyttar til beskjedar. I tillegg er eleven ein positiv faktor i gruppa. Eleven er eit førebilete og kan tinga litt.*

Her blir det trekt fram at ein god elev både er eit førebilete og kan tinga litt, i tillegg til å ha med seg nødvendig utstyr til timen. Det er også viktig for han at eleven kjem tidsnok til timen. Dette vart ikkje trekt fram av dei andre informantane, noko som kan bety at det ikkje var noko som var viktig for dei, eller at det ikkje var eit problem.

Som det har komme fram er fair play viktig for å oppnå ein god karakter i faget. Både Lise og Martin tar opp at det er nettopp dette som gjerne skil femmaren og seksaren. For Martin handla dette om følgjande:

**Martin:** *I det store og det heile er det fair play som skiljar. Innsats har eigentleg veldig mange, men det å evne å sette laget framfor seg sjølv, det er vel kanskje det som skil då.*

Å klare å sette laget framfor seg sjølv, er avgjerande for å få seksaren. For Lise handla det om at eleven som gjerne får ein femmar klarer å sjå dei fleste i undervisinga, men gløymer kanskje den eine som ein seksar-elev ser, som har stilt seg bak i ein krok. Dette fokuset med mellom anna respekt, inkludering og å gjere andre gode, kan moglegvis knytast opp mot danning. Det som skilde Martin frå dei andre lærarane var at han var den einaste som nemnde danning knytt til vurdering i faget. Han sa følgjande:

**Martin:** *(...) og det med å, ja, forstå at di rolle ikkje berre er deg sjølv, men laget. Skal du vere heilt der oppe må du vere eit slags førebilete. Litt slik dannelsingsdimensjon i det også. Skal du gjere det bra så må du kunne vise nokon verdiar også.*

Ved at elevane forstår at dei er ein del av eit lag og klarer å stå fram som rollemodellar for dei andre, viser elevane nokon verdiar. Ved at ein ser på dette som danning er dette noko Martin altså ser på som viktig i det lange løp.

Informantane meiner fair play er svært viktig for kroppsøvningsfaget og at det er ein grunnleggjande faktor i stort sett alt dei gjer, saman med innsats. Som det vart sagt av Martin under innsats, er dette noko som vert vurdert som ein kontinuerlig prosess. Ein kan sjå ein progresjon frå 8.-10. klasse og vurdere den progresjonen. Ein kan jo då tenkje seg at det er viktig at elevane forstår korleis fair play faktisk fungerer praktisk. Det er berre Lise som opplever utfordringar knytt til forståinga av fair play hos elevane. Ho opplever at elevane synast det er vanskeleg å forstå, noko ho skildrar slik:

*Lise: Men det er spesielt det med fair play og å gjere kvarandre gode som dei synast er mest utfordrande. Og då bruker vi mykje tid på det, stoppar undervegs og diskuterer det. For eksempel dersom elevar går rett oppi en elev som har ballen og som ikkje har dei beste ferdighetene, då kan dei gi dei ein sjanse ved å stå ein meter unna og heller snappe pasninga når den går.*

Om det skjer situasjonar i klassen der det vil vere relevant å stoppe for å sjå kva som skjedde, kan elevane sjå kva Lise meiner er fair play og å gjere kvarandre gode, i praksis. Dette gjer Lise for å forsøke å gjere dette til noko meir forståeleg for elevane.

Det at fair play er ein del av vurderingsgrunnlaget er i tråd med læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dei utsegna informantane kjem med knytt til at fair play mellom anna handlar om å gjere kvarandre gode, respektere kvarandre og følgje reglar, kan sjå ut til å stemme overeins med kva rettleiinga seier om fair play (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Det blir fokusert mykje på fair play i idrett generelt for å fremje sunne verdiar og god folkeskikk. Men dette gjere seg også gjeldande utanom idretten. Martin var den einaste informanten som tok opp danning då han snakka om vurdering i faget. Det at elevane må vise nokon verdiar og vere eit førebilete for dei andre elevane, var viktig for å kunne få ein god karakter i faget. I LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2015b) vert det under føremålet i kroppsøvningsfaget trekt fram at faget skal vere med å realisere mellom anna allmenndanning. Sjølv om ikkje informantane, utanom Martin, nemner danning kan det likevel tyde på at det ligg til grunn. Dei momenta som blir teke opp av informantane, mellom anna å respektere



kvarandre og å kunne samhandle, er moment som er viktig når desse elevane skal ut i arbeidslivet etter fullført skulegong. I desse sosiale aspekta ved fysisk aktivitet som kroppsøving har, så er det ein viktig arena for å fremje nettopp fair play og respekt for kvarandre (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Annerstedt (2008) skriv at sosial utvikling og læring dannar eit essensielt felt i kroppsøving, og har dei seinare åra blitt teke opp som eit viktig mål med faget. Dette stemmer overeins med svara frå informantane i denne studien, som fokuserer på fair play og samhandling i timane og når dei vurderer elevane. Dette kan ein sjå som sosial læring. Annerstedt (2008) viser til Kougioumtzis (2006) som meiner kroppsøvingslærarar har ein unik moglegheit til å påverke elevane si utvikling i ei positiv retning, på grunn av sosiale utviklingsmål som samarbeid, kunnskap innanfor leiarskap, fair play og respekt for kvarandre.

Også haldningane til elevane kom fram som sentrale moment for vurderinga av elevane. Fleire lærarar nemnde at rett utstyr måtte vere med til timen og at elevane måtte vere positiv til faget i tillegg til å ha eit ønskje om å bli betre. Dette stemmer overeins med den vurderingskulturen som det vart vist til i teorien (kap. 2.4). Annerstedt (2010) viser til at lærarane sine forhåpningar om elevane sin oppførsel og personligdom påverkar karaktersettinga. Det at elevar opplever at kroppsøving ikkje handlar om å oppfylle kunnskapsmål, men meir om haldningar og riktig innstilling kan ein delvis sjå i resultata i denne studien. Det vart mellom anna sagt av Geir at elevane måtte vise interesse for faget og vere litt frampå, for å kunne oppnå gode karakterar.

### **5.2.3 Formidling av kriterier til elevar**

Det er varierende korleis dei kriteria lærarane nyttar for å vurdere elevane blir vidareformidla til elevane, men det som er felles for alle er at mykje føregår munnleg i timen. Det som kom fram i fleire intervju var at ofte elevane ofte ikkje fekk vite kva dei vart vurdert på i forkant av eit tema. Eit godt døme på dette er ein dialog mellom meg og Martin:

**Intervjuar:** *Før du startar på eit tema, får elevane alltid vite kva dei skal vurderast etter?*

**Martin:** *Nei. Ofte, men ikkje alltid. Det går litt fort i svingane av og til, og det er litt lett å gløyme. Men dei burde fått det.*

**Intervjuar:** *Korleis blir det formidla kva som blir forventta, når dei ikkje får det?*

**Martin:** *Det blir formidla munnleg. Eg ser at det blir litt utydeleg. Men samtidig då eg har lagt ut vurderingskriteria på nett, ser dei ikkje på dei. I vert fall i 8. og 9. klasse. Dei er ikkje modne nok.*

På grunn av tid får ikkje elevane alltid vite kva dei vert vurdert etter, sjølv om han meiner dei burde fått det. I tillegg hevdar han at elevane ikkje er modne nok i 8. og 9. klasse til å faktisk lese desse vurderingskriteria. Akkurat dette var også Lise inne på, og ho sa at dersom dei får utdelt vurderingskriterier på ark, vert dei stort sett liggjande igjen i gymsalen. Men likevel er det i nokon tema Martin alltid har klare kriterier for elevane. Dette er mellom anna i turn og dans:

**Martin:** *I dans som vi har i fire veker, då set eg opp kriterier som takt, rytme, innleving, osv. Også får dei eit skjema på førehand med høg, middels og låg. Når vi skal ha turn kan det vere forlengs rulle, baklengs rulle, hjul, osv.*

Dei har altså nokon spesifikke kriterier i dans som elevane før vite om. Dette er mellom anna takt og rytme. Dette gjeld også i turn der kriteria kan vere korleis dei mellom anna klarer å utføre forlengs rulle.

Elevane har ifølgje Petter ulik oppfatning av kva dei skal bli vurdert i, til tross for at han forsøker å vere tydeleg. Han seier som følgjer:

**Petter:** *Det er nokon misoppfatningar blant elevane på kva dei blir vurdert i. Om vi har fotball, så tenker dei at det gjeld å score flest mål eller å vinne kampen. Det tar med seg litt av dette konkurranseaspektet frå idretten som dei driv med. Eg prøver derfor å vere tydeleg på kva eg vurderer, og her vil innsats ha ein del å seie. Eg forklarar gjerne kva innsats i dette temaet vil bety.*

Elevane har ein tendens til å ta med seg ein del av konkurranseaspektet frå idretten dei driv med på fritida, inn i kroppsvinga. Dersom det er fotball på planen trur dei då det er å vinne kampen som gjelder. På grunn av desse misoppfatningane forsøker Petter å vere tydeleg på kva han vurderer ovanfor elevane. Han har i tillegg ei klar oppfatning av kva han meiner er målet med kroppsvingstimen:

**Petter:** *Målet i kroppsøvingstimen er ikkje å skape eit lag som vinner kampar, men å utvikle enkeltelevar sin kompetanse, interesser og glede rundt det å vere i aktivitet.*

Han ønskjer at elevane skal utvikle kompetanse, interesse og glede for fysisk aktivitet, og ikkje utvikle vinnarar av kampar.

Fjørtoft og Sandvik (2016) har skrivne om vurderingskompetanse og vidare gått inn på læringsmål og kriterier. Dei tar føre seg det å sette tydelege kriterier og mål som skal vere eit grunnlag for vurderinga. Desse kriteria og måla skal tydeleg kommunisere til elevane kva som er forventa, og kva elevane skal kunne gjere eller forstå. Som det har komme fram gjennom resultatane får ikkje elevane fullgode svar på kva som skal til for å oppnå dei ulike karakterane. Dette stemmer overeins med Vinje (2008a) sine funn. Han ser på dette som eit hinder mot ei rettferdig vurdering og kjem med eit forslag på korleis det kan løysast. Den løysinga han viser til er ei skildring av kva som skal til for å nå dei ulike kompetansemåla med ulik grad av måloppnåing. Ved relativt små og konkrete mål vil det vere enklare å ha ein oversikt over kva som vert krevd. Dette ser det ut til at skulen der Martin og Petter arbeider har på plass, men dei to andre skulane ser ut til å mangle ei slik skildring.

Ved innføringa av LK06 fylgde det eit auka fokus på vurdering og dermed ei satsing på *Vurdering for læring* (Leirhaug, 2016). Vurdering for læring har som mål å vidareutvikle vurderingskulturen og vurderingspraksisen i den norske skulen, med læring som mål. Resultata i denne satsinga viser at det har ført til ei betre forståing av læreplanar og kompetansemål for elevar, samt at elevar har betre kjennskap til mål og vurderingskriterier. Det er dei samla kompetansemåla i læreplanen som dannar grunnlaget for vurderinga, og det er derfor viktig at elevane får vite kva dei blir vurdert på. Som det kjem fram av resultatane i denne studien kjem det ikkje tydeleg fram frå alle lærarane kva elevane skal vurderast etter. Martin formidla kva elevane skulle bli vurdert i ofte, men ikkje alltid. Med dei andre informantane var det ofte elevane ikkje fekk vite kva dei blei vurdert etter, noko Geir også trakk fram som noko som var svært uheldig. Dette ser ut til å henge saman med at det på den skulen ikkje var utarbeida klare kriterier for kva elevane skulle vurderast etter. Det same gjeld for Lise og Arne, der det heller ikkje kom tydeleg fram at elevane fekk kunnskap om kva dei vart vurdert etter. Det kan sjå ut som at nokon av lærarane ikkje heng med på den satsinga som er blitt gjort på *Vurdering for læring*, og dermed ikkje heng med på utviklinga av vurderingspraksisen i den norske skulen.

Om det er lærarane som ikkje heng med, eller om det er skulen som ikkje legg til rette for å drive ein slik vurderingspraksis, er vankeleg å seie noko om. Leirhaug (2016) viser i sin doktorgradsavhandling at kroppsøvingslærarar ikkje har den nødvendige kunnskapen om vurdering for læring og kunnskap i korleis ein utfører det, for å kunne bruke det i undervisningssituasjonar.

### 5.3 Testing for å lære

Under intervjuet stilte eg direkte spørsmål til alle informantane om det vart nytta fysiske testar. To svarte nei med ein gong, ein svarte eit nølande nja, medan dei to siste svarte ja. Men sjølv om det var nokon som svarte nei, kom det fram i alle intervjuet at det vart gjennomført ein form for testing på alle skulane. Det som er felles for fire av informantane er at det ikkje vert sett ein karakter ut i frå resultatet på testane. Eit godt døme på dette er skildringa til Martin om 800-meters testen som dei gjennomfører på skulen der han og Petter arbeider.

***Petter:** Poenget med testen er at dei skal få litt erfaring. Det er mange som ikkje veit kva det vil seie å pushe seg sjølv. I tillegg skal dei kunne samanlikne progresjon frå semester til semester.*

Dei skal altså gjennomføre ein 800-meters test for å få erfaring og for å kunne sjå progresjon. Dette stadfestar Petter som arbeider ved same skule som Martin. Elevane får i oppgåve å sette seg eit mål, og i ettertid får dei ei vurdering på om det målet var realistisk. I tillegg til å sette seg eit mål må elevane gjere ulike berekningar, mellom anna på kva rundetid dei bør ligge på og korleis dei skal klare å disponere løpet godt. Undervegs i prosessen må elevane reflektere rundt kva motivasjonen deira er for gjennomføring av løpet. Ifølgje Martin er det nokon elevar som kan bli litt stressa av denne 800 meters testen, til tross for at dei ikkje får karakter. Andre elevar, gjerne dei som er i god form, vil gjerne gjennomføre testen. Petter seier følgjande om testing:

***Petter:** Vi er på ein måte ferdige med å springe 3000 meter, og om ein spring så fort så får du ein seksar. Ein brukar kanskje testar, men ikkje slik at det er resultatet av testen som avgjer karakteren, det er meir for å lære dei at ein test kan vere viktig*

*i forhold til uthald. Det er viktig å vite utgangspunktet sitt, for å legge opp treninga ut i frå det. Så kan ein teste igjen for å sjå om treninga har hatt ein effekt.*

Testane vert altså brukt for å finne ut kor elevane er og korleis ein kan legge opp treninga framover. I etterkant kan ein teste igjen for å sjå om den treninga ein har gjort har fungert, noko om også Martin i eit tidlegare sitat også merka. Desse testane skal vere ein form for læring for elevane. Dersom desse testane har innverknad på karakteren, så er det ifølgje Petter i form av innsats.

Ved skulen der Lise og Arne arbeider vert det også nytta testar, men ifølgje Lise er dette berre for å sjå på utviklinga til elevane. Ho grunngjev dette på følgjande måte:

**Lise:** *Eg veit at nokon lærarar ser på kor mange rundar elevane klarer på den tida. Men det står jo tydeleg på utdanningsdirektoratet sine sider at ein ikkje skal bruke testar. Men vi kan sjå på progresjon dersom testen er tatt under noko lunde like forhold.*

Ho er klar over at det er lærarar på skulen som målar elevane ut i frå kor mange rundar dei spring, men er sjølv bevisst på rådføringa frå utdanningsdirektoratet om at ein ikkje skal nytte testar på denne måten. Dette er Arne også medviten om, men ved testing så er det sjølvve testen i seg sjølv som er i fokus. Han grunngjev dette med at om ein skal trene på ein ting, så er fokuset at ein skal måle seg sjølv for at ein skal kunne bli betre. Testane vert altså brukt for utvikling, slik Lise sa. Vidare seier Arne:

**Arne:** *Min tanke er at det ikkje nødvendigvis er sånn at eg vurderer den som er raskast, det er meir slik at ein viser at ein kan utvikle seg og trene på ein god måte fram mot ein test. Eg veit ein skal vere forsiktig med testar og sette karakter ut i frå korleis dei gjere det på testen. Det prøver vi å gå vekk i frå. Vi bruker heller testar for å måle dei opp mot tidlegare resultat som dei har hatt.*

På same måte som Lise, ser ikkje Arne på resultatet aleine, men brukar det til å samanlikne tidlegare resultat. Han er også medviten om at ein skal vere forsiktig med bruken av testar.

I intervjuet eg gjennomførte med Geir kom det fram nokon synspunkt som skilde seg frå dei andre intervjuar:

**Intervjuar:** *Når eg seier ordet vurdering, kva tenkjer du då?*

**Geir:** (...) *Før i tida var det basert på resultat, men det prøvar vi å gå litt vekk i frå. Så no har vi nettopp hatt ein springetest på 3000 meter, og då var vi litt ueinige om korleis vi skulle vektlegge testen, om vi skulle basere det på tid eller på motivasjon.*

**Intervjuar:** *Fann de ut av korleis de skulle løyse det?*

**Geir:** *Nei, vi har ikkje endt opp med noko endå. Men vi ser for oss å ha ein viss høg og låg måloppnåing i forhold til tid. Vi må legge lista ein plass.*

**Intervjuar:** *Har de då berre ein test, eller køyrer dykk fleire testar på den springinga?*

**Geir:** *No har vi jobba med springing over tid, so skal vi ha same test til våren og sjå progresjon.*

Geir skildrar her ein diskusjon som har vore på lærarteamet om korleis dei skal vurdere den 3000 meters testen som dei nyttar i si undervising. Innleiingsvis seier han at det tidlegare har vore mykje fokus på resultat, men dette er noko ein prøver å gå litt vekk i frå. Likevel presiserer han at dei ser føre seg å vurdere elevane etter kor fort dei spring på testen. Vidare i intervjuet snakkar vi om kriterier for vurdering. På spørsmål om kva Geir vektlegg i kroppøving, fekk eg følgjande svar:

**Geir:** *Det sportslege trekker opp. Om den biten ikkje er på plass, så kan ein aldri få ein seksar. I tillegg ser eg på dei bakenforliggande resultata som viktig. For eksempel på ein 3000 meter og eg ser at eleven spring veldig fort, då kan vi snakke om ein seksar.*

Her igjen kjem det fram at det idrettslege må vere på plass, og resultata er også viktig. På ein 3000 m test må eleven kunne vise at han eller ho klarer å springe fort, for å kunne snakke om ein seksar.

Som det vart skrive i kapittel 2.4.1 om testing, veit vi at det har vore vanleg å nytte testar i vurderingspaksisen til lærarar (Andrews & Johansen, 2005; Jonskås, 2009; Leirhaug, 2016; Moen et al., 2018; Vinje, 2008a). Gjennom revideringa av læreplanen i 2012 vart det åttvara

mot ein slik praksis (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det vert ikkje sagt noko om fysiske testar eller testing i læreplanen for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Formuleringa av kompetansemåla er ikkje på ein måte som seier at eleven skal springe fort, hoppe høgt eller vise styrke. Det kan tyde på at alle informantane er medviten om denne åtvaringa i revideringa, noko som kan vere grunnen til at informantane i utgangspunktet ikkje ville vedkjenne seg å drive med testing i undervisinga. Som det er vist til i nyare forskning vert det fortsatt praktisert testing i skulen, noko som også kjem fram gjennom intervjuet i denne studien (Leirhaug, 2016; Moen et al., 2018). Resultata viste at det var ein informant som skilde seg ut då det gjaldt fysiske testar for vurdering. Geir hevda at ein var gått litt vekk i frå å drive med testing i undervisinga, men likevel valde han å gjennomføre ein test på 3000 meter der elevane vart vurdert ut i frå kor fort dei sprang. Han sa også at resultat var viktig, og påpeika at ein kunne starte å snakke om ein seksar når ein elev sprang fort. I rettleiinga for læreplanen i kroppsøving vert det presisert at omfattande bruk av resultat frå testar som grunnlag for å setje karakterar i kroppsøving kan vere i strid med det målrelaterte vurderingsprinsippet i forskrift til opplæringslova § 3-3 (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Å leggje til grunn eit normrelatert vurderingsprinsipp strider med forskrifta. Eksempel på dette er å bruke resultat på testar som grunnlag for å samanlikne elevar. Det kan diskutast om Geir sin måte å nytte testar strid mot forskrifta. Han seier ikkje noko direkte om at resultat vert brukt som grunnlag for å samanlikne karakterar, men ved å fordele karakterar ut i frå resultat elevane oppnår, kan det moglegvis tyde på at elevane blir sett opp mot kvarandre og dermed strider med forskrifta. Som tidlegare nemnd står det ingenting i kompetansemåla at ein må springe fort, men når Geir vurderer sine elever må dei kunne springe fort for å oppnå toppkarakter i faget.

Dei fire andre informantane nytta seg også av testar, men vurderte ikkje elevane med karakter ut i frå resultatet på testen. Det kan sjå ut til at det var eit større fokus på vurdering *for* læring, for desse lærarane. Det kjem ikkje tydeleg fram om vurderinga knytt til testane, vert teke med i sluttvurderinga elevane får i 10. klasse. Dersom dei vert teke med i den vurderinga, kan det diskutast om vurderinga likevel er å rekne som ei vurdering *av* læring. Men det er vanskeleg å seie noko om, då det ikkje kjem klart fram.

Fellesnemnaren for Arne, Petter, Lise og Martin er at testane vert gjennomført for å måle framgang, og elevane har dermed ein re-test i ettertid. Det er ei rekke praktiske utfordringar knytt til å bruke testar i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Om ein skal kunne samanlikne resultat frå testar på ulike tidspunkt, må testsituasjonen vere så lik som mogleg frå

gong til gong. Akkurat dette er Lise merksemd på, og forsøker så godt det lar seg gjere å ha like forhold. I rettleiinga til læreplanen står det vidare at det er meiningslaust å samanlikne tid frå eit løp på 3000 meter med ulike vêrforhold (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Ein må derfor nytte resultatata i ein anna samanheng enn i ei slik test-retest-tenking. I tillegg vert det stilt spørsmål om kor ofte ein har så intense opplegg i kroppsøvinga at det gir meining å forvente ein reell framgang på ein slik fysisk test.

Kva som er grunnen til at informantane vel å gjennomføre testar, kom ikkje fram i intervjuet. Det som kan vere ein av grunnane til at lærarane tyr til testing til tross for at det ikkje skal brukast direkte inn i vurderinga av elevane, er ifølgje Leirhaug (2016) på grunn av eit behov for dokumentasjon. Det har tidlegare vore eit dokumentasjonskrav, men det vart fjerna frå forskrifta i 2015 (Dahl, 2016). Likevel kan det vere at lærarane føler dei har eit behov for noko handfast å vise til for å sette karakterar på elevane.

## 5.4 Vurderingspraksis

I dette kapitlet er det eit ønskje om å få fram korleis lærarane som deltok i studien gjennomfører vurdering. Denne kategorien er tydeleg på korleis informantane utfører undervegsvurdering, og er meint å belyse korleis informantane gir tilbakemeldingar til elevane undervegs gjennom skuleåret. Her vil det både vere snakk om den uformelle vurderingssituasjonen som skjer fortløpande og den formelle undervegsvurderinga i form av halvårsvurderingar. Fleire uttrykkjer at vurdering er ein god læringsarena for elevane, og at vurderinga skal seie noko om kva dei får til, kva dei må øve meir på og kva dei må fokusere på framover. Korleis lærarane gjennomfører vurderinga vil bli presentert i underkategoriene: *Uformell vurdering* og *Formell vurdering*.

### 5.4.1 Uformell vurdering

Eit fellestrekk som vaks fram gjennom analysen var at mykje av vurderinga som vart gitt var munnlege tilbakemeldingar i timen, altså ei form for uformell vurdering som informantane sjølv kalla det. Eit godt skildrande sitat på dette er frå Lise:

**Lise:** *Eg gir litt tilbakemeldingar undervegs, i forhold til om vi øver på ein spesiell teknikk. Så går eg rundt og rettleiar og ser korleis dei gjere det. Dersom elevar ikkje gjere som dei skal, tek eg dei til sides og snakkar med dei. Men eg pleier å gå*



*rundt og rose dei og gir dei tilbakemeldingar om ting er bra. Men dette blir jo ei meir uformell vurdering.*

Når dei øver på spesielle teknikkar går Lise rundt og rettleiar elevane. Ved behov vert elevane tatt til sides og tilsnakka, men i utgangspunktet er det snakk om ros fortløpande gjennom timen. Dette er noko som går igjen hos informantane. Martin trekk fram at ein grunn for å praktisere undervegsvurdering på ein slik måte er at elevane skal få ein slags fagleg og sosial tryggleik. I tillegg til dette vert det også nytta andre måtar for å gi tilbakemelding umiddelbart i timane. Både Arne og Lise stopper elevane midt i speløker, og forsøker å gi tilbakemeldingar når det er situasjonar dei ønskjer elevane skal lære noko av, enten at noko er bra eller at det er forbettringspotensiale på einskilde ting. Lise skildrar dette slik:

***Lise:** (...) og av og til så stoppar eg dei midt i ein aktivitet fordi eg ikkje likar det eg ser. Eg seier til dei at no spelar dykk klyngebandy, for eksempel. Det går ikkje. De må fordele dykk ut på bana og vere trygge på kvarandre og lagkameratane, at dei faktisk tar si sone og sin del av bana. At de har tydelege og klare roller, sånn at ikkje alle spring. Så eg gir dei litt sånn undervegs og det å gi kvarandre rom.*

Ho seier altså at det vert gitt uformell undervegsvurdering når elevane er i aktivitet. Ved å stoppe spelet får ho vist elevane i praksis kva ho meiner, då elevane sjølv kan løfte blikket og sjå kva ho meiner.

Det kan tyde på at informantane utøver den uformelle vurderinga undervegs i timane i form av munnlege tilbakemeldingar. Det kan vere småkommentarar i form av for eksempel ros av noko ein elev gjorde bra, eller det kan vere samtalar der elevane vert teken til sides. Dette er ei form for undervegsvurdering, då undervegsvurderinga vert gitt fortløpande undervegs i opplæringa (Saabye, 2017). Denne vurderinga kan bli gitt både munnleg og skriftleg (Forskrift til Opplæringslova, 2009, § 3-11). Forklaringane som informantane hadde om korleis dei gjennomførte denne vurderinga, ser ut til å vere i tråd med kva Forskrift til opplæringslova (2009) §3-11 seier om ei slik vurdering. Det kan sjå ut til at dette også delvis er i tråd med dei fire prinsippa for ei læringsfremjande undervegsvurdering som vart presentert i teorikapittelet (Utdanningsdirektoratet, 2015d).

Denne uformelle vurderinga som det er vist at lærarane brukar i denne studien, i form av skryt og andre spontane tilbakemeldingar, fortel noko om kvaliteten på det arbeidet elevane gjer. Gjer dei noko bra, så får dei skryt av læraren. Dette er eit av prinsippa for ei god og læringsfremjande undervegsvurdering som Utdanningsdirektoratet (2015d) skildrar. Denne vurderinga gir ikkje direkte informasjon til eleven om kva som må gjerast betre for å auke kompetansen i faget. Tilbakemeldinga ser ikkje ut til å vere direkte knytt opp mot nokon læringsmål og dermed ikkje retta mot kompetansemåla i læreplanen.

#### **5.4.2 Formell vurdering**

I tillegg til den uformelle vurderinga som vert gitt fortløpande gjennom undervisinga, vert det også gjennomført meir formelle vurderingar som er ein del av undervegsvurderinga. Det er noko ulikt kva system dei tre skulane har for denne undervegsvurderinga, men ei vurderingsform som vert gjennomført på alle skulane er halvårsvurderinga. Halvårsvurderinga er ei vurdering som er ein del av undervegsvurderinga og som er lovfesta (Forskrift til Opplæringslova, 2009, § 3-11). Ved skulen som Arne og Lise arbeider ved, har dei noko som kallast for individuell utviklingsplan (heretter forkorta til IUP). Dette er planar som kvar einskild elev får før utviklingssamtalar, som inneheld vurderingar i alle fag. Arne skildrar dette slik:

**Intervjuar:** *Gir du noko tilbakemeldingar til elevane for at dei skal utvikle seg, og eventuelt korleis gjer du det?*

**Arne:** *Ja. Det mest konkrete er jo den tilbakemeldinga vi tar på IUP. Vi gir ei sånn halvvegs-undervegsvurdering, også prøver du gjerne å plate med dei. Men det blir jo meir generelt enn at det blir emnebasert. Det bli meir den generelle viten. Sånn som no då vi skreiv IUP, så har dei hatt gym i nokon månadar, og vi kan seie kva det er som er bra og kva det er ein må jobbe med. Så for undervegsvurdering er nok den mest konkrete den IUP-vurderinga.*

IUP er ei form for «halvvegs-undervegsvurdering» som Arne kallar den. Dette er den mest konkrete tilbakemeldinga elevane får for å utvikle seg, og inneheld ifølgje Arne kva som har vore bra og kva som kan jobbast med vidare. Lise utarbeidar IUP ut i frå dei krysseskjemaa som vart nemnd i førre delkapittel. Gjennom denne avkryssinga viser skjemaet om eleven ligg på låg, middels eller høg måloppnåing i faget. Dette er ei form for skriftleg vurdering på elevane, som er meir detaljert.

Når elevane får karakterar etter jul og før sommaren har lærarane ein samtale med kvar einskild elev. Den samtalen desse lærarane har med elevane knytt til denne vurderinga, kallar dei for karaktersamtalar og er ein del av halvårsvurderinga. Desse vert ifølgje Lise utført på følgjande måte:

**Lise:** (...) der eg tar ut ein og ein elev og snakkar konkret om kva den eleven må gjere for å løfte seg eller for å halde karakteren. Eg spør då ofte kva dei ønskjer. Om dei får ein firar, er målet deira å halde på denne, eller ønskjer dei å jobbe mot ein femmar. Då forklarar eg meir detaljert kva dei må gjere.

Gjennom desse karaktersamtalane får elevane vite kva som må gjerast for å forbetre seg eller for å halde karakteren. Det er ein dialog på kva eleven ønskjer å oppnå, og dersom eleven ønskjer å få ein betre karakter får eleven vite kva som må til for å få det. Ved dei to andre skulane kjem det ikkje spesifikt fram korleis desse karaktersamtalane føregår, men vi var likevel innom kva som er viktig med desse samtalane. Martin hadde ei vinkling på desse samtalane som skilde seg litt ut frå dei andre informantane. Han seier følgjande:

**Martin:** (...) relasjon til eleven og det handlar om at ein skal snakke saman om det faglige også. Om eleven får ein litt random karakter, så får eleven seg ein rett i trynet. Også handlar det jo om læring og du lærer jo på ein måte ikkje så mykje når du får ein karakter.

Ein lærer ikkje så mykje ved å berre få ein karakter, og slike samtalar skal bidra til læring. Karakteren dei får i etterkant av samtalen skal ikkje komme som eit sjokk for eleven. Dette handlar om dialogen mellom lærar og elev, noko Martin har mest tru på. Han seier vidare:

**Martin:** Eg synast munnleg tilbakemelding er den beste forma for vurdering. Ikkje nødvendigvis basert på terminkarakterar, men basert på det lange løp i livet. Dialog mellom lærar og elev, er det eg har mest tru på.

Med det lange løp i tankane meiner han altså at munnleg tilbakemelding er den beste forma for vurdering. Ved at Martin er inne på at karakteren ikkje skal komme som eit sjokk, kan det vere naturleg å sjå på det informantane sa om klaging på karakterar. Alle informantane er i løpet av

intervjuet innom at kroppsøving er eit av dei faga som gjerne får flest klagar på standpunktkarakteren. Eit godt sitat på dette er frå Lise:

**Lise:** *Kroppsøving er kjend for å vere eit fag som får mykje klagar på karakterane, og eg trur at med god undervegsvurdering så gjere det til mindre klagar. Elevane veit heile tida kor dei ligger.*

Ho meiner altså at god undervegsvurdering kan bidra til mindre klagar på karakteren. Dette heng litt saman med det Martin sa om at elevane skal forstå kva karakteren betyr. For å kunne gi desse karakterane må ein ifølgje Arne ha eit godt grunnlag. Han seier vidare:

**Arne:** *Elevane skal ha tydelege grunngevingar for kvifor dei har fått karakteren. Det prøver ein å gjere så godt som ein kan. Men det er jo ein viss grad av skjønn også inni bildet, som eg ikkje synast er gale å seie. Når du skal vurdere nokon så prøver ein jo å skrive ned, men du har jo eit inntrykk. Det er i alle fall sånn eg tenker.*

Gode grunngevingar er viktig, men det ein grad av skjønn inni bildet også.

Det er ein respondent som skil seg ut frå dei andre når det gjeld denne formelle undervegsvurdering. I intervjuet snakka vi om korleis undervegsvurderinga vart gjennomført, og i samtalen eg hadde med Geir kom det fram nokon opplysningar om gjennomføringa som skilde seg frå dei andre intervjuet. Her følgjer ein dialog mellom meg og Geir som viser dette:

**Intervjuar:** *Har du noko formeining om kvifor ein skal nytte undervegsvurdering?*

**Geir:** *Nei, det jo at dei skal vite litt korleis dei ligger an. Litt for vår eigen del, men mest for deira del. Korleis dei ligger an og korleis dei opplever timen.*

**Intervjuar:** *Og når du gir undervegsvurdering, får elevane spesifikke punkt på kva dei må jobbe med?*

**Geir:** *Nei, og då er vi tilbake til dei kriteriana igjen, som burde vere spesifikke. Der har vi nok ein liten jobb å gjere. Om dei hadde vore endå meir spesifikke, det er som å sitte på ei slik fellestid og ikkje ane kva ein går til. Og dei går til gymtimen heilt utan å vite kva dei skal. Litt sånn, okey, vi skal ha løping i dag. Men kva blir forventa av oss? Forventast det at vi skal løpe fort eller forventast det at vi skal ha*

*ei intervalløkt, eller at vi skal vere glade? Og det ser eg, midt største ankerpunkt også, det skal eg bli flinkare på også, kva som forventast til ei kvar tid.*

Han meiner altså at undervegsvurderinga både er for læraren sin del og for eleven sin del, og skal fortelje noko om korleis dei ligger an og korleis dei opplever timane. Men elevane han har får ikkje informasjon om kva dei må arbeide med vidare for å forbetre seg. Dette blir unnskylda med at det ikkje er laga kriterier for vurderinga, noko som vart utdjupa meir under kapittelet 5.2.

Ein anna del av den formelle vurderinga er sluttvurderinga. Eit fellestrekk frå alle informantane er at det er heilskapen som er viktig. Ei god skildring på korleis sluttvurderinga vert gjennomført er dette sitatet frå Petter:

**Petter:** *Det blir ein sum av det dei har vist gjennom året, med mest vekt på det som har skjedd på slutten. Om du vurderer det som skjedde tidlig og tenker at det er viktigare enn det som skjedde på slutten, så får du ikkje med den progresjonen eller utviklinga. Denne utviklinga kan ha ein påverknad, og fortel jo noko om utvikling av kompetanse eller om innsatsen har vore god over tid, som igjen har gitt resultat. Det som er prestert og blir vurdert må jo gjenspeglast gjennom kompetansemåla. Noko som betyr at dersom ein har hatt dans tidlig og ikkje gjennomført det mot slutten, då vil jo det bli ståande der. Det er derfor vi må ta med litt av begge åra, for det er ikkje sikkert alle kompetansemåla er blitt dekkja i slutten av året, og vi må ha med alt i ei sluttvurdering.*

Petter vektlegg altså progresjonen til elevane, og det er derfor viktig for han å vurdere det som skjer på slutten av året. Denne progresjonen vil ifølgje Petter seie noko om utviklinga av kompetanse og om innsatsen over tid. Vurderinga skal skje ut i frå kompetansemåla, og dersom ein ikkje gjennomfører alle kompetansemåla det siste halvåret må ein også ta med vurderingar frå tidlegare på året.

Når det gjeld formell undervegsvurdering snakkar informantane om halvårsvurdering og ei «halvvegs-halvårsvurdering» som Arne kallar det. Halvårsvurdering er, som det vart skildra i teorikapittelet, ei vurdering som er lovfesta (Forskrift til Opplæringslova, 2009, § 3-11). Denne vurderinga er ein del av undervegsvurderinga, og skal innehalde informasjon om eleven sin

oppnådde kompetanse i faget og innsats i faget. I tillegg skal den gi dei rettleiing om korleis dei kan utvikle kompetansen vidare. Det ser ut til at alle informantane gjennomfører denne lovfesta vurderinga, men at innhaldet i vurderinga ikkje nødvendigvis tilfredsstillar dei lovfesta krava til ei slik vurdering. For fire av informantane kan det sjå ut til at elevane får ei tilbakemelding og at dei får informasjon om korleis dei kan auke kompetansen sin i faget. Dette ser ikkje ut til å gjelde den halvårsvurderinga som Geir gjennomfører med sine elevar. Innhaldet i halvårsvurderinga som han gir ser ut til å stride med lovverket for ei slik type vurdering, då elevane han har ikkje får vite kva dei må arbeide med vidare for å auke kompetansen. Han grunngir dette med at han sjølv ikkje har klare kriterier for kva elevane skal vurderast etter, og derfor er det vanskeleg å formidle til elevane kva dei må bli betre på.

Halvårsvurderinga er ein del av undervegsvurderinga og skal bli dokumentert, til tross for at kravet til dokumentasjon av undervegsvurdering vart fjerna hausten 2015 (Leirhaug, 2016). Elevane på ungdomsskulen får karakterar knytt til halvårsvurderinga. Ved at elevane får desse karakterane, er halvårsvurderinga dokumentert. Det kan dermed tyde på at lærarane ikkje treng å dokumentere den munnlege halvårsvurderinga som dei gjennomfører.

## 5.5 Heilskapleg drøfting

I dette kapittelet skal eg sjå på det som hittil har blitt presentert gjennom kapittel 5, og gjere ei heilskapleg drøfting ut i frå dette knytt mot problemstillinga. For å gjere dette, ser eg det som nyttig å minne om kva problemstillinga er:

*Korleis forstår og utøver lærarar vurdering av kroppsøvingsfaglege kompetansar til elevar i løpet av ungdomsskulen?*

I tillegg er det eit forskings spørsmål som skal vere med på å svare på denne problemstillinga. Dette dreiar seg om kva som kjenneteiknar ein god elev i kroppsøvingundervisinga.

Vurdering er noko lærarane tykkjer er vanskeleg og utfordrande. Dette er knytt til fleire faktorar i faget, mellom anna at det er eit lokalt handlingsrom når det gjeld læreplanen. Ved innføringa av LK06 vart det ein større handlingsfridom for lærarane når det gjaldt innhaldet i undervisinga (Thuen, 2010). Med ein slik handlingsfridom vil det vere viktig med gode utarbeida lokale planar for undervisinga (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det er opp til læraren å tolke kompetansemåla som er sett av Utdanningsdirektoratet (2015b) og korleis ein skal arbeide for

at elevane skal nå desse måla på best mogeleg måte, og kva elevane skal bli vurderte i. Korleis kompetansemåla vert delt opp og gjort til mindre delmål, er opp til kvar einskild skule og eventuelt lærar. Det blir derfor opp til skulen og læraren å forsøke å forstå og tolke læreplanen og bestemme seg for korleis ein skal handle ut i frå den. Her kjem habitus inn og gjer seg gjeldande ved å gi nokon føringar for korleis aktøren eller læraren skal tolke og handle (Wilken, 2006). Habitus er noko aktøren i stor grad har fått gjennom primærsosialiseringa i oppveksten (Priour & Sestoft, 2006). Aktøren har blitt forma gjennom mellom anna skule og deltaking i fritidsaktivitetar som barn. Dette kan også verke inn på habitusen i ein meir vaksen alder (Priour & Sestoft, 2006). Dette kan skje gjennom utdanning og også her, deltaking i fritidsaktivitetar. Dette er ein del av sekundærsosialiseringa. Korleis læraren tolkar læreplanen og handlar ut i frå dette, vil derfor vere avhengig av læraren sin habitus. Lærarane har eit stort fokus på fair play og samhandling i undervisinga. Fair play er eit omgrep som er henta frå idretten, og at dette har ei stor betyding i undervisinga, kan tyde på at lærarane er styrt av ein idrettshabitus.

Årsplanane som er utarbeida på dei ulike skulane ser informantane som svært nyttige. Dette kan sjåast som ein form for struktur, som er til hjelp for informantane for å gjennomføre undervising og vurdere elevane. Ved to av skulane er det utarbeida lokale planar for gjennomføring av undervisinga i kroppsøving. Desse planane er med på å hjelpe lærarane i deira vurderingsarbeid. I arbeidet med desse lokale planane, har LK06 vore rettleiande for kva desse planane skal innehalde, altså ein form for struktur. Læraren er lovpålagt å følgje det som står i læreplanen, og på denne måten vil læreplanen vere styrande for praksisen til læraren. Ved utforminga av desse lokale planane, har lærarane gjort nokon tolkingar av LK06. Det synast som det er i dette arbeidet at habitus gjer seg gjeldande. Skulane har satt i saman ei gruppe med lærarar som har utarbeida desse lokale årsplanane. Den habitusen desse lærarane har med seg vil påverke desse planane som blir utarbeida. Samtidig vil desse lærarane ha med seg ulik bakgrunn og dermed ulik habitus, inn i arbeidet med dei lokale planane. Det er uklart om skuleleiinga har noko innverknad på utarbeidinga av desse planane. Desse lokale planane viser seg å vere grunnlaget for vurderinga som vert gjennomført. Ved Geir sin skule, er det derimot ikkje utarbeida slike planar. Geir gjennomfører vurdering på den måten som fell naturleg for han, og ut i frå det fokuset han meiner er viktig for kroppsøvingfaget. Den habitusen Geir har synast her å påverke kva elevane hans vil vere igjennom i løpet av ungdomsskulen, og korleis han vurderer dei. Her er det ingen andre sin habitus som påverkar korleis vurderinga blir gjort. Ved at fleire kroppsøvingslærarar som er ein del av kroppsøvingsfeltet, er med på å utarbeide planane, kan det synast som planlegginga vert påverka av ulike typar av habitus som er

verksame i kroppsøvingsfeltet. Det kan då tenkjast at elevane får ei breiare undervising og dermed også blir vurdert på fleire området, enn elevane til Geir.

Gjennom studien viste det seg at det var varierende kor detaljerte årsplanane var ved dei to skulane som hadde utarbeida lokale planar. Arne og Lise sin skule hadde ikkje utarbeida spesifikt kva som kjenneteikna måloppnåinga innafor dei ulike kriteria som vart nytta i undervisinga. I slike tilfelle kan det verke som enkeltlærarar sine innlevde førestillingar, deira grunnleggande habitus, spelar ei større rolle (Wilken, 2006). Slik synast habitus å virke direkte inn på kriteria som Arne og Lise legg til grunn i vurderinga.

### **5.5.1 Kriterier for vurdering**

I studien kjem det fram at lærarane nyttar ulike kriterium for å vurdere elevane i kroppsøvingsfaget. Dei kriteria som vert nytta er *innsats*, *ferdigheiter* og *fair play*. Det viser seg at desse kriteria ikkje alltid er så lett å halde kvar for seg, men at dei ofte går litt i saman når lærarane skal vurdere. Det som vert rekna som det viktigaste i vurderingsarbeidet, er elevane sin innsats og haldningar. Haldningar er ein del av fair play-omgrepet. Dette er i tråd med tidlegare forskning, og kan tyde på at dette er det kroppsøvingsfeltet dermed anser som viktigast i faget. Forståinga av innsats som kjem fram i studien, stemmer overeins med Utdanningsdirektoratet (2012) si forklaring av omgrepet. Her kan det sjå ut som at læreplanen som struktur har påverka lærarane som aktør, på kva dei ser på som innsats. I forklaringa på kva innsats er, kom det fram at elevane måtte «stå på» og «ikkje gi opp». Dette kan knytast til at det er eit fokus på aktivitet i kroppsøvingsfeltet. I tillegg handlar innsats ofte om det læraren kan sjå. Dette vert ofte knytt saman med fair play, ved at elevane skal vise ei positiv innstilling til faget ved å gjere kvarande gode. Fair play står sentralt i dei fleste idrettar, og det står sentralt i kroppsøvingsfaget. Innanfor kroppsøvingsfeltet har det som tidlegare nemnd vore vanleg at idrettskapital vert anerkjent som noko bra (Munk, 1999). Kroppsøving vert av fleire rekna som eit synonym for idrett, noko som er forståeleg då faget består av mykje idrettsaktivitet (Hunter, 2004; Moen et al., 2018). Dette kan nok henge saman med at dei som vel å bli kroppsøvingslærarar ofte har hatt god erfaring innanfor idrett og kroppsøving, og dermed har ein idrettshabitus (Moen et al., 2018).



Kroppsøvingfeltet ser ut til å også ha eit fokus på sosial utvikling og læring (Annerstedt, 2008). Dette stemmer overeins med resultata i denne studien, der det vert fokusert på fair play og samhandling i timane, og elevane blir vurdert etter korleis dei klarer dette.

Det er eit stort fokus på at elevane sine haldningar til faget skal vere gode. Dette vert også inkludert som ein del av vurderingsgrunnlaget som lærarane nyttar. Det kan stillast spørsmål til om dette er noko som er spesielt for kroppsøvingfeltet, eller om dette også gjeld dei andre skulefaga. Ved at elevane har gode haldningar og forsøker å gjere så godt dei klarer, kan noko av dette kompensere for prestasjonen til elevane.

### **Den inkluderande eleven som har høg innsats og gode ferdigheter**

Forskingsspørsmålet i denne studien er: «Kva kjenneteiknar ein god elev i kroppsøvingundervisinga?». Innsats, fair play og ferdigheter er kriteria som lærarane nyttar for å vurdere elevane. Desse kriteria kjem også tydeleg fram i skildringa av ein god elev. Fair play er eit omgrep som er nært knytt opp mot idrettsfeltet. At fair play blir sett på som noko svært viktig i kroppsøvingfeltet, kan kanskje tenkjast at opnar opp for ein sterk innverknad av idrettshabitusen til lærarane.

Ein god elev må ha gode ferdigheter, men ferdigheitene må i tillegg nyttast på «riktig» måte. Ved å bruke ferdigheitene til å inkludere andre elevar og å gjere andre elevar gode, kan eleven gå innanfor kategorien «god elev». Dette kan sjåast i samanheng med det å vere ein god lagspelar i idretten. Igjen kan ein sjå likskapar mellom kroppsøvingfeltet og idrettsfeltet. Ein god lagspelar, spelar andre gode og unngår å vere egoistisk. Til tross for likskapar, er ikkje idrettsfeltet og kroppsøvingfeltet det same feltet. Likevel synast kroppsøvingfeltet å vere svært påverka av idrettsfeltet, spesielt dersom det ikkje er lagt opp til faglege diskusjonar i kollegiet (Hunter, 2004; Moen et al., 2018). Om ein ser på utarbeidinga av årsplanar og korleis dette vert påverka av fleire lærarar, kan det ved manglande diskusjon i kollegiet sjå ut til at idrettshabitusen til enkeltlærarar har gode vilkår for å «slå gjennom».

Vidare er ein god elev, ein elev som ønskjer å utvikle seg. Eleven «står på» og «gir ikkje opp» (Geir), noko som tidlegare har blitt knytt opp mot eleven sin innsats. I intervjuet med Petter kom det fram at meistring og innsats gjerne går litt hand i hanske. Ved å stå på, vil eleven oppleve meistring og dermed tørre å prøve nye ting. Dette må til for at eleven skal kunne utvikle seg. Det kan dermed tyde på at ein god elev er ein elev som tørr å utfordre seg sjølv.

## 5.5.2 Gjennomføring av vurdering i løpet av ungdomsskolen

Då det er ønska at denne studien skal svare på korleis lærarane vurderer kroppøvingfaglege kompetansar i løpet av ungdomsskolen, vil det vere sentralt å sjå på korleis undervegsvurderinga vert gjennomført. Undervegsvurderinga vert gjennomført *i løpet av* ungdomsskolen, og er ei vurdering som skjer gjentatte gonger. Informantane omtala dei ulike vurderingssituasjonane som *uformelle* og *formelle*. Den *formelle* vurderinga nytta dei om både den skriftlege og munnlege halvårsvurderinga som vert gitt ein gong i halvåret. Dei reflekterer godt rundt korleis denne vurderinga skal gjennomførast. Halvårsvurdering er noko alle elevar har rett på ein gong i halvåret (Forskrift til Opplæringslova, 2009, § 3-13). Dette ser ut til å vere internalisert i kroppøvingfeltet og er noko som lærarane held seg til, også dei som synast å ha ein sterk idrettshabitus følgjer dette. Når det kjem til kva desse vurderingane inneheld kan det derimot sjå ut til at ein av informantane er meir påverka av sin habitus. Geir seier sjølv at elevane ikkje får tilbakemeldingar i denne samtalen på kva dei har gjort bra og kva som må bli betre for å oppnå ein betre kompetanse i faget. Dette er ein kultur som kan ha påverka Geir gjennom kollegiet, noko som kjem til uttrykk i sjølv innhaldet på tilbakemeldingane i halvårsvurderinga. Det auka fokuset på vurdering for læring ser ikkje ut til å ha påverka Geir.

### Testing som ein del av vurderinga

Testing har lenge vore ein del av praksisen innanfor kroppøvingfeltet (Leirhaug, 2016; Moen et al., 2018; Vinje, 2008b). At lærarane i utgangspunktet sa nei til at dei nytta fysiske testar i undervisinga, tyder på at dei er klar over den åtvaringa Utdanningsdirektoratet (2015c) har komme med. Då eg gjekk i djupna, kom det fram at det vart nytta testing, slik det er vanleg i kroppøvingfeltet. Det kan sjå ut som at Lise, Arne, Martin og Petter har eit fokus på vurdering *for* læring, når dei gjennomfører testar. Dei set ikkje karakter ut i frå resultata som elevane oppnår i testane. Habitus vert ofte kopla mot barndommen og mykje av læraren sine verdiar og haldningar kjem der i frå, men det er fullt mogeleg å endre habitus gjennom nye erfaringar (Wilken, 2006; Aakvaag, 2008). Utdanninga som lærarane har gjennomført kan vere med på å endre habitus. Her kan det tyde på at habitusen har endra seg, og dei har blitt påverka av strukturar som læreplanen og påverka av lærarutdanninga. Det kan sjå ut som at utdanninga har påverka forståinga av kroppøvingfeltet for desse lærarane. Sjølv om dette er grunnlagt med at elevane skal lære av testinga, anbefaler ikkje Utdanningsdirektoratet slike testar. Det ser dermed ut til at kroppøvingfeltet styrer praksisen til lærarane, og ikkje LK06 og anbefalingane som høyrer til læreplanen.

Geir er den einaste læraren som brukar testar og set karakter ut i frå resultatet på testen. Det at testane skal brukast for læring, seier også Geir. Det kan likevel tyde på at Geir har ein tilbøyelighet til å bruke testar som vurdering *av* læring. Han ser ikkje ut til å vere påverka av strukturen og åtvaringane mot å drive med testing i undervisinga. Dette kan antyde at idrettshabitusen han har, står sterkt. Han ser på resultata som viktige for å sette karakter i faget. Ved at Geir antyder at han er klar over åtvaringane og dermed viser kunnskap til planverket, kjem det likevel fram at forståinga han har om ferdigheiter og testing, slår igjennom.

Det at alle fem lærarane gjennomfører ein form for testing i si undervising, kan vere på grunn av deira eigen bakgrunn og oppvekst. Testing er vanleg å bruke i ulike idrettar, og det kan tenkjast at informantane sjølv har vore borti ein del testing gjennom den idrettsbakgrunnen dei sjølv har. Habitus utviklar seg gjennom oppveksten. Den erfaringa lærarane har frå sin eigen oppvekst og frå kroppsøvingsfaget, er med på å forme læraren. Det har vore vanleg å nytte fysiske testar i kroppsøvingsfaget, og det kan derfor tenkjast at informantane sjølv har vore ein del av eit kroppsøvingsfelt i oppveksten som la vekt på testar. Dette kan vere ein grunn til at informantane vel å bruke testar, til tross for at Utdanningsdirektoratet frarådar dette.

## 6 Samanfattande avslutting

Gjennom denne studien som har ei kvalitativ tilnærming har eg forsøkt å svare på følgjande problemstilling: *Korleis forstår og utøver lærarar vurdering av kroppsøvingsfaglege kompetansar til elevar i løpet av ungdomsskule?* I tillegg hadde eg eit forskingsspørsmål som omhandla kva som kjenneteiknar ein god elev i kroppsøvingundervisinga. For å skape ein heilskapleg forståing av korleis lærarane vurderer, såg eg dette forskingsspørsmålet som sentralt. Ved å svare på forskingsspørsmålet, skulle dette vere med å belyse hovudproblemstillinga i denne studien. Dette kapittelet har som mål å samanfatte dei resultatane eg har komme fram til opp mot problemstillinga som høyrer til denne studien.

For å svare på problemstillinga har eg gjennomført fem semistrukturerte intervju med lærarar på tre ulike skular, fordelt utover fleire fylker i Noreg. I etterkant vart desse intervjuane analysert og tolka. Gjennom analysen vaks det fram tre hovudkategoriar: 1) Kva skal eigentleg elevane vurderast etter?, 2) Testar for å lære, og 3) Vurderingspraksis. Desse kategoriane vart vidare delt inn i underkategoriar for å få fram ulike sider ved kategoriane. Eg vil først svare på forskingsspørsmålet i denne studien, før eg svarar på hovudproblemstillinga ved hjelp av dette forskingsspørsmålet.

Forskingsspørsmålet lyder som følgjer: *Kva kjenneteiknar ein god elev i kroppsøvingundervisinga?*. Ein god elev i kroppsøvingundervisinga blir gjerne assosiert med ein elev som oppnår høg måloppnåing. Høg måloppnåing vil seie ein femmar eller ein seksar, altså dei to øvste karakterane på karakterskalaen. Det er einigheit blant informantane om kva som kjenneteiknar ein god elev i kroppsøvingfaget. Denne eleven vert gjerne kjenneteikna som ein elev som er *inkluderande* og som har høg *innsats* og gode *ferdigheiter*. Ein inkluderande elev vert knytt til fair play, som er eit av vurderingskriteria som vert nytta. Sjølv om eleven har gode ferdigheiter, er ikkje dette nok for å bli rekna som ein «god elev». Eleven må nytte desse ferdigheitene på «riktig» måte i undervisinga. Å vere ein god lagspelar vil her sei at eleven klarer å ta vare på dei rundt seg og klarer å inkludere alle i spelet. Habitus ser ut til å gjere seg gjeldande når lærarane skildrar ein god elev. Det som kjenneteiknar denne eleven er faktorar som ofte er viktig innanfor idrett, og idrettshabitusen som lærarane har, kjem til syne her. I tillegg må ein god elev vise utvikling. Utvikling vert av informantane knytt opp mot innsats og meistring. Ved at elevane meistrar, tørr dei å prøve nye ting, og kan dermed vise at dei utfordrar seg sjølv og utviklar seg. Lærarane nyttar planverket for å fastsette kva som

kjenneteiknar ein god elev, men deira habitus påverkar også korleis dei skildrar den gode eleven.

Hovudproblemstillinga i denne studien er som tidlegare skrive: *Korleis forstår og utøver lærarar vurdering av kroppsøvingsfaglege kompetansar til elevar i løpet av ungdomsskulen?* I løpet av ungdomsskulen vert knytt opp mot undervegsvurdering, noko som vert gjennomført gjennom heile ungdomsskulen. Informantane omtala dei ulike vurderingssituasjonane som *uformelle* og *formelle*. Den *uformelle* undervegsvurderinga vil seie den vurderinga som skjer fortløpande i timen. Dette kan vere spontane kommentarar til elevane, som ofte er ros. Eller det kan vere at ein tar ein elev til sides på grunn av dårlig oppførsel. Den *formelle vurderinga* nytta dei om både den skriftlege og munnlege halvårsvurderinga som vert gitt ein gong i halvåret. Det er i denne oppgåva fokusert mest på den formelle undervegsvurderinga. Dei reflekterer godt rundt korleis denne vurderinga skal gjennomførast. Ved utføring av halvårsvurdering gjennomfører lærarane karaktersamtalar med elevane, noko som er i tråd med lovverket. Kva desse vurderingane inneheld, er varierende. Resultata i denne studien viser at ikkje alle har eit innhald i denne vurderinga som er i tråd med lovverket. Lovverket seier at desse samtalane skal gi eleven informasjon om kor eleven er i løypa og kva som skal til for å bli betre. Geir seier sjølv at elevane han har, ikkje får tilbakemeldingar i denne samtalen på kva dei har gjort bra og kva som må bli betre for å oppnå ein betre kompetanse i faget. Dette er ein kultur som kan ha påverka Geir gjennom kollegiet, noko som kjem til uttrykk i sjølve innhaldet på tilbakemeldingane i halvårsvurderinga. Det auka fokuset på vurdering *for* læring ser ikkje ut til å ha påverka Geir.

Resultata i denne studien viser at det lokale arbeidet med læreplanen er viktig for å få klarhet i kva elevane skal vurderast etter. Ein ser ein klar forskjell på dei to skulane som har utarbeida lokale planar, og den eine skulen som ikkje har ein slik lokal plan. Desse planane er med på å rettleie lærarane for korleis dei skal vurdere elevane og kva som er viktig i vurderinga. Det er fleire lærarar som har vore med på å utarbeide desse planane. Ved at lærarane nyttar same årsplan og gjennomfører dei same aktivitetane, vil det vere enklare med ein meir lik vurderingspraksis internt på skulen. Gjennom desse lokale planane er det utarbeida kriterier som lærarane skal vurdere elevane etter. Dette ser eg som svært relevant for å svare på problemstillinga. Kriteria som er lovfesta at elevane skal vurderast etter, er kompetanse og innsats. Kriteria som lærarane i denne studien nyttar er *innsats*, *ferdigheiter* og *fair play*. Innsats ser ut til å vere eit av kriteria som tel mest når lærarane vurderer elevane. Dette stemmer

overeins med det tidlegare forskning seier om vekting av innsats (Moen et al., 2018). I tillegg vert også elevane sine haldningar vekta tungt, noko som er ein del av fair play-omgrepet. At lærarane vurderer desse to kriteria som det som betyr mest, kan vere på grunn av at dei er ein del av kroppsøvingsfeltet, og dette vert ansett som viktig i det feltet. Som det vart skildra under kva som kjenneteiknar ein god elev, vert elevane vurdert etter kor gode lagspelarar dei er.

Gjennom studien kom det fram at alle lærarane nyttar fysiske testar, men hensikta med testane er varierende. Vurderinga som vert gjennomført knytt til desse fysiske testane, er av fire lærarar knytt til vurdering *for* læring. Den siste læraren set karakter på resultatet, noko som er i strid med lovverket. Resultata viser at lærarane er klar over åtvaringa mot å nytte fysiske testar, men fortsatt vel å gjennomføre dei. Dette kan tyde på at dei er meir styrt av habitusen og kroppsøvingsfeltet, enn anbefalingane til Utdanningsdirektoratet.

## **6.1 Studien sine implikasjonar**

Målet i denne studien var å bidra med kunnskap til kroppsøvingsfeltet om korleis lærarar forstår vurdering og korleis dei utøver vurdering i si undervising. Implikasjonane som resultata mine burde ha for skulen, er viktigheita av å gjennomføre eit lokalt arbeid med læreplanen. Ved å sette saman ei gruppe av kroppsøvingslærarar på skulen og gjere eit grundig arbeid som andre lærarar kan nyttegjere seg for, vil kunne lette vurderingsarbeidet og sørge for at det både vert gjort meir likt på skulen, men også at vurderinga følgjer lovverket. I år er det også ein god anledning til å gjere dette, då det kjem ny læreplan.

## **6.2 Vegen vidare**

Denne studien undersøker ein liten del av eit stort forskingsfelt med mange spørsmål som ikkje er svara på. Det er fortsatt mykje å forske på innanfor vurdering, spesielt no når den gjeldande læreplane, LK06, utgår og fagfornyinga blir gjeldande frå og med hausten 2020. Det er fleire moment ved vurdering og den nye læreplanen som kan vere av interesse å utforske. No når denne læreplanen blir gjeldande, vil det forhåpentlegvis på ein del skular bli gjennomført eit arbeid med denne læreplanen for å utarbeide lokale planar for kroppsøvingsfaget. Det kunne vore av interesse og tatt del i dette arbeidet og sett korleis det vart gjennomført og kva skulen sit igjen med etter fullført arbeid. Vidare kan det vere av interesse og sjå korleis dette arbeidet hjelper lærarane i vurderingsarbeidet som skal gjennomførast.

## Litteraturliste

- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). "Gym er det faget jeg hater mest". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302-314.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. Henta frå <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/170487>
- Annerstedt, C. (2010). Karaktersetting i kroppsøving: problematisk, urettferdig og neppe like verdig (Oversatt av Hermundstad, A.K.). I(s. 233-254). Trondheim: Tapir akademisk, cop. 2010.
- Birch, J. (2016). Subjektiv vurdering er rettferdig vurdering. I E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s. 51-66). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Borgen, J. S. & Leirhaug, P. E. (2012, 14. desember). Altfor mange hater kroppsøving [Blogginlegg]. Henta frå <https://blogg.forskning.no/nih-bloggen/altfor-mange-hater-kroppsoving/1112770>
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften* (D. Østerberg, A. Prieur & T. Barth, Oms.). Oslo: Pax.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Brun, A.-M. L. (2018). Halvårsvurdering. I E. K. Høihilder (Red.), *Elevvurdering: Metoder for grunnskolen og videregående opplæring* (s. 23-29). Oslo: Pedlex.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforl.
- Dobson, S., Eggen, A. & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dowling, F. (2011). 'Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism?' A case study of Norwegian PE teacher students' emerging professional identities. *Sport, Education and Society*, 16(2), 201-222. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.540425>

- Elnan, I. & Sando, O. J. (2014). Prestasjonsorientert læringsklima og vurdering i kroppøvningsfaget. I A. B. Reinertsen, B. Groven, A. Knutas & A. Holm (Red.), *FoU i praksis 2013, conference proceedings* (s. 73-81). Trondheim: Akademika.
- Engh, R. (2018). Hva menes med elevvurdering? I E. K. Høihilder (Red.), *Elevvurdering: Metoder for grunnskolen og videregående opplæring* (s. 8-11). Oslo: Pedlex.
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen: praksis, læring og utvikling*. Oslo: Universitetsforl.
- Forskrift til Opplæringslova. (2009). *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring* (FOR-2006-06-23-724). Henta frå [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL)
- Forskrift til Opplæringslova. (2012). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til privatskolelova* (2012-0649). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2012-06-13-731>
- Hay, P. (2006). Assessment for learning in physical education. I D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Red.), *The Handbook of physical education* (s. 740-751). London: Sage.
- Hunter, L. (2004). Bourdieu and the social space of the PE class: reproduction of Doxa through practice. *Sport, Education and Society*, 9(2), 175-192. <https://doi.org/10.1080/1357332042000175863>
- Høihilder, E. K. (2018). Standpunktvurdering. I E. K. Høihilder (Red.), *Elevvurdering: Metoder for grunnskolen og videregående opplæring* (s. 106-109). Oslo: Pedlex.
- Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppøving: hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring av Kunnskapsløftet?* (Mastergradsavhandling). K. Jonskås, Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leirhaug, P. E. (2016). "Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring": en empirisk studie av vurdering for læring i kroppøving ved seks videregående skoler i Norge. I. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforl.



- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. Høgskolen i Innlandet. Henta frå [https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01\\_18\\_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Moen, K. M., Westlie, K. & Skille, E. Å. (2017). Nakenhet som allmenndanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (01), 5-18. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-02>
- Munk, M. D. (1999). *Livsbaner gjennom et felt. En analyse af eliteidrætsudøveres sociale mobilitet og rekonversioner af kapital i det sociale rum. Doctoral dissertation*.
- Nettverk for forskning på kroppsøving og idrettsfag. (2019). *Oversikt over publisert forskning på skolefagene kroppsøving og idrettsfag, samt lærerutdanningen rettet mot disse – fra og med 2010 (Oppdatert 21.06.2019)*. Henta frå <https://www.facebook.com/groups/1718019558459814/>
- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen : en metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Prieur, A. & Sestoft, C. (2006). *Pierre Bourdieu: en introduktion*. København: Reitzel.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Smith, K. (2009). Vurdering - en kompleks aktivitet. *Bedre skole*, (3), 83-87.
- Store norske leksikon. (2018, 03.05.2018). kompetanse. Henta frå <https://snl.no/kompetanse>
- Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvingfaget*. Bergen: Fagbokforl.
- Saabye, M. (2017). *Vurdering i grunnskolen*. Oslo: Pedlex.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thuen, H. (2010). Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860–2010. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (04), 273-287.

- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Endringer i faget kroppsøving* (Udir-8-2012). Henta frå <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Prinsipper for opplæringen*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-04). Henta frå <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Kroppsøving - veiledning til læreplan*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015d, 03.09.2015). Fire prinsipper for god undervisvurdering. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Rammer og handlingsrom for arbeid med læreplaner*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/rammer-og-handlingsrom-for-arbeid-med-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Lærestoff, innhold, arbeidsmåter og organisering*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/velg-larestoff-innhold-arbeidsmater-og-organisering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er fagfornyelsen?* Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er nytt i kroppsøving?* Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Standpunktvurdering*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/standpunktvurdering/>
- Vinje, E. (2008a). *Vurdering i kroppsøving*. Nøtterøy: Ped-media.
- Vinje, E. (2008b). *Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving*. Nøtterøy: Ped-media.
- Wilken, L. (2006). *Pierre Bourdieu*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forl.

Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av «kroppsøving»: En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole* (Doktoravhandling). Oslo Metropolitan university - Storbyuniversitetet, Oslo.

Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5-17. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>

## **Vedlegg**

Vedlegg 1 – NSD-godkjenning

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 4 – Bekrefting frå OsloMet på bruk av privat datamaskin

## **Vedlegg 1: Godkjenning frå NSD**

10.09.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 10.09.2019. Behandlingen kan starte.

### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2020.

### **LOVLIG GRUNNLAG**

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

### **PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

### **DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

### **FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

# Intervjuguide

## Før oppstart av intervju

- Informasjon om prosjektet og signering av samtykkeerklæring.
- Dersom ikkje anna blir presisert, gjeld spørsmåla spesifikt for kroppsøvingfaget.
- Ingen fasitsvar, intervjuar er ute etter å høyre informanten sine erfaringar og meiningar rundt tematikken.

**Start lydopptakar.**

## Bakgrunn

- Alder, utdanning og arbeidserfaring
- Dagens stilling
- Kvifor valde du å undervise i kroppsøving?
- Idrettsbakgrunn

## Vurdering i læreplanen for kroppsøving

### Omgrepet vurdering i samband med kroppsøvingfaget

- Kva legg du i omgrepet vurdering knytt til kroppsøvingfaget?
- Kva tenkjer du er føremålet med vurdering i kroppsøvinga på ungdomsskulen?
- Opplev du at vurdering i kroppsøving på ungdomsskulen har endra seg frå du byrja å jobbe som kroppsøvingslærer og fram til i dag?
  - o Kva endringar?
  - o Korleis har dette påverka di vurderingsforståing/vurderingspraksis?

### Haldningar til vurdering i kroppsøving

- Korleis opplev du elevane sine haldningar til vurdering i faget?
- Korleis opplev du kollegar sine haldningar til vurdering i faget?

### Vurderingspraksis i kroppsøving

- Kva legg denne skulen vekt på når kroppsøvingslærarar skal vurdere elevane?
- Kan du skildre korleis de arbeider med vurdering i kollegiet?
- Korleis vil du skildre di eiga vurdering i kroppsøving?
  - o Kva legg du vekt på?
  - o Korleis formidlast dette til elevane?
  - o I mange fag bruker ein kriterer for å oppnå ulike karakterar, for eksempel i norsk og tekstskriving. Bruker du kriterier når du vurderer elevane i kroppsøving?
    - Kva type kriterier nyttar du?
  - o Brukar du nokre metodar for vurdering? Kva metodar? For eksempel eigenvurdering av elevene, loggføring osv.
  - o Er det nokre vurderingsmetodar som du meiner fungerer betre enn andre? Kvifor?
  - o Korleis vert metoden utført i undervisinga

- Er elevane med på å utforme kriterier/formulere egne mål?

### **Underevs- og sluttvurdering**

- Gir du tilbakemeldingar til elevane, for at dei skal utvikle seg? Eventuelt korleis gjere du det?
  - Om ja; Kva type tilbakemeldingar er dette?
  - Vert eigenvurdering brukt? Eventuelt korleis?
- Til kva tid skjer vurdering i kroppsøving? Hyppigheit; kor ofte vurderer du elevane? Alle eller individuelle vurderingar?
- Kvifor skal ein nytte underevsvurdering?
- Gjennomfører du prøvar i form av teori eller fysiske testar?
  - Kva type testar?
  - Kvifor bruker du slike tester?
  - Korleis vert desse brukt for å vurdere elevane?
- Kva meiner du er viktig når ein skal gjennomføre sluttvurdering?
  - Kriterier: Innsats og elevane sine føresetnadar
- Kva er utfordrande knytt til sluttvurdering?
- Tel alle tre åra på ungdomsskulen like mykje, når du set sluttvurdering?
- Er det vanskeleg å sette «rettferdige» karakterar i kroppsøving?
  - På kva måte?
- Kan du skildre kva du meiner er ein god elev i kroppsøving, ein typisk 5-er eller 6-er elev?
- 

### **Utfordringar**

- Opplev du nokre potensielle problem og utfordringar med vurdering i kroppsøving?
  - Er det nokon hindringar på skulen for å vurdere elevane? For eksempel utstyr, osv.
- På kva måte kan vurdering verke positivt og/eller negativt i kroppsøving?

### **Bakgrunn**

- Opplev du at din idrettsbakgrunn har forma deg som kroppsøvingslærer?
  - Korleis trur du dette påverkar deg i vurderinga av elevane?

### **Avslutting**

- Gå gjennom intervjuet med hovudpunkta i fokus.
- Avklar dersom noko verkar uklart.
- Spør informatane om dei ønskjer å utdjupe noko eller om det er noko som må rettast opp i.
- Har du nokre avsluttande kommentarar eller spørsmål?
- Har du innspel eller noko som du føler ikkje kom fram i intervjuet?
- Intervju slutt. Stopp lydopptakar.

Takk for at du stilte til intervju!



### **Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

## **Vil du delta i forskingsprosjektet**

### **”Vurdering i kroppsøving”?**

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt kor føremålet er å undersøke kva erfaringar lærarar har med vurdering i kroppsøvingfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebære for deg.

#### **Om meg**

Eg heiter Marianne Aakre Laugerud og eg studerer master i «Skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving» ved OsloMet– Storbyuniversitetet. Eg har tidlegare tatt grunnskulelærarutdanning 5.-10.klasse ved Høgskulen på Vestlandet, Campus Sogndal.

#### **Føremål**

Føremålet med denne studien er å få innsikt i kva erfaringar og tankar lærarar har rundt undervegs- og sluttvurdering i kroppsøving på ungdomsskulen. Denne studien vert gjennomført som ein del av mi masteroppgåve ved OsloMet.

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

Gjennom tips frå bekjente får du spørsmål om å delta i min studie på bakgrunn av at du kan fylle følgjande kriterium:

- Underviser eller har undervist kroppsøving på ungdomsskulen.

#### **Kva inneberer det for deg å delta?**

Eg vil nytte den kvalitative metodetilnærminga i denne studien, nærmare bestemt intervju. Dersom du vel å delta i prosjektet, inneberer det at du deltar i eit intervju på ca. 45-60 minutt, som blir teken opp med lydopptakar og transkribert over på mi personlege datamaskin. Både lydopptakar og datamaskin vil vere lagra i heimen eller i låst skap på OsloMet for å ta vare på den konfidensielle informasjonen.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke utan å oppgje nokon grunn. Alle opplysingar om deg vil då bli anonymiserte. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

#### **Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og brukar dine opplysningar**

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremålet vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernreglementet.

- Det er berre student og rettleiar som vil ha tilgang til personopplysingane.
- Både lydopptakar og datamaskin vil vere lagra i heimen eller i låst skap på OsloMet for å ta vare på den konfidensielle informasjonen.

Deltakarane vil ikkje kunne kjennast direkte, men vil kunne kjennast att indirekte dersom kjente personar av deltakaren eller deltakaren sjølv les studien.

### **Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttast 31.06.2020. Alle opptak og personopplysingar vil då bli permanent sletta.

### **Dine rettar**

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

- Innsyn i kva personopplysingar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysingar om deg,
- få sletta personopplysingar om deg,
- få utlevert kopi av dine personopplysingar, og
- å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandling av dine personopplysingar.

### **Kva gir oss rett til å behandle personopplysingar om deg?**

Vi behandlar opplysingar om deg basert på ditt samtykke.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS har vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Kor kan du finne ut meir?**

Om du har spørsmål til studien, eller ønsker å nytte deg av dine rettar, ta kontakt med:

#### Masterstudent

Marianne Aakre Laugerud  
Tlf. 979 63 421

[Marianne.laugerud@gmail.com](mailto:Marianne.laugerud@gmail.com)

#### Rettleiar

Knut Løndal  
Fakultet for lærerutdanning og  
internasjonale studier  
[Knutlo@oslomet.no](mailto:Knutlo@oslomet.no)

Eller du kan kontakte:

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

Med vennleg helsing

Marianne Aakre Laugerud  
Masterstudent

Knut Løndal  
Prosjektansvarleg  
Rettleiar

---

## Samtykke til deltaking i studien

Eg stadfestar at eg har lese og forstått informasjonen om prosjektet «Vurdering i kroppsøving», og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg gir mitt samtykke til å delta på prosjektet og deltar på dei vilkår som er gitt i informasjonsbrevet. Dette inneberer at eg deltar i eit intervju.

Eg er klar over at deltakinga er frivillig og at eg kan trekkje meg når som helst samtidig som alle opplysningar om meg blir sletta. I masteroppgåva blir det ikkje gitt opplysningar som kan førast tilbake til meg.

Eg samtykker til at mine opplysningar behandlast fram til prosjektet er avslutta, ca. 31. juni 2020.

---

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

## Vedlegg 4: Bekrefting frå OsloMet

### Bekreftelse fra OsloMet

Viser til meldeskjema med referansenummer: 182920 i forbindelse med gjennomføring av masterprosjekt «Vurdering i kroppsoving» ved OsloMet.

I avsnittet om behandling av datamaterialet opplyser NSD om følgende: *Datainnsamling, oppbevaring eller lagring på private lagringsenheter som privat pc, mobiltelefon, minnepinne osv. er ikke anbefalt og forutsettes avklart med behandlingsansvarlig institusjon.*

I mitt prosjekt skal jeg, Marianne Aakre Laugerud, gjennomføre intervju med kroppsovingslære på ungdomsskolen, som har hatt avgangselever i 10. klasse. Intervjuene blir tatt opp med lydopptaker, og vil bli lagret på min personlige datamaskin. Denne datamaskinen skal oppbevares innelåst i et skap eller i mitt hjem.

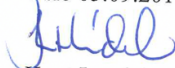
Viser til OsloMet sin *Veileder forskningsprosjekt*: <https://ansatt.oslomet.no/valg-riktig-elektronisk-verktoy-lagringssteder>. Det følger av retningslinjene her at ikke-sensitive personopplysninger skal ikke lagres på private datamaskiner eller annet privat utstyr uten kryptering. Enheter som har forbindelse med nett skal aldri brukes til lyd- eller videoopptak, f.eks. mobiltelefon og nettbrett.

OsloMet aksepterer bruk av personlig datamaskin ved skriving og analyse av data ved dette masteroppgaveprosjektet, under følgende forutsetninger:

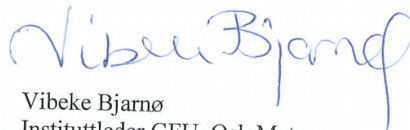
- Aktuelle data skal alltid være kryptert med unntak av når de er i aktiv bruk.
- Før data dekrypteres (åpnes), skal datamaskinen kobles av internett (både trådfast og trådløst), og forbli frakoblet til data igjen er kryptert.
- Bruker må gis forsvarlig opplæring i bruk av krypteringsprogram og sikker håndtering av data.

Underskrift fra behandlingsansvarlig institusjon, ved professor Knut Løndal (veileder), OsloMet og Vibeke Bjarnø, instituttleder, Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning (GFU), Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, OsloMet.

Oslo 05.09.2019



Knut Løndal  
Veileder



Vibeke Bjarnø  
Instituttleder GFU, OsloMet