

# **MASTEROPPGAVE**

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med  
fordypning i kroppsøving**

**November 2020**

En kvalitativ studie som sammenligner vurderingspraksiser mellom  
erfarne og nyutdannede kroppsøvingslærere

A qualitative study comparing assessment practices of experienced  
and novice physical education teachers

Emil Fiskvik



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Sammendrag

Formålet med studien er å undersøke og sammenligne vurderingspraksiser mellom erfarne og nyutdannede kroppsøvingslærere i den videregående skolen. Studien undersøker lærernes subjektive oppfattelse av egen vurderingspraksis, samt hva de mener kjennetegner en elev med god kompetanse i kroppsøvingsfaget. Videre søker studien etter hvilke metoder lærerne bruker for å vurdere og videreutvikle elevenes kompetanse.

Resultatene er samlet gjennom seks kvalitative semistrukturerte intervjuer, hvor tre av informantene er nyutdannede kroppsøvingslærere og tre er erfarne kroppsøvingslærere. Informasjonen fra intervjuene er tolket med bakgrunn i relevant teori som omhandler begreper som vurderingspraksis, vurdering for læring, vurderingskompetanse, vurderingskultur, offentlige dokumenter om vurdering, samt et utvalg teori om begrepet vurdering.

Lærere har generelt stor frihet til å velge vurderingsmetoder og vurderingspraksis, noe som gjenspeiles i studien. Resultatene viser at det er ulikheter når det gjelder hva de nyutdannede og erfarne lærerne mener kjennetegner en god elev i kroppsøvingsfaget. De erfarne lærerne virker i større grad å ha et ferdighetsrettet vurderingssyn, med fokus på for eksempel spisskompetanse i en idrett eller et felt innenfor faget. De nyutdannede kroppsøvingslærerne gir til sammenligning uttrykk for at deres vurderingssyn er mer utviklingsrettet. Deres oppfatning av kompetanse i faget er preget av elevenes evne til å vise god innsats, utvikling og gode evner til samarbeid. Videre synes de erfarne lærerne å føre en mer avslappet vurderingspraksis. De bruker mindre tid på å gjøre notater etter hver time og virker å stole mer på sine erfaringer med tanke på vurdering av elever. Vurderingspraksisen til de nyutdannede lærerne er mer strukturert. De prøver å gjøre seg små notater underveis, slik at de hele tiden har oversikt over elevenes utvikling. Samtlige informanter mener at skolene setter av for lite tid til arbeid med utvikling av vurderingspraksis og vurderingskompetanse. Alle informantene virker å følge Utdanningsdirektoratets retningslinjer for bruk av testing. Det synes også å være enighet om at god dialog med elevene danner grunnlag for en rettferdig vurdering i faget.

Studien gir et bilde av ulike aspekter som er viktige for å kunne skape en likere vurderingspraksis i skolen.

Nøkkelord: Vurdering, vurderingspraksis, vurderingskompetanse, vurderingskultur, nyutdannet, erfaren, kroppsøvingslærer, kroppsøving.

## Abstract

The objective of this thesis is to compare assessment practices among experienced and novice physical education (PE) teachers in high school. The thesis is investigating the teachers' subjective understanding of their own assessment practice, and what is their definition of a competent student in the discipline of PE. The thesis is also investigating what are the teachers' methods to evaluate and further develop the competencies of the students.

The results of the thesis are collected by six qualitative semi structured interviews, where three of the informants were experienced PE teachers and three were novice PE teachers. The interpretation of the results is performed considering relevant theory about assessment practice, assessment for learning, assessment literacy, assessment culture, public documents regarding assessment, and a selection of theory concerning the term assessment.

In general, teachers have substantial freedom to individually choose methods and practices of assessment, which reflects the results of the thesis. The results demonstrate differences in what is defined by the teachers as a competent student in the discipline of PE. The experienced teachers appear to be more focused on athletic skills, for example top competencies in one specific discipline. The novice teachers in contrast, appear to be more focused on development. Their impression of a competent student is the ability to show effort, development, and teamwork. The experienced teachers also appear to keep a more "relaxed" assessment practice. They spend less time making notes after class and appear to trust more their own experiences concerning assessment of the student. The assessment practice of the novice teachers is more structured. They try to make notes to maintain a continuous overview of the development of the students. All teachers in the study reports that in their opinion, the schools dedicate very limited amount of time to work on the development of assessment practices and assessment competencies. All the teachers appear to follow the guidelines of the Ministry of Education concerning the use of tests in PE. And it seems to be consensus on the good dialogue with students founding the basis of a fair assessment.

This thesis gives an overview of different topics that are crucial to create an equal assessment practice in school.

Keywords: Assessment, assessment practice, assessment literacy, assessment culture, novice, experienced, physical education, PE teacher.

## Forord

Masteroppgaven representerer slutten på lang og innholdsrik studentkarriere og det er nå på tide å ta fatt på yrkeslivet. Det har vært oppturer og nedturer, og arbeidet med masteroppgaven har vært både spennende, men også svært krevende. Det siste året har vært preget av helsemessige utfordringer, samtidig som hele samfunnet plutselig ble rammet av en pandemi. Dette har gjort arbeidet spesielt utfordrende, med tanke på tilgang til litteratur, samtidig som det til tider har vært krevende å finne arbeidsro. I tillegg har jeg hatt arbeid ved siden av masteren som har lagt en del begrensninger for hvor jeg kan oppholde meg med bakgrunn i situasjonen rundt Covid-19. Hjemmekontor har den siste tiden vært en del av hverdagen for mange, også for meg. Når man da har kone og barn som også er nødt til å være hjemme, har det tidvis vært vanskelig å holde konsentrasjonen oppe. Samtidig har de vist en enorm forståelse og tilpasset seg mine behov.

Jeg ønsker å takke de som har vært en del av forskningsprosessen. Jeg vil starte med å rette en takk til informantene som sa seg villig til å delta i studien. Takk for at dere i en hektisk hverdag tok dere tid til å stille til intervju. Informasjonen og erfaringene dere delte danner grunnlaget for resultatene i studien. Det er ikke før man selv driver et forskningsprosjekt, man forstår hvor avhengig man er av at personer tar seg tid til å svare på spørreundersøkelser eller stille til intervju.

Videre ønsker jeg å takke med veileder Marc Esser-Noethlichs. Takk for all kunnskapen du har delt med meg, det har vært til stor hjelp. Takk for et godt samarbeid, god veiledning og gode råd i tider hvor motivasjonene ikke har vært helt på topp. Takk til medstudenter ved OsloMet. Dere har bidratt til å holde motivasjonen oppe og vært gode samtalepartnere gjennom studietiden.

Jeg ønsker å takke min kone Marianne som hele veien har stilt opp for meg når det har vært nødvendig. Takk for god feedback og hjelp med korrekturlesing. Takk for at du gjennom denne perioden har tatt ekstra ansvar for Marie slik at jeg har fått frigjort tid til skriving. Jeg vil også takke deg for alt det morsomme vi har gjort sammen gjennom denne perioden. Det har fått meg til å koble av og tenke på andre ting, når det har vært nødvendig. Jeg vil også takke min gode venn Øystein for hjelp med korrekturlesing. Til slutt vil jeg takke min nærmeste familie som hele veien har stilt opp for meg i perioden jeg har arbeidet med masteroppgaven.

# Innhold

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>2</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>3</b>
<b>Forord.....</b>	<b>4</b>
<b>Innhold .....</b>	<b>5</b>
<b>1 Innledning .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 Bakgrunn for problemområdet .....</b>	<b>8</b>
<b>1.2 Formål med problemstillingen .....</b>	<b>11</b>
1.2.1 Forskningsspørsmål .....	12
<b>1.3 Begrepsavklaring.....</b>	<b>12</b>
1.3.1 Kroppsøvlingslærer i den videregående skolen .....	12
1.3.2 Nyutdannet.....	12
1.3.3 Erfarne lærere.....	13
1.3.4 Vurderingspraksis .....	13
1.3.5 Vurderingskompetanse .....	14
<b>2 Teori.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Praktisk kunnskap – praksis .....</b>	<b>15</b>
<b>2.2 Vurderingspraksis.....</b>	<b>16</b>
<b>2.3 Vurdering.....</b>	<b>19</b>
2.3.1 Formativ og summativ vurdering .....	19
2.3.2 Vurdering for læring .....	21
2.3.3 Vurderingskompetanse .....	22
2.3.4 Forskrift til opplæringslova .....	25
2.3.5 Endringer i kroppsøvlingsfaget.....	27
<b>2.4 Vurderingskultur .....</b>	<b>30</b>
<b>3 Metode .....</b>	<b>33</b>
<b>3.1 Kvalitativ metode .....</b>	<b>33</b>
3.1.1 Vitenskapelig tilnærming.....	35

<b>3.2</b>	<b>Datainnsamling .....</b>	<b>36</b>
3.2.1	Kvalitativt intervju .....	36
3.2.2	Utvalg.....	36
3.2.3	Intervjuguide.....	38
3.2.4	Prøveintervju .....	39
3.2.5	Gjennomføring av intervju .....	40
3.2.6	Transkribering.....	41
<b>3.3</b>	<b>Tematisert analyse .....</b>	<b>41</b>
3.3.1	Organisering.....	42
3.3.2	Arbeid med data .....	42
3.3.3	Meningsfortolkning .....	43
<b>3.4</b>	<b>Etiske valg.....</b>	<b>43</b>
3.4.1	Etiske valg før datainnsamling.....	44
3.4.2	Etiske valg under datainnsamling.....	45
3.4.3	Etiske valg etter datainnsamling .....	45
<b>3.5</b>	<b>Reliabilitet, validitet og overførbarhet .....</b>	<b>46</b>
3.5.1	Reliabilitet.....	46
3.5.2	Validitet.....	48
3.5.3	Overførbarhet.....	49
<b>4</b>	<b>Resultater og diskusjon.....</b>	<b>50</b>
<b>4.1</b>	<b>Presentasjon av informantene .....</b>	<b>50</b>
<b>4.2</b>	<b>Vurdering – et omfattende begrep.....</b>	<b>52</b>
<b>4.3</b>	<b>Hva kjennetegner en god elev i kroppsøving?.....</b>	<b>57</b>
4.3.1	De nytdannede lærernes oppfatning .....	58
4.3.2	De erfarne lærernes oppfatning.....	60
4.3.3	Ferdighetsrettet eller utviklingsrettet vurderingssyn? .....	62
<b>4.4</b>	<b>Målet om lik vurderingspraksis – en vei å gå?.....</b>	<b>65</b>
4.4.1	Ulik vurderingspraksis mellom erfarne og nytdannede lærere .....	71
4.4.2	Hvordan oppleves skolenes vurderingspraksis?.....	74
<b>4.5</b>	<b>God vurderingskompetanse – en viktig forutsetning for god vurderingspraksis .....</b>	<b>78</b>
<b>4.6</b>	<b>Testing i kroppsøving.....</b>	<b>81</b>
<b>4.7</b>	<b>Rettferdig vurdering .....</b>	<b>84</b>
<b>5</b>	<b>Avslutning og videre forskning.....</b>	<b>88</b>

5.1	Oppsummering av studiens resultater.....	88
5.2	Hvilken nytteverdi har studien? .....	90
5.3	Forslag til videre forskning.....	91
	<i>Referanser</i> .....	<i>92</i>
	<i>Vedlegg</i> .....	<i>98</i>

# 1 Innledning

I likhet med mange andre, har jeg vært elev i den norske skolen. Norsk skole har de siste 25 årene vært gjennom flere reformer. Gjennom de ulike reformene har man forsøkt å legge mer vekt på læring, dannelse og utvikling (Baune, 2014; Engh, Dobson & Høihilder, 2007). Flere lærere som underviser i dagens skole har vært med på denne utviklingen. Vurdering i skolen har i mange år vært et omdiskutert tema. I St.meld. nr. 22 (2010 – 2011) (2011) konkluderte Kunnskapsdepartementet med at de ønsket å undersøke undervisnings- og vurderingspraksisen i kroppsøvingfaget, samtidig som de ønsket en gjennomgang av vurderingsordningen og læreplanen. De hadde fått signaler om at vurderingspraksisen og vektingen i vurderingen var ulik blant lærere. Jeg er nysgjerrig på om lærerne som har jobbet gjennom de ulike reformene har vært i stand til å tilpasse seg de nye retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet. Samtidig er jeg nysgjerrig på om de nyutdannede lærerne klarer å ta i bruk og videreføre de praksisene de blir tillært ved sine utdanningsinstitusjoner, eller om de blir preget av praksisen på skolen de jobber. Er det i det hele tatt forskjell på det man blir tillært ved utdanningsinstitusjoner og den praksisen som er i arbeidslivet?

## 1.1 Bakgrunn for problemområdet

I løpet av årene med lærerutdanning, har jeg gjort meg ulike erfaringer når det gjelder vurdering og vurderingspraksis. Vurdering er et tema som har engasjert meg fra starten av studieløpet. Som lærer har man makt til å bestemme hvilken karakter en elev skal ha. Elevenes karakterer kan ha stor betydning for elevenes videre muligheter i livet og man skal derfor ha respekt for makten man er i besittelse av. Kroppsøving er et fag hvor vurderingen skiller seg litt fra andre fag. I fag som matematikk, historie og naturfag er det vanlig med prøver hvor man viser sin kunnskap. Dersom man ikke er muntlig aktiv i timen eller viser til skriftlig arbeid, vil ikke læreren kontinuerlig kunne vurdere eleven. Elevene er nødt til å vise en form for kunnskap, ferdighet eller innsats for at det skal kunne vurderes. I kroppsøving derimot er det en kontinuerlig prosess som pågår. Så lenge elevene møter opp til timen, vil læreren hele tiden kunne vurdere innsats, ferdighet og utvikling i faget. Tidligere har det tradisjonelt vært kultur for bruk av tester i kroppsøving, som et hjelpemiddel for å måle ferdighet. Tester skal ikke lenger anvendes i faget, med mindre det brukes som metode for å skape læring og kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Gjennom studietiden har jeg vært i praksis på ulike skoler, i



tillegg har jeg vært ansatt ved to andre skoler. Dette har gitt meg et innblikk i både elevenes og lærernes tanker om vurdering i kroppsøving. Flere elever forteller om lærere som praktiserer løpetester og setter karakter ut ifra tidene, andre forteller at det var umulig å få en god karakter, med mindre du aktivt drev med idrett. Jeg har selv opplevd lærere som er opptatt av idrettslige ferdigheter og bruker testing som metode for å vurdere elevenes ferdigheter i faget. Jeg har opplevd lærere som sjeldent bruker vurdering for læring, samtidig som jeg har opplevd lærere som er svært dyktige til å gi elevene tilbakemeldinger og sørge for god faglig utvikling. Dette har vekket min interesse for å undersøke om det kan være noen forskjell mellom nyutdannede og erfarne kroppsøvingslæreres tanker om vurdering og vurderingspraksis. Utdanningsdirektoratet (2015b, 2019a) har utarbeidet en veiledning for vurderingspraksis som er basert på blant annet de anerkjente vurderingsforskerne Black og Wiliam (2010) sin artikkel *Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment*. Veiledningen skal danne grunnlag for vurderingspraksisen i norsk skole og vil være sentral i denne oppgaven. Vurdering for læring er et begrep som står sentralt i veiledningen og er et begrep som ble innført som et virkemiddel for å bedre elevens læring i sammenheng med vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015f). Leirhaug (2016) har forsket på vurdering for læring i kroppsøving ved seks ulike skoler i Norge. Resultatene fra Leirhaugs (2016) studie viser at det er stort språk i tilkjennskapen og forståelsen av vurdering for læring blant norske kroppsøvingslærere. I tillegg blir det fra et elevperspektiv vist til at utøvingen av vurdering for læring i praksis er varierende. Min studie ønsker å undersøke den samme tematikken som Leirhaug (2016) har forsket på, men jeg ønsker å undersøke mer spesifikt om det er forskjell på nyutdannede og erfarne kroppsøvingslæreres vurderingspraksis. Leirhaug (2016) har i sin studie konkludert med at det trengs mer forskning på området. Det foreligger fra tidligere flere andre mastergradsavhandlinger på elevvurdering, vurdering for læring og vurderingskompetanse i kroppsøving.

Jonskås (2009), Eide (2011), Skjeggenes (2019) og Birkelund (2015) er blant de som har forsket på elevvurdering, vurdering for læring og vurderingskompetanse i kroppsøving. Jonskås (2009) undersøkte hvordan lærere tolket og praktiserte elevvurdering i kroppsøving etter innføringen av kunnskapsløftet LK06. I studien kommer det frem at det er ulik vurderingspraksis mellom lærere. I tillegg beskriver hun at lærere med lengre fartstid i yrket har større utfordringer med å tilpasse seg ny læreplan. Eide (2011) undersøkte læreres og elevs oppfatning av skolens vurderingspraksis i kroppsøving, med spesielt fokus på vurdering for læring. Eides (2011) studie viser at det er forbedringspotensial i vurderingspraksisen til norske kroppsøvingslærere.

Det er flere lærere i hans studie som ikke praktiserer vurdering i henhold til Utdanningsdirektoratet sine retningslinjer. I tillegg kommer det frem at elever og lærere har ulik oppfatning av vurdering i kroppsøvningsfaget, noe som kan tyde på at informasjonsflyten mellom elev og lærer ikke er god nok. Skjeggenes (2019) ønsket å se på vurderingskompetanse til nyutdannede kroppsøvningslærere og prosessen med å tilegne seg vurderingskompetanse i faget. Skjeggenes (2019) sin studie viser at nyutdannede lærere oppfatter vurdering som vanskelig. De oppfatter vurderingskompetansen de besitter som god, men at de mangler praktisk erfaring. Det er også delte meninger blant lærerne hvorvidt vurdering har fått stor nok plass i utdanningsløpet. Skjeggenes (2019) beskriver i tillegg i sin masteroppgave at dette kan være en naturlig tankegang hos nyutdannede lærere på grunn av at de fleste kun ha noen ukers erfaring fra praksis. Samtidig forklarer han at flere av informantene i studien endret sin oppfatning av egen kompetanse gjennom intervjuprosessen. Spørsmålene i intervjuet hjalp de nyutdannede lærerne til å få bedre oversikt over egen vurderingskompetanse og det viste seg at mange faktisk hadde mye og god kunnskap om vurdering. Det kan være interessant å undersøke om noen av disse tankene også er gjeldende for erfarne lærerne. De har i løpet av årene vært gjennom ulike reformer, som har gjort at grunnlaget for vurdering i faget har endret seg. Er det slik at de også synes vurdering er et vanskelig tema? Birkelund (2015) har også undersøkt nyutdannede læreres tanker om vurdering. Hun beskriver i likhet med Skjeggenes (2019) at vurdering er noe som oppfattes som vanskelig for nyutdannede lærere. Videre beskriver hun at nyutdannede lærere synes det kunne være utfordrende å ta del i skolekulturen fordi de ikke ble oppfattet som likeverdige av de erfarne lærerne. Internasjonalt er det høye tall på antall nyutdannede lærere som slutter i yrket de første fem årene (Ingersoll & Smith, 2003). Jonskås (2009), Eide (2011), Skjeggenes (2019) og Birkelund (2015) viser til utfordringer knyttet til erfarne og nyutdannede kroppsøvningslærere og deres vurderingspraksis og tanker om vurdering i skolen. Studiene deres er med på å utforme et kunnskapshull som jeg ønsker å undersøke i min studie. De konkluderer alle med at det trengs mer forskning på området. Målet med denne studien er å forsøke å bidra til å tydeliggjøre utfordringer knyttet til vurderingspraksis, og jeg har derfor valgt å forske på området.

Da det ble presentert forslag til ny læreplan (som nå er vedtatt og delvis skal innføres fra høst 2020) ble jeg oppmerksom på at det var lagt føringer for vurdering. Jeg vil presisere at denne studien tar utgangspunkt i den gamle læreplanen som var gjeldende ved studiens oppstart i 2019. Denne lærerplanen er fortsatt gjeldende for VG2 og VG3 i skoleåret 2020 - 2021, og for VG3 i skoleåret 2021 - 2022.

Birch (2016) har skrevet et kapittel i boken til Vinje (2016) som heter «*Subjektiv vurdering er rettferdig vurdering*». *Rettferdig vurdering* er et interessant tema. Hva er egentlig rettferdig vurdering? Birch (2016) mener at alle subjektive erfaringer ligger til grunn for en rettferdig vurdering. Han beskriver at det knyttet utfordringer til objektivitet i vurdering, men at man kan forsøke å vurdere så objektivt som mulig, ut ifra alle de subjektive erfaringene man har. Bakgrunnen for redegjørelsen av Birch (2016) sine synspunkter om rettferdig vurdering, er at jeg i tillegg ønsket å finne ut hva lærerne så på som rettferdig vurdering, i tillegg til å sammenligne de erfarne og nyutdannede lærernes synspunkter.

## 1.2 Formål med problemstillingen

Formålet til denne studien er å få innsikt i nyutdannede og erfarne kroppsøvlingslæreres vurderingspraksis og tanker om vurdering, og sammenligne disse. Som beskrevet i kapittel 1.1 opplever flere lærere og elever ulike vurderingspraksiser og jeg ønsker derfor å se om erfaring i yrket kan ha påvirkning på dette. Jeg ønsker å undersøke om vi har utfordringer knyttet til gjeldene vurderingspraksis i norsk skole. Jeg er ute etter å få en bred og tydelig forståelse av hvordan de ulike lærerne praktiserer vurdering i kroppsøving og hvordan de oppfatter egen vurderingskompetanse. Jeg ønsker også å få innsikt i hvilke tanker de har om hva som kjennetegner en god elev i kroppsøving, hvordan de forholder seg til testing i kroppsøving, hva de ser på som rettferdig vurdering og om de selv har erfart at det er forskjell i vurderingspraksiser ved ulike skoler. Det er gjort forskning på vurdering og vurdering for læring, både nasjonalt og internasjonalt. Utfordringen er at skolesystemet i Norge skiller seg fra andre skolesystemer i Europa og verden. Dette gjør at noe av forskningen som allerede er gjort internasjonalt ikke er direkte overførbart til den norske skolen. Problemstillingen i mitt masterprosjekt vil kun omhandle vurdering i norsk skole, og når skolen blir omtalt i denne oppgaven vil det derfor være snakk om den norske skolen. Når det refereres til internasjonal litteratur vil dette bli påpekt.

### 1.2.1 Forskningsspørsmål

**Problemstilling:** En kvalitativ studie som sammenligner vurderingspraksiser mellom erfarne og nyutdannede kroppsøvingslærere i den videregående skolen.

**Forskningsspørsmål 1:** Hvordan oppfatter og praktiserer nyutdannede lærere vurdering i kroppsøving?

**Forskningsspørsmål 2:** Hvordan oppfatter og praktiserer erfarne lærere vurdering i kroppsøving?

**Forskningsspørsmål 3:** Hvordan skiller oppfatningen og praktiseringen av vurdering i kroppsøving seg mellom nyutdannede og erfarne kroppsøvingslærere i den videregående skolen?

## 1.3 Begrepsavklaring

### 1.3.1 Kroppsøvingslærer i den videregående skolen

Det er sentralt å påpeke at kroppsøvingslærere som begrep i denne oppgaven, blir brukt om lærere som har undervisningskompetanse i kroppsøving i den videregående skolen. Dette innebærer at man har minimum seksti studiepoeng som er relevant for kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette var derfor et krav til alle informantene som skulle delta i studien.

### 1.3.2 Nyutdannet

Den kan være utfordrende å definere hva en nyutdannet lærer er, og det finnes kanskje ulike oppfatninger av hva det å være nyutdannet vil si. Årsaken til dette kan for eksempel være at noen har hatt deltidsstillinger som lærer i flere år mens de har tatt utdanning. Hvor går grensen mellom nyutdannet og en erfaren lærer? Hvor lenge blir man regnet som nyutdannet? I lys av disse spørsmålene er det viktig å presisere hva som ligger i begrepet nyutdannet.

Utdanningsdirektoratet (2019b) har laget et dokument i forbindelse med veiledning av nyutdannede lærere, og i dette dokumentet definerer de en nyutdannet lærer som: «*en lærer i de to første årene som ansatt i barnehage eller skole etter endt grunnutdanning, i fast eller midlertidig stilling*» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det samme sitatet gjengis også i et dokument Kunnskapsdepartementet ga ut i 2018 som skulle sikre nyutdannede lærere et tilbud om veiledning fra 2018 og frem til 2021 (Kunnskapsdepartementet, 2018). Med bakgrunn i dokumentene fra Kunnskapsdepartementet (2018) og Utdanningsdirektoratet (2019b), vil en nyutdannet lærer i denne studien forstås som en lærer med mindre enn tre års erfaring.

### 1.3.3 Erfarne lærere

I likhet med nyutdannede, vil det sannsynligvis finnes ulike oppfatninger av hva som er en erfaren lærer. Hvor lenge må du ha jobbet som lærer for å bli definert som erfaren? I en artikkel av Damsgaard (2013) definerer de erfarne lærere som: *Erfarne betyr i denne sammenheng at profesjonsutøverne har fem år eller mer med yrkeserfaring etter endt grunnutdanning* (Damsgaard, 2013). Dette er bare et eksempel og det kan være vanskelig å finne en konkret definisjon. Når jeg skulle avgrense hva en erfaren lærer er, ønsket jeg lærere som har vært med på ulike reformer og som har opplevd vesentlige endringer i styringsdokumentene fra Utdanningsdirektoratet. Jeg valgte derfor å sette en grense på minimum ti års erfaring. Dette vil oppfylle kravet om at de har vært gjennom vesentlige endringer i faget. I 2012 kom Utdanningsdirektoratet (2015a) med presisering om at innsatsen nå skal være en del av vurderingsgrunnlaget, samtidig som at elevens forutsetninger ikke skal være en del av grunnlaget for vurderingen. Dette er endringer som gjorde at lærere ble nødt til å endre deler av sitt syn på hva som ble sett på som kompetanse i faget. Dermed vil lærere som var i arbeid før disse presiseringene være interessante for studien som en del av kategorien «erfarne lærere».

### 1.3.4 Vurderingspraksis

Vurderingspraksis er et nøkkelbegrep i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det er derfor viktig å avklare hva som menes med dette begrepet. Begrepet vurderingspraksis er satt sammen av ordene «vurdering» og «praksis». Ved å forstå hvert av disse begrepene hver for seg, vil det være lettere å forstå begrepet som helhet. Vurdering forstås som: «*bedømmelse av*

*en elevs læringsprosess og læringsresultater»* (Tjeldvoll, 2017). Praksis blir på den andre siden definert på ulike måter. I hverdagen betyr praksis en blanding av: erfaring, øvelse, trening, vaner og rutiner. De erfaringene, vanene og rutinene som er bakgrunnen for en lærers handling kan bli sett på som praksis i skolen (Eikeland, 2015). En annen måte å beskrive praksis på er: «*en persons benyttelse av sine teoretiske kunnskaper i det praktiske liv»* (Svendsen, 2018). Utdanningsdirektoratet (u.å.) har en egen side, hvor de kommer med eksempler på hva som kan inngå i en vurderingspraksis og ulike begreper knyttet til dette. Jeg kommer tilbake til dette i kapittel 2.2 om vurderingspraksis. Vurderingspraksis forstås i denne studien som erfaringene, rutinene, vanene og den teoretiske kunnskapen som danner grunnlag for bedømmelse av en elevs læringsprosess og læringsresultater.

### 1.3.5 Vurderingskompetanse

Vurderingskompetanse er et vidt begrep og jeg anser det som viktig å avklare begrepets betydning i studien. Vurderingskompetanse er viktig med tanke på en lærers evne til å bedømme hvilket faglig nivå elevene er på og vil være en faktor som påvirker læreres vurderingspraksis (Fjørtoft & Sandvik, 2016). For at man skal kunne samarbeide om elevers utvikling og læring er det viktig at man har en god forståelse av vurderingens rolle. Hva innebærer egentlig veiledningssamtaler, kartleggingsprøver, standpunkt karakterer og nasjonale prøver? Det å ha evne til å kunne forklare hva formålet med disse vurderingene er, hva de forteller oss, hvordan de kan forstås og hvordan de kan misforstås, har med personers vurderingskompetanse å gjøre (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Vurderingskompetanse forstås i denne studien som læreres evne til å gjennomføre vurdering på en faglig god måte, gjennom å forstå vurderingens betydning og bedømme elevers læringsresultater og læringsprosess.

## 2 Teori

I det følgende kapittelet vil jeg presentere teori som er relevant for å belyse problemstillingen og bidra til å besvare forskningsspørsmålene. Innledningsvis vil jeg redegjøre for hva kunnskap er. Videre vil jeg gå mer spesifikt inn på vurderingspraksis, vurdering for læring, vurdering i ulike former, vurderingskompetanse og vurderingskultur. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for forskrift til Opplæringslova og endringene i kroppsøving, knyttet til vurdering.

### 2.1 Praktisk kunnskap – praksis

I begrepsavklaringen er praksis forklart som en persons benyttelse av teoretiske kunnskaper i det praktiske liv (Svendsen, 2018). For lettere å forstå hvordan *praksis* utvikles innenfor en profesjon, kan man forsøke å se det i sammenheng med teoretisk kunnskap. For å forklare hva kunnskap er velger jeg å ta utgangspunkt i Aristoteles' forståelse av kunnskapsbegrepet. Han delte kunnskapen opp i tre ulike kunnskapsformer, episteme, techne og fronesis (Fosse & Hovdenak, 2014). Episteme er det vi kaller teoretisk eller vitenskapelig kunnskap. Techne er praktisk kunnskap, altså kunnskap om handling som kan føre til et konkret mål. Fronesis handler om å utvikle kunnskap som utvikler mennesker til å bli etiske og demokratiske medborgere med god dømmekraft. Dette er også en praktisk kunnskapsform, men skiller seg fra techne, i den forstand at handlingen i seg selv kan være et konkret mål. Fronesis er praktisk klokskap og bygger på vitenskapelig og allmenn kunnskap (episteme), men praktisk klokskap handler også om å utvikle kunnskap ved bruk av kritisk tenkning og erfaringer (Fosse & Hovdenak, 2014). Alle disse tre formene for kunnskap kan spille inn i utviklingen av praksis. Vitenskap danner et grunnlag for hvordan man utarbeider retningslinjer for fag i skolen, den praktiske kunnskapen i form av techne vil påføres lærerne i innlæringen av didaktikk, hvor man lærer om hvordan man skal få elevene til å lære, og fronesis vil være den kunnskapen du tilegner deg gjennom arbeidslivet og praksis, for å utvikle deg som lærer (Fosse & Hovdenak, 2014). Alle disse tre vil til slutt få betydning for hvilken praksis du bruker.

Grimen (2008) mener det finnes to ulike modeller for å forstå forholdet mellom teori og praksis. Den første modellen ser på praktisk kunnskap som anvendelse av teori. Den teoretiske kunnskapen blir da primær. Det vil si at *praksis* blir til ved å gjøre teori om til praksis. Dette kan ses i sammenheng med techne i Aristoteles' tenkning. Grimen (2008) belyser en utfordring

ved slik tenkning. Dersom man skal følge denne modellen vil alltid teoretisk og vitenskapelig kunnskap komme før den praktiske. Det vil si at man ikke er i stand til å tilegne seg kunnskap fra erfaringer i praksis og på denne måten endre praksis. Den andre modellen er tilnærmet motsatt. Hvor teoretisk kunnskap vil komme som følge av praksis, som kan ses i sammenheng med fronesis i tenkingen til Aristoteles. I denne modellen er det den praktiske kunnskapen som vil være primær, i motsetning til modellen over. Dette vil også kunne by på utfordringer fordi en del kunnskap ikke er like lett å overføre til praksis (Grimen, 2008). Slik jeg ser det er det altså en kombinasjon av de overnevnte begrepene som bestemmer hvilken praksis man bedriver. Praksisen vil ikke være bestemt for alltid og vil utvikle seg i takt med fornyet kunnskap og erfaring. Ser man på dette i lys av min problemstilling, vil det være interessant å se på hvordan nyutdannede og erfarne kroppsøvlingslærere videreutvikler eller har videreutviklet sin vurderingspraksis i tråd med nye retningslinjer og kunnskap.

## 2.2 Vurderingspraksis

Utdanningsdirektoratet (u.å.) mener at vurdering har stor innvirkning på elevens læring og at en god vurderingspraksis motiverer elevene og har læring som mål. Som beskrevet i begrepsavklaringen forstås vurderingspraksis i denne oppgaven som erfaringene, rutinene, vanene og den teoretiske kunnskapen som danner grunnlag for bedømmelse av en elevs læringsprosess og læringsresultater. Vurderingspraksisen i norsk skole har forandret seg gjennom årene. Vi har siden starten av 1900-tallet hatt en gjennomgående summativ vurderingspraksis, hvor resultatene til elevene har stått i fokus (Engh et al., 2007). Gradvis har utdanningsdirektoratet og staten rettet fokus mot elevenes læring i sammenheng med vurdering. Det ble etter hvert bestemt at karakterer som ble gitt, skulle etterfølges av en muntlig eller skriftlig tilbakemelding for at vurderingen skulle støtte og motivere eleven til videre arbeid og utvikling (Engh et al., 2007). Det er utfordrende å skulle definere eller detaljert forklare hva som skal til for å drive god vurderingspraksis eller god undervisning. En av grunnene er at lærerens personlighet og læreren som person, alltid vil ha stor betydning for elevenes oppfatning av undervisningen (Engh, 2017). Gjør man observasjon av ulike lærere man klassifiserer som dyktige, vil man kunne se at det er stor variasjon i læreres personlige egenskaper og at det vil være variasjon i hvilke personlige egenskaper som passer inn på de ulike års trinnene (Engh, 2017). Samtidig kan det diskuteres hva vi ser på som god vurderingspraksis og god undervisning. Dette kan være en subjektiv oppfatning og vektingen



av hva som har betydning i vurdering og undervisning kan variere fra person til person. Likevel mener Engh (2017) at det er mulig å beskrive ulike faktorer som skal ha til hensikt å forbedre kvaliteten i undervisningen, dersom disse allerede ikke er tilstede. Eksempel på disse faktorene er:

*«At det blir arbeidet med å utvikle en bevissthet hos elevene om hva de skal lære, hvorfor det er fornuftig å lære det, hvordan de kan gå fram for å lære det, og hva som kjennetegner gode prestasjoner på området det arbeides med» (Engh, 2017, s. 43)*

Tidligere forskning viser at ved å utvikle vurderingskulturen og vurderingspraksisen, kan man oppnå store læringsgevinster (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2004). En læringsorientert vurderingspraksis vil gi økte muligheter for faglig utvikling og vil kunne bidra til økt læringsutbytte for alle (Thronsen, Hopfenbeck, Lie & Dale, 2009). Å kunne gi gode tilbakemeldinger kan være avgjørende for økt læring. Dette forutsetter at læreren har kunnskap om elevens kompetanse og hvilke tiltak som må gjøres for å forbedre denne. Det vil si at læreren gir elevene informasjon som forkorter avstand mellom nåværende og ønsket nivå (Sadler, 1998). Historisk sett har det i Norge vært forsket lite på vurderingsfeltet, men de siste to tiårene har flere mastergradsstudenter og pedagoger ved høyskoler og universiteter produsert studier innenfor vurderingsfeltet med for eksempel formativ vurdering som tema (Engh, 2017). Black og Wiliam (1998) har skrevet en artikkel hvor de definerer *formative assessment* som:

*«as encompassing all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged» (Black & Wiliam, 1998, s. 7)*

Dette er en vurderingsform som ikke tar utgangspunkt i en bestemt vurderingsmetode. Hvilke tiltak som gjøres for å øke elevenes kompetanse i faget kan variere fra elev til elev. Jeg kommer tilbake til mer informasjon om formativ vurdering i kapittel 2.3.1. Læring om begrepet formativ vurdering ble bygget videre på, og etter hvert ble det rettet fokus mot «vurdering for læring». Vurdering for læring ble innført som et virkemiddel for å bedre elevens læring i sammenheng med vurdering. Utdanningsdirektoratet (2015b) har blant annet utarbeidet *fire prinsipper for*

god undervisvurdering som skal være med å sikre vurdering for læring. Disse prinsippene er som følger:

1. «*elevene og lærlingene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem*».
  2. «*elevene eller lærlingene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen*».
  3. «*elevene og lærlingene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg*».
  4. «*elevene og lærlingene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling*».
- (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Prinsippene danner grunnlag for hvordan undervisvurdering skal forsås og arbeides med i skolen og når «*elevene har krav på en løpende og systematisk undervisvurdering, og den kan gis både muntlig og skriftlig*» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 57), vil det være naturlig at dette blir en sentral del av lærernes vurderingspraksis. De fire prinsippene for god undervisvurdering er også nedfelt i §3-10 i Opplæringslova (2015). Det vil si at lærere er pliktig til å følge retningslinjene for god undervisvurdering.

Det er viktig at elevene kjenner til læreplanen i faget, vet hvilke kriterier som stilles, hva som kjennetegner høy måloppnåelse i faget og hva som er målet med undervisningen. Videre skal elevene få gode faglige tilbakemeldinger som gjør at elevene vet kvaliteten på det de gjør, samtidig som de får forklaring på hvordan de kan utvikle seg. Elevene skal også være involvert i utarbeidelsen av læreplanen og målet med faget. I tillegg skal elevene være involvert i vurderingsarbeidet ved bruk av egenvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Elever som blir involvert i egen læring blir ofte mer bevisste på hva som skal læres og hva som kreves for å komme dit. Det bør være et læringsmiljø hvor det er rom for å prøve og feile, og læreren bør følge med på elevenes utvikling og læring underveis. Til slutt skal det være en halvårsvurdering eller standpunktvurdering med karakter (Utdanningsdirektoratet, 2015b, 2020a, u.å.). Gode vurderingsmetoder er ikke et statisk fenomen. Det er en teoribasert og dynamisk praksis, og vil sannsynligvis endre seg i takt med nye kontekster og samfunnsutvikling (Engh, 2017).

Leirhaug (2016) bruker i sin doktorgradsavhandling begrepet *vurderingspraksis* ved gjentatte anledninger. Begrepet brukes i sammenheng med begrepet *vurderingskompetanse*. Han mener

at vurderingskompetansen blant lærerne må styrkes slik at de blir i stand til å praktisere vurdering for læring på en hensiktsmessig måte (Leirhaug, 2016). Dette får også støtte fra andre forskere (Mordal-Moen & Green, 2014). Vurderingspraksis kan i avhandlingen til Leirhaug (2016) tolkes som hvilken metode eller fremgangsmåter lærere bruker for å vurdere elevenes faglige kompetanse i faget. Dette er med på å danne grunnlag for hva jeg tolker som informantenes vurderingspraksis og vil være sentralt for besvarelse av problemstillingen.

## 2.3 Vurdering

Vurderingspraksisen til hver enkelt lærer kan ses i sammenheng med kunnskapen læreren har om vurdering. Det finnes mange begreper og aspekter som omhandler vurdering. Mange av disse aspektene og begrepene kan oppfattes ulikt fra teori til teori. Det følgende kapittelet vil forsøke å belyse sentrale begreper og aspekter ved vurdering som er sentral for denne studien.

### 2.3.1 Formativ og summativ vurdering

Læreres praktisering av formativ og summativ vurdering er et tema som vil være interessant for problemstillingen i denne studien, men hva er egentlig formativ og summativ vurdering?

Hensikten med formativ vurdering er å hjelpe eleven til å få innsikt i hvordan eleven løser en oppgave, samtidig som den skal hjelpe eleven til å bli bevisst på sine læringsstrategier (Engh, 2017; Engh et al., 2007). Formativ vurdering retter fokus mot å hele tiden vite hva som skal til for videre utvikling i læringsprosessen. Dette forutsetter at læreren er aktiv under hele læringsprosessen og hele tiden vet hva som kreves av eleven for videre utvikling (Engh, 2017; Engh et al., 2007). Formativ vurdering setter søkelys på hva som skal skje fremover for å nå læringsmål, summativ vurdering går motsatt vei og ser tilbake på læring som allerede har skjedd. Den summative vurderingen skal være et mål på hvor mye læring som har skjedd innenfor et fagområdet, modul eller total oppnådd læring i faget (Engh et al., 2007). Engh et al. (2007) forklarer at summativ vurdering skal gis uten hensyn til læringsprosess, undervisning, elevs forutsetninger eller andre ytre forhold, med unntak av faget kroppsøving. Vurderingen kan oppfattes som en kontroll på at elevene har oppnådd riktig kunnskap og ferdigheter, men også en bekreftelse for læreren på at undervisningen har tilført eleven den kunnskapen den er tiltenkt. Vurderingen gis i ungdomsskolen og videregående skole som tallkarakter (Engh et al.,

2007). Formativ vurdering kan ses i sammenheng med vurdering for læring og Black et al. (2004) beskriver det på følgende måte:

*«Assessment for learning is any assessment for which the first priority in its design and is to serve the purpose of promoting students' learning. It thus differs from assessment designed primarily to serve the purposes of accountability, or of ranking, or of certifying competence. An assessment activity can help learning if it provides information that teachers and their students can use as feedback in assessing themselves and one another and in modifying the teaching and learning activities in which they are engaged. Such assessment becomes "formative assessment" when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet learning needs.»* (Black et al., 2004, s. 10)

Engh et al. (2007) forklarer at formativ vurdering opprinnelig betyr det samme som underveisvurdering. Det kan være en utfordring for lærere at det eksisterer mange ulike begrep som omhandler hverandre, med tanke på vurdering. Fagpersoner og forskere har utarbeidet ulike dokumenter og studier som bruker ulike begrep som omhandler det samme. Formativ og summativ vurdering blir ikke nevnt i forskrift til Opplæringslova (2015), læreplan i kroppsøving eller dokumenter tilhørende satsingen *vurdering for læring*. Det blir i stedet brukt begreper som vurdering for læring, underveisvurdering og sluttvurdering. Lauvås (2018) forsøker i sin bok å forklare forskjellen på summativ og formativ vurdering og hvordan disse begrepene henger sammen med vurdering for læring. Han forklarer at vurdering for læring kan være en modernisering av begrepene formativ og summativ vurdering, og at disse begrepene ikke nødvendigvis trenger å holdes helt avskilt. Eksempler på dette kan være at lærere bruker resultater fra teoretiske prøver, som i utgangspunktet er en summativ vurdering, på en formativ måte. Ved en teoretisk prøve sjekker man elevenes kunnskap og får informasjon om eventuelle kunnskapshull. På denne måten får lærerne informasjon om hva elevene må lære mer om. Dermed blir vurderingen brukt som et virkemiddel for å kartlegge veien videre, og ikke bare for å gjøre opp status (Lauvås, 2018). Likevel presiserer Lauvås (2018) at et tydelig skille mellom formativ og summativ vurdering er det beste. Formålet med formativ vurderingen er at elevene deltar i en læringscyklus hvor økt kunnskap er fokuset. Det vil si at når eleven får tilført kunnskap, viser kunnskap, blir vurdert og vurderingen brukes til å forbedre elevens kunnskap (Lauvås, 2018).

### 2.3.2 Vurdering for læring

Begrepet *vurdering for læring*, brukes gjentatte ganger i denne studien. Leirhaug (2016) mener at vurdering for læring «*i vid forstand menes all vurdering som har til hensikt å støtte og øke elevenes læring.*» (Leirhaug, 2016, s. 14). Vurdering for læring skiller seg fra formativ vurdering, i den forstand at denne vurderingen kan inneholde både formative og summative vurderinger (Leirhaug, 2016). Dette støttes også av Lauvås (2018) som mener at summativ og formativ vurdering ikke må holdes atskilt, og at summative vurderinger kan brukes som en del av vurdering for læring dersom elevene får tilbakemelding på hva som må utbedres. Likevel mener Lauvås (2018) at det kan være lurt å ha et skille mellom de to og henviser til Black og Wiliam (2009). Engh (2017) forklarer at han ikke ser på vurdering som en aktivitet som foregår adskilt fra undervisningen. Store deler av en vurderingsprosess hvor både lærer og elev er involvert, vil finne sted i klasserommet og vurdering blir derfor en del av lærerens undervisning og elevens læringsarbeid. Engh (2017) definerer vurdering for læring på følgende måte:

*«Vurdering for læring: En tretrinnsprosess der man samler inn dokumentasjon på elevenes nåværende kompetanse, deretter klargjør hva som er målet med det som skal læres, for til slutt å avgjøre hva som videre bør gjøres for å få en bedre måloppnåelse.»* (Engh, 2017, s. 18)

Utdanningsdirektoratet (2015f) startet for alvor arbeidet med å innføre «vurdering for læring» som et begrep i norsk skole i 2010. Før dette hadde ulike vurderingsforskere dannet en gruppe som kalte seg Assessment Reform Group (ARG). Denne gruppen besto blant annet av Dylan William og Paul Black, og de definerte vurdering for læring på følgende måte:

*«the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there»* (Assessment Reform Group, 2002, s. 2, hentet fra Leirhaug, 2016, s. 15).

Satsingen fra Utdanningsdirektoratet (2015f) tar utgangspunkt i de fire prinsippene for god undervisvurdering, som jeg har gjengitt i kapittel 2.2 (Vurderingspraksis). Disse prinsippene er utarbeidet med bakgrunn i blant annet Black et al. (2004) sin vurderingsforskning. Videre er satsningen basert på forskningsprosjektet «Bedre vurderingspraksis» som ble gjennomført i perioden 2007-2009, hvor det ble vist at vurderingspraksisen har stor betydning for elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2009, 2015f). Målet med prosjektet var at fokuset skulle være å videreutvikle og øke elevenes fagkompetanse slik Leirhaug (2016) kommer frem til i sin doktorgradsavhandling. Samtidig ønsket man at vurderingspraksisen blant norske skoler skulle bli likere.

By (2015) har skrevet et veiledningshefte for vurdering med karakter i kroppsøving. Det kommer tydelig frem at de fire prinsippene for god undervisvurdering har dannet grunnlag for veiledningen som blir presentert. Grunnen til at heftet ble utarbeidet er henvendelser til Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og undersøkelser blant kroppsøvingslærere som rapporterer om ulik vurderingspraksis, utstrakt bruk av testing og ulik oppfatning av hva som blir sett på som kompetanse i faget (By, 2015). I heftet forklares det at vurdering skal gjennomføres med et formål om å øke elevenes motivasjon, inspirere til å nå oppsatte mål og øke faglig kompetanse.

Litteraturen som er beskrevet, i tillegg til alle retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet, vil danne grunnlag for diskusjon rundt informantenes bruk av vurdering for læring i denne studien.

### 2.3.3 Vurderingskompetanse

For at elevenes faglige kompetanse skal utvikles, er kunnskap om vurdering en sentral kompetanse for en lærer (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Hvis man ikke er i stand til å si noe om hvilket nivå eleven er på, vil det være vanskelig å konkludere med hva slags støtte eleven trenger for videre læring. Utfallet av en endelig vurdering har konsekvenser for elevene. Det å forstå hvordan vurdering fungerer, hva formålet med en vurderingssituasjon er og hvordan avgjørelser tas på bakgrunn av vurdering, er derfor kompetanse som er viktig å ha for en lærer (Fjørtoft & Sandvik, 2016).

Ordet *vurderingskompetanse* er sammenlignbart med det engelske begrepet *assessment literacy*. Dette er et begrep som de siste tjue årene har vært kjent som læreres forståelse av en vurderingsprosess (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Lærere skal være i stand til å utarbeide

vurderingskriterier og å bruke relevante vurderingsmetoder som skal gi et godt bilde på kvaliteten på elevenes arbeid. Informasjonen som blir samlet inn ved bruk av vurdering skal senere brukes som grunnlag for videre læring, med formål om å utvikle elevenes kompetanse (Hay & Penney, 2013). Ifølge Stiggins (1991, 1995) gjengitt av Fjørtoft og Sandvik (2016, s. 18) kan vurderingskompetanse hjelpe lærere til å skille mellom fornuftige og ufornuftige vurderingspraksiser. Likevel finnes det ikke enighet om hva vurderingskompetanse egentlig består av eller hvordan det i praksis skal utføres. I kapittelet til Fjørtoft og Sandvik (2016, s. 18-19) er det definert fem aspekter knyttet til vurderingskompetanse som Stiggins (1995) hevdet at lærere må ha:

- *Et klart definert formål med vurderingen*
  - *Dyp forståelse for innholdet i og sammenhengen mellom ulike læringsmål*
  - *Evne til å velge passende metoder for vurdering*
  - *Kunnskap om innsamling av data om elevens læringsutbytte*
  - *Bevissthet om mulige feilkilder og fordommer (bias) i vurdering*
- (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 18-19).

Noe som bidrar til å styrke læreres vurderingskompetanse er praktisk erfaring. Egne erfaringer med vurdering i praksis bidrar til å transformere tillærte teoretiske prinsipper om vurdering og til å forstå hvilke metoder som er egnet i faktisk arbeid. Samtidig påpekes det at personlige erfaringer med vurderingssituasjoner kan være til hinder for dette. Dersom man på et tidspunkt har opplevd å bli sammenlignet med andre, oppnådd dårlige resultater eller hatt frykt for å selv bli bedømt, kan dette føre til at man ikke er villig til å eksperimentere med vurdering i klasserommet (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Mangel på tid, kan være en annen utfordring. Lærere kan føle at de har for liten tid til å sette seg inn i ny kunnskap om vurdering og er derfor ikke i stand til å utvikle egen vurderingspraksis. I tillegg kan meningene til foreldre eller andre aktører, som ikke nødvendigvis stemmer med slik praksisen blir bedrevet i skolen, være av negativ påvirkning. Erfaring skal være med på å bygge selvtillit når det gjelder vurdering for lærerne. Med de gitte utfordringene ovenfor, vil erfaring trolig være en nødvendighet, men langt fra en tilstrekkelig komponent i utviklingen av vurderingskompetanse (Fjørtoft & Sandvik, 2016).

Vurderingskompetanse er et komplekst og vidt begrep som det er vanskelig å beskrive i korte trekk. I kapittelet til Fjørtoft og Sandvik (2016) har de valgt å dele begrepet opp i seks ulike dimensjoner som beskriver bredden i begrepet. Dimensjonene vil bli redegjort for i korte trekk:

1. *Metoder og praksiser i vurdering*, som benytter seg av teori om hvordan elever utvikler kompetanse i faget og oppgaver eller aktiviteter hvor prestasjonene kan observeres og dokumenteres. Læreren må kunne fortolke og trekke slutninger om elevens læringsutbytte og læringsprosess ut ifra observasjonene.
2. *Validitet og reliabilitet*. Med dette menes hvor pålitelig og gyldig vurderingen er. Dette handler om hvorvidt vurderingen er rettferdig og i hvilken grad man kan begrunne vurderingen.
3. *Formativ og summativ vurdering*. Denne dimensjonen handler om å ha kunnskap og kunne utføre de to ulike vurderingsformene. Vurderingsformene er tydeligere beskrevet i kapittel 2.3.1.
4. *Feedback*. Begrepet omtales ofte som *fremovermeldinger* på norsk. Dette handler om at elevene må vite: «*hva som kjennetegner god praksis, hvordan hans prestasjon her og nå står i forhold til målene og hva han skal gjøre for å minske avstanden mellom de ferdighetene han innehar og de målene han skal nå.*» (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 30-31).
5. *Læringsmål og kriterier*. Dette dreier seg om å kunne sette tydelige mål og kriterier for opplæringen. Det er avgjørende at elevene vet hva de skal gjøre, ha kunnskap om og forstå. En slik prosess kan bidra til et mer transparent forhold i læringsprosessen mellom lærer og elev. Samtidig har elevene mulighet til å vurdere seg selv ut ifra kriteriene som er satt, og kan på den måten reflektere over hva som eventuelt må forbedres. Dette kan danne grunnlag for det som kalles *tolkningsfellesskap*.
6. *Styring, ledelse og ansvar*. Denne dimensjonen beskriver hvordan vurdering virker tilbake på undervisning og læring. I kapittelet til Fjørtoft og Sandvik (2016) blir det brukt et eksempel om en summativ vurderingssituasjon. Dersom elevene vet at det kommer en summativ vurdering i et fag, kan dette gi en ytre motivasjon til å jobbe med faget. Samtidig kan det føre til stress og bekymring fordi elevene ikke vet hva de skal gjøre for å bli bedre. Forsøker man å se det store bildet i denne dimensjonen, så er kunnskap, forventninger og innsikt om vurdering viktig for ledelse og styring av



undervisning og skolen. Ledelsen ved ulike skoler, kan i tilfellet ha til hensikt å sørge for at elevene er best mulig forberedt til den avsluttende vurderingen.

De seks dimensjonene er alle viktige for utviklingen av læreres vurderingskompetanse, sammen med erfaring fra ulike vurderingssituasjoner som det ble nevnt innledningsvis (Fjørtoft & Sandvik, 2016).

#### 2.3.4 Forskrift til opplæringslova

For å kunne gi et helhetlig bilde av vurdering og vurdering for læring i skolen, ønsker jeg å redegjøre for de mest sentrale paragrafene i forskriften til Opplæringslova. Forskriften til Opplæringslova forteller oss noe om hvilket regelverk lærerne skal følge. Dette gjelder for eksempel hva som skal være innholdet i undervisningen og ulike rettigheter elever har, med tanke på individuell vurdering og tilrettelagt opplæring. De mest relevante paragrafene for studien vil nå bli presentert.

Kapittel 3 i Opplæringslova omhandler individuell vurdering og forteller oss hvilke forpliktelser vi har, med tanke på vurdering. §3-2 sier følgende:

*«Elevar, lærlingar, lære kandidat og praksisbrevkandidat har rett til undervegs vurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringa etter reglane i dette kapitlet» (Opplæringslova, 2015).*

Videre blir det presisert i §3-2 at det er skoleeier sitt ansvar at alle gjennomfører vurdering etter forskriftene i Opplæringslova.

I §3-3 presiseres det at formålet med vurdering i fag, skal være å fremme elevenes læring og øke elevenes lærelyst, gjennom å samtale om elevenes kompetanse underveis og ved avslutningen av opplæringen. Videre beskrives det at elevene skal vite hva som kreves av dem i faget og at vurderingen skal tas på bakgrunn av kompetansemålene som er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet. Forutsetningene, fravær, orden eller adferd skal ikke tas med i vurderingen til elevene. Innsats skal kun være en del av vurderingen i faget, dersom dette er en del av læreplanen, som for eksempel i kroppsøving. Fravær skal som sagt ikke ha betydning for

vurderingen, men det presiseres at elevene skal møte opp og delta aktivt i undervisningen. Dersom elevene ikke gjør dette kan det føre til at læreren vil ha manglende vurderingsgrunnlag i faget.

§3-10 beskriver at all vurdering som skjer før opplæringen i faget er avsluttet er underveisvurdering. Underveisvurderingen skal være integrert i opplæringen og skal brukes til å fremme læring, tilpasse undervisning og ha som mål å øke fagkompetansen til eleven. Underveisvurdering kan være både muntlig og skriftlig. Videre viser §3-10 til fire ulike punkter om hvilke krav som stilles til underveisvurderingen:

*I underegsvurderinga i fag skal elevar, lærlingar, lære kandidat og praksisbrevkandidatar*

- a. delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og faglege utvikling*
- b. forstå kva dei skal lære og kva som blir venta av dei*
- c. få vite kva dei meistarar*
- d. få rettleiing om korleis dei kan arbeide vidare for å auke kompetansen sin.*

(Opplæringslova, 2015. §3-10)

Disse fire punktene ligner på de fire prinsippene for god underveisvurdering som er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (2015b) og som er presentert i kapittel 2.2.

§3-12 omhandler halvårsvurdering. I denne paragrafen blir det presisert at alle elever skal ha halvårsvurdering uten karakter gjennom hele opplæringsløpet. Der skal det komme frem hvilken kompetanse eleven har i faget, i tillegg til at det skal gis veiledning om hvordan eleven kan øke sin kompetanse i faget. Fra og med 8.trinn, skal det i tillegg gis halvårsvurdering med karakter. Denne karakteren skal si noe om elevens kompetanse på det tidspunktet karakteren blir gitt.

§3-14 til §3-16 beskriver at sluttvurdering i faget skal gi informasjon om elevens kompetanse ved avslutningen av opplæringen. Sluttvurdering i videregående opplæring er standpunkt karakter og eksamens karakter. Elevene skal være kjent med hvilke krav som danner grunnlag for vurderingen. Elevene skal ha fått mulighet til å vise sin kompetanse på flere og ulike måter.

### 2.3.5 Endringer i kroppsøvfingsfaget

I St.meld. nr. 16 (2006-2007) (2006) ... og *ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring*, beskrives utfordringer med individvurdering i skolen. Kunnskapsdepartementet var av den oppfatning at regelverket rundt vurdering ikke ble oppfattet som klart, at det var mangelfull kompetanse i skole og lærerutdanningen med tanke på vurdering, og vurderingskultur og at vurderingspraksisen i skolen var for svak. I tillegg var det drevet lite forskning på individvurdering i Norge. Kunnskapsdepartementet bestemte derfor at man skulle se nærmere på individvurdering i skolen og at man skulle prøve ut ulike virkemidler for vurdering (St.meld. nr. 16 (2006-2007), 2006). Det er viktig å presisere at det her snakkes om vurdering i skolen generelt og ikke bare kroppsøving. I 2011 kom St.meld. nr. 22 (2010 – 2011) (2011) hvor man peker på utfordringer knyttet direkte til kroppsøvfingsfaget. Kunnskapsdepartementet ønsket derfor å kartlegge undervisnings- og vurderingspraksis i faget, samt en gjennomgang av læreplan og vurderingsordninger. Dermed ble det satt sammen en arbeidsgruppe på fire personer (Idar Lyngstad, Lene Flagestad, Petter Erik Leirhaug og Ingrid Nelvik) som skulle gjennomføre denne kartleggingen.

Som følge av kartleggingen kom det i 2012 et rundskriv fra Utdanningsdirektoratet (2015a) som het *Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012*. I rundskrivet ble det redegjort for endringer i kroppsøvfingsfaget i grunnskolen og den videregående skolen. Dette dreier seg om endringer i formålet med faget, endringer i hovedområdene og kompetansemålene. Jeg vil i de kommende avsnittene i dette kapitlet redegjøre kort for endringene som har påvirkning på vurderingen i faget.

#### **Formål med faget**

Endringene i formålet med faget handler om at organisert aktivitet, fri aktivitet og eksperimentering skal stå sentralt som aktivitetsområder. I tillegg har begrepet *fair play* fått en sentral plass. Begrepet omfatter samhandling og at man skal vise respekt for hverandre i ulike aktiviteter. I tillegg skal det være fokus på å gjøre hverandre gode. At elevene vet hvilke krav som stilles for å nå egne mål, skal forsterkes. I formålet er det også understreket at kunnskap om trening og helse og sosiale aspekter ved fysisk aktivitet er sentralt for elevenes utvikling av

eget selvbilde, identitet og kulturelle forståelse. Til slutt skal faget gi elevene mulighet til å reflektere og vurdere egen innsats og utvikling.

## Hovedområder og kompetansemål

I den reviderte læreplan er det gjort endringer i hovedområdene og kompetansemålene. Fra 1.trinn til 4.trinn er hovedområdene de samme, men fra 5.trinn til VG3 har et av hovedområdene endret navn fra *idrettsaktivitet og dans* til *idrettsaktivitet*. Dette skal synliggjøre progresjonen mellom trinnene på en tydeligere måte enn tidligere, samtidig som det vektlegger sammenhengen mellom fysisk aktivitet, livsstil, ernæring og helse, hvor ulike treningsformer og lek har betydning for kroppslig utfoldelse og helse. Videre har hovedområdet *aktivitet og livsstil* fra 8.trinn til 10.trinn endret navn til *trening og livsstil*. Dermed blir alle hovedområdene like fra ungdomstrinnet og ut videregående.

Når det gjelder kompetansemålene i læreplanen, så har disse blitt tydeligere. Dette er for å sikre progresjonen mellom de ulike nivåene og spiralprinsippet har derfor blitt klarere. «*Spiralprinsippet innebærer at kompetansemålene bygger på hverandre, og at kompleksiteten i kompetansemålene øker gjennom hele grunnopplæringen.*» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Prinsippet er utarbeidet for å vise progresjon i elevens kompetanse. Dette betyr at flere aktiviteter blir gjentatt i ulike og mer avanserte former, etter hvert som elevene blir eldre og mer kompetente. Begrunnelsen bak endringene er behovet for å vise en tydeligere progresjon fra barnetrinnet og frem til videregående. For å vise et eksempel på dette skal jeg gjengi et kompetansemål fra 10.trinn til VG3. Her kan vi se hvordan ordlyden i kompetansemålet endrer seg med årene og gradvis stiller større krav til elevene.

*«trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar» 10.trinn.*

*«gjere funksjonell bruk av ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar» VG1.*

*«praktisere treningsmetodar for å forbetre ferdigheter i individuelle idrettar, dans og alternative rørsleaktivitetar» VG2.*

*«vise kunnskaper og ulike ferdigheter i idrett, dans og andre rørsleaktiviteter gjennom funksjonell deltaking i aktivitet, trening og spel» VG3.*

(Utdanningsdirektoratet, 2015d).

Ved at man har konkretisert kompetansemålene henger de nå i større grad sammen med formålet i faget, særlig med tanke på livslang bevegelsesglede og samhandling. I tillegg gjør denne tydeliggjøringen det lettere å få frem hva som skal vurderes og hvilke forventninger som stilles av de ulike kompetansemålene.

### **Forskrift om vurdering**

Grunnlaget for vurdering i kroppsøving er som i alle andre fag, kompetansemålene i læreplanen. Elevene skal vurderes ut ifra egen kompetanse i faget og skal ikke sammenlignes med andre. Dersom dette gjøres, vil det være forskriftsstridig (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Videre legges det vekt på at sluttvurderingen i faget skal gjøres med bakgrunn i en helhetsvurdering av elevens kompetanse sett opp mot samtlige kompetansemål. Det er ikke tillatt å sette vurdering med bakgrunn i utvalgte kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det er gjort endringer i Opplæringslova §3-3. Det er nå bestemt at elevens innsats skal være tellende for vurderingen i faget. Utdanningsdirektoratet (2015a) har følgende beskrivelse av hva *innsats* innebærer kroppsøving:

*«Innsats i faget kroppsøving innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysiske kapasitet. Det innebærer at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget.»*  
(Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Elevens forutsetninger skal derimot ikke lenger ha betydning for vurderingen. Elevens individuelle forutsetninger er nå i stedet innarbeidet i de ulike kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

## 2.4 Vurderingskultur

Skolens vurderingskultur formes i hovedsak av tre ulike kunnskapsfelt; *forskning, utdanningspolitiske føringer og praksis i skolen*. Disse tre er i tillegg med på å forme hverandre. Forskning anvendes av politiske myndigheter for å påvirke praksis i skolen. Forskere analyserer og refererer til politikk for å forstå skolen, samtidig som de ser på praksis og presenterer nyere forskning i lys av dette, mens lærere og andre profesjonsutøvere må forholde seg til politiske føringer og forskning, i utførelsen av sitt daglige virke (Fjørtoft & Sandvik, 2016).

Historisk sett har det vært to dominerende vurderingskulturer i senere tid. *Testing culture* (testkulturen) og *Assessment culture* (vurderingskulturen) (Smith, 2009). *Testkulturen* tilhører det psykometriske paradigme, og var frem til 1990, tilnærmet enerådende innenfor den internasjonale diskusjonen om bruken av tester og forskning innenfor vurdering (Smith, 2009). Testkulturen blir fortsatt mye brukt i skolen. I denne kulturen gjennomfører man standardiserte prøver, hvor resultatene er målbare og elevenes prestasjoner kan sammenlignes med hverandre. Kulturen har i senere tid fått sterk kritikk, først og fremst for mangel på kompetanseutvikling hos elevene. De elevene som ikke mestrer testen, utvikler negativt selvbilde og har lett for å gi opp. Berliner (2006) (gjengitt av Smith, 2009) hevder testsystemet fører til akademisk uærlighet både hos elever og lærere. Det finnes skoler hvor de svakeste elevene ikke får ta testene og skoler hvor læreren hjelper elevene med å finne svaret. Han beskriver *teaching-to-the test* som en del av dette, hvor fokuset i undervisningen er at elevene skal gjøre det bra på testen. Forskning viser at elever som kun får karakter, uten videre informasjon får et dårligere læringsutbytte enn elever som får konkrete tilbakemeldinger uten karakter og råd om veien videre. Dette gjelder særlig de svakeste elevene (Smith, 2009). Den sterke kritikken mot testkulturen førte til utvikling av *vurderingskulturen*.

Vurderingskulturen ser på vurdering som en rekke aktiviteter som informerer om elevens læringsutbytte og læringsprosess (Smith, 2009). Kulturen ser på læringsprosessene og ikke bare læringsresultatet. Det er hver enkelt elevs læring som står i fokus og ikke karakteren. I vurderingskulturen er tester bare et av mange verktøy som blir benyttet for å danne et helhetlig bilde av elevenes kompetanse. Prosjekter, mapper, gruppeoppgaver og elevsamtaler er eksempler på andre verktøy som også blir tatt i bruk. *Assessment reform group* er en gruppe vurderingsforskere som i mange år har jobbet med å legge frem forskningsresultater for skoler og lærere (Smith, 2009). I sammenheng med forskningen har gruppen skrevet ned noen prinsipper som skal fremme læring, med tanke på vurdering. Fem av disse prinsippene er:

1. *Elevene skal få effektiv tilbakemelding.*
2. *Elevene skal være aktivt involvert i sin egen læring.*
3. *Undervisningen tilpasses informasjon samlet inn ved hjelp av vurdering.*
4. *Det er akseptert at vurdering har en vesentlig innvirkning på elevens motivasjon og selvbilde, og begge er kritisk for betydningen av læring.*
5. *Det er akseptert at elevene trenger å kunne vurdere sin egen læring og forstå hvordan de skal komme videre.*

(Smith, 2009, s. 25)

Både skoler og lærere kan dra nytte av å evaluere egen vurderingspraksis. Dette kan gjøres ved å stille spørsmål til egen praksis og forsøke å finne svar på dem. Skal en lærer eller skole vurdere egen praksis, forutsettes det at egenvurderingen eller evalueringen er gjort med et genuint ønske om å utvikle og forbedre praksis (Smith, 2009).

Smith (2009) stiller i sitt kapittel spørsmål om vi nå er på vei tilbake til en testkultur, som et resultat av kravet om ansvarsstyring (på engelsk: *accountability*). I et utdanningssystem rapporterer lærere, skoler eller skoleeiere resultater oppover i systemet, til politiske og finansierende organer (Smith, 2009). I Norge bruker vi nasjonale prøver til å kartlegge elevenes kompetanse i ulike fag. Resultatene fra prøvene rapporteres videre og vi sammenligner resultater fra ulike skoler. Dersom resultatene ikke står til forventningene vil oppmerksomheten rettes mot dette. Metoden som vanligvis brukes for slike tester er standardiserte prøver, med et randomisert utvalg av kandidater på ulike klassetrinn. Når vurderingen kommer utenfra og prøven er standardisert, kalles dette ekstern *accountability*.

Pearson (2001) (gjengitt av Smith, 2009) kommer med forslag om at intern *accountability* kan være dialogpartner til den eksterne formen for *accountability*. Dette går ut på at læreren og rektor, som er ansvarlig på henholdsvis klasse- og skolenivå, overtar ansvaret for vurderingen og om selvvalgte mål er oppnådd (Pearson (2001), gjengitt av Smith, 2009). Denne formen på *accountability* fører til at lærer og rektor nyter stor grad av autonomi og at de selv kan tilpasse mål som passer til skolens individuelle vurdering, samtidig som de selv bestemmer hvilke verktøy som skal brukes for å bestemme om målene er nådd eller ikke (Smith, 2009). Dette forutsetter at lærerne og skolen påtar seg det profesjonelle ansvaret i arbeid med målsetninger, setter i gang prosesser som fører til målet og vurderer i hvilken grad målet er oppnådd. Slik kvalitetssikring er bedre egnet til å skape en dypere og ekte vurderingsprosess. Hvis

vurderingskulturen bygger på en form for indre *accountability* vil man praktisere det kontekstuelle paradigme, i stedet for det psykometriske (Smith, 2009).



## 3 Metode

I det følgende kapitlet presenteres de metodiske tilnærmingene for oppgaven. Metodekapitlet starter med redegjørelse og begrunnelse for valg av metode og vitenskapelige tilnærminger. Videre presenteres prosessen rundt datainnsamlingen. Her beskrives arbeidet rundt intervjumetode, utvalg, intervjuguide, prøveintervju, gjennomføring av intervjuene, samt transkriberingsprosessen. Deretter beskrives den metodiske tilnærmingen for analyse av resultatene fra intervjuene. Videre følger en redegjørelse for de etiske aspektene for oppgaven og til slutt vurderes oppgavens kvalitet, med bakgrunn i reliabilitet, validitet og overførbarhet.

### 3.1 Kvalitativ metode

Forskningslitteraturen har ulike måter å forklare metode på. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) stammer ordets betydning fra gresk, og betyr *veien til målet*. Man kan derfor se på metode som et hjelpemiddel som brukes for å forstå eller forklare et fenomen.

Når jeg skulle velge forskningsmetode hadde jeg i hovedsak to valgmuligheter. Kvalitativ og kvantitativ metode. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder skiller seg fra hverandre med tanke på metodenes struktur og fleksibilitet (Thagaard, 2018).

I denne studien var det vurderingspraksisen til erfarne og nyutdannede kroppsøvlingslærere som skulle utforskes. Jeg skulle også se om yrkeserfaringen hadde påvirkning på vurderingspraksisen. Med bakgrunn i problemstillingen og forskningsspørsmålene var det derfor naturlig å bruke en kvalitativ forskningsmetode.

En kvantitativ forskningsmetode ville vært lite egnet som metode for å undersøke problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne studien. Grunnen er at metoden er preget av et sturkturert design, som er basert på selektivitet og avstand til kilden (Thagaard, 2018). Her kan det være sannsynlig at forskeren ikke vil være i direkte kontakt med objektene som skal være en del av studien. Kvantitative metoder, som for eksempel observasjon eller spørreskjema, er basert på distanse mellom forsker og individer som deltar i studien. Forskeren representerer en utenforstående og er iaktakende av de fenomener som studeres. Det kan likevel ikke ses bort ifra forskerens påvirkning, men utfordringen er at det er vanskelig å utarbeide et spørreskjema hvor informantene får mulighet til å fullstendig redegjøre for sine tanker og reflektere rundt et tema. I studier med spørreskjema vil svarene være preget av måten

spørsmålene er formulert på, og hvordan svarkategoriene er utformet. Med tanke på at jeg ikke ville vært i direkte kontakt og hatt en relasjon med informantene som er med i studien, ville jeg ikke hatt mulighet stille oppfølgingsspørsmål og sørge for at resultatene som ble innhentet var relevante i like stor grad som ved bruk av kvalitativ metode (Thagaard, 2018).

Kvalitativ metode derimot søker en dypere forståelse av sosiale fenomen, enten ved bruk av observasjon eller intervju. I kvalitativ forskning er det fokus på å tilegne seg mye kunnskap om få enheter, og prosesser og meninger som ikke kan måles i frekvens eller kvantitet skal fremheves (Thagaard, 2018). I denne studien søkte jeg etter forståelse av ulike sosiale fenomener og informantenes ulike tolkninger ville være av interesse. Dette er en målsetning ved kvalitativ forskning. Intervjusamtalene mine skulle bidra til at jeg kunne utvikle en forståelse av hvordan informantene oppdager og reflekterer over sin egen situasjon. En slik kvalitativ forskningsprosess ga fleksibilitet og jeg hadde mulighet til å stille tilleggsspørsmål, grave etter interessante temaer, i tillegg til at jeg hadde fleksibilitet til å endre utformingen av prosjektet underveis. I tillegg kunne jeg reflektere rundt ulike erfaringer og samtidig bli oppmerksom på eventuelt nye utfordringer. En kvalitativ studie som innbærer arbeid i felten er preget av relasjon og sensitivitet, med tanke på objektene som er en del av studien (Thagaard, 2018). Det var derfor være viktig at jeg viste informantene respekt og forsøkte å skape en god relasjon slik at de hadde tillitt til meg om mitt prosjekt.

Med tanke på at kvalitative og kvantitative metoder er basert på ulik forskningslogikk ville dette ha konsekvenser for både forskningsprosessen og hvordan jeg vurderte resultatene fra forskningen. Kvalitativ metode, som deltakende observasjon eller intervju, er basert på et subjekt-subjekt forhold, mellom forsker og de personene som jeg studerte. Kontakten jeg hadde med deltakerne i felten, ville kunne ha betydning for hvordan jeg utviklet data. I tillegg ville det være viktig at jeg reflekterte over hvordan deltakernes atferd og måter å snakke om sin livssituasjon på kunne bli preget av mitt nærvær ovenfor informantene (Thagaard, 2018).

**Problemstilling:** En kvalitativ studie som sammenligner vurderingspraksiser mellom erfarne og nyutdannede kroppsøvingslærere i den videregående skolen.

**Forskningsspørsmål 1:** Hvordan oppfatter og praktiserer nyutdannede lærere vurdering i kroppsøving?

**Forsknings spørsmål 2:** Hvordan oppfatter og praktiserer erfarne lærere vurdering i kroppsøving?

**Forsknings spørsmål 3:** Hvordan skiller oppfatningen og praktiseringen av vurdering i kroppsøving seg mellom nyutdannede og erfarne kroppsøvingslærere i den videregående skolen?

I studien var jeg ute etter informantenes subjektive oppfatninger og erfaringer med egen vurderingspraksis. Jeg var ute etter å gi informantene mer frihet til å uttrykke seg enn et strukturelt spørreskjema tillater, og jeg mener derfor at en kvalitativ forskningsmetode var godt egnet til å undersøke studiens tematikk (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016).

### 3.1.1 Vitenskapelig tilnærming

Den vitenskapelige tilnærmingen i prosjektet har bakgrunn i fenomenologisk og hermeneutisk tenkning. Jeg ønsket å ta utgangspunkt i individenes subjektive opplevelser og ville forsøke å forstå individenes erfaring i en dypere mening. For meg lå interessen rundt fenomenverdenen og slik de personene jeg studerte opplevde den, mens den ytre verdenen kom i bakgrunn. Dette er tråd med fenomenologiens utgangspunkt (Thagaard, 2018). Jeg ønsket å være åpen for erfaringene som informantene i undersøkelsen beskrev, noe som også er viktig (Thagaard, 2018). Jeg forsøkte å forstå fenomenene i perspektivet til informantene i undersøkelsen og slik omverdenen erfares av dem. I tråd med fenomenologien forsøkte jeg å finne felles trekk ved informantenes erfaringer av et fenomen. På denne måten kunne jeg komme nærmere en generell forståelse av fenomenet, og studien vil på denne måten ha bakgrunn i fenomenologien (Thagaard, 2018). Hvordan jeg tolket informantenes meninger ville derimot ha bakgrunn i hermeneutikken. Jeg la vekt på å fortolke informantenes handlinger gjennom å legge vekt på et dypere meningsinnhold enn det som er direkte innlysende. Jeg ville fokusere på at det ikke finnes en konkret fasit på et fenomen, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Dette er være i tråd med en hermeneutiske tilnærming (Thagaard, 2018). Videre tolket jeg informantenes tilbakemeldinger i lys av den hermeneutiske sirkel. Det vil si at jeg kontinuerlig gjorde vurderinger frem og tilbake mellom deler og helhet. For at jeg skulle få en helhetlig

forståelse av fenomenet forsøkte jeg å fortolke delene for å få en forståelse av helheten, i tillegg forsøkte jeg å se på det helhetlige bilde for å forstå delene (Kvale & Brinkmann, 2015).

## 3.2 Datainnsamling

### 3.2.1 Kvalitativt intervju

Jeg valgte i denne studien å benytte meg av et semistrukturert kvalitativt forskningsintervju. Det finnes tre ulike måter å utforme et kvalitativt intervju på. Den ene måten er preget av lite struktur og vil kunne ses på som en samtale mellom meg som forsker og informanten. Her ville jeg kunne spilt på temaer som blir tatt opp underveis og et slikt intervju kunne vært interessant å gjøre i starten av en forskningsprosess for å kartlegge eller søke inspirasjon til videre forskning (Thagaard, 2018). På grunn av begrenset tid til dette forskningsprosjektet valget jeg å ikke gjøre dette. Den andre måten er mer strukturert. Det vil si at hovedspørsmålene for intervjusamtalen er utformet på forhånd og rekkefølgen på spørsmålene er tilnærmet fastsatt. Informanten som skal svare på spørsmålene står fritt til å utforme svarene sine og kan ytre sine egne meninger om temaer som blir tatt opp. Fordelen med denne strukturen er at svarene jeg får, er sammenlignbare fordi informantene som er med i studien svarer på de samme spørsmålene (Thagaard, 2018). Den tredje måten er en delvis strukturert form for intervju, som er den mest vanlige innenfor kvalitativ forskning og som er den metoden jeg valgte å benytte meg av. Her er temaene for prosjektet fastlagt på forhånd, men rekkefølgen kan bestemmes og endres underveis. I denne formen hadde jeg mulighet til å spille på det som intervjupersonen fortalte, samtidig som jeg hadde mulighet til å styre informanten inn på de temaene som var viktig for å belyse problemstillingen (Thagaard, 2018). Jeg hadde i tillegg innslag av metode nummer to, fordi jeg ønsket å sammenligne data fra to ulike grupper. For at dataene skulle kunne sammenlignes var det en fordel at intervjupersonene hadde kommentert de samme temaene.

### 3.2.2 Utvalg

I kvalitative studier hvor det er fokus på intervju eller observasjoner, er det personer som er kilden til informasjon. Kvalitative studier kjennetegnes gjerne som en studie med begrenset

antall personer. Det var derfor viktig at personer som skulle delta i studien var hensiktsmessig, med tanke på problemstillingen (Thagaard, 2018). Deltakerne ble valgt ut på bakgrunn av følgende kriterier: alle deltakerne skulle være lærere ved en videregående skole og de skulle undervise i kroppsøving. Stillingsprosent eller hvilket trinn de underviser på, var ikke av betydning. Det ble stilt et krav om minimum seksti studiepoengs utdanning som er relevant for undervisning i kroppsøving. Grunnen til dette er at kravet om antall studiepoeng som kreves for å undervise i et fag i den videregående skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Hvor denne utdannelsen ble gjennomført var irrelevant for undersøkelsen. Antall deltakere som skulle delta i studien var avhengig av antall kategorier studien skulle ha. Med tanke på at studien bare ville ha to kategorier (nyutdannet og erfarne kroppsøvingslærer), var det naturlig med et lite utvalg (Thagaard, 2018). En fordel med få deltakere var at jeg fikk mulighet til å gå i dybden å gjøre grundigere undersøkelser av deltakerne i studien. For en student som meg med lite ressurser og forholdsvis liten tid til å gjennomføre en slik studie, sett i et større perspektiv, ville dette gjøre forskningsprosessen mer håndterlig (Kvale & Brinkmann, 2015). I kvantitative undersøkelser trekkes utvalget ofte tilfeldig, dette ville ikke vært hensiktsmessig i min kvalitative studie (Johannessen et al., 2016). Hensikten med en kvalitativ studie er å få mest mulig kunnskap om fenomenet og jeg var derfor avhengig av at informantene ga meg denne kunnskapen. Derfor gjorde jeg en strategisk utvelgelse (Johannessen et al., 2016). Tre av personene i utvalget måtte ha mer enn ti års arbeidserfaring som lærer i kroppsøving i den videregående skolen. De tre resterende personene skulle være nyutdannede og kunne ikke ha mer enn tre års arbeidserfaring som kroppsøvingslærer i skolen.

Det endelige utvalget ble valgt på bakgrunn av overnevnte kriterier, men lokasjon og tilgjengelighet var også en faktor. Arbeidet med å rekruttere det endelige utvalget startet med at jeg forhørte meg i mitt eget nettverk som jeg har opparbeidet meg gjennom studietiden. Jeg sendte ut en e-post til personer jeg har snakket med opp gjennom årene med en uformell forespørsel om de ønsket å delta i studien. Jeg la ved informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 2), dersom de skulle ha behov for mer informasjon om studien. Så snart jeg fikk positivt svar forsøkte jeg å avtale tid og sted for intervju. Jeg fikk svar fra seks lærere som ønsket å delta i studien, hvor tre var i kategorien nyutdannet og tre var i kategorien erfarne, i tillegg var det god kjønnsfordeling, med tre kvinner og tre menn. Antallet passet godt med tanke på størrelsen av utvalget og variasjon i kjønn. Avgjørelsen om antall ble tatt med bakgrunn i hvor mye tid og ressurser som er tilgjengelig for undersøkelsen. I nyere tid har det ofte blir sett på som en fordel å holde antall intervjuobjekter nede i en intervjuundersøkelse og viktigheten

av å bruke tid på å forberede og analysere intervjuene har blitt fremhevet (Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard (2018) underbygger dette og sier at «en retningslinje for omfanget av kvalitative utvalg er at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser» (Thagaard, 2018, s. 59).

### 3.2.3 Intervjuguide

Når jeg skulle lage en intervjuguide var det viktig med god planlegging. Grunnen til dette var viktigheten av å komme inn på de temaene som problemstillingen omhandler, samtidig som jeg ønsket å være fleksibel ovenfor informantenes svar. For at mine intervjuer skulle bli av god kvalitet, var det viktig å stille spørsmål som oppmuntret informantene til å gi utfyllende og konkrete svar om temaene intervjuet omhandlet (Thagaard, 2018). Thagaard (2018) presenterer to ulike modeller man kan bruke til å utforme en intervjuguide. Den ene kalles «tre-med-grener-modellen» (Thagaard, 2018, s. 95). Min intervjuguide ble utformet med bakgrunn i denne modellen. Strukturen er basert på at stammen representerer hovedtemaet i studien, mens greiene representerer mer spesifikke temaer. Jeg stilte spørsmål innenfor hvert tema, samtidig som jeg forsøkte å finne balansen mellom å stille spørsmål om alle temaene i intervjuet, samtidig som jeg gikk i dybden på enkelte temaer (Thagaard, 2018). Den andre modellen forklares som en «elv-med-sidestrøm-modell» (Thagaard, 2018, s. 95). Det vil si at man hele tiden følger strømmen i elven, elven kan dele seg opp i sidestrømmer som senere vil flyte sammen med hovedelven igjen. Elven representerer hovedtemaet i studien, mens sidestrømmene representerer mindre temaer som blir tatt opp i løpet av intervjuet. Denne metoden er gunstig dersom man har et klart definert hovedtema, men samtidig ikke vet på forhånd hvilke andre temaer som kan være relevante (Thagaard, 2018). Denne modellen var ikke aktuell for min oppgave. Jeg hadde hovedtemaer som representerte stammen i «tre-med-grener-modellen», samt underspørsmål, underkategorier eller små stikkord som representerte greinene. Disse hadde en klar forbindelse med hovedtemaene. For å skissere dette på en bedre måte, ønsker jeg å vise et eksempel: Et av temaene i min intervjuguide er vekting i vurderingen i kroppsøving. Under dette temaet har jeg ulike spørsmål for at jeg skal forsøke å få en forståelse av hvordan informantene vekter, eksempelvis ferdighet, innsats og kunnskap i kroppsøving.

Underspørsmål som kan bidra til dette er:

- Hva kjennetegner en god elev i kroppsøving?
- Hva er det du vektlegger i kroppsøving for at en elev skal få høy måloppnåelse?
- Hvordan vektlegger du ferdighet, kunnskap og innsats?
- Tror du dette en subjektiv vurdering eller vil flere mene det samme?
- Kan du utdype?

Disse spørsmålene trengte ikke nødvendigvis å bli stilt direkte, noen ganger kom informantene inn på disse selv, andre ganger fungerte de som en veiledning for meg. Å utforme en intervjuguide var en tidkrevende prosess og den var ikke ferdig utarbeidet før prøveintervjuene var gjennomført. For å se fullstendig intervjuguide, se vedlegg 1.

#### 3.2.4 Prøveintervju

Prøveintervju kan være avgjørende for om intervjuene genererer den informasjonen som er nødvendig. For å øve på å fremhente denne informasjonen gjennomførte jeg to prøveintervjuer. Thagaard (2018) mener den beste opplæringen med tanke på intervju, skjer gjennom egen praksis. Dette kan for eksempel være at man intervjuer kolleger eller medstudenter og får tilbakemelding. Videre sier hun at evnen til å formulere gode intervju spørsmål kan tillæres, men evnen til å opprette god relasjon, gi korte pauser, lytte til informantene, samtidig som man skal reflektere over hvilke spørsmål vi kan stille, er avhengig av den tause kunnskapen vi tilegner oss under praksis (Thagaard, 2018). Jeg gjennomførte to prøveintervjuer på tidligere medstudenter. Intervjuene ble gjennomført med åtte dagers mellomrom, og var en nyttig og erfaringsrik prosess. Jeg gjorde meg flere erfaringer som førte til endringer i intervjuguiden og dens spørsmål. Noen av spørsmålene var for eksempel for åpne, og trengte å konkretiseres. Andre ble litt for snevre og trengte en utbedret formulering som stimulerte til mer refleksjon hos informantene. Videre var dette en fin måte å kontrollsjekke at svarene jeg fikk var relevante for problemstillingen. Jeg erfarte at det kunne være en fordel å ikke bruke for mange fagbegreper om vurderingspraksis, når jeg stilte spørsmålene. På denne måten sørget jeg for at informanten selv kom frem til hvilke begreper som var en del av deres vurderingspraksis. Jeg oppdaget under prøveintervjuene at det er veldig lett å komme med innspill i samtalen som kunne styre informantens svar i en bestemt retning. På denne måten er det ikke sikkert at utfallet

av intervjuet ville blitt det samme dersom jeg hadde opptrådt mer nøytralt. Likevel ønsket jeg å beholde vurderingsbegrepene som stikkord i intervjuguiden, slik at jeg kunne følge opp og forsterke ytringer rundt enkelte begrep dersom de ble nevnt.

Videre skaffet jeg meg flere nyttige erfaringer ved å gjennomføre prøveintervjuene. Det å vite hvordan lydopptakeren fungerte, hvordan jeg skulle forholde meg til intervjuguiden samtidig som jeg skulle lytte og vise interesse for hva informanten sa. I tillegg fikk jeg kjenne på hvordan det var å presentere et prosjekt som jeg selv hadde utviklet. Thagaard (2018) beskriver viktigheten av å ha selvtillit og være trygg på at det som presenteres er bra. Er man usikker på situasjonen kan fokuset fort havne på hvordan stemningen i situasjonen er, i stedet for å lytte til informanten og genere så mye informasjon som mulig.

### 3.2.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til informantene. Dette var et bevisst valg for å gjøre prosessen med å delta i studien så enkel og komfortabel som mulig for informantene. I tillegg var min vurdering at dette var i et lokale og et miljø hvor informantene følte seg trygge.

Intervjuene ble gjennomført i perioden 5.januar til 26.februar. 2020. I forkant av hvert intervju fikk informantene utdelt et informasjonsskriv og samtykkeskjema som de var nødt til å signere på. Dette ble også tilsendt på e-post i forbindelse med forespørselen om å være med i studien.

Intervjuene hadde en varighet mellom 37 og 51 minutter. Det ble benyttet lydopptaker som et hjelpemiddel for å forenkle transkriberingsprosessen. Ifølge Thagaard (2018) gir lydopptak den mest fylldige informasjonen om samtalen mellom informanten og forsker. Jeg kunne i tillegg til å registrere det informantene sa, registrere hvilket tonefall informantene brukte og om i hvilken grad de nølte med å svare eller tok unormalt lange pauser fra spørsmålene ble stilt, til de svarte.

Informantene ble i informasjonsskrivet som ble tilsendt på mail, i tillegg til i forkant av intervjuet, gjort oppmerksom på at jeg ville bruke lydopptak. Ifølge Thagaard (2018) bryr ikke informantene seg nevneverdig om opptak så lenge dette er informert om på forhånd. Jeg gjorde også informantene oppmerksom på at de til hvilken som helst tid, kunne trekke seg fra studien.

Gjennomføringen av intervjuene fungerte bra. Utfordringen med bruk av intervju, var at jeg ikke hadde garanti for hva informantene svarte. Noen av informantene ga veldig utfyllende svar, mens andre var mer kortfattet. Dette var noe jeg så som et mulig scenario og hadde derfor forberedt noen punkter eller oppfølgingsspørsmål. Det var få misforståelser, men ved noen



anledninger måtte jeg omformulere eller gjenta spørsmålet. Det var episoder hvor informantene begynte å fortelle historier eller komme inn på tema som ikke var relevant for studien, men jeg forsøkte å la de fortelle disse ferdig. Grunnen til dette var at jeg ønsket at informantene skulle føle seg trygge, og for å få flyt i samtalen. Jeg forsøkte i stedet ved en passende anledning å stille spørsmål som fikk de tilbake på sporet igjen. Ved slutten av hvert intervju, var jeg opptatt av å på nytt informere om samtykke, og at de til enhver tid fortsatt hadde mulighet til å trekke seg. Jeg følte at jeg hadde en god relasjon til alle informantene, og at de følte seg godt ivaretatt.

### 3.2.6 Transkribering

Prosessen med å transkribere, startet umiddelbart etter første intervju, med varighet til noen dager etter at siste intervju var gjennomført. Dette var en tidkrevende prosess og jeg endte opp med rundt 80 maskinskrevne sider. Transkriberingen ble gjort manuelt, hvor jeg forsøkte å formulere utsagnene til informantene til skriftlig tekst så ordrett som mulig. Kvale og Brinkmann (2015) definerer transkripsjon som «*konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210). Å transkribere på en god måte krever kunnskap og bevissthet i måten man gjengir informasjon. Jeg opplevde at det kunne være utfordrende å gjengi min oppfatning av det informantene sa i skriftlig tekst. Pauser, bruk av enkelte ord som «eh..», «ah..» og lignende, kan gi en indikasjon om hva vedkommende mener og gi et mer helhetlig bilde av samtalen. Samtidig vil tonefall være vanskelig å beskrive og dette kan også være avgjørende for oppfatningen av informasjonen som blir gjengitt (Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel kunne det være tilfelle med behov for modifisering. Dersom jeg for eksempel hadde transkribert med dialekt og gjengitt sitater med dialekt, kunne dette vært identifiserbart for informanten. Jeg valgte derfor å transkribere alle intervjuene på bokmål. Jeg har etter beste evne, forsøkt å gjengi informasjonen fra informantene slik jeg selv oppfattet den.

### 3.3 Tematisert analyse

Jeg satte i gang analyseprosessen allerede ved starten av intervjuprosessen i prosjektet. I arbeid med intervjuguiden og utførelsen av intervju og transkriberingen, skaffet jeg meg inntrykk som påvirket analyseprosessen. I et forskningsprosjekt vil analyse og tolkning av data, være en kontinuerlig prosess gjennom hele prosjektet (Thagaard, 2018).

### 3.3.1 Organisering

I analyseprosessen brukte jeg tematisert analyse hvor jeg plukket ut utsagn som jeg mente var av interesse for studien. Tematisert analyse betyr at man studerer informasjon om alle temaer, fra alle informantene i studien. Poenget med dette er å få en dybdeforståelse av informasjonen innenfor de ulike temaene, for senere å kunne sammenligne svarene til de ulike informantene og få en helhetlig forståelse (Thagaard, 2018). Metoden er godt egnet når informantene svarer på de samme spørsmålene. Intervjuene i studien er semistrukturerte, men inneholder i hovedsak de samme temaene og spørsmålene. Dette bidro til at alle informantene i stor grad svarte på de samme spørsmålene, og dette dannet et godt grunnlag for sammenligning av svar innenfor de ulike temaene. Måten struktureringen ble gjort på, var at jeg etter siste intervju begynte å kategorisere svarene til de ulike informantene slik at jeg lettere kunne sammenligne svarene. Svarene ble kategorisert i et skjema ut ifra spørsmålene i intervjuguiden. En utfordring med dette er at dersom man tar ut deler av et svar, kan svarene bli tatt ut av kontekst. (Thagaard, 2018). Med dette som bakgrunn var det viktig for meg å forsøke å se helheten i informasjonen som har blitt innhentet, i tillegg til å få en dypere forståelse av sentrale temaer.

### 3.3.2 Arbeid med data

Etter at utsagnene fra informantene var plassert i skjemaet, startet arbeidet med det Kvale og Brinkmann (2015) kaller meningsfortetting. Det vil si at informantenes uttalelser forkortes til kortere formuleringer. Målet med dette var at informantenes umiddelbare meninger kunne sies med få ord, noe som ville fremme meningsinnholdet (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre valgte jeg ut noen av meningene som senere ble en del av diskusjon og resultatdelen i studien. Valgene ble tatt med bakgrunn i at dette var utsagn jeg mente ga en tydelig mening innenfor de ulike temaene. Intensjonen var å forsøke og inkludere alle utsagn som var relevante og av interesse. Jeg vil understreke at dette var subjektive valg som ble gjort av meg. Jeg kan derfor ikke garantere at alle utsagn som var av betydning har fått plass i studien. Det var også viktig for meg å belyse meningene til alle informantene, derfor er det omtrent like mange utsagn fra alle informantene. Dette ga meg også muligheten til å belyse bredden i meningene til de ulike informantene.

### 3.3.3 Meningsfortolkning

Når utsagnene var plukket ut og meningsfortettet, startet arbeidet med å tolke meningene. I arbeidet med å tolke utsagn og meninger, handlet det om å forsøke å lese mellom linjene. Jeg forsøkte å forstå meninger som nødvendigvis ikke kom til uttrykk i de ulike utsagnene. Dette er det Kvale og Brinkmann (2015) kaller meningsfortolkning. «*Fortolkeren går utover det som blir direkte sagt, og finner frem til meningsstrukturer s og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i en tekst.*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). I denne prosessen tolket jeg utsagnene i lys av en hermeneutisk tilnærming. Jeg forsøkte å bruke de enkelte utsagnene til å få en bredere og mer helhetlig forståelse av de ulike temaene som dannet grunnlag for intervjuet. Thagaard (2018) presenterer viktigheten av at dersom man sammenligner svar fra ulike kontekster og ønsker å få et helhetlig perspektiv, må situasjonen som sammenlignes knyttes opp mot utsnittet den opprinnelig er en del av. Hver deltaker i studien har sin egen forståelseshorisont og ble dermed forsøkt tolket ut ifra dette. Den hermeneutiske sirkelen har i denne prosessen hele tiden beveget seg mellom intervjuguide, intervjuene, tolkninger og den helhetlige forståelsen basert på problemstillingen. De fortolkede utsagnene ble så diskutert og sammenlignet i lys av relevant litteratur og problemstillingen.

### 3.4 Ethiske valg

Jeg ble i løpet av forskningsprosessen stilt ovenfor en rekke etiske valg. «*Etikk dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktig eller gale.*» (Johannessen et al., 2016, s. 83). Thagaard (2018) forklarer at «*all vitenskapelig virksomhet krever at forskerne forholder seg til etiske prinsipper som gjelder så vel internt i forskningsmiljøer som i relasjon til omgivelsene.*» (Thagaard, 2018, s. 20). I dette kapittelet tar jeg for meg etiske overveielser som har blitt gjort i forarbeidet til intervjuene, underveis og etter intervjuene. Johannessen et al. (2016) forklarer at forskere er pliktig til å følge visse etiske retningslinjer. Disse er utarbeidet av den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), og dreier som om at det er spesielt tre hensyn som må tas. Dette er: «*informantens rett til selvbestemmelse og autonomi,*» «*forskerens plikt til å respektere informantens privatliv*» og «*forskerens ansvar for å unngå skade.*» (Johannessen et al., 2016, s. 85). Studien har foregått over en lang tidsperiode og det har blitt gjort mange og

ulike etiske overveielser, som nå skal gjøres rede for. Det er viktig å vurdere de etiske spørsmålene underveis i hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015).

#### 3.4.1 Etiske valg før datainnsamling

Når jeg skulle gjennomføre et forskningsprosjekt som behandler personopplysninger, var jeg pliktig til å melde prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). I søknaden skulle det fremkomme hva som var formålet med studien og hvordan den skulle gjennomføres. Søknaden for denne studien ble godkjent av NSD (vedlegg 3). Både Kvale og Brinkmann (2015) og Thagaard (2018) viser til ulike prinsipper, med tanke på å behandle opplysninger fra et forskningsprosjekt på en etisk god måte. Et av disse var prinsippet om konfidensialitet. Dette handlet om at personlige opplysninger og publisering og formidling av forskningsmaterialet skulle være anonymisert. For å oppfylle disse kravene fikk informantene i denne studien fiktive navn, i tillegg har ulike kjennetegn som for eksempel dialekt blitt utelatt for å anonymisere informantene. Likevel kan det være en risiko for at informanter i studien kan bli identifisert av personer som har svært god kjennskap til informantene.

Jeg vil understreke viktigheten av å forholde seg til forskningsetiske retningslinjer. Jeg benyttet meg underveis i forskningsprosessen av forskningsetisk litteratur og hjemmesiden til etikkom.no, for å følge de forskningsetiske retningslinjene som er gjelder. Dette var også i fokus i arbeidet med å etterstrebe en god henvisningsetikk og unngåelse av å plagiere litteratur. Studien følger norsk APA-standard og EndNote har blitt brukt som hjelpemiddel for å oppnå dette. Jeg har hatt fokus på at alle kilder skal refereres til ved bruk av korrekt henvisning, både i teksten og litteraturlisten.

Før jeg kunne starte datainnsamlingen var jeg avhengig av å rekruttere informanter. Når jeg skulle rekruttere informanter til de kvalitative forskningsintervjuene var jeg avhengig av informert samtykke fra informantene (Johannessen et al., 2016; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Dette er det andre prinsippet til Kvale og Brinkmann (2015) og Thagaard (2018). Jeg startet med å utarbeide et dokument hvor informantene fikk informasjon om hovedtrekkene i undersøkelsen, metodevalg og undersøkelsens overordnede formål. Videre inneholdt dokumentet en forsikring om at informantene deltar frivillig og at de hele tiden hadde mulighet til å trekke seg (vedlegg 2). Informert samtykke er et krav dersom det er åpenbart hvilke personer som skal delta i undersøkelsen (Johannessen et al., 2016). Samtykkeskjemaet

ble sendt på ut på e-post til de ulike informantene og underskrevet før intervjuene startet. Det tredje prinsippet trekker frem hvilke konsekvenser det kan for informantene å delta i forskningsprosjektet. Det var en viktig tankegang at jeg som forsker skulle vise respekt ovenfor informantenes integritet, autonomi og medbestemmelse. For meg lå det etiske fokuset på å vise respekt ovenfor informantenes integritet og frihet. Jeg hadde fokus på å sørge for at informantenes anonymitet, samt at alle informantene og deres meninger ble presentert på en respektabel måte. Det fjerde og siste prinsippet omhandler min rolle som forsker. Handlinger som står i fokus i dette prinsippet er hvilke etiske vurderinger forskeren gjør med tanke på hvordan han eller hun fremstår ovenfor informantene. I tillegg til hvordan forskeren stiller spørsmål og reagerer på svar (Kvale & Brinkmann, 2015).

#### 3.4.2 Etiske valg under datainnsamling

Underveis i datainnsamlingen dannet de fire prinsippene for en etisk forsvarlig forskningsprosess grunnlaget for det de etiske valgene som ble gjort. Kvale og Brinkmann (2015) presiserer viktigheten av profesjonalitet underveis i datainnsamling. Når jeg skulle gjennomfører et kvalitativt forskningsintervju, var det viktig å prøve å gjøre en så nøytral undersøkelse av fenomenet som mulig. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at *forskningens uavhengighet* kan påvirkes fra flere områder. Ved bruk av intervju kan forskeren bli påvirket av samspillet med intervjupersonene og på den måten fortolke og rapportere ut ifra intervjupersonens perspektiv, i stedet for å være profesjonell (Kvale & Brinkmann, 2015). For meg var det viktig å prøve å få frem informantenes subjektive meninger. Med dette som bakgrunn, ble intervjuguide og oppfølgingsspørsmål utformet med hensyn til informantene. Til tider kunne det være utfordrende å unngå å hjelpe informantene med svar, men målet var å hele tiden fange opp informantens subjektive mening. Å hjelpe eller legge ord i munn på informantene kunne derfor hemmet subjektiviteten i svarene.

#### 3.4.3 Etiske valg etter datainnsamling

Etter datainnsamlingen oppstod det også etiske spørsmål som måtte overveies. Som tidligere nevnt presiserer Kvale og Brinkmann (2015) viktigheten av å vurdere etiske spørsmål underveis i hele forskningsprosessen. Med bakgrunn i prinsippet om konfidensialitet var det viktig at alt

av data ble lagret trygt, og at opptakene ble slettet når det ikke lenger var bruk for dem. Videre var det viktig å anonymisere informantene i prosessen med utarbeidelse av studien. Data fra innsamlingen er forsøkt fremstilt på en måte som gjør at informantene i studien ikke kan identifiseres. Videre fokuserte jeg på at intervjuene ble rekonstruert på en så god måte som mulig. Jeg har etterstrebet at hver informant skal få frem sin subjektive og virkelige mening i studien.

### 3.5 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

I et forskningsprosjekt er det viktig å gjøre en kritisk vurdering av forskningen for å se om prosjektet er gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte, og om resultatene som presenteres er gyldige og generaliserbare. I den forbindelse vil jeg forsøke å redegjøre for studiens reliabilitet og validitet (Thagaard, 2018). I kvantitativ forskning blir begrepene reliabilitet og validitet brukt som kriterier for kvalitet. Enkelte mener at dette er begreper som ikke er spesielt forenlig med kvalitativ forskning. Samtidig understrekes viktigheten av å argumentere for studiens pålitelighet, troverdighet og overførbarhet (Johannessen et al., 2016; Thagaard, 2018). Jeg vil i den følgende delen gjøre rede for disse begrepene, og knytte de opp mot studien.

#### 3.5.1 Reliabilitet

Innenfor kvalitativ forskning dreier reliabilitet seg om studiens troverdighet. Studiens reliabilitet kan knyttes opp mot hvor vidt studiens resultater kan reproduseres av en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015). Johannessen et al. (2016) forklarer at dette er en utfordring i kvalitative studier, og at det vil være «*umulig for en annen forsker å duplisere en annen kvalitativ forskers forskning*» (Johannessen et al., 2016, s. 231). I kvalitativ forskning, handler det derfor om å gi en detaljert beskrivelse av fremgangsmåten i forskningsprosessen, hvor forskeren ønsker å overbevise den kritiske leser om kvaliteten på forskningen og verdien på resultatene (Johannessen et al., 2016; Thagaard, 2018). Jeg har derfor forsøkt å gjøre forskningsprosessen transparent. Det vil si at jeg har forsøkt å gi leser innblikk i alt fra forberedelse av intervju, til selve intervjuet og helt til analysen av data er ferdigstilt. Tidligere i oppgaven har jeg vist til utfordringer og fremgangsmåter i min metodebruk og hvilke arbeidsmetoder jeg har brukt for

å komme frem til resultatene. Det innledes med å begrunne valg av metode med bakgrunn i problemstillingen. Videre vises det til den hermeneutiske tilnærmingen for å tolke resultater i lys av problemstillingen. Dette med tolkning kan være en utfordring med tanke på studiens reliabilitet. Tolkning vil alltid ha innslag av subjektivitet og som nevnt tidligere i kapittelet vil det være svært utfordrende for en annen forsker å duplisere mine resultater. Det har blitt vist til svakheter med tanke på reliabilitet når det kommer til semistrukturert intervju som metode. Mitt intervju følger en intervjuguide, men har ingen klar mal på hvordan intervjuet skal gjennomføres. Dette kan føre til at jeg får ulik informasjon ut av de forskjellige intervjuene. I lys av dette bør jeg derfor stille meg kritisk til om data fra de ulike intervjuene kan sammenlignes. En annen utfordring er at det kan stilles spørsmål til om informantene ville endret sine svar i et intervju med en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel ønsker jeg å begrunne hvorfor reliabiliteten i svarene til informantene er god. Grunnen er at de kommer med beskrivelser av personlige erfaringer. Disse er subjektive og vil med liten sannsynlighet bli beskrevet likt av to individer. Min oppgave som forsker var å sørge for at spørsmålene er formulert på en måte som gir utgangspunkt for forholdsvis like svar.

Kvale og Brinkmann (2015) belyser hvordan spørsmålsformuleringen kan påvirke svaret til informantene. I intervjuguiden finner dere følgende spørsmål som ble stilt til informantene: «hvilken erfaring hadde du knyttet til vurdering før du startet i jobb?». Ved flere tilfeller stilte jeg oppfølgingsspørsmål om de bare hadde erfaring fra utdanning, eller om de hadde hatt en jobb tidligere, før informantene fikk mulighet til å svare. Ved ettertanke, kan jeg ved enkelte anledninger ha påvirket svarene til informantene. Likevel vil jeg påpeke at intervjuguiden er grundig utarbeidet og jeg tror argumentasjonen for intervjuguiden vil styrke studiens reliabilitet.

Videre kan det rettes kritikk mot enkelte av spørsmålene som ble stilt i intervjufasen. Mitt fokus under utarbeidelse av intervjuguiden og arbeidet etter pilotintervjuene, var å formulere spørsmålene på en slik måte at de skulle bli tolket forholdsvis likt av de ulike informantene. Likevel opplevde jeg ved enkelte anledninger at informantene hadde ulik oppfatning av hva jeg var ute etter i enkelte spørsmål. I intervjuguiden finner dere dette spørsmålet: «hva tenker du burde være en del av en vurderingsprosess i kroppsøving?». Noen av informantene begynte å snakke om hvilke aktiviteter også videre som skulle være med, og jeg følte behov for å veilede de i annen retning. Dette kan ha påvirket informantenes svar, men samtidig sikret det at jeg fikk svar som omhandler samme tema, og som gjør det mulig å sammenligne svarene til informantene.

Avslutningsvis har jeg vurdert studiens reliabilitet. Jeg har gjennom mitt metodekapittel gitt studiens transparens. Jeg har argumentert og redegjort for mine metodiske valg gjennom forskningsprosessen. Jeg mener dette viser at forskningsprosessen har vært troverdig og tillitsvekkende og gir studien en god reliabilitet.

### 3.5.2 Validitet

Validitetsbegrepet i samfunnsvitenskapelig sammenheng, dreier seg om i hvilken grad metoden som brukes undersøker det den faktisk skal undersøke (Johannessen et al., 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). Validitet knyttes til resultatene av forskning og hvordan data tolkes. Studiens validitet skal fortelle noe om gyldigheten av forskerens tolkninger (Thagaard, 2018). Ifølge Silvermann (Referert i Thagaard, 2018) kan studiens validitet styrkes gjennom å legge vekt på teoretisk transparens. Dette gjøres ved å beskrive empiri som representerer grunnlaget for mine tolkninger. I kapittelet om teori (kapittel 2) har jeg forsøkt å gi innblikk i teori som har vært med på å danne grunnlag for mine tolkninger, i tillegg til min forforståelse og kunnskap. Videre skal jeg vise hvordan resultat- og analysedelen, danner grunnlag for konklusjoner og tolkninger jeg har kommet frem til. Problemstillingen i oppgaven søker etter en beskrivelse av nyutdannede og erfarne læreres vurderingspraksis. Videre ønsker den å sammenligne disse, og se om det er noen forskjell. I kapittel 2 har jeg forsøkt å belyse teori som er relevant for dette og som kan være med på å styrke eller avkrefte utsagn som blir presentert i resultat- og analysekapittelet.

Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at valideringsarbeidet i studien bør gjennomføres kontinuerlig gjennom hele forskningsprosessen. Underveis bør man stille seg spørsmål om de ulike fasene i forskningsprosessen er forsvarlige og fornuftige, og om de understøtter forskerens tolkninger. Ved for eksempel å benytte pilotintervjuer har jeg kvalitetssikret at spørsmålene i intervjuguiden etterspør de temaene jeg er ute etter. Dette har jeg også forklart tidligere i metodekapittelet. Videre har jeg med bakgrunn i en hermeneutisk tilnærming, belyst hvorfor det er viktig med fortolkning. Det blir i analyse- og resultatkapittelet presentert flere sitater. Disse tolkes og diskuteres i lys av problemstillingen. Som nevnt tidligere i kapittelet vil studiens validitet styrkes, dersom transparensen og de kritiske vurderingene tydeliggjøres (Thagaard, 2018).



Jeg ønsker til slutt å rette et kritisk blikk mot studiens validitet. Det er ofte en standardinnvending mot kvaliteten på intervjuforskning, at det kvalitative forskningsintervjuet ikke er objektivt, men subjektivt (Kvale & Brinkmann, 2015). Til tross for at intervjuforskning på mange måter har stor grad av subjektivitet, viser Kvale og Brinkmann (2015) til at det likevel er flere måter å etterstrebe objektivitet i intervjuforskning. Når det gjelder transkripsjon av intervjuene, så har jeg forsøkt å transkribere så ordrett som mulig for å etterstrebe objektivitet og ikke påvirke transkripsjonen subjektivt. Jeg har forsøkt å etterstrebe en transparent analyseprosess ved å tydelig argumentere for og begrunne de konklusjonene jeg trekker. Jeg har forsøkt å være bevisst på at ikke egne holdninger og meninger skal påvirke fortolkningen av deltakernes svar, samtidig er jeg av den oppfatning at det alltid vil være en viss grad av subjektivitet knyttet til kunnskap produsert via intervjuforskning (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.5.3 Overførbarhet

I forskning stilles det ofte spørsmål om hvorvidt kunnskapen som blir produsert er generaliserbar. I kvalitative undersøkelser snakker man om overførbarhet av kunnskap i stedet for generalisering (Johannessen et al., 2016). Dersom resultatene av en undersøkelse vurderes som pålitelige og gyldige, kan man stille seg spørsmålet om resultatene er overførbare til andre personer, kontekster eller situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren skal ifølge Thagaard (2018) argumentere for at den forståelsen som han eller hun har kommet frem til, også kan være relevant i andre sammenhenger. Videre legger hun vekt på at utvalget er av stor betydning for forskningens overførbarhet. Jeg har i kapittel 3.2.2 redegjort for utvalget i studien og kriteriene for utvalget. Fellestrekk for alle i utvalget var at de måtte ha minimum 60 studiepoeng relevant utdanning innenfor faget kroppsøving. Videre skulle tre av informantene ha minimum ti års erfaring, mens de tre resterende skulle ha maks tre års erfaring. Alle informantene forteller om sine subjektive erfaringer rundt vurderingspraksis i kroppsøving.

Det er utfordrende å si noe om overførbarheten til studien, hvilket heller ikke er formålet. Med tanke på at studien søker etter subjektive erfaringer, vil det være vanskelig og fullkomment kunne overføre disse til andre individer. Likevel vil jeg argumentere for at funnene i studien kan være overførbare til andre kroppsøvingslærere som er i samme kategori som utvalget i studien. Erfaringene som presenteres i resultat- og analysekapittelet oppfattes som overførbare fordi det etter min mening er sannsynlig at andre kroppsøvingslærere kan relatere til lignende opplevelser.

## 4 Resultater og diskusjon

I dette kapitlet vil resultatene fra de ulike intervjuene bli presentert og disse danner grunnlag for diskusjonen. Kapitlet tar utgangspunkt i temaenes rekkefølge i intervjuguiden, hvor informantenes sitater vil bli trukket frem og diskutert. Kapitlet starter med en kort presentasjon av de ulike lærerne som har deltatt i studien, etterfulgt med av lærernes umiddelbare tanker om vurdering. Videre vil jeg beskrive lærernes synspunkter på hva som kjennetegner en god elev i kroppsøving, og forsøke å sammenligne og diskutere rundt eventuelle likheter og forskjeller mellom de nyutdannede og erfarne lærerne. Deretter vil neste delkapittel omhandle lærernes synspunkter på vurderingspraksis i kroppsøvfingsfaget, både hvorvidt det er ulike synspunkter mellom nyutdannede og erfarne lærere, men også hvorvidt vurderingspraksisen ved skolene påvirker lærerne. Videre vil det redegjøres for hvorfor god vurderingskompetanse er en viktig forutsetning for god vurderingspraksis. Til slutt vil lærernes synspunkter på tesing og rettferdig vurdering bli diskutert i lys av relevant litteratur.

### 4.1 Presentasjon av informantene

Seks lærere, også omtalt som informanter, har deltatt i denne studien. Det er tre nyutdannede lærere som har mindre enn tre års arbeidserfaring, og tre erfarne lærere som har mer enn ti års erfaring. Alle lærerne i studien jobber ved videregående skoler i området Oslo og Viken. I studien søker jeg etter personlige erfaringer og beskrivelse av vurderingspraksisen til de ulike lærerne og jeg ser det som relevant å beskrive hvilken utdanning de har, hvilket skoletrinn de jobber på og hvilke fag de underviser i. Av hensyn til personvern vil skolene som lærerne arbeider på holdes anonymt.

#### «Ole» (erfaren lærer)

Ole er en erfaren kroppsøvlingslærer. Han har jobbet som lærer i over 20 år, og underviser i dag på VG2 og VG3, i fagene kroppsøving, breddeidrett, toppidrett, aktivitetslære og treningsledelse. Ole har 100% fast stilling. Utdannelsen har han fra Høgskolen i Hedmark og Norges idrettshøgskole, hvor han har studert grunnfag matematikk, kroppsøving, helse og idrettspsykologi, og praktisk pedagogisk utdanning.

#### **«Kristian» (erfaren lærer)**

Kristian er en erfaren kroppsøvingslærer. Han har jobbet som lærer på idrettsfag siden 2008 og underviser i alle emnene på idrettsfag, i tillegg til kroppsøving. Han er også kontaktlærer på VG3. Han har 100% fast stilling. Kristian er utdannet lærer og har en mastergrad i idrettsfysiologi fra Norges idrettshøgskole. Han er også praksislærer ved denne institusjonen og har hvert år praksisstudenter fra Norge idrettshøgskole.

#### **«David» (erfaren lærer)**

David er en erfaren kroppsøvingslærer. Han har jobbet som idrettsfaglærer siden 1994 og har vært på samme skole siden 2005. Han underviser i dag i fagene toppidrett, aktivitetslære og kroppsøving og er ansatt i 100% fast stilling. Han underviser på alle trinn og er også kontaktlærer på VG1. Han utdannet seg ved Norges idrettshøgskole. Der tok han både grunn- og mellomfag, i tillegg til tilpasset opplæring og fysisk aktivitet for funksjonshemmede, førsteavdeling spesial pedagogikk og friluftsliv.

#### **«Lise» (nyutdannet lærer)**

Lise er en nyutdannet lærer i kroppsøving og idrettsfag. Hun er inne på sitt andre år som lærer ved skolen hun nå jobber og har akkurat fått 100% fast stilling. Ved skolen underviser hun i treningslære, aktivitetslære, kroppsøving og toppidrett. Hun underviser på alle trinn og er også kontaktlærer på VG2. Hun har et årstudium i pedagogikk fra Trondheim og en bachelorgrad i idrettsvitenskap fra høgskolen i Lillehammer. Videre har hun tatt master i fysisk aktivitet og helse, etterfulgt av praktisk pedagogisk utdanning ved Norges idrettshøgskole.

#### **«Olav» (nyutdannet lærer)**

Olav er nyutdannet kroppsøvingslærer og er nytilsatt ved skolen han nå jobber. Han har tidligere to års erfaring fra en annen videregående skole. Han er ansatt i et 100% vikariat, og underviser i fagene, breddeidrett, idrett og samfunn, kroppsøving, aktivitetslære og treningslære. Han underviser på alle trinn og er kontaktlærer på VG3. Han utdannet seg ved Norges idrettshøgskole hvor han tok en master i coaching og idrettspsykologi, og et år med praktisk pedagogisk utdanning.

### «Silje» (nyutdannet lærer)

Silje er nyutdannet lærer i kroppsøving og idrettsfag. Hun er ansatt i et 100% vikariat og underviser i fagene treningslære, idrett og samfunn, aktivitetslære og kroppsøving. Hun underviser på samtlige trinn og er kontaktlærer på VG3. Hun tok utdannelsen på Norges idrettshøgskole og har en master i kroppsøving og pedagogikk.

## 4.2 Vurdering – et omfattende begrep

Vurdering er et omfattende begrep som forklares på ulike måter i litteraturen. Engh et al. (2007) beskriver at begrepene om vurdering er mange, og at det til tider kan være forvirrende når begrepene overlapper hverandre. Begrepene *evaluering* og *vurdering* har tidvis vært synonyme i norsk skole, men ved innførelsen av LK06, ble det bestemt at vurdering av elevers faglige kompetanse skal hete vurdering (Leirhaug, 2016). Vurdering brukes i ulike sammenhenger når det gjelder skole (Leirhaug, 2016). Det kan være en vurdering av skolen som helhet, vurdering eller evaluering av undervisning, eller elevvurdering. Det er lærernes tanker om elevvurdering, altså vurdering av elevenes kompetanse, jeg er ute etter i denne studien. Det er bestemt og lovfestet i forskrift til Opplæringslova (2015) at elever har rett til vurdering, og at denne skal inneholde underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon på opplæringen. Vurderingsmetoder i kroppsøving har historisk sett de siste 20 årene vært diskutert. Det har vært diskusjon om hvordan man skal vurdere og hva som skal vurderes. Periodevis har tester blitt brukt som et hjelpemiddel for å klassifisere elevene i forhold til hverandre. Man har også hatt praksiser der det har variert om det er innsats eller ferdighet som skal være avgjørende for vurderingen. I rundskriv 08-2012 fra Utdanningsdirektoratet (2015a) presiseres det at testing i kroppsøving kan være i strid med retningslinjene i faget. Det presiseres også at innsatsen skal være en del av vurderingsgrunnlaget til elevene. Med bakgrunn i dette vil det ikke være unaturlig å tenke at svarene fra mine informanter vil variere, når jeg spør hva de tenker om vurdering i kroppsøving. Det kvalitative intervjuet jeg hadde med mine informanter begynte med at jeg spurte hvilke tanker de hadde om vurdering i kroppsøving. I flere av tilfellene var det naturlig at jeg stilte et oppfølgingsspørsmål, hvor informantene ble bedt om å begrunne utsagnene sine. Grunnen til at jeg ikke gjorde dette, var at jeg i denne delen av intervjuet kun var ute etter informantenes umiddelbare tanker om vurdering, men jeg tok opp igjen temaet senere i intervjuet. Det kan være verdt å merke seg at flere av mine informanter har svært ulike svar på dette spørsmålet. Det viser seg å være veldig ulikt hva lærerne tenker på når de hører

ordet vurdering. Informantene har fått presentert hva studien skal dreie seg om, men jeg vil poengtere at svarene er gitt intuitivt, uten at jeg har lagt noen føringer for hva jeg konkret er ute etter når det gjelder vurdering. En av informantene gir uttrykk for at vurdering er et vanskelig tema som ofte blir diskutert blant kolleger:

*«Ja, nei altså dette er noe vi diskuterer ofte på kontoret. Jeg synes vurdering er en veldig viktig del av faget, også legger jeg ikke skjul på at det er noe jeg synes er vanskelig.»* (Silje, nyutdannet lærer)

Mitt inntrykk er at det hun betegner som vanskelig er de etiske og metodiske utfordringene for bruk av vurdering i skolen. I tillegg virker hun å synes vurdering er vanskelig fordi vurdering blir praktisert ulikt blant lærere. En annen informant virker å være opptatt av å dempe prestasjonsfokuset som vurdering kan være med å forårsake.

*«Hehe, det er ikke så lett å si, men det første jeg tenker på er at vurdering ikke må dominere for mye, spesielt ikke i første- og andreklasse, med tanke på at det er et gjennomgående fag. Det må ikke stå i veien for det som er hovedmålet med faget. Det er en erfaring jeg har gjort meg. Jeg tenker at elevene først og fremst skal bli motivert til å ta vare på egen helse og ha det gøy. Få lyst til å få kunnskap om hvordan ivareta egen helse.»* (David, erfaren lærer)

David ønsker at faget skal motivere elevene til livslang bevegelsesglede og fokus på egen helse, noe som er i tråd med formålet i kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Det er viktig å påpeke at David jobber på en skole hvor han underviser elever som har valgt linjen studiespesialisering og har avsluttende vurdering i kroppsøving VG3. Jeg oppfatter at David ikke virker å være særlig opptatt av vurdering for elevene i VG1 og VG2. Jeg tolker at David mener disse årene handler om å skape disiplin i klassen, motivere elevene og legge til rette for en god bevegelseskultur i gruppen. Han virker å være mer opptatt av å legge til rette for gode vurderingssituasjoner når elevene går VG3 og vurderingen er avsluttende i faget. To av de resterende fire informantene virker å bevege tankene inn på praktiseringen av vurdering i faget.

*«Det første jeg tenker på i forhold til vurdering ja... Hmm... Det er nok det siste jeg gjorde, hvor jeg hadde samtaler med elevene i forhold til vurdering. Jeg pleier å eksperimentere litt med vurdering» (Ole, erfaren lærer).*

*«Når du nevner vurdering, så tenker vel jeg kompetansemål. Jeg lager en halvårsplan eller en årsplan hvor jeg vet at jeg har dekket de i løpet av året, også bruker jeg ulike vurderingsformer for å dekke kompetansemålene.» (Lise, nyutdannet lærer)*

Ole beskriver en prosess som kan ses i lys av egenvurdering. Dette er en prosess hvor elevene er involvert i vurderingen av egen kompetanse. Han virker å være opptatt av dialog med elevene og at dette har betydning for hans filosofi om vurdering. Videre virker han å være opptatt å utforske og reflektere rundt ulike vurderingsmetoder. Lise beskriver i likhet med Ole en vurderingsprosess. Hun beskriver hvordan hun ser for seg planleggingen av vurderingen i faget og at dette er hennes første tanker om vurdering i kroppsøving. De to siste informantene knytter sine første tanker til vurdering i kroppsøving til vurdering for læring og at kroppsøving er et fag det er gode muligheter for en god karakter.

*«Hmm... det aller første jeg tenker på er at jeg synes vurdering skal brukes som vurdering for læring. At det kan brukes til noe som gjør at elevene kan videreutvikle seg.» (Olav, nyutdannet lærer)*

*«Nei, det første jeg tenker på må vel være det et jeg tenker at kroppsøving er et fag som veldig mange kan ha mulighet til å gjøre det bra i.» (Kristian, erfaren lærer)*

Olav ønsker i likhet med Utdanningsdirektoratet (2015f) at vurdering skal brukes som et hjelpemiddel for å utvikle og øke elevenes kompetanse i faget. Jeg tolker at han i likhet med David, ikke ønsker at vurdering skal ha for mye fokus på prestasjon. Likevel virker han å være opptatt av å jevnlig vurdere elevene slik at de kan få tilbakemelding på hva som skal til for å de skal forbedre sin kompetanse i faget. Kristian virker ikke å ha noen klare tanker om praktiseringen eller betydning av vurdering i faget, men jeg oppfatter at han har klare meninger

om at kroppsøving er et fag det er mulig for mange å få en god karakter, dersom man prøver så godt man kan.

I mastergradsavhandlingene til Skjeggenes (2019) og Jonskås (2009) hvor det er forsket på lignende spørsmål har flere av informantene gitt uttrykk for at vurdering er et omfattende og utfordrende tema. Selv om bare en av mine informanter gir direkte uttrykk for dette, er det med bakgrunn i tidligere forskning grunn til å tro at dette gjelder for mange lærere (Jonskås, 2009; Skjeggenes, 2019). Informantenes svar er svært forskjellige, noe som kan gi et inntrykk av vurderingsbegrepet er omfattende. Det kan derfor være naturlig å tenke at begrepet kan oppfattes som vanskelig og utfordrende for mange lærere.

Olav (nyutdannet lærer) gir uttrykk for at vurdering for læring er noe av det første han tenker på når det gjelder vurdering. Dette er noe Silje (nyutdannet lærer) også stiller seg bak.

*«Jeg synes at dette med undervisvurdering er en av de viktigste delene. Det at de får tilbakemeldinger hele veien og at de vet hva de skal gjør for å bli bedre. At det hele veien er dialog om dette, for det legger tross alt grunnlaget for sluttvurderingen.»*

(Silje, nyutdannet lærer)

Selv om Silje ikke direkte nevner begrepet vurdering for læring, er prinsippet hun snakker om i tråd med vurdering for læring. Både Olav og Silje virker å være opptatt av at tilbakemeldinger skal brukes som et virkemiddel for at elevene skal vite hva som kreves for å utvikle seg, for så å utvikle utvidet kompetanse i faget. Dette er i tråd med Opplæringslova (2015) § 3-11, hvor det står at:

*«Underevgsvurdering i fag skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidatens aukar kompetansen sin i fag.»*

(Opplæringslova, 2015, § 3-11)

Bør det stilles spørsmålstegn til at flere av informantene ikke nevner begreper som undervisvurdering, vurdering for læring eller sluttvurdering? Det kan virke som om dette er begreper som de nyutdannede lærerne er mer kjent med enn de erfarne og at de har disse

begrepene friskere i minnet. De erfarne lærerne virker å være mer opptatt av hva som skal vurderes i en vurderingsprosess, enn hva vurderingsprosessen skal inneholde. De nyutdannede lærerne er forholdsvis ferske i yrkeslivet og er nylig ferdig med sitt utdanningsløp. Vurdering for læring er et begrep som blir mye omtalt i dagen lærerutdanning og dette kan være noe av grunnen til at de nyutdannede bruker nettopp dette begrepet. Samtidig er vurdering for læring et begrep som fått stor oppmerksomhet i skolen og i Opplæringslova (2015) § 3-3 står det at:

*«Formålet med vurdering i fag er å fremme læring og bidra til lærelyst undervegs, og å gi informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget.»*

Dette er en beskrivelse av hvordan vurdering for læring skal gjennomføres. Vurdering skal først og fremst bidra til å øke læringsmotivasjonen til elevene og bidra til at elevene får kunnskap om hvordan de kan utvikle seg videre i faget. Lærerens oppgave er å gi eleven konkrete underveisvurderinger som bidrar til dette. Tankene til de ulike lærerne om vurdering, trenger ikke ha betydning for i hvilken grad de fører en praksis som er tråd med retningslinjene til Utdanningsdirektoratet, men det kan kanskje si noe om bevisstheten rundt vurdering for læring. David (erfaren lærer) sier han er opptatt av at vurdering ikke skal ta for mye plass. Slik jeg oppfatter det ønsker han at vurdering ikke skal bli et fokusområde for elevene. De skal i stedet fokusere på gleden ved det å være i bevegelse. Dette er i tråd med deler av formålet til kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Samtidig vil riktig bruk av vurdering, og spesielt vurdering for læring kunne ha en positiv innvirkning på elevene. Dersom man bruker vurdering for læring, skal tilbakemeldingene elevene får være med på å motivere elevene, skape mestringsfølelse og en følelse av utvikling. Dette vil igjen kunne resultere i det samme som David (erfaren lærer) nevner, livslang bevegelsesglede.

Generelt sett så har informantene i studien ulike umiddelbare tanker om vurdering i kroppsøving. Det er ikke noen klare forskjeller mellom synspunktene til de nyutdannede og de erfarne lærerne, men det kan virke som om de nyutdannede lærerne er mer opptatt av begrep som for eksempel vurdering for læring. De erfarne lærerne virker å være mer opptatt av hva som skal vektlegges i en vurderingsprosess, enn å bevisst bruke metoder som for eksempel vurdering for læring.



### 4.3 Hva kjennetegner en god elev i kroppsøving?

For å kunne få en forståelse av, og sammenligne vurderingspraksisen til nyutdannede og erfarne kroppsøvingslærere, kan det være sentralt å undersøke hva mener kreves av en god elev i kroppsøving. I forkant av spørsmålet ble det gjort en begrepsavklaring hvor «en god elev» i kroppsøving ble definert som en elev med karakteren fem eller seks. I tillegg kan det være interessant å undersøke hva de tror om hverandres meninger, og se om deres tanker stemmer med virkeligheten. Jeg har derfor spurt de nyutdannede om hva de tror en erfaren lærer ser på som en god elev i kroppsøving og motsatt.

Vurderingen av elevenes kompetanse i kroppsøvingsfaget skal gjøres på bakgrunn av kompetansemålene som er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (2015d). I tillegg skal elevenes innsats og evne til samarbeid og fair play, tas med i vurderingen. Utdanningsdirektoratet (2015d) skriver følgende i formålet til kroppsøvingsfaget:

*«Elevane skal utvikle kompetanse gjennom eit breitt utval av leik og aktivitetsformer, utvikle allsidigheit og lære å praktisere og verdsetje trygg ferdsel og opphald i naturen. I faget skal elevane tileigne seg kunnskap om trening, livsstil og helse og bli motivert til aktivitet og trening. Faget skal gje elevane fysiske utfordringar og mot til å tøye eigne grenser, i både spontan og organisert aktivitet. Opplæringa i kroppsøving skal ta vare på både tradisjonelle og alternative rørsleaktivitetar i faget og stimulere til eksperimentering og kreativ utfolding. Sentralt i faget står rørsleleik, allsidig idrett, fair play, dans, svømmedyktigheit og friluftsliv.»*

(Utdanningsdirektoratet, 2015d, s. 1)

Selv om Utdanningsdirektoratet gir en god beskrivelse på kompetanse i faget, vil oppfatningen blant informantene være subjektive og det kan være forskjell på hvor mye de ulike faktorene vektlegges. Det vil derfor være interessant å undersøke disse subjektive synspunktene og de vil være veldig sentrale for besvarelsen av problemstillingen i studien.

#### 4.3.1 De nyutdannede lærernes oppfatning

De nyutdannede lærerne virker å være opptatt av innsats, utvikling, samarbeid og fair play. De er opptatt av at elevene viser struktur i faget, ved å møte presis i riktig tøy og har en positiv holdning til opplegget som blir presentert. Elevene skal kunne samarbeide med både medelever og lærer. God innsats skal føre til en faglig utvikling og det virker å være irrelevant hvilket nivå du opprinnelig er på, så lenge du viser positivitet og utvikling.

*«En god elev i kroppsøving er en elev som møter opp ferdig skiftet til hver time. Har en holdning om at dersom det er noen utfordringer, som for eksempel en skade eller lignende, gir denne eleven beskjed om dette på forhånd, også vil denne eleven se muligheter i stedet for problemer å prøve så godt den kan å delta i aktiviteten. I tillegg er det en elev med god innsats i alle typer øvelser. En som klarer å holde konsentrasjonen vedlike i ulike deløvelser. En elev som bidrar til gruppen, både til klassen som helhet men også mindre grupper i undervisningen. En som kan komme med konstruktive tilbakemeldinger til klassekamerater og kanskje spille de andre i klassen gode i for eksempel ballspill. For å være en slik elev må du også inneha et visst grunnlag av ferdigheter. Hvis du i løpet av tre år på videregående ikke klarer å kaste eller motta en ball, eller du har hatt null utvikling i en aktivitet så vil det i mine øyne være vanskelig å få en toppkarakter.» (Olav, nyutdannet lærer)*

Olav beskriver en god elev som en strukturert elev som er opptatt av faglig utvikling og er nysgjerrig på egen læring. Han forklarer at elever med gode ferdigheter ikke nødvendigvis vil ha like stor ferdighetsutvikling som følge av god innsats. Det stilles derfor en forventning til disse elevene om at de skal bidra med konstruktive tilbakemeldinger til medelever, bidra til økt læring i klassen og gjøre andre gode. Tankene om en strukturert elev med gode holdninger og som er nysgjerrig på egen læring får støtte av Lise og Silje. I tillegg nevner Lise at hun ikke er så opptatt av ferdigheter.

*«Da tenker jeg en elev som har en positiv holdning til faget, at du kommer og er positiv uavhengig av hva vi skal ha, at du gjør ditt beste ut ifra dine egne forutsetninger, står på og bidrar til felleskapet i klassen. Og ja, innsatsen da, det går mye på det*

*innsatsbegrepet, jeg er ikke så opptatt av dette med ferdigheter i kroppsøving, men mer at du kan øve på å bli bedre ut ifra der du er.» (Lise, nyutdannet lærer)*

*«En god elev er en som møter opp med riktig utstyr, en som er positiv til alt vi gjør av aktiviteter, viser full innsats, samarbeider godt med både meg og andre medelever og vil gjøre andre gode.» (Silje, nyutdannet lærer)*

Jeg tolker at både Lise og Silje i likhet med Olav er opptatt av prosessen med å tilegne seg kompetanse. Hvordan denne prosessen er og hvilken kompetanse du tilegner deg vil varierer ut ifra hvilken plass du har i gruppen. Er du en ferdighetsmessig svak elev vil fokuset være på å mestre aktiviteten og kunne delta funksjonelt i aktiviteten. Er du en ferdighetsmessig sterk elev, vil fokus ligge på samarbeid, fair play og det å gjøre andre gode. Hvis utviklingen er god nok vil begge disse to hypotetiske elevene kunne oppnå en god karakter og bli karakterisert som en god elev i faget.

I tillegg til å beskrive hvilke synspunkter de selv hadde på en god elev i kroppsøving, ble de nyutdannede lærerne spurt om hva de tror en erfaren lærer vektlegger i sin vurdering av en god elev i kroppsøving. Silje mener at det er forskjell på nyutdannede og erfarne læreres synspunkter og at de erfarne er alt for opptatt av ferdigheter, samtidig som de er av en oppfatning av at faget har tatt feil retning. Hun sier:

*«Det er jo forskjell på oss nyutdannede og de mer erfarne i mine øyne. Jeg mener at de står veldig fast i den ferdighetsboblen sin og mener at faget har tatt en feil retning. De mener at man skal ha bakgrunn innenfor trening og være god i noe for å få en god karakter.» (Silje, nyutdannet lærer)*

Dette underbygges også av Lise og Olav, som deler oppfatning om at de erfarne er mer opptatt av ferdighet:

*«Jeg tror kanskje at de fokuserer mer på ferdighet. Jeg tror det henger litt igjen. Det fikk jeg erfart i praksis også.» (Lise, nyutdannet lærer)*

«Jeg kanskje har opplevd at de kanskje har vært litt mer opptatt av ferdighet.» (Olav, nyutdannet lærer)

Samtidig tolker jeg at Olav viser forståelse for dette, med tanke på de endringene som har skjedd i læreplanen gjennom årene. Han forteller at han ikke kan se et helt klart mønster, men at sitatet over er en følelse han har og at han har opplevd lærere som er veldig opptatt av innsats og ikke utvikling, noe han ikke er veldig enig i.

#### 4.3.2 De erfarne lærernes oppfatning

I likhet med de nyutdannede lærerne er også de erfarne lærerne opptatt av utvikling, innsats, fair play og samarbeid. I tillegg virker de å dele de nyutdannedes synspunkter på at det stilles krav til å evne å gjøre andre gode for ferdighetssterke elever. Likevel får jeg inntrykk av at de har et mer konkret og definert syn på hva som er en god elev i kroppsøving.

*«En god elev i kroppsøving, er nysgjerrig og har lyst til å prøve nye ting, er bevisst på at en god prosess over tid kan føre til et bedre resultat. En god elev tenker på flere enn seg selv. En god elev er ikke nødvendigvis bare flink i idrett, men jeg ser på hele mennesket. En god elev er i stand til å ta en tilbakemelding å gjøre det man får beskjed om. I tillegg mener jeg helt klart at ferdigheter bør ha en betydning. Samtidig så må man stille seg spørsmålet. Hva er en ferdighet? Vi kan ikke forvente at elever skal være utøvere innenfor idretten man underviser, men dersom man har kjørt et kurs, hvor elevene har fått prøve seg i ulike idretter, så er det klart at de som faktisk kanskje bestemmer seg for å øve mye ved siden av, eller har bedrevet denne aktiviteten tidligere.. Jeg mener at det ikke er feil å belønne disse. Samtidig er det heller ikke det samme som å straffe de andre. Man kan sammenligne det litt med å ha andre fag. Har man gjort mye matematikk på fritiden så gir det deg bedre forutsetninger for å få en god karakter. Samtidig mener jeg at dersom man øver godt i prosessen og viser utvikling så skal man kunne få en god karakter.» (Kristian, erfaren lærer)*

Kristian beskriver en elev som er strukturert, viser evne til utvikling og som er opptatt av egen læringsprosess, i likhet med de nyutdannede lærerne. Videre kommer det tydelig frem at ferdighet er noe han er opptatt av. Han forklarer at elever med forkunnskap og allerede opparbeidet kompetanse i faget vil være en fordel med tanke på vurdering. Jeg tolker at Kristian mener at elever med god kroppslig beherskelse og gode fysiske ferdigheter vil ha et fortrinn, i likhet med en elev som er god til å regne i matematikk. Denne tankegangen støttes av David og Ole som også mener at innsats, gode holdninger, samarbeid og fair play er viktig, i tillegg beskriver David at elevene bør være opptatt av trening og ivareta egen kropp og helse.

*«Det som kjennetegner en god elev, er først og fremst en som viser god innsats, har god holdning, kommer inn med en god innstilling og også er ganske glad i dette med fair play, at man gjør hverandre gode og at man forstår at man er en del av flere. Også er det ikke til å legge skjul på at en god elev hos meg er en som synes kroppsøving er litt viktig fra før av, trenger ikke nødvendigvis å være en god konkurranseutøver, men en som trener, tar vare på kroppen sin og har gode holdninger inn i faget fra før.» (David, erfaren lærer)*

*«Jeg tenker en elev som er innstilt på å lære og jobbe med å utvikle seg. Det er de elevene jeg liker best, de som er litt nysgjerrig. Samtidig er jeg nok litt slik at dersom en elev har spisskompetanse i noe og at denne eleven kommer til å fortsette med dette etter videregående så mener jeg denne eleven fortjener en høy total karakter, selv om han kanskje er en kløne i lagspill eller ballspill. Selv om det står i kompetansemålene at man skal vurdere kunnskap og ferdighet så setter jeg likevel denne eleven høyt.» (Ole, erfaren lærer)*

De tre erfarne lærerne virker å være samkjørte i sine synspunkter på hva de ser på som en god elev i kroppsøving. Kristian vektlegger ferdighet, dersom eleven er god i en aktivitet eller idrett vil det gi et fortrinn, med tanke karakter. Ole er svak for elever med spisskompetanse, og dersom en elev er særskilt god i en idrett, trenger ikke eleven nødvendigvis å vise gode ferdigheter i andre emner for å oppnå en god karakter. Dette støttes delvis av David som forklarer at en god elev ikke nødvendigvis trenger å være en konkurranseutøver, men må synes idrett er viktig, samtidig som eleven trener og tar vare på kroppen sin.

De erfarne lærerne fikk i likhet med de nyutdannede spørsmål om hva de mener en nyutdannet lærer ser på som en god elev i kroppsøving. To av de tre informantene forteller at de snakker for lite sammen med sine nyutdannede kolleger til at de kan mene noe om dette. Den tredje informanten forklarer at han heller ikke har noen klar mening om dette, men er av den oppfatningen at bildet som blir dannet av vurdering ved ulike utdanningsinstitusjoner kan være vanskelig å gjennomføre i praksis. Han forklarer at elevgruppene i skolen er svært forskjellige og undervisnings- og vurderingsmetodene som blir tillært i utdanningen ofte blir presentert ved optimale forhold. Han tror at flere av de nyutdannede lærerne vil få seg en overraskelse når de kommer ut i praksis:

*«Jeg tror at nyutdannede lærere i dag kanskje kan få seg et litt større praksissjokk enn de hadde trodd. Spesielt på enkelte skoler hvor man har en utfordrende elevgruppe. Når man tar studier så er det tenkt at det du lærer kommer til å skje.»* (Kristian, erfaren lærer).

#### 4.3.3 Ferdighetsrettet eller utviklingsrettet vurderingssyn?

I formålet til kroppsøvingfaget blir det beskrevet at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede og en aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Det finnes ingen mal for hva som skal vurderes, men kompetansemålene som er satt av Utdanningsdirektoratet (2015d), danner grunnlaget for hvilken kompetanse eleven skal ha etter endt skolegang. Kompetansemålene i den videregående skolen er delt inn i tre ulike hovedområder, som er *idrettsaktivitet, friluftsliv og trening og livsstil*. Under de ulike hovedområdene er det beskrevet ulike kompetansemål, og det er totalt 22 kompetansemål i den videregående skolen. Her er noen eksempler på hvordan de er formulert:

*Målet for opplæringen er at eleven skal kunne:*

- gjøre funksjonell bruk av ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktiviteter (VG1, idrettsaktivitet)
- praktisere fair play ved å inkludere andre, uavhengig av føresetnader, i utvalde idrettar og aktiviteter (VG1, idrettsaktivitet)

- praktisere treningsmetodar for å forbetre teknikk, taktikk og evne til samspel i lagidrettar (VG2, idrettsaktivitet)
- planleggje, gjennomføre og vurdere trening for å utvikle eigen kropp og ivareta eiga helse (VG2, trening og livsstil)
- planleggje og gjennomføre og vurdere turopplegg ved bruk av kart og kompass og andre måtar å orientere seg på (VG3, friluftsliv)
- gjere greie for samanhengar mellom regelmessig fysisk aktivitet, livsstil og helse, og kva det inneber å ta ansvar for eiga helse (VG3, trening og livsstil)

Jeg har valgt å gjengi svarene til samtlige informanter for å gi et helhetlig bilde på hva de ulike kroppsøvingslærerne ser på som en god elev i kroppsøving. Ser på man på svarene til de nyutdannede lærerne kommer det tydelig frem at innsats og fair play er to begreper som er av stor betydning for deres oppfatning av en god elev. I tillegg nevner Olav dette med ferdigheter, han presiserer samtidig at ferdigheter vurderes i sammenheng med faglig utvikling. De erfarne lærerne deler de nyutdannedes synspunkter når det gjelder innsats og Fair play, men ser i større grad ut til være opptatt av ferdigheter, og at dette har betydning for hva de ser på som kompetanse i faget. I kompetansemålene som er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (2015d) er det lite fokus på at elevene skal vise ferdigheter. Et ord som derimot brukes mye er *praktisere*. Ordet sier ingenting om hvordan du skal gjøre de ulike øvelsene eller hvilket nivå noe skal gjennomføres på. En annen formulering som blir brukt er «*gjere funksjonell bruk av ulike ferdigheter*». Denne formuleringen sier heller ikke noe om hvordan noe skal gjøres, men forteller at ferdighetene skal brukes på en funksjonell måte. så vil det være opp til hver enkelt lærer å definere hva de ser på som funksjonell bruk. Slik jeg ser det, er kompetansemålene formulert på en slik måte at elevenes ferdigheter ikke skal ha betydning for om man er i stand til å oppnå kompetanse i faget. I tillegg kommer det tydelig frem at de erfarne lærerne har klare meninger om at elever med idrettslig bakgrunn har bedre forutsetning for å få en god karakter i faget. Likevel kan man si at retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet (2015d) gir mulighet for ulike tolkninger av kompetansemålene og det finnes derfor ingen fasit på hva som skal vurderes. Samtidig er det viktig å påpeke at vurderingen i faget skal gjøres i helhetlig sammenheng, hvor man tar utgangspunkt i samtlige kompetansemål. Det er ikke tillatt å gi vurdering, med bakgrunn i utvalgte kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Et interessant funn er at det er stor likhet mellom det nyutdannede lærere tror erfarne lærere vektlegger og hva som faktisk er tilfellet. Alle de tre nyutdannede informantene har inntrykk

av at erfarne lærere vektlegger ferdighet i større grad enn dem selv. Silje (nyutdannet lærer) er tydelig på at de erfarne lærerne er alt for opptatt av at elever må være godt trente eller god i idrett. Dette samsvarer med svaret som David og Ole (begge erfarne lærere) gir angående hva som kjennetegner en god elev i kroppsøving. De er tydelig på at de vurderer eleven som mer kompetent, dersom elevene har spisskompetanse i en idrett eller er svært opptatt av trening.

Gjennom intervjuene fikk jeg en forståelse av at informantenes oppfatning om hva som kjennetegner en god elev i kroppsøving varierte. Jeg ønsket derfor å spørre informantene om de trodde at dette var en generell oppfatning blant lærere eller om dette var en individuell oppfatning. Lise (nyutdannet lærer) svarer dette:

*«Dette er nok en subjektiv oppfattelse, jeg tror flere tenker mer, har du gode ferdigheter så får du en god karakter i kroppsøving.»*

Hun virker å tro at majoriteten av den norske lærerstaben er mer opptatt av ferdighet enn henne. Kristian (erfaren lærer), stiller seg bak Lises mening, men tror årsaken til dette er ulike praksiser ved skolene. Han er også av den oppfatningen av at lærerne på hans skole er forholdsvis enig i hva som kjennetegner en god elev i kroppsøving.

*«Jeg tror nok at det kan være litt sprikende, med bakgrunn i hvilken skole du har jobbet på i lengre tid. Dette ser jeg når det kommer nye lærere til denne skolen, som har jobbet andre steder tidligere. Når de da gjør det som fungerte der de jobbet tidligere, både i forhold til undervisning og vurdering, så fungerer ikke det på denne skolen. Dermed kan også oppfatningen av hva som er en god elev i faget variere litt. Samtidig tror jeg at kolleger på lignende skoler tenker mye av det samme som meg.»*  
(Kristian, erfaren lærer).

Jeg tolker at Lise (nyutdannet lærer) mener flere lærere vurderer hvor høyt ferdighetsnivå eleven har og ikke nødvendigvis utviklingen som skjer. Dette danner grunnlag for å stille spørsmål om hvorvidt vurderingspraksisen på skolene er i tråd med retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet (2015d). I henhold til retningslinjene skal fokuset ligge på praktisering og utvikling. Ferdighet vil her ha en betydning i vurderingen, men skal ses i sammenheng med



innsats og utvikling. Slik jeg tolker Lises (nyutdannet lærer) utsagn, er hun kritisk til at flere lærere vurderer ferdighet uten å knytte det til utvikling og innsats. Det vil i praksis si at en elev er nødt til å vise et ferdighetsnivå som er tilfredsstillende etter lærerens standard for å kunne oppnå høy måloppnåelse i faget. Dersom eleven ikke oppnår dette ferdighetsnivået, vil det ha liten betydning om eleven har vist god utvikling.

For å oppsummere dette temaet virker det generelt sett som at de nyutdannede og de erfarne lærerne vektlegger mange av de samme aspektene når de beskriver hva som kjennetegner en god elev i kroppsøving. Likevel kommer det tydelig frem at de erfarne lærerne fører en mer ferdighetsrettet vurderingspraksis, hvor de for eksempel legger mer vekt på spisskompetanse innenfor en aktivitet eller idrett. De nyutdannede er, på den andre siden, mer opptatt av elevenes innsats og utvikling, og fører derfor en mer utviklingsrettet vurderingspraksis. Det kan også være verdt å merke seg at de nyutdannede lærerne har et inntrykk av at de erfarne lærerne er mer opptatt av ferdigheter enn de selv.

#### 4.4 Målet om lik vurderingspraksis – en vei å gå?

Etterstrebelser av en identisk vurderingspraksis blant ulike lærere kan være utfordrende og kanskje urealistisk. Når jeg i overskriften skriver «målet om lik vurderingspraksis – en vei å gå?» er tanken rundt lik vurderingspraksis at elevene skal oppnå lik karakter uavhengig av hvilken lærer som underviser i faget. Flere av informantene beskriver en vurderingspraksis hvor de forsøker å dele faget inn i ulike emner eller perioder, og hvor de fortløpende forsøker å vurdere elevene ved avslutningen av et emne eller en periode. De forteller at de vanligvis pleier å presentere kriterier før emnet eller perioden, hvor det kommer tydelig frem for elevene hva som vektlegges. Enkelte av informantene sier at de kan bli flinkere til å informere om kriterier, samtidig er de redd for at presentasjonen av kriterier skal føre til et fokus på prestasjon og karakter. Ole (erfaren lærer) forteller dette:

*«Noe som jeg sikkert kan bli flinkere på er å presentere kriterier. Samtidig er jeg da litt redd for at tankene blir for mye på prestasjon og karakterjag.»*

Lise (nyutdannet lærer) virker å være enig i Oles (erfaren lærer) mening om at vurdering ikke må ta for stort fokus hos elevene. Hun beskriver at hennes hovedfokus er å skape et godt miljø i klassen, i tillegg til å få til gode og morsomme undervisningsopplegg.

*«Jeg har mer fokus på at det skal være aktivitet og at de skal ha det gøy, at alle er med og inkludert. Dette med å bygge klassemiljø, samarbeid og fair play. Det går på vurdering dette også, men jeg prøver og ikke være på elevene hele tiden å minne de på at faget kun handler om vurdering, jeg vil ikke ha så mye fokus på dette. Det tror jeg er litt i kontrast til andre. Når jeg legger opp et undervisningsopplegg så tenker jeg ikke vurdering. Jeg tenker aktivitet og glede.»* (Lise nyutdannet lærer)

David (erfaren lærer) er deler delvis denne oppfatningen. Han ønsker ikke at vurdering skal ta for mye plass (se kapittel 4.2). Han mener at faget først og fremst skal bidra til livslang bevegelsesglede og ta vare på egen helse. Dette er i tråd med formålet til kroppsøvfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Utdanningsdirektoratet (2015b) presiserer likevel viktigheten av å presentere kriterier for elevene. Det vil være utfordrende for elevene å vite hva som kreves av de i en undervisningssituasjon dersom kriteriene for vurdering ikke blir presentert på forhånd. Det vil heller ikke være i tråd med forskrift til Opplæringslova (2015), hvor det stilles krav til at elevene skal få presentert kriterier og at de vet hva som må forbedres for å utvikle kompetanse i faget. Lise (nyutdannet lærer) forteller at hun forsøker å ha underveissamtaler med alle sine elever en gang i halvåret. I disse samtalene er det fokus på at elevene skal få reflektere rundt egen innsats og utvikling, samtidig som de får tilbakemelding på hva de må jobbe med for å forbedre seg. Lise sier følgende:

*«I løpet av høsten har vi en muntlig samtale hvor de får vite hvordan de ligger an på nåværende tidspunkt og hva som skal til for å kunne klatre på vurderingsskalaen. Mange er også flink til å spørre underveis og samtidig gir jeg ofte kortere tilbakemeldinger under en økt.»* (Lise, nyutdannet lærer)

Tilbakemeldinger eller feedback, slik Lise forklarer det, er en måte å gi elevene en statusoppdatering på hvor de er i læringsprosessen. Det kan være avgjørende at elevene får

tydelige tilbakemeldinger på hva de gjør bra og hva som kreves for å utvikle seg enda mer (Engh, 2017). Tilbakemeldinger kan gis på en måte som gjør at eleven blir motivert til å lære mer, og på den måten utvikle kompetanse i faget. Det er opp til læreren å forsøke og formulere en tilbakemelding som bidrar til økt motivasjon. Det kan være gunstig å fokusere på innsats og evne til utvikling, i stedet for karakter og sluttvurdering, noe som kan bidra til at eleven utvikler større kompetanse i faget. Dette gjør at vurderingen mer eller mindre settes sammen til en kontinuerlig undervisvurdering, som igjen fører til vurdering for læring (Engh, 2017).

For å kunne lykkes med vurdering for læring, vil det være sentralt med fremoverrettet feedback (Leirhaug, 2016). I studien til Leirhaug (2016) rapporterte kun 15% av de spurte elevene om at de var enig eller helt enig i at de får tilbakemeldinger fra læreren om hvor de er i vurderingsprosessen. Dette er ikke i tråd med hva mine informanter opplyser. Selv om de ikke nevner hvor ofte dette skjer, forteller samtlige av mine informanter at de er opptatt av dialog med elevene og at de forsøker å ha underveissamtaler med alle elevene.

En vurderingsprosess kan inneholde flere ulike faser. Vi har snakket om kriterieinformasjon, feedback og tilbakemeldinger. Flere av informantene drar også frem egenvurdering. Det vil si at man forsøker å stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning. Refleksjon over egen læring kan etter hvert utvikle en bevissthet om egne læringsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2020a). David (erfaren lærer) forklarer at han bruker et skjema han har utarbeidet, der elevene får mulighet til å vurdere seg selv. Videre gjennomgås dette i utviklingssamtalen elevene har med læreren før halvårsvurderingen. Han mener dette er viktig for å skape relasjon til elevene og for at de skal få en bedre forståelse av egen kompetanse. Samtidig er han klar over at dette er elevens subjektive meninger, men han mener det kan danne et godt grunnlag for samtalen. Ole (erfaren lærer) stiller seg bak viktigheten av egenvurdering.

*«Dette med egenvurdering tenker jeg burde være med i en vurderingsprosess og jeg synes det er veldig nyttig bruk av tid. Jeg synes det gir elevene en god mulighet til å se seg selv. Når jeg gjorde en øvelse der elevene skulle vurdere seg selv ut ifra kompetansemålene så synes jeg det samsvarte ganske bra med den vurderingen som jeg hadde gjort. Det mener jeg er positivt. De viser god selvinnsikt når de får vite hva kompetansemålene er.» (Ole, erfaren lærer)*

Kristian (erfaren lærer) deler ikke denne oppfatningen av egenvurdering, og begrunner dette med at han mener elevgruppen han underviste ikke var moden for bruk av en slik vurderingsform.

*«Jeg har noen ganger forsøkt med egenvurdering, hvor elevene kan få vurdere seg selv. Dette synes jeg ikke har fungert så godt. Dette har nok trolig med elevgruppen jeg har hatt, gruppen har stort sett hatt for stor mangel på selvinnsikt. I år har jeg derimot en gruppe som dette nok hadde fungert med, men de andre årene har det ikke vært samsvar mellom virkelighet og elevenes mening.»* (Kristian, erfaren lærer)

Blant de nyutdannede informantene virker det å være litt delte meninger om egenvurdering. Silje og Olav (nyutdannede lærere) deler Ole og David (erfarne lærere) sine synspunkter.

*«Jeg tror egenvurdering kan være en god metode å bruke. Jeg føler at det først og fremst er for å skape dialog og at vi kan diskutere, i stedet for at de ser på det slik som det blir i en klassisk vurderingssituasjon, hvor de ser på det som at jeg bestemmer og hvis jeg har bestemt meg så er håpet ute for å få en bedre karakter. Hvordan de vurderer seg selv er egentlig irrelevant, men det er dette med dialog og at elevene føler seg hørt som jeg tror er viktig.»* (Silje, nyutdannet lærer)

*«Jeg tenker det kan være lurt å bruke egenvurdering. Det er ikke noe jeg har gjort ofte, men hvis man for eksempel har en lengre periode med et overordnet tema og elevene har fått vurderingskriterier på forhånd, kan man ha en undervisvurdering med egenvurdering og en samtale, hvor elevene får en tilbakemelding på hvordan de ligger an og hva de kan forbedre med tanke på vurderingskriteriene.»* (Olav, nyutdannet lærer)

Silje og Olav beskriver i likhet med noen av de erfarne informantene at egenvurdering kan være gunstig med tanke på dialog og samtidig tolker jeg at Silje (nyutdannet lærer) mener denne vurderingsformen kan ha betydning på elevenes syn på om vurderingen er rettferdig eller ikke. Dette kommer jeg til tilbake til i kapittel 4.7 om rettferdig vurdering. Lise (nyutdannet lærer)

virker ikke å være like opptatt av egenvurdering. Hun mener at så lenge elevene har fått presentert kriterier, vet hva som er forventet av dem og at de har fått mulighet til komme med ønsker i forhold til innhold i undervisningen, er ikke egenvurdering noe hun ser på som nødvendig.

*«Egenvurdering er ikke noe jeg tenker veldig mye på. I utgangspunktet så legger jeg som sagt en halvårsplan og da er det en kolonne hvor det står mål eller vurdering. I tillegg står det også i den kolonnen hva som er fokus i hver time og hva som er vurderingen i hver time. Jeg tenker at før perioden starter har de fått muligheten til å komme med innspill om hva de ønsker å gjøre. Og de ønskene har jeg sett på ut ifra kompetansemålene og jeg tenker at de kanskje ikke trenger å være mer med enn det.»*  
(Lise, nyutdannet lærer)

Vurdering kan være tidkrevende arbeid og flere av mine informanter legger ikke skjul på at dette er en utfordring når det gjelder kroppsøvfaget. Hvis vi tar utgangspunkt i en studiespesialiserende klasse VG1, har denne klassen 56 timer kroppsøving i året (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Det er i snitt 2x45 minutter per uke. Den sammen klassen har 140 timer matematikk og 113 timer norsk i året (Utdanningsdirektoratet, 2013a, b). Det lave timeantallet i kroppsøving synes å påvirke lærernes vurderingspraksis. Når flere av mine informanter skal beskrive en vurderingsprosess avslutter de setningen med, *«slik ser det ut i en ideell hverdag, men det er det ingen som har tid til»*. Kristian (erfaren lærer) forklarer at han i utgangspunktet ønsker å bryte kompetansemålene ned i ulike vurderingskriterier. Videre sier han følgende:

*«I en ideell verden så skulle man gjerne tatt noen notater etter hver time. Men dersom du er ansatt i en 100%-stilling så har du verken tid eller kapasitet til å gjøre det.»*  
(Kristian, erfaren lærer)

Kristians uttalelser støttes av Lise (nyutdannet lærer), som forteller at deler av vurderingspraksisen hun lærte i utdanningsløpet ikke er forenlig med tiden som er tilgjengelig i yrkeslivet. Dette støttes av Annerstedt (2007), som mener at det på grunn av elevantallet gjør

det utfordrende å vurdere elevens helhetlige kompetanse. Det finnes ingen fasit for hvordan dette kan løses, men egenvurdering kan være noe som gjør vurderingsprosessen mer tidseffektiv (Annerstedt, 2007). Egenvurdering kan som tidligere nevnt få elevene til å reflektere rundt egen læring og bli mer bevisst om egne læringsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Egenvurdering skal bidra til å gi elevene et realistisk bilde på egen kompetanse. For at denne prosessen skal lykkes, er det særskilt viktig at læreren informerer tydelig, med tanke på hvilke kriterier som ligger til grunn for vurderingen (Annerstedt, 2007). Det kan virke som at kroppsøving er et fag som tidvis blir nedprioritert av lærere. Man prioriterer å arbeide med de andre fagene og dersom det er tid igjen, brukes dette til kroppsøving.

Man kan stille seg spørsmålet om det er et mål at vurderingspraksisen i skolen skal være lik. Kanskje vil det være naturlig at vurdering praktiseres på ulike måter. Det kan være flere ulike metoder som inngår i en vurderingsprosess. Sentrale begreper kan være; formativ vurdering, summativ vurdering, underveisvurdering, feedback, halvårsvurdering, sluttvurdering og vurdering for læring. Disse begrepene representerer en eller flere metoder som inngår i en vurderingsprosess. Videre kan kulturer og vaner ved de ulike skolene ha betydning for hvilke metoder som inkluderes i vurderingspraksisen. Å vurdere elever i kroppsøving oppfattes som annerledes sammenlignet med andre fag. I dette faget bedømmes sjeldent skriftlige oppgaver eller prøver. I stedet er det elevenes fysiske utfoldelse som skal vurderes. En problemstilling knyttet til dette er at observasjon danner grunnlag for vurdering. Det kan være utfordrende å huske hva man har observert og derfor kan det være fordelaktig at vurderingssituasjonen er godt planlagt og gjennomtenkt (Annerstedt, 2007). En grunnregel er at man ikke burde forsøke å vurdere for mange elever samtidig. Man kan for eksempel plukke ut et antall elever som man har fokus på. Utdanningsdirektoratet (2015d) legger som tidligere nevnt stor vekt på innsats, kunnskap, utvikling og fair play og samarbeid, i tillegg til ferdigheter. Disse begrepene skal sammen danne det som blir sett på som kompetanse i faget.

Det kan være utfordrende for en lærer å beskrive alle vurderingsteknikker eller metoder man bruker i løpet av ett intervju. Informantene har forsøkt å gi et innblikk i hvordan de vurderer, men det kan ikke utelukkes at de også bruker andre vurderingsmetoder eller teknikker. Det vurderes likevel dit at svarene vil gi en god indikasjon på lærernes arbeidsmetoder.

Vurderingspraksisen til lærerne er forskjellige og flere av informantene forteller at «*det finnes andre måter å gjøre det på*» med tanke på egen vurderingspraksis. Man kan si at lærere har

frihet når det gjelder egen vurderingspraksis, likevel legger forskrift til Opplæringslova (2015) noen føringer for vurdering. I §3-2 står det at alle:

*«elevar, lærlingar, lærekandidatar og praksisbrevkandidatar har rett til undervegsvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringa etter reglane i dette kapitlet. (Opplæringslova, 2015).*

Lærere er derfor pålagt å implementere underveisvurdering og sluttvurdering, i tillegg til god dokumentasjon av opplæringen i sin vurderingspraksis. Videre sier forskrift til Opplæringslova (2015) også noe om formålet med underveisvurderingen. I §3-10 forklares det at underveisvurderingen skal brukes til å tilpasse undervisningen, fremme elevens kunnskap og øke deres kompetanse i faget. Dette kan gjøres både muntlig å skriftlig. I tillegg er det fire konkrete punkter i §3-10, som skisserer hvilke krav forskrift til Opplæringslova (2015) setter til underveisvurderingen. Disse er også nevnt i kapittel 2.3.3.

*I undervegsvurderinga i fag skal elevar, lærlingar, lærekandidatar og praksisbrevkandidatar*

- a. delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og faglege utvikling*
- b. forstå kva dei skal lære og kva som blir venta av dei*
- c. få vite kva dei meistrar*
- d. få rettleiing om korleis dei kan arbeide vidare for å auke kompetanse sin*

Disse punktene underbygger de fire prinsippene for god underveisvurdering som er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (2015b) og lovfester at de skal følges.

#### 4.4.1 Ulik vurderingspraksis mellom erfarne og nyutdannede lærere

Det er kanskje ikke overraskende at det er forskjell i læreres vurderingspraksis. Gjennom intervjuprosessen forsøkte jeg å få et innblikk i hvordan nyutdannede og erfarne

kroppsøvingslærere har tilegnet seg og utviklet sin vurderingspraksis, i tillegg til hvilke tanker de selv har om dette.

Samtlige av mine tre nyutdannede informanter forteller at de synes vurdering var et utfordrende tema da de startet i jobb. To av de tre forklarer at de hadde tilnærmet ingen eller svært liten erfaring med vurderingsarbeid. Skjeggenes (2019) observerte i sin masterstudie at også noen av hans informanter ga uttrykk for at de hadde lite erfaring med vurdering. Han forklarer likevel at flere av informantene gjennom intervjuprosessen kan ha innsett at de likevel var i besittelse av mye kunnskap om vurdering. Dette tror jeg er gjeldende også for mine informanter. Informantene beskriver detaljert hvordan en vurderingsprosess kan gjennomføres og virker å ha mye kunnskap om vurdering. Samtidig har de nyutdannede lærerne lite erfaring, noe som kan gi en utrygg følelse. Noe som er felles for de nyutdannede lærerne er at de virker opptatt av å skrive notater etter hver time. Lise, Olav og Silje sier:

*«Jeg prøver å gjøre meg opp en liten vurdering etter hver time, jeg har ikke et skjema som jeg fyller ut, men jeg har et Excel-dokument hvor jeg kommenterer bak hver elev med et lite notat etter hver time.»* (Lise, nyutdannet lærer)

*«Jeg prøver å få tatt notater, notert ned for eksempel høy/middels måloppnåelse og en liten kommentar. Det er ikke etter hver time og det er noe jeg skulle ønske jeg gjorde oftere. For jeg merker at når man skal sitte og gjøre en vurdering, så er disse notatene veldig gode ha. De gangene jeg ikke har gode notater går det mer på inntrykk og minner fra timene. Har man hatt en del timer, så stemmer som regel disse minnene ganske godt, men optimalt vil jeg ha notater i tillegg.»* (Olav, nyutdannet lærer)

*«Jeg prøver å gi tilbakemeldinger til elevene fortløpende etter kurs og emner, men de får aldri et tall på it's learning, hvor det står denne karakteren fikk du i fotball.. Men jeg håper at de tilbakemeldingene jeg gir holder til å beskrive for elevene slik at de vet hva jeg krever og at de forstår at ingen vurdering er konstant. Jeg ønsker at de skal forstå at vurderingen er kontinuerlig og de kan hele tiden utvikle seg. Eneste tidspunktet de får tallkarakter er når det skal settes terminkarakter.»* (Silje, nyutdannet lærer)



De mener at dette gjør vurderingsprosessen mer ryddig, samtidig som det er enklere å huske elevenes prestasjoner lenger tilbake i tid. Silje forteller ikke direkte at hun lager notater etter timer eller emner, men jeg tolker det dit at tilbakemeldingene som blir gitt tar utgangspunkt i notater.

De erfarne lærerne er mer delt i utførelsen av sin vurderingspraksis. To av informantene er som tidligere nevnt opptatt av egenvurdering og mener dette danner grunnlag for god selvinnsett i faget, samtidig som det kan være relasjonsbyggende for forholdet lærer-elev. De virker ikke å ha et klart mønster på hvordan de praktiserer vurdering og jeg får inntrykk av at det varierer og at det til tider blir tatt litt som det kommer. Et eksempel på dette er Ole (erfaren lærer) sin kommentar:

*«Noen ganger kommer jeg med noen læringsmål for timen, og de henger ofte sammen med hva jeg vurderer. Så vil det variere hva jeg vurderer. Selv om vi har et lagspill, så er det ikke sikkert jeg vektlegger tekniske ferdigheter. Det kan hende jeg vektlegger taktiske ferdigheter, holdninger og samarbeidsevne. Samtidig som å vise fair play. Sånn at de i alle fall vet litt hva jeg ser etter når det kommer til vurdering. Vektingen varierer litt ut ifra aktivitet og det viser seg også i hva jeg skriver på forhånd.» (Ole, erfaren lærer)*

Alle de tre erfarne informantene virker å ha et ganske avslappet forhold til vurdering i kroppsøving og det virker ikke som de bruker mye tid på dette i arbeidshverdagen. David forteller at vurdering i kroppsøving får lite oppmerksomhet, så lenge faget ikke er avsluttende.

*«Det er tross alt et to timers fag. Jeg bruker sjeldent å gå skikkelig i dybden, bortsett fra hvis man er i et skikkelig egentreningsprosjekt i VG3. Da kan jeg gjøre meg ganske mange og grundige vurderinger underveis.» (David, erfaren lærer).*

Uttalelsen til David er oppsiktsvekkende og kan ses i lys av Rundskriv Udir-8-2012, hvor det er presisert at «det er også et krav at sluttvurderingen av elevens kompetanse skal avgjøres på grunnlag av en helhetsvurdering i samsvar med kompetansemålene» (Utdanningsdirektoratet,

2015a). Dette betyr at vurdering ikke kan gjøres på bakgrunn av utvalgte kompetansemål. David forklarer en praksis, hvor det kan tolkes at utvalgte kompetansemål blir vektlagt i større eller mindre grad enn andre. Dette vil i så fall være i strid med Utdanningsdirektoratet (2015a) sine retningslinjer. En sluttvurdering i kroppsøving på videregående skal gjenspeile den kompetansen eleven har fremvist og utviklet fra VG1 til og med VG3.

Tallkarakteren som gis ved slutten av opplæringen er en beskrivelse av hvilken kompetanse eleven har oppnådd i faget. Det har i flere år vært diskusjon om tallkarakteren i skolesystemet. Leirhaug (2016) har titulert sin doktorgradsavhandling med «*Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring*». Jeg tror det kan være viktig å minne hverandre på at formålet med skole ikke er å klassifisere populasjonen. Hensikten er å formidle kunnskap på en måte som gjør at elevene kan utvikle sin faglige kompetanse. Underveis i denne prosessen gjør vi evalueringer av eleven for å kartlegge hva de kan, og hva de må øve mer på. Dette er også kjerneelementene i vurdering for læring.

For å oppsummere kan det sies at de erfarne lærerne virker å være med avslappet med tanke på sin egen vurderingspraksis. De nyutdannede lærerne er mer opptatt av struktur og å ta notater etter timer for å skaffe seg god dokumentasjon på elevenes kompetanse og utvikling i faget. Det kan ikke utelukkes at de erfarne lærerne også gjør dette, men dette er ikke noe som kommer tydelig frem gjennom intervjuene. De erfarne lærerne virker å ha forbedringspotensialet med tanke på å presentere kriterier for hva som kreves for å utvise god kompetanse i faget. De nyutdannede lærerne virker derimot å være svært opptatt av å formidle kriterier og gi tilbakemeldinger, slik at elevene hele tiden vet hva som skal til for å forbedre og utvikle kompetansen i faget.

#### 4.4.2 Hvordan oppleves skolenes vurderingspraksis?

Problemstillingen i denne studien handler om å sammenligne vurderingspraksisen til erfarne og nyutdannede kroppsøvingslærere. For å kunne forstå eventuelle forskjeller var det ønskelig å undersøke informantenes tanker om vurderingspraksisen ved skolen de jobber, og om dette diskuteres i skolens fellestid og på avdelingsmøter. Ofte har de ulike skolene et ønske om en lik vurderingspraksis for å sørge for en rettferdig vurdering. Det er også interessant å undersøke om informantene i denne studien opplever at det er en lik vurderingspraksis mellom lærere på sin egen skole, og hvorvidt de blir påvirket av eventuelle forskjeller.

Tre av mine informanter gir et tydelig svar på at de synes kroppsøving får for liten plass i fellestiden på skolen. De forteller at de sjeldent diskuterer vurdering i kroppsøving med resten av avdelingen. De tre andre informantene gir ikke et like tydelig svar på dette, men nevner heller ingen konkrete situasjoner hvor de har diskutert vurdering, vurderingspraksis og hva som er kompetanse i faget, annet enn enkle spørsmål mellom kolleger på avdelingen.

*«Det vært lite diskutert fra ledelsen sin side, men vi har en veldig fin avdeling her. Hvor vi kan diskutere med hverandre, dele erfaringer og ikke minst, få litt feedback eller hjelp hvis det er noe man lurer på knyttet til vurdering. Man kan gå til en kollega å spørre, hva denne personen tenker. Så jeg føler vi har bra delingskultur.»* (Kristian, erfaren lærer)

*«Det har vært lite av dette, men vi sitter på samme kontor så det blir litt felles diskusjon inni mellom hvor vi drøfter ulike ting med hverandre. Ved starten av året satte vi oss ned trinnvis og så litt på hvordan vi skulle legge opp året, og hvilke aktiviteter man skal gjennom for å gjøre det så likt som mulig. Men utenom dette har det vært lite.»* (Silje, nyutdannet lærer)

Samtlige informanter skryter av det kollegiale miljøet ved sin skole. De forteller at dersom de har utfordringer er det rom for å spørre, og er det uenigheter, er det takhøyde for diskusjon. Samtidig kommer det frem at enkelte savner at det blir satt av tid til erfaringsutveksling og diskusjon om vurderingspraksisen på skolen.

*«Jeg savner litt det at vi søker etter samme vurderingspraksis, det kollegiale samarbeidet, og å definere hva som er en god elev. Skulle gjerne hatt mer diskusjon innad i kroppsøvingsfaget og sett litt hvordan andre vurderer. Det er noe jeg helt klart savner her. Jeg føler at de andre fagene får god oppmerksomhet med tanke på vurdering. Det er ofte to- eller tre-lærersystem i de andre fagene og derfor samarbeider man om vurdering, men i kroppsøving blir vi overlatt litt til oss selv og det er også det*

*faget som er sist på prioriteringslisten når det gjelder forberedelser og tid i fellesmøtene.» (Ole, erfaren lærer)*

*«Her er det takhøyde for å gi og ta imot kritikk, man kan mene hva man vil og folk er villig til å lytte. Synes også vi er flinke til å spørre hverandre om hvordan folk utfører ulike ting og vi er flinke til å søke tips.» (Ole, erfaren lærer)*

Slik jeg tolker svarene til Ole, handler det første om i hvilken grad skolen setter av tid i fellesmøter og ved avdelingsmøter, til å diskutere vurdering i kroppsøving. Han mener tydelig at de andre fagene får mye mer oppmerksomhet og at kroppsøving som fag, enten det handler om planleggingen eller vurdering i faget, sjeldent blir diskutert. Det andre svaret til Ole tolker jeg som at det søkes råd og tips i forhold til undervisning blant kollegene. Ønsker man innspill på ulike undervisningsopplegg er det rom for å spørre om det. Videre tolker jeg at det er rom for å diskutere vurdering, men at dette i hovedsak gjøres i andre fag. Olav som er nyutdannet lærer deler Ole sine tanker:

*«Det kunne absolutt vært behov for og satt av litt tid til diskusjon om vurdering i kroppsøvingsfaget og hva avdelingen tenker. Det kunne vært en liten workshop hvor man kanskje får utdelt caser også sitter man sammen i små grupper, diskuterer vurderingen, begrunner også presentere man for de andre. På denne måten kan man danne seg et bilde om praksisen er lik eller ikke og nye lærer vil også få et godt innblikk i om deres vurderingspraksis er i tråd med skolen og dersom man er uenig har man mulighet til å komme til en felles løsning.» (Olav, nyutdannet lærer)*

Olav kommer med forslag til arbeidsmetoder for å utvikle vurderingspraksisen ved skolen. Han ønsker en erfaringsutveksling som kan ha positiv innvirkning på den skjønsmessige oppfatningen av kompetanse i faget. I likhet med Ole virker det som om Olav i hovedsak benytter seg av kollegene sine meninger, i form av tips og råd rundt undervisningsopplegg, samtidig som han skryter av kollegene sine.

*«Jeg bruker kollegaer når jeg trenger råd og jeg føler at samarbeidet her er godt.»*

(Olav, nyutdannet lærer)

Hva som defineres som kompetanse i kroppsøvingfaget, virker å være lite diskutert blant lærerne på de ulike skolene. Likevel mener samtlige av informantene at de tror vurderingspraksisen ved skolen de jobber er ganske lik. En av informantene forteller at *«så lenge det ikke blir noen store ramaskrik, må det være ganske likt»*. Jeg tolker dette som at informanten opplever praksisen som lik fordi det er få klager fra elevene. Det kan samtidig stilles spørsmål ved om denne oppfatningen er riktig. Enkelte av informantene jobber ved samme skole, og det kommer frem i kapittel 4.3 og 4.4, at det er forskjell. Da disse intervjuene ble gjennomført var ikke revidert læreplan innført, og studien tar derfor ikke høyde til Kunnskapsløftet 2020. Utdanningsdirektoratet utarbeidet i forbindelse med Kunnskapsløftet 2006 kun kjennetegn på måloppnåelse i norsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag, engelsk og samisk som første- og andrespråk. I Kunnskapsløftet 2020 har Utdanningsdirektoratet (2020b) utarbeidet forslag til kjennetegn på måloppnåelse i kroppsøving. Dette er et hjelpemiddel som kan sørge for en felles forståelse for grad av måloppnåelse og hva som blir sett på som kompetanse i faget.

Dersom det skulle reises tvil rundt etablerte praksiser ved skolen, vil både pedagogiske begrunnelser og teoretiske perspektiver utfordres. I tillegg kan det som lærerne omtaler som trygge og etablerte mønstre bli kritisert (Andreassen & Måseidvåg, 2013). Det vil i skolesammenheng være naturlig å tenke at de som har etablert praksisen ved skolen, er personer som har vært der over en lengre periode.

Lærere bruker skjønn i sine vurderinger av elever. For at vurderingspraksisen ved skolen skal være så lik som mulig, er det viktig at skjønnnet bygger på en felles forståelse av hva som blir oppfattet som kompetanse i faget. For at dette skal være tilfellet, kreves det drøftinger og diskusjoner mellom lærere (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Slike diskusjoner og drøftinger kan være med på å videreutvikle egen vurderingspraksis og vurderingsskjønn. Et eksempel på dette kan være at man diskuterer hvilken vurderingspraksis som fremmer læring. Man kan dele erfaringer, utforske egen praksis og ta i bruk forskning, sammen med kolleger. Dette kan foregå mellom kolleger på samme skole, men også mellom ulike skoler (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Informantene gir uttrykk for at dette i svært liten grad forekommer ved deres skoler. Birch (2016) nevner også dette med skjønn, som jeg kommer tilbake til i kapittel 4.6. Han mener at lærerne må stole på egen skjønnsmessig vurdering. Hvis man ved en skole øker

innsikten i kollegenes vurderingspraksis og definisjon på hva som er en god elev i faget (ref. tidligere sitat fra Ole), vil det kanskje være enklere å få en felles forståelse og bli tryggere på den skjønnsmessige vurderingen i faget.

Generelt sett kan vi konkludere med at informantene opplever at det er en lik vurderingspraksis innad på skolen, men de virker å stå alene med tanke på utviklingen av egen vurderingspraksis da det bevilges lite tid fra de respektive skolene til diskusjon av vurdering i faget.

#### 4.5 God vurderingskompetanse – en viktig forutsetning for god vurderingspraksis

I skolen gjøres det vurderinger av elevenes faglige prestasjoner. Vurderingene skal, i henhold til prinsippet om vurdering for læring, danne grunnlaget for hva eleven er nødt til å forbedre for å videreutvikle sin kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015f). Dette kan gjøres ved bruk av de fire prinsippene for god underveisvurdering som er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (2015b). For å være i stand til å vurdere hvilket nivå en elev er på eller konkludere med hva som skal til for å videreutvikle kompetanse i faget, er lærere avhengig av vurderingskompetanse. Hva som kjenner ut vurderingskompetanse er redegjort for kapittel 2.3.3.

I denne studien ønsket jeg å undersøke om det var noe forskjell i opplevd vurderingskompetanse blant lærerne, og først og fremst forskjeller mellom nyutdannede og erfarne lærere. Før spørsmålet ble stilt, ble det gjort en begrepsavklaring, slik at vi hadde en felles forståelse av hva vurderingskompetanse er (se kapittel 1.3 Begrepsavklaring). En utfordring er at det ikke finnes en generell enighet om hva som er god vurderingspraksis og vurderingskompetanse (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Dette kommer også til uttrykk i samtale med mine informanter. En av mine tre nyutdannede informanter beskriver at han føler seg trygg på egen vurderingskompetanse, men sier samtidig at det er lett å bli «sløv».

*«Jeg føler at jeg har god vurderingskompetanse. Det går mer på at man ikke skal bli sløv. At man er nøye med å få ut kriterier og sørger for å få sett alle elevene og gitt de tilbakemelding, slik at man sørger for utvikling.» (Olav, nyutdannet lærer).*

De to andre nyutdannede informantene virker også å være trygge på egen vurderingskompetanse, men sier at de med fordel kunne skaffet seg mer relevant erfaring med vurdering i praksis. Samtidig nevner en av informantene at det ville vært fint med veiledning og oppfølging når man startet i jobb.

*«Jeg føler ikke at jeg har fått så mye veiledning eller lignende, selv om jeg hadde praksis på ungdomsskolen og videregående i utdanningstiden så føler jeg ikke at det var så veldig mye fokus på vurdering i denne perioden. Alt var veldig teoretisk i utdanningsløpet og det ble tegnet et bilde av hvordan det ideelt skulle se ut.» (Lise, nyutdannet lærer)*

*«Jeg kunne med fordel ha hatt mer erfaring med vurdering når man var i praksis. Man må lære litt mer om hvordan man skal tenke. Det er helt klart at det ikke er noen fasit og det er jeg som tolker læreplanen og det er jeg som bestemmer hvordan ting skal gjøres, men det må bli litt likt for alle også på en måte og dette kan være litt utfordrende.» (Silje, nyutdannet lærer).*

Fjørtoft og Sandvik (2016) sin første dimensjon innenfor vurderingskompetanse handler om *metoder og praksiser*. Denne dimensjonen beskriver viktigheten av å ha teoretisk kunnskap om hvordan elever kan utvikle sin kompetanse i faget. Lise (nyutdannet lærer) virker å være fornøyd med kunnskapen hun har tilegnet seg gjennom sin utdanning, men forteller at det teoretiske bildet ikke nødvendigvis stemmer overens med hvordan ting gjøres i praksis. I praksis kan det dukke opp didaktiske og pedagogiske utfordringer som gjør at man er nødt til å tenke litt annerledes. Hun mener i likhet med Silje (nyutdannet lærer) at erfaring kan være med på å utvikle vurderingskompetansen. Dette støttes av Fjørtoft og Sandvik (2016).

De erfarne lærerne nevner ikke dette med utdanning og tilegnelse av kompetanse, noe som kanskje er naturlig etter mange års yrkeserfaring. Det vil kanskje være mer naturlig for de å tenke på hvordan kompetansen har utviklet seg siden de begynte å jobbe og hvordan vurdering har endret seg gjennom ulike reformer. Samtlige av de erfarne lærerne forteller at de føler de har et kunnskapsnivå som er tilstrekkelig for å vurdere alle elever uavhengig av aktivitet og forutsetninger. De påpeker at undervisningsopplegg som legger til rette for å skape relasjon, dialog og refleksjon hos elevene er noe de ser på som viktig og er en styrke i deres

vurderingskompetanse. Samtidig kommer det frem at to av de erfarne lærerne stiller seg kritisk til utviklingen av egen vurderingskompetanse.

*«Jeg kunne tenkt meg mer kunnskap i forhold til at vi kunne blitt mere samkjørt, både på denne skolen, men også på tvers av skoler. For jeg synes det blir litt vell mye eksperimentering. Jeg mener kanskje det burde være litt klarer linjer for hvilken praksis man skal utøve.»* (Ole, erfaren lærer).

*«Jeg føler jeg har god vurderingskompetanse. Jeg har en veldig allsidig bakgrunn sånn rent idrettsfaglig. Jeg er en skikkelig potet der. Så er det den pedagogiske måten å vurdere på så kan det godt hende at jeg står på det nivået jeg alltid har vært på. Så her kan det være rom for endring eller forbedring.»* (David, erfaren lærer).

Ole sin kommentar henger sammen med det han sier i kapittel 4.4.2. hvor han stiller seg spørrende til hvorfor de ikke har flere felles drøftinger innad på avdelingen med formål om en likere vurderingspraksis. Dette ville også kunne føre til en utvikling av hver enkelt lærers vurderingskompetanse. Fjørtoft og Sandvik (2016) forklarer at grunnen til at enkelte kanskje ikke ønsker erfaringsutveksling er fordi de har fått kritikk ved tidligere anledninger. Om dette er tilfellet i Ole sin situasjon er usikkert, men det virker som om Ole stiller seg åpen for erfaringsutveksling. Fjørtoft og Sandvik (2016) forklarer at vurderingskompetanse utvikles gjennom praksisorienterte diskusjoner på arbeidsplassen, hvor lærene øver sammen på å utøve dømmekraft. David nevner på sin side sier lite om hvordan han ønsker å utvikle sin vurderingskompetanse. Han forteller at han liker å gjøre ting på sin måte, og det kan derfor tenkes at han ikke er like villig til å drive erfaringsutveksling.

I kapittel 4.4.2 blir det diskutert informasjon- og erfaringsutveksling ved skolene. Dette er som nevnt en del av det å videreutvikle vurderingskompetanse. Her kommer det frem at informantene er av den oppfatningen at tiden ikke strekker til i en hektisk arbeidshverdag. Dette støttes av Leirhaug, MacPhail og Annerstedt (2016) som i sin artikkel uttrykker bekymring for at lærere tilsynelatende ikke har tid til å diskutere vurderingsrelevante spørsmål i arbeidstiden:



*«It is also worrisome that everyday life in schools appears to create few opportunities for physical education teachers to connect with colleagues to discuss issues concerning assessment» (Leirhaug et al., 2016, s. 33).*

Mangel på tid kan være til hinder for utvikling av egen vurderingskompetanse og vurderingspraksis (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Dersom Utdanningsdirektoratet ønsker å utvikle læreres vurderingskompetanse og arbeide mot en likere vurderingspraksis blant lærere og ulike skoler, kan det med bakgrunn i disse funnene være nødvendig å ta en evaluering av kroppsøvingfaget. Ved Ulsrud videregående skole i Oslo har en studiespesialiserende klasse i VG3 to undervisningstimer kroppsøving i uken. Dette utgjør en stillingsprosent på 8,85%. Skal vi sammenligne dette med norsk, har den samme klassen seks undervisningstimer i uken og dette tilsvarer en stillingsprosent på 36,01%. Dette betyr at det er mindre tid til for- og etterarbeid i kroppsøving sammenlignet med enkelte andre fag, som for eksempel norsk. En vurdering som eventuelt kan gjøres er å øke stillingsprosenten per klasse man underviser i kroppsøving. Det vil frigjøre mer tid på timeplanen og kan føre til at kroppsøving blir prioritert i større grad. Dersom dette skal være en løsning, må det tydeliggjøres at den ekstra tiden som blir bevilget brukes til å jobbe med kroppsøving. En utfordring kan likevel være at kroppsøving er et fag som blir nedprioritert, slik noen av mine informanter gir uttrykk for. Enkelte av informantene mener at kroppsøving ikke er et fag som trenger like mye planlegging som andre teorifag. Hvis dette er tilfellet er det ikke sikkert en større stillingsprosent i faget vil være løsningen. Utfallet kan da være at den ekstra tiden som blir bevilget også brukes til å planlegge andre fag.

Generelt sett virker de nyutdannede lærerne å være trygg på egen vurderingskompetanse, men sier at det kunne vært fordelaktig med mer erfaring. De erfarne lærerne er trygge og komfortable på egen vurderingskompetanse, men er samtidig kritisk til utviklingen av den.

#### 4.6 Testing i kroppsøving

Som det blir nevnt i kapittel 2.4 er testing fortsatt en del av vurderingskulturen i skolen, og kroppsøving er et fag som tradisjonelt har vært plaget av en vurderingspraksis med testing av fysisk form, prestasjoner og ferdigheter (Leirhaug, 2016). Dette hevder også Utdanningsdirektoratet (2015a) i sitt rundskriv Udir-08-2012.

Siden tester tradisjonelt har vært en del av vurderingspraksisen i skolen, ønsket jeg å se om det er noen forskjell mellom nyutdannede og erfarne lærere når det gjelder bruk av tester i kroppsøving. Resultatene viser at testing er lite utbredt blant mine informanter. Samtlige forteller at de i liten grad bruker testing i undervisningen, det er kun aktuelt dersom formålet er å lære om testing. Det er spesielt de nyutdannede lærerne som er tydelig på at de aldri bruker testing knyttet til vurdering og karaktersetting.

*«Dersom jeg skal bruke dette i undervisningen, så er det kun med det formål at de skal lære prosessen i en test og hvorfor vi tester. Men aldri at de tester og at jeg bruker en karakterskala ut ifra testen.» (Silje, nyutdannet lærer).*

*«Jeg bruker ikke tester i kroppsøving. Jeg bruker det ikke til å måle ferdighet.» (Lise, nyutdannet lærer)*

Dette er i tråd med Utdanningsdirektoratet (2015a) og forskrift til Opplæringslova (2015) sine retningslinjer. Likevel opplever jeg at de erfarne lærerne er litt forsiktige når de snakker om dette temaet. De mener at alle kan ha godt av å gjennomføre en test og at dette kanskje er noe som burde være en del av faget. Samtidig mener de at resultatene ikke trenger og knyttes til vurdering og karaktersetting. Jeg opplever at de er mer opptatt av at testen skal gi elevene en opplevelse hvor de kan kjenne på hva hardt arbeid er. To av informantene forteller at de tror de fleste elever hadde hatt godt av å gjennomføre en test for å kjenne hvordan det er.

*«Jeg synes alle elever burde prøve ut testing, men det trenger ikke nødvendigvis være noe mål for vurdering. Samtidig har man godt av å føle på kroppen hvordan det er å gjennomføre ulike fysiske tester. I tillegg kan må få en ærlig tilbakemelding om hvordan din fysiske form er. Jeg tenker at i dagens samfunn så er det viktig at folk kjenner på hvordan det er å ta seg ut å gjøre en jobb, det kan være en del av hverdagen. Jeg tenker at for meg, hvis du har gjennomført ulike tester og gjort så godt du kan, så er det en form for mestring.» (Kristian, erfaren lærer).*

*«Testing kunne vært en fin måte for elevene å kjenne på en skikkelig hard økt, men jeg ville ikke brukt det nevneverdig i forhold til vurdering. Det er ikke viktig for meg hvor langt de løper på biip-testen, det måtte i så fall kun vært for de elevene som viser spisskompetanse. Litt det samme når jeg er på skøytebanen. Det er ingen som dårlig karakter om du er dårlig på skøyter, men er du særskilt god kan det være med å heve karakteren din.» (Ole, erfaren lærer).*

Kristian og Ole forteller at de ikke ville brukt resultater fra eventuelle tester nevneverdig, med tanke på vurdering. Dette kan tolkes som at de mener at tester kan fungere som et vurderingsverktøy i enkelte tilfeller. Ole sier at dersom man viser spisskompetanse kan det ha positiv innvirkning på vurderingen, noe som underbygger at resultatene kan ha innvirkning på vurderingen. Resultatene viser at vi kanskje er på vei vekk fra en tydelig testkultur i kroppsøvingsfaget, men at det fortsatt finnes lærere som mener dette burde være en del av faget. I hvilken grad de bruker det med tanke på vurdering og karaktersetting, er derimot usikkert. Jeg oppfatter at de nyutdannede lærerne tydelig avviser at testing er en del av deres vurderingspraksis, mens de erfarne lærerne i større grad mener at testing ikke trenger å være en del av vurderingen, men at det burde være en del av faget. Jeg får inntrykk av at enkelte av de erfarne lærerne stiller spørsmåltegn til legitimeringen av kroppsøvingsfaget, dersom man ikke kan legge til rette for aktiviteter hvor elevene får kjenne på hva det vil si å ta seg skikkelig ut, eller gjennomføre en test. Formålet med kroppsøvingsfaget er å stimulere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Dette innebærer at elevene skal oppleve glede, mestring og inspirasjon til å være i aktivitet, både individuelt og sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2015d). For noen vil det å kunne gjennomføre en test gi motivasjon til å forbedre seg, mens for andre vil et dårlig resultat overskygge alt annet og kun skape et negativt fokus. Derfor kan det stilles spørsmål om hvorvidt testing har noe i kroppsøvingsfaget å gjøre. Innføringen av kunnskapsløftet i 2006 førte i senere år med seg en debatt rundt vurderingskulturen i kroppsøvingsfaget. Man kunne i ulike medier lese at utstrakt bruk av testing førte til økt fokus på karakter og prestasjon. Som nevnt i innledningen bestilte, Kunnskapsdepartementet en ny gjennomgang av faget, noe som førte til revidert læreplan i 2012, og senere revidert på nytt i 2015. Det ble i samme tidsperiode produsert flere masteroppgaver som konkluderte med at testing i kroppsøving er relativt utbredt. Græsholt (2011) fant ut at elevene opplever en tydelig testkultur blant kroppsøvingslærere. Dette støttes av Risøy (2013) som studerte testing i kroppsøving spesielt. Han beskriver at tester først og

fremst benyttes for at lærerne skal sette karakter på prestasjonen til elevene. Videre forteller han at karakteren på de ulike testene ser ut til å danne en betydelig del av vurderingsgrunnlaget. Rønninghaug (2011) mener at testkulturen i kroppsøvingfaget er en av hovedgrunnen til at elever ikke ønsker å delta i faget. Hun mener kulturen ikke bare er skadelig for kroppsøving som fag, men at det også kan ha ringvirkninger som gjør at barn og ungdom assosierer fysisk aktivitet med noe negativt. Elnan og Sando (2014), gjennomførte en undersøkelse hvor de observerte kroppsøvingstimer der tester ble brukt som metode for å måle kompetanse. I etterkant av undervisningen, gjennomførte de intervju med et utvalg av elevene som deltok. Resultatene underbygger funnene til Rønninghaug (2011). Der kom det frem at svært få av elevene som deltok, opplevde bevegelsesglede. De antyder også at dette er elever som i liten grad bedriver fysisk aktivitet på fritiden. I en av artiklene i avhandlingen til Leirhaug (2016) er det gjort undersøkelser ved seks ulike skoler. Det fremkommer i artikkelen at fem av de seks skolene fortsatt benytter seg av en eller annen form for testing i undervisningen.

I rundskriv Udir-08-2012 fra Utdanningsdirektoratet (2015a) forklares det at gjeldende læreplan ikke gir noen metodiske anbefalinger om bruk av fysiske tester. Bruk av tester som grunnlag for å sette karakter kan være i strid med vurderingsprinsippene i forskrift til Opplæringslova (2015). Elevenes kompetanse skal vurderes opp mot kompetansemålene og elever skal ikke vurderes i forhold til hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Dersom tester skal brukes i kroppsøving, skal formålet være å utvikle kunnskap om tester. Elevene kan for eksempel prøve seg som testledere eller lignende (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

De nyutdannede og de erfarne lærerne i denne studien virker å opptre i tråd med Utdanningsdirektoratet (2015a) og forskrift til Opplæringslova (2015) sine retningslinjer til bruk av testing. Likevel virker de erfarne lærerne å ha tanker om at testing slik det tradisjonelt har blitt brukt, kanskje burde ha en plass i kroppsøvingfaget.

#### 4.7 Rettferdig vurdering

Hva er egentlig rettferdighet? Aristoteles' formale rettferdighetsprinsipp lyder som følger: «*Like saker skal behandles likt, ulike saker skal behandles ulikt*» (Birch, 2016, s. 54). Prinsippet leder til to ulike prinsipper. Hvor det første sier «*alle skal ha likt*» (Birch, 2016, s. 54) og det andre sier «*ulikheter skal gis etter fortjeneste*» (Birch, 2016, s. 54). Å definere hva som er rettferdig vurdering i kroppsøving er utfordrende. Grunnen til dette er at vi skal vurdere det

Birch (2016) omtaler som etiske relevante likheter eller forskjeller. Han bruker et eksempel der elev A løp fortere enn elev B. Elev B får like god karakter som elev A. Elev A stiller seg spørsmålet: «jeg løp fortere enn elev B, hvorfor får jeg ikke bedre karakter?» De stiller spørsmål ved objektiviteten til lærerens vurdering. Objektivitet forstås i dette tilfellet som å kvitte seg med sine personlige erfaringer om en sak og kunne vurdere fra et nøytralt og distansert ståsted (Birch, 2016).

Jeg oppfatter at det er delte meninger om hva mine informanter anser som rettferdig vurdering. Likevel er det flere likheter når det gjelder hva som skal til for at vurderingen oppfattes som rettferdig. Aristoteles' rettferdighetsprinsipp kan være en utfordring i kroppøving med tanke på at elevenes forutsetninger har betydning for vurderingen. Informantene sammenligner ikke elevenes prestasjoner opp mot hverandre, de velger i stedet å fokusere på dialogen med elevene. De hevder at dersom eleven selv er av den oppfatning at vurderingen er rettferdig, er det irrelevant om de har fått samme behandling som andre elever.

*«Jeg bruker tid på det relasjonelle slik at eleven ikke er så bokstavelig opptatt av det rettferdige i form av vekting, men at eleven i stedet sitter med en følelse av at dette er rettferdig.» (Ole, erfaren lærer).*

*«Jeg ønsker å skape dialog slik at eleven selv føler at vurderingen er rettferdig. Dersom de føler seg hørt og en del av vurderingsprosessen så tror jeg det danner er grunnlag for at vurderingen både blir og oppleves som rettferdig.» (Silje, nyutdannet lærer).*

Silje og Ole virker å bruke sine relasjonelle ferdigheter for å sørge for at elevene oppfatter vurderingen er rettferdig. Birch (2016) fokuserer på at det som vurderes skal vurderes på en rettferdig måte. Han mener at å etterstrebe og legge vekk sine subjektive oppfatninger og fordommer for å gjøre en rettferdig vurdering, er et blindspor. Med utgangspunkt i Gadammers hermeneutiske filosofi hevder han at fordommer er det som gjør det mulig for oss å forstå og vurdere. I stedet for å legge bort sine fordommer, bør man prøve å skaffe seg flere. Fordommene gir oss utvidet forståelse og kan være til hjelp i en vurderingsfastsettelse (Birch, 2016). En av informantene føler han gir rettferdig vurdering.

*«Jeg føler at jeg er rettferdig i vurderingen. Men vi må diskutere at dersom man har elever som er ekstremt flinke i idrett, så får du kanskje noe gratis. Om det er rettferdig, er jeg litt usikker på, men jeg er ganske tydelig på at hos meg så vil alltid evnen til å vise prosess og evnen til å gjøre andre bedre, spille betydelig inn på vurderingen.»*  
(Kristian, erfaren lærer)

Det kan tolkes som at Kristian har positive fordommer mot elever som er flinke i idrett. Han svarer litt tvetydig. Han sier at elever med god idrettslig bakgrunn vil kunne ha en fordel i faget. Samtidig sier han at evne til å vise prosess og det å gjøre andre bedre, vil ha stor betydning for vurderingen. Det kan virke som om vurderingspraksisen til Kristian er basert på skjønn. Det er viktig at lærerne forstår sin egen forståelseshorisont og er i stand til å stole på sitt eget skjønn og ta skjønnsmessige vurderinger (Birch, 2016).

Olav (nyutdannet lærer) forteller at informasjonsflyt står sentralt i det han oppfatter som rettferdig:

*«Det er rettferdig at de har fått kriterier på forhånd og at de vet hva de skal jobbe med. På starten av året får elevene de overordnede kriteriene også får de mer informasjon om hva som forventes innenfor hvert emne. Videre får de tilbakemeldinger underveis i timer om hva som må jobbes med. Trenger ikke hele tiden være en samtale, det kan være en kort kommentar om at nå må du/dere prøve å jobbe med en enkelt ting. Jeg ser da på om de justerer seg eller ikke. Gjør de det så er det veldig bra. Okei, gjør de det ikke, da hadde de muligheten. Da er det likt for alle, tilbakemeldingene er ikke lik for alle, men de får tilbakemelding på det de vet de blir vurdert på.»* (Olav, nyutdannet lærer)

Olav mener at så lenge elevene har fått beskjed om hva som kreves i form av kriterier, i tillegg til individuelle tilbakemeldinger på hva som må forbedres, er vurderingen rettferdig. Dersom de velger å ta til seg tilbakemeldingene og vise utvikling så kan de oppnå hvilken karakter de måtte ønske. Velger de å overse tilbakemeldingene kan de takke deg selv. Dette er en prosess som etter min mening oppfattes rettferdig.

Generelt sett virker informantene å være enige i at en tydelig dialog danner grunnlaget for at elevene opplever vurderingen som rettferdig. Dersom elevene vet hva som kreves og hva som er forventet av dem, kan det være lettere å akseptere vurderingen som blir gjort av læreren. Det er bare en av informantene (en erfaren lærer) som gir uttrykk for at en elev med idrettslige ferdigheter vil ha en fordel i en vurderingssituasjon, men som han videre stiller undrer seg om er riktig eller ikke.

## 5 Avslutning og videre forskning

Formålet med denne studien var å sammenligne vurderingspraksisen til erfarne og nyutdannede kroppsøvlingslærere. Det har blitt gjort ved å gjøre seks kvalitative forskningsintervjuer hvor tre av lærerne er definert som nyutdannede, og tre er definert som erfarne kroppsøvlingslærere. I kapittel 4 har jeg redegjort for ulike aspekter av lærernes vurderingspraksis, samt forsøkt å se de ulike aspektene i lys av relevant teori. I dette kapittelet vil jeg oppsummere studiens hovedresultater, argumentere for studiens nytteverdi og komme med forslag til videre forskning på området.

### 5.1 Oppsummering av studiens resultater

De seks kvalitative semistrukturerte forskningsintervjuene har gitt meg et godt innblikk i vurderingspraksisen til de nyutdannede og erfarne kroppsøvlingslærerne som har deltatt i denne studien.

Det var ulike svar fra informantene da de ble spurt om deres umiddelbare tanker om begrepet *vurdering* i kroppsøving. Ser man på helheten av informasjon som kom frem i intervjuprosessen var det ingen klare forskjeller blant synspunktene til de nyutdannede og de erfarne informantene. De nyutdannede lærerne virket å være litt mer kjent med begreper som for eksempel *vurdering for læring*. De benyttet seg oftere av disse begrepene underveis i intervjuene og ga uttrykk for at blant annet vurdering for læring var en viktig del av dere syn på vurdering og vurderingspraksis.

Informantene i studien har ulike svar på hva de mener kjennetegner en god elev i kroppsøving, likevel er det mange svar som går igjen i flere av intervjuene og likhetene er store. Ser man nærmere på svarene til de ulike informantene kan man konkludere med at de nyutdannede og de erfarne lærerne vektlegger mange av de samme aspektene når de beskriver hva som er en god elev i kroppsøving. Likevel kom det tydelig frem at de erfarne lærerne legger mer vekt på idrettslige ferdigheter og spisskompetanse innenfor en idrett eller aktivitet. Det at elevene er opptatt av trening og å holde seg i god fysisk form, virket å være av betydning av for de erfarne lærernes oppfatning av elevenes kompetanse i faget. De mente det dette i større grad burde vektlegges i vurderingen. De nyutdannede lærerne var, på den andre siden, mer opptatt av at elevenes innsats og utvikling, evne til samarbeid og fair play, samt struktur i egen



læringshverdag. Det er også verdt å merke seg at de nyutdannede lærerne har et inntrykk av at de erfarne lærerne er mer opptatt av ferdigheter enn de selv. De nyutdannede lærerne mente også at ferdigheter kan ha betydning for vurderingen, men ikke uten at det ses i sammenheng med prosess, innsats og utvikling. Det er interessant at de erfarne lærerne hadde et inntrykk av at deres synspunkter på hva som kjennetegner en god elev i kroppsøving, er gjennomgående for alle kroppsøvingslærere. De nyutdannede var derimot av en annen oppfatning, og tror det er store individuelle forskjeller på hva de ulike lærerne mener kjennetegner en god elev i kroppsøving.

Informantenes vurderingspraksis er forskjellig. Lærerne viste til ulike metoder for å vurdere elevene på. Å gi elevene informasjon om kompetansemål og vurderingskriterier virket å være viktig for informantene, sammen med elevsamtaler. Noen benytter seg av notater, hvor de skriver en liten vurdering av elevene etter hver time, noen setter et lite pluss eller minus og noen bruker for eksempel elevsamtaler, skriftlige tilbakemeldinger eller hukommelsen til å vurdere elevene. Flere beskrev en praksis der de forsøker å dele faget inn i ulike emner eller perioder. De pleier å presentere kriterier for de ulike emnene eller periodene, slik at elevene vet hvilke krav som stilles. Lærerne foretar en vurdering ved slutten av emnet eller periode. Hvorvidt resultatet av vurderingen ble presentert for elevene varierer fra lærer til lærer og fra emne til emne. De erfarne lærerne virket å være mer avslappet med tanke på sin egen vurderingspraksis. En av de erfarne informantene ga uttrykk for at vurdering hovedsakelig var i fokus i VG3, fordi faget ikke var avsluttende VG1 og VG2. De nyutdannede lærerne var mer opptatt av struktur og å ta notater etter timer for å skaffe seg god dokumentasjon på elevenes kompetanse og utvikling i faget. De ga uttrykk for at vurdering ble gjort forholdsvis likt i VG1, VG2 og VG3. En av de erfarne informantene ga videre uttrykk for at han kunne ha forbedringspotensialet med tanke på å presentere kriterier i faget. De nyutdannede lærerne virket derimot å være svært opptatt av dette.

Når det gjelder skolens vurderingspraksis var samtlige av informantene av den oppfatning at vurderingspraksisen innad på skolen var forholdsvis lik. Samtidig virket de å stå alene med tanke på utviklingen av egen vurderingspraksis, da det blir bevilget lite tid fra de respektive skolene til diskusjon og evaluering av vurdering i kroppsøvingsfaget.

God vurderingskompetanse er en viktig forutsetning for god vurderingspraksis. Generelt sett virket de nyutdannede lærerne å være trygg på egen vurderingskompetanse, men mente at det kunne vært fordelaktig med mer erfaring. De erfarne lærerne har derimot bred erfaring, men var kritiske til utviklingen av egen vurderingskompetanse. De fortalte at de gjennom årenes løp

og ulike reformer, har de beholdt mye av den samme vurderingspraksisen i stedet for å søke etter ny kunnskap og forsøke å utvikle egen vurderingskompetanse. I intervjuene forteller fem av seks informanter at de ser på kroppsøving som et lite fag, og at faget ofte kommer langt ned på prioriteringslisten når man skal fordele arbeidstiden sin. Dette er bekymringsverdig og kan danne grunnlag for diskusjon rundt kroppsøvingfagets eksistens. Lærerne i studien etterlyste mer tid til felles drøfting med tanke på vurdering. De ønsker mer tid til erfaringsutveksling og diskusjon innad på avdelingene for å kunne utvikle egen vurderingskompetanse, og å forsøke å utvikle en likere vurderingspraksis blant de ansatte på skolen.

Historisk sett har det vært tradisjon for bruk av testing som en del av grunnlaget for å sette karakter i kroppsøving, men de siste årene har man gått bort fra dette og tester skal nå kun brukes dersom formålet er å utvikle kunnskap om tester. De nyutdannede og de erfarne lærerne i denne studien virket å opptre i tråd med gjeldende retningslinjer for bruk av testing. Likevel ga de erfarne lærerne uttrykk for at tester i noen tilfeller kan ha en nytteverdi, hvor vidt testresultatene skulle brukes som en del av vurdering, fikk jeg ikke noe svar på.

Å definere hva som er rettferdig vurdering i kroppsøving kan være utfordrende. Informantene virket å være enige om at en tydelig dialog danner grunnlaget for at elevene opplever vurderingen som rettferdig. Det var enighet at dersom elevene vet hva som kreves og hva som er forventet av dem, kan det være lettere å akseptere vurderingen som blir gjort av læreren.

## 5.2 Hvilken nytteverdi har studien?

Studien forsøker å belyse eventuelle forskjeller i vurderingspraksisen til nyutdannede og erfarne kroppsøvingslærere. Mitt inntrykk er at dette er noe som har vært diskutert i lengre tid og det er derfor viktig at det forskes på temaet. Jeg tror flere lærere og elever kan kjenne seg igjen i ulike vurderingspraksis blant lærere og jeg tror mange kan relatere til noen av utsagnene som blir presentert. Enkelte nyutdannede lærere vil kanskje kjenne seg igjen i utfordringene som blir beskrevet, mens noen erfarne lærere kan føle seg truffet. Målet er at studien skal bidra til å avdekke eventuelle avvik, slik at vurderingspraksisen på ulike skoler kan utvikles til det bedre. Ønsket er ikke å stille de som eventuelt fører en praksis ikke er i tråd med Utdanningsdirektoratet sine retningslinjer i et dårlig lys. Ønsket er å skape åpenhet rundt temaet slik at lærere kan reflektere rundt egen vurderingspraksis. Ulike vurderingspraksis kan være en utfordring enten du er nyutdannet eller erfaren, og lærere som har forsøkt å diskutere med noen

som fører retningsstridig praksis kan kanskje kjenne seg igjen i problematikken. Studien kan også ha en nytteverdi for skoleledelsen når det gjelder å rette fokus på en mulig utfordring. Til slutt kan studien ha betydning for utdanningen av kroppsøvlingslærere, i den grad den er med på å vise eksempler på ulik vurderingspraksis og kan sørge for forståelse og refleksjon rundt begrepet. Jeg håper studien kan bidra til å utvikle vurderingskompetansen og vurderingspraksisen i kroppsøving og generelt i skolen.

### 5.3 Forslag til videre forskning

Denne studien undersøker kun en liten del av forskingsfeltene innenfor vurdering, vurderingspraksis og nyutdannede og erfarne kroppsøvlingslærere. Jeg ser det derfor som relevant å komme med forslag til videre forskning på området. Jeg synes det kunne vært interessant å se på ulike vurderingspraksiser mellom ulike skoler, et eksempel kan være at man tar utgangspunkt i seks ulike skoler og forsøker å danne seg et bilde av hva som blir sett på som kompetanse i faget ved hver enkelt skole, for senere å sammenligne resultatene. På denne måten kunne man fått en utvidet forståelse om utfordringene rundt vurderingspraksis ligger hos de innarbeidede rutinene hos skolene eller om det er lærernes egen vurderingspraksis som er utfordringen. Et annet forslag vil være å se på vurderingspraksisen i kroppsøvlingsfaget generelt etter innføringen av Fagfornyelsen og Kunnskapsløftet 2020. Her har Utdanningsdirektoratet allerede laget forslag til kjennetegn på grad av måloppnåelse og det vil være interessant å se hvilken innvirkning dette kan ha på vurderingspraksisen til lærerne. Et tredje og siste forslag kan være å se på vurderingspraksisen til ulike lærere fra et elevperspektiv. Det hevdes blant annet fra informantene i min studie at vurderingspraksisen på skolen er lik. Det ville vært interessant å undersøke om elevene er enig i denne oppfatningen.

## Referanser

- Andreassen, R.-A. & Måseidvåg, S. G. (2013). Arbeid med elevvurdering som utvikling av skolens læringskultur. I S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 329-384). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i Idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare AB.
- Baune, T. A. (2014). *Den skal tidlig krøkes: Skolen i et historisk perspektiv* (4. utg.). Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s.
- Birch, J. (2016). Subjektiv vurdering er rettfærdig vurdering. I E. Vinje (Red.), *Kroppøvdingsdidaktiske utfordringer* (s. 51-66). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Birkelund, I. (2015). *Ny som kroppøvdingslærer* (Mastergrad). Norges idrettshøgskole. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/297221/BirkelundI%202015v.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2004). Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan Magazine*, 86(1), 8-21. <https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. & Wiliam, D. (2009, 02/01). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P. & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- By, I.-Å. (2015). *Veiledning for vurdering med karakter i kroppøvdning i grunnskolen og videregående opplørdning*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Damsgaard, H. L. (2013). Lærertilivskvalitet- erfarne læreres opplevelse av skolehverdagen. Hentet 20.01.2020 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/larertilivskvalitet--erfarne-lareres-opplevelse-av-skolehverdagen/>
- Eide, L. H. (2011). *Vurdering for lærdning i kroppøvdning* (Mastergrad). Norges idrettshøgskole. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih->

[xmlui/bitstream/handle/11250/171542/Eide%2c%20LH%20v2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.academia.edu/10373264/Hva_er_praksis?auto=download)

- Eikeland, O. (2015). Hva er praksis? . Hentet fra [https://www.academia.edu/10373264/Hva\\_er\\_praksis?auto=download](https://www.academia.edu/10373264/Hva_er_praksis?auto=download)
- Elnan, I. & Sando, O. J. (2014). Prestasjonsorientert læringsklima og vurdering i kroppsøvingfaget. I A. B. Reinertsen, B. Groven, A. Knutas & A. Holm (Red.), *FoU i praksis 2013 conference proceedings*. Trondheim: Akademika forlag.
- Engh, K. R. (2017). *Vurdering for læring i skolen : på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Oslo: Cappelen Damm.
- Engh, K. R., Dobson, S. & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V. (2016). Innledning. Vurdering og vurderingskompetanse. I H. Fjørtoft & L. V. Sandvik (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen* (s. 17-41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fosse, B. O. & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 66-77.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I(s. s. 71-86). Oslo: Universitetsforl., cop. 2008.
- Græsholt, S. A. (2011). *Elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving: hvordan erfarer elever i videregående skole elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer kommer til uttrykk i kroppsøvingfaget?* (Masteroppgave, Norges idrettshøgskole). Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/171538>
- Hay, P. & Penney, D. (2013). *Assessment in Physical Education: A Sociocultural Perspective*. London: London: Routledge.
- Ingersoll, R. M. & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage.(recruiting new teachers). *Educational leadership*, 60(8), 30.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving* (Mastergrad, Norges idrettshøgskole). Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171420/Jonskås%2C%20Klaudia%20v2009.pdf?sequence=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet* ((Meld. St.28). Hentet fra

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 10.09.2018). Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole. Hentet 26.11.2019 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Leirhaug, P. E. (2016). "Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring": en empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge. I. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A. & Annerstedt, C. (2016). 'The grade alone provides no learning': investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific journal of health, sport and physical education*, 7(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1145429>
- Mordal-Moen, K. & Green, K. (2014, 2014/05/19). Neither shaking nor stirring: a case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 19(4), 415-434. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.670114>
- Opplæringslova, F. t. (2015). *Forskrift til Opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Risøy, K. E. (2013). *Testing i kroppsøving: elevenes erfaringer med testing i faget i videregående skole* (Masteroppgave, Norges idrettshøgskole). Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2375496>
- Rønninghaug, M. (2011). *Prestasjonskrav eller treningsglede?* (Masteroppgave, Universitetet i Nordland). Hentet fra [https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/140098/Rønninghaug\\_Marita.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/140098/Rønninghaug_Marita.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Sadler, D. R. (1998). Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77-84. <https://doi.org/10.1080/0969595980050104>
- Skjeggenes, S. (2019). *Vurderingskompetansen til nyutdannede kroppsøvingslærere*. (Mastergrad, Norges idrettshøgskole). Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2607065/Skjeggenes%20S%20v2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Smith, K. (2009). Vurdering i et dialogperspektiv. I J. Frost (Red.), *Evaluering - i et dialogisk perspektiv* (s. 19-32). [Oslo]: Cappelen akademisk, 2009.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2006). ... og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr. 22 (2010 – 2011). (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter— Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Svendsen, L. F. H. (2018, 26.juni 2018). praksis. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/praksis>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thronsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S. & Dale, E. L. (2009). Bedre vurdering for læring - Rapport fra ”Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag”. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre\\_vurderingspraksis\\_ils\\_rapport.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre_vurderingspraksis_ils_rapport.pdf)
- Tjeldvoll, A. (2017, 22.02.2017). vurdering - pedagogikk. I *Store norske leksikon*. Hentet fra [https://snl.no/vurdering\\_-\\_pedagogikk](https://snl.no/vurdering_-_pedagogikk)
- Utdanningsdirektoratet. (2009, 30.06.2009). Bedre vurderingspraksis - sluttrapport. Hentet 23.01.2020 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Bedre-vurderingspraksis-sluttrapport-fra-Utdanningsdirektoratet-2009/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). Læreplan i matematikk fellesfag. Hentet 20.03.2020 fra <https://www.udir.no/k106/MAT1-04#>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). Læreplan i norsk Hentet 20.03.2020 fra <https://www.udir.no/k106/NOR1-05#>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). Endringer i kroppsøvningsfaget Udir-8-2012. Hentet 20.05.2019 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/4/42-Vurdering/Bruk-av-tester/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). Fire prinsipper for god undervisvurdering. Hentet 16.05.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

- Utdanningsdirektoratet. (2015c, 17.08.2015). Kroppsøving - veiledning til læreplan. Hentet 10.05.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/2-fagets-egenart/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015d). Læreplan i kroppsøving. Hentet 24.05.2019 fra <https://www.udir.no/k106/KRO1-04/Hele/Vurdering>
- Utdanningsdirektoratet. (2015e, 06.10.2015). Tilsetting og kompetansekrav Hentet 27.11.2019 fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/#undervise-i-videregaende-opplaring>
- Utdanningsdirektoratet. (2015f, 07.10.2015). Vurdering for læring - om satsingen. Hentet 16.05.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonal-satsing/om-satsingen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 29.06.2017). Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag Udir-3-2015. Hentet 10.01.2020 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015?depth=0&print=1#4.1-hvilke-krav-stilles>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 30.01.2019). Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018). Hentet 20.01.2020 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 10.09.2019). Veiledning av nyutdannede – hvordan kan det gjennomføres? Hentet 12.01.2020 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/hvordan-kan-det-gjennomfores/#hvorfor-er-veiledning-av-nyutdannede-viktig?>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a, 26.06.2020). Egenvurdering, elevinvolvering og involveringer av lærlinger. Hentet 10.08.2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/involvering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, 16.08.2020). Kjennetegn på måloppnåelse for nye læreplaner (Kunnskapsløftet 2020). Hentet 01.09.2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjennetegn-pa-maloppnaelse-for-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c, 26.06.2020). Samarbeid og tolkningsfellesskap. Hentet 15.08.2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/samarbeid-om-vurdering/>



Utdanningsdirektoratet. (u.å., u.å.). Vurderingspraksis - Vurdering for læring. Hentet 27.11.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/>

Vinje, E. (2016). *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

# Intervjuguide

Formålet med intervjuguiden er at den skal fungere som en veiledning for de semistrukturerte intervjuene. Det vil si at den nødvendigvis ikke har blitt benyttet fullt ut i hvert intervju. Den skal være til hjelp med å sikre at de ulike temaene blir tatt opp i hvert intervju og at spørsmålene som blir stilt i de ulike intervjuene er forholdsvis like. Teksten i intervjuguiden kan inneholde spørsmål eller stikkord som skal være til hjelp for meg underveis i intervjuet.

## Tema

**Problemstilling:** Hvordan skiller oppfatningen og praktiseringen av vurdering i kroppsøving seg mellom nyutdannede og erfarne kroppsøvingslærere?

**Forskningsspørsmål 1:** Hvilke tanker og erfaringer har nyutdannede lærere om vurdering i kroppsøving og hvordan praktiserer de vurdering i kroppsøving?

**Forskningsspørsmål 2:** Hvilke tanker og erfaringer har erfarne lærere om vurdering i kroppsøving og hvordan praktiserer de vurdering i kroppsøving?

## Innledning

- Presentere meg selv
- Informere om formålet med studien og dens hensikt.
- Beskrive intervjuprosessen: forklare om bruk av båndopptaker, forskerens taushetsplikt, informantens anonymitet, konfidensiell behandling av data og at prosjektet har blitt godkjent av NSD.

- Det er frivillig å delta og det er hele tiden mulighet for å trekke seg fra studien.

## **Informantenes bakgrunn**

- Kjønn/alder
- Formell utdanning
- Hvilken stilling har du?
- Hvilke fag og klasser underviser du i?
- Kan du fortelle litt om skole: elevgruppe, beliggenhet, hvilke studieretninger finnes på skolen?

## **Innledning til tema**

- Hva er dine umiddelbare tanker om vurdering i kroppsøving?
- Hva legger du i begrepet vurdering?
- Ulike vurderingsmetoder
- Formativ, summativ, underveisvurdering, Vurdering for læring

## **Vekting i vurderingen**

- Hva kjennetegner en god elev i kroppsøving?
- Hva er det du vektlegger i kroppsøving for at en elev skal få høy måloppnåelse?
- Hvordan vektlegger du ferdighet, kunnskap og innsats?
- Tror du dette en subjektiv vurdering eller vil flere mene det samme?
- Kan du utdype?
- Søke refleksjon og begrunnelse

## **Vurdering**

- Hva tenker du burde være en del av en vurderingsprosess i kroppsøving?
- Dersom kriterier blir nevnt, hvordan informeres elevene om kriterier?
- Hva vektlegger du i en vurderingsprosess: innsats, ferdighet, teori?
- Egenvurdering

## Vurderingspraksis i kroppsøving

- Hvordan praktiserer du vurdering i kroppsøving, forsøk å beskrive prosessen,
- Finnes det andre måter å gjøre det på?
- Hvordan jobber du underveis, tar du for eksempel notater?
- Hvilke tiltak gjør du for å skape en rettferdig vurderingsprosess?
  - Hva vektlegges?
  - Hvilke utfordringer kan man møte på: oppførsel, vurderes de riktige tingene?
  - Vektingen av ferdighet, kunnskap og innsats
  - Er det andre ting som blir vektlagt i vurderingen?
  - Har du fått klager på karakter?
  - Har orden og adferd betydning for karakter?
- Hvilke tanker har du om utvikling og progresjon, og hvilken betydning har dette for vurderingen i faget?
- Er det andre utfordringer knyttet til vurdering?

## Vurderingskompetanse

Først en begrepsavklaring: Vurderingskompetanse forstås i denne studien som læreres evne til å gjennomføre vurdering på en faglig god måte, gjennom å forstå vurderingens betydning og bedømme elevers læringsresultater og læringsprosess.

- Ønsker å forhøre meg om informantene er enige i forståelsen av vurderingskompetanse? Viktig med avklaring, slik at vi har en lik forståelse.

- Hvordan vil du beskrive din evne til å vurdere?
- Føler du at du besitter nok kunnskap? (begrunn)
- Blir elevene informert om kriterier? (hvordan)
- Hva er utfordrende?
- Kan du beskrive litt detaljert en vurderingssituasjon slik du gjennomfører den?
  - Underveisvurdering
  - Vurdering for læring
  - Summativ og formativ vurdering
  - Testing
  - Utfordringer?

## **Til nyutdannede lærere**

- Hvilken erfaring hadde du knyttet til vurdering før du startet i jobb?
- Oppdaget du utfordringer knyttet til vurdering da du startet i jobb?
- Kan du beskrive om det er noen forskjell på vurderingspraksisen du ble tillært i utdanningen og den du faktisk bruker i jobb?
  - Hva er evt forskjellen?
  - Hvorfor endrer du praksis?
- Har du noen tanker om hvordan lærere med lengre erfaring vurderer?
  - Føler du det er noen forskjell? (begrunn)
  - Hvis du tenker litt mer på hva er det som vurderes, kriterier feks?
  - Har du inntrykk av at det lik vurderingspraksis på skolen
  - Hva med mellom ulike skoler?

## **Til lærere med lengre erfaring**

- Hvis du kan forsøke å tenke tilbake, har vurderingspraksisen din har endret seg med årene og eventuelt hvorfor?
  - Holdning
  - Praktisering
  - Forståelse
  - Retningslinjer fra udir
- Hva gjorde at du har forandret ditt syn/praksis?
- Opplever du at du får gjennomslag for din vurderingspraksis? (begrunn)
- Hvordan vil du beskrive vurderingskompetansen din i dag, sammenlignet med slik den var når du kom ut som nyutdannet?
- Har du noen tanker om hvordan nyutdannede lærere vurderer?

## Institusjon

- Hvilke tiltak gjør skole for å forsøke å skape en lik vurderingspraksis?
- Har du fått noen form for rådgivning/veiledning?
  - Dersom behov, stille spørsmål om hva man ser på som veiledning.
- Hvis det ikke er gitt rådgivning eller satt i gang felles tiltak på skolen, skulle du ønske at det var det, og hvorfor?
- Hvordan er kollega samarbeidet?
  - Lytter du til råd du får av kollegaer?
  - Hvis nei, hvorfor ikke?
  - Har du følt behov for råd i forbindelse med vurdering?
- Hender det at du er uenig i hvordan dine kolleger vurderer?
  - Hvilke tiltak gjør du hvis så er tilfellet?
  - Opplever du at det er rom for å komme med innsigelser?
  - Blir stemmen din hørt, har du opplevd å bli overkjørt?
- Kan du forsøke å si noe om vurderingspraksisen på skolen du jobber nå?
  - Opplever du at du og kollegaene dine vurderer det samme? (begrunn)
  - Dersom det hadde kommet en konkret mal på hvordan vurdere i kroppsøving, hva ville du tenkt om det?

## Videreutvikle vurderingskompetanse og vurderingspraksis

- Hvordan ønsker du å arbeide videre for å utvikle din vurderingspraksis og vurderingskompetanse?
  - Hvordan vil du jobbe personlig? (Vurderingsteknikker)
  - I samarbeid med kolleger?
  - I samarbeid med ledelsen, føler du at de har ansvar?
  - Vil du søke ekstern hjelp? (Venner, kolleger fra andre skoler)
  - Hvilke forventninger har du?
  - Hva tenker er forbedringspotensialet med tanke på deg selv, kolleger og skolen?

## Avslutning

- Er det noe du føler vi ikke har pratet om innenfor din vurderingspraksis eller vurdering generelt, som du gjerne vil ta opp?
- Føler du intervjuet har åpnet opp for større refleksjon rundt din, kollegers og skolens vurderingspraksis og arbeidet omkring dette?
- Kan du utdype hva du tenker på dersom du svarer ja/nei?
- Hvis du kommer på noe i ettertid du føler vi burde ha snakket om, er det bare å kontakte meg. Det er veldig fint å få flere innspill og synspunkter.

## Vedlegg 2

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## Vurdering i kroppsøving i den videregående skolen.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke forskjeller i vurderingspraksisen blant nyutdannede og kroppsøvingslærere med lengre erfaring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Formålet med prosjektet er å se om det er forskjell i vurderingspraksisen til nyutdannede og lærere med lengre erfaring. Studien vil omfatte et semistrukturert intervju med 6 forskjellige kroppsøvingslærere i den videregående skolen.

Hvilken vurderingspraksis benytter nyutdannede kroppsøvingslærere, sammenlignet kroppsøvingslærere med lengre erfaring og hva er det som vektlegges i vurderingen?

Prosjektet er en masteroppgave ved Oslo Metropolitan university.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslo Metropolitan university er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Som nyutdannet eller en person med lengre erfaring som kroppsøvingslærer i den videregående skolen er du innenfor kriteriene som stilles for å delta i prosjektet.

### Hva innebærer det for deg å delta

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hvilke erfaringer du har rundt vurdering i kroppsøving og hva du vektlegger i vurderingen. Intervjuet vil bli gjort med lydopptak og det vil bli tatt notater.

### Det er frivillig å delta

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

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



Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun studenten som vil være i besittelse av lydopptak og informasjon om deg. Lydopptakene vil være oppbevart på en passordbeskyttet enhet underveis i studien. Til tross for anonymitet, kan personer indirekte kjennes igjen i publikasjonen dersom deltakere eller andre personer som kjenner miljøet godt, leser publikasjonen.

Forskningsprosjektet vil avsluttes innen 01.09.2020.

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

Etter endt studie vil alt materiale som ikke er med i selve publikasjonen bli makulert.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslo Metropolitan university har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

Masterstudent  
Emil Fiskvik  
[s234998@oslomet.no](mailto:s234998@oslomet.no)  
Tlf: 94036263

Veileder  
Marc Esser-Noethlichs  
[marno@oslomet.no](mailto:marno@oslomet.no)

Personvernombud ved Oslomet  
Ingrid S. Jacobsen  
[personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no)  
Tlf: 67235534

Eller du kan ta kontakt med NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Masterstudent

Prosjektansvarlig

Emil Fiskvik

Veileder  
Marc Esser-Noethlichs

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Vurdering i kroppsøving i den videregående skolen*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju og at opplysningene som fremkommer kan brukes i studien. [*sett inn aktuell*]
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.06.2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Vurdering i kroppsøving

### Referansenummer

604014

### Registrert

17.09.2019 av Emil Fiskvik - s234998@oslomet.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marc Esser-Noethlichs, marno@oslomet.no, tlf: 67237079

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Emil Fiskvik, s234998@oslomet.no, tlf: 94036263

### Prosjektperiode

01.09.2019 - 01.02.2021

### Status

15.09.2020 - Vurdert

### Vurdering (2)

---

#### 15.09.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 03.09.2020. Med endring menes at dato for prosjektslutt er endret fra 01.09.2020 til 01.02.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.09.2020. Behandlingen kan fortsette.

## 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)

## 19.09.2019 - 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 den 19.09.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. 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 01.09.2020.

## 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).

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)