

# **MASTEROPPGAVE**

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med  
fordypning i profesjonsrettet pedagogikk**

**August 2022**

«Kjennetegn på underveisvurdering i kroppsøving»

En kvalitativ studie om kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet

Simen Åmodt Amundsen

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## **Sammendrag**

Dette er en masteroppgave som er skrevet ved OSLOMET, ved Fakultet for lærerutdanning og Internasjonale Studier (LUI).

Formålet med studien har vært å finne ut hva som kjennetegner læreres undervisningspraksis i kroppsøving. Det har blitt gjennomført en kvalitativ studie med intervju som metode, med en fenomenologisk tilnærming. Undersøkelsene fra studien tar utgangspunkt i seks læreres beskrivelse av egen undervisningspraksis i kroppsøving. Lærerne kommer fra seks ulike skoler i Oslo. Det er en tendens blant lærerne at de fokuserer på elevenes beste i arbeidet med undervisningspraksis. Samtidig kan dette skape utfordringer ved at det i større grad blir en skjønsmessig vurdering som blir lagt til grunn for arbeidet. Felles prinsipper for undervisningspraksis legges til grunn, men i varierende grad. Læreplanverkets åpne karakter gir rom for ulike tolkninger. Vektlegging av elevens innsats og elevens forutsetninger ser ut til å kjennetegne lærernes undervisningspraksis i størst grad. Det kan også se ut til at antall lærere på kroppsøvingsseksjonene på skolene har betydning på lærernes arbeid med undervisningspraksis.

## **Abstract**

**English title “Characteristics of formative assessment in physical education” A qualitative study on physical education teachers at the lower secondary level.**

This is a master’s thesis written at OsloMet, Faculty of Education and International Studies (LUI).

The study’s purpose has been to examine what characterizes teachers’ formative assessment practice in physical education. A qualitative study with interviews as its methodology was executed with a phenomenological approach. The research is based on six teachers’ descriptions of their formative assessment practice in physical education at six different schools in Oslo. When reporting similar tendencies in formative assessment, all six teachers focus on what is best for each student. This focus can, however, create challenges as the assessment becomes largely discretionary between teachers. Nevertheless, common principles for formative assessment are considered, though in varying degrees. The openness of the curriculum allows for different interpretations. Seemingly, emphasizing students’ effort and prerequisites is what characterizes the teachers’ assessment practice most. It may also seem that the number of teachers in the schools’ physical education sections carries significance in their work with formative assessment.

## **Forord**

En snart 18års sammenhengende skolegang går mot slutten, hvor de siste 5 årene har blitt brukt på å utdanne seg til kroppsøving og idrettsfaglærer. Bacheloren ble gjennomført ved idrettshøgskolen, men master ved OsloMet. Det har vært stor inspirasjon å ta utdanningen på disse stedene. Arbeidet med masteroppgaven har vært en lang, tidkrevende og spennende prosess, som har bydd på både utfordringer og gleder. Jeg har tatt med meg verdifull kunnskap og erfaring som jeg har stor tro på vil hjelpe meg i læreryrket.

Jeg vil også rette en stor takk til alle som har vært med på å gjøre lærerutdanningen så lærerik og spennende som den har vært. Dette gjelder nåværende og tidligere medstudenter og forelesere både på Norges idrettshøgskole og OsloMet. Takk for fine år!

Videre vil jeg gjerne også takke mine hovedveileder Kirsten Elisabeth Thorsen og biveileder Steinar Brattenborg. Dere har vært til stor inspirasjon og støttet meg gjennom hele prosessen. Uten deres hjelp hadde det vært krevende å komme i havn med oppgaven. Dere har vært tålmodige, fleksible og konkrete i deres tilbakemeldinger.

Avslutningsvis vil jeg også rette en stor takk til de 6 kroppsøvingslærerne som sa ja til å stille som intervjupersoner i dette prosjektet!

Nå er jeg klar for arbeidslivet.

Oslo, August 2022

Simen Åmodt Amundsen

## Innhold

1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og avgrensning av oppgaven.....	1
1.2 Formål med studien .....	2
2 Status på forskningsfeltet.....	2
2.1 Vurdering i kroppsøvfingsfaget .....	3
2.2 Bøker knyttet til kroppsøving og vurdering.....	5
3 Begrepsavklaring .....	5
4 Teoretisk rammeverk .....	6
4.1 Kroppsøvfingsfaget .....	6
4.1.1 Kroppsøvfingsfaget LK06 .....	6
4.1.2 Kroppsøvfingsfaget i dag .....	8
4.1.3 Tverrfaglige temaer .....	9
4.1.3.1 Folkehelse og livsmestring .....	9
4.1.3.2 Demokrati og medborgerskap.....	10
4.1.3.3 Bærekraftig utvikling .....	10
4.1.4. Kjerneelementer.....	11
4.1.4.1 Bevegelse og kroppslig læring. ....	11
4.1.4.2 Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter. ....	11
4.1.4.3 Uteaktiviteter og naturferdsel.....	12
4.1.5 Kompetansemål.....	12
4.1.6 Hva er nytt i kroppsøvfingsfaget?.....	13
4.2 Vurdering i grunnskolen .....	14
4.2.1 Historikk:.....	14
4.2.2 På vei mot ny vurderingskultur .....	16
4.2.3 Mål- og resultatstyring .....	18
4.2.4 Ny forskrift om vurdering .....	19
4.2.5 The Assessment Reform Group.....	20
4.2.6 Oppfølging av forskriften.....	20
4.3 Lærerenes vurderingspraksis for elevens læring .....	22
4.3.1 4. prinsipper for god undervisningsvurdering .....	23
4.3.1.1 Vurdering av eget arbeid.....	23
4.3.1.2 Tilbakemeldinger som øker kompetansen .....	25
4.3.1.3 Mestring .....	26
4.3.1.4 Hva skal læres?.....	27
4.4 Lokalt læreplanarbeid og samarbeid om vurdering .....	28

4.5 Vurdering i kroppsøving .....	29
4.5.1 Vurdering i kroppsøvingfaget basert på forskrifter og gjeldende retningslinjer .....	29
4.5.2 Vurdering av Innsats.....	29
4.5.3 Vurdering av forutsetninger .....	30
4.5.4 Tester.....	30
4.5.5 Forskjellene mellom kroppsøving og andre fag .....	31
4.5.6 Rettferdig vurdering .....	32
4.5.7 Undervisvurdering i kroppsøving – vurdering for læring .....	33
4.5.8 Utdfordringer knyttet til vurdering i kroppsøving.....	34
5 Metode .....	35
5.1 Bakgrunn for valg av tema og avgrensninger .....	35
5.2    Forskningsdesign .....	36
5.2.1 Hermeneutisk fenomenologi.....	36
5.2.1 Kvalitativ forskningsmetode .....	37
5.2.3 Semistrukturerte intervju .....	37
5.3 Intervjuguide og pilotintervju.....	38
5.4 Datainnsamling.....	40
5.4.1 Rekrutteringsprosessen og utvalg .....	40
5.4.2 Utvalg.....	41
5.4.3 Intervjupersoner.....	43
5.4.4 Gjennomføring av intervju .....	43
5.4.5 Rolle i forskningen .....	45
5.5 Analysen .....	46
5.5.1 Transkripsjonen .....	47
5.5.2 Sortering og tematisering.....	48
5.6 Oppgavens troverdighet.....	51
5.6.1 Validitet .....	51
5.6.2 Reliabilitet.....	51
5.6.3 Overførbarhet.....	52
5.7. Etske refleksjoner .....	53
5.7.1 Samtykke og godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata.....	53
5.7.2 Konfidensialitet.....	53
5.7.3 Etske overveielser .....	54
6 Presentasjon av funn .....	54
6.1 Vurderingsgrunnlaget.....	54
6.1.1 Vurdering ut fra kompetansemål .....	55

6.1.2	Vurdering av ferdigheter .....	55
6.1.3	Vurdering av kunnskap .....	57
6.1.4	Vurdering av Innsats.....	57
6.1.5	Vurdering ut fra elevforutsetninger .....	58
6.2	Vurderingsformene .....	59
6.2.1	Observasjon.....	59
6.2.2	Test og prøver.....	60
6.2.3	Tilbakemeldinger .....	60
6.2.4	Egen- og hverandre-vurdering .....	62
6.3	Lærersamarbeid om vurdering i kroppsøving .....	63
6.3.1	Samarbeid i kroppsøving .....	63
6.3.2	Individuell vurderingspraksis.....	64
7.	DRØFTING.....	65
7.1	Vurderingsgrunnlaget.....	66
7.1.1	Kompetansemålene.....	66
7.1.2	Tredelt vurderingspraksis .....	67
7.1.3	Ferdigheter .....	69
7.1.4	Kunnskap .....	71
7.1.5	Innsats .....	74
7.1.6	Forutsetninger .....	75
7.2	Vurderingsformer .....	78
7.2.1	Observasjon.....	78
7.2.2	Tester og prøver .....	79
7.2.3	Kommunikasjon med elevene .....	81
7.2.4	Bruk av egenvurdering i undervisningen.....	84
7.3	Samarbeid om vurdering i kroppsøving .....	85
8.	Konklusjon .....	86
9.	Avsluttende refleksjon.....	87
10.	Litteraturlista .....	89
	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>98</b>

## 1 Innledning

Vurderingspraksisen i skolen er hele tiden i utvikling. Det kommer stadig nye føringer for hvordan undervisvurdering skal foregå. Den siste store markante endringen kom med innføringen av Fagfornyelsen høsten 2020. Vurderingspraksisen i skolen har endret seg en god del i løpet av de siste tjue årene. Mens man på starten av 2000-tallet i høy grad fokuserte på den summative vurderingen, har vi i dag mer fokus på formativ vurdering. Dette kom blant annet tydelig til uttrykk gjennom den nasjonale satsning på vurdering for læring som kom i 2010, hvor fokuset nettopp lå på den læringsfremmende vurderingspraksisen (Utdanningsdirektoratet, 2019c, 1.3.1). Senere har Utdanningsdirektoratet utviklet prinsipper for *hvordan* undervisvurdering skal foregå, for at den skal virke læringsfremmende på elevene. Det dreier seg om fire grunnprinsipper som tar for seg ulike deler av undervisvurderingen, med formål om å øke elevens kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Prinsippene trekkes også frem i forskriften til opplæringsloven (2020, § 3-10). Man ser for seg at vurderingen skal ha en formativ funksjon i fagets forløp, og at den i tillegg skal støtte oppom formålet med faget; livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

### 1.1 Bakgrunn og avgrensning av oppgaven

I løpet av de siste par årene har det foregått en debatt knyttet til kroppsøvingfaget om hvorvidt det skal være karakter i faget, eller ikke. Flere har tatt til orde for at kroppsøving bør være et karakterfritt fag (Vik, 2022). Én grunn det har blitt pekt på, er at det ikke finnes noen måte å gjennomføre en rettferdig karaktersetting på i faget, når den enkelte elevs forutsetninger skal trekkes inn i vurderingen. Det at elevens innsats også skal være en faktor, bidrar til å komplisere vurderingsarbeidet (Vinje & Brattenborg, 2020). Karakterdebatten i kroppsøvingfaget interesserte meg da jeg selv var elev, og den interesserer meg ikke mindre nå som jeg selv er kroppsøvingslærer. Begge disse perspektivene, elevperspektivet og lærerperspektivet, har jeg med meg i min lærergjerning. Det *er* utfordrende å sikre en karaktersetting som oppleves rettferdig, når vurderingen i høy grad blir skjønnsbasert.

Selv om jeg gjennom flere år har vært klar over utfordringene, og også kjenner disse utfordringene på kroppen når jeg selv skal sette karakterer, synes jeg vi bør beholde karaktervurderingen i faget. Når alle de andre fagene i skolen karaktersettes, mener jeg det også bør være slik i kroppsøvingfaget. Dette handler blant annet om å ta vare på fagets status. Da jeg valgte å skrive min masteroppgave om *undervisvurdering* i kroppsøvingfaget,



skyldes det imidlertid at jeg anser den prosessorienterte vurderingen for å være av størst betydning for elevens utvikling. Underveisvurderingen er også den hyppigst brukte vurderingsformen i faget, fordi vi kontinuerlig vurderer elevene underveis i løpet. Vi ønsker også at elevene skal lære å vurdere seg selv, slik at de kan optimalisere egen utvikling.

Som ung kroppsøvlingslærer forsøker jeg hele tiden å tilegne meg ny innsikt. Da jeg valgte å gjennomføre intervjuer med seks ulike lærere fra seks ulike skoler, var jeg motivert av tanken på å kunne lære mer om hvordan denne typen arbeid blir utført i dagens skole. Det motiverte meg også å vite at det foreligger begrenset med forskning på dette området fra før. Jeg hadde et håp og et ønske om at mine funn kan være av verdi og interesse for andre kroppsøvlingslærere. Samtlige informanter jobber i ungdomsskolen. Jeg aner derfor denne studien for å være mest interessant for kroppsøvlingslærere i skolen og deres ledere. Med dette som bakteppe har jeg utarbeidet følgende problemstilling

*Hva kjennetegner læreres underveisvurdering i kroppsøving?*

## 1.2 Formål med studien

Formålet med denne masteravhandlingen er å øke kompetansen om hvordan lærere i kroppsøvlingsfaget gjennomfører underveisvurdering med elever. Det legges til grunn hva lærerne selv forteller om egen underveisvurderingspraksis, og hvilke refleksjoner de har knyttet til dette. Forhåpentligvis vil oppgaven kunne bidra med ny kunnskap til feltet, og økt bevissthet blant kroppsøvlingslærere, noe som kan komme elevene til gode i form av bedre underveisvurdering.

## 2 Status på forskningsfeltet

Tidligere forskning knyttet til skolefaget kroppsøving og vurdering i faget er begrenset. Det av forskning som er gjennomført, er i stor grad rettet mot vurdering med karakter. Det er forsket lite på vurdering for læring og underveisvurdering. I perioden fra 1978 til 2010 ble det kun offentliggjort 11 publikasjoner knyttet til kroppsøvlingsfaget, mens det i perioden fra 2010 til 2019 ble offentliggjort hele 161 ulike publikasjoner. Dette viser at det har skjedd en kraftig økning av publikasjoner knyttet til kroppsøving i løpet av de siste årene. De fleste av publikasjonene omhandler ungdomstrinnet. Løndal et. al. (2021) poengterer at det økende antallet publikasjoner henger sammen med det økende antallet doktorgradsavhandlinger i perioden (Løndal, et. al., 2021, s. 15). Selv om antallet publikasjoner har økt, er det sentralt å legge merke til at det er i underkant av halvparten av studiene som omhandler læring og undervisning i kroppsøving. De fleste av publikasjoner er knyttet til forskningsfelt som kan

sees i en internasjonal sammenheng. Eksempelvis ser vi flere avhandlinger knyttet til kroppsøving og sårbare grupper (Løndal, et. al., 2021, s. 18-19).

Når det gjelder studier innen kroppsøving på høyere nivå, i perioden fra 2010 til 2019, er det sentralt å trekke frem Leirhaugs (2016) sin doktorgradsavhandling og den nasjonale kartleggingsstudien av Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018). På masternivå kan det i denne sammenhengen være sentralt å nevne oppgavene til Eide (2011), Græstholt (2011), Bach (2015) og Bernås (2018). Når det gjelder forskning knyttet til vurdering som skal fremme økt læring, kan Black og William (1998) og Assessment Reform Group (2002) nevnes. Relevante faglitteratur er *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (Vinje, 2021), *Fremtidens kroppsøvingslærere* (Vinje & Skrede, 2019) og *Vurdering i kroppsøving* (Gjølme & Evensen, 2021).

Moen et. al. (2018) var en sentral kartleggingsundersøkelse for kroppsøving, ved å gjennomføre en spørreundersøkelse av elever på 5-10. trinn, lærere og skoleledelsen sin opplevelse og mening om kroppsøving (Moen, et. al., 2018, s. 11). Funn fra undersøkelsen peker på at det er elever på de yngste trinnene, og gutter spesielt, som liker faget best. Dette kan skyldes at faget foregår «samme sted» (i kroppsøvingssalen) og at undervisningsopplegget er lærerstyrt, noe som kan oppleves som enkelt å forholde seg til og trygt (Moen, et. al., 2018, s. 80). Elevene opplever faget som variert. Et interessant funn i undersøkelsen er at elevene ikke forteller om friluftslivsaktiviteter, til tross for at friluftsliv var et av hovedområdene da undersøkelsen ble gjennomført (Moen, et. al. 2018, s. 40). Innsats blir trukket frem som den enkeltfaktoren som vektlegges mest i vurderingen av elevene (Moen, et. al., 2018, s. 59).

## 2.1 Vurdering i kroppsøving

Den kunnskapen vi har i eksisterende forskning knyttet til vurdering og spesielt underveisvurdering i kroppsøving er doktorgradsavhandlingen til Leirhaug sentral: «Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring» (2016). De to første artiklene i avhandlingen, av totalt fire artikler, handler begge om ulike utfordringer knyttet til kroppsøving. Den første artikkelen viser til at det økte fokuset på vurdering for læring har gitt en positiv effekt på kroppsøving, men at det er store forskjeller fra skole til skole, og blant lærerne på den enkelte skole. Ett av funnene i den andre artikkelen er at selv om elevene har erfaring med vurdering for læring, gir ikke dette grunnlag for en bedre karakter (Leirhaug, 2016, s. 75). I den tredje artikkelen konkluderes det blant annet med at det finnes store forskjeller mellom lærere i hvordan de forstår dette med vurdering for læring. Også kunnskapsnivået ser ut til å

varierte. I den fjerde artikkelen fokuseres det på vurdering for læring, og hvordan det foregår i kroppsøvfingsfaget (Leirhaug, 2016, s. 76).

I undersøkelsene til Eide (2011, s. 3) er det satt søkelys på vurdering for læring og hvordan elever og lærere oppfatter vurderingspraksis i kroppsøving. I undersøkelsen ble det gjennom kvalitative spørreundersøkelser samlet inn datamateriale. Slik Eide fremstiller det i avhandlingen, ligger det et stort forbedringspotensial i vurdering for læring i kroppsøvfingsfaget. Hen fastslår at det er forskjeller mellom lærere og elevene i hvordan de oppfatter vurderingspraksis i faget, spesielt knyttet til hvor gode tilbakemeldingene som gis er (Eide, 2011, s. 4).

Græsholt (2011, s. 3) sin master oppgave hadde som formål å undersøke hvordan vurdering i kroppsøving ble oppfattet blant elevene på videregående. Metoden for undersøkelsene var semistrukturerte intervjuer. Et av hans mest sentrale og oppsiktsvekkende funn var at de fleste elevene ikke kjente til kompetansemålene og kjennetegn på vurdering i kroppsøving, men dette gjorde de i andre fag. Et annet interessant funn var at de var samstemte i at tester var en sentral del av vurderingen, mens elevenes oppfatning av hvor godt de likte tester, var delt. Sentralt å trekke frem er det også at elevene aldri hadde hatt elevsamtaler knyttet til vurdering (Græsholt, 2011, s. 3).

Semistrukturerte intervjuer blir brukt som metode for å undersøke vurderingspraksisen til åtte kroppsøvfingslærere på videregående i Bach (2015, s. 3) sine undersøkelser. Det ble trukket frem av funnene fra undersøkelsen at det kan se ut som at lærerne sitter på en samlet god oppfatning av hvordan man skal gi underveis- og sluttvurdering i faget, ut fra retningslinjer og forskrifter. I vurderingspraksisen til lærerne inkluderes de «nye» formene for å øke læring blant elevene gjennom fagsamtaler, framovermeldinger, egenvurdering og hverandrevurdering, men det trekkes også frem at fysiske tester og teoriprøver, blant annet, fortsatt er en del av vurderingsgrunnlaget. Skolen er i utvikling mot en mer læringsfremmende vurderingspraksis (Bach, 2015, s. 3).

I Bernås (2018, s. 3) sitt prosjekt var hensikten å måle tiendeklasseelevers oppfatning av underveisvurdering i kroppsøving, gjennom semistrukturerte intervjuer. Et av de sentrale funnene fra undersøkelsen, er at elevene i hovedsak opplevde å få tilbakemeldinger i etterkant av en undervisningsperiode. Elevenes kunnskap om læreplanene generelt var varierende, men enkelte vurderingskriterier hadde de god kjennskap til. Det ble også trukket frem at elevene

fikk mulighet til å vurdere eget arbeid. Knyttet til vurdering ønsket elevene mer fokus på utvikling og innsats fremfor fokus på ferdigheter (Bernås, 2018, s. 3).

## 2.2 Bøker knyttet til kroppsøving og vurdering

Vinjes (2021) *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* er en bok som handler om kroppsøvingsfaget i lys av fagfornyelsen, og problemstillinger knyttet til dette. Boken består av tre deler. I den første ser Vinje på fagfornyelsen, og på muligheter og utfordringer som følger med fagfornyelsen. I den andre delen ser hen på kroppsøvingsfaget ut fra konteksten «elevenes livsmestring og elevenes dannelse» (Vinje, 2021, s. 11). Den tredje delen dreier seg om vurdering knyttet til karaktersetting i faget (Vinje, 2021, s. 12). I boka *Fremtidens kroppsøvingslærer* (2019) av Vinje og Skrede, handler det, som tittelen tilsier, om muligheter og utfordringer for kroppsøvingslærere i årene som kommer. Kroppsøvingslærerens rolle bli her sett i lys av (deler av) den overordnede delen av læreplanverket. Videre drøftes spørsmål knyttet til kjerneelementer, vurdering og bevegelsesaktiviteter. Avslutningsvis handler det om selve kroppsøvingsfaget i et fremtidsperspektiv (Vinje & Skrede, 2021, s. 10). Mens boken til Evensen (2020) fokuserer på hvilke muligheter og utfordringer lærerne vil møte på i kroppsøvingsfaget knyttet til vurdering.

## 3 Begrepsavklaring

Denne masteroppgaven inneholder en rekke begreper som jeg vil redegjøre for innledningsvis, slik at leseren får en forståelse av hva begrepene er ment å romme i teksten. De sentrale begrepene er *vurdering*, *summativ vurdering*, *formativ vurdering*, *underveisvurdering* og *vurdering for læring*.

Vurdering har hatt, og har, en sentral plass i skolen. De offentlige og politiske debattene om vurdering i skolen har i hovedsak handlet om karakterer og eksamener (Engh, 2017, s. 17). Vurderingsfunksjonen i samfunnet og skolen har vært å sortere ut søkere til høyere utdanning. Engh (2017, s. 17) peker på at lærere alltid har vurdert elevens faglige prestasjoner og sosiale kompetanse, med formål om å finne ut hvilken kunnskap elevene sitter på. Synet på vurdering har fått en ny vinkling fra begynnelsen av 2000-tallet. Utover 2000-tallet har det handlet mer og mer om hvordan vurdering kan bidra til økt motivasjon og læring. Imsen (2017, s. 265) poengterer at både kunnskap, erfaring og verdier kan være en del av vurderingen. Dysthe (2008) ser glidende overganger mellom vurdering, undervisning og veiledning, hvis man legger en bred definisjon av vurderingsbegrepet til grunn. Min oppgave vil ta utgangspunkt i forståelsen av begrepet vurdering.

Mens summativ vurdering er en vurdering som skal avdekke hvilken kunnskap eleven besitter her og nå, er målet med den formative vurderingen først og fremst å fremme økt læring hos eleven (Engh, 2017, s. 28). Undervisvurdering er all vurdering av elevene frem til opplæring avsluttes, og sluttvurderingen er gitt (Forskrift til Opplæringsloven, 2020, § 3-10). Formålet med vurderingen for læring er å øke elevenes kompetanse. Vurdering for læring må forstås i lys av dette og arbeidet til Assessment reform group (Engh, 2017, s. 60-61).

## 4 Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket i denne oppgaven er organisert i tre deler. I den første delen handler det om læreplanen i kroppsøvingfaget. Her ser jeg på læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) og dagens læreplan (LK20). I den andre delen handler det om vurdering. Her drøftes skolens vurderingspraksis i et historisk perspektiv. Jeg ser på hvordan vurderingspraksisen har endret seg generelt, og på undervisvurderingen spesielt (Utdanningsdirektoratet, 2020a, Forskrift til Opplæringsloven, 2020, § 3-10). I den siste delen av det teoretiske rammeverket handlet det spesifikt om vurdering i kroppsøvingfaget. Jeg ser på det som vektlegges av Utdanningsdirektoratet, når det gjelder både sluttvurdering og undervisvurdering.

### 4.1 Kroppsøvingfaget

#### 4.1.1 Kroppsøvingfaget LK06

På starten av 2000-tallet gjorde PISA-undersøkelsene sitt inntog i norsk skole. 4. desember 2001 ble de første resultatene presentert. Norske elever skåret dårlig i lesing, matematikk og naturfag, noe som vekket sterke reaksjoner. Norsk skole ble gjenstand for skarp kritikk fra flere hold. I den politiske debatten mente mange at noe måtte gjøres (Sjøberg, 2014, s. 207), og det besluttet å fornye læreplaner i alle skolefag. Læreplanen L97 ble erstattet av Kunnskapsløftet 2006 (LK06), en målstyrt og kompetansebasert læreplan. At en læreplan er kompetansebasert betyr at lærerne må basere seg på gitte kompetansemål når elevenes kunnskap skal måles. Kompetansemålene må ligge til grunn når undervisningen planlegges og gjennomføres. Også når læreren utarbeider kriterier som skal brukes i vurderingssituasjoner, må kompetansemålene danne grunnlaget. Eleven blir i de kompetansebaserte læreplanene sett på som det handlende subjektet (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 3-4). Overgangen til kompetansebasert læreplan var utfordrende i kroppsøvingfaget, noe som førte til diskusjoner, utredninger og revisjoner knyttet til faget (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 4). Målene i kompetansebaserte læreplaner er generelle. Det er læreren som må bryte kompetansemålene ned til mer konkrete læringsmål. Dette gir rom for ulike tolkninger av hva som faktisk skal læres (Engh, 2017, s. 100).

Et sentralt formål med kroppsøvningsfaget i LK06 var at faget skulle fungere allmenndannende, med fokus på å utvikle *hele mennesket* (Utdanningsdirektoratet, 2015). I den beskrivelsen som Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 28) gir av allmenndannende fag poengteres det at faget skal være utviklende for mennesket på en helhetlig måte. I LK06 ble det utarbeidet hovedområder i faget som ble fordelt over de ulike årstrinnene ut fra følgende inndeling: 1.-4. trinn, 5.-7. trinn, 8.-10. trinn og VG1-VG3 (Utdanningsdirektoratet, 2015). Hovedområdene var nært knyttet til kompetansemålene. Det var tre ulike hovedområder: *idrettsaktivitet* som var tilknyttet syv kompetansemål, *friluftsliv* som var tilknyttet tre kompetansemål og *livsstil* hvor det var fem kompetansemål tilknyttet (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Kompetansemålene skapte utfordringer og diskusjoner i LK06. Utfordringen og diskusjonen var i hovedsak knyttet til at kompetansemålene var så generelle. De runde formuleringene i kompetansemålene gjorde det krevende å tolke seg frem til hva elevene helt konkret skulle tilegne seg av kunnskap og ferdigheter (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 30-31). Både når kompetansemålene er *for generelle*, og når de er *for spesifikke*, kan det skape utfordringer for kroppsøvningslærere. En ulempe med for spesifikke mål, er at læreren kan oppleve å miste sin autonomi. En fordel med spesifikke mål er at det blir lettere å forstå konkret hva som skal læres, noe som kan gjøre det enklere for læreren å planlegge undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 30). Det som skapte størst diskusjon med LK06, var at elevens innsats og holdninger ikke lenger skulle vurderes. Dette, sammen med at det ble innført strengere krav til dokumentasjon, førte til at idrettsferdighet fikk et større fokus i vurderingen. Man kan anta at testing av idrettsferdigheter dermed fikk stor plass i vurderingsarbeidet i kroppsøvningsfaget. Elevens målbare idrettsferdigheter ble en sentral del av vurderingsgrunnlaget. Dette skapte frustrasjon blant en del kroppsøvningslærere, og mange var åpent kritiske (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 30).

De reaksjonene og den kritikken som fulgte etter LK06, gjorde at læreplanen ble revidert i 2012. Deler av innholdet i alle de fire delene av læreplanen ble endret. Fokuset på at kroppsøving skulle være et allmenndannende fag ble videreført. Faget skulle bidra til å styrke elevens selvbilde og forståelse av egen identitet. En forståelse av det flerkulturelle skulle komme i forlengelsen av dette. Eleven skulle lære å akseptere seg selv og andre på tvers av kulturelle forskjeller. Videre skulle elevens forståelse av *fair play* vektas mer. Den endringen som kanskje fikk mest betydning, var at elevens *innsats* igjen skulle være en del av vurderingsgrunnlaget (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 32, Utdanningsdirektoratet,

2012b). I 2015 kom det en ny revidering av kroppsøvingdelen av læreplanen, knyttet til svømming. Det ble utarbeidet konkrete mål for hva elevene skulle kunne i vann og svømming, etter 4, 7. og 10. årstrinn (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 34, Utdanningsdirektoratet, 2015).

#### 4.1.2 Kroppsøvingfaget i dag

En læreplan har status som forskrift til opplæringsloven. Opplæringsloven og læreplanen er de viktigste styringsdokumentene skolen har i sin planlegging og gjennomføring av læringsarbeidet. Læreplanen skal klargjøre hva myndighetene anser for å være vesentlig i faget. Å utarbeide læreplaner er en tidkrevende og omfattende prosess med mange involverte parter. Det er sentralt at læreplanene fornyes med jevne mellomrom for å utvikle seg i takt med samfunnet (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 35). Den læreplanen vi har i dag ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet 15. november 2019. Innføringen av læreplanen skulle foregå gradvis. For grunnskolen trådte LK20 i kraft for 1.-9. trinn fra 1. august 2020, og for 10. trinn fra 1. august 2021 (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Det er opplæringsloven som er det overordnende styringsdokumentet. At denne loven er overordnet, betyr at den skal være styrende for resten av læreplanverket. Overordnet del ble fastsatt 1. september 2017. Den består av formålsparagrafen og tre kapitler: 1. Opplæringsens verdigrunnlag, 2. Prinsipper for læring, utvikling og dannelse og 3. Prinsipper for skolens praksis. Under disse tre kapitlene finnes det mindre delkapitler. Mens læreplaner er ulike fra fag til fag, og fra årstrinn til årstrinn, gjelder overordnet del for hele skolen og utdanningsløpet. Den overordnede delen gir oversikt over hvilke verdier og prinsipper som skal prege hele opplæringen til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Det er utarbeidet en rekke støtteskriv til læreplanen, for å gi lærerne en dypere forståelse av den (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Eksempel på et støtteskriv knyttet til kroppsøving er «*Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*» (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Læreplanen i kroppsøving er i hovedsak delt inn i to deler. Den første delen heter «Om faget». Her handler det om fagrelevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter. Den andre delen er kompetansemål og vurdering. Her er kompetansemål og vurdering for andre trinn, fjerde trinn, syvende trinn, tiende trinn, vg1, vg2 og vg3 beskrevet. I tillegg til de to hoveddelene inneholder læreplanen føringer knyttet til timefordeling og vurderingsordninger. Standpunkt karakter og eksamen er eksempler på to

ulike vurderingsordninger. I kroppsøvningsfaget får elevene standpunktkarakter, men det blir ikke arrangert eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Fagrelevans og sentrale verdier ble tidligere omtalt som *formålet med faget*. I kroppsøvningsfaget skal det legges vekt på å stimulere den enkelte elev til livslang bevegelsesglede, ut fra egne forutsetninger. Innsatsbegrepet blir også trukket inn. Elevene skal få kunnskap om hvordan de skal nå mål. Det å forstå hvordan man kan jobbe for å nå et mål regnes som en sentral del av kompetansen i faget. Verdigrunnlaget for opplæringen, som er redegjort for i formålsparagrafen og overordnet del, skal realiseres i all undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Læreren må i tillegg sørge for at elevene får jobbe tverrfaglig, noe jeg vil belyse i det følgende.

#### 4.1.3 Tverrfaglige temaer

De tverrfaglige temaene elevene skal jobbe med etter den siste revisjonen av lærerplanen *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling* (Utdanningsdirektoratet, 2017a). De tre temaene skal trekkes inn i alle fag hvor dette er hensiktsmessig. Kroppsøvningsfaget er et av fagene hvor alle temaene skal trekkes inn. Elevene utvikler kompetanse når de arbeider med tverrfaglige problemstillinger knyttet til ulike fag. De tverrfaglige temaene tar utgangspunkt i samfunnsutfordringer for dagens og kommende generasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Å søke kunnskap på tvers av fag og å se sammenhenger blir sentralt. I det følgende vil jeg se nærmere på hvert enkelt av de tre utvalgte tverrfaglige temaene.

##### 4.1.3.1 Folkehelse og livsmestring

Folkehelse og livsmestring er et av de tverrfaglige temaene i dagens skole. Arbeid med dette temaet skal fremme god psykisk og fysisk helse, både på kortere og på lengre sikt. Elevene skal få kunnskap om hvordan de kan ta gode helsevalg. Begrepet livsmestring brukes om evnen til å mestre både medgang og motgang på en best mulig måte i eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Skauge (2019) stiller spørsmålstegn med hva som skjer med kroppsøvningsfaget når det skal fokuseres på folkehelse og livsmestring. Vil man kunne risikere at faget viskes bort, at det mister sin egenart? Folkehelse og livsmestring handler om både den psykiske og den fysiske helsen. Dette skiller seg delvis fra det tradisjonelle kroppsøvningsfaget hvor fokuset skal være på livslang bevegelsesglede. Ifølge Skauge (2019) vil økt fokus på fysisk aktivitet i andre fag enn kroppsøving ha liten effekt på elevene. Han begrunner dette med at fysisk aktivitet i andre fag typisk ledes av personer uten kompetanse i



kroppsøvningsfaget. Når læreren ikke er en fagperson, får ikke elevene den samme muligheten til å tilegne seg fagkunnskap. Brattenborg & Engebretsen (2021, s. 54) mener at det godt kan la seg gjøre å kombinere folkehelse og livsmestring med kroppsøving. I tillegg peker de også på viktighetsgraden av å hjelpe elevene til å lage en verktøykasse for å ta gode og ansvarlig valg, og dette kan fremmes ved god psykisk og fysisk helse som er sentralt for livsmestring. Positivt selvbilde og trygg identitet blir også vektlagt som sentralt hos Brattenborg & Engebretsen (2021, s. 54). Folkehelse og livsmestring kan kobles opp mot kroppsøvningsfaget gjennom friluftaktiviteter og ved at elevene lærer seg å være på tur og takle utfordringer som man kan møte på ute.

#### 4.1.3.2 Demokrati og medborgerskap

Demokrati og medborgerskap handler om at elevene skal få kunnskap som kan gi dem et godt utgangspunkt for å bli gode demokratiske medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Elevene skal lære seg spilleregler og verdier, og utvikle aksept for ulike meninger. Videre skal elevene lære seg å respektere flertall- og mindretallsrettigheter og utvikle evnen til å tenke selvstendig og kritisk.. Dette er et område som lar seg kombinere med kroppsøvningsfaget. Eksempelvis kan elevene få denne typen mental trening gjennom ballspill, hvor de sammen kan utarbeide regler, lære seg å akseptere ulike meninger og få et bevisst forhold til hvilke verdier som ligger til grunn (Utdanningsdirektoratet, 2017a, Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 54).

#### 4.1.3.3 Bærekraftig utvikling

Bærekraftig utvikling handler om å verne om jorden, og ikke ødelegge for kommende generasjoners behov. Gjennom arbeid med bærekraft skal elevene få innsikt i sammenhengene mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Dette med bærekraft vektlegges også i kjerneelementet *uteaktiviteter og naturferdsel*, hvor det handler om bærekraftig utvikling gjennom bærekraftig ferdsl (Utdanningsdirektoratet, 2019, Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 55). Kunnskap om naturen og hvordan man tar vare på den, er videre svært relevant for friluftsdelen i kroppsøvningsfaget. Dette med sporløs ferdsl er sentralt innenfor det tradisjonelle friluftslivet og dette handler i aller høyeste grad om bærekraft. Positive naturopplevelser som elevene får gjennom uteaktivitet i kroppsøvningsfaget, kan gi elevene dypere forståelse for betydningen av naturvern. Egne erfaringer med natur kan gjøre det lettere for elever å forstå hvorfor vi trenger å komme frem til en mer bærekraftig utvikling.

#### 4.1.4. Kjerneelementer

Læreplanen i kroppsøvingfaget inneholder tre kjerneelementer som skal ligge til grunn for undervisningen. De tre kjerneelementene er *bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel* (Utdanningsdirektoratet 2019b). Jeg vil i det følgende se nærmere på disse tre kjerneelementene.

##### 4.1.4.1 Bevegelse og kroppslig læring.

Kroppsøvingfaget skal være et fag som gir rom for livslang bevegelsesglede. Dette blir på papiret fremmet gjennom at ordet *bevegelse* er satt i sentrum. Elevene skal videre stimuleres til motorisk læring og utvikling av kroppsbevissthet (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Standal (2019) peker på at dette ikke er noe nytt. En del av faget kroppsøving kan knyttes direkte til kroppslig læring gjennom at kroppen er i sentrum. Elevene trener kroppen og lærer om den. Lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter er alle deler av kroppsøvingfaget, hvor Utdanningsdirektoratet (2019b) peker på at kroppslig læring skjer. Standal (2019) innvender at *all* læring er kroppslig, både i teoretiske og praktiske fag. Den praktiske delen av den kroppslige læringen knyttes til utvikling av ferdigheter, mens den teoretiske delen kan knyttes til beskrivelse av erfaringer og refleksjon rundt læringen. Det kan bety at den kroppslige læringen skjer i et samspill (Standal, 2019). Den kroppslige læringen som Standal (2019) beskriver kan forstås som praktisk kunnskap gjennom at den enkelte lærer selv må finne og utvikle siden egen praktiske kunnskap, dette står i motsetningen til den teoretiske kunnskapen sin som alle har lik tilgang på og kan tilegne seg (Thorsen & Christensen, 2018, s. 8).

##### 4.1.4.2 Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter.

Kroppsøvingundervisningen skal gi økt kunnskap om den enkelte elevs deltakelse og om samspillet mellom elevene. Elevene skal lære å akseptere hverandre på tross av ulike meninger og forutsetninger, med fokus på at alle skal bli inkludert (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Ulike aktiviteter i kroppsøvingfaget kan legge til rette for inkluderende fellesskap, noe som er sentralt. Gjennom faglig samarbeid får elevene muligheten til å dele kunnskap og motivere hverandre, noe som kan styrke læringen. Kroppsøvingslæreren kan legge til rette for fellesskap gjennom valg av aktiviteter og læringsmetoder. Det finnes mange måter å lage inkluderende fellesskap på. Lagspill og leker kan blant annet bidra til dette (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 53).

#### 4.1.4.3 Uteaktiviteter og naturferdsel.

Elevene skal få økt kunnskap om friluftsliv, spesielt i nærrområdene, til de fire ulike årstidene. Trygge og gode naturopplevelser, gjennom varierte aktiviteter med fokus på sporløs ferdsel, står sentralt. Gjennom å skape positive erfaring og opplevelser av naturen, vil man også forhåpentligvis sette pris på den. De fleste mennesker ønsker å ta vare på ting de setter høyt, det gjelder for naturen også (Utdanningsdirektoratet, 2019b, Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 54).

#### 4.1.5 Kompetansemål

Kompetansemålene gir lærerne informasjon om hva elevene skal arbeide med, og hvilken kunnskap elevene skal ha etter andre, fjerde, syvende og tiende årstrinn. Fra årstrinn til årstrinn er det en progresjon i kunnskapen elevene skal ha. Dette kommer først og fremst til uttrykk gjennom bruken av verb og kompleksiteten av innhold i lærerplanen. Kjerneelementer og støtteskriv til læreplanen skal gjøre det lettere å forstå kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

I det følgende vil jeg se nærmere på kompetansemålene for tiende trinn. Dette er de kompetansemålene som elevene skal bli vurdert i etter endt grunnskoleutdanning. For kroppsøvfingsfaget er det utarbeidet tretten kompetansemål etter det tiende årstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

I LK06 ble kompetansemålene etter tiende trinn delt inn i tre hovedaktiviteter: *idrettsaktivitet*, *friluftsliv* og *trening og livsstil* (Utdanningsdirektoratet, 2015). I LK20 er disse tatt bort, men man kan likevel delvis kategorisere de 13 kompetansemålene etter emne, tema eller aktivitet. Tre kompetansemål er direkte rettet mot friluftsliv og orientering, tre mot svømming og livredning og ett handler om dans. De seks andre kompetansemålene er imidlertid av mer generell karakter som å «utforske egne muligheter», «trene på og utvikle ferdigheter», «reflektere over korleis», «planlegge og gjennomføre bevegelsesaktiviteter», «bruke egne ferdigheter og kunnskaper» og «anerkjenne seg sjølv og andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Disse kompetansemålene kan knyttes til både svømming, friluftsliv og dans, men det er også like naturlig at de knyttes til andre aktiviteter som lek, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter.

Kompetansemålene skal danne grunnlaget for målene som lærerne lager for elevene, såkalte *læringsmål*. Læringsmålene skal være konkrete og realistiske (Slemmen, 2014, s. s. 97). Det er sentralt at det er en tydelig rød tråd mellom de ulike delene av læreplanen, fra

formålsparagrafen til overordnet del i læreplanen. Læringsmålene kan deles inn i flere ulike kategorier. Engelsen (2015, s. 121) har delt dem inn i kunnskapsmål, holdningsmål og ferdighetsmål. En styrke med en slik målklassifisering er at det kan minne lærerne på at opplæringen skal være kompleks og utfordrende. Man må ikke bli så fokusert på det enkelte kunnskapsmålet at man mister den bredere oversikten (Engelsen, 2015, s. 121). Skal læringsmålet være direkte styrende for opplæringen, må det være tydelig og presist, og formulert slik at alle forstår hva det innebærer (Engelsen, 2017, s. 117). Det er sentralt at læreren gir elevene kunnskap om hva de skal lære og hva de blir vurdert etter i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

#### 4.1.6 Hva er nytt i kroppsøvfingsfaget?

I tilknytning til LK20 ble det utarbeidet støtteskriv for å gi økt kunnskap om «Hva som er nytt i kroppsøvfingsfaget?» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). En av tingene som kommer tydeligst frem som nytt i LK20, er at ordet *idrettsaktivitet* går fra å være et eget hovedområde i LK06, til kun å være innbakt under begrepet andre bevegelsesaktiviteter i LK20, med noen få unntak. Unntakene finner vi der hvor idrettsaktiviteten står eksplisitt. I kompetansemålene for tiende trinn blir idrettsaktivitet brukt i ett av kompetansemålene. Utdanningsdirektoratet forklarer denne endringen med at de ønsker et mindre idrettsrettet fag. Samtidig presiserer de at den idrettsrettede aktiviteten kan knyttes inn under bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Vinje og Skrede stiller spørsmål ved Utdanningsdirektoratets bruk av uttrykket «mindre idrettsrettet fag» og etterlyser svar på hva som menes med dette konkret. De peker på at det fremstår som udefinert og uklart i støtteskrivene (Vinje og Skrede, 2021 s. 54). Utdanningsdirektoratet (2019a) trekker frem at lek og øving skal få større plass i undervisningen. «Mindre idrettsrettet fag» er en stor og bred beskrivelse som er vanskelig å tolke både i læreplanen og støtteskrivene. Vinje og Skrede (2021, s. 52) peker blant annet på at den idrettsrettede delen av fagene kan skapes gjennom lek og øving, hvor det i øvelsene ikke fokuseres på konkurranse og mål. Videre peker de på at det kan bli vanskelig å argumentere for at lek og øving ikke kjennetegnes av idrettsaktivitet.

I støtteskrivet til læreplanen «Hva er nytt i kroppsøvfingsfaget?» pekes det også på at «elevene skal oppleve et mer variert fag» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Da kan man stille spørsmål ved om faget ikke har vært variert nok tidligere. Er Utdanningsdirektoratets intensjon å bevare faget som variert eller ønsker man å fremme en endring med en slik ordbruk. Vinje og Skrede (2021, s. 44) tolker det som at Utdanningsdirektoratet med den nevnte formuleringen etterlyser mer variasjon. I omtalen av *idrettsaktivitet* skriver Utdanningsdirektoratet at «det er

en dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag» (Utdanningsdirektoratet, 2019a), en ordlyd som tyder på at man ønsker en større forandring. Er det metodebruk, arbeidsformer eller aktiviteter som Utdanningsdirektoratet (2019a) ønsker å endre med å legge vekt på et mer variert fag? Dette kommer etter mitt syn ikke så godt frem. I «Hva er nytt i kroppsøvingsfaget» (Utdanningsdirektoratet, 2019a) blir ønsket om et «mer variert fag» fulgt opp med formuleringer som handler om at identitet og selvbylde skal utforskes og at bevegelse, kropp, helse og trening skal forstås i en sammenheng «... sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Er det økt kunnskap om disse tingene som Utdanningsdirektoratet (2019a) ønsker å oppnå med «et mer variert fag»? Igjen kan det trekkes frem det Vinje & Skrede (2021, s. 54) påpeker vedrørende idrettsaktivitet. Det kan oppfattes som uklart og udefinert hva som kan tolkes ut ifra støtteskrivene til læreplanen.

Utdanningsdirektoratet trekker videre frem innsats som sentralt når de beskriver det nye ved faget. Innsatsbegrepet har fått en større plass i kompetansemålene. I den faglige kompetansen skal elevens innsats nå være sentral. Gjennom innsatsen skal også elevene skaffe seg erfaring med å tilegne seg kunnskap og ferdigheter og oppnå mål. Samarbeid med andre elever som også kan knyttes til innsats, blir trukket frem som en sentral del av kompetansen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Eleven skal vise innsats på ulike måter. Her kan det blant annet handle om hvor hardt eleven anstrenger seg og ut fra egne forutsetninger. Hvis eleven deltar aktivt og jobber målrettet for å forbedre seg selv i faget, har det med innsats å gjøre. Innsats handler også om utholdenhet og om å tåle motgang. Eleven skal få lære at det å ikke gi opp har verdi (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

## 4.2 Vurdering i grunnskolen

### 4.2.1 Historikk:

Grunnskolens vurderingspraksis har utviklet seg i tråd med endringer av de nasjonale læreplanene. I 1939 kom Normalplanen av N39. Baune (2007, s. 74) oppsummerer planen med stikkordene elevaktivitet, individualisering og gruppearbeid. Det ble innført minstekrav for hva elevene skulle lære i de ulike fagene, og vurdering med karakterer. Samtidig som det også var ønske om å redusere karaktergivningen i skolen. Innføring av karakterbok skjedde først fra fjerde klasse hvor elevene ble vurdert basert ved hjelp av ulike symboler. Fra og med femte klasse ble det innført karakterskala (Baune, 2007, s. 115-116, Engelsen, 2015, s. 25, Telhaug, 1991, s. 54). I perioden mellom N39 og 1970 kom det få endringer knyttet til

læreplaner og vurdering (Baune, 2007, s. 115-116). I etterkrigstiden vokste det frem en vurderingsdebatt. Var det elevens ferdigheter og kunnskap eller var det atferd, modenhet, studieferdigheter og innsats som skulle danne grunnlaget for vurderingen (Telhaug, 1991, s. 326)? Dette var et kjernesporsmål i debatten. Venstresiden i norsk politikk, ledet av Arbeiderpartiet, var forkjempere for en mer elevsentrert skole, hvor trivsel og motivasjon skulle skape læring. Arbeiderpartiet ønsket at hele skolen skulle bli karakterfri, og karakterer ble avskaffet på barneskolen i 1972 (Baune, 2007, s. 153).

Mønsterplanen i 1974, M74, var resultat av den politiske venstresidens tanker om at skolen i større grad skulle være elevsentrert og individtilpasset. Minstekravene, som vi var kjent med fra N39, ble tatt bort. Det ble lagt stor vekt på individtilpasset undervisning, som gikk ut på at den enkelte elev skulle få ut sitt potensiale (Baune, 2007, s. 150). Det ble også fremmet forslag om, og vedtatt, at karakterer skulle tas helt ut av ungdomsskolen. Man hadde større tro på bruk av vurderingssamtaler uten tallkarakter (Telhaug, 1991, s. 332). På slutten av 1970-tallet var det i Norge politisk stemning for dette, støttet av befolkningen forøvrig, som i stor grad samstemte om at vi trengte å beholde karakterer i ungdomsskolen (Telhaug, 1991, s. 334). I 1984 fikk Grunnskolerådet i oppgave å revidere lærerplan M74, delvis på bakgrunn av kritikk fra høyresiden. Høyresiden ønsket en skole med økt fokus på «kunnskap», «faglig nivå» og «kvalitet». Med Mønsterplan 87 ble undervisningen organisert i treårsbolker. Det ble økt fokus på lokalt læreplanarbeid og karakterordningen fra M74 ble videreført (Baune, 2007, s. 151).

I forkant av L97 kom Stortingsmelding nr. 47 i 1996; *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem*. Her ble det pekt på at elevene skulle ta større del i eget vurderingsarbeid, og vurdering uten karakter skulle tas mer i bruk i skolen (St. Meld. nr. 47 (1995-1996)). Begrepene formell vurdering, som er vurdering med karakter, og uformell vurdering, som er vurdering uten karakter, ble tatt i bruk. Begrepene formell og uformell vurdering er i dag videreført med begrepene vurdering med og uten karakter (Engh, 2017, s. 31-32). Det ble utarbeidet forslag til hvordan man kunne utvikle vurderingspraksisen i skolen. Elevenes læringsprosess skulle få et større fokus og elevene skulle bli mer aktivt deltagende i egen læringsprosess. Det skulles fokuseres mer på sammenhengene mellom undervisningsprinsippene og vurderingsprinsippene, samtidig som vurdering skulle foregå mer variert og systematisk enn tidligere (Engh, 2017, s. 81).

I 1997 fikk vi den første læreplanen med et forpliktende felles læringsstoff. Dette var en såkalt målstyrt læreplan. Elevene skulle vurderes ut ifra gitte mål, noe som ble beskrevet som

*målrelatert vurdering* (Baune, 2007, s. 172-173, Engh, 2017, s. 24). Innenfor målrelatert vurdering handler det om å vurdere graden av måloppnåelsen. Målene er på forhånd gitt. Innenfor *individrelatert vurdering* handler det om at elevene skal vurderes ut ifra egne forutsetninger og individuell fremgang (Engh, 2017, s. 24). Den individrelaterte vurderingen fordrer at læreren har god kjennskap til elevene sine. Læreren må ha dyp innsikt i den enkelte elevs forutsetninger og må også forstå hvordan eleven kan motiveres i arbeidet. I L97 skulle vurdering foregå fra første til tiende trinn. Fra åttende til tiende trinn skulle læreren sette karakterer. I 1999 ble tallkaraktersystemet 1 til 6 innført på ungdomstrinnet (Eggen, 2011, s. 135).

Underveisvurderingen ble trukket frem som et nytt begrep i Lærerplan 97. Begrepet underveisvurdering viser til den løpende vurderingen av elevene i ulike fag. Denne formen for vurdering blir gitt til elevene underveis i skoleløpet. Underveisvurdering kan være knyttet til læringsmål, læringsstrategi og/eller arbeidsmåte (Engh, 2017, s. 29). Den kan gis både skriftlig og muntlig (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10). I §3-7 (Forskrift til opplæringslova, 2020) står det at elevene har rett til en muntlig samtale om sin utvikling i faget minimum én gang hvert halvår. Dette skal gjennomføres som en del av underveisvurderingen. For elever i grunnskolen er all vurdering av elevene underveisvurdering, frem til standpunkt karakter settes i tiende trinn (Lauvås, 2018, s. 34). Lauvås (2018, s. 34) trekker frem at underveisvurderingen også kan ha en kontrollfunksjon for læreren. Gjennom underveisvurderingssamtalen kan læreren kontrollere at elevene besitter den planlagt mengden med kunnskap på de ulike stadiene i læringen. Gjennom underveisvurderingen kan elevene få en økt forståelse av de ulike læringsmålene. De tilbakemeldingene elevene gir i løpet av samtalen kan gjøre det lettere for læreren å tilpasse undervisningen i det videre skoleløpet (Black & William, 1998, s. 6, Engh, 2017, s. 29). Underveisvurderingen kan ha en støttende funksjon hvor læreren opptrer som en slags veiviser i den enkelte elevs læringsløp (Gamlem, 2015, s. 88).

#### 4.2.2 På vei mot ny vurderingskultur

Da den første PISA-undersøkelsen kom på starten av 2000-tallet, foregikk det samtidig et regjeringsskifte i Norge. Høyre fikk regjeringsmakten med Kristin Clemet som ny utdanningsminister (Baune, 2007, s. 191). Regjeringen satte i 2002 ned et utvalg som skulle se på vurderingssystemet i skolen. Utvalget utarbeidet en NOU-rapport (NOU 2002: 10. § 1-4) kalt «Førsteklasses fra første klasse- Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring» som presenterte forslag til et felles

rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Det ble presentert et forslag om økt lønn til lærere basert på målbare elevresultater, et forslag som provoserte mange lærere (Baune, 2007, s. 193). Videre ble det fremmet forslag om å lage en nasjonal nettbasert kvalitetsportal, for at det skulle bli enklere å ha oversikt over vurdering og utvikling i skolen for skoleeierne (NOU 2002: 10, § 1-4). Samtidig som dette skjedde foregikk det i 2003 en grundig evaluering av L97, gjennomført av Forskningsrådet. Evalueringen pekte på at lærerne stilte for utydelige og uklare krav til elevene (Haug, 2003, s. 9). På bakgrunn av dette ble det satt ned en komité for nasjonalt kvalitetsvurderingssystem.

Et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem ble etablert i 2004. Skolene fikk nå større valgfrihet og fleksibilitet både i undervisningen og vurderingsarbeidet. Samtidig ble det åpnet for nasjonal kontroll av både undervisning og vurdering. Sentralt i kvalitetsvurderingssystemet var nasjonale kartleggingsprøver og nasjonale prøver. De nasjonale prøvene skulle fungere som kontrollverktøy overfor skolene. Hensikten var at myndighetene skulle få kunnskap om elevenes ferdigheter, slik at nødvendige tiltak skulle kunne settes inn ved behov. Skolens resultater på de nasjonale prøvene skulle også offentliggjøres, slik at alle skulle kunne danne seg inntrykk av det faglige nivået. Skolene ble pålagt å legge inn informasjon om blant annet elevens utbytte av opplæringen ved karakterer gjennom den nettbaserte portalen Skoleporten.no. Både elever, lærere og foresatte protesterte på denne ordningen (Baune, 2007, s. 195, Allerup et al. 2009, s. 9-17). I 2005 ble det igjen regjeringsskifte, regjeringen ble bestående av Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet. Den rød-grønne regjeringen avskaffet de nasjonale prøvene, men kun for en kortere periode. Allerede i 2007 ble de nasjonale prøvene gjeninnført, av Kunnskapsdepartementet. Femteklassingene og åttendeklassingene skulle nå testes i regning og i lesing på norsk og engelsk (Baune, 2007, s. 196).

Innføringen av PISA-undersøkelsen førte til flere nasjonale prøver og kartleggingsprøver i skolen. Det ble nå gitt flere standardiserte prøver, hvor elevens kunnskap ble vurdert summativt. Disse ulike formene for standardiserte tester er alle eksempler på «*Testing Culture*» som vokste frem i norsk og internasjonal utdanning gjennom 1990-tallet og videre innover på 2000-tallet (Smith, 2009, s. 23). Smith (2009, s. 24) peker på at i skoler med stort fokus på standardiserte prøver, kan det skapes en *teaching to the test*-kultur. I en slik kultur vil læreren legge opp undervisningen slik at eleven skal prestere best mulig på en gitt test. Ifølge Smith kan «*Testing Culture*» plasseres innenfor det psykometriske paradigmet «*educational measurement*». Dette er en teoretisk tilnærming som bygger på at det er mulig å



måle og oversette kunnskap, talenter og holdninger etter faste regler, som kan danne grunnlag for ulike karakterer som kan skille elevene. Gjennom det man anser for å være objektive, pålitelige og valide måleinstrumenter skapes det forventninger om at kunnskap kan måles nøyaktig (Smith, 2009, s. 21). Eksempel på standardiserte tester i kroppsøving kan være å teste antall *push ups* som en maksimalt klarer eller tiden eleven bruker på en ferdighetsløype med ball. Paradigmet har vært gjenstand for kritikk. Blant annet har flere pekt på at læringsutbyttet ikke blir stort nok hvis eleven kun får en karakter for sin prestasjon. Flere har ment at karakteren alene i liten grad kan bidra til å styrke den videre læringsprosessen (Smith, 2009, s. 22). En annen og viktig innvending er at kunnskap i varierende grad lar seg måle. Det kan være uheldig hvis kun den lett målbare kompetansen skal vektes (Smith, 2009, s. 21). Eksempelvis kan man hevde at lærerens vurdering av elevens innsats til dels vil være skjønnsmessig.

#### 4.2.3 Mål- og resultatstyring

Det økte søkelyset på mål og resultatstyring i skolen kan forstås i lys av New Public Managementet i offentlig sektor, som også ble et styringsideal for skolene. Et eksempel på dette er innføringen av PISA og økt søkelys på rapportering (Baune, 2007, s. 195, Allerup et al. 2009, s. 9-17). I grunnskolen ser vi et sterkt søkelys på resultater som skulle rapporteres, måles og vurderes (Sørreime, 2016, Utdanningsforbundet, 2002). Et sentralt begrep som brukes i internasjonal forskningslitteratur om mål- og resultatstyring innen utdanning er *accountability*. I norsk sammenheng kan begrepet oversette til *ansvarliggjøring*, noe som innebærer at enkeltpersoner eller grupper, her lærere, må stå til ansvar for det de «leverer» i undervisningen i form av resultater (Hatch, 2013, s. 116-118). Engh (2017, s. 31) peker på at nasjonale prøver som kan sette både lærere, skoleledere og skoleeiere i et negativt lys hvis elevene leverer det man anser for å være svake resultater. Hatch nyanserer *accountability* gjennom å trekke inn begrepet *responsibility* og setter det opp mot *accountability*. *Responsibility* oppfattes som mer positivt ladet. Begrepet knyttes til det profesjonelle ansvaret læreren har eller tar i ulike situasjoner (Hatch, 2013, s. 116-118).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) var en sterkt målstyrt læreplan. Kompetansemålene viste til hva elevene skulle kunne etter andre, fjerde, syvende og tiende årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2015). Kompetansemålene i den norske skolen er ikke direkte målbare, men heller formulert på en måte som skal ha elevens utvikling som siktemål. Dette skiller kompetansemålene i norsk skole fra de fleste andre lands kompetansemål. I vurderingen av kompetansemålene fokuseres det på måloppnåelse og kjennetegn på dette. I

den målstyrte lærerplanen danner kjennetegnene grunnlaget for vurdering (Engh, 2017, s. 24). Eksempel på et kjennetegn for karakter 4 i kroppsøving er: «Eleven utforsker kroppslig læring gjennom å delta i, og arbeide for å utvikle egne ferdigheter i bevegelsesaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Samtidig som arbeidet med LK06 foregikk, fikk Utdanningsdirektoratet i oppgave å utarbeide en ny forskrift til opplæringsloven fra Kunnskapsdepartementet.

#### 4.2.4 Ny forskrift om vurdering

I tråd med endring av vurderingspraksisen i grunnskolen og innføring av læreplanen LK 06 ble det utarbeidet en ny forskrift til opplæringsloven (2006). Forskriften til opplæringsloven (2006) gjelder for grunnskolen og videregående skole. Hensikten med dette er å sikre en slags rød tråd i vurderingen av elevene (Engh, 2017, s. 45-46). Underveisvurdering i fag er et sentralt prinsipp i forskriften. Hovedhensikten med underveisvurderingen er at den skal bidra til kompetanse og økt læring, i tråd med formativ vurdering (Forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-10). I tillegg blir også tilpasset opplæring trukket frem som sentralt knyttet til underveisvurderingen. Sluttvurderingen er en avsluttende vurdering som skal gi uttrykk for elevenes samlede sluttkompetanse i faget, altså en summativ vurdering (Forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-14).

Begrepet *formativ vurdering* viser til intensjonen om å fremme økt læring (Black & William, 1998, s. 2). Dette innebærer at eleven, gjennom vurderingen, skal få økt kunnskap om oppgaveløsning og bruk av ulike læringsstrategier (Engh, 2017, s. 28). Formativ vurdering og underveisvurdering kan sees på i lys av hverandre. I begge tilfeller finner vi en intensjon om å bidra til økt læring hos eleven (Engh, 2017, s. 28, Bolstad, 2021). Engh definerer summativ vurdering på følgende måte: «vurderingsformer som utelukkende har til hensikt å kartlegge elevenes nåværende kompetanse, hva elevene har lært til nå» (Engh, 2017, s. 28). Summativ vurdering viser til at vurderingen har til hensikt å måle og vurdere elevenes kompetanse og kommer som regel til uttrykk gjennom tallkarakterer. I tillegg kan det også gi læreren mulighet til å kontrollere at elevene sitter på tilstrekkelig mengde kunnskap. Dette kan være med på å gi læreren nyttig kunnskap om undervisningen slik at hen kan gjøre justeringer som kan bidra til økt læring for eleven. (Engh, 2017, s. 29). Sluttvurderingen er den avsluttende vurderingen elevene får ved endt opplæring. I grunnskolen er det sluttvurdering, standpunktkarakter og eksamenskarakter som danner grunnlag for vitnemålet (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-14).

#### 4.2.5 The Assessment Reform Group

Vurdering for læring er forankret i forskriften om vurdering fra 2006 og tar utgangspunkt i sentrale perspektiver fra forskningsprosjektet «In the black box», som ble utført av The Assessment Reform Group (ARG) i 2002 (Assessment Reform Group, 2002). Fem av de mest sentrale prinsippene knyttet til vurdering for læring har blitt oversatt til norsk av Smith (2009, s. 25).

1. «Elevene skal få effektive tilbakemeldinger»
2. «Elevene skal være aktivt involvert i egen læring»
3. «Undervisningen skal tilpasses informasjon som er samlet inn ved hjelp av vurdering»
4. «Det er akseptert at vurdering har en vesentlig innvirkning på elevenes motivasjon og selvbilde, og begge er av kritisk betydning for 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, Assessment Reform Group, 2002).

Engh (2017, s. 61) beskriver vurdering for læring som en tredelt prosess. Gjennom hele prosessen er det sentralt at det foregår et samspill mellom læreren og eleven. Den første delen handler om at læreren må få kunnskap om hvilken kunnskap eleven sitter på. Den andre delen går det ut på å sette seg læringsmål, hvor det gunstige er at både lærer og elev er involvert i prosessen. Den tredje delen går ut på å lage en plan for hvilken læringsstrategi som burde brukes for å nå målet, dette oppfordres det også til at skal foregå i et samarbeid mellom lærer og elev (Engh, 2017, s. 61). Selv om Engh (2017, s. 61) gir uttrykk for at den tredelte prosessen knyttet til vurdering for læring beskriver hvordan det skal gjennomføres. Uttrykk er hele tiden i utvikling og det gjør at rammene for hvordan dette arbeidet skal foregå utvikles hele tiden.

Utviklingen drives fremover av den enkelte lærer og ulike profesjonsfelleskap (Engh, 2017, s. 60). Det sentrale når lærerne jobber med vurdering for læring er at det de gjør skal bidra til å fremme økt læring (Engh, 2017, s. 57).

#### 4.2.6 Oppfølging av forskriften

For å følge opp intensjonen om vurdering i tråd med LK06 og styrke lærernes vurderingspraksis, initierte Utdanningsdirektoratet i 2010 en nasjonal satsing på vurdering for læring. Målet for denne satsingen var å skape en mer læringsfremmende vurderingspraksis og vurderingskultur i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019c, 1.3.1). Som resultat av satsingen ble

det utarbeidet en rapport av Utdanningsdirektoratet (2019c). Rapporten peker på at lærerne har lyktes med å styrke bevisstheten i skolen om å skape en mer læringsfremmende vurderingspraksis. Samtidig peker rapporten på at det er store forskjeller mellom lærere når det gjelder synet på hva som er god vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 3.1.1, 2019c, Sanvik & Buland, 2013 s. 87). Rapporten peker på at elever har blitt mer aktive i eget vurderingsarbeid. Her har det skjedd en utvikling i skolen. Ifølge rapporten settes det nå klarere mål enn tidligere for hva elevene skal lære (Utdanningsdirektoratet, 2019c, 3.1.2). Et utviklingsområde som kommer tydelig frem i rapporten, er at det må arbeides for å skape et mer felles vurderingsspråk i skolene, og at dette må være et språk som er forståelig for elever, (Utdanningsdirektoratet, 3.2.1, 2019b).

Forskrift til opplæringsloven slik vi kjenner den i dag ble innført i 2006, men det har kommet flere revideringer siden. Den siste revidering som kom knyttet til vurdering trådte i kraft 1. august 2020. Forskrift til opplæringsloven skal legge føringer for skoleledere og lærere. Kapittel § 3 og § 4 legger føringer for vurdering. Sentrale underoverskrifter til vurdering er *undervisvurdering, sluttvurdering og fritak fra vurdering med karakter* (Forskrift til opplæringsloven, 2020). I den opprinnelig kunngjorte versjonen av Forskrift til opplæringsloven fra 2006 var vurdering og eksamen sentrale underoverskrifter (Forskrift til opplæringsloven, 2006). Etter å ha sammenlignet 2020-versjonen med 2006-versjonen av forskriften, vil jeg konkludere med at 2020-versjonen vektlegger vurdering for læring mest (Forskrift til opplæringsloven, 2020). I 2020-versjonen blir *prinsippene* for god undervisvurdering tydeliggjort, noe jeg vil komme tilbake til lenger ut i oppgaven. Også når det gjelder dette med fritak fra vurdering finner jeg en tydelig forskjell mellom de to versjonene av forskriften. Mens «Fritak fra vurdering» er en egen underoverskrift i 2020-versjonen, er det så vidt nevnt i 2006-versjonen (Forskrift til opplæringsloven, 2006, § 3-6, Forskrift til Opplæringsloven, 2020, § 3-17 til §3-21). En sentral oppgave for Utdanningsdirektoratet er å gjennomføre tilsyn ved skolene om at opplæringsloven og forskrifter blir fulgt. Utdanningsdirektoratet har også i oppgave å sette opplæringspolitikken ut i praksis. Direktoratet spiller en sentral rolle når læreplaner for skolen, eksamener, nasjonale prøver og kartleggingsprøver skal utvikles og forvaltes (Utdanningsdirektoratet, 2021c). I tillegg til dette har Utdanningsdirektoratet (2021c) ønske om å utvikle kunnskapen til lærerne gjennom støttedokumenter og tilbud om videre utdanning. Et eksempel på et støtteskriv knyttet til kroppsøving er «Vurdering i kroppsøving - elevens innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester» (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

### 4.3 Lærerens vurderingspraksis for elevens læring

Tanken om at vurdering skal fremme læring (vurdering for læring) har vokst frem delvis på bakgrunn av kritikk mot det Smith (2009) beskriver som «Assessment Culture», en vurderingskultur. Når vurderingen skal foregå på en måte som er egnet til å styrke læringen, må både lærer og elev se nærmere på læringsprosessen. Man må spørre seg hvordan læringsutbyttet kan bli størst. Når det skal handle om videre læring, kan man altså ikke se på læringsproduktet isolert. Elevens faglige utvikling må stå i sentrum. For læreren blir det en viktig oppgave å konkretisere hvordan eleven kan komme videre i faget (Smith, 2009, s. 45-46).

Vurdering for læring kan forstås i lys av et sosiokulturelt læringsperspektiv, der grunnlaget for læringen er sosial deltakelse og språklige handlinger. Den sosiale deltakelsen og relasjon mellom flere mennesker understøttes av språklig kommunikasjon. Språket kan forstås som et *medierende* redskap som bidrar i læringsprosessen (Säljö, 2001, s. 84). For elevenes læring er språket dermed en mulighet for læring. Gjennom samtaler kan språket bidra til en dypere forståelse hos deltagerne (Eggen, 2011, s. 130, Säljö, 2001, s. 84). Kvernbekk peker på dialogens meningsskapende funksjon. I en dialog vil fokuset rettes mot relasjonene mellom personene som kommuniserer. Tradisjonelt vil man typisk se for seg læreren som en avsender og eleven som mottager i en slik samtale, men det er klart at det også kan være motsatt (Kvernbekk, 2016, s. 181).

I vurdering for læring tydeliggjøres lærerens ansvar for elevens læringsprosess. Vygotsky (1978, s. 85-86) beskriver en sone for elevens potensielle utvikling, med den proksimale utviklingssonen. Her handler det om hva eleven kan få til med lærerens hjelp. Eksempelvis vil summativ vurdering måle hva elevene kan i vurderingsøyeblikket som kan beskrives som den aktuelle sone. Når læreren gir elevene tilbakemeldinger, vil elevene ha mulighet til å strekke seg mellom sonene i den proksimale utviklingssonen. Den enkelte elev kan bevege seg mellom sonene ved hjelp av medelever eller lærer som vil fungere som en medierende hjelper som for eksempel lærerne gjør ved å gi tilbakemeldinger (Vygotsky, 1978, s. 85-86). Selv om elever er like gamle, kan de være på ulike nivåer mentalt sett. Dette må læreren ta hensyn til i undervisningen. Den proksimale utviklingssonen forteller oss hvilket nivå eleven potensielt kan oppnå med hjelp og støtte fra en lærer (Vygotsky, 1978, s. 85-86). Fremovermelding kan være et eksempel på en måte som fremmer økt læring ved at elevene får kunnskap om hva den kan bli bedre på. I kompetansemålene etter tiende trinn i kroppsøving er utvikling av

ferdigheter ekstra sentralt i ett av målene. Her fastslås det at eleven skal «trene på og **utvikle** ferdigheter i varierte bevegelsaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Innenfor dette kompetansemålet kan bruk av proksimale utviklingssoner være ekstra sentralt siden det pekes på utvikling av ferdigheter.

#### 4.3.1 4. prinsipper for god undervisvurdering

Utdanningsdirektoratet (2020a) har utviklet fire prinsipper for god undervisvurdering. Prinsippene bygger blant annet på forskning fra Black & William (1998) og Satsingen på vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2020a). De fire prinsippene står også nedfelt under «Undervisvurdering i fag» i Forskrift til opplæringsloven § 3-10 (Forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-10). De fire prinsippene handler om at elevene skal:

- A) Delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglig utvikling
- B) Forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem
- C) Få vite hva de mestrer
- D) Få råd om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen

(Utdanningsdirektoratet, 2020b, Forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-10).

##### 4.3.1.1 Vurdering av eget arbeid

Det første av prinsippene til Utdanningsdirektoratet retter seg mot at elevene skal være aktivt deltagende i eget vurderingsarbeid og at de skal reflektere over egen læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Både egenvurdering og hverandrevurdering er relevant for å gjøre elevene mer aktivt deltagende.

For å gjøre elevene mer aktivt deltagende i eget vurderingsarbeid, kan det være naturlig å trekke egenvurdering og hverandrevurdering inn i undervisningen. Egenvurdering er en form for vurdering hvor elevene vurderer seg selv etter gitte kriterier, med fokus på hvordan de kan arbeide videre med faget (Engh, 2017, s. 114, Slemmen, 2010, s. 121). Imsen legger vekt på at egenvurdering skal foregå selvstendig, uten hjelp fra lærere eller andre (Imsen, 2017, s. 139). Ulike forskningsprosjekter peker på både fordeler og utfordringer knyttet til egenvurdering. I et prosjekt utført av Leirhaug (2016, s. 86) pekes det på at egenvurdering vil kreve at læreren må ha tydelige kriterier og rammer ovenfor elevene i hvordan dette skal foregå. Utfordringen knyttet til bruk av egenvurdering kan ligge i at elevene vil kommentere hverandres innsats istedenfor tilbakemeldinger som fremmer økt læring, som kan tyde på at elevene sjeldent vil oppleve en læringsfremmende effekt ved bruk av egenvurdering (Leirhaug, 2016, s. 86). Mens Engh (2017, s. 115) referer til ett prosjekt fra Portugal viser at elever fikk målbar fremgang som en følge av arbeidet med egenvurdering. Fremgangen var

mest merkbar hos de svakeste elevene. Kan dette bety at de elevene som ble regnet som faglig sterke allerede hadde for vane å vurdere seg selv, uten at de ble oppfordret til det, og at effekten derfor ikke ble like sterk. Det går også an å tolke funnet som et uttrykk for at det å vurdere seg selv kan være krevende, også for de elevene som regnes som faglig sterke. Det kan være av vesentlig betydning å tilpasse egenvurderingsarbeidet til den enkelte elev, slik at alle kan få mulighet til å oppleve mestring og utvikling (Engh, 2017, s. 114). Tilpassing av arbeidet til den enkelte elev krever høyt kunnskapsnivå og stor evne til å tolke elevreaksjoner og stor fagkunnskap hos læreren (Dyste, 2008).

Egenvurdering kan forstås i lys av det personlige (Ipasive) paradigmet. Innenfor dette paradigmet vektlegges det at den enkelte elev skal ta større eierskap til eget læringsarbeid. Eleven skal selv sette seg mål og i tillegg bidra til å vurdere om målene er nådd (Smith, 2009, s. 22). Hvordan lærere benytter seg av egenvurdering i undervisningen varierer fra fag til fag, og fra lærer til lærer. Logg, samtaler og «Exit-ticket» er ulike former for hverandrevurdering (Universitet i Oslo, 2021, Engh, 2017, s. 126, Utdanningsdirektoratet, 2020c). Når loggen brukes som verktøy og sjanger i kroppsøvingen kan elevene bli oppfordret til å reflektere over egen innsats, *fair play* og ferdigheter. «Exit-ticket» handler om at elevene selv skal vurdere hvor godt de har forstått og husker det faglige innholdet fra undervisningen (Universitet i Oslo, 2021). I kroppsøvingsfaget kan elevene bli bedt om å vurdere hvor godt et lagsamarbeid fungerte ut fra en tallskala. Elever med god kjennskap til egenvurdering, har et større potensiale for å ta imot og forstå tilbakemeldinger fra læreren knyttet til selvreguleringsnivået. Gamlem (2015, s. 93-94) peker på at knyttet til tilbakemeldinger på selvregulering står egeninnsats og ønsket om videre utvikling hos elevene sentralt (Gamlem, 2015, s. 93-94).

Hverandrevurdering, også kalt kameratvurdering, handler om at elever vurderer hverandre. Her finner vi flere likhetstrekk med egenvurderingen (Engh, 2017, s. 116, Slemmen, 2014, s. 134). I kroppsøvingsfaget kan elevene eksempelvis bli bedt om å vurdere hverandres ferdigheter og gi hverandre tilbakemeldinger på en *lay up* i basketball. Dette stiller krav til et trygt, åpent og effektivt læringsmiljø (Leirhaug, 2016, s. 86, Smith, 2009 s. 23). Slemmen (2014, s. 134) trekker også frem at hverandrevurdering kan gi læreren mulighet til å reflektere raskt over elevenes kunnskapsståsted i undervisningen. Det stilles krav til at læreren må legge til rette for at elevene får en riktig forståelse av vurderingsoppgaven og hva de skal gjøre. Negativt ladede tilbakemeldinger kan ødelegge motivasjonen og lærelysten til medelever (Engh, 2017, s. 116). Det er derfor svært viktig at elevene forstår at de skal hjelpe hverandre til videre utvikling, ikke gi hverandre en summativ vurdering på hverandres ferdigheter

(Leirhaug, 2016, s. 86). Læreren kan, i samarbeid med elevene, utvikle elevenes kunnskap om hvordan de kan gi kommentarer som gir økt motivasjon. Blant annet kan man sammen se på hvordan tidligere hverandrevurdering har blitt gjennomført i undervisningen og snakke om forbedringsmuligheter (Engh, 2017, s. 116).

En måte å gjennomføre hverandrevurdering på, kan være å la elevene jobben sammen to og to. Elevene kan få beskjed om å gi hverandre kommentar på to ting som er bra og én som det kan arbeides videre med (Engh, 2017, s. 117, Utdanningsdirektoratet, 2020c). En annen måte kan være at elevene skal kommentere hva de likte ved hverandres arbeid, og i tillegg stille spørsmål som kan danne grunnlag for refleksjon og gi innspill på hva som kan forbedres (Slemmen, 2010, s. 134). Avslutningsvis, knyttet til egenvurdering og hverandrevurdering, ønsker jeg å vise til en undersøkelse av Hopfenbeck (2011a). Undersøkelsen viser til at det er elever på barneskolen som oftest får muligheten til å vurdere eget og hverandres arbeid. Mer enn 50 % av elevene oppgir at dette forekommer i undervisningen. Tallene blant ungdomsskoleelevene er lavere, her er det kun 40 % som oppgir at de vurderer eget arbeid. Tallene tyder på at egen- og hverandrevurdering er mest utbredt på barnetrinnet (Hopfenbeck, 2011a).

#### 4.3.1.2 Tilbakemeldinger som øker kompetansen

Et annet prinsipp for underveisvurderingspraksis er «få råd om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I tråd med dette prinsippet blir det lagt stor vekt på at læreren skal gi elevene tilbakemeldinger og fremovermeldinger for å hjelpe eleven med å øke kompetansen. Det som da er sentralt å trekke frem, er at det kan virke som tilbakemeldinger og fremovermeldinger like ofte hemmer som fremmer læring. Eksempel på tilbakemeldinger som har større sannsynlighet for å hemme enn fremme læring er tilbakemeldinger som ikke knyttes til den læringskonteksten som eleven er en del av (Engh, 2017, s. 67, Gamlem, 2015, s. 67). Tidspunktet som har størst læringseffekt på elevene er tilbakemeldingene elevene mottar i den daglige undervisningen og gjerne knyttet til oppgaveløsning. En av årsakene til at tilbakemeldinger på oppgaveløsning har stor effekt, er at elevene får informasjon om hva de gjør feil og umiddelbart kan gjøre noe med det. En svakhet ved å benytte seg av denne løsningen ligger i at tilbakemeldingen i høy grad blir resultatorientert. Metoden gir ikke elevene kunnskap om strategiene eller prosessene som vil kunne skape økt langsiktig læring (Slemmen, 2014, s. 115, Gamlem, 2015, s. 89). For at elevene skal få tilbakemeldinger som fremmer økt læring for den enkelte elev, legger Utdanningsdirektoratet (2020b) vekt på at elevene skal få kunnskap om hvor i læringen de er,



målet med læringen og hva de må jobbe videre med (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Slemmen (2014, s. 116) trekker frem at det er sentralt at tilbakemeldinger er realistiske. Tilbakemeldingene skal tilpasses den enkelte elev for å fremme læring og læringslyst (Forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-3, Utdanningsdirektoratet, 2020b, Engh, 2017, s. 105). Engh (2017, s. 105) peker på at i tilbakemeldinger blir det ofte lagt vekt på hva elevene har gjort. Da kan det ofte skje at det settes søkelys på det eleven ikke kan og ikke mestrer, som igjen kan påvirke motivasjonen elevene har for økt læring negativt. Andre svakheter som Engh (2017, s. 105) legger vekt på, er at elevene ikke får kunnskap om hva de må arbeide videre med for å få økt kunnskap.

En annen form for tilbakemelding hvor eleven får kunnskap om hva hen må jobbe videre med for å øke sin kunnskap, er *fremovermeldingen*. Som det ligger i ordet, er dette en tilbakemeldingsform som peker fremover. Det settes søkelys på hva elevene skal fokusere på for å nå sine læringsmål (Engh, 2017, s. 67). Leirhaug peker på at hvis man skal lykkes med vurdering for læring er fremovermelding en nøkkelstrategi (Leirhaug, 2016, s. 82). Engh (2017, s. 67) trekker frem tre nøkkelområder som fremovermelding skal bidra til: «faglig hjelp, økt kunnskap om læringsstrategier og motivasjon til høyre måloppnåelse» (Engh, 2017, s. 67). Uansett om fremovermeldingen gis muntlig eller skriftlig, kan den fungere som et medierende redskap som kan bidra til å skjerpe elevenes læringslyst og retning i læringen. Smith (2009) knytter det kontekstuelle paradigmet til fremovermelding. Han peker på at det er sentralt å sette søkelys på elevens fremgang, fordi det er der deler av læringen ligger. En av de store styrkene innenfor dette paradigmet er synet på læreren som en som kjenner elevene på et individuelt plan. Fordi læreren kjenner hver enkelt elev personlig, kan tilbakemeldingene tilpasses på en hensiktsmessig måte (Smith, 2009, s. 22). Både tilbakemeldinger og fremovermeldinger kan foregå enten som monologer eller dialoger. Dialogen blir gjerne sett på som mest hensiktsmessig siden den gir rom for innspill fra både lærer og elev. Læreren kan tilpasse og utdype tilbakemelding ut fra den responsen eleven gir (Kvernebekk (2020, s. 178.) Læringsmiljøet spiller inn og påvirker hvordan man lykkes med tilbakemeldinger og fremovermeldinger. Et godt læringsmiljø kjennetegnes av gjensidig tillit, gode relasjoner og rom for å prøve og feile (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

#### 4.3.1.3 Mestring

Det tredje prinsippet handler om at elevene skal få kunnskap om hva de mestrer (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Denne kunnskapen kan bidra til økt motivasjon for videre arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Som tidligere nevnt har tilbakemeldinger ofte en

tendens til å sette søkelyset på det elevene *ikke* mestrer (Engh, 2017, s. 67, Gamlem, 2015, s. 67). Engh (2017, s. 67) påpeker at elevene også bør få kunnskap om hva de faktisk mestrer når tilbakemeldinger blir gitt. Elevens tanker om det å skulle mestre noe påvirkes i stor grad av tidligere erfaringer. Har eleven tidligere opplevd å lykkes med en aktivitet, vil det kunne påvirke graden av mestringsforventning neste gang (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 118). Mestringsforventning er spesielt sentralt når det gjelder innlæring av nye aktiviteter og vil kunne påvirke elevens innsats og at elevene benytter seg av riktig læringsstrategi. Mestring blir i hovedsak delt inn i reell mestring og opplevd mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 119). Reell mestring kalles også «objektiv» mestring og kan sees i lys av den summative vurderingen. Den opplevde mestringen handler om hva eleven selv opplever at hen får til. Dette kan noen ganger avvike noe fra den reelle mestringen og andre ganger samsvare godt. Uansett kan det være nyttig for både lærer og elev å se den opplevde mestringen i lys av den reelle (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 119). Elever med lav grad av opplevd mestring vil som regel i større grad trekke seg tilbake, legge inn mindre innsats og raskere gi opp (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 153). Utover 2000-tallet har vi sett et økende søkelys på standardiserte tester. Elever som ikke lykkes så godt med disse testene, vil kunne oppleve testingen som demotiverende. En elev som stadig blir konfrontert med lav grad av reell mestring, vil kunne miste motivasjonen og arbeidslysten, noe som vil kunne føre til enda svakere resultater i neste omgang (Smith, 2009, s. 24). Testing kan virke motiverende på enkelte elever og demotiverende på andre, noe kroppsøvlingslæreren må ha et bevisst forhold til. Testingen må ikke bli så altoverskyggende at eleven fratras gleden med faget. Kroppsøvlingslæreren må forsøke å unngå testsituasjoner som hemmer elevens utvikling.

#### 4.3.1.4 Hva skal læres?

I det følgende vil det ses nærmere på det fjerde prinsippet om at elevene skal «forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det elevene skal lære gjennom opplæringen kommer til uttrykk i kompetansemålene. Kompetansemålene kan oppleves som åpne og utydelige for elevene. For at elevene skal få en dypere forståelse av kompetansekravene, må læreren bryte ned kompetansemål til læringsmål (Engelsen, 2015, s. 107). At elevene får og besitter kunnskap om hva de skal lære er avgjørende for å fremme videre læring (Gamlem, 2015, s. 109). I kroppsøvlingsfaget kan det ofte være naturlig å formidle læringsmål til elevene ved oppstart av undervisningen, slik at elevene kan ha denne informasjonen med seg hele veien. Det er ingen fasit på hvordan du gir elevene kunnskap om hva de skal lære. Flere ulike metoder vil fungere (Engh, 2017, s. 98). Gjennom spørsmål/svar-sekvenser og IRE/f-mønster kan læreren få kunnskap om elevene har forstått hva de skal

lære. IRE/f-mønster går ut på at læreren kommer med et initiativ (I) og elevene svarer (R). Elevens svar evalueres eller kommenteres av læreren (E/F) (Dyste, 2008, Klette, 2018, s. 185). For at elevene skal få kunnskap om hva som blir forventet av dem knyttet til vurdering, kan en mulighet være å presentere kjennetegn på måloppnåelse for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Det er uansett sentralt å tenke gjennom hvor mye informasjon du skal gi elevene, om hva de skal og hva som blir forventet av dem. *For* mye informasjon kan virke mot sin hensikt. Elever er naturligvis ulike, og vil reagere ulikt på å motta informasjon om læringsmål i starten av timen. Enkelte elever kan oppleve informasjon som motiverende mens andre kan oppleve den som for detaljert og rigid (Hopfenbeck, 2011a).

#### 4.4 Lokalt læreplanarbeid og samarbeid om vurdering

Arbeidet med lokalt læreplanarbeid fikk et økt fokus i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Med Kunnskapsløftet fikk skoleeierne ansvaret for gjennomføring av lokalt læreplanarbeid, med utgangspunkt i lover og forskrifter (Dale et, al. 2011, s. 72, 75). Det lokale læreplanarbeidet har fått ekstra fokus etter innføring av Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Samarbeid på tvers av fag og trinn kan sees på som ekstra sentralt etter innføring av Fagfornyelsen, hvor dybdelæring og tverrfaglige temaer er sentrale (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Lærerne har den profesjonelle didaktiske kompetanse i arbeidet med de lokale planene (Engelsen, 2016). Utdanningsdirektoratet har også utarbeidet veiledere for hvordan arbeidet med lærerplaner lokalt skal foregå (Engelsen, 2016). Læreplananalysen går blant annet ut på å fortolke og utarbeide konkrete læringsmål ut fra de gitte kompetansemålene (Dale et, al. 2011, s. 70, Engelsen, 2015, s. 18). De konkrete læringsmålene kan samles i ulike kategorier. I kroppsøvfingsfaget kan man eksempelvis dele dem inn i kategoriene innsats-, kunnskaps- og ferdighets- mål. I tillegg til å formulere læringsmål, kan de enkelte skolene, og lærerfelleskapene, bli enige om ulike *kjennetegn* for måloppnåelse i de ulike fagene (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Lærernes arbeid knyttet til kjennetegn på måloppnåelse og annet læreplanarbeid er relativt fritt, så lenge man forholder seg til læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Utdanningsdirektoratet (2020d) har imidlertid utviklet kjennetegn for måloppnåelse på fellesfagene for ungdomsskolen, som lærerne kan støtte seg på. Forslag til kjennetegn fra Utdanningsdirektoratet (2020d) er generelle. Det er den enkelte lærer og profesjonsfelleskapet som får i oppgave å gjøre det konkret og forståelig for elevene. Arbeidet med læringsmål og målekriterier er sentralt i det lokale læreplanarbeidet. Imidlertid må man sørge for at det blir

igjen tilstrekkelig med tid til å ivareta andre sentrale deler. Helheten i faget må ikke mistes av syne (Gjølme & Evensen, 2021).

## 4.5 Vurdering i kroppsøving

### 4.5.1 Vurdering i kroppsøvingfaget basert på forskrifter og gjeldende retningslinjer

Det særegne med vurdering i kroppsøving er at *innsats* og *elevforutsetninger* også skal regnes med (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Frem til 2006 ble vurdering i kroppsøving basert på følgende tre faktorer: samarbeid og innsats, mestring (ferdigheter og kreativitet) og kunnskap (Norges idretthøgskole, 2021-nåtid). Som tidligere nevnt ble elevens innsats fjernet fra vurderingsgrunnlaget ved innføringen av Kunnskapsløftet (LK-06). Det som *skulle* danne grunnlaget for vurderingen var ferdigheter og kunnskap. Imidlertid ble innsats gjeninnført som en del av vurderingsgrunnlaget i 2012 (Brattenborg & Engebretsen, 2020, s. 30). Etter innføringen av LK20 blir elevens kompetanse vektlagt i vurderingen i kroppsøvingfaget. Utdanningsdirektoratet (2021b) har utarbeidet et støtteskriv for vurdering med fokus på vurdering av innsats, forutsetninger og bruk av tester.

### 4.5.2 Vurdering av Innsats

Vurdering av innsats er det vurderingsområdet i kroppsøving som skiller faget tydeligst fra de andre fagene i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021b). I § 3-3 i Forskrift til opplæringsloven (2020) står det at innsats kun skal regnes med i vurderingen dersom det står skrevet i læreplanen for faget, og det gjør det i kroppsøving. Utdanningsdirektoratet (2021b) peker på at innsats vises hos elevene når de er selvstendige, samarbeider, tar utfordringer og ikke gir opp. Innsats hos den enkelte elev, og hos grupper av elever, kan gi læring. Elever kan bidra positivt til hverandres utvikling gjennom en lang rekke aktiviteter i kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Et typisk kjennetegn på måloppnåelse når graden av innsats vurderes er utholdenhet i arbeidet. Eleven kan vise utholdenhet gjennom å fortsette å øve og prøve også når progresjonen ikke er synlig (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Borgen og Engelsrud beskriver det som at elevens aktive deltagelse i faget blir vurdert som innsats (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 4). Videre peker de på at innsatsen knyttes til lærerens kompetanse. Dette mener de gir den enkelte lærer større rom for tolkning når det gjelder vektleggingen av innsatsen. En konsekvens av dette vil kunne være at lærere i ulik grad vil vektlegge elevens innsats når karakteren skal settes (Borgen og Engelsrud, 2020, s. 8). Aasland og Engelsrud (2017, s. 13) argumenterer for at også elevenes kroppslige erfaringer skal kunne knyttes opp mot innsats.

Også refleksjon, selvregulering i læringen og metakognisjon kan forstås som en del av innsatsen, ifølge Aasland og Engelsrud (2017, s. 13). Det finnes ingen konkrete regler for hvordan innsats skal vurderes. Det enkelte lærer vil derfor måtte bruke sitt eget profesjonelle skjønn. Bruken av skjønn vil være fundert i kunnskapsbasen og den refleksive praksisen hos den enkelte kroppsøvingslærer (Thorsen & Christensen, 2018, s. 16).

#### 4.5.3 Vurdering av forutsetninger

Vurdering i kroppsøvingsfaget er krevende av flere grunner. For det første fordi at støtteskrivet «Vurdering i kroppsøving» (Utdanningsdirektoratet, 2021b) skapte usikkerhet ved utgivelsen. Skrivet ble publisert i tre ulike utgaver på et halvt år og de tre versjonene avviker fra hverandre når det handler om vurdering av elevforutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2021b). For det andre knyttet til Forskrift til opplæringsloven (2020, § 3-3) står det at forutsetninger ikke skal trekkes inn i vurderingen. For det tredje fordi læreplanen for samme periode er imidlertid elevenes forutsetninger omtalt flere steder, blant annet i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette kan fremstå som en motsetning. Enkelte kompetansemål er formulert på en måte som poengterer at eleven skal utvikle seg ut ifra sitt eget ståsted (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Eksempelvis heter det i et av kompetansemålene i faget at eleven skal «trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Skal læreren få kunnskap om hvorvidt eleven utvikler ferdighetene sine slik kompetansemålene legger opp til, må læreren ha kunnskap om elevens forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Samtidig hevder Vinje et al. (2021, s. 175) på at de kjennetegnene på måloppnåelse som er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet, *ikke* peker på at forutsetninger skal trekkes inn i vurderingen av nevnte kompetansemål. Det kan allikevel være forståelig at lærere trekker inn forutsetninger i vurderingen (Vinje et al., 2021, s. 176).

#### 4.5.4 Tester

Testing har i lang tid vært en tradisjonell form for vurdering av elevene i kroppsøving, men etter innføring av Fagfornyelsen skal ikke tester lenger brukes med den hensikt å måle eleven. Hensikten med tester skal etter Fagfornyelsen være å skape læring og faglig utvikling. Tester kan i tillegg brukes for å legge til rette slik at eleven reflekterer rundt egen læring, både på egenhånd og i samtale med andre elever. Etter Fagfornyelsen er det ingen kompetansemål som angir at testing skal danne grunnlaget for den karakteren som blir gitt (Utdanningsdirektoratet, 2021b, Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 204). Testing kan imidlertid brukes som en objektiv metode for å måle elevens utvikling i ulike aktiviteter. Hvis eleven oppnår fremgang, kan det være et tegn på at hen har lagt ned en god innsats for å bedre

prestasjonen (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 205). I doktorgradprosjektet til Leirhaug (2016, s. 79) hvor han undersøkte bruk av tester ved seks ulike skoler, ble han informert om at fem av skolene fortsatt gjennomførte testing. Leirhaug fant variasjon knyttet til bruk av tester, og testenes utforming. Vektingen av testene i forbindelse med karaktersetning varierte fra skole til skole. Ved den sjettede skolen hadde de sluttet med testing av elevene (Leirhaug, 2016, s. 79).

Det å skulle endre bruken av testing i kroppsøvfaget slik Fagfornyelsen krever, er ikke gjort i en håndvending. For den enkelte lærer, og også for profesjonsfelleskapet, er det tidkrevende å tilpasse og/ eller endre egen praksis slik at den stemmer overens med de nye rammene. Testing av ferdigheter og summativ vurdering har preget skolekulturen i lang tid. Muligens ligger det en manglende realisme til grunn hvis man tenker seg at dette skal forsvinne helt (Engh, 2017, s. 57). Når hver elev skal testes ut fra egne forutsetninger, vil læreren måtte legge opp til stor bredde og variasjon i testbatteriet. En elev som er trent syklist vil eksempelvis ikke ha de samme forutsetningene som orienteringsløperen i klassen hvis læreren legger opp til en test hvor elevene skal løpe 3000 meter. Syklisten kan ha bedre utholdenhet enn løperen innenfor sin idrett, men får ikke nødvendigvis demonstrert dette hvis undervisningen foregår på en vanlig idrettsbane. Kravet om individuell tilpasning kan gjøre vurderingsarbeidet svært tidkrevende for læreren (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 205). I kroppsøvfaget har det tradisjonelt vært vanlig å teste elevens fysiske og tekniske ferdigheter. Eksempelvis har man gjerne testet utholdenhet og styrke. Hinderløyper eller såkalte ferdighetsløyper har vært brukt for å teste de tekniske ferdighetene (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 204). Det har ikke vært vanlig å lage egne tester ut ifra idrettsbakgrunnen til hver enkelt elev. Elever som har avanserte ferdigheter i uvanlige idretter kan ha tapt på dette karaktermessig.

#### 4.5.5 Forskjellene mellom kroppsøving og andre fag

Kroppsøvfaget skiller seg fra de fleste andre fag i skolen. Eleven kan ikke bli trukket ut til eksamen, og standpunkt karakteren er derfor den eneste sluttvurderingen (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 208). Læreren skal strekke seg langt for å gi den enkelte elev tilrettelagt opplæring i faget. Hvis den tilrettelagte opplæringen som gis ikke kan vurderes med karakter, kan rektor på vegne av eleven søke om fritak fra vurdering. Eleven skal allikevel få tilbakemeldinger og fremovermeldinger på lik linje med de andre elevene (Forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-20).

#### 4.5.6 Rettferdig vurdering

Det å gi eleven en rettferdig vurdering er en sentral del av alt vurderingsarbeid i skolen.

Vurderinger kan være objektive eller subjektive. Den objektive vurdering kjennetegnes av fakta og nøyaktig måling, eksempel på denne vurderingsformen kan være eksamen. Mens ved subjektiv vurdering kan også følelsene til lærerne bli trukket inn i vurderingen og eksempel på denne vurderingsformen er standpunktkarakter (Birch, 2021, s. 149). I kroppsøving, hvor eleven kun får standpunktkarakter og ikke eksamenskarakter, vil den subjektive vurderingen kunne få mer plass. Blant annet vil læreren måtte vurdere hver enkelt elevs forutsetninger, og denne vurderingen vil til dels være skjønnsbasert. Subjektiv vurdering stiller høye krav til lærerens profesjonelle skjønn. Det kan være krevende å sette riktig karakter når kriteriene ikke er målbare (Thorsen & Christensen, 2018, s. 16).

I kroppsøving er det krevende å gjennomføre en rettferdig vurdering av elevene, men ifølge en undersøkelse fra Prøitz og Borgen skal det være mulig (2010, s. 86). Den faktoren som blir pekt på som mest sentral for å sikre en rettferdig vurdering, handler om at eleven må vite hva hen vil bli vurdert etter. Ettersom lærere tolker læreplanverket ulikt, vil dette kunne by på utfordringer (Prøitz & Borgen, 2010, s. 86). Vinje (2021, s. 171) poengterer at det må komme tydelig frem hvordan ulike læringsmål knyttes opp mot kompetansemålene, og i hvilken grad. Videre vektlegger han betydningen av en tydelig sammenheng mellom vurdering av elevens fagkompetanse, elevens forutsetninger, elevenes innsats og fremgangen til eleven (Vinje et al., 2021, s. 171). Utdanningsdirektoratet har, riktig nok, utarbeidet retningslinjer for vurderingspraksis, men det er ikke gitt at disse blir lest, forstått og fulgt av samtlige kroppsøvingslærere. Som tidligere nevnt skulle ikke innsats regnes med i vurderingen i perioden 2006-2012, men ulike studier viser at lærere trakk innsats inn i vurderingen allikevel (Vinje et al., 2021, s. 170).

Moen et al. (2018) har gjennomført en stor kartleggingsstudie av kroppsøving i grunnskolen. En del av studien er rettet mot elevens opplevelse av vurdering. I undersøkelsen til Moen et al. (2018, s. 59), trekker 70 % av elevene frem at de opplever innsats som mest sentralt i vurderingen. Et stort flertall av elevene trekker også frem ferdigheter, kunnskap og fysiske tester som andre sentrale områder de blir vurdert etter. Når det gjelder dette med å legge elevens forutsetninger til grunn for en del av vurderingen, kan det virke som at det er ulik praksis blant lærerne. Kun 1/5 av elevene er helt enige i at deres forutsetninger blir trukket med inn i vurderingen (Moen et al., 2018, s. 59). Undersøkelsen til Moen et al. (2018)

viser at vurderingspraksisen kan variere en del i kroppsøvingfaget. Når praksisen er ulik, kan man spørre seg om vurderingen blir rettferdig.

#### 4.5.7 Underveisvurdering i kroppsøving – vurdering for læring

Det er, som tidligere nevnt, begrenset med forskning knyttet til undervisvurdering i kroppsøving. Hvordan ulike skoler og lærere arbeider med undervisvurdering, og formativ vurdering i kroppsøving, varierer. Det økte fokuset på vurdering for læring rundt 2010 har gitt relativt lik effekt på ulike skolers formative vurderingspraksis rettet mot kroppsøving. Det kan se ut som forskjellene mellom den enkelte lærer er langt større. Forskjellen mellom lærerne er knyttet til deres kunnskap og praktiske bruk av formativ vurdering i undervisningen (Leirhaug, 2016, s. 76). De store forskjellene mellom lærerne kan tyde på at arbeidet med vurdering som fremmer læring i for stor grad foregår på individnivå. For å bøte på dette, bør det bli økt fokus på kunnskapsdeling og samarbeid i profesjonsfellesskapet, med mål om å heve kunnskapsnivået både i gruppa som helhet og hos den enkelte lærer. Det har blitt pekt på at det settes av for lite tid til dette i kroppsøvingfaget, blant annet fordi andre fag prioriteres høyere når lærere skal samarbeide (Leirhaug, 2016, s. 76).

Som gjort rede for tidligere, er et av prinsippene for god undervisvurdering knyttet til egenvurdering og hverandrevurdering. Disse prinsippene skal gjelde også for kroppsøvingfaget. En del kroppsøvingslærere er imidlertid skeptiske til å ta hverandrevurdering inn i undervisningen. Kanskje tenker disse lærerne at det å vurdere seg selv, eller bli vurdert av medelever, i mange tilfeller ikke vil gi nok læringseffekt til at man kan prioritere å bruke tid på det (Leirhaug, 2016, s. 86). Det finnes lærere som ønsker seg større grad av metodefrihet enn det Fagfornyelsen legger opp til. Lærere i norsk skole er vant til å jobbe selvstendig, med høy grad av metodefrihet.

Selv om en del kroppsøvingslærere er skeptiske til Fagfornyelsens krav om at eleven skal vurdere seg selv og andre, skal det ikke underslås at det kan ligge et stort utviklingspotensial i denne metodikken. Sjansene for å oppnå læringseffekt gjennom hverandrevurdering, kan forsterkes hvis elevene i forkant får kunnskap om *hvordan* dette kan gjennomføres. Å kunne gi konstruktive tilbakemeldinger krever både fagspesifikk kompetanse og kommunikative ferdigheter (Leirhaug, 2016, s. 86-87). Hvis elevene etter hvert kan klare å gi hverandre positivt ladde, konstruktive tilbakemeldinger med konkret innhold, kan det være mye læring i en slik praksis. Tilbakemeldingene må være utviklingsfremmende, og det er lærerens ansvar at det blir slik.



Vurdering av eget arbeid kan være fruktbart fordi det fordrer selvstendig refleksjon knyttet til faget. Refleksjonsoppgaver som knyttes til kompetansemål, kan åpne for en dypere forståelse av hva som forventes i faget (Norges idrettshøgskole, 2021-nåtid). I kroppsøving kan denne refleksjonen eksempelvis knyttes til *fair play*, innsats eller samarbeid. Bernås (2018, s. 100) peker i «Du burde jo ikke være Messi for å få en veldig god karakter». En kvalitativ studie av et utvalg 10. klasseelevers opplevelser av undervisvurdering på at det kan se ut som at elevene har mer erfaring med hverandrevurdering enn egenvurdering. Blant elevene er det ulike syn på hva man kan oppnå med disse to vurderingsformene. Ikke alle er kjent med at den primære hensikten skal være å fremme læring.

Tilbakemeldinger og fremovermeldinger regnes som sentrale elementer i dagens undervisvurderingspraksis i skolen. Det ser ut til å være delte oppfatninger om hvor gode kroppsøvingslærerne er til å gi tilbakemeldinger og fremovermeldinger. I Leirhaugs (2016, s. 82-83) undersøkelse forteller de fleste elevene at de sjelden mottar tilbakemeldinger fra læreren. Samtidig oppgir flertallet av lærerne i samme undersøkelse at de ser på seg selv som flinke til å gi tilbakemeldinger. Hvis formålet med en tilbakemelding i kroppsøving er å øke elevens innsats, kan bruk av tilbakemeldinger på personnivå være hensiktsmessig. Eksempelvis kan man gi korte, oppmuntrende kommentarer som «Stå på!» eller «Så flink du er!» Slike kommentarer gir ingen direkte læring, men kan gi indirekte føre til mer læring hvis eleven lar seg motivere til å øke innsatsen (Gamlem, 2015, s. 95). Av Vinjes studie «Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving» (2008), som Leirhaug (2016, s. 83) refererer til, fremgår det at litt under halvparten av lærerne i undersøkelsen oppgir at de ikke har *tid* til å gi elevene tilbakemeldinger. At tiden ikke strekker til kan være en av årsakene til at det er krevende å gi gode tilbakemeldinger. Leirhaug poengterer at han er usikker på i hvor stor grad fremovermelding, eller *fremoverrettet feedback*, kan regnes som en nøkkelstrategi når det gjelder vurdering for læring i kroppsøvingsfaget (Leirhaug, 2016, s. 84). I Bernås (2018, s. 100) sitt masterprosjekt oppgir de fleste elevene at de opplever undervisvurderingen de får, fra kroppsøvingslæreren, som nyttig for læringsprosessen.

#### 4.5.8 utfordringer knyttet til vurdering i kroppsøving

De forutgående avsnittene har handlet om hvordan vurdering og undervisvurdering kan foregå i kroppsøving, og om utfordringer knyttet til selve gjennomføringen. En av utfordringene som blir trukket frem er vurdering og vektlegging av innsats. En annen

utfordringer ligger i å skulle se og måle elevenes fremgang. Mens en tredje utfordring er knyttet til vektleggingen og vurdering av elevforutsetninger, dette poengterer også Vinje et al. (2021, s. 173) For det første kan det være krevende å få oversikt over hver enkeltes forutsetninger når elevene er samlet i en stor gruppe. For det andre kan det være vanskelig å vite i hvilken grad elevens forutsetninger skal være styrende for vurderingen. Når det gjelder innsats, har vi en lignende situasjon. Det fremgår tydelig av læreplanen at innsatsen skal vurderes, men i hvilken grad innsatsen skal vektlegges blir et tolkningsspørsmål (Vinje et al., 2021, s. 177). Retningslinjene er ikke tydelige på dette punktet.

Også dette med bruk av tester i undervisningen kan gi hodebry. Forskningen til Leirhaug (2016, s. 176) viser at testing fortsatt brukes som grunnlag for karaktersetning. I skrivene til Utdanningsdirektoratet (2021b) står det imidlertid at testing kun skal brukes hvis testene er en del av elevens læringsprosess. Dette er noen av utfordringene som knyttes til vurdering. Avslutningsvis kan man konkludere med at det er krevende å lage rettferdig vurderingspraksis peker Birch på (2021, s. 149).

## 5 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjør for den metodiske fremgangsmåten i prosjektet ved å beskrive forskningsdesignet jeg har benyttet meg av i studien. I tillegg til hvordan jeg går frem for å rekruttere intervjuobjekter og utvikling av intervjuguiden.

I analysearbeidet har det vært sentralt å belyse problemstillingen; Hva kjennetegner underveisvurdering i kroppsøving? Det er dette jeg først og fremst har vektlagt. Min analytiske tilnærming er inspirert av forskerne Braun og Clarke (2006), som er kjent for sitt arbeid med tematisk analyse. For å sikre studiens validitet og reliabilitet, har jeg tilstrebet gjennomsiktighet gjennom hele forskningsprosessen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23).

### 5.1 Bakgrunn for valg av tema og avgrensninger

Det er to hovedårsaker til at jeg har valgt å skrive om underveisvurdering i kroppsøvingfaget. For det første er dette noe som interesserer meg som fagperson og pedagog. En god underveisvurdering kan ha stor nytteverdi for eleven, og det er derfor viktig å forstå hvordan kroppsøvingslærere arbeider med dette. For det andre ser jeg at det kan være behov for mer forskning på området. Det finnes en god del forskning på kroppsøving, men relativt lite forskning på underveisvurdering i kroppsøvingfaget. Jeg har et håp om at den masteroppgaven vil kunne bidra til faglige diskusjoner knyttet til dette temaet.

Ettersom jeg selv arbeider som kroppsøvlingslærer og jevnlig gir undervisvurderinger i faget som ledd i min praksis, er jeg allerede preget av egne erfaringer. De erfaringene jeg har, og de tankene jeg allerede har gjort meg, vil kunne påvirke meg i analyseprosessen, noe jeg ser som en åpenbar utfordring. Mens en lærer er i situasjonen, skal en forsker observere situasjonen mer utenfra, på en mest mulig objektiv måte (Johannessen, et al., 2016, s. 35).

Det å bearbeide og spisse problemstillingen var en langvarig prosess (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 57). Jeg endte til slutt opp med følgende problemformulering:

*Hva kjennetegner læreres undervisvurdering i kroppsøving?*

## 5.2 Forskningsdesign

### 5.2.1 Hermeneutisk fenomenologi

Jeg vil plassere studien min innen en hermeneutisk fenomenologisk tradisjon. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 163) er hermeneutikk «at forskeren skal prøve å forstå meningsperspektivet til menneskene som uttrykker seg enten muntlig eller skriftlig» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Fenomenologisk perspektiv refererer ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 50) til «alle oppfatninger av verden «sanne» for den enkelte» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Det sentrale ligger i å forstå de ulike oppfatningene som den enkelte har. Egne antagelser og fordommer må i høyest mulig grad legges til side, slik at man kan observere og lytte med en åpen innstilling. Ellers kan dette være en kilde til feilinformasjon. Det å legge egne antagelser og fordommer til side kan imidlertid være en krevende øvelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50).

I den studien jeg har gjennomført, har fokuset vært på forskningsdeltagerens opplevelse av verden. Jeg har forsøkt å få innsyn i subjektive oppfatninger knyttet til en gitt situasjon (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 45 & 355, Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). For å få innsyn i hvordan forskningsdeltageren oppfatter denne gitte situasjonen, har jeg valgt å stille en del åpne spørsmål. Jeg har sett det som hensiktsmessig å stille en del åpne spørsmål, med bruk av spørreord som «hva» og «hvordan» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Hensikten med intervjuene har vært å få en dypest mulig forståelse av hvordan intervjuobjektene (forskningsdeltagerne) opplever undervisvurderingen i kroppsøvlingsfaget. Som baserer seg ikke bare på det som er umiddelbart innlysende, men å gå i dybden av meningsinnholdet med fokus på å fortolke folks handlinger (Thagaard, 2018, s. 37).

I tillegg til å utforske *hvordan* lærere gjennomfører undervisvurdering i kroppsøvlingsfaget, har det vært et mål å få innsyn i lærernes refleksjoner knyttet til eget vurderingsarbeid. I en

hermeneutiske verden finnes det ingen bestemt fasit, men ulike meninger kan tolkes på ulike måter (Thagaard, 2018, s. 37). Det er sentralt å trekke frem at hermeneutikken ikke legger noen føringer for hvordan forskeren skal arbeide (Thagaard, 2018, s. 37). Imidlertid finnes det innen hermeneutikken en såkalt *hermeneutisk spiral* som kan benyttes som analysemetode. Den hermeneutiske spiralen viser hvordan horisonten utvider seg hver gang vi tilegner oss ny kunnskap som gir økt forståelse (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 255, Kvale & Brinkmann, 2019, s. 237, Postholm & Jacobsen, 2018, s. 130). Siden det ikke finnes metodiske retningslinjer innen hermeneutikken, utover den hermeneutiske spiralen, blir det, etter mitt syn, ekstra viktig å vise pålitelighet. En av mine strategier i denne forbindelse, har vært å tilstrebe høyest mulig grad av gjennomsiktighet ved å være tydelig på hvordan jeg har gått frem gjennomgående i forskningsprosessen.

### 5.2.1 Kvalitativ forskningsmetode

Innenfor et fenomenologisk design anvendes en kvalitativ metodisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 44). Kvalitativ forskning er et felt som setter søkelys på hvordan vi lever våre liv gjennom søkelyset på de sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11). Dette stiller krav til at det foregår en tett kontakt mellom forskningsobjektet og forskeren. Tilnærmingen består i hovedsak av to ulike kategorier; intervju og observasjon (Thagaard, 2018, s. 11). Det som skiller innhentede data fra kvalitativ forskning fra kvantitative data, er at data fra kvalitativ forskning ikke kan tallfestes eller måles (Dalland, 2017, s. 52). En av de sentrale grunnene til at data ikke kan måles er at denne formen for data blir ofte innhentet gjennom intervju, der informantene gir uttrykk for egen selvforståelse, egne opplevelser og egne synspunkter (Thagaard, 2018, s. 11-13). Kvale & Brinkmann (2019, s. 35) understreker at intervjuet foregår ved en profesjonell samtale mellom intervjuperson og intervjuer. Målet med samtalen er å innhente kunnskap og forståelse knyttet til den gitte problemstillingen. I en verden hvor produksjonsbegrepet anvendes bredt, kan vi si at *kunnskap produseres* gjennom intervjuet.

### 5.2.3 Semistrukturerte intervju

Jeg valgte å gjennomføre såkalt *semistrukturerte* intervjuer. Som har en planlagt struktur uten at intervjueren er låst til strukturen. Postholm & Jacobsen (2018, s. 121) peker på at denne intervjuformen ofte blir brukt innenfor den fenomenologiske forskningstradisjonen. En av årsakene til at jeg valgte å benytte meg av denne intervjuformen, var at jeg ønsket å ha kontroll i gjennomføringen av intervjuet, uten å være låst til intervjuguiden. Jeg kunne ta opp de i ulike temaene og stille spørsmål i den rekkefølgen jeg opplevde som passende der og da, i intervjusituasjonen. Tanken var at en løsere og mer avslappet stil ville kunne tilrettelegge for

bedre kommunikasjon mellom den som ble intervjuet og meg selv som forsker (Johannessen et al., 2016, s. 148, Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121. Thagaard, 2018, s. 91). Den semistrukturerte intervjuformen gjorde det mulig for meg å stille oppfølgingsspørsmål, slik at jeg kunne gå mer i dybden når jeg oppfattet at det var mer å hente (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121, Dalland, 2017, s. 78). Et annet kjennetegn ved det semistrukturerte intervjuet er at det gir intervjupersonen rom for å introdusere temaer som forskeren ikke selv har tenkt på i forkant. Intervjupersonens egne perspektiver knyttet til den gitte problemstillingen kan berike og løfte forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

Et intervju er, som tidligere nevnt, en profesjonell samtale hvor kunnskap produseres. Hvor det i denne oppgaven produserer kunnskap om hva som kjennetegner undervisvurdering i kroppsøving blant lærere (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 36). Og danner grunnlaget for det analytiske arbeidet. Strukturen i intervjuguiden gjorde det lettere for meg å strukturere analysearbeidet (Dalland, 2017, s. 78, Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

### 5.3 Intervjuguide og pilotintervju

Jeg startet arbeidet med å utforme en intervjuguide kort tid etter at prosjektet ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata. Den intervjuguiden jeg endte opp med å bruke har en tradisjonell struktur, med innledning, hoveddel og avrundning. Hensikten var å tilrettelegge for en naturlig rekkefølge og progresjon i samtalen med forskningsdeltageren (Johannessen, 2016, s. 151, Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196).

Jeg utarbeidet en liste over temaer som jeg så på som hensiktsmessige for å få svar på min problemstilling. De fire hovedtemaene jeg endte opp med å bruke, lyder som følger: *vurdering, tilbakemeldinger, egenvurdering og vurdering i skolen*. Deretter startet arbeidet med å utarbeide spørsmål knyttet til hver av de fire kategoriene. Dette var en prosess som gikk gjennom flere runder. Etter en *inventio*-fase hvor jeg noterte ned en lang rekke spørsmål, startet en elimineringsprosess hvor antallet spørsmål ble kortet ned fra ti til noen i hver kategori. Videre ble det utarbeidet ulike varianter av de valgte spørsmålene for å finne de beste formuleringene. Her baserte jeg meg delvis på Kvale & Brinkmann (2015, s. 195-196) sin liste over «Kvalifikasjonskriterier for intervjueren». Det ble lagt ekstra vekt på kriteriet «3 Klar», som handler om at spørsmålene bør være korte og presise, med minimal bruk av akademisk og faglig sjargong. Blir språket for tungt og/ eller komplisert, risikerer man at intervjupersonene misforstår spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). Ikke minst i innledningen er det viktig at spørsmålene er enkle og forståelige, slik at informanten beholder roen, noe som kan bidra til å bygge tillit. Betydningen av å bygge tillit var noe jeg vektla

gjennom hele prosessen med å utarbeide intervjuguiden, både da jeg valgte ut hovedtemaer og da jeg formulerte spørsmålene (Thagaard, 2018, s. 101).

De fleste spørsmålene jeg endte opp med å bruke er nært knyttet til temaene *vurdering, tilbakemeldinger, egenvurdering og samarbeid om vurdering*. Et sentralt mål har vært å innhente kunnskap om hvordan læreren vurderer innsats, ferdigheter og elevkunnskap underveis i skoleløpet. Videre har jeg hatt som målsetning å få innsyn i hvordan underveisvurderingen blir gitt til eleven. Hvordan går læreren frem når eleven skal få tilbakemelding på innsats, ferdigheter og kunnskap. «Involverer du elevene i egenvurdering?» var et av spørsmålene jeg valgte å stille.

I innledningen til intervjuguiden ble det lagt inn et avkryssingsskjema, hvor lærerne skulle krysse av for ulike kategorier av aktiviteter som de gjennomfører med elevene i løpet av et normalår. Eksempler på slike kategorier er friluftsliv, ballspill/ andre lagspill og dans. Avslutningsvis fikk forskningsdeltagerne spørsmål av mer generell karakter. Her handlet det blant annet om vurderingskulturen på informantens arbeidssted. Forskningsdeltageren ble videre invitert til å gi mer utfyllende informasjon knyttet til relevante temaer som ikke allerede var løftet frem i intervjuet.

I tilknytning til intervjuguiden utarbeidet jeg også oppfølgingsspørsmål som jeg på forhånd forestilte meg at det kunne bli naturlig å stille. Oppfølgingsspørsmålene ble markert med kursiv, for å skape et tydelig visuelt skille. I intervjuguiden ble temaene uthevet med feit skrift, for å tydeliggjøre temaskiftene.

I forkant av intervjuene med informantene gjennomførte jeg et pilotintervju for å kvalitetssikre intervjuguiden. Dette gjennomførte jeg med en medstudent som fra før av hadde undervisningserfaring fra kroppsøvingfaget i grunnskolen. Pilotintervjuet fikk meg til å reflektere over hvordan jeg kunne og burde opptre i intervjusituasjonen. Jeg fikk nye tanker om hvordan jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål, og valgte å redigere intervjuguiden basert på denne erfaringen. Blant annet oppdaget jeg at det kunne vært hensiktsmessig å gi intervjupersonen mulighet til å lese de aktuelle kompetansemålene. Flere av spørsmålene jeg stilte var direkte knyttet opp mot konkrete kompetansemål, og jeg ville ikke gjøre det vanskeligere enn nødvendig for forskningsdeltagerne å svare. Videre valgte jeg å fjerne spørsmål av mer overfladisk karakter og utelate selvfølgeligheter. Et eksempel på et spørsmål jeg valgte å fjerne var: «Vurderer du elevenes innsats?»

I pilotintervjuet la jeg ekstra vekt på arbeidet med intervjuferdighetene «erindrende», knytting som ble sagt sammen og ta opp igjen tidligere ting som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196), for å kunne spesielt trene på å stille gode oppfølgingsspørsmål. Selv om jeg, som nevnt, gjorde endringer etter at jeg hadde gjennomført pilotintervjuet, konkluderte jeg med at det ikke var nødvendig å gjennomføre et nytt pilotintervju. Det ble gjennomført en opptaksprøve under pilotintervjuet, for å sjekke at det tekniske fungerte (Dalen, 2011, s. 30). Det at jeg trente på i forkant gjorde meg tryggere i rollen som intervjuer. Jeg tror dette bidro til å styrke kvaliteten på forskningsarbeidet mitt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 88, Dalen, 2011, s. 30).

## 5.4 Datainnsamling

### 5.4.1 Rekrutteringsprosessen og utvalg

Kort tid etter at jeg hadde mottatt godkjenning for mitt prosjekt fra Norsk senter for forskningsdata, begynte jeg prosessen med å velge ut forskningsdeltagere. Jeg tenkte nøye gjennom hvordan disse innledende valgene ville kunne påvirke den videre prosessen. Hva slags data ønsket jeg å sitte igjen med, og hvordan kunne jeg best sikre det gjennom rekruttering av informanter? De kriteriene jeg til sist landet på, var at samtlige informanter skulle undervise i kroppsøvingsfaget i ungdomsskolen. De skulle ha formell undervisningskompetanse i faget og erfaring med vurdering etter LK20.

Jeg hadde forhåpninger om at det skulle bli en enkel og rask prosess å rekruttere informanter til prosjektet. Imidlertid viste det seg raskt at det skulle bli vanskeligere enn jeg hadde forestilt meg. For å komme i kontakt med kroppsøvingslærere sendte jeg e-poster til ledelsen ved en lang rekke Oslo-skoler over hele byen, hvor jeg ba dem videreformidle min forespørsel til aktuelle intervjupersoner (Thagaard, 2018, s. 56). E-posten inneholdt en kort presentasjon og et informasjonsskriv knyttet til prosjektet. For å unngå å legge uheldig press på potensielle deltagere, noe som kunne påvirke dataene, sørget jeg for å gjøre det klart og tydelig at en eventuell deltagelse naturligvis ville være frivillig (Dalland, 2017, s. 75). Hvis en skole unnlot å svare, fulgte jeg opp med en ny e-post. Det er klart at det kan være uheldig for et forskningsprosjekt hvis forskerens henvendelser oppfattes som uønsket støy. Imidlertid forestilte jeg meg at det kunne være mange ulike årsaker til at en skole ikke svarte. Det kunne eksempelvis handle om tidspress i ledelsen. Hvis en skole var sen med å svare på en henvendelse, kunne jeg ikke gå ut fra at det var kroppsøvingslæreren som ikke ønsket å stille som forskningsdeltager.

Da jeg i første omgang fikk få positive responser, valgte jeg å endre fremgangsmetode. I stedet for å ta omveien via skoleledelsen, tok jeg direkte kontakt med flere kroppsøvingslærere ved ulike Oslo-skoler. Disse lærerne fant jeg via skolenes hjemmesider. Flere skoler hadde publisert sine timeplaner med navn på lærerne inkludert, og jeg kunne derfor få innsyn i hvem som var tilgjengelige. Noen av disse tok jeg kontakt med direkte, via e-post, for å undersøke om de hadde de kvalifikasjonene som jeg etterspurte i mitt prosjekt og i tillegg kunne tenke seg å delta i prosjektet. Uten de rette informantene ville jeg ikke være i stand til å besvare min egen problemstilling, så det var helt vesentlig å få dette på plass (Thagaard, 2018, s. 54, Johannessen, 2016, s. 117).

Da jeg kom i gang med intervjuene, spurte jeg de første deltagerne avslutningsvis om de kunne anbefale flere informanter med de ønskede kvalifikasjonene for mitt prosjekt, den såkalte snøballmetoden (Thagaard, 2018, s. 56). Denne rekrutteringsmetoden viste seg å være resultatløs. I etterkant ser jeg at dette muligens kan ha styrket prosjektet. Jeg unngikk en opphopning av deltagere fra samme nettverk, deltagere som kunne påvirket hverandre og dermed svekket undersøkelsens reliabilitet (Thagaard, 2018, s. 56).

Jeg erfarte underveis i rekrutteringsprosessen at det var lettere å komme i kontakt med mannlige informanter. For å få mer balanse på dette området, gikk jeg etter hvert målrettet inn for å rekruttere kvinnelige informanter. På samme måte som tidligere sendte jeg e-post til lærere som underviste i kroppsøving, kroppsøvingslærere jeg fant via nettsidene til Oslo-skolene, men nå henvendte jeg meg kun til kvinner. Til slutt kom jeg i kontakt med noen kvinnelige kroppsøvingslærere som jeg fikk laget avtaler med. Hvorfor jeg strevde med å sikre kjønnsbalanse blant forskningsdeltagerne, kan jeg ikke gi noe klart svar på, men det kan kanskje ses i sammenheng med at jeg innledningsvis sendte flest e-poster til mannlige kroppsøvingslærere. Allerede der var sannsynligheten større for at jeg ville finne flere menn enn kvinner. Kan det hende at mannlige kroppsøvingslærere har et større ønske om å bidra til forskning og reflektere over egen vurdering i kroppsøvingsfaget gjennom intervjuer? Dette har jeg ingen grunn til å tro. Kanskje handler det om at de mennene jeg klarte å komme i kontakt med hadde mer tid til rådighet enn kvinnene. Det kan også hende at dette med å delta i et forskningsprosjekt appellerte mest til mennene. Dette kan jeg ikke vite, og det er heller ikke noe jeg kan gå nærmere inn på her da det faller utenfor denne oppgavens rammer.

#### 5.4.2 Utvalg

Det kan være utfordrende å finne den mest hensiktsmessige størrelsen på utvalget når man jobber med kvalitativ forskning. Dette var noe jeg reflekterte over en god del på egenhånd, i



tillegg til at jeg diskuterte med medstudenter og tidligere masterstudenter. Vi kom frem til at et utvalg på pluss/ minus 15 personer som Kvale & Brinkmann (2015, s. 148) peker på som hensiktsmessig, ville være for omfattende, den tiden og de ressursene jeg hadde til rådighet tatt i betraktning (Thagaard, 2018, s. 59). Jeg valgte å støtte meg på Johannessen et al. (2016, s. 114) som poengterer at utvalget måtte være stort nok for å besvare problemstillingen. Når informantene er få, blir det desto viktigere at utvalget klaffer med informantene, slik Thagaard (2018, s. 59) vektlegger. I mitt prosjekt valgte jeg å ha seks informanter. Jeg landet på dette tallet fordi jeg ønsket å gå grundig inn i analysen og ha gode treff mellom utvalg og problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148, Thagaard, 2018, s. 59). Utvalget ble bestående av seks lærere fra ulike ungdomsskoler i Oslo, fire menn og to kvinner. Til sammen representerte disse seks lærerne skoler på Østkanten, på Vestkanten og i sentrum av byen. Jeg tok stilling til om kjønnsfordelingen ville påvirke informasjon jeg fikk fra informantene. Her konkluderte jeg med at en skjev fordeling mellom kjønn på informantene ikke vil påvirke informasjon jeg fikk fra informantene. Felles for alle i utvalget er at de har formell undervisningskompetanse i kroppsøving. Hvor mye de underviste i kroppsøving på intervjutidspunktet varierte. Hvorvidt de underviste i flere fag eller ikke, var også variabelt. Når utvalget til slutt ble bestående av de seks, skyldtes det at det var disse seks som sa ja til å delta i mitt prosjekt.

Underveis i prosessen opplevde jeg at informanter som først hadde takket ja til å delta i prosjektet, sluttet å svare når vi skulle avtale tid og sted for intervju. Andre skrev til meg at de måtte trekke seg grunnet mangel på tid. Dette skapte uforutsigbarhet og usikkerhet for meg som intervjuer. En av grunnene til at deltagerne trakk seg kan være at de følte seg usikre på egen vurderingspraksis. Kanskje kan de i dialogen om prosjektet ha fått tanker om at de selv vurderer elevene feil fordi de ikke har satt seg godt nok inn i kompetansemål og/ eller forskrifter. Det eksisterer flere utfordringer knyttet til tilgjengelighetsutvalget. En av utfordringene jeg kan se, er at man ender opp med et utvalg kroppsøvingslærere med høyere grad av mestringsfølelse enn gjennomsnittet. Kanskje vil lærerne i utvalget også være mer fortrolige med forskning enn det som er vanlig. Om informantene ikke representerer det mest normale innen yrkesgruppen, vil det kunne svekke forskningens reliabilitet. Når det gjelder min egen studie, ser jeg det som relativt sannsynlig at informantene er tryggere på sin vurderingsevne i faget enn det som er gjennomsnittlig. Det er mulig at de dataene jeg har fått inn ikke fullt ut speiler det gjennomsnittlige (Thagaard, 2018, s. 57). I analysearbeidet har jeg stadig hatt dette i tankene. Det at jeg ikke kan utelukke skjevheter i utvalget, har bidratt til at

jeg har valgt å moderere flere av mine konklusjoner. Når det hersker usikkerhet knyttet til innkomne data, må forskeren unngå å være for bastant.

#### 5.4.3 Intervjupersoner

Lærer 1: Den første intervjupersonen er en mann som er utdannet lektor med tilleggsutdanning. Han underviser i fagene kroppsøving og fysak og viser stort engasjement for kroppsøvingsfaget. På fritiden fungerer han som trener i en konkurranseidrett, noe han snakker om med stor entusiasme.

Lærer 2: Den andre intervjupersonen er en mann som er utdannet adjunkt med tilleggsutdanning. Han underviser i fagene, kroppsøving, fysak og friluftsliv og er lærerspesialist i kroppsøving. I tillegg har han stor interesse for friluftsliv.

Lærer 3: Den tredje intervjupersonen er en kvinne som er utdannet faglærer i kroppsøving, et fag hun også underviser i. Hun oppleves som engasjert lærer som elsker faget sitt.

Lærer 4: Den fjerde intervjupersonen er en mann med lektorutdanning. Han underviser i engelsk, norsk og kroppsøving. Han har en mastergrad i kroppsøving og viser stor interesse for faget.

Lærer 5: Den femte intervjupersonen er en mann som er utdannet adjunkt med tilleggsutdanning. Han underviser i fagene norsk, kroppsøving og samfunnsfag. Kroppsøving er ikke hovedfaget, men han gir uttrykk for at han elsker faget.

Lærer 6: Den sjette intervjupersonen er en kvinne med utdanning som adjunkt. Hun underviser i kroppsøving og valgfag og viser stort engasjement for kroppsøvingsfaget.

#### 5.4.4 Gjennomføring av intervju

Da utvalget var klart, begynte gjennomføringen av intervjuene. Jeg la vekt på å kalle mine informanter for intervjupersoner. Dette gjorde jeg for å minske avstanden mellom informantene og meg selv. Jeg forsøkte å legge til rette for en tillitsfull atmosfære både i forkant av intervjuet og i selve intervjusituasjonen (Dalland, 2017, s. 65, Thagaard, 2018, s. 99). Hensikten var å skape en atmosfære som ville invitere til åpen og ærlig deling av erfaring og refleksjoner knyttet til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 99). For å oppnå dette ønsket jeg å legge til rette for at intervjuene skulle foregå på intervjupersonens arbeidsplass, i omgivelser hvor intervjupersonen var godt kjent og kjente seg trygg. Alle seks intervjupersonene skaffet hensiktsmessige grupperom på de ulike skolene slik vi unngikk forstyrrende elementer som kunne påvirke kvaliteten på intervjuene (Dalland, 2017, s. 81).

I forkant av intervjuene hadde vi en lett uformell samtale for å gjøre begge mest mulig komfortable i situasjonen og skape en bedre kontakt mellom meg som forsker og intervjupersonen. Kvale og Brinkmann (2019, s. 160, Thagaard, 2018, s. 101) omtaler denne typen samtale som en *brifing*. I brifingen gjennomgikk vi de skriftlige dokumentene som lå til grunn for intervjuet, som informasjonsskriv og samtykkeskjema. Jeg redegjorde også for den planen jeg hadde for gjennomføringen av intervjuet. I forkant av brifingen hadde også intervjupersonene fått tilsendt både informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet, slik at de kunne gå gjennom på egenhånd og også stille spørsmål i forkant.

I forkant opplevde jeg som intervjuer en blanding av nervøsitet og positiv spenning. Noen av de erfaringene jeg hadde fått gjennom pilotintervjuet viste seg å være nyttige. Blant annet merket jeg at de endringene jeg hadde gjort i intervjuguiden fungerte etter hensikten. Intervjuene ble gjennomført i den rekkefølgen informantene takket ja til å være med i mitt prosjekt. Det vil si at den som først samtykket til å delta også var den jeg intervjuet først.

For å kunne fange opp det som intervjupersonene formidlet på en best mulig måte, vurderte jeg to ulike alternativer. Det ene alternativet var å notere ned svar underveis. Det andre alternativet var å bruke en godkjent opptaker. Det ble gjennomført en vurdering av hva som var den mest hensiktsmessige metoden for å fange opp alt det som intervjupersonene delte. Det ble vurdert dithen at det mest hensiktsmessige var å bruke en godkjent opptaker. Hvis jeg hadde gått for det første alternativet, kunne jeg ha risikert å miste sentrale poenger som informanten delte underveis i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 112). Jeg brukte Diktafon App som opptaker i mitt prosjekt. I tillegg brukte jeg et nettskjema fra UIO. Jeg informerte om at intervjuet ville bli tatt opp og slettet i etterkant, noe samtlige intervjupersoner aksepterte.

Det at intervjuene ble tatt opp, gjorde at jeg kunne være mer aktivt lyttende med mer anerkjennende blick og kommentarer underveis. Fordi jeg ikke måtte notere, kunne jeg vise større interesse for intervjupersonen og det hen delte (Thagaard, 2018, s. 102). Jeg kunne kanalisere alt jeg hadde av oppmerksomhet mot intervjupersonen og hadde derfor overskudd til å gi anerkjennende blick og kommentarer underveis. Jeg tror dette bidro til å styrke relasjonen mellom meg som forsker og intervjupersonen (Thagaard, 2018, s. 101). Det at jeg ikke behøvde å notere så mye underveis, gjorde det også lettere for meg å stille gode oppfølgingsspørsmål, noe som gjorde at intervjupersonene kunne gå mer i dybden på det de fortalte om (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 170). Jeg stilte oppfølgingsspørsmål når intervjupersonen kom med synspunkter og betraktninger som jeg synes var ekstra interessante å høre mer om. Jeg la stor vekt på at intervjupersonen skulle være ferdig med å svare før

oppfølgingsspørsmålet kom, for å bevare flyten gjennom intervjuet (Dalland, 2017, s. 83). Hver gang vi byttet tema, presiserte jeg dette for informanten. Avslutningsvis i intervjuene foretok jeg en oppsummering for å sjekke om jeg hadde fått med det intervjupersonen ønsket å formidle (Dalland, 2017, s. 84). En slik avslutning på intervjuet beskriver Kvale og Brinkmann (2019, s. 161) som en debrifing. Slik jeg tolket stemningen i de oppsummerende samtalene, var det utviklet gode relasjoner mellom intervjupersonene og meg selv som forsker, noe Thagaard (2018, s. 99) peker på som sentralt. Jeg opplevde at vi hadde tillit til hverandre, og at vi sammen hadde skapt en atmosfære som inviterte til åpen deling av kunnskap og erfaringer.

#### 5.4.5 Rolle i forskningen

Forskerens rolle har betydning for den forskningen som gjennomføres da det er ulike måter å fylle forskerrollen på, og valg du tar i denne forbindelse kan spille inn på de dataene du får (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 85). Dalland (2017, s. 59) trekker frem at alle har en forforståelse av det de skal forske på. Min forforståelse vil kunne påvirke meg som forsker og forme den rollen jeg inntar. Forskningen påvirkes av temaet det forskes på og det må være en forforståelse til stede for å kunne forstå temaet på en hensiktsmessig måte (Johannessen, et al., 2016, s. 35). Min rolle og forforståelse i forskningen utvikler seg gjennom økt kunnskap og utvikling av de praktiske ferdighetene knyttet til det å forske. Frem til at jeg begynte med høyere utdanning har min forforståelse blitt skapt gjennom egen skolegang på grunnskolen og i videregående skole, hvor kroppsøving var et av få fag som har fulgt meg hele veien. Her har min forforståelse av faget kroppsøving blitt utviklet fra et elevperspektiv.

Da jeg starter på høyere utdanning med å gjennomføre en bachelor i kroppsøving og idrettsfag, bidro også det til å forme min forforståelse av faget. Da beveget forståelsen seg fra et elevperspektiv og over til et lærerperspektiv. Etersom jeg husker hvordan det var å være elev i kroppsøving, har jeg samtidig bevart noe av elevperspektivet. Gjennom de siste to årene som masterstudent ved OsloMet, har forståelsen min utviklet seg ytterligere. Spesielt det siste året i arbeidet med denne oppgaven har jeg fått en dypere teoretisk forståelse. Det at jeg har jobbet som kroppsøvingslærer samtidig som jeg har skrevet oppgaven, har gjort det lettere for meg å knytte teorien opp mot det praktiske. Når jeg tenker på underveisvurderinger i kroppsøvingsfaget, opplever jeg at perspektivet mitt flytter seg. I arbeidet med masteroppgaven har jeg et forskerperspektiv. Samtidig har jeg et lærerperspektiv og et elevperspektiv.

Det at jeg selv arbeider i skolen og underviser i kroppsøvningsfaget bidro til å gi meg trygghet i intervjusituasjonene. Det at jeg hadde denne tryggheten, gjorde det lettere for meg å fokusere på det informantene delte. Min evne til å oppfatte og tolke det informantene sa utviklet seg også videre gjennom intervjuprosessen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 85-86). Dette var noe jeg tok høyde for at kunne skje både i forkant av intervjuene og gjennom analysearbeidet. For å kompensere for dette under intervjuet prøvde jeg forholde meg helt likt gjennom alle intervjuene selv om jeg utviklet meg som forsker. Og under analysearbeidet tok jeg høyde for dette hvis intervjupersonen kom mer utdypende svar etter oppfordring fra meg i gjennomføringene av intervjuene.

Etter at jeg hadde gjennomført et av de første intervjuene, oppdaget jeg at jeg hadde glemt å stille et av de planlagte spørsmålene. Dette kan ha vært et tegn på at jeg var nervøs. I forkant av intervjuene gjennomførte jeg refleksjoner hvor jeg forsøkte å vurdere om min intervjupraksis ville kunne påvirke intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 85). Jeg konkluderte med at det kunne forekomme i liten grad. Selv om Forskrift til Opplæringsloven (2020) legger føringer for hva som er riktig eller galt, finnes det ingen «fasit» på hva som kjennetegner underveisvurdering. Det kan bidra til at intervjupersonene føler seg friere og mindre nervøse.

Prosjektet skulle oppfattes som seriøst og forutsigbart for alle som deltok. For å unngå at intervjupersonene skulle bli til av omstendighetene gjennom intervjuene (Thagaard, 2018, s. 108), la jeg stor vekt på at jeg møtte intervjupersonene personlig. Det var viktig for meg å kommunisere på forhånd at jeg ikke hadde fastlåste forestillinger om hvordan de kunne eller burde svare. Jeg ville unngå en situasjon hvor intervjupersonene svarer det som de tror intervjueren vil høre, istedenfor å dele sine faktiske refleksjoner og erfaringer (Thagaard, 2018, s. 108). Jeg har gjennom hele prosessen vært nøye på at min forforståelse i minst mulig grad skal påvirke mine analyser, men som Johannessen et al. skriver kan man ubevisst bli påvirket av sin egen forforståelse (Johannessen et al., 2016, s. 34). Man kan altså ikke utelukke helt at forforståelsen kan komme til å prege resultatene.

## 5.5 Analysen

Den analytiske tilnærming til dataene er i hovedsak basert på tematisk analyse ved å analysere, identifisere og rapportere temaene gjennom innhentet data (Thagaard, 2018, s. 171 Braun & Clark, 2006, s. 86). Den tematiske analysen er i hovedsak en prosess som består av seks ulike faser:

1. Gjøre seg kjent med råmaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87)
2. Lage koder og få frem sentrale poenger av råmaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 88)
3. Finne temakategorier som kan brukes for å besvare problemstillingene (Braun & Clarke, 2006, s. 90)
4. Finne hovedtemaer (Braun & Clarke, 2006, s. 91)
5. Gi navn til hovedtemaene (Braun & Clarke, 2006, s. 92)
6. Skrive ut analysene med fokus på å vise sterk validitet (Braun & Clarke, 2006, s. 93)

Analyse er en kontinuerlig prosess hvor man beveger seg frem og tilbake mellom ulike faser (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Videre i fremstillingen av analyse prosessen vil det henvises til de ulike fasene.

#### 5.5.1 Transkripsjonen

I arbeidet med transkripsjonen peker Kvale & Brinkmann (2019, s. 205) på at man overfører data fra muntlig til skriftlig. På fagspråket betyr transkripsjon å skifte form på eller oversette språket. En av de mest sentrale hensiktene med transkripsjonen, er å klargjøre dataene for videre analyse (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 137).

Transkripsjonen ble gjennomført på egenhånd fordi det knytter meg nærmere til intervjuet og analysene. Alle transkripsjonene av intervjuene ble gjennomført samme dag som gjennomføringen av intervjuet og dette arbeidet var tidkrevende. Via nettskjemaet kunne jeg lytte til intervjuene og notere fortløpende ned hva informantene formidlet i et Word-dokument. Underveis i transkripsjonen måtte jeg ta pauser for å være ajour og for å kunne holde på konsentrasjonen gjennom arbeidet. Jeg hørte igjennom transkripsjonen flere ganger for å forsikre meg om at jeg hadde fått med alt som ble formidlet, for å styrke påliteligheten til transkripsjonen. For å vise god forskningsetikk ovenfor informantene la jeg stor vekt at informantene ble direkte og riktig sitert (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 211). Identiteten til informantene ble skjult i transkripsjonsarbeidet og data fra intervjuene ble slettet så raskt det ikke var hensiktsmessig å sitte på dem, dette for å vise god forskningsetikk og respekt for informantene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 213). Når informantene refererte til enkelthendelser og navn på elever, ble elevnavnet endret for å holde det anonymt.

En transkripsjon kan gjennomføres på mange ulike måter. Gjennom prosessen må forskeren ta flere ulike valg, og hen må selv vurdere hva som er mest hensiktsmessig for det aktuelle forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 207). Jeg måtte tidlig i prosessen bestemme meg for presisjonsnivået i transkriberingsprosessen. Relativt raskt kom jeg til at det

ville være lite hensiktsmessig for mitt prosjekt å notere det ned hver eneste gang lydord eller pauseord som «ehh» og «hmm» ble brukt. De ble stort sett fjernet fra transkripsjonen, men ble inkludert dersom jeg tolket dem som et uttrykk for noe. For eksempel kan et ord som «ehh» uttrykke tvil, noe som kan ha interesse.

Pauser som intervjupersonen gjennomførte underveis ble også utelatt (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 208). I etterpåklokskapens lys ser jeg at det kunne vært lurt å sende transkripsjonene til informantene for godkjenning, eller kontroll. I mitt forskningsprosjekt ønsket jeg at informantene skulle få tenke gjennom hva de ville formidle, så jeg kunne åpnet for dette. Da kunne jeg også ha endret den språklige stilen fra muntlig til mer skriftlig, noe som kanskje kunne gitt mer effektivt og presist språk.

### 5.5.2 Sortering og tematisering

Mitt analysearbeid startet allerede da jeg gjennomførte intervjuene, da jeg tolket det som ble sagt, sjekket ut om jeg hadde oppfattet det informanten ønsket å formidle og reflekterte over det. Refleksjonene fra intervjuene noterte jeg på et eget ark, for lettere å kunne huske det og inkludere det i den endelige oppgaven (Anker, 2020, s. 65). Sammen med transkripsjonene utgjorde dette datamaterialet.

Neste steg i analyseprosessen var å lese gjennom hele råmaterialet, og lese det sammenhengende for å få best mulig oversikt. Dette gjorde jeg to ganger. Dette kan sees på som den første fasen i den tematiske analysen, hvor man gjør seg kjent med råmaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Videre søkte jeg etter koder som nøkkelord jeg seinere kunne sortere materialet ut fra, kodene kun sees på som nøkkelord (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 232, Braun & Clarke, 2006, s. 86). Arbeidet med å finne og velge ut koder kan beskrives som den andre og tredje fasen i Braun & Clarke's (2006, s. 87) sin beskrivelse av arbeidet med en tematisk analyse. Materialet ble brukt til å finne kodene og da kan dette beskrives som en induktiv form for koding (Anker, 2020, s. 77). Forslag til koder ble notert og fungerte som merkelapper som hjalp meg med å få oversikt over datamaterialet. Basert på kodeforslagene jeg hadde notert ned og et helhetlig bilde av datamaterialet (Tahgaard, 2018, s. 171), valgte jeg ut følgende koder: *vurdering*, *vurdering innsats*, *vurdering ferdighet*, *vurdering kunnskap*, *elevforutsetninger*, *tilbakemeldinger*, *tilbakemeldinger innsats*, *tilbakemeldinger ferdigheter* og *tilbakemeldinger kunnskap*, *egenvurdering*, *hverandrevurdering* og *samarbeid om vurdering i kroppsøving*.

Arbeidet med koder foregikk samtidig som jeg gjennomførte en meningsfortetting av intervjuene. Jeg kortet ned setninger, fjernet unødvendige repetisjoner og sørget for at meningsinnholdet kom tydeligere frem. Særlig var det viktig for meg å tydeliggjøre det som direkte eller indirekte kunne knyttes opp mot problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 232). Kvale og Brinkmann (2019, s. 232) bruker begrepet *meningsfortetting*, mens Anker (2020, s. 73) bruker begrepet *kodensering*. Slik jeg forstår det, har disse to begrepene tilnærmet lik betydning.

I det praktiske arbeidet med kodene satte jeg opp et Word-skjema hvor jeg systematiserte de ulike kodene vertikalt og lærerne horisontalt. Videre kopierte jeg de kodede dataene under de ulike kategoriene inn i dokumentet for å systematisere dataene.

Innsats	Stopper spillet og gir <u>tilbakemeldinger</u> roser elevene. High fights, ser de andre at det er det Trond vektlegger. Fryser <u>god bilder</u> , få frem trekk man ønsker. Hører eleven Mina si prøv igjen Trym, neste gang sitter den på <u>lay up</u> i basket. Stopper jeg spillet <u>å sier</u> Minas kommentar på nytt, hun <u>oppmuntrer</u> når Trym feila. Aha opplevelse hos elevene må jobbe der. Fryser aldri negative bilder.	<u>Tilbakemelding</u> på innsats er vidt begrep er at man ikke tør å ta seg ut og ikke ønsker å bli svett for ikke dusjer etter gymtimen. Ikke har fokus nok til å holde på med en oppgave over lengre tid, okay hvis du ikke for de til må prøve mer og <u>spørre</u> meg eller <u>hjelp</u> andre. Innsatsen varierer fra aktivitet til aktivitet.	Innsats. aktiv i timene, alternativ <u>aktiviteter</u> , ikke gi opp, utforske og utfordre egen kropp	Inkludering av andre. Jeg legger ikke vekt på om du blir svett eller ikke. Innholds betinget. <u>Denne timene</u> har du gjort det du skal, <u>taket</u> ditt for enkelt elever for en annen elever har du i stor grad gjort det du skal. I siste aktivitet gjorde du ikke det du skulle. Bruker <u>faguttrykk</u> .	Skriver tilbakemeldinger retter etter undervisning og de som har skilt seg ut i positiv favor for en tilbakemelding retter timen på deres innsats. Super bra innsats. Innsats til andre <u>inspirerende</u> for resten. Kult å se god på god innsats	Noen ganger kan jeg individuelle tilbakemeldinger, ofte jeg tar ting fra timen. <u>F.eks setter seg</u> ned i løpet av timen. Oppsummerer timen, spiller på deres samvittighet. Også har jeg øvelse hvor elevene holder seg for øynene, og gir seg selv antall fingre for å vurdere seg selv.
---------	---	--	---	--	--	---

Det neste steget i prosessen var å systematisere de sorterte dataene fra skjemaet med koder. For å komme frem til de temaene som best kunne belyse den valgte problemstillingen, benyttet jeg en deduktiv form for koding (Anker, 2020 s. 79). Dette resulterte i at jeg fikk tre hovedtemaer: *vurderingsgrunnlaget*, *vurderingsformer* og *samarbeid om vurdering*. Jeg var usikker på om *samarbeid om vurdering* var relevant for min problemstilling, men valgte å beholde denne kategorien ettersom jeg fikk interessante funn knyttet til dette. Arbeidet med å finne og gi navn til hovedtemaene kan beskrives som den fjerde og femte fasen i den tematiske analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 91, 92).

Neste steg ble å plassere hovedtemaene inn i oversikten over kodene og lærerne. Her benyttet jeg meg av et system med fargekoder, som visuell støtte for å få best mulig oversikt. Det er viktig å presisere at enkelte av de opprinnelige kodene viste seg å passe inn i flere av hovedtemaene, og disse fikk flere farger, noe eksempelet under viser.

V: Ferdighet	Det går egentlig på å <u>Vurdere</u> de i prosessen, hvor god er du til å øve på en <u>ferdighet</u> . Ta imot en <u>tilbakemelding fra meg som lærer</u> .	<u>Ferdigheter</u> er ikke et <u>konkret mål</u> , blir et mål å lære seg nye motoriske bevegelser. <u>Vurderer ikke</u>	Du må ha noen <u>ferdigheter</u> i boks for å hjelpe andre og gjøre andre <u>gode</u> , vite hvordan man spiller fotball, regler samspill i	innsats En periode med <u>orientering</u> , ganske mange <u>konkrete kunnskapsmål</u> knyttet seg til det. Da kan jeg se litt	Det jeg ser etter er <u>tekniske ferdigheter</u> . Mer åpenbart i <u>orientering</u> , kan se på resultanter. Vurderer ikke ferdigheter i seg selv,	Løpende vurdering etter 1 time, hvor jeg <u>noterer ned i boka</u> mi hvis det har vært <u>noe spesielt</u> . <u>stasjontrening</u> , hvor elevene øver flere
-----------------	---	--	---	--	---	---



Parallelt med fargekodingen fortsatte jeg arbeidet med meningsfortettingen. Selv om jeg hadde meningsfortettet en gang tidligere, var det naturlig å gjøre det om igjen siden jeg nå hadde fått en dypere forståelse av materialet, og derfor ble i bedre stand til å knytte det opp mot problemstillingen. Jeg oppdaget at det var hensiktsmessig å la prosessen med meningsfortetting foregå i flere separate omganger. Erfaringen jeg fikk underbygger Braun & Clarke sitt utsagn om at analyse er en kontinuerlig prosess hvor man beveger seg frem og tilbake mellom ulike faser (2006, s. 86).

Det neste jeg gjorde var å gå inn i hovedtemaene og se etter undertemaer som kunne være sentrale for å besvare problemstillingen. Det ble laget undertema under de tre hovedtemaene for å bedre oversikten over datamaterialet ytterligere. Under det første hovedtemaet ble det satt søkelys på det som kunne knyttes til vurderingsgrunnlaget av elevene. Det var *vurderingsgrunnlaget, vurdering ut fra kompetansemål, vurdering av ferdigheter, vurdering av kunnskap, vurdering av innsats og vurdering ut fra elevforutsetninger*. Det andre hovedtemaet var vurderingsformer, her ble undertemaene: *observasjon, tester og prøver, tilbakemeldinger, egenvurdering og hverandrevurdering*. Da jeg arbeidet med det tredje hovedtemaet, *samarbeid om vurdering*, besluttet jeg å endre navnet til: *samarbeid om vurdering i kroppsøving*. Intensjonen med å endre navn var å gi en tydeligere beskrivelse av kategorien. De to undertemaene for *samarbeid om vurdering i kroppsøving* ble: *samarbeid i kroppsøving og individuell vurderingspraksis*. Da undertemaene var på plass, gikk jeg på nytt inn i materialet og sorterte det ut ifra hvilke av undertemaene dataene og de analytiske funnene passet inn. Rent praktisk ble det satt opp et Word-skjema hvor jeg systematiserte undertemaene vertikalt og lærerne horisontalt, slik som det også tidligere ble gjort med kodene. Det siste jeg gjorde i arbeidet med analysen, var å kontrollere at det var en sammenheng mellom hovedtemaer, undertemaene og funnene som gjorde at jeg hadde grunnlag for å besvare problemstillingen.

Den avsluttende fasen i analysearbeidet blir beskrevet av Braun og Clarke (2006, s. 93) som å skrive ut funnene fra analysen. Dette regnes som den sjette fasen i den tematiske analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Her tok jeg utgangspunkt i hoved- og undertemaene og lagde en presentasjon ved å gjengi funnene aktivt ved bruk av sitater. Funnene ble videre kommentert og diskutert i lyset av relevant teori.

## 5.6 Oppgavens troverdighet

### 5.6.1 Validitet

Validitet handler om forskningens gyldighet (Thagaard, 2018, s. 189). Gyldigheten påvirkes av om forskeren har benyttet seg av metoder som er hensiktsmessige for å belyse prosjektet og forskningsfeltet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 257).

I mitt prosjekt la jeg stor vekt på å en kritisk gjennomgang av egen analyseprosess for å kunne ivareta god validitet. Blant annet satt en medstudent med god kompetanse på forskningsfeltet, seg inn i transkripsjonen og framstillingen av analysearbeidet og bekreftet at framstillingen var oversiktlig (Thagaard, 2018, s. 189, Johannessen et al., 2016, s. 232). Mitt teoretiske rammeverk vektlegger, slik jeg tolker det, høy grad av gjennomsiktighet (Thagaard, 2018, s. 189). Validiteten kunne vært ytterligere styrket hvis transkripsjonen hadde blitt sendt tilbake til informantene og kontrollert av dem at de var riktig sitert og dette de mente. Slik at jeg kunne justere informasjon i transkripsjon (Thagaard, 2018, s. 189, Johannessen et al., 2016, s. 232). Som tidligere nevnt kunne en slik kontakt mellom intervjupersonene og meg som forsker muliggjort en språklig bearbeidelse, noe som kunne gitt et mer konsist og nyansert språk i oppgaven. Vi kunne sammen beveget oss lenger bort fra det muntlige og over i de skriftlige (Johannessen et al., 2016, s. 232). Flere av funnene i oppgaven har også blitt vist til i tidligere forskning som bekrefter det som har blitt kommet frem til (Thagaard, 2018, s. 189).

Før jeg startet arbeidet med masteroppgaven, hadde jeg som kroppsøvlingslærer praktisk erfaring knyttet til tematikken og også teoretisk kunnskap knyttet til faget. Forforståelse var dermed både praktisk og teoretisk forankret. Det er både fordeler og ulemper forbundet med å ha forforståelse. Forforståelsen kan bidra til at forskeren kan ha inntatt visse holdninger fra før som gjør det vanskeligere å lese situasjoner med et åpent blikk og kan påvirke forskningsresultater, noe jeg drøfter i min oppgave. Gjennom å være bevisst om min forforståelse og dilemmaer knytte til dette, styrkes forskningens validitet (Dalland, 2017, s. 59, Kvale & Brinkmann, 2019, s. 212).

### 5.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet er et begrep som brukes for å omtale pålitelighet i forskning. En forsker kan bygge troverdighet gjennom å være åpen, ærlig, grundig og strukturert i arbeidet. Gjennomsiktighet i alle prosesser vil kunne styrke troverdigheten. Er forskningsarbeidet gjennomført med høy grad av reliabilitet, vil andre forskere kunne reprodusere funnene i senere undersøkelser (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 27, Thagaard, T., 2018, s. 187, Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I den kvalitative forskning er det imidlertid spesielt krevende å reprodusere resultater

siden ingen andre kan ta forskerens plass i det aktuelle prosjektet (Johannessen et al., 2016, s. 231, Kvale & Brinkman, 2021, s. 276). I tillegg blir en utfordring knyttet til dette at vi hele tiden er i utvikling og at forskere vil ta med seg egne subjektive og individuelle teorier inn i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). For å sikre høy grad av gjennomsiktighet, har jeg forsøkt å beskrive min egen forskningsprosess på en mest mulig detaljert måte. Dette er spesielt viktig siden det kun finnes noen få retningslinjer i denne formen for forskning. Jeg har beskrevet hvordan jeg gikk frem i analyseprosessen og hvilke valg jeg har tatt underveis (Thagaard, 2018, s. 188). For å styrke reliabiliteten i forbindelse med transkripsjonen, lyttet jeg gjennom lydopptaket flere ganger, for å kontrollere at jeg hadde fått med meg det som informantene ga uttrykk for (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 2011).

I forkant av intervjuene la jeg stor vekt på at jeg måtte gjennomføre et pilotintervju for å kontrollere intervjuguiden og øve på rollen som intervjuer. Jeg var opptatt av at jeg som forsker skulle påvirke intervjupersonene minst mulig. Gjennom arbeidet med pilotintervjuet fikk jeg trent på dette med å holde egne holdninger og meninger mest mulig tilbake, og unngå ledende spørsmål. Gjennom pilotintervjuet diskuterte jeg med deltagerne om noen av spørsmålene kunne virke ledende. Spørsmål som kunne oppfattes som ledende ble endret slik at spørsmålsformuleringen i minst mulig grad skulle påvirke intervjupersonenes svar. I ettertid ser jeg at spesielt ett av oppfølgingsspørsmålene som ble stilt kan oppfattes som ledende, noe som kan bidra til å svekke reliabiliteten. Dette spørsmålet lyder som følger: «Bruker du skriftlige tilbakemeldinger også?» I stedet for å la intervjupersonen fortelle fritt, fisker jeg her etter noe spesifikt. Det er sentralt å få kjennskap til det det spørres etter, om informantene gir skriftlige tilbakemeldinger, men det beste ville være om informantene fritt fortalte om dette, uten spørsmål fra meg. Da ville jeg kanskje lettere fått innsyn i hvordan den skriftlige underveisvurderingen vektlegges. Imidlertid kan man også tenke seg at en informant gir skriftlige underveisvurderinger, men glemmer å fortelle det i intervjuet. Ledende spørsmål trenger ikke alltid å svekke reliabiliteten, men kan også noen ganger gi mer pålitelige resultater (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276).

### 5.6.3 Overførbarhet

Overførbarheten handler om at andre forskere kan gjennomføre den samme undersøkelsen og få like resultater eller om resultatene kan overføres til andre kontekster som ikke er studert (Thagaard, 2018, s. 195, Kvale & Brinkmann, 2019, s. 289, Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I denne studien er det for få informanter til å kunne generalisere funnene. Det betyr ikke at funnene fra denne oppgaven trenger å være forskjellige fra en undersøkelse med et

større utvalg og med utgangspunkt i de samme kriteriene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 289). Andre lærere som underviser i kroppsøving, vil muligens kunne kjenne seg igjen i funnene fra undersøkelsen.

### 5.7. Etiske refleksjoner

I tråd med Nasjonale forskningsetiske retningslinjer (NESH; 2021, s. 5) må man i forskningsarbeidet i masteroppgaver følge de forskningsetiske retningslinjene. Etikk knyttet til forskning kan i hovedsak knyttes til normer som har utviklet seg over tid, hvor den mest sentrale normen for all forskning er sannhetsnormen. Sannhetsnormen handler om at forskning skal gjennomføres med redelighet og ærlighet (NESH, 2021, s. 6).

#### 5.7.1 Samtykke og godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata

Jeg måtte søke Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å få godkjent mitt prosjekt. I søknaden måtte det informeres om utvalg, varighet, sikkerhet, informasjonsskriv med samtykkeerklæring og utkast til intervjuguide (NSD, 2021). Informasjonsskjema, e-post og muntlig dialog dannet grunnlaget for at intervjupersonene fikk en forståelse av prosjektet og kunne gi samtykke til at de kunne være deltagere. Som tidligere nevnt ble dette sendt via e-post i forkant av intervjuet og gjennomgått under brifingen. Informasjon ble da både gitt muntlig og skriftlig. Det kom tydelig til uttrykk hva som var formålet med prosjektet og hva intervjupersonenes deltagelse hadde å si for prosjektet. Intervjupersonene ble videre informert om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten å oppgi noen grunn (Thagaard, 2018, s. 22, Kvale & Brinkmann, 2019, s. 104-105). I den første fasen av møte med intervjupersonene måtte jeg sørge for å få sagt det nødvendige uten at jeg sa for mye. Sier forskeren for mye eller for lite, vil dette kunne påvirke intervjupersonene på en måte som svekker forskningens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 105). Jeg opplevde selv at jeg lyktes med å finne en god balanse i denne fasen.

#### 5.7.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet er et sentralt begrep innenfor forskning som handler om at opplysninger og data må oppbevares trygt (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 213). Opptakene jeg gjorde i forbindelse med dette masterprosjektet ble lagret trygt gjennom nettskjemaet til UIO og slettet da det ikke var nødvendig å ha dem lagret mer (Universitet i Oslo, 2022). I transkriberingen ble dataene anonymisert. Hver transkripsjon fikk ulike kodennummer fra 1-6. Gjennom hele prosessen ble det lagt stor vekt på at konfidensialiteten skulle bevares og at datagrunnlaget ikke skulle bli påvirket (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 300).

### 5.7.3 Etske overveielser

Det er sentralt i forskning at informanter får kunnskap om hvilke positive og negative konsekvenser det kan få å delta i prosjektet. Dette forsøkte jeg i mitt forskningsprosjekt å etterstrebe gjennom god informasjonsflyt. Jeg sørget for å være tilgjengelig for spørsmål i forkant, underveis og i etterkant av intervjuene. Noe positivt ved å delta i prosjektet, slik jeg så det, kunne få en ekstra mulighet til å reflektere over egen vurderingspraksis i kroppsøving. I tillegg kunne de få mulighet til å bidra til forskning innenfor et tema som har lite forskningsgrunnlag fra tidligere. En negativ konsekvens jeg så for meg, var at det kunne oppleves som utfordrende og komplisert å utfordre informantenes selvforståelse knyttet til vurdering hvis de følte de svarte svakt på spørsmålene. Det mest optimale må være at deltagerne sitter igjen med like mye som de deler, men det er ikke sikkert det er mulig å oppnå dette i alle tilfeller (Thagaard, 2018, s. 26).

## 6 Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres funnene fra intervjuene. Funnene blir presentert i tråd med de tre hovedtemaene fra analysene: vurderingsgrunnlaget, vurderingsformer og samarbeid om vurdering i kroppsøving. Det første hovedtemaet er vurderingsgrunnlaget til lærerne, som utdypes gjennom undertemaene: Vurdering ut fra kompetansemål, vurdering av ferdigheter, vurdering av kunnskap, vurdering av innsats og vurdering ut fra elevforutsetninger. Det andre hovedtemaet er vurderingsformene som danner grunnlaget for vurderingen. Undertemaene knyttet til dette er: observasjon, tester og prøver, tilbakemeldinger, egen- og hverandrevurdering. Det tredje hovedtemaet er samarbeidet om vurdering i kroppsøvingfaget, med undertemaene samarbeid om vurdering og individuell praksis. Enkelte av funnene er plassert på tvers av de ulike av hoved- og undertemaene.

### 6.1 Vurderingsgrunnlaget

Alle lærerne uttrykte at de har et forhold til vurdering, og at de ser på dette som en sentral del av sin oppgave. Hvordan lærerne bruker, og omtaler, vurdering i undervisningen varierer. Et flertall av lærerne beskriver at vurdering er noe de snakker med elevene om, for å gi elevene forståelse og kunnskap om hva som ligger i begrepet: «Jeg snakker med elevene om hva jeg ser etter i vurderingen» (Lærer 4). En av lærerne er derimot litt skeptisk til å snakke for mye om vurdering med elevene, fordi dette forbinder elevene som et negativt begrep: «(...) snakker ikke så mye om vurdering, synes det kan være et negativt begrep faktisk» (Lærer 1).

Svarene viser at flere av lærerne vurderer elevene ut fra en tredeling av kriterier, til tross for at denne formen utgikk ved innføringen av Læreplanen for kunnskapsløftet i 2006. Tredelingen

som disse lærerne beskriver er innsats, ferdigheter og kunnskap: «Da har jeg delt opp i tre deler. Innsats, ferdighet og kunnskap» (Lærer 3). Lærerne gir uttrykk for at de vektlegger elevens innsats og ferdigheter mer enn de vektlegger elevenes kunnskaper: «Jeg/vi prøver å tenke en tredeling, en bolk med ferdigheter selv om de diskuteres, gjennomføring, innsats, samarbeid, inkludering og hele pakka der. Litt mindre bolk med kunnskap, lage øktplaner, regler» (Lærer 6). En av lærerne gir imidlertid uttrykk for at han ikke vurderer elevenes ferdigheter: «Skal ikke vurdere med utgangspunkt i ferdighetene» (Lærer 5).

#### 6.1.1 Vurdering ut fra kompetansemål

Lærerne peker på at kompetansemålene danner grunnlaget for vurderingen. Samtidig oppgir flere at det kan være krevende å forstå hva som skal vurderes i alle kompetansemålene: «Noen kompetansemål kan tolkes dithen at de skal vurderes, i andre kompetansemål er det vanskeligere å forstå hva som skal vurderes» (Lærer 5). Lærerne beskriver at det er ulikt hvor konkrete målene er. Kompetansemålene knyttet til svømming og orientering tolkes som tydelige og konkrete kompetansemål: «(...) orientering har ganske mange konkrete kompetansemål knyttet til det» (Lærer 4). «Kompetansemålene rettet mot ballspill er vanskelig å forstå hva som skal læreres og vurderes» (Lærer 3). Når målene er lite konkrete, må lærerne selv operasjonalisere kompetansemålene til læringsmål for ferdigheter og kunnskap: «Et av læringsmålene er å gi en konstruktiv tilbakemelding til alle på gruppen sin (Lærer 4)». «(...) i tradisjonelle ballspill er det vanskeligere å sette konkrete ferdighetsmål (Lærer 4)». «Kunnskapsmål og refleksjon på hva elevene skal kunne (Lærer 3)». Gjennom arbeidet med å konkretisere læringsmålene peker lærerne på at de legger vekt på å skape mål hvor elevene kan øve og øve og strekke seg for å nå de: «Gjøre de bevisst på at alle kan få det til, unngå at de setter begrensinger på seg selv (Lærer 1)». «Må øve for å nå sine mål (Lærer 1)».

#### 6.1.2 Vurdering av ferdigheter

Et fellestrekk hos de fleste kroppsøvingslærerne i undersøkelsen min er de unnlater å fokusere på ferdigheter isolert. Ferdighetene blir vurdert på en mer indirekte måte, hvor læreren først og fremst ser på progresjon og utvikling. I intervjuet fikk lærerne direkte spørsmål om «hvordan de vurderte ferdigheter?». Lærer 6 beskriver sin egen vurderingsprosess slik: «Løpende vurdering etter første time, hvor jeg noterer ned i boka mi hvis det har vært noe spesielt. Jeg er tydelig på forhånd hva jeg skal vurdere de etter. Vi har ofte en form for stasjonstrening, hvor elevene øver flere ganger og neste gang vet de at vi gjennomfører en

vurdering» (Lærer 6). Dette kan tyde på at læreren har en standardisert fremgangs måte når hen vurderer ferdigheter og at elevene er klare over hvordan det foregår.

Kroppsøvlingslærerne gir tydelig uttrykk for at fremgang og progresjon er noe de legger stor vekt på i vurderingen: «(...) elevene viser en progresjon» (Lærer 4). «(...) Utvikler ferdigheter» (Lærer 4). Lærerne legger opp undervisningen for at elevene skal få mulighet til å vise progresjon og fremgang i faget. Flere nevner i denne forbindelse stasjonstrening som noe de benytter seg av for å få den nødvendige oversikten. Lærer 3 forklarer det slik: «jeg bruker stasjonstrening, for det gir meg mulighet til å se elevene» (Lærer 3).

Lærerne poengterer også at vanskelighetsgraden må økes gradvis, fra trinn til trinn og time til time. Lærer 4 beskriver det slik: «(...) undervisningen bygges gradvis opp gjennom at den blir mer og mer komplisert» (Lærer 4). En av lærerne trekker frem at i orientering er det enklere å se fremgang sammenlignet med andre idrettsaktiviteter, siden man kan se på resultatene til elevene. «(...) fremgang er mer åpenbart i orientering, kan se på resultatene» (Lærer 5). Dette kan tyde på at lærernes synes det er enklere å måle fremgang gjennom tester hvor det er mulig å se på resultatene.

I vurdering av ferdigheter gir lærerne uttrykk for at orientering er den aktiviteten som det er enklest å vurdere. Lærer 5 sier det rett ut: «i orientering kan vi se på resultatene» (Lærer 5). Når det gjelder ballspill, forteller en av lærerne at «sluttvurderingen» foregår gjennom en turnering: «Ved turnering ser jeg mer isolert på vurdering av ferdigheter» (Lærer 6). Andre lærere uttrykker at de ikke vurderer ferdigheter isolert. I stedet vektlegger de ferdigheter som har utviklet seg gjennom hardt arbeid, noe som betyr at enkelte av lærerne i liten grad premierer elevene for medfødt talent. Samtidig gir en av lærerne uttrykk for at gode ferdigheter gir pluss: «vurderer ikke ferdighetene direkte, men i en sammenheng, over tid vil du få noen gode ferdigheter som et bevis på at du har jobbet godt og da kan sees i sammenheng med god innsats» (Lærer 2). «Skal ikke vurdere med utgangspunkt i ferdighetene, men hvis de er bra legger jeg ikke skjul på det» (Lærer 5). Dette kan tyde på at elevene blir premiært selv om ikke utviklingen hos elevene i hovedsak har foregått i kroppsøvingstimen. Lærerne gir også uttrykk for at de legger stor vekt på å gjøre hverandre gode. «Det som skiller middels og høy kompetanse, er om elevene bruker egne ferdigheter for å gjøre hverandre gode» (Lærer 2). En lærer poengterer at eleven trenger grunnferdigheter for å kunne spille andre gode: «(...) du må ha noen ferdigheter i boks for å hjelpe andre til å gjøre andre gode» (Lærer 3).

### 6.1.3 Vurdering av kunnskap

Lærerne knytter kunnskap i kroppsøving til regler i aktiviteter, treningslære og fokus på helse. Det læreren legger størst vekt på i denne forbindelse, er det eleven kommuniserer i samtaler mellom lærer og elev: «Kunnskap handler om å uttrykke seg» (Lærer 1). Lærerne beskriver at kommunikasjon mellom lærer og elev kan foregå både skriftlig og muntlig. Elevenes skriftlige arbeid kan være arbeid knyttet til sluttvurderingsperioden i form av øktplan og egenvurdering: «Klare å sette ord på ting. Her brukes egenvurdering». (Lærer 4). Den muntlige kommunikasjonen er den som foregår her og nå, men knyttes også til gjennom elevens aktive deltagelse i undervisningen: «Gjennom muntlig aktivitet i timen, aktiv deltagelse, regler i spill» (Lærer 3).

Orientering er en aktivitet som gjør det lettere å vurdere elevens kunnskap, sammenlignet med andre aktiviteter. Eleven får mulighet til å vise konkret og målbar kunnskap når hen orienterer seg etter et kart. Det å kunne lese, tolke og forstå høydekurver og andre karttegn regnes som kunnskap i faget. En av mine informanter beskriver det slik: « (...) i orientering ser jeg på kunnskapen de sitter på. Skjønner de karttegn, høydekurver også videre» (Lærer 6).

Det kan virke som de to elementene kunnskap og ferdigheter glir over i hverandre som grunnlag for å vurdere elevene, da kunnskap også relateres til elevens *kunnskap om ferdigheter* i vurderingen: «Kunnskap og ferdigheter går litt hånd i hånd. Kunnskap rundt egne ferdigheter. Klare å sette ord på ting.» (Lærer 2). Noen av lærerne gir uttrykk for at eleven trenger kunnskap om en bevegelse for å kunne gjennomføre den: «For å kunne gjennomføre en *lay up* og tre ulike pasningstyper trenger eleven kunnskap om disse» (Lærer 4).

### 6.1.4 Vurdering av Innsats

Felles for de fleste av lærerne er at de er opptatt av at elevene viser innsats ved at de øver for å bli bedre: «Det å vise innsats er å trene på å utvikle ferdigheter og ikke gi opp, gjøre andre gode gjennom fremovermeldinger og tilbakemeldinger. Strebere i klasserommet som stikker seg litt frem og skaper en bedre undervisning. Jo flere som har denne forståelsen av innsats, jo flere kan få bedre karakter» (Lærer 4). Lærerne knytter elevens evne til å være selvstendig og til samarbeid med medelever som innsats, og flere poengterer at dette er faktorer som kan styrke undervisningen: « (...) elevens evne til å samarbeide med medelever er en sentral del av innsatsbegrepet» (Lærer 2). «God innsats smitter rundt positivt, negativitet og pessimisme sprer seg på dårlig vis» (Lærer 5).



Noen av lærerne viser til at innsats er såpass styrende for vurderingen at de kobler det direkte til elevenes karakter: «Hvis man går opp i karakter har man jobbet godt, ikke opp: ikke jobbet så hardt» (Lærer 1). Det kan også virke som det er en felles oppfatning hos lærerne at de fleste elevene kan oppnå en god karakter gjennom å vise innsats: «(...) Fireren er en karakter som viser til god innsats» (Lærer 6). Flere av lærerne gir uttrykk for at det skal være mulig for alle elever å oppnå en god karakter: «(...) alle kan få en god karakter» (Lærer 3). Flere av lærerne gir uttrykk for innsats ikke alltid kan måles i svette. Innsats handler også om å vise hvem du er: «Handler ikke om å svette mest eller løpe raskest, men ut ifra hvem du er» (Lærer 2).

En av lærerne pekte på at elevens forståelse av innsatsbegrepet også kan være knyttet til det som skjer i forkant av undervisning. Eleven kan vise innsats gjennom å møte forberedt med gymtøy og drikkeflaske, og gjennom å være presis: «(...) møte presist og forberedt, ha med gymtøy og drikkeflaske» (Lærer 4). Blant lærerne blir dette kun sett på som veien mot innsats. Det er kun en av lærerne som kobler *fair play* til innsatsbegrepet og ser på dette som en del av kompetansen i kroppsøving: «Fair play ser jeg på som kompetanse, og fletter det inn i innsats» (Lærer 2).

#### 6.1.5 Vurdering ut fra elevforutsetninger

En annen sentral del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingfaget er knyttet til elevens individuelle forutsetninger. Både i undervisningen og i vurderingsarbeidet er dette noe lærerne tenker gjennom og reflekterer over. Alle lærerne i undersøkelsen oppgir at de trekker dette inn i vurderingen. Noen er imidlertid usikre på hvordan det skal gjøres etter Fagfornyelsen: «Ja, gjøre det. Tror egentlig man ikke skal det i forhold til ny læreplan. Men jeg gjør det, man må det» (Lærer 3). En av lærerne gir også uttrykk for at vurdering av forutsetninger beskriver deg som kroppsøvingslærer: «(...) skiller om du er en god eller dårlig kroppsøvingslærer» (Lærer 4).

Lærernes forståelse av begrepet forutsetninger varierer, og de viser også usikkerhet knyttet til hva det innebærer: «Hva er forutsetning? (Lærer 6). Slik jeg analyserer og tolker det informantene forteller, oppfatter jeg at de deler en felles oppfatning om at elever er forskjellige og må behandles ulikt: «Alle er forskjellig» (Lærer 1). Elevforutsetninger er nært knyttet til *tilpasset opplæring*, men det er kun én av lærerne som bruker dette begrepet spesifikt. Imidlertid kan man, hvis man tolker det de andre lærerne sier, få inntrykk av at det foregår tilpasset opplæring hos alle. Et eksempel på dette er en av lærernes bruk av hovedaktivitet og støtteaktiviteter i undervisningen: «Lager undervisningsopplegg hvor vi deler mellom hovedaktivitet og støtteaktiviteter» (Lærer 6)

Individuelle forutsetninger knyttes også opp mot diagnoser som på ulike måter kan påvirke undervisningssituasjonen. Eksempler på dette er astma, Tourettes syndrom, allergi, ADHD og angst. Lærerne oppgir at de tar hensyn til slike diagnoser både når de underviser og når de vurderer elevene: «Tar hensyn til spesielle diagnoser som tics, ADHD» (Lærer 3). Flere peker på at det er vanskelig å vite hvor mye hensyn man skal ta til ulike diagnoser i vurderingen: «Vanskelig å vite hvor mye man skal vektlegge de ulike egenskapene» (Lærer 6).

Enkelte av lærerne poengterer at også forutsetninger kan endre seg over tid. Elever er unge mennesker som er i stadig vekst og utvikling. Selv om forutsetningene på et gitt tidspunkt kan være svært utfordrende, betyr det ikke at situasjonen må forbli slik. «Mål at du ut ifra egne forutsetninger skal gjøre ditt beste, legger stor vekt på elevenes utvikling over tid i forhold til forutsetninger» (Lærer 2). «Unngå at de setter begrensinger på seg selv» (Lærer 1).

En av lærerne legger stor vekt på å snakke med elevene slik at de får en felles forståelse av at alle kan utvikle seg i forhold til sine forutsetninger og alle kan bli bedre. Gjennom å fremme toleranse og empati i elevgruppa, forsøker hen å forebygge slengbemerkinger som kan svekke læringsmiljøet: «En kommentar kan skade ganske mye i en garderobe». [...] «Alle kan bli raskere, hoppe høyere, forventer ikke det samme av alle» (Lærer 1). Dette kan tyde på at lærerne tror at alle elever kan bli bedre ut ifra sine forutsetninger.

## 6.2 Vurderingsformene

### 6.2.1 Observasjon

Lærerne i undersøkelsen ser ut til å ha en felles oppfatning av at det å se den enkelte elev underveis er sentralt for vurderingen: «Jeg er veldig opptatt av å vurdere elevene underveis i opplæringen. Vurdere elevene slik at de forstår hvor de er i opplæringen.» (Lærer 1).

Samtidig uttrykker enkelte av lærerne at det er vanskelig å observere elevene tilstrekkelig, siden det er så mange elever i hver klasse: «Spesielt vanskelig å vurdere elevene i kroppsøving, siden det er mange elever som skal observeres i løpet av kort tid» (Lærer 3).

Lærerne gir uttrykk for at de er opptatt av å se en helhet hos elevene og at de søker en forbedring: «Det jeg ser på er en helhet» (Lærer 2). «Søker en forbedring» (Lærer 3).

Det å kunne skille elevene tydelig fra hverandre er nødvendig når det skal settes individuelle karakterer. Noen kroppsøvingslærere gir uttrykk for at dette kan være krevende. En av lærerne i undersøkelsen forteller at hen deler inn elevene i kategorier, basert på det som blir vist i timene. Hen opererer med tre hovedgrupper: god, middels og dårlig: «De som har bra ferdigheter får pluss, elendig minus og middels på resten.» (Lærer 6). En annen lærer gir

uttrykk for at hen har en «sluttvurdering» (Lærer 5) hvor elevene skal gjennomføre en økt. Her skal de «lage øktplan og gjennomføre økt» (Lærer 5).

Lærerne har ulik tilnærming til hvordan de legger frem vurderingen for elevene. Enkelte forteller at de prøver å skjule vurderingsformene: «Skaper gode vurderingssituasjoner. Vurdering hele tiden. Uten at de ser på det som vurdering» (Lærer 1). Andre lærere har den motsatte tilnærmingen med tydelige vurderingsformer som kan ligne på tester eller prøver: «(...) stasjonstrening, hvor elevene øver flere ganger og neste gang vet de at vi gjennomfører en vurdering. Tar frem blokka mi og begynner å notere» (Lærer 6).

### 6.2.2 Test og prøver

I intervjuene får ikke lærerne spesifikke spørsmål om testing. Noen forteller likevel, på eget initiativ, at tester og prøver er noe de bruker for å vurdere elevene, særlig i aktiviteter som orientering og ballspill. Orienteringsløp blir løftet fram som eksempel på en test som enkelt kan måle elevenes ferdigheter: «I orientering kan de se på resultatene» (Lærer 5). En av lærerne gir uttrykk for at turnering er en form som benyttes for å vurdere kunnskap og ferdigheter i ballspill. Dette kan også ses på som en test: «Turnering har en mer spesifikk vurdering» (Lærer 6). Et par av lærerne gir uttrykk for at de har en innlevering av øktplan og gjennomføring av økt som en test av kunnskap og ferdigheter: «Alle skal levere øktplaner på 8., 9., og 10. trinn, bygger øktplanen gradvis opp før sluttvurdering» (Lærer 6). «Jeg deler dem inn i grupper og så gjennomfører de en økt» (Lærer 5).

### 6.2.3 Tilbakemeldinger

Lærerne gir tydelig uttrykk for at det beste ville være å gi elevene tilbakemeldinger i hver eneste kroppsøvingstime. De peker på at dette kan være vanskelig å få til i praksis, ettersom det er mange elever og liten tid. Lærerne forteller at de varierer mellom å gi felles og individuelle tilbakemeldinger: «Elevene mottar tilbakemeldinger hver time» (Lærer 4). «Rekker ikke å gi alle elevene tilbakemeldinger i løpet av en time». (Lærer 3). «I løpet av en time gir jeg delvis felles og individuelle tilbakemeldinger» (Lærer 2).

I den daglige undervisningen blir tilbakemeldinger hovedsakelig gitt i muntlig form. Lærerne forsøker å se alle elevene og å vise interesse, for å skape gode relasjoner: «(...) i den daglige undervisningen er det de muntlige tilbakemeldingene som det er mest av, med fokus på å bygge gode relasjoner» (Lærer 1). «Finne ut hva de brenner for, bli kjent med dem» (Lærer 1). «Alle elevene skal høre navnet sitt hver time» (Lærer 4). En av lærerne forteller at hen ser det som viktig at elevene også skal få skriftlige tilbakemeldinger i etterkant av undervisningen: «Direkte på individnivå, skriftlig logg på OneNote. Hvor alle får

tilbakemeldinger 3/4 av antall timer i et år. Ikke superlang, men er en kort kommentar» (Lærer 5). I arbeidet med å gi elevene gode tilbakemeldinger trekker en av lærerne frem at det skapes gjennom dialog, hvor det legges til rette for refleksjon rundt egen læring: «Spør og snakker med elevene» (Lærer 3).

Flertallet av informantene i min undersøkelse oppgir at de skriftlige tilbakemeldingene gis ved slutten av hver termin: «(...) skriftlige tilbakemeldinger ved slutten av termin» (Lærer 4). «De får karakter og skriftlig tilbakemelding ved jul og sommer» (Lærer 2). Blant enkelte av lærerne peker de på at de også bruker egenmeldinger som en skriftlig tilbakemelding, hvor både lærer og elev kan gi innspill: «(...) flere egenmeldinger i løpet av halvåret og egenvurdering» (Lærer 3).

Blant enkelte av lærerne vies det stor oppmerksomhet til å gi fysiske tilbakemeldinger og på denne måten håper de å øke sannsynlighet for at elevene husker tilbakemeldinger: «Stopper spillet og gir tilbakemeldinger, roser elevene. High Five» (Lærer 1). «Elevene husker ofte bare den siste biten» (Lærer 3). En av lærerne forteller at han noen ganger stopper aktiviteten for å fremheve noe som fungerer ekstra godt: «Fryser gode bilder, få frem trekkene man ønsker i undervisningen. Hører eleven Mina si; prøv igjen Trym, neste gang sitter den *lay up* i basketball, stopper jeg spillet og sier Minas kommentar på nytt. Hun oppmuntrer Trym selv om han feila. Aha-opplevelse hos elevene og de får kunnskap om hva de må jobbe med» (Lærer 1). Noen lærere peker på at de tilpasser tilbakemeldingene ut fra aktivitetene i undervisningen og elevene som får tilbakemeldingen: «Innholdsbettinget, i denne timen har du gjort det du skal, det kan være taket for hva en elev klarer. Mens for en annen elev kan det være at eleven i stor grad har gjort det den skal» (Lærer 4).

Flere av lærerne poengterer betydningen av å gi tilbakemeldinger som fremmer økt læring. Imidlertid er det kun én av informantene som spesifikt bruker begrepet *fremovermelding*: «[Elevene] mottar tilbakemeldinger hver time, og den er ikke alltid like informativ, lik fremovermelding» (Lærer 4). Når lærerne gir tilbakemeldinger som skal fremme utvikling legger de vekt på at disse skal være korte og raske. Kvaliteten på disse tilbakemeldingene varierer ut ifra lærernes kunnskaps bakgrunn: «Ting jeg mestrer godt selv, mer konkrete og gir raskere tilbakemeldinger» (Lærer 2). Det kan se ut til at lærernes konkretisering av tilbakemeldingene avhenger av hva det handler om. Tilbakemeldinger knyttet til innsats kan være rosende og uten konkret faglig innhold: «Superbra innsats, innsatsen din er inspirerende for resten. Kult å se god innsats» (Lærer 5) «Innsats, ikke gi opp, utforsk og utfordre egen kropp» (Lærer 3). De tilbakemeldingene læreren gir knyttet til elevens ferdigheter er gjerne

«mer konkrete» og læringsorienterte (Lærer 4). En av lærerne forteller at hen prøver å lage undervisningsopplegg som gir rom for å gi tilbakemeldinger: «Prøver å ha aktiviteter hvor jeg kan gi elevene tilbakemeldinger hele tiden (Lærer 6). Samtidig gir lærerne uttrykk for at det er krevende å gi gode tilbakemeldinger på grunn av tidspress.

#### 6.2.4 Egen- og hverandre-vurdering

Lærerne benytter egenvurdering som en del av vurderings- og undervisningsarbeidet i varierende grad. Felles for alle er imidlertid at det er økt prioritering av dette i avslutningen av hvert halvår: «Jeg bruker egenvurdering. Det jeg har brukt det tydeligst på er sluttvurdering på slutten av året» (Lærer 5).

De av lærerne som benytter seg av egenvurdering ved slutten av året, retter søkelyset på hovedelementene i faget: «Ikke direkte på temaer, men større ting som går på tvers av flere. Litt mer på generelt grunnlag» (Lærer 3). Slik lærerne ser det, er arbeidet med egenvurderingen egnet til å gi elevene en dypere forståelse av kompetansemålene og egen måloppnåelse. Når spørsmålene som er gitt i forbindelse med egenvurderingen knyttes opp mot kompetansemålene, blir det også lettere for eleven å se at man har gått gjennom det man skal: «Elevene skjønner at man har vært igjennom alt. Da skjønner elevene hvorfor de fikk den karakteren» (Lærer 1). En av lærerne trekker frem egenvurdering som grunnen til at hen har fått få klager. «1 klage på 5 år, grunnen til det er at jeg alltid har hatt egenvurdering» (Lærer 1).

Undersøkelsen viser at lærerne gjennomfører egenvurderingen på ulike måter. Lærerne trekker også frem ulike utfordringer knyttet til gjennomføringen. Noen av lærerne nevner at elevene kan vurdere seg selv i OneNote gjennom hele året, på en side hvor både eleven og læreren kan kommentere. Utfordringen ligger i at det kun er de mest motiverte elevene som svarer: «Fortløpende logg i OneNote, kan både elever og lærere skrive» (Lærer 5).

«Loggskrivning etter hver time, de sterke elevene svarte og de svake elevene svarte ikke» (Lærer 4). Én lærer nevner at hen lar elevene vurdere seg selv ved å vise frem et selvvalgt antall fingre på en hånd mot slutten av timen. Dette kan virke som en enkel form for egenvurdering som det er stor sannsynlighet for at alle elevene vil klare å gjennomføre: «(...) elevene holder seg for øynene, og gir seg selv antall fingre for å vurdere seg selv» (Lærer 6).

Lærerne er delt i hvor mye de benytter seg av hverandrevurdering i undervisningen: «Kameratvurdering gjør vi en del» (Lærer 6) «Litt kameratvurdering» (Lærer 1). «Det har jeg tenkt litt på, kan gjøre mer av det» (Lærer 3). I arbeidet med denne vurderingsformen varierer

det mellom at elevene jobber to og to, og i større grupper: «Varierer, individuelt og grupper» (Lærer 2). Lærerne gir tydelig uttrykk for at hverandrevurdering kan by på problemer og utfordringer. Det er ikke gitt at alle elever er i stand til å gi tilbakemeldinger til andre i klassen. Spesielt uheldig er det hvis elever benytter anledningen til å si negative ting til hverandre. Flere lærere gir uttrykk for at de må vite at det er et trygt læringsmiljø i klassen før de kan gi slike oppgaver: «Stoler på elevene, sier de ubehagelige ting eller stygge ting» (Lærer 3). «Bruker det mest i klasser jeg vet folk er trygge på hverandre» (Lærer 6). Noen av lærerne forteller at de er nøye med parsammensetningen for å unngå at uheldige situasjoner skal oppstå i forbindelse med hverandrevurdering: «Jobber i par og gir tilbakemeldinger til hverandre. Tenker igjennom parsammensetningen» (Lærer 4).

Lærerne gir uttrykk for at hverandrevurdering kan foregå innenfor de fleste områdene og aktivitetene i faget. Ballspill og turn blir trukket frem som spesielt aktuelle i denne sammenhengen: «Ballspill når det kommer til øving av ferdigheter» (Lærer 2) «I turn er jeg bevisst på dette, jobber i par og gir tilbakemeldinger» (Lærer 4). Én av lærerne i undersøkelsen forteller at hen legger vekt på å bruke hverandrevurdering i aktiviteter hun vet mange ikke mestrer så bra: «Jeg legger føringer og velger ting som mange ikke mestrer så bra» (Lærer 6). Grunnen til at hen bruker det er at elevene kan hjelpe hverandre med ting som mange ikke mestrer så bra.

Lærerne vurderer elevens evne til å vurdere andre. Én av lærerne forteller om en todeling: de som kun heier og roser hverandre og de som klarer å gi faglige tilbakemeldinger: «Lavt nivå heier på hverandre, bedre ferdigheter, gir hverandre tilbakemeldinger» (Lærer 2).

### 6.3 Lærersamarbeid om vurdering i kroppsøving.

#### 6.3.1 Samarbeid i kroppsøving

Lærerne viser til at det foregår samarbeid i profesjonsfelleskapet på de ulike skolene. Det varierer en god del hvor store disse fagmiljøene er. Én av informantene i undersøkelsen har kun én kroppsøvingskollega, mens en annen har åtte: «Fagmøter med én kollega» (Lærer 1). «8 kroppsøvingslærere» (Lærer 6). Den læreren som kun har én fast kollega å diskutere med, gir uttrykk for at praksisstudenter også kan fungere som kollegaer. «Diskutere med studenter fra NIH» (Lærer 1). Det kan virke som om profesjonsfelleskapene fungerer best når de er av en viss størrelse, som muliggjør samarbeid også på samme trinn: «På tvers av trinn mindre, men veldig bra på samme trinn» (Lærer 5). «Samarbeid innad i egen fagkrets, lite på tvers av andre fag og trinn» (Lærer 3). Dette kan tyde på at det foregår et varierende samarbeid på skolene. Enkelte skoler setter søkelys på samarbeid i egen fagkrets på samme trinn eller på

tvers av trinn, mens andre skoler retter søkelyset på samarbeid på tvers av ulike fag på samme trinn og tvers av trinn.

Vurdering blir trukket frem som det temaet som oftest blir diskutert i kroppsøving. Lærerne gir uttrykk for at de arbeider for å lage en mest mulig lik og rettferdig vurderingspraksis: «Vurderingsarbeid på fellestid» (Lærer 2). «Vi ender ofte opp med å snakke om vurdering» (Lærer 6). «Enige om fellesplattform. La vekt på *fair play*, innsats og ferdigheter» (Lærer 5). «Lik linje og felles plan på hvordan gjennomføre vurdering» (Lærer 2). Lærerne medgir at karaktersetting kan være krevende i kroppsøvingsfaget og at kollegaer kan ha ulike syn på dette. Noen ganger, når lærere er i tvil om egen karaktersetting, kan det være nyttig å innhente hjelp fra en kollega: «Lufter enkelt tilfeller hvor vi er i tvil» (Lærer 4). Selv om felles vurderingsarbeid ofte prioriteres når kroppsøvingslærere møtes, settes det også av tid til å diskutere undervisningsarbeidet mer generelt: «Prater om faget, elever, ressurser, vinteraktivitetsdagen, låne ski» (Lærer 1).

### 6.3.2 Individuell vurderingspraksis

De fleste informantene i undersøkelsen min gir uttrykk for at det foregår en individuell praksis i faget, som betyr at lærerne ikke helt forholder seg til rammene som er gitt av myndighetene. Et tydelig tegn på dette er den distansen til kompetansemålene som den ene informanten uttrykker slik: «Ser ikke direkte på kompetansemålene» (Lærer 2). Det å unngå å snakke om vurdering med elevene kan være et annet tegn: «Snakker ikke så mye om vurdering» (Lærer 1). Det at enkelte lærere opprettholder en form for tredeling av kroppsøvingsfaget som stammer fra en tidligere utdatert læreplan, kan være et tredje tegn: «Tre deler; innsats, ferdighet og kunnskap» (Lærer 3). Det store fokuset som enkelte av lærerne uttrykker knyttet til «tester» og «prøver» i kroppsøving kan også ses på i lys av at de jobber individuelt. Kanskje er det slik at noen lærere, i en hektisk hverdag, ikke rekker å sette seg grundig inn i den nye læreplanen og endre egen praksis deretter. Det kan også hende at enkelte med hensikt velger å praktisere på en måte som delvis avviker fra gitte læreplanmål. Det kunne være interessant å undersøke dette nærmere, men det ville falle utenfor min hovedproblemstilling i denne oppgaven.

Som tidligere nevnt virker det som at tester og prøver spesielt prioriteres når elevens kunnskap og ferdigheter i orientering og ballspill skal vurderes. Elevens kunnskap vurderes også i forbindelse med innlevering av øktplaner, som kan ses på som tester. Én lærer oppgir at hen opererer med en slags tredeling for å få oversikt over eleven: «har bra ferdigheter får

pluss, elendig minus og middels er resten» (Lærer 6). Dette er en vurderingspraksis som skiller seg fra de andre.

Lærernes beskrivelser av vurderingsarbeidet kan tyde på at de oppfatter dette som komplisert og utfordrende. Det kompliserte kommer blant annet til uttrykk når lærerne gir motstridende beskrivelser av hva som vektlegges. Eksempelvis gav Lærer 5 i undersøkelsen først uttrykk for at elevens ferdigheter i faget var én av tre momenter som skulle vurderes i forbindelse med karaktersetning, sammen med kunnskap og innsats: «(...) legger vekt på ferdigheter og innsats» (Lærer 5). Lenger ut i samtalen ga hen uttrykk for at ferdigheter ikke skal vurderes direkte: «Skal ikke vurderes med utgangspunkt i ferdighetene» (Lærer 5). Én av informantene gir uttrykk for at hen har kontroll i eget vurderingsarbeid: «sjeldent at jeg er usikker på hvilken karakter jeg skal sette, ser det raskt» (Lærer 4). På dette punktet skiller hen seg fra de andre.

De fleste lærerne i undersøkelsen vektlegger betydningen av å operasjonalisere kompetansemålene til læringsmål, og oppgir at de selv gjør dette arbeidet. Det er imidlertid utfordrende å se tydelige fellestrekk knyttet til *hvordan* dette arbeidet foregår. Ut ifra det informantene forteller om dette, kan det virke som det i høy grad er opp til den enkelte lærer å finne ut av det. Når læreren alene må formulere læringsmål ut fra kompetansemålene, blir det en individuell praksis. «Mål knyttet til ferdigheter blir å lære seg nye motoriske bevegelser» (Lærer 2). «lager konkrete kunnskapsmål» (Lærer 4) «Innsats mål for enkelt elever varierer» (Lærer 6). Bruken av hverandrevurdering i undervisningen foregår også variert mellom lærerne og det er vanskelig å se fellestrekk hos de.

## 7. DRØFTING

I dette kapitlet vil jeg drøfte oppgavens problemstilling: *Hva kjennetegner læreres undervisningsvurdering i kroppsøving?* I drøftingen tar jeg utgangspunkt i studiens mest sentrale funn. Jeg reflekterer over disse funnene og kobler dem opp mot relevant litteratur. Kapitlet er strukturert ut fra tre hovedtemaer. Det første hovedtemaet er *vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingsfaget*. Undertemaene her er *kompetansemål, tredelt vurderingspraksis: ferdigheter, kunnskap og innsats og forutsetninger*. Det andre hovedtemaet er *vurderingsformer*. Her er undertemaene *observasjon, tester og prøver, kommunikasjon med elever samt bruk av egenvurdering*. Det tredje hovedtemaet som presenteres er *samarbeid om vurdering i kroppsøving*.



## 7.1 Vurderingsgrunnlaget

### 7.1.1 Kompetansemålene

Når eleven skal vurderes, må læreren forholde seg til kompetansemålene, noe lærerne i studien forteller at de gjør. Det kommer til uttrykk i læreplanverket at kompetansemålene er en sentral del av vurderingsgrunnlaget (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Kompetansemålene oppfattes av mange av lærerne i studien som relativt åpne og generelle, noe som kan by på utfordringer i vurderingsarbeidet (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 3-4, Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 30). Hvis læreren er usikker på hva eleven helt konkret skal tilegne seg av kunnskap og ferdigheter, eller usikker på hvordan de ulike målene skal vektes, kan det være utfordrende å skulle vurdere og tallfeste graden av måloppnåelse. Når usikkerheten råder, risikerer man stor variasjon fra klasse til klasse og fra skole til skole, knyttet til både vurdering og undervisvurdering. En konsekvens av dette kan være at elevene utvikler ulik kompetanse ut fra lærernes forståelse av læreplanverket (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 3-4, Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 30). Når ulikhetene blir store, kan undervisvurderingen bli oppfattet som tilfeldig, lite forutsigbar og urettferdig. Dette kan bidra til å undergrave elevens tillit til vurderinger som blir gitt, både de som blir til underveis i løpet og avsluttende. Når kompetansemålene er åpne, vil læreren i større grad kunne bruke sitt faglige skjønn i arbeidet. De åpne formuleringene gir læreren frihet til å tilpasse undervisvurderingen til den enkelte elev. Dette kan være hensiktsmessig, for kroppsøvingslæreren skal jo ivareta et stort mangfold av elever, med til dels svært ulike forutsetninger i faget. Når læreren står relativt fritt, blir det lettere å tilrettelegge for at alle elever skal få oppleve mestring og utvikling, noe som kan gi positive ringvirkninger. Man har jo i kroppsøvingsfaget et langsiktig mål om å tilrettelegge for livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Flere av lærerne i studien poengterer at kompetansemålene kan brytes ned i form av læringsmål som gjør det lettere for både lærer og elev å se hva som skal læres og vurderes.

Når kompetansemålene er åpne, får læreren mer ansvar, noe som kan virke motiverende, for læreren, og sikkert også skjerpende for noen. Kroppsøvingslæreren kan enten alene, eller i fellesskap med andre pedagoger, operasjonalisere kompetansemålene gjennom å formulere spesifikke mål for ferdighet, innsats og kunnskap i faget (Engelsen, 2015, s. 121). Selv om det er praktisk og nyttig å dele opp kompetansemål i mer konkrete læringsmål, kan det også være ulemper forbundet med dette. Én ulempe er at både elever og lærere kan miste helheten av syne. Hvis ferdighet, innsats og kunnskap vurderes isolert ut fra helt konkrete og avgrensede mål, kan undervisvurderingen bli fragmentert og lite helhetlig. Dette kan føre til at man kommer skjevt ut med karaktersettingen og undervisvurderingen.

Det å legge de åpne kompetansemålene til grunn når undervisvurderingen gis, kan være hensiktsmessig hvis målet er å tilpasse tilbakemeldinger og fremovermeldinger best mulig for den enkelte. Det å sikre rettferdig og forutsigbar karaktersetning kan imidlertid være utfordrende hvis man underveis i løpet har unnlatt å brette ned målene. Dette er kanskje en av de største ulempene med å gi undervisvurdering ut fra åpne kompetansemål (Birch, 2021, s. 149).

Når kroppsøvlingslærere får tid til å jobbe med kompetansemål og undervisvurdering i fellesskap, vil man i mange tilfeller kunne få til en mer forutsigbar og rettferdig praksis. En sterk kroppsøvlingsseksjon kan bidra til å gi faget høyere status, noe som kan føre til at man får *mer tid* til å samarbeide om tolkning av læreplanmål, og drøfting av ulike problemstillinger knyttet til undervisvurdering. Ikke bare størrelsen på kroppsøvlingsseksjonen, men også skoleledelsens engasjement, forståelse og syn på faget vil kunne spille inn her. Det er jo tross alt skoleledelsen som skal sette av tid til det lokale læreplanarbeidet, som arbeidet med kompetansemålene inngår i (Dale et al. 2011, s. 72, 75). De fleste av lærerne i studien underviser i flere fag. Lærerne forteller at de andre fagene typisk prioriteres foran kroppsøvlingsfaget når skoleledere setter av tid til samarbeid.

#### 7.1.2 Tredelt vurderingspraksis

Studien min indikerer at det blant enkelte av lærerne, er de tre faktorene innsats, ferdigheter og kunnskap som danner grunnlaget når undervisvurdering blir gitt, noe som speiles videre i den endelige vurderingen med tallkarakter. Imidlertid er det flere av pedagogene som poengterer at ferdigheter ikke blir vurdert isolert. Når én og samme kroppsøvlingslærer først oppgir at ferdigheter blir vurdert som én av tre faktorer, og så litt seinere, i samme samtale, gir uttrykk for at ferdigheter ikke vurderes isolert, kan det virke som om det råder en viss forvirring eller usikkerhet knyttet til undervisvurderingspraksisen i faget.

Den kompetansebaserte læreplanen kan oppleves som omfattende og komplisert å skaffe seg oversikt over (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 4). Det at kompetansemålene er såpass åpne kan gjøre læreren usikker, ikke minst hvis hen ikke kan støtte seg på kollegaer når målene skal konkretiseres. De mange endringene og revisjonene som kommer i læreplanverket, med ujevne mellomrom, gjør det krevende for kroppsøvlingslæreren å holde seg oppdatert.

Når flere av lærerne baserer seg på en utdatert vurderingspraksis, kan det bety at ikke alle kroppsøvlingslærere får den tiden de trenger til å studere vurderingsforskriften og læreplanverket. Kanskje blir samarbeidstiden i profesjonsfellesskapet også for knapp. Det er

skoleeiers plikt å tilrettelegge for lokalt læreplanarbeid. Veiledere er utviklet for å klargjøre hvordan dette arbeidet kan gjennomføres (Dale et al., 2011, s. 70, 72, 75, Engelsen, 2016). Hvordan læreplanarbeidet i praksis følges opp, ser ut til å variere fra skole til skole. Det har i løpet av de siste ti årene blitt gjennomført tre store endringer i kroppsøvingsfaget. Innsatsbegrepet ble borte fra vurderingsgrunnlaget med innføring av LK06, men kom tilbake i 2012 på bakgrunn av kritikk (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 32). I 2015 ble det innført konkrete kompetansemål knyttet til svømming (Utdanningsdirektoratet, 2015). Den største og mest omfattende endringen kom i forbindelse med Fagfornyelsen i 2020, hvor man fikk et helt nytt læreplanverk å forholde seg til. I forkant av Fagfornyelsen ble det publisert en rekke ulike skriv fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det har vært mye å sette seg inn i, på kort tid. Kanskje kunne det blitt enklere for lærerne å følge med om Utdanningsdirektoratet samlet det opp, slik at det ble færre separate publikasjoner.

Lærerne er gode til å redegjøre for tredeling og hva som vektlegges kan bety at de kan være tydelig ovenfor elevene i hva de vektlegger. Når elever opplever at de forstår hva som inngår i vurderingsgrunnlaget og underveisvurderingen, blir situasjonen mer forutsigbar. Den konkretiseringen som tredelingen representerer, gjør det lettere å danne en felles plattform som gjør det lettere å gi underveisvurdering i form av konkrete tilbakemeldinger og fremovermeldinger. Har man i lærerkollegiet en felles forståelse av hva som skal vurderes, og hvordan det kan gjøres, vil karaktersetningen kunne bli mer rettferdig for elevene.

Den tredelingen som en del lærere forholder seg til, inngår ikke i Utdanningsdirektoratets siste oppdaterte støtteskriv til vurdering i kroppsøving, som ble publisert i 2021 (Utdanningsdirektoratet, 2021b). I nevnte skriv vektlegges de tre faktorene innsats, elevforutsetninger og bruk av tester (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Ferdigheter skal ikke vurderes i seg selv. Det læreren skal vurdere når hen ser på ferdigheter, er hva slags progresjon eleven har hatt. Dette betyr at den tredelingen som lærerne beskriver, hvor faktiske ferdigheter inngår, ikke lenger skal legges til grunn når eleven vurderes.

Et interessant funn i studien er at ikke alle lærere forholder seg til den nye måten å måle ferdigheter på. Enkelte lærere måler ferdigheter i seg selv i stedet for å måle individuell progresjon. Kan hende at ikke alle har rukket å sette seg inn i læreplanverket etter Fagfornyelsen. Det kan også hende at enkelte fortsetter som før, fordi de selv mener at de har etablert en vurderingspraksis som det ikke er grunn til å endre på. Det å ha en viss størrelse på profesjonsfellesskapet ser ut til å være en fordel også i denne sammenheng. Det kan være lettere å forstå både læreplanmål og forskrifter hvis man har noen å diskutere med.

### 7.1.3 Ferdigheter

Lærerne i studien oppgir at elevens ferdigheter i faget blir kommentert når tilbakemeldinger og fremovermeldinger skal gis underveis i løpet av skoleåret. Når en del kroppsøvingslærere ser ut til å vurdere ferdigheter, også isolert fra utvikling, er det nærliggende å knytte det opp mot tradisjonell vurderingspraksis. Etter innføringen av LK06 i 2006, og frem til 2012, skulle ikke innsats vurderes i faget. Det er nærliggende å tro at ferdigheter ble tillagt ekstra vekt i denne perioden (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 30). Forskning viser at det er utfordrende å endre ting som har vært sentralt i skolen i lengre tid (Engh, 2017, s. 56).

Lærerne i studien oppgir at de vurderer den enkelte elevs progresjon og utvikling, og at samtaler om dette kan være en del av underveisvurderingen. Noen av lærerne poengterer at begrepet *utvikling* er sentralt i flere av kompetansemålene. Blant annet heter det at eleven skal «trene på og *utvikle* ferdigheter i varierte bevegelsaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Alle elever kan oppnå utvikling, uansett utgangspunkt. Når vurderingen baseres på individuell utvikling, vil flere kunne lykkes, ut fra sine egne forutsetninger og sin egen livssituasjon. Lærerne i studien oppgir at de tar utgangspunkt i den enkelte elevs progresjon og videre muligheter når underveisvurdering blir gitt. De strekker seg langt for å tilpasse underveisvurderingen til hver enkelt elev, noe som tyder på et positivt elevsyn.

Selv om lærerne i studien gjerne ønsker å gi underveisvurdering tilpasset hver enkelt elev, uttrykker flere at dette i praksis kan by på en del utfordringer. I en del tilfeller har man ikke god nok kunnskap om elevens utgangspunkt. I andre tilfeller kan det være vanskelig å måle utvikling fordi eleven i utgangspunkt er på et høyt nivå. For det tredje er det også tidkrevende og kanskje også litt urealistisk at elevene skal oppleve en utvikling i faget kun gjennom undervisningstiden. Det å få et generelt inntrykk av elevens ferdighetsnivå er i mange tilfeller enklere enn å fastslå hvor mye eleven har utviklet seg gjennom skoleåret.

Forskning viser at tilbakemeldinger like ofte hemmer læringen som fremmer den (Engh, 2017, s. 67, Gamlem, 2015, s. 67). Flere av lærerne i studien er inne på dette poenget. Frykten for å hemme utvikling kan være styrende for de tilbakemeldingene og fremovermeldingene som blir gitt underveis i læringsløpet. En lærer forteller at hen noen ganger begrenser seg til å gi rosende ord, i stedet for konkret rettleiding, fordi hen frykter å hemme elevens motivasjon, noe som igjen vil kunne svekke elevens læringsutbytte. Det siste lærerne ønsker er at underveisvurderingen skal hemme læringen. Det å skulle gi meningsfull underveisvurdering til elever med høy kompetanse i faget, kan være utfordrende. Det kan være krevende for læreren hvis eleven er på et høyt nivå i en spesifikk idrett som læreren selv har begrenset

erfaring med. Opplæringsloven krever at undervisningen skal tilpasses elevene på individnivå, uansett nivå. Hvis eleven er på et høyere nivå i en idrett, kan det være krevende å møte lovens krav. En mulig løsning i slike tilfeller, kan være å knytte underveisvurderingen opp mot momenter som ikke har direkte med spesifikke idretter å gjøre. Eksempelvis kan man samtale med eleven om momenter som er sentrale for hele faget. Det kan eksempelvis handle om kroppskontroll i form av balanse, grovmotorikk og finmotorikk. Det går også an å måle samarbeidsevne. Evnen til å spille andre gode, kan være en del av dette (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Flere funn i den studien jeg har gjennomført i forbindelse med denne masteroppgaven, viser at lærerne opplever det som krevende å skulle måle hver enkelt elevs utvikling. Det er krevende blant annet fordi man må ha svært god oversikt over et høyt antall elever for å kunne utføre arbeidet slik læreplanverket legger opp til. En del lærere oppfatter de gitte retningslinjene som diffuse, og til dels motstridende. Bli de gitte rammene for vanskelige å forholde seg til, vil læreren kunne ty til en mer skjønnsbasert form for vurdering, både underveis i løpet og avslutningsvis (Thorsen & Christensen, 2018, s. 16). For å unngå at vurdering av ferdighet i for stor grad blir skjønnsbasert, og for å sikre en mest mulig lik underveisvurderingspraksis, kan kroppsøvingslærere gå sammen og lage tydelige vurderingskriterier.

Utdanningsdirektoratet (2020d) har utarbeidet forslag til kjennetegn på måloppnåelse, som lærerne kan ta utgangspunkt i. Hvis flere kroppsøvingslærere jobber sammen, kan det bli mer bredde i diskusjonen og kanskje også mer dybde i refleksjonen. Lærere kan dra nytte av hverandres erfaringer, og de kan berike hverandre med ulike perspektiver. Flere av lærerne i studien gir uttrykk for at det kan være fint å ha litt størrelse på kroppsøvingsfunksjonen i denne sammenhengen.

Funn fra studien viser at aktiviteter som ballspill og orientering oppfattes av lærerne som hensiktsmessige når elevenes resultater og ferdigheter skal måles. Imidlertid kan karaktersettingen bli urettferdig hvis de samme idrettene eller aktivitetene stadig legges til grunn for vurderingen. En løsning her kan være å fokusere på tekniske ferdigheter løst fra spesifikke idretter. Tekniske ferdigheter kan enkelt testes og måles. Læreren kan sørge for at de samme tekniske øvelsene testes flere ganger i løpet av skoleåret, slik at eleven får mulighet til å vise utvikling. Tydeliggjøring av hva som testes, og hvordan tester vektlegges, vil kunne gjøre det lettere for eleven å nyttiggjøre seg av underveisvurderingen. Skal underveisvurderingen oppfattes som konstruktiv og nyttig, bør det være en tydelig sammenheng mellom det som testes og den tilbakemeldingen som blir gitt. Elevenes tekniske

ferdigheter var nok enklere å vurdere da LK06 var den styrende læreplanen. Under LK06 var idrettsaktivitet et hovedtema (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette skyldes at idrettsaktivitet gir rom for mer tradisjonelle idretter, som det er nærliggende å tro at de fleste kroppsøvingslærere har mer kunnskap om å måle. Når det gjelder bevegelsesaktiviteter som ikke er knyttet til spesifikke idretter, er det ikke på forhånd definert hva som kjennetegner en god prestasjon. I Fagfornyelsen har bevegelsesaktivitet fått mer plass, på bekostning av idrettsaktivitet. Innen bevegelsesaktivitet legges det større vekt på lek, noe som kan gjøre det mer krevende å vurdere elevenes tekniske ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Skulle man igjen ha innført en ordning hvor ferdigheter ble målt uavhengig av utvikling, ville det oppstått utfordringer av en annen art. Eksempelvis ville man måtte velge ut hvilke tester og/eller aktiviteter som skulle ligge til grunn for målingen av elevens ferdigheter. Utdanningsdirektoratet kunne fastslått dette, eller man kunne overlatt det til fylket, kommunen eller den enkelte skole.

#### 7.1.4 Kunnskap

Studien viser at underveisvurdering ofte blir gitt muntlig, mens aktivitet pågår. Dette betyr at eleven kan motta underveisvurdering i andre elevers påhør, noe som vil kunne være styrende for det som blir sagt, og ikke sagt. Imidlertid beskriver lærerne i studien også situasjoner hvor de tar enkeltelever til side for å gi underveisvurdering, uten at de andre elevene kan høre eller se hva som blir sagt. Flere av lærerne i studien gir uttrykk for at dette er noe de kunne tenkt seg å gjøre oftere, men at tiden ikke alltid strekker til. Det å sørge for tett oppfølging av enkeltelever samtidig som resten av gruppa blir ivaretatt faglig og sosialt, kan være en krevende spagat.

Det at lærerne først og fremst gir underveisvurderingen i form av muntlige kommentarer og samtaler, har nok sammenheng med fagets karakter. Det kan være pedagogiske grunner til at underveisvurderingen helst bør gis samtidig som eleven er i aktivitet. De faglige innspillene fra læreren kan være nært forbundet med det som faktisk blir gjort i undervisningstimen, rent fysisk. Det kan være kommentarer og råd som eleven trenger å få der og da, for å forstå hva som menes. Det er ikke gitt at en kommentar gitt skriftlig i etterkant av aktiviteten like enkelt lar seg omsette i praksis.

Når fysisk aktivitet vektlegges så sterkt av lærerne i studien, kan det forstås i lys av selve formålet med faget, som er knyttet til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det kan virke som at lærerne mener at den livslange bevegelsesgleden først og fremst kan vekkes gjennom fysisk aktivitet. Imidlertid kan skriftlig arbeid gi eleven mulighet til å

reflektere dypere og få en bedre forståelse av *hvorfor* fysisk aktivitet og livslang bevegelsesglede har verdi. Det å skrive om fysisk aktivitet, kan for noen elever bidra til økt motivasjon i faget og økt arbeidsinnsats i retning av formålet. Her vil elevene kunne være svært ulike. Det som motiverer den ene, vil kunne svekke motivasjonen hos den andre.

Kunnskap i kroppsøvningsfaget kan være teoretisk eller praktisk. Kunnskapen kan også være både teoretisk og praktisk på én gang. Hvordan dette vektes ser ut til å variere noe blant de lærerne som deltar i studien. Noen oppgir at de vektlegger det praktiske mest, mens andre oppgir at de vektet det praktiske og det teoretiske likt. Når det gjelder teoretisk kunnskap, er dette kunnskap alle elever kan ha lik tilgang til (Thorsen & Christensen, 2018, s. 8). Det stemmer nok for norske skoler, at de aller fleste har tilgang på det nødvendige, teoretiske lærematerialet. Imidlertid er det en kjensgjerning at ikke alle har de samme leseferdighetene. Også kognitivt har elevene ulike mulighet til å tilegne seg den samme kunnskapen.

Elever i én og samme klasse kan gjennom fritidsaktiviteter ha opparbeidet seg ulik praktisk og teoretisk kunnskap. Hvis alle elevene skal få mulighet til vise et bredt spekter av praktisk kunnskap, vil læreren måtte tilby variert undervisning (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 205). Når forutsetningene varierer, kan det handle om tidligere erfaringer i faget, men det kan også handle om arv, og om det miljøet eleven oppholder seg i utenom skoletiden. Elever i én og samme klasse kan gjennom fritidsaktiviteter ha opparbeidet seg ulik praktisk og teoretisk kunnskap. Hvis alle elevene skal få mulighet til vise et bredt spekter av praktisk kunnskap, vil læreren måtte tilby variert undervisning og et bredt «testbatteri» (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 205). Det at hver enkelt elev skal få mulighet til å utvikle seg er vektlagt i flere av kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det fremgår tydelig av læreplanverket at alle skal få mulighet til å utvikle seg, uavhengig av individuelle forutsetninger. Læreren har ansvar for å tilrettelegge slik at dette blir mulig.

Lærerne i studien forteller at samtaler noen ganger foregår for å avdekke hva slags kunnskap eleven har. Lærerne kan i tillegg stille spørsmål for å få et inntrykk av elevens faglige refleksjonsnivå. Når elevens kunnskaps- og refleksjonsnivå må avdekkes på en effektiv måte, fordi det er mange elever i klassen som alle skal ha underveisvurdering, kan samtalene noen ganger foregå som spørsmål- og svarsekvenser. Læreren stiller elevene direkte eller indirekte spørsmål og elevene svarer, noe Kvernebekk (2016, s. 181) beskriver som en tradisjonell form. Det positive med å jobbe slik, vil være at læreren får innsyn i elevens kunnskapsnivå og kan raskt hjelpe elevene videre i læringen. Det negative kan være at en slik form gir lite rom

for elevens selvstendige initiativ. Flere av lærerne i studien er inne på dette. Lærerne gir uttrykk for et ønske om å fremelske selvstendig faglig refleksjon.

Da jeg, i de intervjuene jeg hadde med informantene i studien, spurte hva slags kunnskap som blir vektlagt i forbindelse med undervisvurderingen, var det ingen som nevnte kunnskap om natur og friluftsliv. Jeg vil betegne dette som et overraskende funn i studien. Det at elevene skal tilegne seg kunnskap om natur og friluftsliv kommer tydelig til uttrykk flere steder i læreplanverket, gjennom de tverrfaglige temaene, kjerneelementene og kompetansemålene i kroppsøvfingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2017a, Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det å tilegne seg kunnskap om naturen og samfunnet er sentralt i det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling*. I kroppsøvfingsfaget er naturvernet vektlagt. Gjennom å oppholde seg i naturen kan elevene få respekt for naturmangfoldet og motivasjon for å ta vare på friluftsområder (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Også i kroppsøvfingsfagets kjerneelement *Uteaktiviteter og naturferdsel* handler det om naturvern. I faget skal det tilrettelegges for positive opplevelser i naturen (Utdanningsdirektoratet, 2019b, Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 54). Etter Fagfornyelsen er tre av kompetansemålene knyttet til friluftsliv og orientering (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Også i denne forbindelse er det relevant å invitere elevene til å reflektere over betydningen av å bevare intakte økosystemer. Blant dagens ungdommer er det mange som engasjerer seg i dette. Kanskje kan kroppsøvfingsfaget oppleves som enda mer aktuelt og spennende hvis læreren evner å trekke inn dette med bærekraft på en måte som oppfattes som logisk og naturlig for elevene. Hvis det er slik at kunnskap om naturvern og bærekraft ikke legges til grunn for undervisvurderingen i faget, kan det muligens skyldes en manglende tradisjon for å gjøre det. Det at bærekraft skal trekkes inn i alle fag er noe relativt nytt. Det kan hende at lærerne ikke har hatt tid til å utarbeide tydelige retningslinjer for *hvordan* kunnskap om natur og miljø kan vurderes og vektet. Det kan også hende at noen lærere ser på disse elementene som perifere i faget. Skulle jeg gjennomført nye samtaler med informantene, kunne det vært interessant å spørre mer om dette.

Det kan virke som om lærerne i studien først og fremst baserer seg på det elevene uttrykker muntlig i forbindelse med undervisvurdering av kunnskap. Kunnskapsbegrepet knyttes av lærerne opp mot det eleven sier. Det kan være selvstendige refleksjoner, faktakunnskap og teoretisk forståelse på et mer abstrakt nivå. Det er klart at en elev også kan vise kunnskap gjennom en fysisk handling, men dette blir ikke nevnt av lærerne i studien. Dette *kan* tyde på at det teoretiske veier tyngst når kunnskap måles og vurderes. I studien handler det om undervisvurdering og ikke om sluttvurdering med karakter. Det er naturlig å tenke seg at det



som vektlegges i undervisvurderingen, også vil spille inn på den endelige vurderingen, men dette er ikke undersøkt i studien.

#### 7.1.5 Innsats

Studien viser at det blir lagt stor vekt på innsats når lærerne skal gi undervisvurdering. Dette kan forstås i en større sammenheng ved at innsats har vært en sentral del av vurderingsgrunnlaget i lengre tid. Selv om innsats ble fjernet fra vurderingsgrunnlaget fra LK06 og frem til 2012, viser studier at det likevel ble inkludert i vurderingsgrunnlaget av en del lærere (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 30). Med Fagfornyelsen har elevens innsats fått forsterket betydning. I flere av kompetansemålene bindes innsatsen tett opp mot det som skal vurderes. Eksempel på slike formuleringer er «trene på og utvikle», «utforske egne molegheter» og «øve på å gjennomføre» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Imidlertid er ikke dette med innsats nevnt i hvert eneste kompetansemål. Eksempelvis er elevens innsats ikke nevnt når det i kompetansemålene fastslår at eleven skal «forstå flere typer kart», «anerkjenne ulikskap» og «utføre varierte symjetteknikker» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Det er verdt å nevne at innsats trekkes frem på en generell måte, som noe som skal være sentralt for vurderingen, i et oppdatert støtteskriv fra Utdanningsdirektoratet (2021b). I Utdanningsdirektoratet (2021b) sin forståelse av innsatsbegrepet, blir det lagt stor vekt på å øve og ikke gi opp. Eleven skal få mulighet til å lykkes uavhengig av utgangspunktet, noe lærerne i studien også vektlegger som sentralt. De fleste elever vil kunne forbedre evnen til å øve og å holde ut. Dette er selvfølgelig også noe som kan være trent opp på forhånd.

Lærerne i studien forteller at de ser tydelige sammenhenger mellom innsats og måloppnåelse. Det å lære seg til å gjøre en innsats er i seg selv et mål. Videre vil god innsats ofte føre til gode resultater, i form av målbar individuell utvikling og mestringsfølelse. Elevens opplevelse av mestring vil i stor grad være bygget på tidligere erfaringer med å mestre, eller ikke mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 118). Elever med lav grad av mestringsfølelse, vil kunne ha et stort behov for tilrettelegging. Lærerne i undersøkelsen bekrefter at det nettopp er elever med lav grad av mestringsfølelse som prioriteres når det gjelder individuell tilrettelegging. Elevene med høyere grad av mestringsfølelse, har typisk internalisert betydningen av å gjøre en innsats. Disse elevene kan derfor være mer selvgående og selvstendige.

Som tidligere nevnt er det elevens individuelle utvikling som skal telle når elevens ferdigheter skal måles, og ikke ferdigheter i seg selv. Lærerne i studien gir uttrykk for at elevens mestring vektlegges i høy grad. Det kan noen ganger fremstå som uklart om det er utviklingen som

måles eller om det er mestringen i seg selv. Inntrykket jeg får er at dette kan være delvis overlappende. Hvis karakteren i kroppsøving blir en karakter som først og fremst speiler elevens reelle mestring, får vi et avvik fra den formen for karaktersetting som det legges opp til i læreplanverket. En del elever vil kunne oppfatte en slik karaktersetting som rettferdig likevel, fordi den minner om det man ellers opplever i idretten, og også i andre skolefag. Det er ikke gitt at alle har oppfattet kroppsøvingens særegenhet på dette punktet.

Tanken om å fremme god innsats for å skape økt læring for alle uansett nivå, samt idéen om at man i faget skal inspirere til livslang bevegelsesglede, kan komme litt i bakgrunnen når det blir mye fokus på å prestere (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Ofte kan det være en sammenheng mellom opplevd mestring og reell mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 119). Graden av mestringsfølelse kan være nært forbundet med den faktiske mestringen, men dette avhenger av elevens virkelighetsforståelse. Noen elever har en tendens til å undervurdere egne prestasjoner, mens andre gjør det motsatte. Lærerne i studien gir uttrykk for at det kan være mest hensiktsmessig for læringen å ha et realistisk, og samtidig positivt, bilde av eget mestringsnivå.

Mye fokus på rene prestasjoner kan virke kontraproduktivt når målet er å vekke livslang bevegelsesglede. Manglende mestringsfølelse kan forstyrre bevegelsesgleden og svekke lysten til å gjøre en innsats, noe som kan forårsake en nedadgående spiral for eleven. For en elev som er på et lavt nivå faglig sett, kan det være helt avgjørende at læreren tilpasser undervisningen slik at det blir mulig for eleven å oppleve mestring (Smith, 2009, s. 24). Det å tilrettelegge for at alle i klassen skal oppleve mestring og bevegelsesglede, er en stor pedagogisk oppgave som krever at læreren forbereder seg godt til undervisningen, både praktisk og mentalt.

#### 7.1.6 Forutsetninger

Alle lærerne i studien viser til at *forutsetninger* er en sentral del av vurderingsgrunnlaget. De signalene som er gitt ovenfra vedrørende dette, gjennom forskrift til opplæringsloven (2020) og læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2019b), er til dels motstridende, og det er derfor lett å forstå at lærere kan bli usikre. I Forskrift til Opplæringsloven (§ 3-3, 2020) blir det kommunisert at forutsetninger ikke skal trekkes inn i vurderingen. Samtidig ble støtteskrivet knyttet til «Vurdering i kroppsøving» utgitt i tre ulike versjoner på kort tid, hvor den eneste endringen var vurdering av forutsetninger. Det blir pekt på at forutsetninger skal forstås i lys av kompetansemålene og fagets egenart (Utdanningsdirektoratet, 2021b). I Om faget; fagrelevans og sentrale verdier gis det uttrykk for at det skal skapes livslang bevegelsesglede

ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2019b). En grunn til at lærerne er usikre er at elevforutsetninger er nevnt i enkelte kompetansemål, men ikke alle, noe som kan skape usikkerhet når undervisvurdering skal gis. I enkelte kompetansemål skapes det et inntrykk av at læreren vil trenge å ha kunnskap om elevens forutsetninger. I andre kompetansemål er denne faktoren utelatt (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Når lærerne i studien snakker om elevens forutsetninger, blir det knyttet opp mot utvikling. Flere av lærerne i studien poengterer at forutsetninger *må* tas i betraktning når eleven skal «trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Innsikt i elevens forutsetninger må ligge til grunn når utviklingen skal måles.

For å kunne se en utvikling hos elevene må læreren ha kunnskap om elevens kunnskapsnivå og dermed også forutsetninger. Denne typen kompetansemål kan skape utfordringer ved at forutsetninger ikke blir direkte trukket inn. Samtidig som man trenger kunnskap om hvilken kunnskap eleven sitter på for å kunne se en utvikling hos eleven. Diskusjon og samarbeid mellom kroppsøvingslærere kan gjøre det lettere for den enkelte lærer å finne gode strategier når elevens forutsetninger skal undersøkes og forstås i forbindelse med undervisvurdering. Det kan ha betydning for kvaliteten på vurderings- og undervisvurderingsarbeidet at ledelsen ved den enkelte skole tilrettelegger for samarbeid i denne forbindelse. Både elever og lærere ønsker en mest mulig rettferdig karaktersetning, og da er det sentralt at man har en felles forståelse, også når det gjelder forutsetninger. Hvordan finner man ut hva slags forutsetninger en elev har, og hvordan kan man måle utvikling ut ifra individuelle forutsetninger? Dette er spørsmål kroppsøvingslærere kan finne ut av i fellesskap, i stedet for at én og én skal måtte streve med det.

Når lærerne i studien selv oppgir at de er usikre på hvordan forutsetninger skal måles, vurderes og vektet, er det grunn til å tro at undervisvurderingspraksisen kan være ulik (Vinje et al., 2021, s. 173). Tydeligere retningslinjer fra Utdanningsdirektoratet kunne gjort det enklere for lærerne å forstå hvordan forutsetninger skal vurderes, noe som igjen kunne sikret en mer rettferdig vurderingspraksis (Birch, 2021, s. 149). En ulempe med tydelig definerte retningslinjer, er at læreren i mindre grad kan bruke sitt faglige skjønn i vurderingen av forutsetningene. Stramme retningslinjer kan også gjøre det vanskeligere å tilpasse undervisningen til den enkelte elev og klasse.

Et tydelig kjennetegn ved den undervisvurderingen lærerne i studien oppgir at de gir til sine elever, er den underliggende tanken om at alle skal ha mulighet til å lykkes i faget. Skal denne tanken bli noe mer enn en utopi, må både opplæringen og undervisvurderingen tilpasses til

den enkelte elev. For å være i stand til å tilpasse vurderingen, må læreren vite hva slags kunnskap eleven har fra før, både praktisk og teoretisk. Dette kan læreren finne ut av gjennom å samtale med elevene, eller gjennomføre ulike tester.

Når elevens utvikling skal vurderes, må læreren ha kjennskap til elevens kunnskaps- og ferdighetsnivå i utgangspunktet. Én og samme elev kan være på høyt eller lavt nivå avhengig av aktiviteten, og det kan derfor være en omfattende oppgave for læreren å få overblikket. Videre må læreren forsøke å avdekke hva eleven kan mestre alene og hva hen kan mestre med hjelp (Engh, 2017, s. 61, Vygotsky, 1978, s. 85-86). Lærerne kan tilpasse øvelser og aktiviteter til den enkelte elev gjennom for eksempel stasjonstrening, med hoved- og støtteaktiviteter, slik lærerne i studien gir uttrykk for at de gjør. Tilpasset undervisning kan bidra til at elever opplever mestring og utvikling i undervisningen, noe som på sikt kan bidra til livslang bevegelsesglede. Dette med livslang bevegelsesglede regnes som et av formålene med faget (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det å tilpasse undervisningen til alle kan være krevende siden det er mange elever og kun en dobbeltime med undervisningen hver uke. I en gruppe på om lag tretti elever kan det variere sterkt hva slags utgangspunkt den enkelte elev har. Det kan være krevende for læreren å skulle tilrettelegge for mestring og utvikling for samtlige når nivået spriker veldig. I noen klasser vil kroppsøvlingslæreren måtte bruke en del tid på elever som står i fare for å ikke få vurdering, eller stryke i faget. Naturlig nok blir det da mindre tid igjen til å tilpasse undervisningen til de elevene som mestrer faget bedre. En konsekvens av dette kan være at elever med et mer gjennomsnittlig utgangspunkt ikke får individuelt tilpasset undervisning, og dermed en svakere utvikling enn man kunne fått hvis læreren hadde bedre tid.

Det tydeligste kjennetegnet på lærernes undervisningspraksis knyttet til forutsetninger, er den brede konsensusen om at elevens forutsetninger må legges til grunn. Selv om lærerne kan være usikre på *hvordan* dette skal gjøres, så er de ikke i tvil om at det *må* gjøres. Lærerne opplever det som svært utfordrende at føringene ovenfra er så utydelige på dette punktet. Det oppleves som uklart hvordan de individuelle forutsetningene skal vektes.

Kroppsøvlingslæreren må derfor bruke sitt eget faglige skjønn i høy grad, for å få utført arbeidet. Et kjennetegn ved den undervisningspraksisen lærerne i studien beskriver, er at de strekker seg langt for å tilpasse både undervisningen og undervisningsvurderingen til den enkelte elev. Imidlertid kan det noen ganger være vanskelig å få tiden til å strekke til.

## 7.2 Vurderingsformer

### 7.2.1 Observasjon

Sentralt for undervisvurderingen blant lærerne i studien er at de legger stor vekt på å observere elevene. Når fysisk aktivitet skal vurderes er det helt nødvendig at eleven blir sett i aksjon. Tanken om at hver enkelt elev må bli sett er et kjennetegn ved den undervisvurderingspraksisen lærerne i studien beskriver at de har. Skal læreren kunne vurdere utviklingen, slik kompetansemålene legger stor vekt (Utdanningsdirektoratet, 2019a), er det nødvendig å se eleven flere ganger, over tid.

I et støtteskriv om vurdering som ble publisert av Utdanningsdirektoratet i 2021, fastslås det at elevenes resultater på testene ikke skal danne grunnlaget for karakteren (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Det betyr at man må vurdere elevene på andre måter. Det å observere elever i aksjon i vanlige timer er én av flere vurderingsformer som benyttes. Det at læreren vurderer samtidig som hen observerer, kan være kommunisert tydelig til elevene på forhånd, men det kan også foregå uten at det på forhånd er laget en spesifikk avtale om det. Lærerne i studien oppgir at det kan variere om vurderingen er planlagt og avtalt på forhånd, eller ikke.

Er læreren tydelig på at det foregår en undervisvurdering innbakt i observasjonen, kan det motivere elever til å yte sitt beste. En ulempe med å tydeliggjøre at det foregår en undervisvurdering, kan være at læringsprosessen kan bli forstyrret for enkelte elever. Vissheten om at man blir vurdert, kan skape stress. Ambisiøse elever kan bli så resultatorienterte at det går ut over selve læringsprosessen. Den summative vurderingen kommer da i fokus på bekostning av den formative vurderingen. Det er den formative vurderingen som først og fremst bidrar til økt læring (Engh, 2017, s. 28, Black & William, 1998, s. 2). Det kan være uheldig for læringen hvis eleven stadig fokuserer på tallkarakterer i stedet for å fokusere på det faglige. I Utdanningsdirektoratets retningslinjer for kroppsøvfingsfaget er det ikke tydeliggjort om vurderingene skal være tydelige eller utydelige. Dette åpner for at kroppsøvfingslæreren alene, eller i samråd med kollegaer, selv kan avgjøre hva som er mest hensiktsmessig ut fra en skjønnsmessig vurdering (Thorsen & Christensen, 2018, s. 16).

Lærerne i studien poengterer at de legger stor vekt på å se den enkelte elev for å få innsyn i elevens kompetanse. Lærerne i studien sier at de ønsker å legge merke til hva hver enkelt faktisk kan, noe jeg tolker som et uttrykk for et positivt elevsyn. En lærer som ser og anerkjenner eleven, vil kunne inspirere og motivere til livslang bevegelsesglede. Hvis en elev

utmerker seg litt ekstra i en spesifikk aktivitet, vil den observante læreren legge merke til det. Et anerkjennende blikk eller rosende kommentarer kan motivere eleven til å gjøre sitt beste i faget, også i fortsettelsen. Lærere i studien forteller at de bruker kroppsspråk som tommel opp og *high fives* for å anerkjenne og motivere til fortsatt innsats.

Grundig observasjon kan gi læreren en helhetsforståelse av elevens kompetanse i faget. Skal vurderingen være helhetlig må eleven vurderes over tid, i et bredt spekter av aktiviteter.

Fragmentert vurdering kan gi et skjevt bilde av elevens nivå. Det bør derfor fokuseres på områder i faget som går på tvers av flere aktiviteter. Eksempelvis kan det handle om balanse, motorikk og sosiale egenskaper, som er noe annet man kan få vist på flere ulike måter.

Utdanningsdirektoratet (2020e) har utarbeidet forslag til definerte kjennetegn som kan knyttes til måloppnåelse. Det kan være hensiktsmessig å utarbeide felles kriterier og retningslinjer for hva man kan se etter i observasjonen også lokalt. Disse retningslinjene, eller kriteriene, kan være styrende for hele skolen, eller for hele trinnet. Slike samarbeid kan være lettest å få til i store profesjonsfelleskap.

Flere av lærerne i studien reflekterer over utfordringer knyttet til utstrakt bruk av observasjon i forbindelse med underveisvurdering, og sluttvurdering. Når man ikke skal bruke tester, vil mye stå og falle på det profesjonelle skjønnet. Dette kan være problematisk, ikke minst hvis lærerne har få kollegaer å samarbeide med. I slike sammenhenger kunne man ønsket seg tydelige retningslinjer fra Utdanningsdirektoratet (Thorsen & Christiansen, s. 18). Uavhengig av størrelsen på kroppsøvingsseksjonen, kan det være utfordrende for den enkelte lærer å legge merke til progresjonen og utviklingen hos hver enkelt elev. Undervisningen er begrenset til én dobbeltime per uke, og hver lærer har mange elever. Noen av elevene har høyt fravær, noe som gjør det enda vanskeligere for læreren å få oversikt over progresjonen.

### 7.2.2 Tester og prøver

Av et støtteskriv knyttet til vurdering utgitt av Utdanningsdirektoratet (2021b), fremgår det at testing først og fremst skal brukes for å fremme læring. Det er ingen av kompetansemålene som angir at elevene skal testes, og det står heller ingen steder at tester skal danne grunnlag for karakter (Utdanningsdirektoratet, 2021b, Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 204). Ifølge lærerne i studien hender det likevel at testverktøyet blir brukt for å sikre karaktergrunnlag for elever. Hvis eleven har mye fravær, hender det at læreren ikke har hatt mulighet til å observere utviklingen over lang tid. Testing kan da noen ganger bli brukt som en nødløsning, for å dokumentere, på en effektiv måte, hva eleven mestrer. En annen mulig grunn til at lærere bruker tester, kan være at det har vært en lang tradisjon for testing og summativ

vurdering i skolen (Engh, 2017, s. 57). Forskning viser at det fortsatt foregår testing ved mange skoler i kroppsøvingfaget (Leirhaug, 2016, s. 79). En del elever vil være vant med testing fra idretten og fra andre fag, og de vil derfor akseptere at tester brukes med karaktersetting som formål, til tross for at dette strider med det som står i læreplanverket. Når testing benyttes med formål om å fastsette en karakter, *kan* det ha sammenheng med at retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet ikke oppfattes som tydelige nok.

Det er mulig å se flere fordeler med testing i kroppsøving. Formaliserte tester kan tydeliggjøre for elevene hvilke områder som måles, og danne grunnlag for lik og rettferdig vurderingspraksis. Vurderingen kan bli mer objektiv og mindre skjønnsbasert når testing ligger til grunn (Thorsen & Christensen, 2018, s. 16). Målbar fremgang vil kunne motivere til økt innsats. Imidlertid er det ikke slik at alt som har betydning for læring og utvikling i faget, enkelt lar seg teste. Hvis testing skal ligge til grunn for all karaktersetting, vil det kunne oppstå en situasjon hvor ikke-målbare elementer nedprioriteres av både elever og lærere. Det kan bli skapt en kultur hvor læreren underviser for at elevene skal klare seg best mulig på testene, en såkalt *teaching to the test*-kultur, som fremmer kortsiktig læring og kan forstås innenfor det psykometriske paradigmet (Smith, 2009, s. 21). Et viktig formål med faget, som er å fremme livslang bevegelsesglede, kan komme i bakgrunnen. Dette er noe man har erfart i praksis, også i Norge, gjennom det kvalitetsvurderingssystemet som vokste frem på begynnelsen av 2000-tallet: New Public Management (Sørreime, 2016, Smith, 2009, s. 21, Baune, 2007, s. 195, Allerup et al. 2009, s. 9-17).

Hvis tester skal danne grunnlag for en rettferdig vurderingspraksis, vil det stille krav til et stort og variert testbatteri (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 205). Lærernes hyppige bruk av ballspill og orientering i forbindelse med testing og vurdering, kan fremstå som problematisk i så måte, selv om lærerne kan være dyktige på å lage ulike variasjoner innenfor disse områdene. Flere av lærerne i studien sier de har erfart at økt fokus på testing bidrar til at elevene fokuserer på den summative vurderingen i stedet for å fokusere på økt læring. Det å teste gir i seg selv lite læring. I tillegg risikerer man å svekke motivasjonen hos elever som av ulike grunner ikke lykkes med standardiserte tester (Smith, 2009, s. 24). Eksempelvis kan en utholdende og teknisk god syklist få svake resultater på en løpstest (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 205). Skal testing ligge til grunn for karaktersetting, bør kroppsøvingslærerne på skolen i fellesskap legge til rette for et bredt spekter av tester innenfor ulike idretter og aktiviteter, slik at eleven til dels også selv kan få velge hvordan hen

vil bli testet. Dette vil stille høye krav til lærernes samlede kompetanse. I tillegg kan det være krevende å organisere dette.

### 7.2.3 Kommunikasjon med elevene

Lærerne i studien oppgir at undervisvurderingen foregår gjennom en kontinuerlig prosess i undervisningen, med hyppig bruk av muntlige tilbakemeldinger. Bruken av muntlige tilbakemeldinger, som lærerne rapporterer om, er i tråd med Forskrift til opplæringsloven (2020, § 3-10). Lærerne forteller at de forsøker å gi tilbakemeldinger og/eller fremovermeldinger til hver eneste elev i klassen i hver eneste økt. Dette gjør lærerne fordi de ønsker å fremme læring. Noen oppgir også at de gjør det fordi forskriften legger opp til det. Når lærerne kommuniserer muntlig med elevene i undervisningssituasjonen, kan det forstås som en kontinuerlig undervisvurdering. Det foregår en sosial interaksjon mellom lærer og elev i form av umiddelbare kommentarer, replikkutvekslinger, blikkontakt og kroppsspråk. Lærers undervisvurderingspraksis fremmer læring gjennom sosial deltakelse og språklig handling, i tråd med det sosiokulturelle perspektivet (Säljö, 2001, s. 84). Lærerne i studien vektlegger alle betydningen av å være i stadig dialog med elevene, en strategi som fremheves som viktig også i forskning på området (Leirhaug, 2016, s. 82-83). Også bruk av kroppsspråk kan være effektivt, noe flere av deltagerne i studien poengterer. Kroppsøving er et praktisk og fysisk fag, med lite stillesitting. Det er derfor også nærliggende å bruke kroppen aktivt for å kommunisere. Lærerne i studien oppgir at de bevisst bruker kroppsspråk for å oppmuntre, inspirere, anerkjenne og trøste elever.

En utfordring som løftes frem av flere av deltagerne i studien, er tidspresset. Det å skulle ivareta om lag tretti elever samtidig, både pedagogisk og sosialt, er ingen liten oppgave. Informantenes oppfatning av at det er krevende å følge forskriften på dette punktet, underbygges av tidligere forskning på feltet (Leirhaug, 2016, s. 83). Når kroppsøvingslæreren skal gi respons til alle elevene i klassen i løpet av en dobbeltime, må tilbakemeldingene nødvendigvis bli relativt knappe. Det kan for eksempel dreie seg om korte, anerkjennende kommentarer eller konkrete beskjeder. Forskning viser at korte, konkrete tilbakemeldinger kan gi god læringseffekt (Smith, 2009, s. 25, Assessment Reform Group, 2002). Selv om tilbakemeldingene som gis er konkrete og konsise, er det imidlertid ikke gitt at man oppnår økt læringseffekt. Det er ingen selvfølge at kommentaren treffer den enkelte elev på en hensiktsmessig måte. Man kan ikke uten videre anta at eleven kan nyttiggjøre seg av det læreren formidler.



Språket og tilbakemeldingen som gis i undervisvurderingen fungerer som et medierende redskap, som kan hjelpe elevene videre i læringen (Säljö, 2001, s. 84). Ikke minst kan lærerens verbale innspill være sentrale når eleven befinner seg på det stadiet som av Lev Vygostky blir omtalt som *den proksimale utviklingssonen*. Begrepet benyttes for å beskrive det eleven kan få til med hjelp. I denne sammenhengen er det helt sentralt at læreren forstår hva eleven kan få til alene og hva eleven trenger hjelp med (Vygotsky, 1978, s. 85-86). Læreren må også opptre på en måte som gjør eleven mest mulig mottagelig for lærerens innspill.

Deltagerne i studien er bevisste på at undervisvurdering alltid må tilpasses konteksten. Læreren må ha evnen til å finne rett ord til rett tid, i en passende form, for å vekke gjenklang hos den enkelte elev (Engh, 2017, s. 67, Gamlem, 2015, s. 67). De tilbakemeldingene lærerne i studien oppgir at de gir knyttet til ferdigheter, fremstår som mer tekniske enn kommentarer knyttet til innsats. Når det handler om innsats, forteller lærerne at de vektlegger anerkjennelse og ros. Hensikten med dette kan være å inspirere til videre innsats, eller økt innsats. Læreren ønsker at elevene, uansett nivå, skal øve for å forbedre egne ferdigheter. Elever med svak egenmotivasjon kan ha stort behov for oppmuntrende ord. Hvis den indre motivasjonen er svak, øker behovet for ytre anerkjennelse. Elever som befinner seg på et lavt faglig nivå kan noen ganger gi opp hvis de rosende ordene uteblir (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 153). Skal oppmuntrende ord ha ønsket effekt, er det nødvendig å tilpasse både formen og innholdet til den enkelte elev (Forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-3, Utdanningsdirektoratet, 2020b, Engh, 2017, s. 105). Hvis læreren vektlegger å gi rosende ord, kan det bli lite tid igjen til å gi konkrete tilbakemeldinger av faglig karakter. En ulempe ved dette er at elevene i liten grad får kunnskap om hva de kan gjøre bedre, noe som igjen kan svekke det videre arbeidet i faget. Motivasjonen svekkes, læringsutbyttet blir mindre og fremgangen uteblir. Fordi tydelige retningslinjer mangler på dette området, må læreren, enten alene eller i samråd med andre, avgjøre hvor stor plass de rosende ordene skal få. Det å ha kollegaer å diskutere dette med, vil i mange tilfeller kunne være en stor fordel.

Som tidligere nevnt, vil tilbakemeldinger knyttet til innsats ofte være begrenset til ren ros. Lærerne i studien oppgir at tilbakemeldinger knyttet til ferdigheter ofte har et mer solid faglig innhold. Når tilbakemeldingene handler om ferdigheter, vil læreren som regel ha en tydelig intensjon om at det som kommuniseres skal ha en læringsfremmende effekt. De korte og daglige tilbakemeldingene som lærerne gir på ferdigheter, vil ha størst kortsiktig læringseffekt (Slemmen, 2014, s. 115, Gamlem, 2015, s. 89). Konkrete og konsise tilbakemeldinger kan

bidra til at elevene får mer kunnskap om *hva* de må bli bedre på (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Lærerne i studien gir uttrykk for at de ofte ikke rekker å legge til rette for at elevene selv skal reflektere rundt egen læringsprosess i den daglige læringen. Hvis lærerne gir elevene i hjemmelektse å skrive ned en refleksjon, er det ikke gitt at samtlige elever faktisk utfører oppgaven. Det å skulle skrive om egen fysisk aktivitet, kan fremstå som fremmed og uvant for elever. Det å få lekse er ikke noe de forbinder med faget. Lærerne i studien ønsker å prioritere fysisk aktivitet i timene, og dermed blir det i liten grad avsatt tid til skriving eller ren samtale over lengre tidsrom når klassen er samlet. Hvis det ikke tilrettelegges for refleksjonsarbeid, er det ikke gitt at elevene selv reflekterer over egne læringsstrategier i faget. Dette kan svekke læringen i et mer langsiktig perspektiv. Hvis læreren klarer å gi rom for å fremme den selvstendige refleksjonen, vil eleven kunne utvikle bedre læringsstrategier på sikt (Slemmen, 2014, s. 115, Gamlem, 2015, s. 89). Bevisste og reflekterte elever vil lettere kunne delta aktivt i undervisvurderingen og forstå hva som kreves for å nå langsiktige mål.

Lærerne i studien trekker frem at kvaliteten på tilbakemeldingene varierer ut ifra deres egen kunnskap. Skal læreren kunne gi konstruktive tilbakemeldinger på spesifikke ferdigheter, kreves det at hen har både praktisk og teoretisk kunnskap knyttet til den aktuelle ferdigheten. Læreren må ha så god kjennskap til aktiviteten at hen kan gi relevante tilbakemeldinger som fremmer økt læring. Dette kan være utfordrende, ikke minst hvis elever i klassen er på høyt nivå i ulike idretter. Det forventes at læreren legger opp til mange ulike aktiviteter i kroppsøving. Med innføringen av Fagfornyelsen har det blitt økt fokus på såkalt *bevegelsesaktivitet* (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Bevegelsesaktivitet er et relativt nytt begrep, og det er derfor nærliggende å tenke seg at lærere kan ha ulike tanker om hva begrepet skal, eller kan, romme. Som på flere andre områder i faget, kan det virke som en fordel med et stort profesjonsfelleskap, hvor man i fellesskap kan komme frem til hvordan arbeidet kan utføres ut fra gitte begreper, kompetansemål og retningslinjer. Det at elevene skal oppleve et «mer variert fag» enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2019a) gjør det mer utfordrende for den enkelte lærer å ha kunnskap om en enda større bredde av idretter og aktiviteter.

Både den verbale og den nonverbale kommunikasjonen forstås av lærerne som en del av undervisvurderingen. Den kontakten som skapes mellom lærer og elev skal ideelt sett være stabil og tett. Deltagerne i studien fremhever betydningen av at kontakten ikke opphører. Selv om læreren må fordele sin oppmerksomhet på et høyt antall elever, må

kommunikasjonslinjene holdes åpne. Læreren må være oppmerksom på de andre elevene også når tilbakemeldinger blir gitt til en enkelt elev. Dette fordrer at læreren har stor kapasitet. Kontinuitet og stabilitet er viktige kjennetegn ved den gode kommunikasjonen, som lærerne oppgir at de strever for å oppnå med alle elever.

#### 7.2.4 Bruk av egenvurdering i undervisningen

Lærerne i studien forteller at de bruker egenvurdering aktivt som et verktøy mot slutten av hver termin. Egenvurderingspraksisen er i tråd med forskrift til opplæringsloven og et av prinsippene for «God undervisningspraksis» som Utdanningsdirektoratet har fastslått at elevene skal ha rett til å vurdere sitt eget arbeid og at læreren skal legge til rette for dette (Forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-10, Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Deltagerne i min studie ser ut til å bruke egenvurdering som metode i mye større grad enn det man finner i en studie på elever fra 2011 (Hofenbeck, 2011a). En av grunnene til dette kan være at elevenes rett til å vurdere eget arbeid kom tydeligere til uttrykk i 2020-utgaven av Forskrift til Opplæringsloven (Forskrift til Opplæringsloven, 2020) enn det som var tilfellet i tidligere utgave (Forskrift til Opplæringsloven, 2006). Økende bruk av egenvurdering kan også være et tegn på et noe endret elevsyn. Kanskje har man over tid kommet frem til at elevens iboende ressurser må få komme mer til sin rett. Det er klart at læringsgevinsten kan bli stor hvis eleven utvikler høy grad av selvstendighet. Med riktig veiledning vil mange elever kunne klare å vurdere sitt eget arbeid underveis i løpet. Noen av deltagerne i studien oppgir at de har gode erfaringer med dette. Lærernes bruk av egenvurdering i undervisningen ser imidlertid ut til å øke mot slutten av skoleåret, altså i forbindelse med når undervisningsvurdering skal gis i form av karakter. Ingen av lærerne i studien uttrykker skepsis knyttet til bruk av egenvurdering. Enkelte sier at de kunne tenke seg å bruke denne vurderingsformen mer, men at det kan være krevende å finne tid til dette.

De av lærerne i undersøkelsen som bruker egenvurdering gjennom hele året, peker på at en av utfordringene ligger i at kun de såkalt «sterke elevene» utfører arbeidet. Dette kan skyldes at egenvurdering er for komplisert for de antatt «svakere elevene», eller at motivasjonen er fraværende. Av ulike grunner kan det fremstå som uoverkommelig å skulle vurdere seg selv underveis i et læringsløp. Selv om undersøkelsen ikke avdekker det, kan det kanskje hende at enkelte lærere mangler kompetanse når det gjelder bruk av egenvurdering, et perspektiv som også Leirhaug (2016, s. 86-87) trekker frem. Retningslinjene knyttet til vurdering av eget arbeid er relativt utydelige, noe som innebærer at det i stor grad blir den enkelte lærer som skjønnsmessig må vurdere hvordan arbeidet skal gjennomføres.

Lærerne i min studie gir uttrykk for at de prøver så godt de kan å legge til rette for egenvurdering underveis i læringsløpet. De gir uttrykk for at det eleven kan formidle om seg selv har verdi, noe som vitner om et positivt elevsyn. Arbeidet med å tilrettelegge for egenvurdering krever høy fagkunnskap hos lærerne (Dyste, 2008). Et prosjekt fra Portugal som Engh (2017, s. 115) viser til, er at det er de såkalt «svakeste elevene» som har størst effekt av egenvurdering. Imidlertid er det ikke gitt at dette alltid stemmer. I den studien jeg har gjennomført, er det en lærer som forteller at hen har utviklet en praktisk form for egenvurdering hvor elevene vurderer seg selv direkte med å vise et antall fingre. Dette kan sees på som en form for *exit ticket* (Universitet i Oslo, 2021). Noe som er problematisk med denne metoden, er at elevene kun får mulighet til å vurdere seg selv summativt. Dette kan føre til at elever går glipp av sentrale aspekter knyttet til egen faglig utvikling, fordi de ikke får mulighet til å reflektere rundt dette på en formativ måte (Engh, 2017, s. 114, Slemmen 2010, s. 121). Arbeidet med egenvurdering kan bli enklere hvis lærerne i fellesskap utvikler ulike strategier for hvordan det kan gjennomføres.

### 7.3 Samarbeid om vurdering i kroppsøving

Samarbeid ser ut til å foregå i varierende grad avhengig av hvor mange kroppsøvingslærere det er på skolene, og studien viser at lærerne arbeider aktivt i kroppsøvingsfellesskap på de ulike skolene. Lærerne tilhører profesjonsmiljøer av ulik størrelse og det ser ut til at det er enklest å få til samarbeid når profesjonsfellesskapene er av en viss størrelse. Lærerne i studien tilhører profesjonsmiljøer av ulik størrelse, og har selv tanker om hvordan dette spiller inn på egen underveisvurderingspraksis. Det positive med et sterkt samarbeid bestående av flere kroppsøvingslærere kan være at lærerne i samarbeid klarer å utvikle metoder for hvordan underveisvurdering kontinuerlig kan gis, som også lærerne gir uttrykk for at de ønsker. Forøvrig kan dette samarbeidet i tillegg bidra til at det blir i større grad en logisk sammenheng mellom underveisvurderingen som blir gitt og sluttvurderingen. Ved at lærerne samarbeider vil de dele erfaringer og kunnskap for profesjonell utvikling. Økt kunnskap blant lærere kan være med på å sikre økt kvalitet på undervisningen og vurderingen.

Ved mindre skoler er det færre kroppsøvingslærere og mindre fagfellesskap blant lærerne, dette kan medføre at lærere jobber individuelt med kroppsøvingsfaget. Når lærere jobber individuelt, har de ingen å dele erfaring og kunnskap med og arbeidet kan dermed bli preget av den enkelte lærers kompetanse og skjønnsmessige vurdering. Det er en utfordring i grunnskolen i Norge at skolene prioriterer å ansette lærere med kompetanse i de skriftlige skolefagene fremfor lærere med kompetanse i de praktisk estetiske fagene (Danielsen et al.,

2022). Dette gjelder i særlig grad på mindre skoler. Dette kan innebære at lærere jobber individuelt og at ufaglærte brukes til å undervise i kroppsøving på skolen.

I tråd med fagfornyelsen skal lærersamarbeidet foregå innad og på tvers av fag, slik som lærerne gir uttrykk for at det gjør. Fordelene med et godt samarbeid innad i fag er at det kan bidra til at lærerne utvikler en felles undervisningspraksis, eksempelvis er en viktig del av det lokale læreplanarbeidet å operasjonalisere kompetansemål og lage kjennetegn på måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Kvaliteten på et slikt arbeid vil styrkes hvis flere kan samarbeide og kan bidra til at ikke den enkelte lærers skjønnsmessige vurdering som blir lagt til grunn.

Fagfornyelsen stiller også krav til at lærere samarbeid på tvers av fag, for kroppsøvingsfaget innebærer dette blant annet samarbeid med andre faglærere i de tverrfaglige temaene som folkehelse og livsmestring. En av fordelene er at lærerne kan utvikle en felles undervisningspraksis på tvers av fag. Et for stort fokus på enkelt fag, kan skape en utfordring i at man blir for opptatt av enkelt fag og mister helheten mellom fag i undervisningsarbeidet. Her er det midlertid en balansegang mellom at for stort fokus på samarbeid på tvers kan få fokuset bort fra faget. Dermed er det viktig at kroppsøvingslærere sikrer at læringsmålene for kroppsøvingsfaget blir konkretisert i de tverrfaglige oppleggene.

Kvaliteten på samarbeidet vil avhenge av samarbeidskultureten på skolen. Skoleledelsen har en sentral rolle med hensyn til å legge til rette for samarbeid innen og på tvers av fag om undervisningspraksis. Skoleledelsen må gi rammene ved å legge til rette for tid til arbeidet, sette sammen grupper som kan bidra til utvikling, bruke ressurser til kurs og etterutdanning av lærerne. Skal kroppsøvingslærerne utvikle en god undervisningspraksis trenger de tid til å gjøre arbeidet og støtte til å kunne utvikle den profesjonelle praksisen. I et profesjonelt samarbeid om kroppsøvingsfaget vil den enkelte lærers kunnskap, erfaring og evne til å samarbeide ha en påvirkning.

## 8. Konklusjon

Studien viser at lærerne legger stor vekt på undervisningspraksis, og at de har en relativt lik forståelse av hva de skal se etter i vurderingsprosessen. Det er stor oppmerksomhet om å ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger og å vurdere elevens innsats. Flere av lærerne bruker fortsatt en tredelt vurderingspraksis med skille mellom ferdighet, kunnskap og innsats.

Funnene er midlertidig ikke entydige her, noen vekter innsats mest, mens andre legger mest vekt på ferdighet. Det er nærliggende å tenke seg at ulik vektning kan ha sammenheng med

hvor åpne flere av kompetansemålene er. Dette ble ikke undersøkt spesifikt i forbindelse med denne oppgaven, men det er noe som kunne vært interessant å studere nærmere i en annen undersøkelse etter at man hadde fått erfaring med vurdering i tråd med målene i fagfornyelsen.

Det som framstår som et fremtredende funn fra studien, er det positive elevsynet som lærerne gir uttrykk for at de har. Det ser ut til at de strekker så langt de klarer for å legge til rette for at elevene skal kunne yte sitt maksimale. Både når det gjelder grunnlaget for og vurderingsformer i egen praksis, legger de stor vekt på at hver enkelt elev skal få utviklingsmulighet. At flere av lærerne bruker egenvurdering ved slutten av terminen viser at lærerne legger til rette for at elevene kan reflektere rundt egen utvikling, og læring som også kan gi lærerne «nye briller» å se på eleven med. Når lærerne på denne måten gir uttrykk for å ha tro på alle elevers muligheter til å mestre viser de at de tar hensyn til den enkelte elevs forutsetninger. Det er grunn til å tro at et slikt positivt elevsyn vil kunne bidra til å fremme formålet i faget som er at elevene skal oppleve livslang bevegelsesglede.

Et annet tydelig funn i undersøkelsen, er at lærerne verdsetter samarbeid med andre kroppsøvingslærere høyt. Det å kunne være en del av et større profesjonsfelleskap blir sett på som vesentlig når det gjelder utvikling av underveisvurderingen. De av informantene som jobber ved skoler med få kroppsøvingslærere gir uttrykk for at dette er en ulempe for å kvalitetssikre underveisvurderingen. Når læreren har få å samarbeide med om underveisvurdering, eller må gjøre dette arbeidet uten å ha kollegaer å støtte seg på, bidrar dette til at underveisvurderingspraksisen i stor grad knyttes til en skjønnsmessig vurdering basert på den enkeltes kompetanse og erfaring. Det er behov for flere studier som kan understøtte betydningen av læreres kollektive vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget. Generelt vil flere studier knyttet til kroppsøvingsfaget i grunnskolen bidra til å utvikle ny kunnskap om faget og økt oppmerksomhet om faget som undervisningsfag i grunnskolen.

## 9. Avsluttende refleksjon

I arbeidet med denne studien har det kommet opp flere temaer og funn det kunne vært interessant å sett nærmere på og undersøkt videre. Samtlige informanter jobber ved skoler i Oslo. Det kunne vært interessant å undersøke om man ville fått de samme funnene, eller lignende funn, hvis man hadde et bredere utvalg intervjudeltagere, intervjudeltagere fra hele landet. I en større studie kunne man belyst flere erfaringer som kroppsøvingslærere har. Man

kunne fått et datamateriale med flere detaljerte beskrivelser og flere nyanser. Kanskje ville man også avdekket helt nye momenter.

Alle lærerne i den studien jeg har gjennomført, hadde formell undervisningskompetanse i kroppsøving. Det varierte mellom dem hvor mange flere fag de underviste i, og om kroppsøving var det primære undervisningsfaget. Det kunne vært interessant å gjennomføre intervjuer med ufaglærte som underviser i kroppsøving også. Ikke alle som underviser i faget har formell kompetanse. Kanskje kunne man avdekket systematiske forskjeller mellom de faglærte og de ufaglærte når det gjelder undervisningspraksis, og synet på undervisningsvurderingen.

På bakgrunn av at studien har et lite utvalg, er det selvfølgelig ikke mulig å generalisere ut i fra mine funn, men jeg har stor tro på at funnene, i varierende grad, kan ha overføringsverdi. Som kroppsøvingslærer kjenner jeg meg igjen i en god del av det informantene uttrykker, og det tror jeg flere pedagoger vil kunne gjøre. Ikke minst tror jeg mange vil identifisere seg med det store fokuset på elevens forutsetninger når innsats skal vurderes. Dette er noe som fremgår tydelig i læreplanverket og i støtteskrivene fra Utdanningsdirektoratet, og lærerne i studien ser ut til å ha integrert det i sin egen praksis.

Vektingen av de tre elementene innsats, ferdigheter og kunnskap ser ut til å variere, noe som gir ulik vurderingspraksis. Det kunne være interessant å utforske disse ulikhetene mer inngående. En slik type studie kunne vært gjennomført kvantitativt. En større datamengde kunne gitt sikrere funn, funn man kanskje også kunne brukt til å generalisere ut fra.

I intervjuguiden stilte jeg åpne spørsmål knyttet til hva konkret som blir vurdert innenfor de enkelte kompetansemålene. Inntrykket jeg fikk er at vurderingen av elevens kunnskap kan være svært ulik fra lærer til lærer. Enkelte lærere kom med detaljerte beskrivelser og nyanserte refleksjoner, mens andre hadde svært korte svar og viste liten kompetanse. Det siste kan skyldes at de hadde brutt kompetansemålene ned til læringsmål. I en større avhandling eller enn annen masteroppgave kunne det vært svært interessant å gjennomføre en studie hvor fokuset var knyttet til lærernes forståelse av kompetansemål. Mine egne funn får meg til å tro at det kan være store forskjeller her, og det kunne være nyttig å nøste mer i dette. Jeg valgte å utelate det råmaterialet jeg sitter på i denne forbindelse fra min skriftlige oppgave, da jeg anser det for å være mindre sentralt for å besvare min problemstilling.

## 10. Litteraturlista

- Allerup, P., Kovac, V., Kvåle, G.; Langfeldt, G: og Skov, P. (2009). *Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnopplæringen* Agderforskning
- Anker, T. (2020) *Analyse i praksis En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademiske
- Assessment Reform Group (2002) *Assessment for Learning: 10 principles Research-based principles to guide classroom practice* Assessment Reform Group. Hentet 20. februar 2022 fra [https://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/Eng\\_DVD/doc/Afl\\_principles.pdf](https://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/Eng_DVD/doc/Afl_principles.pdf)
- Bach, E. (2015) *Kunsten å vurdere elever i kroppsøving En kvalitativ studie av åtte læreres vurderingspraksis etter innføringen av den reviderte læreplanen i 2012*. Norges idrettshøgskole
- Baune, T. A. (2007) *Du skal tidlig krøkes ....* Cappelen.
- Bernås, T. B. (2018) «*Du burde jo ikke være Messi for å få en veldig god karakter*» En kvalitativ studie av et utvalg 10. klasseelevers opplevelser av underveisvurdering i kroppsøving. Norges Idrettshøgskole
- Birch, J. E. (2021) *Subjektiv vurdering er rettferdig vurdering*. Vinje, E. E. (red.) *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (148-165).
- Black, P. & Wiliam, D. (1998) *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment* Hentet 2. februar 2022 fra <http://electronicportfolios.org/afl/InsideBlackBox.pdf>
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2020) *Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20)* Hentet 13. april 2022 fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2670863/borgen.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021) *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk* (4. utg.) Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) *Using thematic analysis in psychology* (s. 77-101). *Qualitative Research in Psychology*
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningen* Abstrakt forlag



- Dale, E. L., Engelsen, B. U. og Karseth, B. (2011) *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringen: En analyse av en læreplanreform*. Universitet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt, Forskningsprosjektet ARK og støtte fra Utdanningsdirektoratet. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/pfi\\_sluttrapport\\_2011.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/pfi_sluttrapport_2011.pdf)
- Dalen, M (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.) Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademiske
- Danielsen, K. H., Eriksen, A., Haugseth, B. A., Husjord, L., Heim, G., Moe, H. E. (2022) Stor mangel på lærere i praktisk-estetiske fag. *Utdanningsnytt.no* <https://www.utdanningsnytt.no/laererutdanning-praktisk-estetiske-fag/stor-mangel-pa-laerere-i-praktisk-estetiske-fag/319341>
- Dyste, O. (2008) *Klasseromsvurdering og læring*. Bedre Skole (4) (s. 16-18).
- Eggen, A. B. (2011) *Vurdering for skole-utvikling*. Gyldendal akademisk
- Eide, L. H. (2011) *Vurdering for læring i kroppsøving Hvordan oppfatter elever og lærere vurderingspraksisen i kroppsøving ved fire ungdomsskoler, relatert til offentlige føringer med særlig vekt på vurdering for læring*. Norges idrettshøgskole
- Engelsen, B. P. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* (7. utg.) Gyldendal.
- Engelsen, B. P. (2016) *Skoleeierne og den lokale læreplanvirksomheten* Utdanningsforskning hentet 16. februar fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/skoleeierne-og-den-lokale-lareplanvirksomheten/>
- Engh, R. (2017) *Vurdering for læring i skolen På vei mot en bærekraftig vurderingskultur* CAPPELEN DAMM AKADEMISK
- Evensen, K. (2020) *Vurdering i kroppsøving* Universitetsforlaget
- Forskrift til opplæringsloven. (2006) *Forskrift til opplæringsloven*. Lovdata (FOR-2006-06-23-724). <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2006-06-23-724>
- Forskrift til opplæringsloven. (2020) *Forskrift til opplæringsloven*. Lovdata (FOR-2006-06-23-724). [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/\\*#KAPITTEL\\_5](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#KAPITTEL_5)

Gamlem, S. M. (2015) *TILBAKEMELDING FOR LÆRING OG UTVIKLING* Gyldendal Akademisk

Gjølme, E. G. & Evensen, K. (2021) *Vurdering i kroppsøving*. Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet. Hentet 18. februar 2022 fra <https://mhfa.no/vurdering-i-kroppsøving#Elevens%20forutsetninger>

Græsholt, S. A. (21001) *Elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving Hvorfor erfarer elever i videregående skole elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer kommer til uttrykk i kroppsøvingssfaget?* Norges idrettshøgskole

Hatch, T (2013, 13. Januar). *Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway*. Hentet 31. januar 2022 fra <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-012-9206-1>

Haug, P. (2003) *Evaluering av Reform 97 Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97* Norsk Forskingsråd

Hofenbeck, T. (2011). *Vurdering og selvregulert læring*, *Bedre skole* (4) s. 26-30

Imsen, G. (2017). *Elevens verden Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.) Universitetsforlaget

Johannessen, A., Tufte, P. A., Christoffersen, L. (2016) *Introduksjon tilsamfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag

Klette, K. (2013) *Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra Klasseromsforskning*. Krumsvik, R. J., Säljö, R. (Red.) *Praktisk-Pedagogisk utdanning: en antologi* (s. 173-201). Fagbokforlaget

Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanningen* (2. utg). Cappelen Damm Akademisk

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.

Kvernebekk, T. (2016). *Kommunikasjon*. Kvamme, O. A., Kvernebekk, T., Strand, T. (red.)  
Pedagogiske fenomener En innføring (177-188) Cappelen DAMM AKADEMISK

Lauvås, P (2018) *Vurdering i skolen*. Cappelen Damm Akademisk

Løndal, K., Borgen, J. S., Moen, K. M., Hallås, B. O. & Gjølme, E. G. (2021) *Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget i kroppsøving i perioden 2010-2019* Journal for Research in Arts and Sports Education 5(3), 1-33.

Moen, M. M., Westli, K., Bjørke, L. & Brattli, H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon, En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvningsfaget i grunnskolen (5-10. Trinn)* (Oppdragsrapport nr. 1- 2018). Høgskolen i Innlandet-

NESH -Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (desember 2021) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene

NOU 2002: 10. (2002) *Førsteklasses fra første klasse- Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk gurnnopplæring*. Regjeringen  
<https://www.regjeringen.no/nou/dokumenter/nou-2002-10/id145378/?ch=1>

Norges idrettshøgskole (institusjon). (2021, 7. desember). *NIH-podden: Muligheter og utfordringer ved vurdering i kroppsøving* Norges Idrettshøgskole. <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nyheter/2021/desember/nih-podden-muligheter-utfordringer-vurdering-kroppsoving/>

NSD- Norsk senter for forskningsdata (2021) *Meldeskjema*. Hentet 21. februar 2022 fra <https://www.nsd.no/>

Postholm & Jacobsen. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*  
Cappelen Damm Akademisk

Prøitz, T. S. & Borgen, J. S. (2010) *Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst? Læreres setting av standpunkt karakter i fem fag i grunnopplæringen* (NIFU STEP 16/2010) Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning

Säljö, R. (2001) *Læring i praksis Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademiske Forlag.

Sanvik, L. V. & Buland, T. (2014) *Vurdering i skolen Utvikling av kompetanse og fellesskap Sluttrapport for prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. NTNU Program for lærerutdanning, SINTEF

Sjøberg, S. (2014) *Pisafiseringen av norsk skole. En suksesshistorie*. K.A Røvik (Red.), *Reformideer i Norsk skole: spredning, oversettelse og implementering*

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014) *Skolen som læringsarena Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.) Universitetsforlaget

Skauge, M. (2019) *Kroppsøving er noe meir enn fysisk aktivitet: Om kroppsøving i fremtidsskolen* Forumblogge Smolket i Gladjerbagaren. Hentet 4. November 2021 fra <https://idrottsforum.org/forumbloggen/kroppsoving-er-noe-mer-enn-fysisk-aktivitet-om-kroppsoving-i-fremtidsskolen/>

Slemmen, T. (2014) *VURDERING FOR LÆRING I KLASSEROMMET* (2. utg.) Gyldendal Akademiske

Smith, K. (2009) *Vurdering i et dialogperspektiv*. Frost, J. (Red.) *Evaluering – i et dialogisk perspektiv* (s. 19-33). Cappelen Akademiske Forlag

Standal, Ø. F: (2019) *Kva kroppsleg læring egentleg er* Bedre Skole (3)

St.meld. nr. 47 (1995-1996) *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem* <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-47-1995-96/id461278/>

Sørreime, Ø. (2016) *Mål- og resultatstyringssystemet i Skolen* Utdanningsnytt.no Hentet 18. februar 2022 fra <https://www.utdanningsnytt.no/malstyring-skolestyring-oyvind-sorreime/mal--og-resultatstyringssystemet-i-skolen/145211>

Telhaug, A. O. (1991) *NORSK SKOLE-UTVIKLING ETTER 1945*. Didakta

Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* Fagbokforlaget

Thorsen, K. E. & Christensen, H. (2018) *Grunnlaget for lærerarbeidet*. Thorsen, K. E. & Christensen, H. (red.). *Jeg er lærer!* Fagbokforlaget

Bolstad, B. (2021, 16. september) *FIKS- Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i Skolen* Universitetet i Oslo Hentet 30. januar 2022 fra <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/vurdering/hva-er-formalet-med-vurderingen/>

Utdanningsdirektoratet (2015, 1. August) *Lærerplan i kroppsøving (KRO1-04)* Hentet 4. November 2021 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>

Utdanningsdirektoratet (2015b, 5. August) *Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012* Hentet 21. april <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-8-2012?depth=0>

Utdanningsdirektoratet (2017, 1. september) *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen* Hentet 4. November 2021 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet, (2019a, 1M8. November). *Hva er nytt i kroppsøving?* Utdanningsdirektoratet, Hentet 13. September 2021 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>

Utdanningsdirektoratet (2019b, 15. Nov) *Læreplan i kroppsøving*

Utdanningsdirektoratet, Hentet 28. Oktober 2021 fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

Utdanningsdirektoratet (2019c, 30. jan) *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring* (2010-2018). Utdanningsdirektoratet Hentet 28. januar 2022 fra

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>

Utdanningsdirektoratet, (2020a, 10. November) *God*

*undervisvurdering*, Utdanningsdirektoratet, Hentet 16. September 2021 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet (2020b, 3. desember) *Gi gode faglige tilbakemeldinger* Hentet 30. januar 2022 fra [https://www.udir.no/laring-og-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/tilbakemeldinger/)

[trivsel/vurdering/undervisvurdering/tilbakemeldinger/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/tilbakemeldinger/)

Utdanningsdirektoratet (2020c, 12. November) *Involver elever og læringer i vurderingsarbeidet* Hentet 31. Januar 2022 fra [https://www.udir.no/laring-og-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/involving/)

[trivsel/vurdering/undervisvurdering/involving/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/involving/)

Utdanningsdirektoratet (2020d, 16. August) *Kjennetegn på måloppnåelse for nye lærerplaner* (Kunnskapsløftet 2020) Hentet 1. februar 2022 fra [https://www.udir.no/laring-og-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-for-nye-lareplaner/)

[trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-for-nye-lareplaner/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-for-nye-lareplaner/)

Utdanningsdirektoratet (2020e, 3. Juli) *Kjennetegn på måloppnåelse- Kroppsøving 10. trinn*

Hentet 1. februar 2022 fra [https://www.udir.no/laring-og-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-kroppsoving-10.-trinn/)

[trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-kroppsoving-10.-trinn/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-kroppsoving-10.-trinn/)

Utdanningsdirektoratet (2020f, 2. Juli) *Arbeid med nye læreplaner- forventinger og ansvar*

Hentet 1. februar 2022 fra <https://app.rubic.no/Public/Events/2783>

Utdanningsdirektoratet (2021a, 6. Mai) *Tilpasset opplæring*, Utdanningsdirektoratet,

Hentet 16. September fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet, (2021b, 6. April) *Vurdering i kroppsøving- elevens innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester* Hentet 14. Oktober 2021

fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/#a161694>

Utdanningsdirektoratet (2021c, 8. November) *Våre oppgaver* Hentet 28. januar 2021 fra <https://www.udir.no/om-udir/vare-oppgaver2/>

Universitet i Oslo (2022, 17. mars) *Nettskjema diktafon-app* Hentet 26. mars fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

Utdanningsforbundet (2002) *New Public Management* Hentet fra 18. februar 2022 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2002/temanotat-62002-new-public-management/>

Vik, I (2022) Forsker – Dropp gymkarakter midlertidig. VG.

<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/oWqXe0/forsker-dropp-gymkarakter-midlertidig>

Vinje, E. E. & Brattenborg, S (2020) *Dropp karakterer i kroppsøving, Debatt: Det finnes ikke grunnlag for rettferdig karaktersetning i kroppsøvingsfaget*. Utdanningsnytt.no Hentet 9. april 2022 fra <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-kroppsoving/dropp-karakterer-i-kroppsoving/266419>

Vinje, E. E., Brattenborg, S. & Skrede, J. (2021) *Bør karakter avskaffes i kroppsøving?* E. E.

Vinje (2021) *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* CAPPELEN DAMM AKADEMISK

Vinje, E. E. (2021) *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. Cappelen Damm Akademisk

Vinje, E. E. & Skrede, J

. (2021) *Hva er egentlig nytt i kroppsøving? En tekstanalyse av Utdanningsdirektoratets støtteskriv til ny læreplan*. Vinje, E. E. (red.) *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

Vinje, E. E. & Skrede, J. (2019) *Fremtiden Kroppsøvlingslærer*. Cappelen Damm Akademisk

Vygotsky, L. S. (1978). Tool and Symbol in Child Development., Interaction between " Learning and Development. I M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Red.) *Mind in society: The development of higher psychological processes* (s. 19-30, 79-91) Cambridge, MA: Harvard University Press. (Opprinnelig utgitt i 1930)

Ropeid, K. (2018, 11. April) *Færre elever klagar på standpunktkarakteren*, Utdanningsnytt.no <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-laererarbeid-laereryrket/faerre-elevar-klagar-pa-standpunktkarakteren/162845>

Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017) «*Det er lett å se hvem av dere som har god innsats*». *Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving* Hentet 8. februar fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmloi/bitstream/handle/11250/2459412/EngelsrudJournResArtsSportsEdu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



## **VEDLEGG**

### **Vedlegg 1: Godkjenning NS**

#### **NSD sin vurdering**

##### **Prosjekttittel**

Masteroppgave Tema Vurdering i Kroppsøvningsfaget, lærer perspektiv

##### **Behandlingsansvarlig institusjon**

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

##### **Prosjektansvarlig**

Kirsten Elisabeth Thorsen

##### **Student**

Simen Åmodt Amundsen

##### **Prosjektperiode**

01.08.2021 - 31.07.2022

##### **Kommentar**

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 23.08.2021. Behandlingen kan starte. Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Du og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2022.

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 viderebehandles 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** 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. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). 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 eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. **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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2:

### Informasjonsskriv til lærere og samtykkeerklæring

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *Vurdering i Kroppsøving*

#### Formål

Denne masteroppgaven skal handle om vurdering i kroppsøving. Formålet med prosjektet er å bedre kunnskapen i skolen om hvordan lærere gjennomfører vurdering i kroppsøving, med et ekstra fokus på undervisvurdering. I forbindelse med oppgaven vil de gjennomføres intervju på mellom 6-8 informanter. Problemstillinger er følgende : Hvordan jobber lærere i 10. trinn med undervisvurdering i kroppsøving?

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Simen Åmodt Amundsen er ansvarlig for prosjektet.

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

Du for spørsmål om å delta i mitt prosjekt siden du underviser i kroppsøving ved en ungdomsskole. Det er 6 personer som for spørsmål om å delta i mitt prosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som vil benyttes i prosjektet er intervju, hvor det vil bli gjennomført et lydopptak av intervjuet.

For deg som deltager vil prosjektet kunne kreve av deg at du stiller til ca. 45min intervju. Hvor vi finner sted og tidspunkt som passer best for deg som deltager.

#### Det er frivillig å delta

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

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

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

For å verne om ditt personvern og at ingen uvedkommende får tilgang på personopplysningene. Vil navn og andre opplysninger byttes ut med koder som lagres adskilt fra annen data. Simen Åmodt Amundsen vil ha tilgang på dine opplysninger.

Deltagere vil ikke bli gjenkjent i publikasjonene.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ca. 15 mai 2022. Personopplysninger og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Oslo Met ved Simen Åmodt Amundsen [redacted] (student) og Kirsten Elisabeth Thorsen (Forsker/veileder) mail: [Kirsthor@oslomet.no](mailto:Kirsthor@oslomet.no) [redacted]

Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen Telefon: +4767235534 Mail: [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Kirsten Elisabeth Thorsen  
(Forsker/veileder)

Simen Åmodt Amundsen

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju med lydopptak

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3

# Intervjuguide Masterprosjekt

## Innhold i kroppsøving

Kan du skrive ned aktiviteter du gjennomfører i din kroppsøvingsundervisning? Normalår

Kan du lage en prioritertliste over 3 aktiviteter du gjennomført mest i din undervisning basert på aktivitetene over.

### Vurdering:

Hva legger du mest vekt på i vurdering av elevene?

Hva legger du vekt på i vurdering av innsats? Eksempler

Hvordan vurderer du ferdigheter? Eksempler

Hvordan vurderer du elevens kunnskap? Eksempler

Tar du hensyn til elevens forutsetninger?

Hvis ja, hvordan?

Hvordan for elevene kunnskap om hva de blir vurdert etter?

Videre nå skal vi se på 3 ulike kompetanse mål. Disse 3. kompetansemålene er ulike og skille seg fra hverandre i både innhold, omfang og hvor konkrete de er. Jeg lurer på hva du legger vekt på i vurdering av disse.

Hva legger du vekt i vurdering av « utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter»

Hva legger du vekt på i vurdering av « anerkjenne ulikskap mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av føresetnader»?

Hva legger du vekt på i vurdering av «forstå flere typer kart og digitale verktøy og bruke dei til å orientere seg i kjende og ukjende miljø»?

### Tilbakemeldinger

Hvor ofte mottar elevene tilbakemeldinger?

Skriftlig eller muntlig?

Hvordan gir du elevene spontane og daglige tilbakemeldinger? Eksempler

Hvordan gir du elevene råd om hva elevene skal bli bedre på?

Hvordan og hva legger du vekt på når du gir elevene tilbakemeldinger på innsats?

Konkrete eksempler

Hvordan og hva legger du vekt på når du gir elevene tilbakemeldinger på ferdigheter?

Konkrete eksempler

Hvordan og hva legger du vekt på når du gir elevene tilbakemeldinger på kunnskap?

Konkrete eksempler

### **Egenvurdering**

Involverer du elevene i egenvurdering?

- Hvis ja- hvilke temaer gjelder det?
- Hvordan gjør du det rent praktisk?
  
- Hvis nei; Hva er årsaken til det?

Involverer du elevene i hverandre vurdering?

- Hvis ja, hvilke temaer bruker du det?
- Hvordan gjennomføres det praktisk?
  
- Hvis nei, hva er årsaken til det?

### **Vurdering Skole**

Hvordan opplever du vurderingskulturen på skolen?

Samarbeider lærere på skolen om vurdering?

Hvordan samarbeider dere med vurdering i kroppsøving?

*Hvorfor gjør dere/du dette på denne måten?*

Hva opplever du som de største utfordringene i vurderingsarbeidet?

### **Avslutning**

Noe mer du ønsker å tilføye?