

MASTEROPPGÅVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i kroppsøvingsdidaktikk**

Mai 2023

«Vurdering i kroppsøving, uklart eller vanskeleg?»

Ein kvalitativ studie om kroppsøvingslærarar sine erfaringar med
vurdering i kroppsøving i vidaregåande skule

«Assessment in Physical Education, unclear or difficult?»

A qualitative study of upper secondary Physical Education (PE)
teachers' experiences with assessment in PE

Petter Thue

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

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

Samandrag

Dette er ei masteroppgåve innan skuleretta utdanningsvitskap med fordjuping i kroppøvingdidaktikk, skrive ved OsloMet - storbyuniversitetet. Formålet med dette prosjektet har vore å studere kroppøvingslærarar sine erfaringar med vurdering i kroppøving i den vidaregåande opplæringa. Fagfornyninga har gjort sitt inntog i utdanningssystemet dei siste åra, og Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20) vart frå hausten 2022 gjeldande for alle trinna i den vidaregåande skulen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette bidreg til å gjere nyare forskning på vurdering i kroppøving, til eit interessant og spennande felt å bevege seg inn i. Med bakgrunn i tematikken er følgjande problemstilling utarbeida: *«Kva erfaring har kroppøvingslærarar i vidaregåande skule med vurdering i kroppøving?»*.

Studien byggjer på kvalitativ metode, der det har vore gjennomført semistrukturerte intervju med 5 kroppøvingslærarar ved ulike vidaregåande skular i Oslo. Utvalet består av tre menn og to damer. Respondentane har ulike bakgrunnar og erfaring frå yrket. Det er også eit vesentleg spenn i alder mellom av deltakarane. Studien byggjer på eit sosiokulturellt teoretisk rammeverk av Pierre Bourdieu, for å sjå til underliggjande strukturar for kroppøvingfaget som felt, og kunne forstå menneskeleg handling og erfaring (Bourdieu, 2002).

Funn frå studien viser at lærarane har erfaringar med vurdering i kroppøving, og at desse i stor grad er oppdaterte med nyare revideringar i planverket for kroppøvingfaget. Dette gjeld både kjennskap til føringar og planverk, men også korleis dei uttrykkjer egne erfaringar med vurdering i faget. Samstundes viser funn at det er utfordringar knytt til å konkretisere kva som utgjer ein god vurderingspraksis i faget. Dette handlar om korleis ein skal gjere gode og konkrete vurderingar omkring aspekt som er vektlagt i dei nye kompetansemåla for faget. Eleven sine kompetansar synest å vere vanskelege å gripe tak i, og det kjem tydeleg fram skilnader i korleis respondentane tolkar og vektlegg kompetansar som innsats, øving, utvikling, samarbeid, kunnskap og ferdigheiter i relasjon til dette. Funna viser også at vurderingspraksis kan vere utfordrande å endre på, og at dette er noko som tek tid.

Nøkkelord: Vurdering, kroppøving, vidaregåande skule, erfaring, felt, lærar, læreplan

Abstract

This master's thesis focusses on Educational Sciences for Basic Education with specialization in Physical Education and Physical Education Didactics, written at Oslo Metropolitan University. The purpose of this project is to study upper secondary Physical Education (PE) teachers' experiences with assessment in PE. The new national curriculum has made its appearance in the educational system over the last few years, and the Knowledge Promotion Reform 2020 (LK20) was valid for all levels in upper secondary school from the fall 2022 (Utdanningsdirektoratet, 2020b). This contributes to making new research on assessment in physical education a more interesting and exciting area to explore. Based on the topic, the following research question is developed: *“What experiences do upper secondary teachers have with assessment in Physical Education?”*.

The study utilizes a qualitative method, where semi-structured interviews have been conducted with five physical education teachers from various upper secondary schools in Oslo. The respondents consist of three men and two women. They all have different backgrounds and experiences in their profession. In addition, there is a significant difference in age amongst the respondents. The study is based on Pierre Bourdieu's sociocultural theoretical framework, to examine the underlying structures for the physical education subject as a field, and to enhance our understanding of human action and experience (Bourdieu, 2002).

The findings from the study suggest that the teachers have experience with assessment in physical education that seem to be more up to date with recent revisions in the curriculum framework for physical education. This includes both knowledge of guidelines and curriculum frameworks, as well as how they express their own experiences with assessment in the subject. Furthermore, the findings show that there are challenges associated with specifying what constitutes good assessment practice in physical education. This includes how to make fine and specific assessments regarding aspects that are attached to the new competence aims in the subject. The competence of the pupils can be hard to grasp, and it appears that there are differences in how the respondents interpret and emphasizes competencies such as effort, practice, development, teamwork, knowledge, and skills in relation to this. Furthermore, the results indicate that implementing changes in assessment practices may appear challenging, and is something that requires time.

Key words: Assessment, physical education, upper secondary school, experience, field, teacher, curriculum.

Forord

Denne masteroppgåva markerer enden på to innhaldsrike år ved OsloMet-storbyuniversitetet. Det har tidvis vore ein utfordrande og mentalt krevjande prosess, men eg har også lært mykje og vekse på erfaringar eg har fått gjennom arbeid med dette prosjektet. Det har vore ei reise med både oppturar og nedturar der eg har kjent på både glede, meistring og motivasjon, men også motgang, og tyngre dagar.

Først og fremst vil eg rette ein stor takk til min vegleiar Knut Løndal, som har vore ein sentral og dyktig støttespelar for meg gjennom prosjektet. Din positivitet og brennande engasjement for feltet har bidratt til å inspirere meg gjennom prosessen. Tusen takk for at du alltid har vore så tilgjengeleg og hatt trua på meg, når eg også har hatt tyngre dagar med prosjektet. Tusen takk for gode innspel, og ikkje minst dei gode diskusjonane vi har hatt på kontoret gjennom året. Dette har vore både lærerikt og kjekt, og har betydd mykje for meg gjennom masterstudie.

Eg vil vidare rette ein stor takk til lærarane som tok seg tid til å stille opp til intervju, og delte sine erfaringar, kunnskapar og refleksjonar i ein elles travel og hektisk kvardag. Utan dykk hadde ikkje dette prosjektet vore mogeleg å gjennomføre.

Eg må også få lov til å takke min fantastiske sambuar, som gjennom dette året har vore ein utruleg støttespelar, og lagt til rette for at eg har kunne kombinere jobb og masterstudie. Du har alltid vore positiv og gitt meg motivasjon, energi og tru på meg sjølv, når eg til tider også har hatt mindre av dette. Du er verkeleg eineståande. Tusen takk for den ekstra innsatsen og arbeidet du har lagt ned dette året!

Til sist vil eg rette ein takk til familien min, mamma og pappa og dei to søskena mine, som alltid har vore støttande og heia på meg gjennom arbeidet. Det har betydd mykje å kunne kome heim å få tankane over på andre ting, som eit avbrekk frå master og jobb. Dette er noko som har bidratt til at eg også har helde motivasjonen oppe gjennom arbeidet med prosjektet.

Innhold

Samandrag	I
Abstract	II
Forord	IV
1.0 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn for prosjektet.....	1
1.2 Problemformulering.....	3
1.3 Strukturering av oppgåva.....	4
2.0 Vurdering i kroppsøving	5
2.1 Læreplan i kroppsøving.....	5
2.1.1 Overordna del av grunnopplæringa.....	5
2.1.2 Ein læreplan i endring.....	6
2.2 Vurdering i lys av forskrift og styringsdokument.....	7
2.2.1 Vurdering i fag.....	7
2.2.2 Vurderingspraksis i lys av styringsdokument.....	8
2.3 Vurdering i lys av forskingsbasert kunnskap.....	11
2.3.1 Vurderingskompetanse.....	11
2.3.2 Formativ og summativ vurdering.....	12
2.4 Vurdering for læring i kroppsøvingkontekst.....	14
3.0 Teoretisk rammeverk	17
3.1 Sosiokulturell teori av Pierre Bourdieu.....	17
3.2 Objektive strukturar.....	18
3.2.1 Kapital.....	18
3.2.2 Sosiale felt.....	20
3.3 Subjektive strukturar.....	22
3.3.1 Habitus.....	22
3.3.2 Habitus i lys av kroppsøving som sosialt felt.....	24
4.0 Metode	26
4.1 Vitenskapsteoretisk forståing.....	26
4.2 Metodiske tilnærmingar.....	27
4.3 Kvalitative forskingsintervju som metode.....	29
4.4 Det semistrukturerte forskingsintervjuet.....	29
4.5 Intervjuguide.....	30
4.6 Rekruttering og utval.....	32
4.7 Førebuing til intervju.....	34
4.8 Gjennomføring av intervju.....	36
4.9 Transkribering.....	37
4.10 Analyse av datamaterialet.....	38
4.10.1 Tematisk analyse.....	38

4.11	<i>Kvalitetskriterier</i>	43
4.11.1	Validitet	43
4.11.2	Reliabilitet	44
4.11.3	Overføring	46
4.12	<i>Etiske betraktningar</i>	47
4.12.1	Informert samtykke	48
4.12.2	Konfidensialitet	48
4.12.3	Konsekvensar og forskaren si rolle	49
5.0	Resultat	51
5.1	<i>Presentasjon av deltakarar</i>	51
5.2	<i>Kva skal eigentleg vurdering i kroppsøving vere?</i>	54
5.2.1	Vurdering i kroppsøving er noko anna no enn før	54
5.2.2	Vurdering er viktig for statusen til faget	55
5.2.3	Innsats legg eit viktig grunnlag i vurderinga	57
5.3	<i>Ei prosessorientert vurdering er givande</i>	58
5.3.1	«Det er jo vurdering av prosessen som er givande»	58
5.3.2	Tilbakemelding og dialog	60
5.3.3	Tone ned vurderingspresset	61
5.3.4	La elevane få vurdere seg sjølv	62
5.4	<i>Vurdering er vanskeleg</i>	63
5.4.1	«skulle gjerne hatt meir tid»	63
5.4.2	Kva er eigentleg kompetanse i kroppsøving?	65
5.5	<i>Ny læreplan i faget</i>	67
5.5.1	Elevens føresetnader	67
5.5.2	Opne kompetansemål	68
5.5.3	Endring tar tid	70
6.0	Diskusjon	72
6.1	<i>Kva skal eigentleg vurderast i kroppsøving?</i>	72
6.1.1	Avstand frå eit idrettsperspektiv	72
6.1.2	Innsats	73
6.2	<i>Kva konstituerer vurdering som vanskeleg?</i>	75
6.2.1	Vurdering og tid	75
6.2.2	Kva er eigentleg kompetanse i kroppsøving?	75
6.3	<i>Fører endringane i LK20 til ein uklar vurderingspraksis?</i>	77
6.3.1	Føresetnader	77
6.3.2	Kompetansemål	79
6.4	<i>Implementering av LK20</i>	81
6.4.1	Ei erfaring av og eit ynskje om å vere utviklingsorientert	81
6.4.2	Endring tar tid	82
6.5	<i>Vurdering av prosessen</i>	84
6.5.1	Dialog og tilbakemelding	84
6.5.2	Vurdering av eiga læring	85
7.0	Avslutning	88
7.1	<i>Oppsummering av funn</i>	88
7.2	<i>Praktiske implikasjonar og vegen vidare</i>	90
	Litteraturliste	92

Vedlegg	98
<i>Intervjuguide (nr. 1)</i>	<i>98</i>
<i>Informasjonsskriv + Samtykkeskjema (nr. 2)</i>	<i>101</i>
<i>Svarbrev med godkjenning frå NSD (nr. 3)</i>	<i>104</i>

1.0 Innleiing

Dette er ei masteroppgåve innan skuleretta utdanningsvitskap med fordjuping i kroppsøvingsdidaktikk ved OsloMet-storbyuniversitetet. Avhandlinga tek opp vurdering innan kroppsøvingsfaget som tema og problemområde. I denne delen vil eg gjere greie for bakgrunnen for val av tema, føremål og relevans for feltet. Vidare vil eg konkretisere problemområdet og problemstillinga, og til slutt seie noko om oppgåva sin struktur og oppbygging.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

I den tidlege tankeprosessen og idémyldringa rundt mogelege forskingsområde for mi masteroppgåve, har eg vore innom ulike tema, omgrep og fagdidaktiske perspektiv som eg sjølv opplever ein interesse, fascinasjon og nysgjerrigheit rundt. Tematikk knytt til skulen og utdanningssystemet er noko eg tykkjer er spennande, mykje med bakgrunn i at alle som har vore og er involvert i systemet på den eine eller andre måten, sit med eigne personlege erfaringar frå feltet. Dette gjer forskning på området svært spennande og interessant. Det er mellom anna *eit* aspekt som vert meir synleg, og tek større plass desto høgare i utdanningssystemet man kjem, nemleg vurdering. Vurdering er noko skulen og lærarar er pålagde å gjennomføre (Forskrift til Opplæringslova, 2020b). Med bakgrunn i dette, vil vurdering stå som eit sentralt område ein som lærar må ta stilling til, i sitt daglege arbeid innan grunnskulen og den vidaregåande opplæringa.

Mi interesse for vurdering som forskingsfelt kan underliggjande relaterast til mi eiga tid i skulen og då særleg til den vidaregåande skulen, der eg opplevde det som ein større og meir avgjerande del av skulekvardagen. Det vart ikkje eit konkret interessefelt for min del før etter eg tok til på faglæruddanning kroppsøving og idrettsfag ved Norges idrettshøgskule. Eg arbeider til dagleg på ein vidaregåande skule ved sida av studiet, der eg mellom anna underviser i kroppsøving. Erfaringar eg har gjort meg gjennom mine snart 3 år som kroppsøvingslærer i vidaregåande skule bidreg til å byggje opp under mi interesse for å undersøkje og fordjupe meg ytterlegare omkring vurdering i kroppsøvingsfaget.

Vurdering kan altså sjåast som eit sentralt område innan lærarar sin praksis i den obligatoriske grunnopplæringa. Det er difor aktuelt å legitimere vurdering som forskingsfelt. Vidare vil eg

grunnge eit rasjonale for valet av vurdering innan kroppsøvingsfaget utover mine personlege erfaringar frå feltet.

Noko som vekker interesse, og som kan sjåast som høgst dags-relevant, er innføringa av den nye læreplanen både i grunnskulen og i vidaregåande skule. Denne såkalla fagfornyinga av kunnskapsløftet vart innført hausten 2020 der den i vidaregåande skule i første omgang omhandla 1. trinn (Vg1). I løpet av dei siste åra har fagfornyinga også gjort sitt inntog i Vg2 og Vg3, noko som betyr at lærarar på alle trinn i vidaregåande skule no arbeider ut frå den nye læreplanen i kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Sentrale aspekt ved fagfornyinga innan kroppsøvingsfaget omhandlar at det er kome nye kompetansemål for faget. Det er i tillegg sett inn vurderingsbeskriving som eit supplement til kompetansemåla i faget. Kva kan dette bety for vurderinga i faget? Korleis erfarer lærarar vurdering i faget etter å ha jobba under den nye planen? Vert det synleggjort skilnader her? Er det utfordringar omkring vurdering knytt til fagfornyinga i kroppsøving? Her ligg det mange relevante spørsmål. Fagfornyinga tykkjer eg gjer nyare forskning på vurdering i kroppsøving eit spennande og interessant felt å bevege seg inn i.

Frå eit medieretta perspektiv høyrer ein stadig om den pågåande debatten omkring vurdering i kroppsøvingsfaget. Det er flust på artiklar og oppslag som stiller seg kritiske til vurderinga i kroppsøvingsfaget. Ellefsen og Brattenborg (2020) trekk mellom anna fram at det ikkje finst grunnlag for ei rettferdig karaktersetjing, og drøfter av den grunn fjerning av karakterar i kroppsøvingsfaget. Danielsen (2021) set i sin avisartikkel lys på eit prestasjonspress retta mot vurdering i kroppsøving, og at dette spelar negativt inn på elevane si psykiske helse. Det vert vidare argumentert for at ei auking i fysisk aktivitet gjennom skuleveka vil vere positivt for den psykiske helsa til elevane, og at ein difor bør fjerne vurdering frå faget. Dette kan vekke provokasjonar. Vert kroppsøvingsfaget utelukkande sett som eit aktivitetsfag? I følgje Utdanningsdirektoratet (2020b) viser læreplanen at faget tydeleg inneheld sentrale lærings- og danningaspekt, akkurat som andre skulefag. Kvifor vert karakterar og vurdering i kroppsøvingsfaget då så omdiskutert, og kva tankar gjer isåfall kroppsøvingslærarar seg rundt dette?

Vurdering i kroppsøving er altså eit høgst omdiskutert tema, og tidlegare forskning indikerer at feltet er prega av lite konsensus, treig utvikling og svak validitet (Borgen & Engelsrud, 2015).

Kva kan i så fall kroppsøvingslærarar sjølve seie om dette? Kva oppleving eller erfaring sit lærarar sjølve med når det kjem til vurdering av elevane i kroppsøving ute i skulen i dag?

Tidlegare forskning på kroppsøving og Physical education (PE) viser mellom anna at lærarar uttrykkjer og utøver vurderingsparaksis som skil seg frå sentrale læreplanmål. Williams et al. (2021) peikar på ei subjektiv vektlegging i vurderingsarbeidet, der ferdigheiter synest å overdøye andre kriterier som står som krav i læreplanane. Aasland et al. (2020) undersøker i sin studie kva som konstituerer elevar som «eigna» i kroppsøvingsundervising. Dei finn at lærarar knyt vurdering av elevane opp mot å meistre spesifikke idrettslege ferdigheiter, og vektlegg karaktertrekk mot å vere fryktlaus og ha god konkurransevne. Tidlegare forskning kan indikere at vurdering i kroppsøving er prega av fysiske og ferdigheitsmessige aspekt, og at dette i mindre grad syner å underbyggje nye læreplanmål for faget.

1.2 Problemformulering

Føremålet med denne studien er å undersøkje vurdering som eit sentralt aspekt innan det kroppsøvingsdidaktiske feltet. I mitt rasjonale for val av denne tematikken, vert vurdering synleggjort som eit dagsaktuelt og samstundes omdiskutert tema, og eg tykkjer det vil vere interessant å studere korleis vurdering i kroppsøving vert erfart blant kroppsøvingslærarar. Med grunnlag i at fagfornyngja dei seinaste åra har tredd i kraft for heile den vidaregåande skulen, vel eg også i relasjon til eigen yrkespraksis, å rette prosjektet mitt mot den vidaregåande opplæringa. Gjennom eit innblikk og fortolking av lærarane sine subjektive beskrivingar, ser eg det som sannsynleg at eg kan skape ei innsikt i erfaringar, trendar og implikasjonar av vurdering i faget, samt mogeleg belyse potensielle utfordringar eller problematikk omkring vurdering i lys av læreplan og/eller andre forhold ved faget. Innsikt gjennom eit kvalitativt forskingsprosjekt omkring lærarar sine erfaringar med vurdering i kroppsøving, ser eg som eit bidrag til heving av min eigen kompetanse på feltet. Det kan samstundes vere grunnlag for å hevde at deltakande pedagogar også finn mening og utbyte av situasjonen (Thagaard, 2018, s. 89). Som eit utspring frå mine innleiande ord og formulering av problemområde, har eg utarbeida følgjande problemstilling for prosjektet;

Kva erfaring har kroppsøvingslærarar i vidaregåande skule med vurdering i kroppsøving?

Vidare er følgjande tema og forskingsspørsmål utarbeida som eit supplement i arbeidet med å svare på den overordna problemstillinga;

- Kva utfordringar er knytt til lærarane sine erfaringar med vurdering i kroppsøving, og korleis kjem desse til syne?
- Kva erfaring har lærarar med vurdering etter fagfornyinga i kroppsøving?

Det vil med bakgrunn i problemstillinga vere naudsynt å klargjere og operasjonalisere nokre sentrale omgrep som er nytta. *Vurdering* er eit omfattande omgrep som blir viktig å operasjonalisere for å vidare kunne studere og meine noko om. Dette er eit felt som har sitt utspring frå læreplanen, sentrale forskrifter og styringsdokument. Det er også læreplanen som legg føringar for kva som skal vurderast i dei ulike faga (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det vil vere relevant å syne korleis ein kan forstå vurdering i kroppsøving i lys av planverket og forskning på feltet, dette vert gjort i kapittel 2. Lærarane sin «*erfaring*» står også som sentralt i problemstillinga. Dette gjer det naudsynt å kunne seie noko meir om kva som ligg bak og utgjer nettopp erfaring, forståing, og oppfatningar omkring eit område. Her søkjer eg å inkludere eit samfunnsteoretisk perspektiv, ved å sjå til underliggjande sosiokulturelle strukturar som kan bidra i å forklare nettopp dette (Lisahunter et al., 2015). Dette vert gjort greie for i kapittel 3.

1.3 Strukturering av oppgåva

Strukturen i oppgåva er bygd opp gjennom 7 kapittel. I første kapittel har eg gjort greie for oppgåva si tematiske retning, relevans, problemområde og struktur. I 2. kapittel gjer eg ei utgreiing av konteksten prosjektet plasserast i, samt ei operasjonalisering av sentrale omgrep for mitt problemområde. Vidare vil dei teoretiske posisjonane og perspektiv problemstillinga byggjer på bli gjort greie for og diskutert i kapittel 3. Kapittel 4 vil utgjere ein presentasjon av oppgåva sine metodiske og vitskapsteoretiske avvegingar og framgangsmåtar, som vidare vil bli drøfta opp mot føremål og hensikt for denne studien. I kapittel 5 vil eg presentere resultat på bakgrunn av analyse av det innhenta datamateriale, før eg i kapittel 6 drøfter desse i lys av relevant teori, tidlegare forskning og sentrale styringsdokument. Avslutningsvis vil eg i kapittel 7 svare på dei formulerte forskingsspørsmåla og på prosjektet si problemstilling, samt peike på tendensar og moglege indikasjonar for vidare forskning på feltet.

2.0 Vurdering i kroppsøving

Eg skal i dette kapitlet setje problemområdet mitt inn i ein forskingsbasert kontekst. Dette vert sentralt for å vere i stand til å analysere, skrive ut resultat og drøfte den innsamla empirien på en god og hensiktsmessig måte, og som bidreg til å svare på problemstillinga. Eg vil innleiande gjere greie for relevante overordna dokument og lovverk, som dannar bakteppe for vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget. Vidare vil eg rette meg spesifikt mot vurdering som omgrep og operasjonalisere dette i ein skulebasert kontekst med bakgrunn i relevante forskrifter, styringsdokument og litteratur på feltet. Dette vert naudsynt for ei djupare forståing av kva omgrepet kan innebere, samt for vidare lesing av oppgåva. I ein forskingsbasert kontekst, vil eg gjere greie for den norske kroppsøvingskonteksten, for så å trekkje det inn mot og belyse forskning på vurdering i kroppsøving både nasjonalt og internasjonalt. Her vert det viktig å ta omsyn til at andre land også har andre læreplanar; innhaldet i faget og føremål kan variere mellom ulike land innan terminologien for faget som ofte vert omtala som Physical Education (PE) (Thompson & Penney, 2015). Sett opp mot relevans for mi eiga oppgåve, vil eg innan internasjonal litteratur, hovudsakleg rette meg mot forskning på det skandinaviske kroppsøvingsfeltet ettersom ein ser tendensar til liknande innhald og system for vurdering (Annerstedt, 2010; Leirhaug, 2016, s. 158).

2.1 Læreplan i kroppsøving

Når eg skal sjå på vurdering i kroppsøvingsfaget, er det naudsynt å sjå på kva som legg føringar og grunnlaget for dette området. Her vil overordna del av grunnopplæringa og læreplan i kroppsøving gi relevante innsikter.

2.1.1 Overordna del av grunnopplæringa

Den overordna del av læreplanverket, som i sin heilheit lyder «overordna del – verdiar og prinsipp for grunnopplæringa», legg vekt på å utdjupe verdigrunnlaget i opplæringslova sin formålsparagraf, samt dei overordna prinsippa for grunnopplæringa. Overordna del bidreg til å gi retning for opplæringa i dei ulike faga, der faga, og då også kroppsøving skal bidra til å realisere det overordna føremålet med opplæringa. Overordna del vart fastsett som ein del av læreplanverket i skulen i 2017 og vart då gjeldande for heile grunnopplæringa i Noreg (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den synleggjer at heile læreplanverket vert sett som grunnlag for opplæringa til elevane, og ein må sjå dei ulike delane i tett samanheng i det pedagogiske arbeidet i faga. I føremålet med opplæringa, finn vi overordna verdiar som

kroppsøvningsfaget også skal byggje på. Her står det mellom anna om «*respekt, skaparglede, utforskartrong, kritisk tenking, medansvar, fremje demokrati, likestilling og miljøbevisstheit*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Desse overordna verdiane vil alle leggje indikasjonar for kva vurdering utgjer, også i kroppsøvningsfaget.

2.1.2 Ein læreplan i endring

Utdanningsdirektoratet (2021c) presiserer tydeleg at vurdering i kroppsøvningsfaget byggjer på kompetansemåla i faget, og korleis dei vidare er beskrive i læreplanen. Læreplanen vert med det det grunnleggande utgangspunktet for lærarane sitt arbeid med vurdering i kroppsøving. Planen inneheld føringar for kva elevane skal gjennom i løpet av året, og kva som overordna skal vurderast. Dette er formidla gjennom ulike tema og ulike kompetansemål for faget. Gjennom dei siste åra har det vore innarbeida ein ny læreplan i kroppsøvningsfaget, som ein del av fagfornyinga i skuleverket. Kunnskapsløftet 2020 (LK20) vart først sett i verk i skulen frå hausten 2020, der den i vidaregåande skule i første omgang skulle gjelde for Vg1. Gjennom 2021 og 2022 har den nye læreplanen også gjort sitt inntog i Vg2 og Vg3 og er no den gjeldande planen for heile den obligatoriske grunnopplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Kva kan ein då seie om kroppsøving i den nye læreplanen i faget? Dei første innlysande skilnadane frå Kunnskapsløftet 2006 (LK06), kan ein sjå i oppbygginga av læreplanen. Planen har fått ei innleiande side som heiter «*Om faget*». Denne skal ifølgje Utdanningsdirektoratet (2022c) bidra til å knytte læreplanen opp mot overordna del, for å synleggjere samanhengar mellom den og kompetansemål i faget. Kroppsøving har fått tre kjerneelement som faget skal byggje på, «*Bevegelse og kroppsleg læring*», «*Deltaking og samspel i bevegelsesaktivitetar*» og «*Uteaktivitetar og naturferdsel*» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2-3). Desse vert vidare beskrive å skulle utgjere det viktigaste faglege innhaldet elevane skal jobbe med gjennom opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Når det kjem til kompetansemåla og innhaldet i desse, ser ein også skilnader frå den tidlegare LK06. Kompetansemåla er ikkje lenger inndelte i ulike tema der dei i LK06 var inndelt i idrettsaktivitet, friluftsliv og trening og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2015). Vidare ser ein at den nye læreplanen byggjer på færre kompetansemål enn tidlegare, og at dei i større grad er overordna og meir opne i ordval og formuleringar. Som eit resultat av dette, er det grunnlag for å peike på eit tolkingsrom for lærarar i lesing av kompetansemåla. Forsking på LK20 underbyggjer mellom anna dette og kritiserer planen for ein lite tydeleg språkbruk, der planen gir eit stort rom for tolking til den enkelte lærar (Borgen & Engelsrud, 2020).

For å sjå på vurdering i faget, er det relevant å synleggjere noko konkret om kva kompetansemåla og innhaldet i faget skal omhandle. I eit støtteskriv frå Utdanningsdirektoratet (2019b) «*Hva er nytt i kroppsøving*» skriv dei mellom anna at;

«Læreplanen vektlegger ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving i større grad enn tidligere. Faget legger til rette for et bredt utvalg av ulike bevegelsesaktiviteter. Det er en dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag, men idrettsperspektivet er fortsatt ivaretatt ved at idrettsaktiviteter inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter.»
(Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 1)

Det vert også lagt vekt på at faget i større grad enn tidlegare skal leggje til rette for å utforske eigen identitet og sjølvbilete, og at ei aktiv medverking og refleksjon over eigen utvikling i faget står sentralt. Eleven sin innsats vert også i større grad integrert i kompetansemåla i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

2.2 Vurdering i lys av forskrift og styringsdokument

Når eg vidare skal greie ut om korleis ein kan forstå vurdering av elevens kompetanse i faget, vil det vere naudsynt å rette seg mot vurdering som omgrep, og korleis dette vert belyst gjennom relevante forskrifter og styringsdokument.

2.2.1 Vurdering i fag

I opplæringslova tek dei i kapittel 3, føre seg den individuelle vurderinga i vidaregåande opplæring. Dette kapitlet er også endra noko på i fagfornyinga (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I følgje forskrifta vert føremålet med vurdering beskrive som å skulle; «*fremje læring og bidra til lærelyst undervegs, og å gi informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget*» (Forskrift til Opplæringslova, 2020b, s. § 3-3). Her kjem det tydeleg til syne at vurdering er noko som både skal inkluderast undervegs og ved avsluttinga av opplæringa. Vidare vert grunnlaget for vurdering retta mot læreplanen i faget, og det står no også at «*Kompetansemåla skal forståast i lys av teksten om faget i læreplanen*» (Forskrift til Opplæringslova, 2020b, s. § 3-3). Dette er nytt for vurderinga i kroppsøvingfaget, og støtteskrivet for vurdering i kroppsøving frå Utdanningsdirektoratet

(2021c, s. 2) peikar på at lærarane må rette merksemda mot samanhengen mellom dei ulike delande i læreplanen når dei arbeider med vurdering i faget etter fagfornyninga.

I § 3-3 tredje ledd i forskrifta, står det at føresetnader er noko som ikkje skal trekkjast inn i vurderinga i fag. I tillegg skal heller ikkje orden og åtfærd eller fråvær takast inn i vurderinga (Forskrift til Opplæringslova, 2020b, s. § 3-3). Dette indikerer at elevane sine føresetnader ikkje skal takast omsyn til når det kjem til vurdering i faget. Dette kan opplevast som motstridande med kva som kjem til syne i relevante styringsdokument i kroppsøvingfaget. Ein ser mellom anna at «elevens føresetnader» vert omtala fleire stader i læreplanen, også i enkelte av kompetansemåla. I eit av kompetansemåla etter vidaregåande trinn 3 (Vg3) står det at elevane skal; «*øve på og utvikle kunnskapar og ferdigheiter i ulike bevegelsesaktivitetar ut frå eigne føresetnader*» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 11). Her er også eigne føresetnader direkte inkludert i sjølve kompetansebeskrivinga. Utdanningsdirektoratet (2021c, s. 3) prøver i støtteskriv til vurdering i kroppsøving å forklare korleis elevane sine føresetnader skal tolkast ved vurdering i faget og trekk med dette fram to forhold. Det vert her retta fokus mot å sjå føresetnader i lys at eigenarten ved faget, med mål om at alle skal ha mogelegheiter til deltaking og utvikling i faget. Vidare underbyggjer dei at dei fleste elevar skal ha mogelegheiter for å nå kompetansemåla gjennom tilpassa opplæring. Det andre forholdet vert retta mot læraren sitt faglege skjønn og kjennskap til elevane, og at hen vidare bruker dette, samtidig som hen vurderer med utgangspunkt i kompetansemåla (Utdanningsdirektoratet, 2021c, s. 3).

2.2.2 Vurderingspraksis i lys av styringsdokument

For vidare forståing av oppgåva, vil det vere relevant å sjå på kva som utgjer vurderingspraksis i lys av læreplan og utdanningsdirektoratet sine beskrivingar av dette arbeidet. I sentrale forskrifter og styringsdokument er det hovudsakleg to omgrep som vert nytta for å syne ein lærar sin vurderingspraksis i fag. Desse vert uttrykt som *undervegsvurdering* og *standpunktvurdering* (Forskrift til Opplæringslova, 2020c; Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Undervegsvurderinga vert i § 3-10 i Forskrift til Opplæringslova (2020c) beskrive å omhandle all vurdering som finn stad før avslutninga av opplæringa i faget, og skal vere ein integrert del av opplæringa. Utdanningsdirektoratet skriv at undervegsvurderinga kan gå føre seg både munnleg og skriftleg. Den vert her relatert til føremålsparagrafen ved opplæringa, og

det vert synleg at underevgsvurderinga skal relaterast til elevens lærelyst og sjølvkjensle (Utdanningsdirektoratet, 2022f, s. 1). Det vert trekt fram fire grunnleggande punkt som underevgsvurderinga i skulen skal byggje på. Desse vert beskrive som at alle elevar skal:

1. *delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling*
2. *forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem*
3. *få vite hva de mestrer*
4. *få råd om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin.*

Prinsippa skal alle sjåast i ein samanheng og skal utgjere ein grunnleggjande praksis for arbeidet med vurdering av elevane underevgs i opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2022f, s. 2).

Også i læreplan for kroppsøving i vidaregåande skule vert omgrepa *underevgsvurdering* og *standpunktvurdering* omtala. Her utgjer dei to vurderingsomgrepa eigne overskrifter som eit supplement til kompetansemåla på dei ulike trinna. Om vi ser til underevgsvurdering retta mot kompetansemål for Vg3, finn vi beskrivingar av korleis underevgsvurdering med bakgrunn i overordna forskrifter og lovverk, skal implementerast i kroppsøvingsfaget. Det vert her sett fokus på korleis elevane utviklar kompetanse i faget, korleis innsats vert ein del av kompetansen og vurderinga i faget, samt korleis læraren skal leggje til rette for elevmedverking og stimulere til lærelyst (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 12). Denne vurderingsbeskrivinga tar opp heilt sentrale og grunnleggjande aspekt ved lærarens vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget i vidaregåande skule, retta mot korleis ein som lærar skal tolke og vurdere kompetansemåla i faget. Dette, i tillegg til supplerande «støtte til læreplanen», ser eg som tydelege konkretiseringar av innhald og tyding av fagfornyinga i kroppsøving, noko som argumenterer imot det Borgen og Engelsrud (2020) skriv om ein lite tydeleg språkbruk og eit stort tolkingsrom. Eg finn det vidare relevant å konkretisere kva læreplanen legg i elevane sin kompetanse, innsats og medverking i faget, då dette vil bidra til ei forståing av vurderingspraksisen ein som lærar i vidaregåande skule skal søkje å arbeide ut ifrå.

Elevane sin innsats vert i underevgsvurderinga forklart som; «*at eleven prøver å løyse faglege utfordringar etter beste evne utan å gi opp, viser sjølvstende, utfordrar sin eigen fysiske kapasitet og samarbeider med andre*» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 12). Dette dannar eit utgangspunkt for ei forståing av omgrepet for seinare drøfting av forskning på vurdering i

kroppøvningsfaget, samt relevante resultat frå denne studien. Vidare vert elevane sin utvikling av kompetanse retta mot å øve på og utvikle kunnskapar og ferdigheiter innan varierte bevegelsesaktivitetar, samt mot å samarbeide med andre i eit læringsfellesskap i løysing av praktiske oppgåver. Dei viser også kompetanse gjennom planlegging, gjennomføring og vurdering av mellom anna uteaktivitetar og eigentrening. Under elevmedverking kan ein sjå eit fokus på å inkludere elevane i vurdering av eige arbeid, mellom anna der elevane sjølve får setje ord på eiga meistring og reflektere rundt eiga faglege utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 12).

Halvårsvurdering vert nemnd i samband med undervegsvurderinga i skulen og vert rekna som ein del av denne vurderinga (Utdanningsdirektoratet, 2022b, s. 1). Dette vert samstundes sett som eit foreløpig haldepunkt for elevane der ein får tilbakemelding på kva ein meistrar på dette tidspunktet, og korleis ein vidare kan utvikle kompetansen sin. Samstundes som elevane får tilbakemelding på dette, skal halvårsvurderinga også gi lærarane rom for å gjere eventuelle justeringar i den vidare opplæringa. Vurderinga skal i vidaregåande skule altså både vere ei tilbakemelding i munnleg eller skriftleg form, samt synleggjort gjennom ein karakter halvvegs i semesteret.

Standpunktvurdering kan sjåast som den andre forma for lærarens vurderingspraksis belyst gjennom forskrift og styringsdokument. Dette vert i § 3-15 i del III av vurderingsforskrifta belyst som ein del av sluttvurderinga i faget, og skal vere eit uttrykk for den samla kompetansen eleven har vist i faget ved avslutninga av opplæringa. Standpunktvurderinga vert for elevane synleggjort gjennom den avsluttande karakteren dei får i faget (Forskrift til Opplæringslova, 2020c, s. § 3-15). Dette vil vere ein karakter som vert ståande på vitnemålet frå vidaregåande skule og vil av den grunn kunne påverke mogelegheiter for opptak til vidare studie og framtidig arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2022e, s. 1). I kroppøvningsfaget i vidaregåande skule, skal standpunkt-karakteren setjast på bakgrunn av den samla kompetansen eleven har vist, der også innsatsen vert inkludert som eit aspekt ved vurderinga i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 12).

Gjennom kontekstualisering av vurdering i kroppøvningsfaget, vil eg sett opp imot føremålet med min studie, i hovudsak rette meg mot delen av vurderingspraksisen som omhandlar *undervegsvurderinga* av elevane. På bakgrunn av den skulebaserte konteksten og operasjonaliseringa av vurderingsomgrepet her, er det erfaringar lærarar sit med omkring vurdering undervegs i opplæringa eg ynskjer å undersøkje i dette prosjektet.

2.3 Vurdering i lys av forskingsbasert kunnskap

I det følgjande skal eg ta føre meg vurderingsomgrepet sett opp imot forskingsbasert kunnskap. Her vil eg gjere greie for og drøfte forskingslitteratur som kan vere til hjelp for å forstå vurdering og vurderingspraksis i skulen, og vidare inn mot kroppsoving som fag.

2.3.1 Vurderingskompetanse

Styringsdokument og forskrifter grunnlegg vurdering som eit sentralt felt lærarar i den vidaregåande opplæringa må ta stilling til og arbeide med (Forskrift til Opplæringslova, 2020b; Utdanningsdirektoratet, 2020b). Når eg no skal bevege meg inn på feltet i ein forskingsbasert kontekst, ynskjer eg å innleie med eit omgrep som vert kalla *vurderingskompetanse* eller «*assessment literacy*» (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 18; Hay & Penney, 2013; Popham, 2009). Eg vel å ta føre meg dette omgrepet som eit bakteppe for vidare forståing av vurderingsomgrepet og moglege implikasjonar for kroppsovingfaget.

Kunnskap om vurdering, vert av Fjørtoft og Sandvik (2016, s. 17) beskrive som ein heilt sentral kompetanse som ein lærar må inneha. Dei skriv mellom anna at det vil vere utfordrande å skulle avgjere kva eleven treng av støtte for vidare læring, om ikkje læraren evner å sjå det faglege nivået eleven er på. Dette reiser på mange måtar utgangspunktet for at ein lærar i det heile skal kunne gjennomføre vurdering i skulen. Så kva vil det å ha vurderingskompetanse bety? Korleis kan ein definere dette? Det engelske omgrepet «*literacy*» vert i utgangspunktet beskrive som å omhandle evne eller kompetanse til å lese og skrive (Hay & Penney, 2013, s. 69). Vidare syner Hay og Penny at omgrepet i ei utvida betydning omhandlar; «*a person's knowledge or competence in a particular field of endeavour*» (Hay & Penney, 2013, s. 69). Om vi skal sjå til omgrepet «*assessment literacy*» (vurderingskompetanse) og kva som ligg i dette, understrekar Popham (2011) at det kan vere utfordrande å setje ein definisjon gjeldande for alle. Omgrepet kan ha varierende betydning alt etter kva område ein ser det i samanheng med. Han viser likevel til ein overordna definisjon av omgrepet der han skriv «*Assessment literacy consists of an individual's understandings of the fundamental assessment concepts and procedures deemed likely to influence educational decisions*» (Popham, 2011, s. 267). Fjørtoft og Sandvik (2016) søkjer også å klargjere omgrepet. Dei rettar det mot «*å vite noe om vurdering, å kunne utføre vurdering på en god faglig måte i utdanningsammenheng, men også å forstå hvilken kontekst vurdering foregår i og hvordan vurdering kan brukes på gode og mindre gode måter*» (Fjørtoft & Sandvik, 2016,

s. 17). Det å inneha vurderingskompetanse vil med bakgrunn i desse formuleringane, kunne tale for å hjelpe lærarar i arbeidet med å skilje fornuftige og hensiktsmessige vurderingspraksisar frå dei ufornuftige, tatt den aktuelle situasjonen i betraktning. Noko meir konkret rettar norske skulemyndigheitar, ifølgje Fjørtoft og Sandvik (2016, s. 21) ei betydning av omgrepet mot å etablere ein vurderingskultur med eit fokus på elevane si læring, der ein har rom for å prøve og feile, samt å kome med konstruktive tilbakemeldingar.

I følgje Popham (2009, s. 5) kan utvikling av læringsstøttande vurderingspraksisar reknast som eit sentralt aspekt retta mot læraren sin vurderingskompetanse i fag. Hay og Penney (2013, s. 71) slår fast at vurderingskompetanse er viktig for alle lærarar og utvikle, inkludert kroppsøvingslærarar. Med bakgrunn i ei utgreiing av omgrepet, trekk dei ut fire sentrale og overlappende element som kjenneteiknar vurderingskompetanse hos ein kroppsøvingslærar. Leirhaug (2016) omtaler også desse elementa, og rettar det første mot å ha kjennskap til læreplan og vurderingsreguleringar for faget. Det å kunne utarbeide og kommunisere vurderingskriterier på ein god måte, der ein evner å setje gjennomtenkte vurderingspraksisar ut i live, vert også belyst. Det tredje handlar om at læraren fortolkar innhenta informasjon frå vurderingspraksisar på ein meningsfull måte, der ein tek del i å diskutere vurderinga si betydning for sosiale relasjonar. Dette heng vidare saman med det fjerde elementet som inneber å vere medviten rundt vurderinga sine konsekvensar for og påverkingar av elevar, der ein bør arbeide for å motvirke potensielle negative konsekvensar og urettferdigheit overfor enkeltelevar (Hay & Penney, 2013, s. 73; Leirhaug, 2016, s. 43-44).

2.3.2 Formativ og summativ vurdering

Med bakgrunn i ei forståing av læraren sin vurderingskompetanse, vil eg kort gjere greie for omgrepa formativ og summativ vurdering, som ein ofte finn i forskingslitteratur på feltet. Dette dannar eit bakteppe for vidare kontekstualisering av vurdering i kroppsøving.

Ifølgje Black og Wiliam (2010, s. 82) kan ein definere vurdering som alle aktivitetar gjennomført av lærar og elev som gjev informasjon ein kan nytte til å tilpasse læring og undervisning. Vurderinga kan sjåast som formativ om informasjonen faktisk vert nytta til å tilpasse undervisning og læring for eleven. Den formative vurderinga er vurdering som vert sett som læringsfremmande for elevane. Med eit føremål i å utvikle elevane si læring gjennom vurderingsarbeidet, har Black og Wiliam (2009, s. 8) utarbeida nokre sentrale strategiar som legg grunnlaget for arbeidet. Desse vert framstilla som følgjande;

1. *Clarifying and sharing learning intentions and criteria for success;*
2. *Engineering effective classroom discussions and other learning tasks that elicit evidence of student understanding;*
3. *Providing feedback that moves learners forward;*
4. *Activating students as instructional resources for one another; and*
5. *Activating students as the owners of their own learning.*

Den formative vurderinga, slik den vert beskrive av Black og Wiliam (2009, s. 8), vil i stor grad henge saman med uttrykket «vurdering for læring» (Leirhaug, 2016, s. 15). Ifølgje Leirhaug er det brei semje om at «vurdering for læring» kan rettast mot og beskrivast ut i frå dei fem prinsippa til Black og Wiliam (2009). Leirhaug skriv at «vurdering for læring» kan beskrivast som «*all vurdering som har til hensikt å støtte og øke elevenes læring*» (Leirhaug, 2016, s. 14). Om vi ser til Utdanningsdirektoratet (2022f) og deira beskriving av undervegsvurderinga i fag, finn ein tydeleg samsvar mellom desse og Black og Wiliam (2009) sine fem strategiar for formativ vurdering. Dette er med på å synleggjere at den formative vurderinga eller «vurdering for læring» er noko som skal vektleggjast undervegs i undervisningsforløpet. Andrade og Cizek (2009, s. 4) sin definisjon av formativ vurdering rettar seg eksplisitt mot at vurderinga finn stad undervegs i læringsforløpet, og at ho har føremål om å identifisere eleven sine sterke og svake sider i faget, bidra til læraren si planlegging og tilpassing av den vidare undervisninga, utvikle elevane sin eigen evne til å vurdere seg sjølv, og kunne fremje autonomi og ansvar for eiga læring (Andrade & Cizek, 2009, s. 4; Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 28).

Når ein skal sjå på forholdet mellom formativ og summativ vurdering, vil ein faktor vere knytt til føremålet med innsamling av informasjon (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 27). Med bakgrunn i Andrade og Cizek (2009, s. 3) sin definisjon, kan ein sjå at summativ vurdering vil finne stad ved slutten av eit undervisningsforløp. Dette kan vere etter eit avslutta emne, etter eit halvår, eller ved avsluttinga av opplæringa. Felles for den summative vurderinga, er at ho har som føremål å kategorisere eleven sin prestasjon. Leirhaug (2016, s. 14) underbyggjer dette i si avhandling. Han set lys på ein relasjon til tradisjonell vurdering som er designa for å uttrykke kva og kor mykje eleven kan, av det som skal ha vore lært ved enden av eit pedagogisk løp. Forståinga av summativ vurdering kan, i lys av forskrift og styringsdokument, relaterast til sluttvurdering og standpunktvurdering i fag, der det vert

presisert at sluttvurderinga skal gje eit bilete av den samla kompetansen eleven viser ved slutten av opplæringa i faget (Forskrift til Opplæringslova, 2020a; Utdanningsdirektoratet, 2022e). Leirhaug (2016, s. 14) omtalar denne vurderinga som «vurdering av læring», noko som synleggjer kontrastar til den formative vurderinga eller vurdering for læring.

2.4 Vurdering for læring i kroppsøvingsskontekst

Læraren sin vurderingspraksis vert i fleire studiar sagt å kunne verke fremjande, men også hemmande på elevane si læring i fag. Vurdering for læring er all vurdering som vert gjennomført undervegs i undervisningsforløpet, og som bidreg til å fremje elevane si læring og utvikling i faget (Andrade & Cizek, 2009, s. 4; Black & Wiliam, 2010; Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 27; Leirhaug, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2021b). Vurdering for læring klargjer dermed undervegsvurderinga som eg ynskjer å rette meg spesielt mot i dette prosjektet.

Vurdering for læring eller «Vfl» som det vert forkorta til, vart allereie i 2010 eit eige satsingsområde for utdanningsdirektoratet i eit arbeid med å fremje og utvikle meir læringsfremjande vurderingspraksis og vurderingskultur (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 3). Satsinga skulle i utgangspunktet vare i fire år, men vart vidareført fram mot 2018. Denne satsinga har vore ein bidragsytar til at vurdering for læring har vore eit interessefelt og eit fokus i opplæringa over tid. Indikasjonar frå satsinga syner at skular og lærarar har auka sin kunnskap om korleis vurdering kan fremje læring. Likevel indikerer dei også at det er variasjonar der ein del lærarar sit med ei snever forståing av vurdering for læring, retta mot lite reflektert praksis (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 4). Som eit støtteskriv i satsinga på Vfl inn mot LK20, har utdanningsdirektoratet lagt fram fire forskingsbaserte prinsipp som samla skal styrke elevane sine føresetnader for å lære i faget. Desse vert beskrive som at eleven;

1. *forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem*
2. *får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen*
3. *får råd om hvordan de kan forbedre seg*
4. *er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling*

(Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 6-7).

Prinsippa kan ein sjå både i relasjon til prinsipp om undervegsvurdering i fag og strategiar for formativ vurdering (Black & Wiliam, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2022f). Leirhaug og MacPhail (2015) viser at Vfl er eit område som har fått større fokus retta mot utvikling av

vurdering også innan kroppsøvingsfaget. Til tross for dette, viser Leirhaug og Annerstedt (2016) at kroppsøvingslærarar i vidaregåande skule har varierende oppfatningar, tolking og utøving av Vfl i kroppsøvingsfaget, noko som indikerer at det framleis er behov for å adressere Vfl innan kroppsøving. Lyngstad et al. (2022) undersøker i sin studie elevar sine egne erfaringar av læraren si vurdering av og for læring i kroppsøving i vidaregåande skule. Her kjem det fram at vurdering av læring vert erfart ulikt avhengig av eleven sine fysiske føresetnader. Vidare vert vurdering for læring svært sjeldan eller aldri erfart blant elevane (Lyngstad et al., 2022).

Til tross for desse funna, synleggjer forskning på Vfl at ein ser positive teikn til at kroppsøvingslærarar har god kunnskap om og kjennskap til læreplan og reguleringar for vurdering innan kroppsøvingsfaget (Leirhaug & MacPhail, 2015). Ein finn likevel, basert på tidlegare forskning, problematikk og manglar i læraren sin implementering av ulike prinsipp for å underbygge vurdering for læring i kroppsøving. Eit fokus på læringsfremmande tilbakemelding vert av sentrale skriv om undervegsvurdering, og i forskning på formativ vurdering, sett som eit sentralt aspekt for å fremje vurdering for læring (Black & Wiliam, 2009; Popham, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2022f). Funn frå Leirhaug og Annerstedt (2016) viser mellom anna at elevar sjeldan eller aldri opplever å få feedback retta mot korleis dei kan forbetre seg opp mot sentrale læreplanmål i kroppsøvingsfaget. Vidare finn Aarskog (2021) at kroppsøvingslærarane som deltok i hans studie gir elevane feedback, men at det verkar å vere lite refleksivt språk, noko som i liten grad bidreg til bevisstgjerjing, læring og utvikling hos elevane omkring korleis dei kan utøve kompetanse i faget. Lagestad et al. (2020) ser i sin artikkel på elevar i vidaregåande skule og deira oppleving av å bli sett av kroppsøvingslæraren. Eit av aspekta av å «bli sett», omhandlar oppleving av å få feedback. Eit interessant funn frå studien viser at eit fåtal av elevar med låg fysisk kapasitet hadde oppleving av å få feedback frå lærar. Vidare var dette omvendt for elevar med betre fysiske føresetnader (Lagestad et al., 2020). Det kan her argumenterast for at nokre elevar synast å ha berde mogelegheiter for feedback frå lærar i kroppsøving enn andre, noko som underliggjande kan motarbeide like mogelegheiter for utvikling og kompetanseutøving i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Eit av punkta i støtteskrivet om vurdering for læring uttrykkjer spesifikt at elevane bør involverast i eige læringsarbeid, gjennom høve til å vurdere eige arbeid og utvikling i faget sjølve (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 7). I tidlegare forskning kjem det fram at elevar

sjeldan eller aldri opplever å bli involvert i vurdering av eigen læring i kroppsøvingsfaget (Leirhaug & Annerstedt, 2016; Leirhaug et al., 2016b). I ein nyare studie på kroppsøving i vidaregåande skule kjem det fram ei eleverfaring av lite medverking og inkluderande praksis i eigen utvikling i faget. Dette vert mellom anna belyst gjennom mangel på meistring og bruk av testar i faget (Pedersen et al., 2021). Ei kontekstualisering av tidlegare forskning på kroppsøvingsfaget problematiserer aspekt ved vurdering for læring. Det vil ikkje vere grunnlag for å gjere generaliseringar til at dette er gjeldande for alle skular eller kroppsøvingslærarar i ein gitt populasjon ved framtidige studiar. Det viser likevel til at vidare forskning på undervegsvurdering i kroppsøving er interessant og høgst relevant. Dette vert også støtta opp under av nyare forskning og masteroppgåver på området (Korsnes, 2022, s. 44; Leirhaug & Annerstedt, 2016; Leirhaug et al., 2016a; Lyngstad et al., 2022; Morken, 2020, s. 47-48).

3.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil eg gjere greie for det teoretiske rammeverket eg vel å sjå prosjektet i lys av. Dalland (2012, s. 228) beskriv teoretiske rammeverk som reiskapar for å utvikle forståing og innsikt omkring dei fenomena vi studerer, og å belyse kva perspektiv ein arbeider ut ifrå. Det vil vere naudsynt å ta eit steg ut og sjå til underliggjande sosiale og kulturelle perspektiv på samfunnsnivå, i eit arbeid med å operasjonalisere og forklare meiningsinnhald i sentrale omgrep og tematikk problemformuleringa reiser. Vurdering i kroppsøving vart i det føregåande kapittelet synleggjort og operasjonalisert med bakgrunn i sentrale forskrifter og lovverk, samt relevant tidlegare forskning på området. Det teoretiske rammeverket for oppgåva vil kunne nyttast til å forklare og forstå menneskeleg erfaring knytt til vurdering i kroppsøving.

Problemområdet eg har lagt til grunn for denne oppgåva kan sjåast frå ulike sosiale og kulturelle vinklingar. For min studie vel eg med dette føremålet å rette meg mot Pierre Bourdieu sitt omgrepsmessige analyseapparat. Dette for å sjå til underliggjande sosiokulturelle strukturar og førehald som dannar grunnlag for menneskeleg erfaring og handling (Wilken, 2008, s. 31). Eit grunnlag for Bourdieu sine tankar om dette kan vere hans omtalar om *objektive* og *subjektive strukturar* og samspelet mellom desse. Vidare vil eg nytte meg av omgrepa *kapital*, *felt* og *habitus*, som er sentrale i Bourdieu sin forklaring av det sosiale liv og menneskeleg handling og erfaring. Teorien eg presenterer i dette kapitelet, har til hensikt å danne eit tilstrekkeleg grunnlag for å svare på problemstillinga i oppgåva.

3.1 Sosiokulturell teori av Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu vart fødd i 1930 i Frankrike og døde i 2002. Han hadde bakgrunn i både filosofi, sosiologi og antropologi (Lisahunter et al., 2015, s. 3). Ifølgje Wilken (2008, s. 9) omtala Bourdieu seg som ein brubyggjar mellom ulike tradisjonar, der han i sitt arbeid problematiserer skiljet mellom subjektivismen og objektivismen. Bourdieu er framleis rekna som ein av dei mest sentrale samfunnsteoretikarane og forskarane innan sosial teori, og har med sine konseptuelle reiskapar, medverka til å inspirere forskarar og studentar i mange ulike fagretningar (Wilken, 2008, s. 7). Bourdieu var først og fremst opptatt av å sjå på kva som verkar inn på eit individ sine haldningar og åtferd (Lisahunter et al., 2015, s. 3). I sitt arbeid med å forklare dette, søkjer Bourdieu mot forhold i og mellom strukturar i samfunnet og korleis vi som enkeltindivid, med vår eigen kropp, interagerer med omverden vi lever i og er

ein del av. Eit hovudpoeng hos Bourdieu er difor at mennesket som subjekt må sjåast i relasjon til samfunnet vi lever i, om ein skal forstå korleis sosialt liv vert produsert og reproduisert (Wilken, 2008, s. 34).

Dette leiar meg inn på det Bourdieu omtalar som *objektive og subjektive strukturar*. Ifølgje Bourdieu må ein sjå både dei objektive og subjektive strukturane i samspel med kvarandre for å kunne forstå mennesket i den sosiale verkelegheita (Wilken, 2008, s. 34). Bourdieu meiner at det er noko utover den subjektive oppfatninga vi sjølv sit med i interaksjon med andre, som skaper eit riktig bilete av kva som formar oss. For å forstå dette samspelet og kva som ligg i det, vil eg gjere greie for dei to innfallsvinklane. Eg vil også trekkje sentrale omgrep inn mot betydning av problemformuleringa for mitt eige prosjekt.

3.2 Objektive strukturar

For å skape forståing av menneskeleg erfaring og handling kan vi, ifølgje Bourdieu ikkje utelukkande sjå til aktørane og den kunnskap dei har om seg sjølv og sin eigen situasjon (Aakvaag, 2008, s. 150).e Ein må også sjå til underliggjande objektive strukturar som verkar inn i dette samspelet. Eg skal i det følgjande gjere greie for omgrepa kapital og felt..

3.2.1 Kapital

Omgrepet *kapital* er fundamentalt for å forstå Bourdieu sitt perspektiv på sosialt liv (Aakvaag, 2008, s. 151). Kapital refererer i overordna forstand til underliggjande maktstrukturar i samfunnet og vidare til korleis desse kjem til syne (Wilken, 2008, s. 39). Ein kan relatere det å ha kapital til å inneha ei form for makt i det sosiale samspelet. Kapital som omgrep er i utgangspunktet henta frå Karl Marx. Som eit grunnleggjande syn, vert det å ha tilgang på kapital relatert til ei grad av makt. Marx knyter kapital til det materielle. Eksempel her kan vere økonomi og ressursar ein har tilgang på. For Bourdieu kan omgrepet også supplerast med ei vidare tyding. Han meiner ein kan finne ulike formar for kapital i eit samfunn. Bourdieu skil seg dermed frå Marx ved å synleggjere kapital utover økonomiske forhold, og nyttar seg i denne samanheng også av omgrepa *sosial* og *kulturell* kapital (Bourdieu, 2002, s. 15). Med bakgrunn i at kapital vert sett som overførbart til makt i det sosiale samspelet, meiner Bourdieu at det finst ulike former for makt i samfunnet, og at dei står i relasjon til ulike former for kapital. Vidare rettar han ein logikk mot at mengda av makt ein vert tillagt, handlar om mengda kapital eit individ eller gruppe sit på eller innehar. Dette vil igjen spele inn på kva

sosiale posisjonar eit individ eller ei gruppe har i det Bourdieu omtalar som det *sosiale rommet*.

Ifølgje Wilken (2008, s. 39-40) og Aakvaag (2008, s. 152) vil Bourdieu sine betraktningar utspela seg ved at all sosial praksis og samhandling byggjer på ein kamp der individ og grupper stadig kjempar om tileigning av ytterlegare kapital. Aktørar i samfunnet vil investere den allereie tileigna kapitalen dei sit med, i føremål om å annektere ytterlegare kapital. Ein vil difor kunne sjå kapital som eit mål, men også som eit middel i den sosiale samhandlinga som utspelar seg i samfunnslivet. Med andre ord ser Bourdieu den sosiale samhandlinga som eit spel der tileigning av kapital kjem til syne i aktørane sine plasseringar i det sosiale rom.

Med eit bakteppe for korleis kapital overordna kan relaterast til å ha innverknad på maktforhold i samfunnet, vert det interessant å sjå korleis Bourdieu sine ulike formar for kapital kan synleggjerast. Han tillegg den økonomiske kapitalen mykje av det same innhaldet som økonomar, i at det omfattar økonomiske ressursar som er mogeleg å investere (Aakvaag, 2008, s. 152). Ein kan relatere den økonomiske kapitalen til eit individ sine høve til å tileigne seg økonomisk makt, og handlefridom.

Den andre hovudforma for kapital hos Bourdieu vert beskrive som kulturell kapital (Bourdieu, 2002, s. 15). Den kulturelle kapitalen vil ifølgje Wilken (2008, s. 39) kunne relaterast til eit individ sin legitime kunnskap og kompetanse. Innanfor denne kapitalforma handlar det om å tileigne seg og meistre den eller dei kulturelle kodane som er dominerande i samfunnet (Aakvaag, 2008, s. 152). Dette krev at det ligg allmenne kjende og dominerande smakar som ein i større eller mindre grad er i stand til å meistre. Den kulturelle kapitalen kan relaterast til eit individ sin akademiske bakgrunn, der ein eksempelvis gjennom høgare utdanning vil tileigne seg kunnskap og kompetanse som vert verdsett innan ein sosial praksis eller eit felt (Lisahunter et al., 2015, s. 13; Aakvaag, 2008, s. 152). Det vert vidare synleggjort at det å sitje med kulturell kapital som er anerkjent innan det aktuelle samfunnsområde, vil ha innverknad på individet sine mogelegheiter for økonomisk kapital gjennom til dømes tilgang til attraktive posisjonar i arbeidslivet. Gjennom Aakvaag (2008, s. 152) sine forklaringar av kapitalforma, ser ein eit tydeleg slikt mellom økonomisk kapital som noko fysisk, i ei ytre form, til den kulturelle kapitalen som i større grad byggjer på ei internalisert og kroppsleg framtoning. Ein vil nemleg ifølgje Bourdieu (2002, s. 19-20) kunne dele den kulturelle kapitalen inn i ei internalisert og uformell form, som i hovudsak vert assosiert til eit individ

sin dømmekraft og vurderingsevne. I dette ligg evna eit individ har til å kjenne att, utøve og meistre dei kulturelle kodane for det aktuelle samfunnsfeltet. Denne delen av den kulturelle kapitalen vil individet i hovudsak tileigne seg gjennom primærsosialiseringa, der arv og miljø knytt til familieforhold står sentralt. Denne delen kan spele inn på kva mogelegheiter eit individ har og kva retningar ein vel å gå i vidare i livet. Den andre delen vert, av Bourdieu, beskrive som formell gjennom det han kallar utdanningskapital. Han rettar dette mot kompetanse og kunnskap ein tileignar seg gjennom til dømes skule og universitet.

Den tredje forma Bourdieu tillegg kapitalomgrepet, er sosial kapital (Wilken, 2008, s. 39). Lisahunter et al. (2015, s. 13) beskriv den sosiale kapitalen som dei sosiale relasjonane og nettverka menneske inngår i og er ein del av. Dette kan vere relatert til varige relasjonar som familie, vener og kjende, men også den tilhøyrsla og dei nettverka ein har opparbeidd seg gjennom for eksempel utdanning og arbeidsliv. Aakvaag (2008, s. 153) trekker vidare fram at den sosiale kapitalen skaper makt fordi dei sosiale nettverka og relasjonane ein har tilgang til, kan nyttast i arbeidet med å nå personlege, profesjonelle eller sosiale mål. Den sosiale kapitalen ein opparbeider seg, vil vidare kunne stå i relasjon til både den kulturelle og den økonomiske kapitalen. Gjennom ein stor sosial kapital av relasjonar og nettverk, vil mogelegheit for å utvikle kulturell kapital vere meir tilgjengeleg. For kroppsøvlingslærer, som eg rettar meg mot i dette prosjektet, kan ein argumentere for at sosial kapital gjennom kollegialt samarbeid, kan bidra til kunnskap og kompetanseutvikling på feltet. Vidare peikar Aakvaag (2008, s. 153) på at eit stort sosialt nettverk kan gje høve til å kome i kontakt med, eller få gode anbefalingar om stillingar og posisjonar i arbeidsliv eller yrke.

3.2.2 Sosiale felt

I Bourdieu sitt studie av sosial praksis og korleis menneskeleg erfaring og handling utspelar seg, vert *sosiale felt* eit sentralt område å belyse (Wilken, 2008, s. 38-39). Eg skal i det vidare gjere greie for kva Bourdieu legg i dette og korleis det *sosiale felt* har relevans for mitt problemområde.

For å skape forståing av *sosiale felt* vert det sentralt å klargjere korleis dette skil seg frå det Bourdieu (2002, s. 7) omtalar som *det sosiale rom*. Det sosiale rom nyttar Bourdieu til å forklare klassestrukturen som heilheit. I dette legg han korleis fordelinga av ressursar kjem til syne gjennom eit hierarki av posisjonar ulike personar eller grupper (etter dette omtala som

aktørar) plasserer seg innanfor. Det sosiale rom vil ta utgangspunkt i dei to kapitalformene kulturell og økonomisk kapital, og aktøren sin posisjon vil verte avgjort av den totale mengda kapital ein har. Vidare må ein sjå det sosiale rom som ein relasjonell struktur. For at nokre aktørar skal plassere seg høgt i det sosiale rommet, må andre verte plassert lågare. Forklaring ligg i at nokre posisjonar i samfunnslivet er attraktive berre dersom andre vert sett som mindre attraktive og omvendt. Ein kan difor, ifølgje Aakvaag (2008, s. 151), omtale det sosiale rom som «*en hierarkisk struktur av objektive sosiale posisjoner basert på kapitalmengde*».

Medan det sosiale rom tek føre seg eit innsyn i klassestrukturen innad i samfunnet som heilheit, nyttar Bourdieu omgrepet *sosiale felt* til å vise korleis ein kan forklare at det finnst ulike felt innanfor det sosiale rom (Aakvaag, 2008, s. 154-155). Ifølgje Lisahunter et al. (2015, s. 7) ville Bourdieu framheve at det sosiale rommet er bygd opp av ei rekkje konkurrerende, overlappende og hierarkisk posisjonerte felt, der kvar og eit har sine egne særtrekk. Sosiale felt vert vidare beskrive som ei sfære eller ein arena innan det sosiale rommet (Aakvaag, 2008, s. 155). Nokre døme kan vere politisk felt, vitskaplege felt osv. Sjølv om dette er indikasjon på førehaldsvis breie og omfattande felt, synleggjer Wilken (2008, s. 39) at felt også kan definerast som smalare og meir konkrete område. For denne oppgåva sitt føremål vert teorien nytta til å studere kroppsøvingsfaget som felt. Eit konkret felt vil ifølgje Bourdieu (2002, s. 215) vokse ut av og avgjere den sosiale posisjoneringa, og vidare handlingane til aktørane som identifiserer seg med det aktuelle feltet. Feltet vert forklart som ein sosial arena der individ engasjerer seg, interagerer og samhandlar i deira daglege praksis. På bakgrunn av dette vert det synleggjort at eitkvart felt er prega av interne kampar og konflikter, retta mot aktørane og deira søk etter den kapitalen som feltet tilbyr. Aakvaag (2008, s. 155) viser til at kvart felt har sin særeigne kapitaltype, og at dette kan definerast som kapital som har innverknad på feltet. I ein kroppsøvingsfagleg samanheng vil det å ha høgare kunnskap og kompetanse innan den kroppsøvingsfaglege konteksten, bidra til å auke høvet ein har til å influere på, forme og utvikle feltet.

Med bakgrunn i det som vert omtala som den feltspesifikke kapitalen, bidreg dette til å gi feltet ei grad av autonomi (Aakvaag, 2008, s. 156). Det vil i hovudsak vere kapital som utpeikar seg som relevant for feltet som vil vere ynskjeleg å tileigne seg og vert sett som gyldig. Feltet er dermed rimeleg skjerma frå ande felt, der det er andre typar kapital som ligg til grunn. Posisjonen ein har innad i feltet vert dermed bestemt av i kva grad ein tileignar seg

den spesifikke kapitaltypen. For kroppsøvningsfaget vil dette krevje at ein som lærar underlegg seg den logikken og dei «spelereglane» som her er sett som gjeldande. Dette vil igjen kunne forme lærarane sine tankar, erfaringar og handlingar i faget. Ein finn eit sentralt omgrep innan Bourdieu sine teoriar som forklarar kva som gjeld og vert sett som «spelereglar» innan den feltspesifikke kapitalen. Han omtalar dette som feltets *doxa* (Bourdieu, 2002, s. 216). Spelereglane vert gjennom doxa grunnleggjande, ofte taus og implisitt semje omkring kva som gjeld innan det gitte feltet, altså nokre udiskutable og for gitt tekne premissar ein som aktør handlar i forhold til. Dette er det som gjer «kampen» i feltet meningsfull (Wilken, 2008, s. 43; Aakvaag, 2008, s. 156-157). På den andre sida betyr ikkje dette at doxa ikkje vert utfordra. Eit felt som «kamparena» synleggjer at det innad i feltet oppstår usemje og friksjonar, og dette kan relaterast til feltets doxa. Aakvaag (2008, s. 157) forklarar at det gjerne er nykommarar på feltet, som i forsøk på å etablere seg på feltet, truar det «gamle» og «etablerte». I kroppsøvningsfaget og i mitt prosjekt, vil ein kunne argumentere for at nye generasjonar av kroppsøvningslærarar, som kjem opp med moderne og reviderte utdanningsløp, i sitt innpass i yrket kan bringe med seg nye perspektiv, innsikt og kunnskap om faget. Dette kan utfordre gamle og etablerte doxa på feltet hos lærarar som har lenger fartstid innan kroppsøvningsfaget.

3.3 Subjektive strukturar

I det føregåande har eg gjort greie for objektive sosiale strukturar med bakgrunn i Bourdieu sitt omgrepsmessige analyseapparat for å studere sosialt liv, og dermed også ein inngang til å forstå menneskeleg erfaring. Dei objektive strukturane, vil ifølgje Bourdieu eksistere relativt uavhengig av den enkelte aktøren sine oppfatningar og intensjonar, men vil utgjere dei forhold ein aktør handlar innanfor (Aakvaag, 2008, s. 159). I det følgjande vil eg synleggjere korleis Bourdieu innlemmar aktøren sjølv i sin samfunnsteori. Det sosiale liv kan ikkje utelukkande definerast av objektive strukturar, men vil også inkludere kompetente og handlande aktørar i samspelet. Eg vil gjere greie for Bourdieu sitt omgrep om *habitus* i denne samanheng, og vidare belyse relevansen for mitt eige prosjekt.

3.3.1 Habitus

Habitus vert sett som eit av Bourdieu sine aller mest kjende omgrep. Habitus er på mange måtar kjernen og står heilt sentralt i Bourdieu sin teori om handling og aktørforståing. Omgrepet vert med andre ord sett som ein høgst relevant analytisk reiskap i arbeid med å

studere grunnlaget for sosial praksis (Lisahunter et al., 2015, s. 9; Wilken, 2008, s. 35; Aakvaag, 2008, s. 160). Habitus vert ifølgje Wilken (2008, s. 35) likevel ikkje rekna som Bourdieu sitt eige omgrep, og ho peikar på at det kan sporast tilbake til ei tyding av Aristoteles sitt omgrep om hexis. I seinare tid har omgrepet vore nytta av fleire kjende samfunns-teoretikarar, på ulike måtar. I tråd med Bourdieu sine forklaringar, synest han å gjere ei syntese av omgrepet på bakgrunn av psykologisk teori. Wilken (2008, s. 36) skriv at; *«Bourdieu's habitusbegrep kan fortolkes som et kulturbegrep som understreker de dynamiske relasjonene mellom individet og det sosiale»*. Omgrepet inkluderer dermed både mentale, sosiale og kroppsleggjorde faktorar. Ifølgje Aakvaag (2008, s. 160) definerer Bourdieu omgrepet som; *«et integrert system av varige og kroppsleggjorte disposisjoner som regulerer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden»*. Vi ser altså at omgrepet i Bourdieu sin forstand viser til noko integrert, noko kroppsleggjort, og at det består fleire samansette forhold.

Habitus som noko kroppsleggjort, kan i første omgang forklarast gjennom at eit individ sine handlingar og måtar å vere på, ikkje spring ut frå ein grundig refleksjon eller tankeverksemd på førehand, men som noko vi berre gjer. Vi handterer nye situasjonar utan at vi tillegg noko meir tankeverksemd omkring handlinga vår (Aakvaag, 2008, s. 160). Dette synleggjer eit sentralt poeng ved habitus, gjennom at ein som menneske handlar, på bakgrunn av forståinga ein har av den aktuelle situasjonen. Dermed set habitus lyset på to interagerande prosessar som finn stad i eit samtidig samspel. På eine sida kan vi som individ handle meiningsfullt på bakgrunn av kunnskap vi tileignar oss (kroppsleggjering av objektive strukturar). På den andre sida skal vi også evne å omsetje denne kunnskapen (internaliserte strukturar) til ei praktisk handling (Wilken, 2008, s. 36).

Med bakgrunn ei den innleiande forklaringa av omgrepet kan ein argumentere for at habitus avgjer kva høve vi har til å ta del i sosiale situasjonar. Det er akkurat dette Bourdieu legg i at habitus er «strukturerande» i den forstand at det er dei ferdigheiter og eigenskapar som er forankra i habitus, som gjer det mogeleg for oss (aktørar) å ta del i sosial praksis på ein meiningsfull og kompetent måte i dei ulike felta vi inngår i (Grenfell, 2008, s. 50-51; Lisahunter et al., 2015, s. 10-11; Wilken, 2008, s. 37-38; Aakvaag, 2008, s. 161). Samstundes som habitus verkar strukturerande for eit individ sine handlingar og praksisar, vert habitus også sjølv «strukturerert» med bakgrunn i eit sosialt opphav. Det tyder at habitus vert etablert og forma gjennom, og av, eit individ sine tidlegare og noverande livsvilkår og omgjevnader.

Dette kan omhandle familie, miljø, utdanningsbakgrunn, arbeidsliv osv. og at vi ut ifrå dette skaper oss ei forståing av kva som er rett eller gale, eller meir og mindre viktig. Ein kan sjå dette som disposisjonar for handling som kan omfatte både persepsjonsmåtar, oppfatningar og praksisar.

Grenfell (2008, s. 51) og Wilken (2008, s. 38) peiker på at ein lik habitus ikkje treng å bidra til like handlingar. Ulike individ lever ulike sosiale liv og har ulike livshistorier. Vidare syner liknande habitus å kunne leggje grunnlag for å sjå regularitetar i korleis aktørar opptre i det sosiale liv. Sjølv om habitus er noko varig og etablert, viser Wilken (2008, s. 38) til at Bourdieu ikkje utelet at habitus kan endrast, om det kan syne til å ha ei sosial forankring i, og ein individuell aksept frå eit nyare sosialt miljø. Dette er ikkje noko ein kan argumentere for vil skje over natta, men vil heller vere ein prosess som er tidkrevjande og problematisk. Over tid kan endringar i habitus oppstå på grunnlag av at gitte føresetnader kjem til syne.

3.3.2 Habitus i lys av kroppsøving som sosialt felt

Gjennom innsyn i og forståing av habitus, ligg det fleire latente aspekt, som kan bidra til å forstå kroppsøvingslærarar sine erfaringar knytt til vurdering i kroppsøving. Eg vil no omtale korleis omgrepet, i ein kroppsøvingsfagleg samanheng, kan vere relevant for, og byggje eit rammeverk mot å studere problemstillinga og forskingsspørsmåla eg har sett for eige prosjekt.

Med bakgrunn i synleggjorde definisjonar av habitus hos Bourdieu (2002); Lisahunter et al. (2015, s. 10); Wilken (2008, s. 36) og Aakvaag (2008, s. 160), kan ein relatere læraren sine erfaringar både til mentale disposisjonar og til korleis erfaringane kan sjåast som integrerte eller kroppsleggjorde til lærarane sin sosiale forankring. Aakvaag (2008, s. 162) påpeiker at Bourdieu kritiserer mikrointeraksjonismen og teori om rasjonelle val, som hevder at så og seie alle handlingar og sosiale situasjonar vert konstruert nedanfrå og opp uavhengig av føresetnader. Det er her Bourdieu grunngeiv at handlingar og praksisar må sjåast i lys av aktørane sin klassespesifikke habitus. Dette vil seie at ein person sine handlingar, erfaringar og praksisar, også må studerast i samanheng med den større og meir omfattande objektive strukturelle konteksten ein kan plassere aktøren inn under. Ein må sjå den lokale samhandlinga i lys av aktøren sin posisjon i det sosiale rom og det sosiale felt.

Overført til kroppsøvingsfaget, kan erfaringar deltakarane sit med, kunne relaterast til posisjonen lærarane er plassert under, med forankring i feltet. Som kroppsøvingslærar vil ein

ha ein høgare posisjon i feltet enn det elevane har. Dermed vil ein ha makt over dei. Vidare vil ein vere underlagt høgare posisjonerte instansar som leiing på skulen og sentrale myndigheiter gjennom dei styringsdokument, forskrifter og lovverk som er gjeldande i fagfeltet. Dette kan tolkast som å strukturere korleis ein kroppsøvingslærer tenker, erfarer og handlar på feltet. Det er interessant å sjå korleis deltakarane sine utsegn, tankar og innspel kan synleggjere denne struktureringa av klassespesifikk habitus.

I tråd med Bourdieu sine beskrivingar av endring i habitus, ligg det føresetnader om eit samfunn i endring, og at eventuelle endringar i habitus krev at det både ligg ei sosial forankring i miljøet og at individet må kunne akseptere dette miljøet (Wilken, 2008, s. 38). Med bakgrunn i teori om kapital, og tidlegare kontekst av ein «læreplan i endring» kan ein argumentere for at den feltspesifikke kulturelle kapitalen (kunnskapen) om kroppsøvingsfaget har vore i endring. Vidare er det interessant å sjå korleis den kulturelle kapitalen (kunnskapen) som i kroppsøvingsfeltet vert sett som gjeldande og sosialt akseptert, vert beskrive og erfart av kroppsøvingslærarane (deltakarane). Kan ein for eksempel sjå revideringar og endringar på kroppsøvingsfeltet, som utgangspunkt for endringar i lærarane sin feltspesifikke habitus omkring vurderinga i faget?

Spørsmål eg synleggjer ovanfor har til hensikt å underbyggje teorien sin relevans for mitt problemområde og tematikken for oppgåva. Eg syner gjennom forklaringane og argumentasjonen at Bourdieu sine analytiske reiskapar kan bidra til å gi meg ein inngang til å analysere datamateriale, og å tolke og forklare lærarane sine erfaringar. Vidare vil teorien i samband med operasjonisering, kontekst og tidlegare forskning på vurdering i kroppsøving (kapittel 2), bidra til å danne eit grunnlag for drøfting av resultata, opp mot problemstillinga.

4.0 Metode

I dette kapitlet vil eg gjere greie for dei metodiske og vitskapsteoretiske vala og posisjonane som ligg til grunn for prosjektet. Med bakgrunn i problemstilling og det teoretiske perspektivet eg har beskrive, legg dette føringar for den metodiske tilnærminga til studien. Eg vil i dette kapitlet grunngje kvifor val av metode vert hensiktsmessig med omsyn til å svare på problemstillinga. Innleiingsvis vil eg argumentere for dei vitskapsteoretiske posisjonane studien min kan sjåast i lys av, før eg stegvis tek føre meg den metodiske tilnærminga og gjennomføringa av denne. Eg vil også inkludere tankar rundt sikring av kvalitetskriterier for forskinga, samt val og avvegingar eg har teke i arbeidet med å sikre ein forsvarleg og etisk haldbar forskingsverksemd.

4.1 Vitskapsteoretisk forståing

I følgje Thagaard (2018) vil ein forskar si vitskapsteoretiske forankring vere avgjerande for kva ein søker informasjon om, og vil vidare danne grunnlag for den forståinga vi utviklar. Sett opp mot forskingsprosessen, må den forståinga vi utviklar av data, sjåast i samanheng med forståinga vi går inn i prosjektet med. Med dette skriv Thagaard at; *«Tolking og analyse kan ses som to sider av samme prosess fordi vi ikke kan beskrive og kategorisere hendelsesforløp uten samtidig å tillegge hendelsene en mening»* (Thagaard, 2018, s. 33).

I denne oppgåva studerer eg lærarar sine erfaringar med vurdering i kroppsøvningsfaget. Dette vil krevje at eg tar inn og bearbeider data frå informantane, og gjer egne tolkingar i lys av korleis informantane forstår og fortolkar si sosiale livsverd. Slik forskning rettar seg ifølgje Thagaard (2018, s. 36) og Kvale og Brinkmann (2015, s. 44-45) mot eit fenomenologisk vitskapssyn. Ei fenomenologisk tilnærming tek nemleg utgangspunkt i den subjektive opplevinga, der ein søker å skape ei djup forståing av enkeltmennesket sine erfaringar. Ein vil her ha interesse av å forstå sosiale fenomen med bakgrunn i aktørane sine egne perspektiv og beskrive verda ut frå korleis informantane opplever den. Ei underliggjande forståing rettar seg mot at den sanne røynda er den aktørane erfarer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Med grunnlag i dette, kan ein argumentere for at kroppsøvningslærarane sine utsegn omkring vurdering i faget, kan sjåast i relasjon til korleis ein forstår og operasjonaliserer omgrepet i røynda. Eg skal samstundes vere varsam med å omtale prosjektet som fenomenologisk, for det er det i utgangspunktet ikkje. Eg nyttar meg av fenomenologiske implikasjonar for den kvalitative forskinga eg gjennomfører, men rettar meg i denne samanheng mot ein reduksjon

av omgrepet. Dei fenomenologiske implikasjonane vert redusert til å forstå fenomenet vurdering i kroppsøvingsfaget i lys av lærarane sine egne perspektiv, og vidare beskrive denne livsverda slik lærarane opplever den (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45-46).

Implikasjonane legg grunnlag for at eg som forskar, kan leggje fram og forstå fenomenet vurdering i kroppsøving så klart som mogleg, basert på lærarane sine egne erfaringar av tematikken, utan at mine forutgåande forståingar skal påverke dette (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 294).

I eit arbeid med å fortolke eit subjekt sine utsegn, erfaringar og praksisar for å finne fram til meiningsinnhaldet i datamaterialet, rettar metodelitteratur seg mot hermeneutikk som eit sentralt reiskap for å oppå dette. Hermeneutikken bidreg ifølgje Thagaard (2018, s. 37) til å setje fokus på eit djupare meiningsinnhald ved eit subjekt sin handling, enn det som i første omgang vert sett som innlysande. Vidare konkretiserer den hermeneutiske tilnærminga ulike nivå av fortolking. Hermeneutikken legg vekt på at det ikkje finst ein eigentleg sanning, men at ein kan tolke fenomen på fleire nivå (Thagaard, 2018, s. 37). Hensikta ved denne studien er å undersøkje lærarar sine egne erfaringar med fenomenet vurdering i kroppsøvingsfaget. Dette vil innan hermeneutikken kunne knytast mot at eg som forskar tolkar ei røynd som allereie er tolka av deltakaren, og kan sjåast som ei fortolking av andre grad. Vidare byggjer oppgåva mi også på eit underliggjande sosiokulturellt teoretisk rammeverk, som eg søker å analysere datamaterialet i lys av. Gjennom arbeidet med å setje tolkingar av kroppsøvingslærarane sine utsegn inn i eit underliggjande sosiokulturellt perspektiv, vil det med bakgrunn i hermeneutikken også omhandle fortolking av tredje grad (Thagaard, 2018, s. 38).

4.2 Metodiske tilnærmingar

Etter å ha sett på vitenskapsteoretiske forståingar for prosjektet, vil eg gjere greie for den metodiske tilnærminga er har valt å nytte. Tjora (2021, s. 26) peikar på at når ein skal skaffe fram eller generere informasjon om samfunnet, og vidare analysere dette, vert kvalitativ og kvantitativ forskning to nærliggjande vitenskaplege tilnærmingar å trekkje fram. Dei to ulike metodiske tilnærmingane skil seg klart frå kvarandre i oppbygning av forskinga og kva data ein får ut av undersøkingane (Thagaard, 2018, s. 16). Ein vil likevel hevde at begge metodane er naudsynte for å byggje opp under eit vidt spekter og samansett forskning. Ein klar indikasjon på kva metodiske tilnærmingar ein vel å nytte seg av i eit forskingsprosjekt vert retta mot kva forskingsspørsmål, problemområde eller problemstilling ein søker å belyse. I nokre tilfelle vil

ein kombinasjon av kvantitative og kvalitative tilnærmingar vere ynskjeleg om ein har kapasitet til det (Tjora, 2021, s. 26).

Kvantitative metodar vil ha betyding for kva informasjon ein får ut av datainnsamling. Slike studiar kan omfatte store utval, men vil igjen gi mindre informasjon om mange einingar (Thagaard, 2018, s. 16). I mitt prosjekt vert lærarar sine erfaringar sentralt, noko som indikerer at eg søker djupare informasjon og refleksjonar hos respondentane i prosjektet. Dette ser eg som problematisk å oppnå gjennom kvantitativ metodisk tilnærming. Avstand eller distansering til subjekta eller kjeldene som vert undersøkt, vil gjennom kvantitative tilnærmingar vere større, og ein ser ein tydeleg selektivitet i relasjon til kjeldene, eksempelvis gjennom bruk av spørjeskjema eller andre strukturerte design. Til gjengjeld kan kvantitative studiar gi resultat og data som kan gi grunnlag for presise tolkingar og generaliseringar. I ein del tilfelle vil ein argumentere for å kome med eit konkret svar på forskingsspørsmålet eller problemstillinga ein ynskja å finne ut av (Thagaard, 2018, s. 15-16).

Kvalitative tilnærmingar til forskning skil seg som nemnd betrakteleg frå oppbygginga til kvantitative studiar, men her er også hensikta med forskinga ein heilt annan. Ifølgje Thagaard (2018, s. 16) er eit av dei sentrale aspekta ved denne tilnærminga at vi utviklar ei forståing av dei sosiale fenomenane vi studerer, snarare enn ei forklaring. Her er forskingsarbeidet i større grad prega av nærheit og sensitivitet i relasjon til informantane, med ein open interaksjon mellom forskar og informant. Data vert også i større grad innsamla som tekst, med eit preg av ein induktiv, utforskande og empiridreven forskingspraksis (Tjora, 2021, s. 27). For arbeidet med å skape ei djupare forståing av meiningar, tankar og opplevingar frå lærarane, byggjer den kvalitative metodiske tilnærminga på aspekt som eg ser som høgst relevante mot dette føremålet. Denzin og Lincoln (2018, s. 1-2) trekker også fram at sjølve omgrepet «kvalitativ» byggjer opp under prosessar og meining som ikkje er mogleg å talfeste i kvantitet eller frekvens. Her vert eksempelvis observasjon og intervju, eller ein kombinasjon av desse to sett som sentrale tilnærmingar i arbeidet med å generere kvalitative data (Thagaard, 2018, s. 16).

4.3 Kvalitative forskingsintervju som metode

Som Tjora (2021, s. 26) peikar på, vert problemområdet, forskingsspørsmålet eller problemstillinga ein søker å belyse, avgjerande for kva metodiske tilnærmingar ein vel å nytte seg av i prosjektet. Ettersom eg i mitt prosjekt søker å belyse kroppsøvlingslærarar sine erfaringar og opplevingar av vurdering i faget, vil det vere nærliggjande å rette seg mot ei kvalitativ metodisk tilnærming som eignar seg til å studere sosiale relasjonar og fenomen (Thagaard, 2018, s. 11). Med bakgrunn i at eg aktivt søker informasjon og data relatert til informantane sine egne erfaringar med vurdering, vil det vere nærliggjande å få deltakarane i tale. I følgje Thagaard (2018, s. 53) vil intervju som kvalitativ metode vere særst godt egna om ein søker å få kjennskap til korleis intervjupersonane erfarer seg sjølv og sine omgjevnader. Intervjuet vil kunne skape innsyn i menneske sine erfaringar, tankar og kjensler. Grunngevinga for dette ligg i at det informantane gjennom eit intervju fortel om, vil vere forankra i deira egne liv, og vidare den forståinga dei har av sine opplevingar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42; Thagaard, 2018, s. 89). Bruk av kvalitativt forskingsintervju vil vere ein eigna metode i arbeidet med å belyse lærarars egne erfaringar, knytt til vurdering i kroppsøvlingsfaget.

4.4 Det semistrukturerte forskingsintervjuet

Når det kjem til kvalitative forskingsintervju vil ein finne eit spekter av ulike tilnærmingar og framgangsmåtar for korleis ein byggjer opp og strukturerer intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 35) tydeleggjer at det innan kvalitativ intervjuforskning finnast få standardiserte og førehandsstrukturerte prosedyrar for korleis slike intervju skal utspele seg. Med dette vert det også naudsynt å fatte metodologiske slutningar under sjølve intervjuet. Likevel finn ein ulike måtar å utforme intervjuet på i arbeidet med førebuinga.

Thagaard (2018, s. 90) peikar på at ein enten kan basere seg på eit intervju prega av lite struktur, med ei uformell tilnærming, eller gjennom former med utgangspunkt i større grad av struktur. Ein fordel ved liten grad av struktur kan rettast mot å følgje utsegn og forteljingar frå intervjupersonen, der ein kanskje kjem inn på tematikk og utdjupingar ein ikkje sjølv hadde tenkt på. Motsetnaden vert eit utgangspunkt i tydeleg struktur i intervjuforma, der hovudspørsmål og rekkjefølgja på desse i utgangspunktet er satt. Noko ein oppnår gjennom denne tilnærminga er i større grad å kunne samanlikne og sjå svara frå informantane opp mot kvarandre, ettersom informantane har fått dei same spørsmåla. Ein mellomting mellom desse

to ytterpunkta vert kalla eit semistrukturert forskingsintervju, og er den vanlegaste intervjuforma innan kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 91).

Når det kjem til mitt prosjekt, meiner eg at ei delvis strukturert tilnærming til gjennomføringa av forskingsintervju er mest nærliggjande for å belyse problemstillinga eg har formulert. Gjennom eit semistrukturert intervju har eg som forskar på førehand gjort meg opp tankar om hovudspørsmål og ei mogleg rekkjefølgje eller eit føreløp av desse, men gjennom intervjuet vil eg ha høve til å høyre på innspel og følgje opp og tilpasse spørsmål med bakgrunn i svara til deltakaren. Dermed kan også rekkjefølga på spørsmåla endrast undervegs etter kva som fell naturleg i dialogen. Samstundes vert det viktig at tema som står sentralt i å belyse problemstillinga vert inkludert (Thagaard, 2018, s. 91). Vidare skriv Thagaard (2018, s. 92) om gjennomføring av intervju individuelt eller med fleire til stades samstundes. Med eigne betraktningar av hensikt og føremål har eg gjennomført individuelle intervju. Dette for å sikre at informantane kan svare upåverka av andre forhold. Eg ser samstundes på denne metoden som fruktbar i arbeidet med å generere kroppsøvingslærarar sine eigne genuine erfaringar kring vurdering i kroppsøving.

4.5 Intervjuguide

Som eit utløp av betraktningar eg gjer meg retta mot det semistrukturerte intervjuet, har det vore naudsynt å utarbeide ein intervjuguide for å sikre intervjusцена eg ynskja å oppnå. Intervjuguiden har vore eit førebudd manuskript som har hatt til hensikt å strukturere og vere styrande for intervjuløpet i større eller mindre grad (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 44; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Med bakgrunn i eit semistrukturert intervju, vert det omtala at guiden bør innehalde ein tematisk oversikt omkring emne ein søkjer å dekkje, samt forslag til spørsmål ein ynskjer å stille. Rekkjefølgja på spørsmåla og kor sett eller bindande den er for intervjuaren, kan variere mellom ulike undersøkingar.

I mi undersøking har det å forholde seg lyttande og open til det informanten har sagt, spelt inn i kor nær eg ville halde meg til gangen i intervjuguiden, og i kva grad eg ynskte å følgje opp retningar deltakaren sine svar kunne opne for. Tjora (2021, s. 172-173) underbyggjer også den frie samtalen og oppfølgingsspørsmål som bidragsytarar til å skape god flyt og symmetrisk interaksjon. Intervjusituasjonen sin asymmetri skaper på ei annan side høve for meg som intervjuar til å søkje konkretiseringar og eksemplifiseringar hos informantane sine utsegn

knytt til erfaringar og tankar, utover det ein ser som vanleg i daglege samtalar. Tjora (2021, s. 173) peikar på at intervjudeltakarane sine manglande utdjupingar eller eksemplifiseringar vel så ofte handlar om ei oppfatning av at det ikkje er interessant for intervjuaren, heller enn at ein ikkje ynskjer å utdjupe. I utarbeidinga av intervjuguiden har eg, med bakgrunn i problemområdet og tematikken eg søkjer å belyse, utarbeida forslag til oppfølgingsspørsmål i arbeidet med å sikre metting og utgreiingar i datamaterialet. Forsøk på å tydeleggjere deltakarane sine utsegn har bidratt til å gi den seinare analysen av materialet eit sikrere grunnlag for meiningsavklaringar, samt å kunne verifisere eller vidareutvikle forutgåande hypotesar og fortolkingar.

Når det kjem til utarbeiding av intervju spørsmål, kan ein ifølgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 162-163) vurdere eit spørsmål ut frå ein «*tematisk*» og ein «*dynamisk*» dimensjon. Det tematiske omhandlar om spørsmåla er relatert til forskningstematikken og teoretiske oppfatningar av denne, og legg grunnlag for å produsere kunnskap om forskningstemaet. Med bakgrunn i dette har eg utarbeida overordna, innleiande spørsmål retta mot ulike aspekt ved vurdering og vurderingspraksis innan kroppsøvingsfaget. Her har eg også utarbeida underliggjande oppfølgingsspørsmål for å sikre at eg kan få utdjupingar, spontane og levande svar omkring tema frå intervju personane. Det var også sentralt å ta den dynamiske dimensjonen i betraktning når eg utarbeida forskingsspørsmål, der denne dimensjonen rettar seg mot den interpersonlege relasjonen i intervjuet. Intervju spørsmåla må bidra til eit positivt samspel, der intervju personen vert stimulert til å prate intuitivt om sine egne erfaringar og opplevingar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Faktorar eg har tenkt over innan denne dimensjonen, omhandlar mellom anna ordlegging og formulering av spørsmåla eg har ynskt å stille, samt måten eg har lagt desse fram på. Eit utgangspunkt for kunnskapen eg har søkt å produsere gjennom intervjuet og spørsmåla som er stilt, vert som nemnd sett i relasjon til forskingsspørsmåla og problemstillinga for oppgåva. Brinkmann og Tanggaard (2020, s. 47) og Kvale og Brinkmann (2015, s. 163) grunngjev at eit tematisk og omgrepsmessig godt forskingsspørsmål kan vere hemmande for den dynamiske dimensjonen. Det vart her viktig for meg å ordleggje spørsmål på ein lett forståeleg måte, med eit kvardagsleg språk for leggje til rette for lærarane sine egne innspel og å få tak i deira personlege omgrepsbruk retta mot vurderinga i kroppsøvingsfaget. Dette var nok også det mest utfordrande arbeidet i utarbeidinga av intervjuguiden. Eksempel på overordna spørsmål frå intervjuguiden er:

- *Når ein omtalar vurdering innan kroppsøvingsfaget, kva er dei første tankane du gjer deg knytt til dette?*
- *Kva tankar gjer du deg retta mot undervegsvurderinga av elevane i faget?*
- *Erfarar du at det er knytt utfordringar til vurderingsarbeidet i kroppsøving?*
- *Opplev du at du har endra aspekt ved din undervisnings og vurderingspraksis i lys av fagfornyninga i kroppsøving?*

Sjå elles Vedlegg 1.

Thagaard (2018, s. 99) legg vekt på at ein gjennom intervjusituasjonen kan oppnå ei tillitsfull og fortruleg atmosfære, og spelar her på omgrepet *dramaturgi* knytt til intervjuguiden. Dette omhandlar korleis ein organiserer rekkefølga på tema ein tek opp i intervjuet. Ein del av det å skape ei god emosjonell oppbygging ligg i først å ta tak i nøytrale emne som deltakaren er fortruleg med å prate om. Med bakgrunn i dette innleia eg med enkle spørsmål om bakgrunn, interesser, utdanning, osv. Her prata eg litt laust og fast med deltakaren og prøvde å sette ein tone for intervjuet. Ettersom eg retta meg mot eit sosiokulturellt teoretisk rammeverk, vart desse spørsmåla også relevante inn mot seinare analyse og drøfting. Vidare søkte eg ein emosjonell stigning i intervjuet, der vi etterkvart bevegde oss inn på meir reflekterande spørsmål og tematikk knytt til vurdering og undervegsvurdering i kroppsøvingsfaget. Fokuset låg framleis på respondentane sine eigne erfaringar. Mot slutten søkte eg å tone ned det emosjonelle nivået mot ei avrunding av intervjuet. Eg spurte mellom anna om deltakaren hadde noko å tilføre, eller ynskte å seie noko meir om det vi tidlegare hadde vore innom. Ifølgje Thagaard (2018, s. 101) vil ei slik avtaking av det emosjonelle nivået som slutten, som er prega av ei avslappa og nøytral atmosfære vere viktig for ei god avslutning på intervjuet.

4.6 Rekruttering og utval

I det følgjande skal eg presentere tankar og vurderingar eg har gjort knytt til rekruttering og utval av informantar i prosjektet. Vidare vil eg grunngje val og avvegingar som har blitt gjort i arbeid med dette.

I samband med kvalitative studie, peikar Thagaard (2018, s. 54) på at utvalet som oftast består av eit avgrensa tal personar eller einingar. Brinkmann og Tanggaard (2020, s. 36) presiserer at talet på informantar må sjåast i samanheng med intervjuprosjektet sine rammer, kva ressursar ein sit med, samt varigheit for studien. Innanfor eit studentprosjekt ser dei det som typisk å

inkludere omkring tre til fem informantar, medan i større forskingsprosjekt kan eit vanleg utval innehalde ti til tjue informantar. Dette er heller ikkje meint som nokon fasit, og ein ser variasjonar utover desse tala. Noko Brinkmann og Tanggaard (2020, s. 36-37) likevel vektar, er at ein gjennom eit kvalitativ intervjuprosjekt heller reduserer talet på gjennomførte intervju, der ein kan utføre ein meir grundig og gjennomført analyse av datamaterialet. Dette kan i større grad fremje djuptgåande og teoretisk nyanserte funn, som legg eit godt grunnlag for drøfting og diskusjon av tematikken. Med eit utgangspunkt i at eg har søkt å belyse og nyansere erfaringar knytt til vurdering blant kroppsøvingslærarar i ein meir djuptgåande diskusjon, har betraktningane til Brinkmann og Tanggaard (2020) knytt til eit avgrensa utval informantar vore hensiktsmessig i eige arbeid med prosjektet.

Kva vil så vere ei hensiktsmessig ramme av informantar i min studie? Med bakgrunn i spørsmålet har eg gjort meg betraktningar rundt at prosjektet skal vere mogeleg å gjennomføre innan tidsaspektet for oppgåva. Dette set mellom anna avgrensingar for min kapasitet i arbeid med gjennomføring, transkribering, analysing og drøfting av datamaterialet. Eg har også vurdert størrelsen på utvalet med betraktningar i «metting» i informasjon. Dette omhandlar ei vurdering av om fleire intervju fører fram til ytterlegare forståing av fenomenet eg undersøker (Thagaard, 2018, s. 59). På bakgrunn av dette har eg kunne trekke slutningar kring størrelse på utvalet, også gjennom forskingsprosessen. Som eit utgangspunkt, sette eg ei ramme på 4 – 7 informantar for studien. Dette er noko eg har vore open for å justere undervegs på bakgrunn av argumentasjon om kapasitet og informasjonsmetting.

Med bakgrunn i det metodiske valet av kvalitative semistrukturerte intervju, og eit avgrensa utval, vert det sentralt at utveljingsprosessen viser seg hensiktsmessig for å studere problemstillinga og kunne skape ei forståing av dei fenomena ein studerer gjennom analysen av datamateriale (Thagaard, 2018, s. 54). Eg har difor teke sikte på å nytte meg av eit strategisk utval, eit utval som Thagaard presiserer omhandlar at ein «*systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen*» (Thagaard, 2018, s. 54). Som inklusjonskriterie for studien, søkte eg å rette meg mot kroppsøvingslærarar som underviste i vidaregåande skule. Utover det, sette eg krav om at ein måtte ha utdanningsbakgrunn innan kroppsøvingsfaget, og vidare ha hatt ansvar for vurdering i gruppene ein underviste. Som utgangspunkt søkte eg også å inkludere individuelle skilnader som, alder, kjønn, bakgrunn, aktivitets/idrettsleg erfaring samt

lærererfaring for informantane i prosjektet, då eg såg dette som moglege fruktbare faktorar for å auke spekteret av informantar. Grunnlag for dette var tankar om eit bidrag til nyansering av resultata.

I arbeidet med rekruttering av informantar ynskte eg å rette meg mot vidaregåande skular i Osloområdet, også ulike delar av Oslo. I prosessen vart til saman 15 vidaregåande skular kontakta via e-post. E-posten inneheldt kort og konkret informasjon om prosjektet, samt førespurnad om deltaking gjennom intervju. Informasjonsskriv og samtykkeskjema vart også lagt ved e-posten (Vedlegg nr. 2). E-posten vart oftast sendt til avdelingsleiar eller personar i administrasjonen ved dei enkelte skulane, i håp om at dei kunne setje meg i kontakt med aktuelle kroppsøvingslærarar ved skulen. Dette hadde eg varierende hell med, og opplevde også ein utfordrande prosess retta mot manglande respons. Eg fekk direkte respons frå 2 skular der avdelingsleiar sette meg i kontakt med lærarar som meldte interesse. Vidare opplevde eg større hell der eg hadde høve til å kontakte kroppsøvingslærar ved skulen sjølv. Ei hindring eg opplevde, var at det i heimesidene til vidaregåande skular låg lite eller ingen informasjon om kroppsøvingslærarar, eg vart difor tvungen til å ta kontakt gjennom leiinga. Når eg fekk oppretta kontakt med aktuelle informantar, vart det gjort avtalar om tid og stad for gjennomføring. Ei erfaring frå arbeidet med rekruttering, er at det kan opplevast utfordrande å ta omsyn til ulikheitsfaktorar for utvalet, når ein opplever manglande respons frå skular ein sender førespurnad til. I mitt tilfelle fekk eg til slutt gjennomført 5 intervju, og det er også dei 5 informantane som dannar grunnlaget for datamaterialet for dette prosjektet. Det kan argumenterast for at dette er ein mogleg svakheit, knytt til utval for studien. Likevel har eg gjennom utvalet oppnådd kontrastar i både alder, kjønn, lærererfaring og bakgrunn, noko eg igjen grunnjev som moglege positive faktorar for nyanseringar i funn og resultat av datamaterialet.

4.7 Førebuing til intervju

I det følgjande vil eg kort skissere kva tankar eg gjorde meg, og arbeid eg la ned, før eg tok fatt på gjennomføring av intervju. Ein del av dette arbeidet kan ein sjå i lys av planleggingsfasen sine etiske problemstillingar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97).

I valet om å rette meg mot intervju som metode, kan metoden generere informasjon som kan sporast tilbake til personane som deltek i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 21). Som eit

utgangspunkt for å ha løyve til å gjennomføre intervju som inneber behandling av personopplysningar, vert personvern og konfidensialitet sentrale område å gjere avklaringar rundt. Kvale og Brinkmann (2015, s. 106) knyter konfidensialitet til kva ein kan og ikkje kan gjere med data som er resultat av informanten si deltaking i prosjektet. Som forskar skal eg ta omsyn og respektere forskingsdeltakaren sin autonomi, integritet, friheit og medbestemming (Thagaard, 2018, s. 22). Eg melde difor tidleg prosjektet til NSD (Norsk senter for forskingsdata) med omsyn til behandling av personidentifiserbart materiale. Her la eg også ved intervjuguide og informasjonsskriv for studien, samt korleis eg tenkte å sikre samtykkeerklæring frå deltakarane (Vedlegg nr. 1, Vedlegg nr. 2). Etter eg fekk tilbakemelding frå NSD om at prosjektet var vurdert som godkjent (Vedlegg nr. 3), kunne eg starte arbeidet med innhenting av informantar til intervju.

Thagaard (2018, s. 94-95) presiserer at eit vellykka intervju set krav om god innsikt og kunnskap om konteksten for intervjuet. Dette for å kunne stille gode og relevante spørsmål til deltakarane. Ein dyktig intervjuar veit korleis ein etablerer god kontakt, gir rom for pausar, lyttar til intervjupersonen og reflekterer over kva spørsmål ein skal stille. Den beste opplæringa på dette feltet får ein gjennom eigen praksis (Thagaard, 2018, s. 94). Med utgangspunkt i dette, ynskte eg som ein del av førebuinga mi, å gjennomføre eit prøveintervju. Der fekk eg vurdert om intervjuguiden og spørsmåla den inneheldt, kunne sjåast som relevante. I tillegg fekk eg skaffa meg kroppslege erfaringar med intervjusituasjonen. Eg retta meg her mot ein person eg kjenner, og som var lett å få tak i. Personen har utdanning innan kroppsøvingsfaget, arbeider til dagleg som lærar og underviser i kroppsøving ved sin skule. Med bakgrunn i prøveintervjuet med vedkommande, kjende eg på gode og relevante erfaringar å ta med meg vidare. Eg kunne få tilbakemelding på mi eiga framtoning, og vi avdekka forbettringspunkt for meg som intervjuar. Det å skape god kontakt og arbeide imot at intervjupersonen kjedar seg, var også noko som var fint å kjenne på, og som bidrog til justeringar av intervjuguiden. Prøveintervjuet i sin heilheit bidrog til at eg kjende meg betre rusta til å kaste meg ut i dei reelle intervjusituasjonane.

4.8 Gjennomføring av intervju

I dette prosjektet har det blitt gjennomført 5 semistrukturerte intervju, med 5 forskjellige kroppøvlingslærarar i ulike vidaregåande skular i Oslo. Samtlege intervju er gjennomført ved fysisk oppmøte på den enkelte informant sin arbeidsplass, noko eg ser som fordelaktig i samband med relasjonsarbeidet og det å skape ein trygg og avslappa atmosfære. Kvale og Brinkmann (2015, s. 161) grunnjev også at den empatiske tilgangen ein som intervjuar oppnår gjennom umiddelbare inntrykk frå kroppsspråk og kommuniserte meiningar frå informanten, kan sjåast som verdifull i det seinare arbeidet med analyse av utskriftene. Dette er noko eg vil kome tilbake til gjennom delane om transkripsjon og analyse av materialet.

Etter godkjenning og underteikning av samtykkeerklæring frå informantane før vi tok til på intervjuet, valde eg å nytte meg av lydopptakar som opptaksform. Dette i tråd med at denne opptaksforma skaffar den mest fyldige informasjonsinnhentinga mellom forskar og informant (Thagaard, 2018, s. 111). I mitt vidare arbeid med å tolke meininga av det informantane beskriv i sine svar, var denne opptaksforma til svært god hjelp, spesielt i arbeidet med transkribering av intervju. Vidare var lydopptak ein styrke i mitt arbeid med å oppretthalde intervjuets dynamikk, der eg kunne fokusere på, og lytte til informanten sine utsegn. Dette bidrog også til at intervjuet flaut godt, og at det vart ein naturleg dialog kring informanten sine genuine erfaringar og tankar rundt tematikken. Eg valde difor bevisst å ikkje gjere notat undervegs, men heller setje meg ned i etterkant og notere nokre sentrale tankar om det var noko særleg interessant som kom fram (Thagaard, 2018, s. 112).

Med bakgrunn i den semistrukturerte tilnærminga, opplevde eg at eg fekk sikra at alle informantane var innom alle tema eg hadde sett for intervjuet, og som eg ynskte å undersøke. Vidare opplevde eg tilnærminga som særleg fruktbar i arbeidet med å tileigne meg personlege, genuine erfaringar frå informantane. Dette vart ein naturleg samtale med gode høve for meg til å følgje opp dei utsegna som kom fram. Vidare opplevde eg at informantane hadde inntrykk av at eg var interessert i det dei hadde å kome med. Dette kan knytast til det Thagaard (2018, s. 100) omtalar som å ta regi over intervjusituasjonen, der det å finne ein god balanse mellom å lytte, stille spørsmål og gi tilbakemelding for vidareføring av intervjuet vert framheva. Ein observasjon eg gjorde etter første intervju og transkripsjon, var at eg i litt for stor grad ga bekræftande utsegn og tilbakemelding. Eg opplevde at eg kunne opna for litt meir pusterom og pausar. Etter å ha høyrte gjennom dette opptaket, var eg i dei seinare intervju meir bevisst mi eiga framtoning, og eg opplevde ei betring i mine responsar og oppfølgingar.

4.9 Transkribering

Transkribering av intervjumateriale vert av Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) omtalt som ei strukturering av materialet, der ein skaper ei god oversikt og utgangspunkt for analyse. Transkripsjon av intervjumateriale frå lyd til skrift var for meg naudsynt for å sjå dei ulike intervju opp mot kvarandre, og finne analytiske tema gjennom informantane sine svar og utsegn. Det gjorde det mogeleg for meg å kode og analysere intervju. Denne struktureringa kan sjåast som første steg i byrjinga på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom prosessen med å transkribere intervju merka eg tydeleg at eg allereie starta ein analytisk tilnærming til materialet, og eg noterte meg interessante tema og utsegn som eg seinare kunne finne tilbake til i analysearbeidet.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) underbyggjer at transkripsjon reiser nokre sentrale utfordringar i arbeidet med å fange det direkte sosiale samspelet av den levande munnlege samtalen. Som eit utgangspunkt for transkribering, nytta eg tid i forkant til å setje meg inn i sentrale retningslinjer for dette arbeidet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) framhevar mellom anna betydinga av at den som gjennomfører intervjuet også er den som transkriberer. I og med at eg er aleine om dette masterprosjektet, vart det formålstenleg at eg sjølv transkriberte intervju. Eg ser det også som ein fordel inn mot gjenkjenning av informantane si meining med sine svar og utsegn, når eg sjølv sit med kroppsleg erfaring frå intervjusituasjonen. Vidare peikar Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) på viktigheita av ein lik skriveprosedyre i transkripsjonen, for å kunne samanlikne intervju best mogeleg. I tillegg vert det framheva som ein fordel at ein gjennomfører transkripsjonen kort tid etter at intervjuet fann stad. I mitt transkripsjonsarbeid var dette noko er hadde tydleg fokus på, og som eg opplevde som fruktbart då eg hadde intervjusituasjonen friskt i minne.

Tjora (2021, s. 185) hevder at det ikkje finst nokon objektiv måte å transkribere på. Likevel vert det nokre sentrale avvegingar ein må ta omsyn til, og dette rettar ein mot kva ein søker å bruke transkripsjonen til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). I og med at eg søker å gjere ein tematisk analyse av materiale og ikkje ei språkleg analyse, vil mitt fokus ligge på å skape meining av det som vert sagt, heller enn å skrive heilt ordrett av informantane sine utsegn. Erfaringar frå å lytte til lydopptaka, viser at ein ofte har tendensar til å prate i ufullstendige setningar, men som gjennom relasjonen og interaksjonen i rommet gir meining i dagleg tale. Her vart det viktigare at eg formulerte ufullstendig talespråk om til meiningsfylt skriftspråk.

4.10 Analyse av datamaterialet

Analyse av dei transkriberte intervjua vert naudsynt for å leie ut relevante funn med omsyn til det eg har sett som problemområde og problemstilling for oppgåva. Thagaard (2018, s. 117) hevder at også analytiske tilnærmingar må sjåast i relasjon til kva føremål prosjektet har, samt kva type data ein har samla inn. I dette kapittelet vil eg gjere greie for kva val eg har gjort retta mot analyse av data, samt korleis eg har gått fram i dette arbeidet.

For det første vil eg klargjere at analysering og tolking av data vert sett på som ein prosess som bør inkludrast gjennom heile forskingsprosessen. Det er for seint å starte tankeprosessen rundt analyse av data etter at ein er ferdig med datainnsamlinga (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 216; Thagaard, 2018, s. 151). Ifølgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 216) vil tankar rundt analysen leggje føringar for førebuing til intervju, utarbeiding av intervjuguide, gjennomføringa av sjølve intervjuet og også gjennom arbeidet med transkribering. Med andre ord var det sentralt å ha gjort seg tankar om analytiske tilnærmingar allereie i designet av forskingsprosjektet. Allereie i utarbeiding av problemområde og forskingsspørsmål danna eg meg tankar knytt til analysen av data. Dette verka inn på den vidare prosessen og fasane for studien både i førebuing, gjennomføring og i transkripsjon av lydopptaka. Kvale og Brinkmann (2015, s. 216) argumenterer for at den endelege analysen då kan baserast på ein tryggare grunn.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 223) viser til eit overordna skilje når det kjem til føremålet med analyse, og skil på analyse med fokus på meining og analyse med fokus på språk. Eg har gjennom utgreiingar om prosjektet underbygd at eg søkjer eit fokus mot meiningstolking av data eg har innhenta. Dette vil krevje at eg nyttar ei hermeneutisk tilnærming i lesing av datamaterialet, for å fortolke eit djupare meiningsinnhald, sjå samanhengar, kontrastar og spenningar i data frå ulike informantar (Thagaard, 2018, s. 37). For å systematisere dette, vil eg nytte meg av Braun og Clarke (2006) sine retningslinjer for tematisk analyse.

4.10.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse vert av Braun og Clarke (2006, s. 77) beskrive som ein analytisk metode som i stort omfang, vert sett som relevant og teken i bruk i kvalitativ forskning. Noko av grunnlaget for at metoden vert anerkjent og nytta av såpass mange innan denne type forskning ligg i følgje Braun og Clarke (2006, s. 78) i at metoden tilbyr stor grad av fleksibilitet. Med

dette peika dei på at analysemetoden inneheld ein stor teoretisk fridom. Tematisk analyse vert med dette sett som nyttig innan eit spekter av forskingsområder, og kan bidra til å danne rike og detaljerte data.

For at fordelane og utbyttet av den tematiske analysen ikkje skal forsvinne eller sjåast som avgrensa, vert det viktig å klargjere nokre retningslinjer og framgangsmåtar for bruken, sett opp mot kvalitativt empirisk materiale (Braun & Clarke, 2006, s. 78). For at eg som forskar i prosjektet skal kunne gjere meg reliable tolkingar at datamaterialet og kva det fortel, vert det naudsynt å ha klarheit i framgangsmåte og kvifor eg gjer det eg gjer. Med bakgrunn i dette presenterer Braun og Clarke (2006, s. 79) seks ulike fasar, som alle har til hensikt å skape retningslinjer for korleis utføre og nytte seg av tematisk analyse. I forskingsarbeidet har eg gjennom den tematiske analysen søkt å identifisere mønster, sjå samanhengar og ulikskapar, samt å drøfte og underbyggje utsegn opp mot relevant forskning og teori, med utgangspunkt i deltakarane sine egne erfaringar. Eg vil i det følgjande presentere dei ulike fasane som ligg til grunn for analyseforma, og syne korleis dei ulike fasane vert relevante og har vore nytta i eigen dataanalyse.

Fase 1- Gjere seg kjend med datamaterialet

Eit første steg i ein tematisk analyse omhandlar å byggje kjennskap til det aktuelle datamaterialet. Her synleggjer Braun og Clarke (2006, s. 87) at det allereie i innsamlingsfasen vil kunne danne seg nokre innleiande analytiske tankar hos forskaren, før datamateriale er transkribert. Gjennom intervju søkte eg å vere observant overfor moglege relevante aspekt og tematikkar som i mitt eige hovud verka interessant, og som gjekk att hos fleire av deltakarane. Eg gjorde meg vidare nokre få notat undervegs i intervju på bakgrunn av dette. På ei anna side var eg også oppteken av å halde kontakten og dialogen med deltakarane i gong, i tråd med Thagaard (2018, s. 112) sine implikasjonar for gjennomføring av intervju, og ville difor heller ikkje bruke mykje tid på å notere undervegs. Som eg beskriv i gjennomføring av intervju, nytta eg litt tid rett i etterkant til å notere ned innleiande tankar. Det vert av Braun og Clarke (2006, s. 87) beskrive som viktig å lese aktivt gjennom transkripsjonane, i arbeidet med å gjere seg kjend med datamaterialet. I denne delen gjorde eg meg gode erfaringar opp mot arbeidet med denne første fasen. For det første merka eg gjennom sjølve transkripsjonen frå lydfil til tekst, at å høyre og skrive ned intervjuet tok meg tilbake til den aktuelle intervjusituasjonen. Eg klarte plutsleg å hugse korleis kroppsspråket og gestikulasjonar frå deltakarane kom fram. Dette bidrog til at eg gjennom vidare lesing av transkripsjonane, i

etterkant gjorde meg inntrykk av meningsinnhaldet i det dei sa og ytra gjennom dei ulike spørsmåla. I tråd med Braun og Clarke (2006, s. 87), var eg også bevisst på å markere og notere innleiande tankar om potensielle kodar og relevant innhald frå datamaterialet, som vidare bidrog til å forme seinare kodar eg enda opp med å nytte meg av.

Fase 2 – danne seg innleiande kodar

Etter å ha danna godt kjennskap til alt datamaterialet gjennom repeterande lesing og innleiande notat og idear som kom til syne, søkjer ein ifølgje Braun og Clarke (2006, s. 88) å danne seg nokre innleiande kodar. Ein kode vert forklart å skulle definere og identifisere aspekt og tematikk ved det innsamla materialet, som verkar interessant og som ein kan studere på ein meningsfull måte. Noko som for meg vart relevant å ta stilling til i dette arbeidet, omhandlar kva inngang eg hadde til materiale med bakgrunn i «kva briller» eg såg empirien gjennom. Dette kan spele inn til kva kodar som vert utarbeida. I denne samanheng omtalar Braun og Clarke (2006, s. 88) at det er forskjellar mellom ei data-driven tilnærming og ei teori-driven tilnærming. Dette kan ein sjå i samanheng med det Thagaard (2018, s. 184) skriv om å nytte ei induktiv eller deduktiv tilnærming til empirien. Den induktive tilnærminga vil samsvare med å vere data-driven. Her søkjer ein å ta utgangspunkt i empirien og vidare vere open for kva teoretiske perspektiv og posisjonar ein kan utvikle på bakgrunn av den. Ei deduktiv tilnærming vil kunne relaterst til ei meir teori-driven analyse, der analysen vert sett i lys av, og tek utgangspunkt i allereie bestemte teoretiske perspektiv. For dette prosjektet ville eg illustrere dei to ytterpunkta for å synleggjere at eg nærmar meg empirien gjennom ein kombinasjon av induktiv og deduktiv analyse. Eg har på førehand danna eit problemområde og tematikk eg ynskjer å undersøkje, der eg vidare har gjort greie for eit forskingsbasert og teoretisk rammeverk å studere dataresultata i lys av. Samstundes er eg open for at empirien vil kunne belyse aspekt, perspektiv og tematikk eg på førehand ikkje sjølv hadde tenkt på, noko som bidreg til at eg med bakgrunn i Thagaard (2018, s. 184) hamnar under ein abduksjon i den analytiske tilnærminga. Eg starta dermed i den andre fasen med strukturert gjennomlesing av kvart intervju, og markerte delar av tekst inn i kodar eg fann relevante med bakgrunn i forskingsspørsmål, tematikk, og teori for oppgåva. Gjennom dette arbeidet hadde eg i tankane å halde meg observant for nye potensielle kodar, kategoriseringar og tematikk materialet kunne synleggjere.

Fase 3 – leite etter tema

Den tredje fasen av analysen omhandlar å starte arbeidet med å utarbeide overordna tema. Etter å ha koda alt datamateriale, peika Braun og Clarke (2006, s. 89) på at ein ynskjer å refokusere analysen mot å sortere dei spesifikke kodane inn i meir generelle tema. Som ein innleiande del av denne fasen, starta eg med å gå gjennom lista over kodane eg hadde utarbeida i føregåande fase, og såg på om det var enkelte kodar eg kunne slå saman med andre liknande kodar. Eit konkret eksempel her kan vere dei to kodane «vurderingskriterie» og «operasjonalisering av måloppnåing», der eg i etterkant såg at innhaldet var svært likt. Dette bidrog til å få betre oversikt over alle kodane. Vidare starta eg arbeidet med å sjå etter mønster i kodinga mi og innleia ein prosess med å setje namn på nokre overordna kategoriseringar eg såg kodane inn under. Ei beskriving av prosessen omhandla å bryte ned, samanlikne og setje kodane inn i kontekst, for å sjå på kva kodar som kunne relaterast til kvarandre og vidare danne ein større kategori eller tema. Braun og Clarke (2006, s. 90) held fram med at ein i slutten av fasen ender opp med nokre kandidatar til tema og undertema, som alle kodane no er plassert under. Det vert påpeika at ein ikkje ynskjer å starte med forkasting av tema, kategoriar eller kodar i denne delen, då ein i neste fase skal studere kvar av desse meir i detalj.

Fase 4 og 5 – Nærare gjennomgang, utarbeiding og definering av tema

Dei neste to fasane i arbeidet med analysen har eg valt å presentere ilag, med bakgrunn i at dette var to sentrale fasar eg arbeidde parallelt med i nedbrytinga av mitt datamateriale. Som Braun og Clarke (2006, s. 86) grunnjev, omhandlar analysen å bevege seg både fram og tilbake mellom fasar i arbeid med å revidere og utarbeide resultat som datasettet inneheld. Gjennom arbeidet med å kome fram til endelege kategoriar og tema for rapporteringa, vart mitt arbeid med fase 4 og 5 ein dynamisk prosess. Som eit utgangspunkt handlar fase 4 først om ein djupare gjennomgang av dei potensielle tema og kategoriar ein står att med frå fase 3 (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Eit vidare fokus vil her liggje på å undersøkje om dei ulike tema som kjem fram, faktisk kan grunnjevast for å danne eit reelt tema. Eg gjekk inn å såg på om dei ulike tema og kategoriane var underbygd av tilstrekkeleg data i dei underliggjande kodane. Prosessen gjekk vidare ut på å vurdere om eg skulle forkaste eller endre, setje saman eller dele opp dei innleiande tema, på bakgrunn av gjennomgangen. For å konkret undersøkje dette, danna eg mindre dokument der eg las gjennom kvar kode innan eit overordna tema, og gjorde med nokre oppsummerande notat frå kva kode. Som eit resultat av dette kunne eg tydelegare sjå om kodane inneheldt relevant informasjon og plassering, eller om det var kodar

som burde vore endra, eller flytta til andre kategoriar og tema. På andre sida fekk eg indikasjonar på om det heller var tematikken dei aktuelle kodane låg under, som vart relevant å revidere og endre på.

Som ei vidare støtte og hjelp til arbeidet med fase 4, tok eg etter eit innleiande arbeid som beskrive over, til på det Braun og Clarke (2006, s. 92) omtalar som den femte fasen av analysen. På bakgrunn av å ha danna eit tydelegare bilete av essensen innan kvar gruppering, forsøkte eg å avgrense og tydelegare definere dei aktuelle tema, opp mot føremålet med å svare på problemstillinga i oppgåva. Dette vart ein dynamisk prosess der eg gjennom forsøk på å utarbeide og definere tema og eventuelle undertema, gjekk tilbake og reviderte plasseringa til enkelte kodar og kategoriar. Det kunne for eksempel gjennom konkretisering av ulike undertema, vere kodar og kategoriar som plutsleg ikkje lenger verka like relevant innan den gitte plasseringa, som vart flytta til andre utarbeida sub-tema. På denne måten bevega eg meg fram og tilbake mellom dei to fasane, og såg vidare eit arbeid med fase 4 og 5 i relasjon til kvarandre som fruktbart i utarbeidinga av dei endelege analysetema som er presentert i oppgåva.

Gjennom analyseringa av datamaterialet i prosjektet, har respondentane sine erfaring med vurdering i kroppsoving stått som eit overordna forskingstema. På bakgrunn av nyansar og tematikk som vidare har vore omtala i intervju, har eg i dette arbeidet kome fram til fire overordna analytiske tema. Desse vert beskrive som «Kva skal eigentleg vurdering i kroppsoving vere?», «Ei prosessorientert vurdering er givande», «Vurdering er vanskeleg» og «Ny læreplan i faget». Dei overordna tema som er utarbeida, har danna grunnlaget for rapporteringa av resultat, samt drøfting i lys av planverk, forsking og teori.

Fase 6 - Rapportere

Rapportering vert omtala som den siste og endelege fasen av analysearbeidet, og har føremål om å synleggjere relevante resultat får analysen på bakgrunn av dei utarbeida tema (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Det vert ifølgje Braun og Clarke (2006, s. 93) viktig at rapporten byggjer på korte og konkrete utgreingar og beskrivingar, som er logiske, interessante og ikkje repeterar seg sjølve. Dette er alle viktige faktorar i å skulle synleggjere kva datamaterialet kan fortelje oss. Gjennom kapittel 5. i oppgåva, har eg presentert resultat frå dei semistrukturerte intervju, som har danna empirien for studien. Med føremål om å danne ei oversikt i datamateriale, har eg rapportert resultatata gjennom strukturerte tema og undertema som er

utvikla på bakgrunn av den tematiske analysen. Rapporteringa av resultat på bakgrunn av analysen, har danna grunnlaget for drøfting i lys av planverk, relevant forskning og teori for oppgåva, i arbeidet med å svare på den overordna problemstillinga.

4.11 Kvalitetskriterier

I det følgjande skal eg gjere greie for omsyn retta mot oppgåva sin metodiske kvalitet. Her vil eg sjå på eigen forskingspraksis med kritiske briller og synleggjere avvegingar eg har teke i arbeid med å sikre kvalitet i forskingsprosessen, samt diskutere betraktningar rundt mogelege fordelar og ulemper vala kan ha hatt for prosjektet. Når eg som forskar søker å vurdere kvaliteten av eiga forskning, vert dette omtala som forskinga si truverd (Thagaard, 2018, s. 181). Refleksjonar rundt metodologisk kvalitet legg også grunnlag for at andre skal kunne vurdere framgangsmåtar og resultat i prosjektet, samt etterprøving med bruk av same metode. Som eit utgangspunkt for refleksjonar rundt forskinga si truverd, rettar eg meg mot omgrepa validitet, reliabilitet og overføring (Thagaard, 2018, s. 181).

4.11.1 Validitet

Når ein omtalar omgrepet validitet innan eit forskingsprosjekt, handlar dette i hovudsak om korvidt metoden ein nyttar undersøker det den er meint å undersøkje. Innan eit kvalitativt prosjekt vil dette omfatte i kva grad forskaren sine observasjonar faktisk reflekterer dei fenomena eller variablane ein søker innsikt i og kunnskapar om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Thagaard (2018, s. 189) viser og til validitet i kvalitative prosjekt som gyldigheita av tolkingane ein som forskar kjem fram til gjennom analysen av datamaterialet. Korleis vil ein kunne arbeide for å styrke denne validiteten? For eige prosjekt har eg med bakgrunn i dette retta fokus mot teoretisk gjennomsiktigheit i prosjektet. Eg har lagt vekt på å gjere greie for den teoretiske ståstaden som har danna grunnlag for mine tolkingar av datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 189). Ifølgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 277) vert det også viktig å presisere at validering ikkje berre er retta mot *ein* fase av prosjektet, men at dette er ein kontinuerleg prosess som gjennomsyrrer heile forskingsverksemda. Av den grunn vert det viktig for min del å kunne vise til kvalitetskontroll og betraktningar knytt til dette gjennom alle delar av kunnskapsproduksjonen. Som eit utgangspunkt var det å setje seg inn i kontekst og tidlegare forskning på feltet sentralt i arbeidet med å kome fram til solide teoretiske posisjoner for å kunne utarbeide hensiktsmessige forskingsspørsmål for prosjektet. Vidare har eg gjort greie for val av semistrukturert intervju som ein hensiktsmessig metode med omsyn

til føremålet med studien. Validitet i resultatene og kjem fram til med bakgrunn i intervjuet, kan ein sjå i lys av forskaren sin tilknytning til miljøet ein studerer (Thagaard, 2018, s. 190). Ettersom eg sjølv arbeider som lærar innan kroppsøvningsfaget, vil mi tilknytning til området kunne verke inn på forståinga og oppnår gjennom intervju, og er noko eg måtte gjere meg tankar rundt allereie før eg tok fatt på intervjuprosessen. På ei side vil min kjennskap til feltet gjennom eigen praksis kunne bidra til at eg lettare kan setje meg inn i omgrep og utsegn informantane nyttar, og det skaper eit utgangspunkt for å kjenne att erfaringar frå miljøet, og at forståinga og dannar meg både står i relasjon til ny kunnskap og til egne erfaringar. På ei anna side vert det viktig å sjå til at mi tilknytning til miljøet ikkje fargar meg for mykje i tolkingsarbeidet, slik at eg ikkje overser nyansar som skil seg frå egne erfaringar (Thagaard, 2018, s. 190). Inntrykka eg sit med frå intervjuet er at informantane fekk uttrykkje sine egne erfaringar og meiningar knytt til vurdering i kroppsøvningsfaget, der eg var observant på å unngå leiande spørsmål, eller indikere egne synspunkt. Som eit resultat, vil eg seie at mi tilknytning til miljøet som kroppsøvningslærar har vore ein styrke i arbeid med forståing, mykje på grunn av ein felles omgrepsforståing og praksis. Eg vil også meine at relasjonen til feltet i liten grad har verka inn på arbeidet med å tolke datamateriale, då eg gjennom prosessen har vore observant på dette. Eg skal likevel vere forsiktig med å indikere at den har vore heilt ubetydeleg.

I følgje Thagaard (2018, s. 191-192) kan validitet også omfatte å sjå egne tolkingar av resultat opp mot andre studiar. Eg har gjennom min resultat- og drøftingsdel sett egne resultat opp mot liknande studiar, og tidlegare forskning på feltet. Om mine resultat synes å gjere avvik frå liknande studiar, har eg prøvd å argumentere overbevisande for kvifor mine tolkingar av resultat ikkje kan sjåast å samsvare med dei aktuelle prosjekta (Thagaard, 2018, s. 192).

4.11.2 Reliabilitet

Reliabilitet omhandlar forskinga si truverdigheit og om ei kritisk vurdering av prosjektet dannar inntrykk av ei forskingsverksemd som er gjennomført på ein påliteleg og tillitsvekkjande måte (Thagaard, 2018, s. 187). Mykje av dette omhandlar datainnsamlinga og om dei data og resultat eg kjem fram til, ville vore dei same om ein annan forskar hadde nytta same metode og intervjuet dei same personane. Med andre ord ynskjer ein her å vurdere om resultatene av studien kan reproduserast ved vidare forskning. Det kan vere fleire grunnar til å tenkje at dette innan kvalitative forskingsmetodar kan vere problematisk å oppnå. Noko av

denne argumentasjonen ligg ifølgje Thagaard (2018, s. 188) i at oppfatningar og den forståinga forskaren utviklar gjennom intervju, i stor grad baserer seg på den kontakten ein oppnår mellom forskar og deltakar ute i felten. Dette bidreg til at eg til ein viss grad må revurdere spørsmålet om kva reliabilitet inneber. For at eg skal kunne argumentere for reliabilitet, vert det naudsynt å gjere greie for korleis data er utvikla gjennom forskingsprosessen. Gjennom dette søkjer eg å overbevise den kritiske lesar om kvaliteten på forskinga eg har gjennomført. Vidare vil dette ha samanheng med verdien i resultata eg sit igjen med. I dette arbeidet har eg som forskar prøvd å vere konkret og spesifikk i beskrivingar av framgangsmåtar, forskingsstrategiar og analysemetodar slik at personar utanfrå kan danne seg eit bilete og vurdere forskingsprosessen steg for steg (Thagaard, 2018, s. 188).

Gjennom metodekapittelet gjer eg stegvis greie for framgang og strategiar for mi forskingsverksemd. Eg synleggjer vurderingar og betraktningar rundt metodevalet i relasjon til problemstillinga og korleis utvalet er innhenta. Eg gjer greie for intervjuguiden og utarbeidinga av denne, samt andre førebuingar eg ser som relevante mot det å gjennomføre intervju. Vidare reflekterer eg rundt korleis intervjuet har vorte gjennomført og transkribert til tekst. Dei ulike delane bidreg til at andre kan få innsikt i korleis forskingsprosessen har gått føre seg og argumentasjonen eg legg til grunn for den aktuelle framgangsmåten. Dette er dermed faktorar som gjer forskingsprosessen gjennomsiktig, som Thagaard (2018, s. 188) kallar det, og vil av den grunn styrke reliabiliteten av forskinga. På andre sida vil det vere faktorar som kan svekke forskinga sin reliabilitet, og som er viktig å vere observant på. Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) rettar mellom anna spørsmål til intervjuaren sin reliabilitet. Her omtalar dei graden av å stille leiande spørsmål som ein innverkande faktor på intervjuets reliabilitet, ved at ein som forskar kan påverke svara ein får. Dette har vore viktig for meg som intervjuar å tenkje over både i førebuing og undervegs i intervjusituasjonen. Gjennom prøveintervjuet eg gjennomførte, var dette noko eg fekk øving i for å gjennomføre reliable intervju. Som nemnd tidlegare, vil det å kunne etterprøve resultata i studien kunne indikere reliabiliteten i forskinga. Ettersom eg har nytta meg av semistrukturerte intervju, kan nettopp dette utfordrast. Ulike deltakarar har fått ulike oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av kva retningar svara deira tek, og det vil vere vanskeleg og etterprøve intervjuet eksakt, sjølv om vi har vore innoom alle hovudspørsmåla i den vedlagte intervjuguiden. Samstundes peikar Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) på at eit for sterkt fokus på reliabilitet i ei slik intervjuundersøking kan motverke kreative tankar og variasjon. Gjennom at eg gir intervjuet løyve til å følgje sin eigen stil, improvisere, og følgje opp undervegs, bidreg eg til å

underbygge variasjon og kreativitet i deltakaren sine responsar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

4.11.3 Overføring

I det vidare vil eg kome med betraktningar knytt til studien sin overføringsverdi. I dette arbeidet ligg det til grunn å vurdere om resultata av studien også kan overførast til andre intervjupersonar, kontekstar og situasjonar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Thagaard (2018, s. 193-194) hevder at ein i kvalitative studiar ynskjer å utvikle ei forståing av dei fenomenen ein undersøker. Difor vil overføring i ein kvalitativ studie i hovudsak rette seg mot om tolkingane ein utviklar, også kan ha relevans i andre samanhengar (Thagaard, 2018, s. 194).

Om ein ser til område som vert sagt å ha innverknad på studien sine moglegheiter for overføring, er ulike metodelitteratur samde om at forhold knytt til studien sitt utval vil ha samanheng med grad av overføring (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289; Thagaard, 2018, s. 55; Tjora, 2021, s. 267). I mitt utval har eg gjort betraktningar rundt hensikt med prosjektet, relevans for problemområdet, samt mine ressursar og kapasitet med bakgrunn i rammene for prosjektet. Informantane som er inkludert i prosjektet har teke sjølvstendige val om å delta. Samstundes er dei selektert på bakgrunn av kvalifikasjonar og inklusjonskriterier for oppgåva. Utvalet vil dermed kunne rettast mot eit tilgjengelegheitsutval basert på ei strategisk utveljing. Ved å nytte meg av ei strategisk utveljing, godtek eg samstundes, som Thagaard (2018, s. 55) også poengterer, at det kan føre til ei skeivheit i utvalet og vidare i resultata eg får.

Informantane vil ha grunnlag for å kome med valide betraktningar knytt til vurdering i kroppsoving, men vil ikkje kunne sjåast som representativt for ein større populasjon. Ein svakheit ved at utvalet baserer seg på informantar som gjer seg tilgjengeleg for meg som forskar, kan omhandle at personane er fortruleg med forskning, og vidare ikkje har noko imot at ein reflekterer rundt deira situasjon (Thagaard, 2018, s. 57). Personane som deltek i dette prosjektet har alle eit høgt utdanningsnivå på fagfeltet. Ifølgje Thagaard (2018, s. 57) kan det å ha høgare utdanning på feltet sjåast i samanheng med villigheit til deltaking i kvalitative prosjekt, samt at ein kanskje også er meir fortruleg med å reflektere over eigen praksis og eige fagfelt. Det vert naudsynt for meg å vere bevisst på at desse faktorane kan bidra til skeivheiter i resultata, noko som vil gi liten grad av overføring til andre samanhengar. Samstundes er det sentralt å påpeike at dette yrket er ein profesjon, noko som set krav om ei høgare utdanning på fagfeltet.

Sett frå ei anna side, er ikkje føremålet med denne studien å ha så stor overføringsverdi. Tjora (2021, s. 267) ser eit for sterkt fokus på overføring i kvalitativ forskning som uheldig, då målet med prosjektet er retta mot å gå djupare inn i eit spesifikt problemområde. Gjennom min studie søker eg å belyse problemområde knytt til vurdering i den vidaregåande skulen gjennom lærarane sine egne, personlege erfaringar. Lærarane sine egne utsegn må difor også bli sett i lys av den konteksten dei er etablert i. Vidare vil prosjektet mogeleg kunne bidra til ny innsikt omkring feltet som vert undersøkt, som mellom anna å avdekke eventuelle utfordringar eller problematikk fenomenet reiser. Ein vil her kunne hevde at prosjektet har mogelegheiter for å indikere interessante retningar for vidare forskning på feltet, utan at funna vil kunne sjåast som gjeldande for større delar av populasjonen.

4.12 Etske betraktningar

For at eit vitenskapleg arbeid skal vere haldbart eller i det heile tatt lovleg, vert det å gjennomføre ei forskingsverksemd som føreheld seg til etske retningslinjer avgjerande (Thagaard, 2018, s. 20). I det følgjande vil eg omtale mine vurderingar knytt til ulike etske problemstillingar prosjektet reiser.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 95) omtalar intervjuundersøkinga som ei moralsk undersøking, på bakgrunn av at menneskelege relasjonar og kunnskapar ein tileignar seg, formar korleis ein vurderer menneske sin situasjon. Vidare, ifølgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 95) kjem ein over etske problemstillingar i alle fasar av eit intervjustudie, og ikkje berre i sjølve intervjusituasjonen. Ein kan av den grunn knytte ei rekke moralske og etske spørsmål til intervjuforskninga. Som eit grunnlag for etske retningslinjer knytt til samfunnsvitenskap og humaniora, har Nasjonale forskningsetiske komitear (NESH), utarbeida og definert normer for vitenskapleg praksis, som i sitt føremål skal bidra til å sikre at vitenskaplege metodar vert følgd på ein fagleg og forsvarleg måte (NESH, 2021, s. 5).

I tråd med NESH (2021) sine etske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora, skisserer Kvale og Brinkmann (2015, s. 102) hovudsakleg fire område ein som forskar må gjere etske betraktningar rundt i samband med intervjuundersøking. Desse kan beskrivast som informert samtykke, konfidensialitet, konsekvensar og mi rolle som forskar.

4.12.1 Informert samtykke

NESH (2021) presiserer at: «Forskere skal som hovedregel innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning. Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart» (NESH, 2021, s. 18). Med bakgrunn i dette sikra eg at alle informantane fekk tildelt eit informasjonsskriv om prosjektets tema og innhald, kva dei vart spurt om å deltaka på, samt å signere eit samtykkeskjema i forkant av intervjuet. Samtykke var frivillig for informantane og skrive under på, og eg sørga for å ikkje leggje noko ytre press for deltaking. Eg sørgja også for å informere om at val om å avstå frå intervju, heller ikkje ville medføre nokre konsekvensar. Informasjonsskrivet vart tilsendt på e-post til respondentane der dei elles formelle detaljane rundt prosjektet var skissert, og eg sikra vidare dokumentert samtykke gjennom lagring av eigne handskrivne signaturar frå respondentane i samtykkeskjema.

4.12.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet kan ifølgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 106) sjåast i samanheng med anonymiteten til deltakarane og ei felles semje rundt kva ein kan eller ikkje kan gjere med data som kjem fram i undersøkinga, som eit resultat av deira deltaking i prosjektet. Thagaard (2018, s. 24) presiserer at ein som hovudregel skal handtere innsamla informasjon knytt til informanten sine personlege førehald på ein konfidensiell og fortruleg måte. For mitt prosjekt handlar dette om at eg gjennom innhenting og framstilling av data aidentifiserar personlege opplysningar om informantane, slik at ein ikkje vil kunne spore resultat frå intervjuet tilbake til dei aktuelle deltakarane. Deltakarane har i prosjektet blitt lova konfidensialitet, og sporbar informasjon som eksempelvis namn og arbeidsplass vert ikkje gjengjeve i oppgåva. Eg gir deltakarane fiktive namn for å kunne følgje sitat frå den enkelte, men likevel oppretthalde informanten sin konfidensialitet. Thagaard (2018, s. 25) hevder at ein metodisk sett ynskjer å framstille deltakarane i samsvar med dei inntrykk ein har opparbeida gjennom prosjektet. Samstundes vert det etisk sett viktig å skjule identiteten deira. Det er heller ikkje berre framstilling av informasjon og personlege opplysningar som ein gjer betraktningar rundt når det kjem til konfidensialitet. Det omhandlar også spørsmål om gjenbruk og lagring av informasjonen (Thagaard, 2018, s. 25). Eg har difor nytta meg av krypterte lydopptakarar til intervjuet, der personopplysningar vert lagra trygt. Vidare veit alle partar at det berre er meg sjølv som har tilgang til materiale, og det vert viktig for meg og sørgje for at ingen andre får tilgang til opptak eller personleg informasjon gjennom prosjektet. I arbeidet med dette har eg utarbeida ei ROS-analyse, der eg skisserer moglege uventa hendingar som kan oppstå med

tanke på konfidensiell behandling av data materiale, og vidare sett opp kva tiltak eg føretek meg i dei ulike situasjonane. Dette skjemaet har også vegleiaren min hatt tilgang til. Utover dette informerer eg om at alle innhenta data vert sletta ved prosjektslutt.

4.12.3 Konsekvensar og forskaren si rolle

I arbeid med ei intervjuundersøking vil konsekvensar forkinga kan ha for deltakarane vere viktig for meg som forskar og gjere meg betraktningar rundt. I følgje NESH (2021) peikar dei på at: «*Forskere har ansvar for å unngå at forskningsdeltakere blir utsatt for skade og urimelig belastning som følge av forskningen.*» (NESH, 2021, s. 27). Det har vore mi oppgåve å sørge for at deltakaren ikkje vert utsett for unødvendig belastning eller tap av integritet gjennom intervjuet. Eg passar her mellom anna på å gjere vurderingar undervegs i intervjuet på om tematikken eller spørsmål eg tek opp er noko informanten ynskjer å prate om og utdjupe, eller om dei kan oppleve spørsmål som problematiske og ubehagelege å skulle greie ut om. Thagaard (2018, s. 26) hevder at nokre tema kan vere konfliktfylte for deltakaren og kan opplevast som problematiske i ettertid. Det kan også tenkjast at det kan oppstå spenningar mellom informantane sine utsegn og mine tolkingar av resultat (Thagaard, 2018, s. 27). Som forskar har eg vore bevisst på dette og imøtekomme eventuelle innvendingar intervjupersonane har til presentasjon av resultat.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) legg stor vekt på forskaren sin integritet som avgjerande for den kvaliteten som vert gjenspegla av dei vitenskaplege vala og etiske slutningane ein treff i forkinga. Dette kan ein vidare rette mot min kunnskap, erfaring, redelegheit og rettferd i forskingsarbeidet. Med bakgrunn i mi rolle som forskar søker eg å framstille funn så nøyaktig som mogleg, og vidare validere og kontrollere resultat så godt det lar seg gjere. Vidare må eg tenkje over mi rolle som forskar når det kjem til forkinga si uavhengigheit. NESH (2021) skriv mellom anna at: «*Forskere skal vise respekt for ulike verdier og holdninger. Forskere skal ikke tillegge mennesker irrasjonelle eller lite aktverdige motiver uten å kunne gi overbevisende dokumentasjon og begrunnelse*» (NESH, 2021, s. 27). For mi undersøking har det vore relevant å sjå til dette, i og med at eg har søkt lærarane sine egne erfaringar. Det er viktig for ei nøytral forskingsverksemd at eg først og fremst stiller meg open og mottakeleg for synsvinklar, haldningar, verdier og erfaringar frå informantane. Vidare kan dette overførast til analysing og diskusjon av datamateriale, der eg har måtte vore varsam med å ikkje vidare påføre deltakarane meiningar eller tolke motiv dei måtte ha, utan at dette vert godt dokumentert.

Gjennom intervjuprosessen gjorde eg meg erfaringar omkring deltakarane si oppleving av situasjonen, samt deira uttrykk for kva dei sjølve sit att med etter deltakinga. Thagaard (2018, s. 26) set også lys på at det bør finnast ei gjensidigheit i den informasjonen deltakarane gir og kva dei også får att gjennom prosjektdeltakinga. I min dialog med deltakarane i prosjektet uttrykte samtlege i ein eller anna form at dei hadde ei positiv oppleving av det å reflektere over seg sjølve og eigen praksis opp mot vurderingsarbeidet i faget. Dei uttrykte ei oppleving av å verte meir bevisste rundt eigen praksis og fekk sette ord på aspekt, områder og utfordringar som dei opplev pregar feltet. For mi rolle som forskar, ser eg dette som positive tilbakemeldingar, då det synleggjer ei gjensidigheit i utbyte mellom informant og forskar.

5.0 Resultat

I dette kapittelet vil eg rette meg mot det innhenta empiriske datamateriale for oppgåva, og presentere resultat med bakgrunn i analysen som har vore gjennomført. Datamaterialet for denne studien består som beskrive i metodekapittelet av fem semistrukturerte intervju med fem kroppsøvingslærarar frå ulike vidaregåande skular i Oslo. Eg vil innleiande i dette kapittelet presentere dei ulike deltakarane for prosjektet, som grunnlag for utskriving av resultata. I tråd med det Braun og Clarke (2006, s. 93) skriv om rapportering av resultat, vert det i denne delen sentralt å få fram kva det er datamaterialet syner. Som eit utgangspunkt vil eg difor strukturere presentasjonen av resultata gjennom fire overordna kategoriar. Dei fire kategoriane er utarbeida på bakgrunn av analysen av datasettet, og vert presentert som; «*Kva skal eigentleg vurdering i kroppsøving vere?*», «*Ei prosessorientert vurdering er givande*», «*Vurdering er vanskeleg*» og «*Ny læreplan i faget*». Dei ulike kategoriane kan sjåast som ganske omfattande og komplekse. Eg vil difor bryte ned den enkelte kategori og presentere ulike underkategoriar og tema som her kjem til syne. Som eit overordna føremål har dei fire hovudkategoriane til hensikt å bidra til å svare på forskingsspørsmåla og vidare den overordna problemstillinga for oppgåva.

5.1 Presentasjon av deltakarar

Eg vil i det følgjande presentere deltakarane for prosjektet. Hensikta med dette er først og fremst å skape ei oversikt og eit utgangspunkt for å forstå og relatere ulike utsegn og sitat, til den enkelte deltakaren. Det vil også for seinare diskusjon og drøfting av resultat opp mot teori og tidlegare forskning, vere relevant å ha danna eit overordna innsyn i deltakarane sin situasjon og bakgrunn. Presentasjonen av den enkelte byggjer på innleiande spørsmål frå intervjuet, og eg ser det som relevant å inkludere informasjon knytt til mellom anna utdanningsbakgrunn, erfaring i yrket, interesser, idrettsbakgrunn og bakgrunn for å ville bli kroppsøvingslærer i beskrivingane. I tråd med Thagaard (2018, s. 24) vil eg referere tilbake til betraktningar eg har gjort meg i kapittel 4, retta mot å ivareta deltakarane sin konfidensialitet.

Lærer 1: «Pål»

Pål er 60 år. Han har ei fartstid i læreryrket på over 30 år, der han gjennom alle desse åra har arbeid på ein og same skule. Pål har tidleg utdanningsbakgrunn frå idrettshøgskule i eit anna skandinavisk land, retta mot kroppsøving, og har i seinare tid tatt vidareutdanning i Noreg innan matematikk og spesialpedagogikk, og har i tillegg ein master innan IKT og læring. I

ein periode var han også avdelingsleiar ved skulen samstundes som han underviste. Han har likevel gjennom heile arbeidstida si undervist i kroppsøving, i tillegg til nokre andre fag i periodar. Når det kjem til interesser, kjem det fram at Pål er glad i trening, aktivitet og sport på ein generell basis, der han mellom anna nemner styrketrening, sykling, tennis og at han liker å vere i naturen. Han uttrykkjer vidare at han ikkje har nokon særleg spesifikk idrettsbakgrunn når det kjem til organisert aktivitet, men at han har ein allsidig aktiv bakgrunn frå han var 13-14 år. Pål treivst sjølv godt på skulen, og trakk fram «gym» som eit av faga han sjølv gjorde det godt i, noko som også viser seg å ha hatt innverknad på seinare yrkesval.

Lærer 2: «Oda»

Oda er 30 år. Ho har arbeidd som kroppsøvlingslærer i vidaregåande skule i omlag 6 år, der ho gjennom heile arbeidstida si har vore på den same skulen. Oda har utdanningsbakgrunn frå ein femårig master retta mot kroppsøving og idrettsfag med ei vidare spesialisering innan friluftsliv. Når det kjem til interesser, beskriv Oda at ho er glad i aktivitet, særleg retta mot friluftsliv. Av idrett har Oda tidlegare drive med fotball og symjing på bredde nivå gjennom organisert trening, der fotball var det ho held på med lengst. Oda forklarar at valet om å bli kroppsøvlingslærer var litt tilfeldig, men at ho tok til på idrettsutdanning på bakgrunn av ein underliggjande interesse for aktivitet. Vidare var det etterkvart kroppsøvlingsretninga som vart mest nærliggjande for ho. Ho uttrykkjer at utdanningsvegen forma seg mens tida gjekk. Samstundes så grunnjev ho valet basert på personlege interesser.

Lærer 3: «Knut»

Knut er 31 år. Han har jobba som kroppsøvlingslærer i snart 7 år, og har bakgrunn både frå ungdomsskule og vidaregåande skule. Når det kjem til utdanning retta mot yrket har Knut teke ein bachelor, vidare etterfølgd av ein master innan kroppsøving og pedagogikk. I ettertid har han også teke vegleiingspedagogikk for å kunne bli praksislærer, og har nettopp hatt (når intervjuet vart gjennomført) oppfølging av studentar som har vore utplassert i praksis. Knut uttrykker stor interesse for idrett og aktivitet, og har ein allsidig bakgrunn på dette området. Han har mellom anna drive med handball, friidrett og fotball, og beskriv at det har vore mykje organisert trening og aktivitet. Vidare valde han ein aktivitet å halde fram å satse på, og dette vart fotball, som han også seinare har drive på profesjonelt nivå. Han omtalar seg også som ein «klassisk fotballgut». Gjennom si eiga barne- og ungdomstid beskriv Knut at han alltid har vore ei litt rastlaus sjel og vore glad i å vere fysisk aktiv, og retter dette mot miljøet han vaks opp i. Han har opplevd at «gym» og idrett har vore noko han har meistra godt opp gjennom

skulegangen og oppveksten, og at dette har bidrege til vegval han har teke seinare i livet. Opp mot bakgrunnen for å bli kroppsøvingslærer, trekk Knut fram at han allereie på ungdomsskulen hadde ein dyktig kroppsøvingslærer som gjorde intrykk på han. Dette har vore noko av bakgrunnen for å sjølv velgje denne retninga, i tillegg til den underliggjande interessa for idrettsaktivitet.

Lærer 4: «Bjørn»

Bjørn er 49 år. Han har ei etter måten omfattande erfaring innan læraryrket og kroppsøvingsfaget, der han har bakgrunn både frå barneskule, ungdomsskule og vidaregåande skule. Totalt sett har han arbeidd som kroppsøvingslærer i ca 25 år, der dei siste 7-8 åra har vore i vidaregåande skule. Med tanke på utdanningsbakgrunn, gjekk Bjørn først ei faglærerutdanning i kroppsøving og idrett på starten av 90 talet, der han over tre år tok 60 studiepoeng i kroppsøving og idrett, for å vidare byggje på med 60 studiepoeng i friluftsliv. Etter det har han arbeidd som lærar i ein god del år, før han i seinare tid tok ein master i idrettspsykologi. Når det kjem til interesser, gir Bjørn intrykk av at fysisk aktivitet og trening alltid har vore ein bærebjelke i livet. Tidlegare var det fotball han hadde som hovudidrett og dreiv ei stund ei ganske ivrig satsing. Utdanning sat etterkvart ei stopp for fotballen, før han tok opp att idretten i seinare tid. Då vart det sykling som gjaldt, og han konkurrerte i ganske mange år både i terrenget og på landeveg. Dei siste ti åra har det vore løping, retta mot maraton som har oppteke interessa. Når det kjem til bakgrunn for å velgje yrket som kroppsøvingslærer, fortel Bjørn at han gjerne skulle ha kome med ein høgtsvevande grunngeving, men at det spring litt ut frå livets tilfeldigheter. Han peikar likevel på at det er andre i nær familie som arbeider i læraryrket, og at han føler det har lagt litt nært for han. Utover dette trekk han fram interessa for idrett og friluftsliv, som alltid har vore der, og at det å få jobbe med noko ein er interessert i verka appellerande for han. Vidare fortel han at han har halde seg til yrket i alle desse åra, med bakgrunn i å får jobbe med noko ein brenn for i livet.

Lærer 5: «Marie»

Marie er 28 år. Ho har arbeidd som kroppsøvingslærer i ca. 4 og et halvt år, der alle åra har vore i vidaregåande skule. Ho har jobba på den same skulen gjennom desse åra. Marie har teke ein bachelor retta mot faglærerutdanning i kroppsøving og idrett. Ho har i tillegg 30 studiepoeng inn mot personleg trenar, samt 30 studiepoeng retta mot kosthald og ernæring. Av interesser trekk Marie fram trening og friluftsliv, og preikar på at ho likar å vere kreativ.

Av idrettsleg bakgrunn har ho drive med fotball på hobbybasis, men understrekar at det ikkje har vore noko mål å satse. Ho har halde på med det for gleda si skuld. Det har vore styrketrening og trening på treningssenter som det har vore størst interesse rundt. Ho skyt også inn at det truleg var her interessa for kroppsøvingsfaget starta. Når det gjeld bakgrunnen for kroppsøvingslærer som yrkesval, har det vore nokre tilfeldigheitane inne i biletet, men samstundes har alltid interessa for tema trening, helse og aktivitet vore med ho. Ho ser det ikkje som heilt tilfeldig at ho valde å fortsette utdanningsløpet mot kroppsøvingsfaget. Ho beskriv dette som ein underbevisst faktor for valet om denne retninga.

5.2 Kva skal egentleg vurdering i kroppsøving vere?

Dette temaet omhandlar korleis lærarane omtalar og reflekterer rundt vurdering i kroppsøvingsfaget. Dei ulike subtema bidreg til å synleggjere kva deltakarane først og fremst omtalar og gjer seg tankar rundt når vurdering i kroppsøving vert eit tema.

5.2.1 Vurdering i kroppsøving er noko anna no enn før

I analysen av intervju utkrystalliserte det seg eit syn om at vurdering i kroppsøving er noko anna no enn tidlegare. Fleire av deltakarane uttrykte at sjølve faget er noko anna i dag enn det har vore før, og fortel at dette også spelar inn på korleis dei erfarer vurdering i faget. Bjørn fortel mellom anna at:

Det var mer fokus på ferdigheter og målbare kunnskaper, vi drev mer med teoriprøver, vi drev mer med testing, og var opptatt av objektive vurderingskriterier, mens vi er ganske langt unna det i dag.

Med bakgrunn i sine egne erfaringar, seier Bjørn at faktorar som ferdigheiter, testing og målbare kunnskapar tidlegare har vore det som har prega både innhaldet og vurderinga i faget. Det kjem fram, også frå lærarane Pål, Knut og Marie at dei deler dette intrykket av korleis vurdering *har* vore erfart tidlegare. Når det kjem til den siste delen av Bjørn sitt utsegn ovanfor, understrekar han at vi er langt unna eit slikt fokus i dagens kroppsøvingsfag. Han følger opp med å fortelje at:

Men vi er jo nå liksom endt opp med et fag der dette med innsats, samarbeid, fokus på prosess kontra sluttresultat har blitt mer og mer vektlagt. Og at det kroppslige idrettslige ferdighetsnivå og dine teoretiske kunnskaper, har kommet noe mer i bakgrunnen. Det er det med samhandling og gode prosesser i lag med andre, som blir

vektlagt mer og mer. Innsats, gode holdninger, regelhåndtering, fair play, det å bidra inn i gode læringsprosesser i lag med andre. (Bjørn)

Bjørn sitt utsegn på dette området indikerer ein del fellesnemnarar til kva dei andre lærarane også uttrykker når det kjem til sentrale faktorar, og kva vurderinga i faget byggjer på i dag. I Knut sine tankar omkring vurdering i kroppsøving, syner han tilknytning til det han kallar «*noe negativt*». Han fortel her at:

eeh, første tankene jeg tenker i hodet mitt når du sier det, er jo faktisk at vurdering i kroppsøving ofte er betegnet som noe negativt, i form av fysiske tester, litt sånn her dinosaurundervisning kor man har for eksempel høydehopp i gymmen i friidrett, og så skal man liksom stå på rekke og måle da hvor høyt en kommer over lista, og det kan skape mye angst og press hos elevene.

Knut eksemplifiserer med dette kva tankar som først kjem til han når man nemner vurdering i kroppsøving, og rettar negative assosiasjonar ved slik vurdering mot å kunne skape angst og press hos elevane. Sjølv om Knut i utgangspunktet kjem med denne assosiasjonen, følger han opp med å seie at:

Men det er ikke mitt syn på det, mitt syn er at vurdering er noe veldig positivt i kroppsøving, hvor en hele tiden kan følge opp elevene hvor de er henne, gi tilbakemeldinger på hva dem har gjort, og fremovermelding på hva dem kan gjøre annerledes eller bedre da, inn mot målet for undervisninga, som kan vere så mangt.

Her synleggjer Knut faktorar omkring oppfølging av eleven retta mot tilbakemelding og framovermelding, som sentralt og noko han ser som positivt med vurderinga i faget i dag. Dette er faktorar som vert omtala og verdsett av samtelge lærar i studien, og er noko eg vil presentere nærare i seinare tema om ei prosessorientert vurdering.

5.2.2 Vurdering er viktig for statusen til faget

Gjennom analysen kjem det fram at fleire av lærarane opplever vurderinga som viktig for å oppretthalde faget sin status på lik linje med andre skulefag. Her peikar både Oda, Knut, Bjørn og Marie på at dei ser det som truande for faget om vurderinga skulle forsvinne. Under dette trekker dei fram at faget ikkje skal bli sett som mindre viktig eller nedprioritert av elevane. Om vurderinga hadde forsvunne, meiner lærarane at det ville ha verka inn på posisjonen og relevansen for faget i vidaregåande skule. Marie peikar på at faget frå kroppsøvingslæraren si side nok kunne opplevast like relevant som før, men at elevane og fagkretsar rundt, etterkvart ville sett faget som mindre viktig. Pål tillegg først og fremst

vurdering ein relasjon til elevane si deltaking i undervisninga, også i aktivitetar dei ikkje trivst så godt med. Han viser til eksempel gjennom at ikkje alle elevar likar basketball, eller sirkeltrening, men gjennom at det ligg ei vurdering bak, så deltar elevane i større grad enn dei ville gjort utan. Marie og Oda omtaler også vurderinga som sentralt for elevane sin motivasjon for faget. Oda fortel, ut frå sine erfaringar, at mange elevar i utgangspunktet er lite motivert for kroppsøvingfaget, og at eit fråfall av vurdering sannsynlegvis ville resultert i endå lågare motivasjon for å delta og vise innsats. Der nokre av informantane legg fokus på elevane si deltaking og motivasjon, syner Bjørn å rette seg mot læringsutbytte ved faget. Han fortel at:

vel, det (vurderinga) fører jo til eeh, tror jeg, en større bevissthet rundt egen faglige utvikling

Han legg vekt på at kroppsøving fort kan bli ein plass elevar kjem til ein gong i veka berre for å få fysisk aktivitet, og at det faglege kan smuldre opp. Han grunngjev synet for vurdering i faget med at:

det handler ikke om at man skal trene og vere fysisk atktive en eller to ganger i uka, vi har våre kompetansemål og vi sørger for læring og utvikling, og hvorfor skal vi ikke ha vurdering der? Skal vi fjerne vurdering fra andre fag også da?

Her setter han poenget sitt på spissen for å synleggjere at kroppsøving også har sentrale lærings-og dannelsingsaspekt ved seg, på lik linje med teoretiske fag. Av den grunn vil det ifølgje Bjørn også vere vanskeleg å utelate vurdering frå faget.

Sjølv om lærarane uttrykkjer at vurderinga kan ha innverknad på elevane sin motivasjon, deltaking og faglege utvikling, påpeikar to av lærarane at dei forstår kvifor vurdering vert problematisert. Marie fortel at ho erfarer å ha elevar som slit med faget, og som hadde hatt lettare for å delta og fått positive opplevingar om vurdering ikkje hadde vore ein del av faget. Ho trekker fram problematikk knytt til sosial angst, eller det å bruke kroppen i undervisninga, og at dette kan erfarast som ganske utfordrande. Ho fortel om erfaring frå egne kroppsøvingssklassar, der elevane kjem inn i første klasse på vidaregåande skule (Vg 1):

(...) de har direkte dårlige erfaringer med å bli bedømt på helt konkrete ting i faget tidligere, hvor de opplever at kropp er veldig mye i fokus da. At man ikke får til ting med kroppen og at det blir veldig personlig. Ja.

Oda meiner også at vurderinga i faget kan opplevast mindre hensiktsmessig og viktig i nokre samanhengar. Ho rettar fokus mot elevmassen, og seier at det å skulle vurdere ein

friluftslivperiode i nokre tilfelle kan verke meir hemmande enn fremjande for elevar si oppleving og deira utbyte av perioden:

Det er jo noen sider ved faget som særlig friluftslivbiten ved kroppsøving, der jeg synes det nesten kan være litt ubehagelig å gi karakterer. For her som jeg jobber er det veldig mange som aldri har vært på tur, og er med oss på tur for første gang, det er første møte med skogen og da er det jo det med å gi de en trygg og god opplevelse, det er jo det som er viktig. (Oda)

Oda grunngeiv at vurdering i relasjon til dette, kan vere mot si hensikt for enkelte elevar.

5.2.3 Innsats legg eit viktig grunnlag i vurderinga

Noko anna som kjem tydeleg fram gjennom analysen, er vektlegginga av elevane sin innsats. Knut betraktar vurdering som positivt, men legg vekt på at elevane si oppleving, heng saman med om ein som lærar er tydeleg på kva som er viktig i faget. I denne samanheng er innsatsen noko han trekker fram som sentralt og viktig å kommunisere med elevane om:

Kanskje legge vekt på at man har forskjellige forutsetninger, og at det da er innsats som er veldig viktig, samt at det er ulike former for innsats. Det handler ikke om å springe raskest, det kan like så godt handle om å kommunisere godt i lagspill, være en god motspiller, en god medspiller, være god på å være demokratisk. Så det er så mye en kan angripe der, men det er likevel viktig å kommunisere til elevene at vurdering er ikke 3000 meter på sognsvann, det er andre ting og andre evner som blir vurdert. (Knut).

I sine utsegn legg Knut vekt på innsats som eit komplekst og samansett omgrep som inkluderer ulike evner og eigenskapar som er essensielle i faget, og synleggjer viktigheita av innsats opp mot vurderinga i faget. Han viser også til kva vurdering ikkje skal vere. Med bakgrunn i Knut sine beskrivingar, kjem innsatsen sin relevans og viktigheit for faget også til syne hos andre deltakarar. Eit eksempel er Marie sine tankar omkring vurderinga i kroppsøving, der ho raskt nemner innsats og det som skil kroppsøving frå dei teoretiske faga. Ho underviser sjølv i naturfag i tillegg til kroppsøving, og seier at vektlegginga av innsats i kroppsøvingfaget er noko ho trivast med og erfarer som ein svært naturleg del å trekkje inn i vurderinga. Det kjem fram at ho ser innsats som ein underliggjande grunnlag for alle vurderingsområda faget byggjer på:

At du rett og slett er helt nødt til å ha en innsats inn i faget for å vise samarbeidskompetanse, for å vise ferdigheter, for å vise fortåelse og kunnskap i det vi driver med på en måte. (Marie).

I ei forlenging omtalar Marie at ho er glad for at innsats har ein plass i faget. Dette fordi det er noko elevane har mogelegheit for å påverke og gjere noko med. I relasjon til innsats, fortel Oda om ei oppleving av å vurdere mennesket (elevane) frå «så mange ulike sider», og uttrykkjer at ho med bakgrunn i dette ser kroppsøving som eit takknemleg fag å vurdere i. Dette fordi man vurderer «heile mennesket».

Det varierer også korleis lærarane omtalar elevane sin innsats. Pål fortel at innsatsen vert sett som viktig i vurderinga av elevane. Han synleggjer dette gjennom å seie at:

Og så har vi en tilnærming, vi er fire gymlærere her, det går jo mye på å møte opp å stå på, så får du godt betalt for innsatsen...viss du møter opp hver gang og står på, så har du hvertfall 4.

Pål meiner at det å «stå på» er viktig i faget, og at dette er relatert til innsatsen eleven viser.

5.3 Ei prosessorientert vurdering er givande

Det andre temaet eg vil presentere i dette kapittelet, omhandlar undervegsvurderinga i kroppsøvingfaget. Dette er eit tema som tydeleg utkrystalliserer seg i analyseresultata, og som deltakarane verkar å ha klare tankar rundt. For å presentere kategorien, vil eg dele resultatata frå analysen inn i relevante underkategoriar som kjem til syne og vert sagt noko om blant deltakarane.

5.3.1 «Det er jo vurdering av prosessen som er givende»

Fleire av lærarane trekk parallellar til undervegsvurderinga som ein sentral del av vurderingsarbeidet i kroppsøvingfaget. Marie og Oda nyttar seg direkte av ordet «undervegsvurdering» i sine beskrivingar av kva som utgjer vurderinga i faget. For å syne undervegsvurderinga i faget fortel Marie at:

Det første jeg tenker på er jo at kroppsøving er et lite fag, noe som gjør at du ser elevene ja, med skifting og garderobetid så ser du kanskje elevene i 70 minutter per uke. Innimellom mister du noen kroppsøvingstimer for det skjer andre ting på skolen. Så i løpet av et år så ser man elevene svært sjeldent og man vil være helt avhengig av å kunne vurdere elevene underveis, slik at de har noe mulighet til å vise kompetanse.

Det kjem fram at lærarane på ulike måtar underbyggjer det Marie her fortel. Lærarane er einige om at dei ser storleiken av kroppsøving som fag i vidaregåande skule i samanheng med relevansen for undervegsvurderinga i faget. Fleire av lærarane uttrykkjer at dei også ser på undervegsvurdering i kroppsøvingfaget som givande. Knut fortel at:

Så det er jo på en måte på en formativ vurdering i prosessen som er givende. Det er jo ikke så givende å gi en slutt karakter, så en må jo legge mye innsats som lærer da i formativ vurdering, så viss man ikke trives med det, så bør man kanskje finne seg noe annet å gjøre, fordi det er der jobben ligger tror jeg, ja.

Knut uttrykkjer at han vektlegg vurdering i og under prosessen som viktig, og noko han ser som givande med vurderinga i faget. Han nyttar seg av ordbruken formativ vurdering for å synleggjere dette. Det verkar som om Knut meiner at ein som lærar innan kroppsøvingfaget i vidaregåande skule bør fokusere mykje av arbeidet og innsatsen sin på den formative vurderinga, som han kallar det, og at ein slutt karakter er noko han ser litt ned på og marginaliserer i denne samanheng.

Det kjem fram tankar om kva undervegsvurderinga skal byggje på og bidra til blant deltakarane. Marie, Bjørn og Oda set lys på at kvar time er ein mogelegheit for å vise kompetanse. Det handlar om at elevane viser utvikling og innsats undervegs gjennom året. Dette synleggjer Marie ved å trekkje fram at:

Det handler om å hele tiden delta med god innsats i alle økter å ikke tro at man kan delta med svært god innsats i to økter på slutten av året og så sikrer du beren i faget. Men at hele året betyr noe

Her understrekar Marie betydninga av undervegsvurderinga i faget, og at det er denne som legg grunnlaget for kva karakter eller standpunkt vurdering elevane ender opp med. Marie seier at kroppsøving i utgangspunktet er eit lite fag, og legg vekt på at kvar time er ein mogelegheit for å vise kompetanse. Ho vektlegg at elevane skal kunne byggje på undervegsvurderinga frå både Vg 1 og Vg 2, inn mot avsluttande år på Vg 3. Ho uttrykkjer ein tanke om oppbygging og vidareføring av faget gjennom tre år.

Eg vil i det følgjande rette fokuset mot kva lærarane uttrykkjer omkring sine erfaringar av ei prosessorientert vurdering i faget.

5.3.2 Tilbakemelding og dialog

I sine beskrivingar av vurderinga i kroppsovingsfaget er tematikk knytt til tilbakemelding og dialog med elevane noko av det første deltakarane trekker fram. Alle lærarane beskriv tilbakemelding som ein vesentleg faktor ved undervegsvurderinga i faget. Bjørn fortel mellom anna at:

men nå handler det mye om å ha god dialog med den enkelte eleven tenker jeg, sette meningsfylte utviklingsmål, for hver enkelt elev. Ikke som læreren setter for eleven, men at det er en dialog rundt det. Hva er situasjonen i faget nå? Hvordan kan man helt konkret ta neste steget da, hva kan være mine utviklingsmål på veien videre. Og hvordan måler man dette.

Bjørn har erfaring av at tilbakemeldinga og dialogen både bør byggje på ei beskriving av korleis situasjonen ser ut her og no, og deretter rette seg mot vegen vidare for eleven. Han grunnjev dette med at:

Ja du kan beskrive nå-situasjonen og det er greit, men ikke bare det, det vil jo på en måte dommeren gjort, ja du har lært så mye, vurdering av læring, jeg vurderer deg slik og sånn ut fra det jeg har sett i perioden, vi ser ikke framover, så den biten må være med for at det skal være en vurdering som skaper interesse og motivasjon for ytterligere utvikling da.

Lærarane verkar å vere einige om denne todelinga mellom no-situasjonen og eit fokus på vidare arbeid for elevane. Det synest å vere semje om at det må liggje nokre konkrete læringsmål til grunn for å arbeide mot måloppnåing i faget. Fleire av lærarane trekker også fram vektlegging av tilbakemelding i timane som ei form for undervegsvurdering tett knytt til dei konkrete læringssituasjonane der og då. Marie uttrykkjer at ho prøver å vere bevisst på å variere kven ho pratar med, og kjem med tilbakemelding til, slik at ho gjennom ein periode har snakka litt med alle. Bjørn legg også vekt på tilbakemeldinga i timane, og fortel at han er oppteken av å sjå den enkelte i kvar økt. For han treng ikkje tilbakemeldinga å vere direkte verbal, det kan også vere kropplege signal, eller noko som skapar ei oppleving av å bli sett gjennom timen.

Fleire av lærarane synest å framheve den konstruktive delen av tilbakemeldingane, at man må sjå framover, jobbe mot utviklingsmål osv. Knut seier tydeleg at det er viktig å ivareta og framheve det positive med no-situasjonen til eleven. Han fortel at:

altså ofte når en gir elever tilbakemelding verbalt så er den konstruktiv, men jeg tror det er like viktig å gi komplimenter, altså positive tilbakemeldinger, på det dem faktisk

har gjort. Fordi det er et mas om at du hele tiden må gjøre dette videre, du må gjøre det, men det er like så viktig å gi en tilbakemelding på det dem har jobba med å gjort (...) fordi om ikke blir det bare et økt prestasjonsjag, eeh og det er jo det man snakker om nå til dags med generasjon prestasjon.

Det vert for Knut viktig å også bruke tid på å forklare kva eleven får til, eller ein ser at eleven jobbar med, for å motvirke eit «prestasjonsjag».

5.3.3. Tone ned vurderingspresset

Vurdering er noko ein bør søkje å tone ned til ei viss grad i følgje Bjørn:

vel, jeg opplever at elevene er opptatt av vurdering, ikke bare i kroppsøving men i alle fag. Det er høyt på lista over, javel det er en form for ytre motivasjon, samtidig så er de nå opptatt av det. (Bjørn)

Bjørn beskriv at mange elevar er opptekne av karakterar. Dette gjeld vurdering i den vidaregåande skulen generelt. Knut uttrykker også tankar om dette og omtalar det som eit «prestasjonsjag». Med dette grunnjev Knut at ordet undervegsvurdering er noko han meiner elevane kan oppleve som stressande eller ubehageleg. Han illustrerer dette med uttrykket om å ha «vurdering på nakken hele tiden» (Knut). Bjørn ser undervegsvurderinga som eit verktøy til å flytte elevane sitt vurderingsfokus over på læringsmål han ser som viktige ved faget:

Jeg er nok en lærerstemme som ofte prater om bevegelsesglede, indre motivasjon, interesse for fysisk aktivitet, bevegelse, i ulike fasonger, og at vi må få lov til å være litt mindre opptatt av vurdering da, og mer fokus på gode økter og trives ilag og ha det kjekt. Fordi det er nok vurderingsprat som det er kanskje, ikke at vi ikke skal prate om vurdering, men prøve å tone det litt ned, og fiske med litt grovmaska nett på det området der. Ikke vere dødelig presis i karakterbruken på det området der ifra tidlig høst men, peke på måloppnåelser, ha en dialog med eleven rundt faglig utvikling og type måloppnåelse (Bjørn).

Bjørn finn lita hensikt i å nytte seg av talkarakterar og presise vurderingar av elevane undervegs i faget, særleg retta mot vg 1. Knut uttalar også eksplisitt at dei opererer med eit karakterfritt første halvår i vg 1. Bjørn legg meir vekt på måloppnåing for å oppnå glede ved faget og trivsel ilag i gruppa. Fleire av respondentane uttrykkjer semje om ikkje å omtale karakterar i dialog med elevane, og ser dette som hensiktsmessig for elevane si læring og utvikling i faget. Det kjem samstundes fram nokre skilnader i resultat frå analysen på dette området. Pål synest, i større grad å relatere tilbakemeldingar i form av unvertegsvurdering og dialog opp mot karaktermål i faget:

Jeg syns den (undervegsvurderinga) er veldig viktig, jeg synes man skal gi den skikkelig, og der må man tørre å fortelle hva som er begrensninger og. Viss du som er på 4 nå, skal klare å få en femmer eller sekser i gym... (Pål)

Sitatet viser at utviklingsmål i dialog med eleven vert relatert til talkarakter.

5.3.4 La elevane få vurdere seg sjølv

Gjennom analysen av datasettet kjem det fram at lærarane er bevisste på og trekker fram involvering av elevane sjølve i vurderingsarbeidet i faget. Knut, Bjørn og Marie nyttar seg direkte av ordet eigenvurdering i denne samanheng, mens Oda og Pål uttrykker at elevane får lov til å vere med på å vurdere seg sjølve. Det verker å vere ei erfaring blant lærarane av at eigenvurderinga eller, deltakinga i å vurdere seg sjølv, har ein verdi. Dette vert først og fremst relatert til å skape innsikt i korleis elevane ser seg sjølv i faget. Knut fortel at:

Det jeg kanskje er mest fornøyd med, er en sånn eigenvurdering jeg kjører etter hvert semester, hvor dem vurderer seg selv på alle temaene vi har vært gjennom og skriver en liten kommentar til hvordan dem selv opplever sin innsats, sin utvikling, sin samarbeidsevne og ja hvertfall i kroppsøving da (...) da får man et innblikk i hva elevene tenker om seg selv og det er jo viktig å ta med seg vidare når man skal snakke sammen. Så det forenkler mye, den eigenvurderinga.

Knut trekker fram verdiar av å skape seg eit innblikk i kva elevane tenker om seg sjølv. Han legg vekt på at han ser denne informasjonen som nyttig å ta med seg inn i samtale og dialog med den enkelte eleven. Av denne grunn opplever Knut eigenvurderinga som eit nyttig verktøy i arbeidet med vurderinga av elevane. Sitatet fortel at Knut gjennomfører denne eigenvurderinga i slutten av kvart semester, der han samlar dei ulike tema og periodane dei har vore gjennom i eigenvurdering. Innhaldet elevane skal vurdere seg på, omhandlar ifølgje Knut, aspekt omkring innsats, eiga utvikling og samarbeidsevne. Fleire av respondentane viser seg å vere einig med Knut i verdien eigenvurderinga bidreg til, og kva aspekt som bør inngå i eigenvurderinga. Det kjem også fram nyansar frå respondentane omkring når dei ser det hensiktsmessig å gjennomføre eigenvurdering for sine grupper. Bjørn fortel at:

Jeg liker veldig godt å summere opp hver periode, ikke bare tenke at her på skolen er man opptatt av å gi en midtveisvurdering i uke 44, og så skal man ta en ved terminslutt, men at man summerer opp periodene sine, og da liker jeg godt å be om en eigenvurdering av eleven. En skiftelig eigenvurdering der man blir bedt om å se på kompetanssmål man har jobbet med i perioden, vurdere seg selv, og reflektere noe faglig rundt egen utvikling da, knyttet til de målene (...) Da tenker jeg ofte at den

vurderinga du får av lærer kan bety litt mer, når det er knyttet til noe du har vert deltagende i selv.

For Bjørn vert det relevant å leggje eigenvurdering tettare opp mot den enkelte perioden, og problematiserer ei oppsummering ved terminslutt. Han konkretiserer med at eigenvurderinga bør byggje på relevante kompetansemål for den aktuelle perioden, og rettar dette mot at elevane forstår kva dei vurderer seg sjølv på. I forlenging av Bjørn sine erfaringar, synest han også å rette eigenvurdering til noko utover det å skape ei innsikt i korleis elevane ser seg sjølv i faget. Han legg vekt på at tilbakemeldingar og vurderingar læraren kjem med, i større grad kan opplevast som meningsfulle for eleven, når dei sjølv har vore delaktige i ein vurderings- og refleksjonsprosess. Basert på dette, argumenterer han for å sjå framover, og få elevane med på kva som er utviklingspunkt for vidare arbeid med faget.

Under denne kategorien kjem det fram variasjonar mellom deltakarane omkring kva innhaldet i eigenvurderinga skal utgjere, og korleis den skal gjennomførast. Pål beskriv at innhaldet elevane skal vurdere seg på bør rettast mot karakterskalaen, der elevane set eit tal på eigen måloppnåing under dei ulike områda. Han uttrykkjer at:

vi deler gymkarakter inn i innsats, koordinasjon, teknikk, samspill osv. Og så kan vi spørre hvor god synes du du er på innsats, også tenk på de øvelsene vi har gjort. Så er det nesten ingen som seier de har 6 i innsats viss de er på fire, de treffer som regel seg selv. Så hender det jo at noen vurderer seg selv til en 3er på innsats hvor vi sier at du jobber jo dritbra, og ligger hvertfall på fem osv. Og når du gjør den, så får du nesten aldri klager.

Pål går her ganske konkret inn på kva innhaldet i eigenvurderinga omhandlar, og kva elevane gjer seg vurderingar rundt. Vidare grunnjev han utbyte mot at elevane har fått gjort egne vurderingar, og at det synest å føre til færre misoppfatningar mellom han og elevane.

5.4 Vurdering er vanskeleg

Den tredje kategorien som utkrystalliserte seg gjennom analysen, omhandlar ei erfaring av vurdering i kroppsøving som vanskeleg.

5.4.1 «skulle gjerne hatt meir tid»

Det er interessant å sjå at fleire av lærarane, i sine uttaler, trekker fram at vurdering er vanskeleg. Dette viser for eksempel Oda i følgjande sitat:

Eeee, ja det første jeg tenker er at jeg synes det er vanskelig da.

Det kjem fram frå fleire av deltakarane at dei ikkje har tilstrekkeleg med tid i vurderingsarbeidet.

Det første jeg tenker på er jo at kroppsøving er et lite fag, noe som gjør at du ser elevene ja, med skifting og garderobetid så ser du kanskje elevene i 70 minutter per uke. Innimellom mister du noen kroppsøvingstimer for det skjer andre ting på skolen. Så i løpet av et år så ser man elevene svært sjeldent. (Marie)

Marie illustrerer ei mangel på tid i vurderingsarbeidet med at kroppsøving er eit lite fag. Ho ser elevane mindre i kroppsøving enn man gjer i ein del andre fag i vidaregåande skule. Vidare peikar ho på at det tidvis er timar som fell ifrå. Ho føler at dette verkar inn på mogelegheitene hennar til å følgje opp elevar slik ho hadde ynskja i faget:

Altså optimalt sett så ville vi jo hatt mye mer tid til å faktisk prate med elevene en og en nettopp fordi det er det som gjør at elevene kan lære og ta med seg tilbakemeldinger videre. Det er jo egentlig det som er ønskelig, og skulle gjerne hatt tid til det hver eneste time, men man skjønner at det ikke går med 32 elever og 70 minutter en gang i uka. (Marie)

Marie set ord på at ho ser det å «prate med elevane» som ein avgjerande faktor for elevane si læring og utvikling i faget, men ho erfarer at det er vanskeleg å få gjort dette i tilstrekkeleg grad, basert på tida ho erfarer å ha til rådighet. Dette er noko fleire av lærarane også synest å vere einige i. Marie peikar på at ho søker å variere kven ho pratar med i timen. Ho har mål om å ha prata litt med alle i løpet av ein spesifikk periode.

Enkelte av deltakarane legg større vekt at det kan vere vanskeleg å ivareta ei tilstrekkeleg tilrettelegging for elevar som har behov for dette, også sett opp mot å få vurdering i faget. Pål uttrykkjer at han erfarer dette som vanskeleg og seier at:

Du får liksom ikke gjort det, kan ikke legge opp til dem en og en ikke sant, for det går ikke. Så du kunne godt trent en gutt eller en jente i balanseøvelser alene hvor du kunne forklare til den ene. Men du får ikke gjort det i en større gruppe, der de er vant til at det skal vere mye bevegelse i en time da, der de fyker rundt å sånn. Det er en god intensjon, men det er ikke så lett når opplegget er som det er da.

Pål beskriv at det er vanskeleg å ivareta elevar som hadde hatt behov for ekstra oppfølging på nokre områder, når han samstundes skal ivareta gruppa eller klassen som heilheit. Andre respondentar omtalar det som vanskeleg å leggje til rette for elevar som slit med oppmøte, og av den grunn står i fare for manglande vurderingsgrunnlag. Ein del av tematikken vert også

retta mot eleven sine føresetnader, og korleis ein tek omsyn til og legg til rette for dette. Eg kjem tilbake til elevens føresetnader under seinare tema.

5.4.2 Kva er eigentleg kompetanse i kroppsøving?

Med bakgrunn i analysen vert måloppnåing i faget eit tema det er interessant å sjå til, som eit området fleire av deltakarane omtalar som vanskeleg. Med grunnlag i deltakarane sine beskrivingar, kjem det fram nokre konkrete skilnader i korleis dei ulike lærarane forstår og erfarer måloppnåinga i faget, knytt til kva som eigentleg utgjer kompetanse i faget.

Fleire av lærarane uttrykkjer at det kan vere vanskeleg å skilje middels og høg måloppnåing. Bjørn trekker fram måloppnåinga i faget som eit område som kan by på utfordringar når det kjem til kva som skal vektleggast og vurderast i ein periode. Denne tematikken omhandlar kva som ligg i og utgjer kompetansen elevane viser. Han fortel at:

Ehm, jeg trur kanskje jeg vil begynne med å kommentere det her med ferdigheter versus kompetanse. Det er ikke så veldig mange år vi har drevet og snakket om elevens kompetanse, men vi snakket om ferdigheter og kunnskaper og holdninger, så hva er egentlig kompetanse opp mot ferdighet?

Bjørn peikar på ein problematikk knytt til ferdigheit som omgrep, og kva som ligg i dette, sett opp mot elevane sin kompetanse i faget. Bjørn seier at:

Ferdighet har jo ikke blitt helt uviktig i kroppsøvingsfaget, vi jobber jo med å prøve å forbedre ferdigheter ut fra elevens forutsetninger, men det er liksom ikke bare det. Så kall ferdigheter en komponent i et mer utvidet kompetanse-begrep da. Det prøver jeg å veilede elevene på. For de tenker nok litt for ofte at den som er best i volleyball, bakset, fotball da i en ballspillperiode, eller en samspillperiode, skal automatisk ha bedre karakter enn eleven som trøbler mer ferdighetsmessig, men som scorer veldig godt på andre kompetansemål da som er knyttet til en slik periode.

Bjørn tydeleggjer i sitatet at han ikkje ser ferdigheiter som uviktig eller ubetydeleg i faget, men han tillegg omgrepet ei vidare tyding som «en komponent i et mer utvidet kompetansebegrep». Med dette uttrykkjer Bjørn at det tydeleg kan relaterast andre mål og eigenskapar til elevane sin kompetanse i faget, utover det som omhandlar ferdigheiter. Dette er noko fleire av lærarane synest å stille seg bak i sine uttalar. Vidare problematiserer Bjørn at elevane relaterer det å ha spesifikt gode ferdigheiter innan ein sport eller ballspel til å vere einstyddande med ei høg måloppnåing i faget. Marie seier at ho ved overtaking av nye vg 1 klassar i kroppsøving, opplever at elevane har erfaringar med å bli dømd og vurdert på «konkrete ting med kroppen»,

og at ferdigheter har spela ei sentral rolle i kva vurdering ein har oppnådd i faget. Ho problematiserer dette, og peikar på kva som burde liggje til grunn for måloppnåinga i faget gjennom følgjande sitat:

Om faget blir lagt opp på en god måte hvor fokuset er på innsats og utvikling, og alt det gode elevene kan bidra med inn i en gruppe, og at alle har muligheten til å vise noe kompetanse og ikke knytte det direkte opp mot ferdigheter i faget, men se hele vurderingsskalaen som en sammenheng mellom både ferdigheter, kunnskaper og samarbeid og innsats, så tror jeg jo at mange vil oppleve mye mestring med faget. (Marie).

Fleire av respondentane synest å beskrive eleven sin kompetanse i faget, gjennom at innsats, utvikling, samarbeid, kunnskap og forståing heng saman i det å vise ei høg måloppnåing. Sjølv om det blant fleire av deltakarane synest å vere ei semje omkring dette, finn eg samstundes variasjonar i korleis lærarane uttrykkjer seg om måloppnåinga i faget.

Viss du møter opp hver gang og står på så har du hvertfall 4, har du vert litt god i mange ting så får du kanskje 5 (Pål).

Pål uttrykkjer kva som legg grunnlag for ulike måloppnåingar i faget. Dette relaterer han til kva karakter elevane kan syne å oppnå. Han meiner at det å møte opp og stå på har ein innverknad og betydning for korleis elevane gjer det i faget. Han seier vidare at karakteren fem kan sjåast i samanheng med det å vere «god» i noko. Han grunngjev med dette karakter fem med noko utover det å «stå på» i faget. Pål uttrykkjer kva han ser dette i samanheng med:

Viss du som er på 4 nå, skal klare å få en femmer eller sekser, i gym, så må du kanskje trene 6, 7, 8 timer i uka på koordinasjon, teknikk. Du har aldri spillt et ballspill, du er ikke i så god fysisk form, du klarer ikke 5 armbøyninger, du har mye å gå på for å få en høyere karakter, men du kan fortsatt få 4 viss du kommer hver gang og gjør som du gjør, ikke sant.

Med bakgrunn i sitatet, kjem det fram, at ei høg måloppnåing i faget kan relaterast til spesifikke ferdigheter. Dette vert relatert til det Pål beskriv som koordinasjon og teknikk. Det vert også drege parallellar til eleven sin «fysiske form» og nokre krav som i denne samanheng synest å framkome.

5.5 Ny læreplan i faget

Ein kategori som tydeleg også utkrystalliserte seg i analysen, omhandlar ny læreplan i faget. Med bakgrunn i at LK20 no har blitt gjeldande for heile den vidaregåande opplæringa, kjem det tydeleg fram tematikk relatert til vurderinga i faget.

5.5.1 Elevens føresetnader

Det synest først og fremst å vere semje blant lærarane om at elevane har ulike føresetnader i faget, og at ein ikkje kan la vere å ta omsyn til desse. Dei uttrykkjer dette både om arbeidet med planlegging og gjennomføring av undervisning, men også i vurderinga i faget. Bjørn peikar på ei endring i metodesettet sitt når det kjem til korleis han søker å leggje opp faget. Han beskriv at:

Der det før har vært veldig mye vis og forklar, jada jeg kan godt gjøre det fortsatt, men jeg gjør mye annet også, blant annet situasjonsbetinget læring, som legger til rette for at dette (læring) kan skje litt mer ut fra elevens forutsetninger da. At det ikke nødvendigvis er noe rett og noe galt, men at man stilles overfor noen utfordringer som har ulike løsninger (...) Fordi mye av det du ser etter skal jo gjerne oppstå i frie arbeidssituasjoner i lag med andre. Så litt indre styrt, litt mindre preget av meg og mine faglige interesser, men prøver å være tro mot kompetansemål...

For Bjørn vert elevane sine føresetnader noko han i større grad søker å leggje til rette for i undervisninga i faget. Han vektlegg at elevane i større grad enn tidlegare får arbeide seg fram til eigne løysingar omkring innhald i faget. Han grunnjev dette med at læring og utvikling i faget, i større grad vil skje ut frå eleven sine eigne føresetnader, og at fleire då lærer meir. Bjørn legg med dette vekt på å sjå etter kompetanse hos elevane i frie arbeidssituasjonar. Når det kjem til kva han konkret ser etter i vurderinga av slike situasjonar, beskriv han at:

Det handler om å prøve å feile, ikke gi seg, å angripe lærings situasjoner fremfor å bakke ut, du må liksom ha noe å bidra med inn i et perstasjonsfellesskap (...) Hvordan du håndterer deg selv og ditt sett av forutsetninger og utfordringer i time etter time, gjennom en periode, og om man kan se på en progresjon. (Bjørn)

På bakgrunn av det Bjørn her beskriv, kjem det tydeleg fram kva som vert lagt vekt på i vurderinga av elevane. Bjørn synest å relatere dette til at elevane kan stå i situasjonane, der det ikkje er avgjerande om ein får alt til, men at ein kan bidra inn i eit arbeid ut ifrå eigne føresetnader, og om ein etterkvart kan sjå utvikling på bakgrunn av dette. Fleire av lærarane stiller seg bak det Bjørn her set ord på. Oda meiner at elevar kan ha vidt forskjellige

føresetnader i faget. Ho beskriv at gjennom vektlegging av innsats, utvikling, haldningar og fair-play som sentrale mål ved faget, så vil elevar med ulike føresetnader ha moglegheiter for å få gode vurderingar.

På ei anna uttrykkjer lærarane også utfordringar mot å vurdere med omsyn til føresetnader i faget.

Det jeg synes er vanskelig, er at alle elever har krav på å bli individuelt vurdert, etter sine forutsetninger, erfaringer og kropp på en måte (...) Det er jo helt umulig at du kan skrive at du skal vurdere koordinasjon, teknikk og balanse, også kommer det en elev som ikke har dette (...), men du må jo kunne legge til rette for at en slik elev får utfordringer som gjør at de får sin kropp til å fungere bedre, det kan du gjøre, og så får du vurdere det på en måte da. (Pål).

Det vert uttrykt at eleven sine føresetnader vert erfart som vanskeleg å ta omsyn til. Pål rettar ei utfordringa mot å vurdere elevar i nokre spesifikke eigenskapar, om han opplever at nokon slit med dette. Han synest samstundes å vektleggje eit arbeid mot at elevane skal kunne oppleve meistring på sitt nivå, og at ein som lærar her må tilpasse undervisninga. Pål synest likevel å problematisere elevane sine ulike føresetnader ved vurdering i faget:

Viss du skriver at balanse, koordinasjon og teknikk er viktig, så kan du ikke ha en som er helt ukoordinert som får seks i det faget da, fordi at han har prøvd hardt, eller nå klarer han å stå på ett ben i 9 sekunder, så det går ikke an, det er selvmotsigende på en måte, mener jeg da. (Pål).

På bakgrunn av det Pål fortel, synest det å ha «prøvd hardt», eller å ha vist til progresjon basert på eit dårleg utgangspunkt eller føresetnad, som mindre relevant for ei god vurdering. Det kjem fram indikasjonar på at det vil vere vanskeleg å oppnå ei god vurdering i faget om elevane ikkje meistrar eigenskapar som «balanse, koordinasjon og teknikk» til ei viss grad.

5.5.2 Opne kompetansemål

Gjennom analysen kjem det fram erfaringar spesifikt retta mot kompetansemåla i kroppsøvningsfaget:

Kompetansemålene er jo velig lite konkrete i forhold til det de var før (Marie).

Marie synest at kompetansemåla i den nye læreplanen er mindre konkrete enn tidlegare. Fleire av lærarane synest å dele denne erfaringa. Dei seier mellom anna at dei opplever eit større tolkingsrom i kompetansemåla.

Mange vil jo si at det kanskje har blitt enda mer utfordrende å vurdere kroppsøvingsfaget nå enn tidligere og at det er blitt mer fritt. Mer åpent for tolkning av kompetansemålene, rett og slett fordi de er litt mer diffuse enn de har vært tidligere (Marie).

Marie beskriver kompetansemåla som meir diffuse og opne for tolking enn det har vore tidlegare, og rettar dette at vurderinga i faget har vorte vanskelegare. Dette er ein problematikk dei andre deltakarane er samde i.

Frå tre av lærarane vert det sett lys på bevegelsesaktivitetar og alternative bevegelsesaktivitetar, som har fått innpass i kompetansemåla. Marie meiner at dette er noko som kan tolkast på ulike måtar. Ho ser ikkje dette som direkte negativt, og peikar på at man som lærar kan introdusere nye, alternative aktivitetar, i kontrast til dei tradisjonelle lagspela og idrettsaktivitetane som ho meiner har prega faget. Fleire av respondentane omtalar alternative bevegelsesaktivitetar som positivt for elevar som ikkje har erfaring med lagsport frå tidlegare. Deltakarane opplever at elevane stiller med eit likare utgangspunkt for å meistre slike aktivitetar. På den andre sida understrekar fleire at opne kompetansemål kan føre til forskjell i faget på tvers av skular. Dette kjem tydeleg fram i følgjande sitat:

Faren med at de blir så åpen for tolkning er at faget vil kunne sees veldig ulikt ut fra skole til skole, ut fra hvordan man tolker kompetansemåla. (Marie)

Bjørn er ein av få respondentar som tekk fram sider ved kompetansemåla som er tydelegare i den nye læreplanen (LK20). Han opplever først og fremst kompetansemåla som eit endå tydelegare steg vekk frå den ferdigheitsbaserte logikken som har prega faget. Det har ifølgje Bjørn blitt tydelegare at idrettslege ferdigheiter har kome meir i bakgrunnen, og at det er andre verdiar og eigenskapar ein er oppteken av. Bjørn syner dette gjennom følgjande sitat:

Men nå ble det så åpenbart at vi ikke bare skulle se etter idrettslige ferdigheter, knyttet til volleyballspillet for eksempel, men bruke volleyball som et verktøy for å jobbe med samhandling, regelforståelse, håndtering, ansvar, kommunisere, jobbe med det taktiske knyttet til et spill, og ha dialog i gruppa knyttet til den type ting, og at en må bli flinkere til å se etter den type, kall det verdiene da. Ikke vere så opptatt av fingerslag, baggerslag, serv, den idrettslige kvaliteten på de delferdighetene, som vi kanskje tradisjonelt har vært i litt for stor grad. Så for meg så ble det lettere å ta steget over da, vekk fra den idrettsbaserte biten og inn i kroppsøvingsterrenget.

Bjørn ser dette som ei konkretisering av kva verdiar, og føremål kroppsøvningsfaget skal byggje på.

5.5.3 Endring tar tid

Lærarane uttrykkjer at dei av leiinga har fått satt av ein del eigen tid til å arbeide med den nye læreplanen i team, eller i fagseksjonen. Det kjem fram at lærarane legg vekt på å vere utviklingsorienterte og halde seg oppdatert på fagfeltet. Marie beskriv mellom anna at der ho jobbar, er kroppsøving eit fag med høg status på skulen, og det blir tilrettelagd for mykje samarbeid på seksjonen. Samstundes trekker ho fram at det også vert diskutert mykje rundt fagfornyninga utanom den avsette tida, med bakgrunn i eit engasjement for faget. Fleire av respondentane trekker fram at dei allereie før LK20 kom, har arbeidd med faget på måtar som no tydelegare er uttrykka i læreplanen. Marie fortel mellom anna at:

Det har vært brukt veldig mye tid på det her som jeg jobber, allerede mange år før fagfornyelsen kom egentlig, så starta vi arbeidet med det, ut ifra ting vi visste kom til å bli endra på, men og fordi her som vi jobber har vi nok allerede vert tidlig ute, og vert i retning av fagfornyelsen før den kom i det hele tatt.

Knut syner også å vere oppteken av utvikling og ser viktigheita av å halde seg oppdatert på faget. Han uttrykkjer ei utfordring knytt til dette med omsyn til nye lærarar på skulen:

Så er det også sterke tradisjoner her på skolen også, og som ny lærer så er det ikke bare å gå inn å bryte med tradisjoner som kroppsøvningslærere som har jobbet her i 10 til 15 år har, så det er jo også en utfordring...

Knut beskriv ei erfaring av at det kan vere vanskeleg å kome inn på ein skule som ny lærar og meine mykje om vurderinga i faget. Han opplever at tradisjonar og måtar å arbeide på blant andre lærarar som har jobba lenger ved skulen, ikkje alltid er like enkelt å gå inn og endre på. Han ser likevel på dette som ein mogelegheit for å bidra på sikt, med kunnskap han har med seg.

Særleg to av respondentane reflekterer omkring tematikken på ein litt anna måte enn dei tre andre. Pål og Bjørn omtalar ei søking mot å halde seg oppdaterte på faget og fagfornyninga i kroppsøving. Dei reflekterer samstundes, i større grad enn dei tre andre, over at dette er utfordrande knytt til faktorar omkring dei sjølv og eigen bakgrunn. Bjørn erfarer at implementering av nyare tankesett i kroppsøvningsfaget kan by på utfordringar. Han relaterer dette i stor grad til erfaringar han sjølv har frå faget. Han fortel at:

Jeg opplever at mange synes det er vanskelig, og vi har nok en tendens til noen ganger å bli veldig erfaringsbaserte i praksisen vår. Så foreldres oppfatning av hva kroppsøving er for noe, for eksempel, det handler jo mye om hva du selv opplevde da du gikk på skole, tørr jeg hevde. Og til og med elevene arver jo noe av dette, og til en viss grad kolleger også som har med seg en del logikk i fra tidligere tider, og noen ganger kan det rettes mot at gamle vaner er vonde og vende.

Bjørn omtalar at opplevinga og erfaringa av kva kroppsøvingsfaget er eller skal vere, kan relaterast til personlege erfaringar ein sjølv sit med. Han erfarer at dette både kan gjelde foreldre og elevar som dannar og arvar erfaringsbaserte opplevingar og oppfatningar om faget, men også kroppsøvingslærarar som byggjer på ein erfaringsbasert praksis. Han syner dette vidare ved å seie at:

Og så er det ikke det at de er avvisende til det nye som kommer, men de søker vel mot trygge velkjente løsninger til en viss grad.

Det kan vere lett å søkje mot det velkjente og tryggje i møte med forandring og nye tankesett. For Bjørn vert det å skulle endre på ein heil praksis og tenkemåte når det kjem til vurderinga i kroppsøvingsfaget også relatert til tid. Han beskriv dette godt i følgjande sitat:

Man bruker jo gjerne noe tid da på å forandre tankesett gjennom ulike læreplaner opp gjennom årene, å skulle gå inn i et nytt, for det er jo forandring, det er nye begreper og det er nye ja, det fører til nye undervisningsformer og liksom litt andre måter å tenke på knyttet til vurdering enn det det var tidligere. Det er ikke liksom gjort iløpet at ei uke eller tre, det å skifte ut en hel logikk kan du si.

Bjørn og Pål reflekterer begge omkring utfordringar relatert til si tid i yrket. Dei uttrykkjer å tidlegare ha arbeidd med kroppsøvingsfaget på andre måtar, også når det kjem til vurdering. Det å endre på ein tidlegare innarbeidd praksis i lys av nye revideringar og føremål ved kroppsøvingsfaget, erfarer dei tek tid.

6.0 Diskusjon

I dette kapitlet vil eg diskutere resultat som i det føregående har blitt presentert, opp mot planverk, relevant teori, og tidlegare forskning på feltet. Drøftinga legg grunnlag for å kunne svare på den overordna problemstillinga for oppgåva. Problemstillinga er retta mot kva erfaring lærarar i vidaregåande skule har med vurdering i kroppsøving. Dei utarbeida forskingsspørsmåla har lagt grunnlag for å undersøkje problemstillinga. Sett i lys av planverket, forskning og teori for oppgåva, er det relevant å sjå resultata i ein større samanheng, og kunne trekkje på dei ulike delane i ei overbyggjande drøfting. I struktureringa av kapitlet er drøftinga inndelt etter fem drøftingstema. Dei overordna tema vert presentert som; «Kva skal egentleg vurderast i kroppsøving?», «Kva konstituerer vurdering som vanskeleg?», «Fører endringane i LK20 til ein uklar vurderingspraksis?», «Implementering av LK20» og «Vurdering av prosessen». Kvart tema byggjer på relevante drøftingspunkt med bakgrunn i tematikken.

6.1 Kva skal egentleg vurderast i kroppsøving?

I relasjon til dette drøftingstema, er det nokre sentrale aspekt som vert omtala av respondentane, og som er interessante å diskutere i lys av planverket, teori og tidlegare forskning på området. Drøftingspunkta eg tek føre meg i dette delkapitlet kan beskrivast som «Avstand frå eit idrettsperspektiv», og «Innsats».

6.1.1 Avstand frå eit idrettsperspektiv

Respondentane omtalar fleire aspekt omkring kva som utgjer og konstituerer vurdering i kroppsøvingfaget. Som resultata viser, omtalar lærarane vurdering i faget som annleis no enn tidlegare. Dei vektlegg særleg ei dreining vekk frå målbare kunnskapar, og objektive vurderingskriterier, til eit fag dei uttrykkjer som prosessorientert, og der sluttresultatet vert erfart som mindre viktig enn før. Om vi ser resultata i lys av sosiokulturell teori frå Bourdieu, kan kroppsøvingfaget som felt synast å spele inn på respondentane sine erfaringar. Ifølgje Aakvaag (2008, s. 150) legg Bourdieu vekt på at feltet som ein objektiv struktur, bidreg til å forme og leggje grunnlag for korleis vi erfarer og handlar. Den feltsesifikke kapitalen vil ifølgje Bourdieu underleggje seg den logikken som gjeld innanfor samfunnsområdet, og er noko aktørane på feltet søkjer å akkumulere. Kroppsøvingfaget som felt vil krevje at ein som lærar akkumulerer den kapitalen som gir innflytelse på feltet (Aakvaag, 2008, s. 156). Med bakgrunn i beskrivingane til respondentane, kan det verke som om kapitalen som er gjeldande

for faget, har endra seg. Deltakarane tek avstand frå ein «idrettskapital» som dei erfarer har prega feltet tidlegare. Bakgrunnen for bruken av uttrykket «idrettskapital» i lys av sosiokulturell teori, relaterer eg til respondentane sine beskrivingar omkring kva som tidlegare har vore dominerande kapital innan feltet. Bjørn fortel eksplisitt at; «*det var mer fokus på ferdigheter og målbare kunnskaper, vi drev mer med teoriprøver, vi drev mer med testing, og var opptatt av objektive vurderingskriterier*». Uttrykka Bjørn nyttar seg av, som ferdigheiter, målbare kunnskapar, testing og objektive kriterier, kan alle relaterast til å ha ein verdi i idrettsbasert samanheng. Beskrivingar av at ein «idrettskapital» har prega faget, kan også sjåast i tråd med funn frå Aasland et al. (2020, s. 490) og Arnesen et al. (2013, s. 10) som syner at det har vore fokus på resultatvurdering av elevar i kroppsøving, og der idrettslege ferdigheiter har vore vektlagd.

Leirhaug (2016, s. 48) underbyggjer, i lys av eit sosiokulturellt perspektiv, at kroppsøving som felt ikkje er noko gitt. Feltet vil vere prega av fleire objektive strukturelle forhold, der læreplanen inngår som ein av desse. Kunnskapsdepartementet (2017, s. 3) skriv i planverket om føremålet med opplæringa, der mellom anna omgrep som demokrati, respekt, skaparglede, utforskartrøng, medansvar og kritisk tenking vert vektlagt. Deltakarane sine beskrivingar på dette området, synest å underbyggje ein del aspekt som opplæringa ifølgje læreplanen skal byggje på (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Gjennom det Bjørn omtalar som eit fokus på samhandlingsprosessar i lag med andre, kan elevane få høve til å utøve demokratiske prosessar, utforske, skape og kome fram til løysingar saman, og dermed lære å respektere kvarandre i arbeidet. Dette vil igjen setje krav til at lærarane er bevisste på, og har ei oppfatning om at det er dette som er gjeldande i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021c, s. 2). I tidlegare forskning finn Leirhaug og MacPhail (2015, s. 637) også indikasjonar på at lærarar har god kjennskap til føringar og reguleringar for kroppsøvingfaget. Med bakgrunn i resultat frå analysen, finn eg klare teikn på at lærarane har erfaringar som samsvarer med føremålet i faget, noko som står i tråd med forskinga til Leirhaug og MacPhail (2015). På ei anna side peikar enkelte funn mot avvikande faktorar. Eg vil kome tilbake til dette i vidare drøfting.

6.1.2 Innsats

Som resultatata frå analysen viser, reknar lærarane elevane sin innsats som viktig for vurdering i kroppsøving. Deltakarane erfarer ei tilfredsheit med at innsats er ein del av faget, og dei framhevar dette som noko positivt ved vurdering i faget. Dette illustrerer at lærarane i utgangspunktet støtter læreplanen si vektlegging av innsats som ein del av kompetansen og

måloppnåinga i faget. Det står ifølgje Utdanningsdirektoratet (2020b, s. 2) tydeleg beskrive at innsats skal sjåast som ein del av kompetansen elevane skal vise i kroppsøving. Ifølgje støtteskriv til læreplanen omkring vurdering i kroppsøving, peikar Utdanningsdirektoratet på kva innsatsen meir detaljert skal omhandle (Utdanningsdirektoratet, 2021c, s. 2). Innsats vert her beskrive som; «*at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre*» (Utdanningsdirektoratet, 2021c, s. 2). Respondentane synest å forstå innsats som eit samansett omgrep som støtter opp under det Utdanningsdirektoratet (2021c, s. 2) skriv. Det vert mellom anna trekt fram at «*innsats kan ha ulike former*». Som eg syner gjennom Knut og Marie sine utsegn (sjå s. 62-63), knyter dei innsats i faget til aspekt som kommunikasjon, vere ein god med- og motspelar, grunnlag for samarbeid, forståing og kunnskap.

På ei anna side vert innsats hos enkelte av respondentane formulert som å «*stå på*». Med bakgrunn i beskrivingar frå Utdanningsdirektoratet (2020b; 2021c, s. 2) tolkar eg det å «*stå på*», å liggje nært det Utdanningsdirektoratet skriv om å «*utfordre sin egen fysiske kapasitet*» (Utdanningsdirektoratet, 2021c, s. 2). Dette kan synest å vere i tråd med funn frå Aasland og Engelsrud (2017, s. 10) som finn at innsats av læraren i hovudsak vert opplevd og forstått som noko «*synleg*» i kroppsøvingstimane. Dei finn beskrivingar av innsats som å «*jobbe hardt*» i undervisninga (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 10). I lys av mitt prosjekt, vil eg argumentere for at resultata er i tråd med funn frå Aasland og Engelsrud (2017). Ei forståing av innsats som å halde fram med å øve, vise sjølvstende i arbeidet, bidra til samarbeid og hjelpe andre til å bli betre, synest hos enkelte respondentar å framkome i mindre grad.

I lys av sosiokulturell teori kan det vere interessant å sjå korleis respondentane sine utsegn omkring innsatsen i faget, er gjenstand for konfliktar (Aakvaag, 2008, s. 156). Kroppsøving som andre felt, vil ifølgje Bourdieu bestå av å tileigne seg kapital som er gjeldande på feltet. Samstundes vil det også bestå av ein strategi for å redefinere kva som skal gjelde som kapital på feltet (Aakvaag, 2008). Med bakgrunn i drøftinga, kan Knut og Marie sine utsegn (sjå s. 62-63) syne ein redefinert kapital knytt til innsats i kroppsøving. Pål sine utsegn (sjå s. 63) rettar seg mot ei meir fysisk erfaring av omgrepet. Dette kan forklare ein konflikt som utspelar seg, relatert til feltets doxa. Doxa vert i Bourdieu sin argumentasjon retta mot ein grunnleggjande, taus og implisitt kunnskap eller semje, omkring «*spelereglane*» på feltet, og legg grunnlag for kva som skal utgjere den feltspesifikke kapitalen (Aakvaag, 2008, s. 156-157). I relasjon til respondentane sine utsegn omkring innsats i faget, vil eg argumentere for at

Knut og Marie på den eine sida, utfordrar feltets doxa. Pål synest på ei anna side, i sine formuleringar å underbygge doxa i kroppsøvingsfeltet mot ein «idrettskapital», der fysiske aspekt vert erfart som betydningsfulle i større grad.

6.2 Kva konstituerer vurdering som vanskeleg?

Resultata i denne studien viser at lærarane opplever vurdering i kroppsøving som vanskeleg. Under dette temaet, ynskjer eg å drøfte kva og korleis vurdering vert erfart som vanskeleg blant respondentane. I arbeid med dette temaet er det nokre sentrale drøftingspunkt som utkrystalliserer seg. Desse omhandlar lærarane si oppleving av å ha lite tid i vurderingsarbeidet, og utfordringar relatert til måloppnåinga i faget.

6.2.1 Vurdering og tid

Undervegsvruderinga utgjør ifølgje respondentane ein stor del av deira arbeid i faget. Det kjem likevel fram utfordringar retta mot omfanget lærarane tillegg undervegsvruderinga. Eg tolkar beskrivingar frå respondentane som å rette utfordringar til læreplanen sine formuleringar, knytt til vurdering av den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Resultata viser at lærarane opplever å ha lite tid i vurderingsarbeidet, sett i lys av kva dei skulle ynskja å skaffe tid og rom for. Dei fire punkta for undervegsvrudering i faget som er beskrive av Utdanningsdirektoratet (2022f, s. 2), legg grunnlaget for det lærarane uttrykkjer som vanskeleg. Særleg vert tilbakemelding og dialog erfart som utfordrande å få til i tilstrekkeleg grad. Det kan verke som om planverket lyder noko optimistisk med tanke på korleis lærarane erfarer å skulle gjennomføre dette i praksis. Det som bidreg til at dette vert erfart som vanskeleg, ligg i at kroppsøving i vidaregåande skule består av få timar i veka, og at ein som lærar som regel har mange klassar, der elevtalet totalt vert omfattande. Dette kan sjåast i tråd med funn frå elevane sine egne erfaringar av å få feedback og tilbakemelding frå lærar (Lagestad et al., 2020). Lagestad et al. (2020) finn mellom anna at elevar uttrykkjer erfaringar av å ikkje «bli sett» av læraren i kroppsøvingstimane.

6.2.2 Kva er eigentleg kompetanse i kroppsøving?

Elevane sin kompetanse i kroppsøving sett i lys av måloppnåing i faget, utkrystalliserer seg som eit anna tema respondentane uttrykkjer seg ulikt om, og som av fleire vert erfart som eit vanskeleg område. Resultata viser at det er vanskeleg å ha klart føre seg kva eleven sin kompetanse i faget inneber. Bjørn syner ei utfordring relatert til omgrepa kompetanse og

ferdigheit, og kva som vidare ligg i, og vert vektlagt i omgrepa relatert til vurderinga av eleven i faget. Ifølgje Bourdieu (2002, s. 216) sin argumentasjon, kan lærarane sine utsegn omkring dette, relaterast til kva taus og implisitt einigheit som gjeld i feltet, mot eleven sin kompetanse. Måten respondentane reflekterer og uttrykkjer seg omkring dette, kan synleggjere korleis deira habitus også utfordrar doxa og den feltspesifikke kapitalen.

Bjørn og Marie sine beskrivingar av eleven sin kompetanse (sjå s. 70-71), ligg etter måten nære det som vert vektlagt i planverket. Eg finn at Marie først og fremst omtalar kompetanse som noko alle har høve til å vise. Vidare kjem sentrale faktorar som innsats, utvikling, samarbeid og bidrag inn i ei gruppe til syne som relevante kompetansar eleven kan vise. Ifølgje Utdanningsdirektoratet (2020b) vert eleven sin kompetanse i kroppssøving i vidaregåande skule, relatert til samspel med andre, øving og deltaking i ulike bevegelsesaktivitetar og innsats. Når det kjem til ferdigheiter som omgrep, står det beskrive i læreplanen for Vg1 at *«eleven viser kompetanse når dei nyttar egne ferdigheiter og kunnskapar til å samarbeide og gjere andre gode i aktivitet og samspel»* (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 9). Pål synest i større grad å vektleggje aspekt direkte knytt til ferdigheiter, for å oppnå ei høgare måloppnåing i faget. Med bakgrunn i korleis ferdigheiter vert omtala i læreplanen, er Pål sine uttaler motstridande til kva som skal verdsetjast. Det kjem i mindre grad fram at ferdigheiter vert tillagd det å gjere andre gode, men heller ei vektlegging av å inneha spesifikke ferdigheiter, som ein føresetnad for å kunne oppnå ei høg måloppnåing. Fokuset er imidlertid ikkje berre på ferdigheiter. Han nyttar seg av omgrep som innsats og samarbeid. Utover dette syner Pål sine beskrivingar å underbygge tidlegare forskning på området, som viser at lærarar vektlegg meistring av spesifikke ferdigheiter i vurdering av elevane i kroppssøving (Lyngstad et al., 2022; Aasland et al., 2020, s. 481). Basert på beskrivingar i læreplanen av eleven sin kompetanse, kan det argumenterast for at elevar med eit svakt grunnlag ferdigheitsmessig, framleis kan vise mykje god kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 9-10). Dette kan i utgangspunktet vere meir problematisk relatert til Pål sine utsegn.

Med bakgrunn i sosiokulturell teori og Bourdieu (2002, s. 216) sin argumentasjon om feltets doxa, beskriv eg at utfordringar hos respondentane syner kva doxa som vert erfart om eleven sin kompetanse i faget. Eg meiner at Pål sine utsegn om å vektlegge spesifikke ferdigheiter for å oppnå ei høg måloppnåing, står i tråd med tidlegare forskning på faget, der vurdering av elevane sin måloppnåing vert relatert til å vise spesifikke idrettslege ferdigheiter (Lyngstad et

al., 2022; Aasland et al., 2020, s. 481). Når det kjem til Pål sin bakgrunn, har han lang erfaring og fartstid i yrket som kroppsøvingslærer i vidaregåande skule. I lys av sosiokulturell teori, kan Pål sine utsegn, med bakgrunn i støtte frå tidlegare forskning og eigen fartstid i yrket, indikere ein habitus som byggjer opp under «etablerte» doxa på kroppsøvingsfeltet (Aakvaag, 2008, s. 157). Gjennom Marie sine utsegn, ligg hennar erfaringar av kompetanse som illustrert, nærare opp mot læreplanen i faget. Marie sin bakgrunn skil seg tydeleg frå Pål, både i alder og at ho av den grunn har utdanna seg i nyare tid. Det vil med bakgrunn i teori om kapital, kunne argumenterast for at Marie gjennom sin utdanningskapital, kan ha andre inngangsverdiar til yrket og faget (Aakvaag, 2008, s. 152). Av denne grunn vil ho kunne utfordre eldre og etablerte doxa som er gjeldande, relatert til eleven sin kompetanse i kroppsøvingsfaget. Når dette er sagt, syner også Bourdieu at habitus som ein subjektiv struktur, må takast omsyn til i samspelet omkring eit individ sine erfaringar (Lisahunter et al., 2015, s. 10-11; Aakvaag, 2008, s. 159). Med bakgrunn i teori, vil erfaringane til både Pål og Marie strukturere habitus, men deira habitus vil også vere strukturert. Ein del av dette vil kunne relaterast til tidlegare sosialt forankra omgjevnader. Dei ulike bakgrunnane til Pål og Marie kan rettast mot at dei også har utvikla ulike habitusar i lys av kroppsøvingsfeltet. Dette vil i ei forlenging kunne spele inn på korleis dei uttrykkjer seg omkring doxa på feltet. Eit eksempel på dette, finn eg mellom anna i resultatata og uttalane omkring kompetanse i faget.

6.3 Fører endringane i LK20 til ein uklar vurderingspraksis?

I kapittel 2. gjer eg greie for at LK20 nyleg har blitt den gjeldande læreplanen for alle trinn i den vidaregåande opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det er derfor interessant å drøfte resultatata i denne studien, som direkte omhandlar aspekt ved den nye læreplanen i faget. Det er problematisk å antyde at føregåande drøfting ikkje har samband med LK20, ettersom det er denne planen lærarane skal arbeide utifrå i sin daglege praksis. Eg vil likevel synleggjere nokre spesifikke aspekt ved lærarane sine erfaringar, som er relevante å drøfte direkte i lys av LK20. Drøftingspunkt som i samband med dette utkrystalliserte seg, omhandlar respondentane sine erfaringar omkring eleven sine føresetnader i faget og kompetansemåla i læreplanen.

6.3.1 Føresetnader

Som eg tydeleggjer i kapittel 2. i oppgåva, skal læreplanen i kroppsøving byggje på delen som vert kalla «*Om faget*» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Under «Fagrelevans og sentrale

verdiar» står det som eit overordna mål at «*Kroppsøving er eit sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader.*»

(Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2). Det vert allereie i den første setninga omkring fagrelevans og sentrale verdiar lagt vekt på å byggje opp om føremålet, på bakgrunn av egne føresetnader. I lys av forskrift til Opplæringslova § 3-3 tredje ledd, står det tydeleg beskrive at føresetnader ikkje skal utgjere ein del av vurderinga i fag, men at innsats vert innlemma, om dette er uttrykt i læreplanen (Forskrift til Opplæringslova, 2020b, s. § 3-3). Eleven sine føresetnader kan med dette synest å utgjere eit området det er motstridande føringar rundt. Dette kan gjere området utfordrande å forholde seg til i kroppsøvingsfaget. Resultata frå intervjudata viser at føresetnader er noko samtlege av deltakarane uttrykkjer tankar om, og som dei ser i relasjon til vurderinga av elevane i faget. Deltakarane uttrykkjer seg likevel noko ulikt med omsyn til vurdering ut frå eleven sine egne føresetnader.

I det føregåande tema drøfter eg respondentane sine uttaler omkring kompetansen til elevane. Føresetnader vert for fleire av lærarane ein sentral del å ta i betraktning, i relasjon til dette. Dette kan tyde på at føresetnader vert erfart som vanskeleg å utelate i vurderinga i faget. Utsegn frå deltakarane rettar seg mot at alle skal ha høve til å utvikle seg og kunne oppnå gode vurderingar i faget. Dette kan seiast å vere i tråd med ein artikkel frå Utdanningsdirektoratet, som omtalar korleis individuelle føresetnader bør tolkast ved vurdering i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2021c, s. 3). Det er ein klar relasjon til at elevane skal kunne utvikle kompetanse ut frå eige utgangspunkt. Dette kjem til syne i kompetansemål for faget. I resultata finn eg skilnader i respondentane sine erfaringar av å vurdere med grunnlag i eleven sine føresetnader, i lys av kva som vert lagt vekt på. Bjørn legg vekt på at han kan vurdere eleven sin kompetanse gjennom frie arbeidssituasjonar. Det å prøve og feile, ikkje gi opp, søkje etter å utvikle seg, og kunne bidra inn i ei gruppe, vert sett fokus på. Om elevane jobbar med dette, har dei ifølgje Bjørn gode mogelegheiter for å vise kompetanse. Erfaringane til Bjørn synest å vere i tråd med Aasland et al. (2020, s. 39) som beskriv at vurdering på bakgrunn av fagfornyninga skal rette seg mot «*elevenes evne til å gjøre seg erfaringer ved å delta i og øve på bevegelsesaktiviteter*». Sett i lys av tidlegare forskning på kroppsøvingsfaget og internasjonalt physical education (PE), bryt Bjørn sine utsegn med ein del av det dei kjem fram til her (Lyngstad et al., 2022; Williams et al., 2021; Aasland et al., 2020). Artiklane til Lyngstad et al. (2022), Williams et al. (2021) og Aasland et al. (2020) finn nemleg alle indikasjonar på at kroppsøvings- og PE-lærarar synest å nytte ein vurderingspraksis mot kriterier som skil seg frå sentrale læreplanmål ved faget.

På ei anna side belyser resultata at det å vurdere med omsyn til føresetnader vert erfart som vanskeleg av enkelte lærarar. Her vert det å ha «prøvd hardt», eller vist til progresjon ut frå eit svakare utgangspunkt, problematisert med omsyn til å oppnå god kompetanse i faget. Erfaringar syner at det å vise eigenskapar og ferdigheiter relatert til eit visst nivå, vert vektleggja for å vise god kompetanse. Desse resultata synest å vere i tråd med funn frå både Lyngstad et al. (2022); Aasland et al. (2020) og Williams et al. (2021). Williams et al. (2021) vurderingstilnærmingar i PE som ikkje er i samsvar med føremålet i faget. Det kjem gjennom studien til Williams et al. (2021) fram ei subjektiv vektlegging av ferdigheit heller enn andre kriterier som står som krav i læreplanen. I kompetansemål for kroppsøving i Vg3 står det eksplisitt at elevar skal kunne *«øve på og utvikle kunnskapar og ferdigheiter i ulike bevegelsesaktivitetar ut frå eigne føresetnader»* (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 11). Med bakgrunn i LK20 og Udir sine beskrivingar av føresetnadane sin plass i kroppsøvingfaget, kan det å operere med konkrete ferdigheitsmål i lys av vurderingspraksis i faget, argumenterast for å vere problematisk (Utdanningsdirektoratet, 2020b; 2021c, s. 3).

6.3.2 Kompetansemål

I tilknytning til LK20, omtalar respondentane kompetansemåla i læreplanen. Eit samanfattande resultat synleggjer at respondentane erfarer kompetansemåla som mindre konkrete enn tidlegare. I grunngjeving av dette peikar dei på ordbruk og formuleringar i kompetansemåla. Det vert erfart at «bevegelsesaktivitetar» som ordlyd, opnar for å introdusere alternative aktivitetar. Denne erfaringa er i tråd med det Utdanningsdirektoratet (2019b, s. 1) skriv i sin artikkel som ein del av føremålet med det «nye» kroppsøvingfaget. Når det kjem til vurderinga av elevane i faget, peikar fleire av respondentane på at dei erfarer ei mindre konkret formulering i kompetansemåla enn i tidlegare plan. Dette seier dei gjer vurderinga i faget vanskelegare. På mange måtar kan erfaringane frå respondentane seiast å vere i tråd med kritikken Borgen og Engelsrud (2020) rettar mot fagfornyninga og læreplanen i kroppsøving. Ein sentral del av denne utfordringa ligg i at deltakarane erfarer at det er rom for tolking i kompetansemåla, relatert til kva og korleis ein skal vurdere i faget. Dette vert bekrefta av studien til Borgen og Engelsrud (2020).

På bakgrunn av respondentane sine erfaringar, kan det tolkast som at læreplanen har bidrege til eit mindre konkret kroppsøvingfag, med utfordringar knytt til å vurdere elevane sin kompetanse. Dette er i tråd med Haara og Taraldsen (2020, s. 26) sine uttaler om at

fagfornyninga vektlegg kvalitetar i eleven sin kompetanse som kan by på utfordringar å vurdere. Om vi ser til kroppsøvningsfaget, vert det ifølgje Utdanningsdirektoratet (2019b) retta større fokus på å utforske eigen identitet og sjølvbilete, i tillegg til leik, øving og samspel. På bakgrunn av resultat frå intervjumaterialet, er det å gjere konkrete vurderingar omkring desse aspekta utfordrande. Aasland et al. (2020, s. 39) peikar også på utfordringar knytt til kompetansemål i fagfornyninga. På andre sida erfarer enkelte av respondentane kompetansemåla som tydelegare på nokre område. Bjørn beskriv kompetansemåla som eit klart steg vekk frå den idrettsbaserte logikken som tidlegare har prega faget. Dette er også i tråd med det Utdanningsdirektoratet (2019b, s. 1) skriv om læreplanen i faget.

Om vi ser resultat i lys av Bourdieu sin argumentasjon, kan dei tydelege endringar i kompetanseformuleringar i læreplanen, som respondentane og forskning indikerer, kunne bidra til å omstrukturere feltet (Aakvaag, 2008, s. 157). Dette kan spele inn både på lærarane sin habitus og kapital og på feltets doxa. Det kan gjennom utsegna til respondentane tyde på at LK20 på nokre måtar kan bidra til å utfordre og omforme doxa om kva og korleis ein skal vurdere i faget. Det som tidlegare har vore tause og implisitte kriterier og reglar, må artikuleraast. Dette kan igjen føre til at det vert naudsynt å omstrukturere den feltspesifikke kapitalen, og mogeleg også habitus. Sosiokulturell teori argumenterer for at slike prosessar ikkje er heilt uproblematisk (Wilken, 2008, s. 38). Eg vil forklare og synleggjere faktorar omkring dette i relasjon til drøfting av eit seinare resultat.

På bakgrunn av resultat, kan det argumenteraast for at kompetansemåla i læreplanen vert erfart som noko uklare. Dette kan gjere det vanskeleg å vurdere på ein adekvat måte i faget. Om vi rettar oss til planverket direkte, kan ein stille spørsmål ved kor vidt vurderinga framstår så uklar som respondentane til tider uttrykkjer. Som eg skriv om i Kapittel 2. har det i LK20 kome inn ulike supplement til lærarane sitt arbeid med fag, der mellom anna vurdering er omtala fleire stader (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Eit av desse supplementa er ei eiga beskriving av undervegsvurdering og standpunktvurdering relatert til kompetansemåla for dei ulike trinna. Desse inneheld utfyllande beskrivingar omkring korleis vurderinga skal implementeraast i faget. Hensikta med desse supplementa er ifølgje Utdanningsdirektoratet (2022c, s. 9) å operasjonalisere vurdering innan den enkelte læreplan, i lys av korleis vurdering er omtala i overordna del og i forskift. Aasland et al. (2020, s. 39) beskriv dette som ein positiv faktor ved den nye læreplanen, i arbeidet med å konkretisere kva og korleis lærarar skal jobbe med undervegsvurdering i faget. Det kan vere interessant at ingen av

respondentane omtala denne vurderingsbeskrivinga i relasjon til læreplanen i kroppsøving direkte.

6.4 Implementering av LK20

Noko lærarane uttaler seg om, er arbeid med og implementering av den nye læreplanen i kroppsøving. På bakgrunn av resultatane er dette noko respondentane har ein del tankar og erfaringar omkring. Det kjem fram to sentrale drøftingspunkt der det eine rettar seg mot eit ynskje om å vere utviklingsorientert, og det andre handlar om at endring kan ta tid.

Respondentane synest å skilje seg noko i uttalane på dette området, og det ligg fleire aspekt som er relevante å sjå i lys av Bourdieu sine omgrep om felt, doxa og habitus (Bourdieu, 2002).

6.4.1 Ei erfaring av og eit ynskje om å vere utviklingsorientert

Alle lærarane beskriv i intervjuet at dei får ein del tid til å arbeide med LK20 saman med kollegaer i team eller på fagseksjonen. Eg tolkar utsegna til respondentane som at enkelte nyttar meir tid enn andre på kollegialt samarbeid, operasjonalisering og diskusjon av LK20 innan kroppsøvingfaget. Likevel kjem det fram frå alle lærarane at dei ynskjer å halde seg oppdaterte på fagfeltet og vere utviklingsorienterte. Desse resultatane kan synest å vere i tråd med det Leirhaug og MacPhail (2015, s. 637) skriv om i sine funn, der lærarane har god kjennskap til læreplanen i faget og føremålet med vurdering i kroppsøving. Når det kjem til implementering av LK20, peikar både Oda og Marie på at dei har arbeidd i retning av fagfornyninga allereie før den vart forskrifts-messig gjeldande (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Gjennom Oda og Marie sine utsegn, finn eg samsvar med kva som legg føringar for faget. I kapittel 2. syner eg at overordna del – verdiar og prinsipp for grunnopplæringa vart utarbeida og gjeldande for faga i skuleverket allereie i 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Ifølgje overordna del, legg denne grunnlaget og skal prege den pedagogiske praksisen i heile grunnopplæringa. I LK20, som gjennom dei siste åra har blitt gjeldande i vidaregåande skule, står det eksplisitt at denne skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringa, og skal av den grunn sjåast i tett samanheng med overordna del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2; Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2). Oda og Marie sine erfaringar kan argumenterast for å underbygge korleis den nye læreplanen byggjer på verdiar og prinsipp som allereie i 2017 kom til syne, og skulle gjelde for kroppsøvingfaget på lik linje med andre fag.

Sjølvs om fleire av deltakarane set lys på dette med å vere utviklingsorienterte og oppdatert på fagfeltet, kjem det fram resultat som indikerer at det kan vere utfordringar på dette området. Eit av forholda kjem gjennom Knut sine beskrivingar av å kome inn som ny lærar i skulen. Knut beskriv at; «*så er det også sterke tradisjoner her på skolen også, og som ny lærer så er det ikke bare å gå inn å bryte med tradisjoner som kroppsøvingslærere som har jobbet her i 10 til 15 år har*». Beskrivingane til Knut kan vere interessant å sjå i lys av sosiokulturell teori, og kan i denne samanheng relaterast til fleire sentrale omgrep hos Bourdieu. For det første kan vi sjå på korleis kapital og doxa spelar ei rolle i Knut sine erfaringar. Bourdieu uttrykkjer at kulturell og sosial kapital kan spele inn på kva posisjon ein aktør har innan det sosiale rom (samfunnet) eller feltet (kroppsøvingsfaget) (Aakvaag, 2008, s. 154). Med bakgrunn i Knut sine beskrivingar, kan det å kome inn som ny lærar på ein skule med fleire etablerte lærarar som har lengre arbeidserfaring ved skulen, relaterast til hans sosiale kapital. Det kan argumenterast for at Knut i denne situasjonen har relativt låg sosial kapital innan kroppsøvingsseksjonen på skulen, knytt til få relasjonar og lite nettverk blandt kollegaer. Dette vil ifølgje Bourdieu spele inn på kva høve ein har til å influere på feltet (Lisahunter et al., 2015, s. 14). Eit paradoks som synest å utspele seg, ligg i korleis sosial kapital overskygger kulturell kapital. Relatert til Knut sin bakgrunn og alder, har han vore gjennom utdanning i nyare tid, og har også ein mastergrad innan kroppsøving og pedagogikk. Det kan ifølgje sosiokulturell teori argumenterast for at Knut har ein relativ høg kulturell kapital innan kroppsøvingsfeltet basert på sin utdanningskapital (Aakvaag, 2008, s. 152). Sjølvs om den kulturelle kapitalen vil spele inn på kva posisjon ein har på feltet, kan det i denne samanhengen argumenterast for at Knut opplever å ha liten moglegheit for å influere på kroppsøvingsfaget, basert på ein låg sosial kapital ved skulen. Dette til tross for at han eigentleg har ein høg kulturell kapital i feltet. Vidare, relatert til feltets doxa og læraranes habitus, kan det gjennom Knut sine beskrivingar av «*sterke tradisjonar*» på skulen, synest som lærarane gjennom sin praksis og erfaring av doxa på feltet, har utvikla habitusar som ifølgje Knut kan vere vanskeleg å endre på.

6.4.2 Endring tar tid

I utvalet for studien viser eg at respondentane har ulike bakgrunnar, utdanning og erfaring i yrket som kroppsøvingslærar i vidaregåande skule. Særleg to av deltakarane har ei betydeleg lenger arbeidserfaring enn dei tre andre. Pål og Bjørn har begge lengre erfaring frå læreryrket, og det kan vere interessant å ta tak i at dei også reflekterer omkring fagfornyninga i kroppsøving gjennom litt andre perspektiv enn det Oda, Marie og Knut gjer. I lys av dette,

reflekterer Pål og Bjørn rundt utfordringar ved implementering av fagfornyinga i kroppsøving relatert til eigne tidlegare erfaringar. Dette kan i lys av sosiokulturell teori bidra til å forstå korleis subjektive strukturar spelar inn i å forme kroppsøvingfeltet (Aakvaag, 2008, s. 159). Bjørn beskriv at; *«vi har nok en tendens til noen ganger å bli veldig erfaringsbaserte i praksisen vår»*. Bjørn sine utsegn kan tydeleg sjåast i relasjon til eigen habitus, og at den spelar ei rolle i korleis praksisen på feltet vert konstituert. Han nyttar seg mellom anna av uttrykket *«gamle vaner er vonde og vende»*. Ifølgje Bourdieu vil habitus både vere strukturerande for ein aktør sine handlingar, men vert også sjølv strukturert gjennom tidlegare og noverande sosiale vilkår (Lisahunter et al., 2015, s. 10-11). Resultata viser at læraren sin kroppsleggjorde habitus gjennom tidlegare erfaringar med faget, kan ha innverknad på at ein heller, som Bjørn beskriv det; *«søker mot trygge og velkjente løsninger til en viss grad»* i møte med endringar i faget, som i dette tilfellet vert relatert til LK20. Det kan med bakgrunn i resultata argumenterast for at Bjørn og Pål gjennom å ha ei lenger fartstid i yrket, erfarer at nye og reviderte føremål ved faget og måtar å vurdere på, kan vere utfordrande å implementere i relasjon til eigen kroppsleggjorde habitus innan feltet. Resultata kan argumenterast for å vere i tråd med studien til Hall et al. (2020) som indikerer at ein riktig bruk av vurdering innan PE, vert opplevd som eit problematisk tema hos lærarar som også har lenger erfaring på feltet.

I ei forlenging syner Bjørn at det å endre tankesett mot nye læreplanar opp gjennom åra kan by på utfordringar ein må ta inn over seg. Han fortel mellom anna at; *«det er nye begreper, (...) det fører til nye undervisningsformer, (...) andre måter å tenke på knyttet til vurdering enn det det var tidligere»*. I relasjon til dette, viser resultata at Bjørn meiner at det tek tid å endre; *«det er ikke liksom gjort iløpet av ei uke eller tre det å skifte ut en hel logikk kan du si»*. I lys av sosiokulturell teori av Bourdieu, kan Bjørn sine utsegn i høg grad relaterast til det Wilken (2008, s. 38) og Aakvaag (2008, s. 160) skriv om endring i habitus. Ifølgje Wilken (2008, s. 38) vil endring i vår kroppsleggjorde habitus vere mogeleg om det ligg ei sosial forankring i miljøet, og at aktøren klarer å akseptere dette miljøet. Med bakgrunn i resultata vil LK20 på mange måtar utgjere ei endring forankra i miljøet, og Bjørn må kunne akseptere denne for at endring i habitus skal kunne skje. Aakvaag (2008, s. 160) peikar samstundes på at ein ikkje utan vidare kan bestemme seg for å «bli ein annan». Ein vil ifølgje Bourdieu stange inn i «treigheita» som han tillegg habitusen vår. Bjørn sine indikasjonar på at «ein heil logikk» tek tid å endre eller skifte ut, illustrerer dette på ein god måte.

6.5 Vurdering av prosessen

«Vurdering av prosessen» utkrystalliserer seg som ein kategori basert på resultatane. Det er interessant å sjå korleis uttalanane frå respondentane i samband med dette kan drøftast i lys av planverket og tidlegare forskning. Underevgsvurdering vert gjennom kapittel 2. i oppgåva, gjort greie for med bakgrunn i planverket, sentrale styringsdokument og forskning.

Underevgsvurderinga vert erfart som eit sentralt aspekt hos respondentane i studien. Eg har med bakgrunn i kategorien hovudsakleg delt drøftinga opp i to hovudpunkt. Desse vert formulert som; «Dialog og tilbakemelding» og «Vurdering av eiga læring».

6.5.1 Dialog og tilbakemelding

Som resultatane frå analysen viser, kjem det fram ei tydeleg vektlegging av underevgsvurdering som ein sentral vurderingsform for lærarane i kroppsøvingfaget. Alle respondentane uttrykkjer av dei driv underevgsvurdering, og at dette er med på å leggje grunnlag for elevane si læring og utvikling i faget. Knut understrekar viktigheita av underevgsvurderinga gjennom å seie at; *«viss man ikke trives med det, så bør man kanskje finne seg noe annet å gjøre, for det er der jobben ligger tror jeg, ja»*. Underevgsvurderinga er i samsvar med planverk og forskrift til Opplæringslova (§ 3-10), erfart som ein stor del av arbeidet med vurdering i faget (Forskrift til Opplæringslova, 2020c, s. § 3-10; Utdanningsdirektoratet, 2022f).

Underevgsvurderinga byggjer ifølgje Utdanningsdirektoratet (2022f, s. 2) på fire punkt som eg tidlegare omtala i kapittel 2. av oppgåva. Dei fire punkta for underevgsvurdering kan overbyggjande sjåast i relasjon til Black og Wiliam (2009) sine 5 strategiar for formativ vurdering (vurdering for læring). Vurdering for læring (Vfl) vil difor kunne sjåast i lys av aspekt ved underevgsvurderinga i faget (Forskrift til Opplæringslova, 2020c, s. § 3-10; Utdanningsdirektoratet, 2022f, s. 1). Sjølv om lærarane ikkje direkte nemner dei konkrete punkta i sine uttaler, finn eg at lærarane syner refleksjonar og erfaringar som er i tråd med innhaldet i underevgsvurdering og Vfl. Dette kan i utgangspunktet synest å bryte med ein tidlegare studie som finn manglande fokus på vurdering for læring i kroppsøving (Leirhaug & MacPhail, 2015). Leirhaug og MacPhail (2015) finn at lærarane vert meir opptekne av klare vurderingskriterier og at planlegging og tilrettelegging for elevane si læring kjem i bakgrunnen.

I resultatane kjem det fram ei vektlegging av dialog og tilbakemelding som sentralt i arbeidet med vurderinga underevgs i faget. Her illustrerer fleire deltakarar eit fokus på både å ha ein

dialog rundt no-situasjonen til eleven og å klargjere kva konkrete utviklingsmål kan vere. Dette står i tråd med punkt hos Utdanningsdirektoratet, samt strategiar for formativ vurdering som omhandlar at eleven skal få vite kva hen meistrar, og vidare få råd om korleis ein kan arbeide for å auke kompetansen i faget (Black & Wiliam, 2009, s. 8; Utdanningsdirektoratet, 2022f, s. 2). Bjørn legg også vekt på viktigheita av tilbakemelding i timane, og fokuserer på å skape ei oppleving hos elevane av å bli sett gjennom timen. Fokuset til Bjørn omkring dette, kan synest å bryte med funn frå Lagestad et al. (2020) som indikerer at elevane uttrykkjer ei manglande oppleving av å «bli sett» i kroppsøvingsundervisninga.

Vidare, er det nokre forhold frå resultata som i denne samanheng er interessant å diskutere. Bjørn legg for eksempel vekt på at utviklingsmål ikkje bør setjast av læraren aleine, men at det bør vere ein dialog rundt dette saman med eleven. Dette stimulerer til medverking frå eleven si side, i arbeidet med læring og utvikling i faget. Det vert presisert både i overordna del og i læreplan for kroppsøving i vidaregåande skule at ein som lærar skal «*leggje til rette for elevmedverknad og stimulere til lærelyst hos elevane*» (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020b). I denne samanheng peikar Bjørn på eit ynskje om å flytte elevane sitt fokus på vurdering over på sentrale læringsmål ved faget. Han ser det difor som relevant å ikkje knytte undervegsvurderinga for tett opp til karakterar i dialog med elevane. På ei anna side ser eg også kontrastar i resultata, der tilbakemelding vert knytt direkte opp mot korleis eleven skal oppnå den og den karakteren, og det synest i mindre grad å vere knytt ein dialog til vidare utviklingsmål. Det vert i funn frå Leirhaug og MacPhail (2015) trekt fram at lærarane er meir opptatt av å setje klare kriterier for vurdering, heller enn å leggje til rette for elevane si læring. Dette kan underbygge nokre av kontrastane som kjem fram i resultata også for denne studien. I støtteskriv til undervegsvurdering kjem det fram at det er ynskjeleg å dempe opplevinga av at det står mykje på spel for elevane gjennom tilbakemelding (Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 2-3). Det vert peika på at bruk av karakterar retta mot tilbakemelding, kan underbygge eit fokus på resultat og karakterar også hos eleven, og at fokuset på eleven sine utviklingsbehov vert overskygga.

6.5.2 Vurdering av eiga læring

I tillegg til at enkelte respondentar omtalar det å involvere elevane i dialog om fagleg utvikling, er «eigenvurdering» noko som utpeikar seg i erfaringa omkring undervegsvurderinga i faget. Resultata illustrerer ei erfaring av eigenvurdering som nyttig for lærarane, og noko som kan føre til mindre misoppfatning mellom lærar og korleis eleven ser

seg sjølv i faget. Resultata kan her sjåast i tråd med Utdanningsdirektoratet sitt punkt om at elevane skal få høve til å ta del i vurdering av eige arbeid, og reflektere over eigen læring og faglege utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2022f, s. 2). Vurdering for læring vert av Leirhaug et al. (2016b) forklart å ha klar samanheng med dei fire elementa for vurderingslitasitet (vurderingskompetanse), som er utarbeida av Hay og Penney (2013). Eg omtalar desse elementa i kapittel 2. i oppgåva. Leirhaug et al. (2016b) syner i sin studie til eit manglande fokus på fleire av punkta som utgjer vurderingskompetanse blant kroppsøvingslærarane. Leirhaug et al. (2016b) finn mellom anna eit fråvær av forsøk på å engasjere elevar i vurdering av eige arbeid, og eit manglande fokus på kritisk bevisstgjerjing omkring mogelegheiter og avgrensingar i vurderingspraksisen. Dette er element som av Hay og Penney (2013) vert grunngeve som viktige i arbeidet mot ein god vurderingskompetanse. Resultat frå dette prosjektet kan synest å bryte med funn frå Leirhaug et al. (2016b) på dette området, og respondentane sine erfaringar kan på fleire måtar underbygge element for vurderingslitasitet gjennom eit fokus på vurdering av eiga læring. Nokre av respondentane i dette prosjektet konkretiserer ei viktigheit av at eigenvurderinga byggjer på relevante kompetansemål, mot at elevane forstår kva som vert lagt vekt på i ein periode. Dette verkar å vere i tråd med det Utdanningsdirektoratet (2022d, s. 2) også uttrykkjer. Som ein konsekvens av å involvere elevar i eige læringsarbeid, peikar Utdanningsdirektoratet (2022d, s. 1) på at elevane kan oppleve større sjølvstende, forståing og meistring knytt til si faglege læring og utvikling. Bjørn erfarer at tilbakemeldingar basert på eigenvurderinga frå eleven, i større grad kan gi meining og vere av betydning for eleven. Dette med bakgrunn i at eleven sjølv har vore delaktig i ein vurderings- og refleksjonsprosess. Bjørn sine erfaringar kan synast å byggje opp om det utdanningsdirektoratet også tydeleggjer.

Gjennom deltakarane si erfaring med bruk av eigenvurdering, understrekar fleire deltakarar at denne bør byggje på sentrale mål for ein periode. I relasjon til planverket, kan dette byggje opp om at elevane skal *«forstå kva dei skal lære og kva som vert forventa av dei»* (Utdanningsdirektoratet, 2022f, s. 2). I kroppsøving som i dei andre faga, må dette også sjåast i samanheng med resten av innhaldet i undervegsvurderinga. Som eit bidrag til at elevane skal forstå kva som vert lagt vekt på, syner Utdanningsdirektoratet (2022d, s. 2) at elevane bør bli involvert i utarbeiding av mål og kriterier i faget. Dette for betre å skape ei integrert vissheit hos elevane i kva ein skal jobbe mot. Dette er noko som ikkje like tydeleg kjem fram hos respondentane. I ein studie frå Lyngstad et al. (2020) kjem det fram at elevar synest å ha mangel på forståing og kunnskap omkring kva som vert verdsett i kroppsøving, og at

formulering av tydelege læringsmål er viktig for å motverke dette. Utan at det vert nemnd så mykje om elevinvolvering i utarbeidinga av mål for faget, merkar fleire av respondentane tydeleg at klare vurderingskriterier er viktig for at elevane skal ha mogelegheiter til å vise god kompetanse. Dette synest å vere i tråd med det Lyngstad et al. (2020) også uttrykkjer.

7.0 Avslutning

Dette prosjektet har teke sikte på å studere «vurdering i kroppsøving». Studien har retta seg mot lærarar i den vidaregåande skulen. Problemstillinga for prosjektet lyder spesifikt; «*Kva erfaring har kroppsøvingslærarar i vidaregåande skule med vurdering i kroppsøving?*». To forskingsspørsmål vart utarbeida i samband med å belyse problemstillinga. Desse er beskrive som; «*Kva utfordringar er knytt til lærarane sine erfaringar med vurdering i kroppsøving, og korleis kjem desse til syne?*» og «*Kva erfaring har lærarar med vurdering etter fagfornyinga i kroppsøving?*».

7.1 Oppsummering av funn

Funn frå studien viser at vurdering i kroppsøving, i lys av det teoretiske rammeverket for oppgåva, er eit felt prega av kompleksitet. Eg finn klare tendensar til kva som konstituerer vurdering i faget, men samstundes skil også resultata seg omkring visse forhold. Det kan tyde på at vurdering i kroppsøving også vert erfart og praktisert ulikt. Eg vil i korte trekk summere opp studien sine funn i relasjon til planverket, tidlegare forskning og teori for oppgåva. Gjennom dette, vil eg svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla for prosjektet.

Funn indikerer at lærarane i studien har god kjennskap til, og uttrykkjer tankar og erfaringar som står i samsvar med læreplanen og føringar for kroppsøvingsfaget i den vidaregåande skulen. Lærarane verkar å vere bevisste på sentrale føremål og verdiar faget skal byggje på, og dei stiller seg også positive til utviklinga dei erfarer faget har hatt gjennom revideringar frå fagfornyinga. Det kjem fram eit tydeleg fokus på at vurderinga i faget har endra seg ved innføringa av den nye læreplanen, og overordna del av læreplanverket. Dette rettar dei mot kva ein skal vektlegge, og trekker mellom anna fram eit fokus på prosessorienterte mål, der øving, utvikling, innsats, og samarbeid i lag med andre vert nemnd som sentrale faktorar i vurderinga. Desse funna kan argumenterast for å avvike frå tidlegare forskning på vurdering i kroppsøving. Sjølv om lærarane i utgangspunktet stiller seg positive til retninga fagfornyinga tek, viser funna at planverket både vert erfart som for optimistisk og lite konkret i visse samanhengar. Eg finn ei klar semje om å ha lite tid til å følgje opp elevar slik planverket uttrykkjer. Samstundes har lærarane utfordringar i tolking av kompetansemåla, og det å gjere gode vurderingar omkring måla, relatert til eleven sin kompetanse i faget. Desse funna samsvarar med tidlegare forskning som er gjort på fagfornyinga i kroppsøving.

Alle lærarane uttrykkjer at dei er opptekne av å vere utviklingsorienterte, og dei nyttar tid saman med kollegaer på seksjonen til arbeid med vurdering i kroppsøving og operasjonalisering av LK20. Eg tolkar det som at det er ulikt kor mykje tid lærarane brukar på dette, og enkelte uttrykkjer det som utfordrande å endre på etablerte praksisar. I lys av Bourdieu (2002) sin sosiokulturelle teori, kan funn frå studien indikere at etablert habitus innan feltet, spelar inn på korleis vurdering i kroppsøving vert erfart hos lærarane. Det kan sjå ut som om dette bidreg til å skape konfliktar omkring etablerte doxa for vurdering i faget. Sjølv om det ligg ei semje om viktige mål og kompetansar for faget, skil lærarane sine utsegn seg omkring dette. Hos enkelte verkar idrettskapital å stå sterkare, relatert til måloppnåinga og vurdering av elevane i faget, enn hos andre. På bakgrunn av teori om habitus, kan det argumenterast for å vere vanskelegare å praktisere vurdering i tråd med nye læreplanmål, om ein har lang erfaring i feltet. Argumentasjonen byggjer på at det å halde seg utviklingsorientert og vurdere i lys av fagfornyinga, ligg meir tilgjengeleg for lærarar med ein nyare utdanningskapital, der habitus omkring feltet er opparbeida i nærare relasjon til det «nye kroppsøvingsfaget». Samstundes skal eg vere varsam med å argumentere for sterkt for dette, då funn frå studien også viser at enkelte lærarar med ei betydeleg eldre utdanning og lang erfaring i yrket, uttrykkjer erfaringar og tankar omkring vurdering som står godt til nyare planverk og føringar for faget. Likevel viser funna, at det å endre etablerte praksisar kan ta tid.

Undervegsvurderinga står sentralt i lærarane sine erfaringar med vurdering i kroppsøving. Funn relatert til dette, indikerer at lærarane er opptekne av elevane si læring og utvikling i faget, og at undervegsvurderinga vert sett som eit viktig middel i arbeid med denne prosessen. I tråd med føringar i planverket og forskning på formativ vurdering, finn eg klare indikasjonar på at lærarane sine erfaringar samsvarar med dette. Det kjem fram eit fokus på å involvere elevane aktivt i dialog omkring eigen utvikling og kompetanse i faget, der eleven sjølv tek del i å setje utviklingsmål for vidare arbeid. I tillegg vert det av samtlege lærarar uttrykka eit fokus på å la elevane reflektere rundt, og vurdere eige arbeid i faget. Funna viser at eigenvurdering vert erfart som ei støtte til læringsarbeidet i faget, der tilbakemeldingar og dialog i relasjon til denne, kan få større meining og betydning for eleven, relatert til at eleven sjølv har vore involvert i ein refleksjonsprosess. Ein kan argumentere for at funn frå denne studien byggjer opp om sentrale aspekt for Vfl og element i vurderingskompetanse. Samstundes finn eg også avvikande faktorar i resultatane. Enkelte av respondentane uttrykkjer

klare relasjonar til karakterar både gjennom tilbakemelding og eigenvurdering undervegs i faget. Med bakgrunn i forskning og skriv frå Utdanningsdirektoratet, kan eit stort karakterfokus i undervgsvurderinga og dialog med eleven, vere hemmande for læringsprosessen.

Med bakgrunn i fagfornyinga sitt inntog i vidaregåande skule, der den så seint som hausten 2022 vart gjeldande for vg3, eksisterer det endå lite forskning på vurdering i kroppsøving i lys av denne. Dette har gjort dette prosjektet si forskning på kroppsøvingslærarar sine erfaringar med vurdering i kroppsøving til eit spennande og interessant felt å bevege seg inn i. Funna frå studien har vist at det kan vere utfordrande for lærarar å vite kva som utgjer ein god vurderingspraksis i faget. Dette kan mellom anna omhandle korleis ein skal gjere gode og konkrete vurderingar omkring aspekt som vert vektlegg i dei nye kompetansemåla. I ei forlenging, synest eleven sin kompetanse å vere vanskeleg å gripe tak i, og det kjem tydeleg fram skilnader i korleis respondentane tolkar og vektlegg kompetansar som innsats, øving, utvikling, samarbeid, kunnskap og ferdigheiter i relasjon til dette. På ei anna side har funna vist at lærarane har erfaringar med vurdering i kroppsøving som i stor grad er oppdaterte med den staden kroppsøvingsfaget finn seg i etter dei siste læreplanrevideringane. Dette både når det gjeld kjennskap til føringar og planverk, men også korleis dei uttrykkjer eigne erfaringar med vurdering i faget.

7.2 Praktiske implikasjonar og vegen vidare

Utvalet for denne studien har i ein forskingsbasert kontekst vore relativt lite, og innan eit avgrensa geografisk område. Det vil vere problematisk å gjere overføringar til at funna i dette prosjektet vil kunne gjelde for større delar av populasjonen. Mitt håp er at studien som eit kvalitativt forskingsprosjekt likevel kan bidra til ei djupare innsikt, bevisstheit og eventuelle praktiske implikasjonar for praksis i skulen omkring vurdering i kroppsøvingsfaget. I lys av sjølv å undervise i kroppsøving i vidaregåande skule, har prosjektet bidratt til å skape ei djupare innsikt og bevisstgjering omkring vurdering, gjennom innsikt i planverket og forskning på faget, i relasjon til korleis andre lærarar erfarer dette. Utover dette har ei sosiokulturell tilnærming frå Bourdieu (2002) bidratt til å skape ei djupare innsikt i kroppsøving som felt, og korleis ulike strukturar, både subjektive og objektive, spelar inn i å konstituere feltet og dermed også vurdering i faget. Eg håpar at studien på bakgrunn av dette, vil kunne gjere relevante og interessante innsikter også for andre lesarar med pedagogisk bakgrunn.

Med grunnlag i prosjektet, legg resultata nokre indikasjonar for område og vinklingar det kunne vore interessant å studere vidare. Arbeidet med prosjektet har vekt fleire spørsmål og nysgjerrigheiter omkring vurdering i kroppsøving, og implementering av den nye læreplanen i faget. Det kunne vore særleg interessant å studert tematikken frå eit elevperspektiv, der ein kan skape innsikt i korleis elevane sjøve opplever vurderinga i faget, no når LK20 er den gjeldande læreplanen for alle trinn i den vidaregåande skulen. Resultat frå dette prosjektet syner at det kan vere utfordringar knytt til å endre på vurderingspraksisar i tråd med nye revideringar. Det kan vere interessant å gjere vidare forskning på korleis lærarar med lenger erfaring frå yrket, opplever profesjonsutvikling og profesjonelt samarbeid i relasjon til korleis vurderingsarbeidet skal utøvast i lys av føringar for faget. Utover dette meiner eg at vidare forskning på vurdering i kroppsøving, kan vere interessant for å studere korleis vurderingsarbeidet utviklar seg når lærarane tileignar seg større erfaring i arbeidet etter fagfornyninga.

Litteraturliste

- Andrade, H. L. & Cizek, G. J. (2009). *Handbook of formative assessment*. Routledge.
- Annerstedt, C. (2010). Karaktersetting i kroppsøving : problematisk, urettferdig og neppe like verdig. I A. K. Hermundstad (Red.), (s. 233-254). Tapir akademisk.
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K. & Leirhaug, P. E. (2013). Den laereplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje. Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), 9-32.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21(1), 5-31.
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P. & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90.
<https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2015). Hva skjer i kroppsøvingfaget?
Utdanningsforskning.no, Bedre skole.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/hva-skjer-i-kroppsovingsfaget/>
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. H. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20).
- Bourdieu, P. (2002). *Distinksjonen : en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. De norske bokklubbene.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder : en grundbog* (3. udg. utg.). Hans Reitzel.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Danielsen, V. (2021, 30.03). Hvorfor insisterer vi på karakter i gym?, . *Dagsavisen*.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th. utg.). Sage.
- Ellefsen, E. V. & Brattenborg, S. (2020, 15.12). Dropp karakterer i kroppsøving.
Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-kroppsoving/dropp-karakterer-i-kroppsoving/266419>

- Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen : praksis, læring og utvikling*. Universitetsforl.
- Forskrift til Opplæringslova. (2020a). *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*, (§ 3-14, § 3-15). Lovdata.
- Forskrift til Opplæringslova. (2020b). *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*, (§ 3-3). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-2>
- Forskrift til Opplæringslova. (2020c). *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*, (§ 3-10, § 3-15). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5
- Grenfell, M. (2008). *Pierre Bourdieu : key concepts*. Acumen Publishing.
- Hall, N., Hickson, C., Melnychuk, N. & Tobin, D. (2020). A different way of “looking” at physical education assessment: Utilization of mental imagery by physical education teachers. *Journal of Physical Education and Sport*, 20(4), 1936-1943. <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.04262>
- Hay, P. & Penney, D. (2013). *Assessment in Physical Education: A Sociocultural Perspective*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203133163>
- Haara, F. O. & Taraldsen, L. H. (2020). Fagfornyelsen – en anledning til å tenke nytt om vurdering. I T. Brøyn (Red.), *Bedre Skole* (Nr. 1. utg., s. 26-32). Bedre skole - tidsskrift for lærere og skoleledere. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BedreSkole-0120.pdf>
- Korsnes, R. G. (2022). *Vurdering for læring i kroppsøving fra et lærerperspektiv i videregående skole. En kvalitativ studie om hvordan oppfatter og praktiserer lærere vurdering for læring i kroppsøving, og hvilke utfordringer beskriver de i forbindelse med vurdering for læring i faget?* [Nord universitet].
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnoppleringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lagestad, P., Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Ropo, E. (2020). High School students' experiences of being 'seen' by their physical education teachers. *Sport, education and society*, 25(2), 173-184. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1567485>

- Leirhaug, P. E. (2016). "Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring" : en empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge [Norges idrettshøgskole]. Oslo.
- Leirhaug, P. E. & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 21(6), 616-631. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>
- Leirhaug, P. E. & MacPhail, A. (2015). 'It's the other assessment that is the key': three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, education and society*, 20(5), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.975113>
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A. & Annerstedt, C. (2016a). The grade alone provides no learning?: investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education VOL. 7, (NO. 1,)*, 21–36. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1145429>
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A. & Annerstedt, C. (2016b). 'The grade alone provides no learning?: investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1145429>
- Lisahunter, Emerald, e. & Smith, W. W. (2015). *Pierre Bourdieu and physical culture* (Bd. 40). Routledge.
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø., Bang, K. M. & Ligestad, P. (2022). Norwegian upper secondary students' experiences of their teachers' assessment of and for learning in physical education: examining how assessment is interpreted by students of different physical abilities. *Sport, education and society*, 27(3), 320-331. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1842728>
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Ligestad, P. (2020). Students' views on the purpose of physical education in upper secondary school. Physical education as a break in everyday school life - learning or just fun? *Sport, education and society*, 25(2), 230-241. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1573421>
- Morken, S. (2020). *Vurdering i kroppsøving – til fordel for enkelte?* [NTNU].
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/retningslinjer-nesh/>

- Pedersen, J. H., Thornquist, E., Natvik, E. & Råheim, M. (2021). Physical education classes - a double-edged sword: a qualitative study of Norwegian high-school students' experiences. *Physiother Theory Pract*, 37(12), 1404-1418.
<https://doi.org/10.1080/09593985.2019.1709232>
- Popham, W. J. (2009). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory into practice*, 48(1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405840802577536>
- Popham, W. J. (2011). Assessment Literacy Overlooked: A Teacher Educator's Confession. *The Teacher educator*, 46(4), 265-273.
<https://doi.org/10.1080/08878730.2011.605048>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Thompson, M. D. & Penney, D. (2015). Assessment literacy in primary physical education. *European physical education review*, 21(4), 485-503.
<https://doi.org/10.1177/1356336X15584087>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-vg3#>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *OBSERVATIONS ON THE NATIONAL ASSESSMENT FOR LEARNING PROGRAMME (2010–2018)*. Skills development in networks.
https://www.udir.no/contentassets/596e196f7b9d459e96e64ecc4b463faa/the-norwegian-assessment-for-learning-programme_final-report-2018.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er kjerneelementer?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Hva er nytt i kroppsøving?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Endringer i vurderingsforskriften*.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/ending-av-vurderingsforskriften/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsett som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Individuell vurdering Udir-2-2020*.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/>

- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Temaene i Elevundersøkelsen - Vurdering for læring*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Gi gode tilbakemeldinger*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Halvårsvurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/halvarsvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022c). *Hvordan ta i bruk læreplanene?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#a165938>
- Utdanningsdirektoratet. (2022d). *Involver elever og lærlinger i vurderingsarbeidet*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/involvering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022e). *Standpunktvurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/standpunktvurdering/#a173400>
- Utdanningsdirektoratet. (2022f). *Underveisvurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Tapir akademisk forl.
- Williams, J., Pill, S. & Hewitt, M. (2021). 'I think everyone is on board with changing how we do things, but we are yet to find a best fit model': A figurational study of assessing games and sport in physical education. *Sport, education and society*, 26(3), 253-266.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1716212>
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2020). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway. *Sport, education and society*, 25(5), 479-492.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>
- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forl.
- Aarskog, E. (2021). 'No assessment, no learning': exploring student participation in assessment in Norwegian physical education (PE). *Sport, education and society*, 26(8), 875-888. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791064>
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats» : om elevs innsats og lærerens blikk i kroppsøving.
<https://doi.org/https://doi.org/http://doi.org/10.23865/jased.v1.889>

Aasland, E., Moen, K. M. & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvfingsfag. I T. Brøyn (Red.), *Bedre Skole* (Nr. 1. utg., s. 36-41). Bedre Skole - tidsskrift for lærere og skoleledere. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BedreSkole-0120.pdf>

Vedlegg

Intervjuguide (nr. 1)

Dette er eit semistrukturert intervju. Her er målet at du som deltakar skal få belyse dine tankar, opplevingar, og erfaringar. Ta deg gjerne god tid til å tenke før du svarar på spørsmåla, og utdyp gjerne dersom du føler du treng det. Føremålet med intervjuet er å samle informasjon som kan vere med å belyse problemstillinga i mi masteroppgåve. Den lyder som følger:

Problemstilling: «Kva erfaring har kroppsøvingslærarar i vidaregåande skule med vurdering i kroppsøving»

Innleiing

- Introduksjon av meg sjølv (Namn, alder, utdanning)
- Gi informasjon om føremålet med forskingsprosjektet
- Gjere greie for intervjuet
 - o Kvalitativt semistrukturert intervju
 - o Bruk av lydopptakar
 - o Varigheit ca. 20-40 minutt
- Ethiske refleksjonar
 - o Konfidensiell behandling av data
 - o Eg som forskar er pålagd taushetsplikt til ei kvar tid
 - o Du som informant vil bli anonymisert
 - o Innhenta data sletta ved slutten av prosjektet
 - o Det er frivillig å delta og du har til ei kvar tid mogelegheit for å trekkje deg
 - o Nokre spørjemål før vi vidare tek fatt på intervjuet?

(her vil er skru på lydopptak)

2. Innleiande spørsmål:

- Namn,
- alder,
- Kvar er du frå?

- Interesser?
- Idrettsbakgrunn?
 - o Anna kroppsøvningsrelatert bakgrunn?
 - Fysisk aktivitet
 - Dans
 - Friluftsliv
 - Osv.
- Kva utdanning har du retta mot læraryrket og kroppsøvningsfaget?
- Kor lenge har du jobba som Lærer/kroppsøvningslærer?
- Kunne du sagt noko om kvifor du valte å bli kroppsøvningslærer?

3. Refleksjonsspørsmål:

Lærarens erfaring av vurdering i kroppsøving.

1. Når ein omtalar vurdering innan kroppsøvningsfaget, kva er dei første tankane du gjer deg knytt til dette?
2. Korleis ser du på viktigheita av å ha vurdering i kroppsøvningsfaget?
 - a. Kvifor ser du det som viktig eller mindre viktig?
3. Kva vurderingsformer vil du beskrive blir mest brukt i kroppsøvningsfaget, ut fra dine erfaringar?
 - a. Måtar å vurdere på
 - b. Kva gjer du?
 - i. Kvifor?
 - c. Kvifor tenkjer du at desse formene for vurdering blir framtreiande?
4. Vi har snakka litt om ulike vurderingsformer. Kva tankar gjer du deg retta mot undervegsvurderinga av elevane i faget?
 - a. Kva meiner du er viktig i arbeidet med undervegsvurdering av elevane?
 - b. Vurdering for læring:
 - i. Gjer du deg nokre tankar rundt korleis vurderingspraksis kan bli vurdering for læring, for elevane?

- c. Stikkord: vurdering av læring kontra vurdering for læring.
 - d. Opplever du at dette er noko som vert vektlagd i undervising?
 - e. Kva erfaringar gjer du deg med dette?
5. Opplev du at det er knytt utfordringar til vurderingsarbeidet i kroppsøvingsfaget?
- a. Kan du seie noko meir om kva du tykkjer er mest utfordrande og kvifor?
6. Om vi rettar oss inn nyare tid og styringsdokument, er vurdering i forbindelse med fagfornyinga noko som har vore diskutert på skulen eller prata om mellom lærarar?
- a. Kva grep har leiinga på skulen gjort for å implementere den nye læreplanen i lærarens undervisnings og vurderingsarbeid?
 - i. Individuelt arbeid eller i team?
 - b. Om ein ser til fagfornyinga i kroppsøving som har tredd inn i faget i vidaregåande skule dei siste åra, gjer du deg nokre tankar retta mot undervisnings og vurderingspraksis i faget i lys av denne?
 - c. Opplev du at du har endra aspekt ved din undervisnings og vurderingspraksis i faget i lys av fagfornyinga?
 - i. Isåfall kvifor/ kvifor ikkje?
 - d. Erfarer du utfordringar knytt til vurdering i kroppsøving sett direkte opp mot fagfornyinga?
 - i. Forsking på læreplan kritiserer mellom anna LK20 for lite tydeleg språkbruk, og at planen gir stort rom for tolking.
 - ii. Erfarer du dette i din kjennskap til LK20?
 - iii. Isåfall, erfarer du eit stort tolkingsrom som fordelaktig eller mindre fordelaktig for deg som lærar i arbeidet med vurdering i faget?

Avrundings spørsmål:

1. Er det noko anna du ynskjer å tilføye eller som opptek deg, når det gjeld undervisnings og vurderingsarbeidet i kroppsøvingsfaget på vgs, som ikkje er blitt belyst?
2. Er det noko du lurar på?

Tusen takk for at du stilte til intervju!

Vil du delta i forskingsprosjektet

Vurdering i kroppsøving

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøkje kroppsøvingslærarar sine erfaringar med vurdering i kroppsøving i vidaregåande skule. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Føremålet med prosjektet er å undersøkje kroppsøvingslærarar sine egne erfaringar og oppfatningar knytt til området vurdering innan kroppsøving i vidaregåande skule. Med dette ynskjer eg å høyre lærarane sine egne tankar omkring faget, utfordringar, og/eller andre faktorar som kjem til syne knytt til vurdering i faget. Forskingsprosjektet er ei masteroppgåve innan skuleretta utdanningsvitenskap med fordjuping i kroppsøvingsdidaktikk.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

OsloMet – storbyuniversitetet er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du får ein førespurnad om å delta i prosjektet ettersom problemstillinga rettar seg mot kroppsøvingslærarar i vidaregåande skule, vidare har eg sett ei geografisk avgrensing til Oslo og Viken i utvalet mitt, ynskjer med bakgrunn i dette å kunne kome opp i 5-8 informantar til studien.

Kva inneber det for deg å delta?

I dette prosjektet ynskjer eg å undersøkje subjektive erfaringar og oppfatningar knytt til vurdering i kroppsøving, og nyttar meg av denne grunn av intervju som forskingsmetode. Intervjuet kjem til å vere semistrukturert, der eg ynskjer å høyre litt om dine interesser, bakgrunn, alder, utdanning, i innleiinga, før eg vidare tek utgangspunkt i nokre kjernesporsmål knytt til tematikken vurdering i kroppsøving. Vidare vil det vere naturleg å høyre på dine svar og innspel og spinne vidare og følgje dei opp etterkvart som samtalen går. Om du vel å ta del i prosjektet inneber dette altså å delta på eit intervju som varar ca 20-40 minutt. Eg tek lydopptak og notat frå intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Eg vert den einaste ved OsloMet – storbyuniversitetet som vil ha tilgang til opplysningane. Namnet og kontaktopplysningane dine vil eg erstatte med ein kode som blir lagra på ei namneliste skild frå resten av dataa. Dette sørgjer for at du vert anonymisert i prosjektet og gjennom publikasjonen.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 15. mai 2023. Alle innhenta personopplysningar og lydopptak vil bli sletta ved prosjektslutt.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå OsloMet – storbyuniversitetet har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysningar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta opplysningar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysningar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysningane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- OsloMet – storbyuniversitetet ved
- Masterstudent Petter Thue ved OsloMet – storbyuniversitet
- Du kan også kontakte min vegleiar Knut Løndal, e-post knutlo@oslomet.no.
- Personvernombudet ved OsloMet: Ta kontakt via e-post: personvernombud@oslomet.no.

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Knut Løndal
(Forskar/rettleiar)

Petter Thue

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Vurdering i kroppsøving* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Svarbrev med godkjenning frå NSD (nr. 3)

23.04.2025, 12:04

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Vurdering i kroppsøving](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
986180

Vurderingstype
Standard

Dato
21.09.2022

Prosjekttittel
Vurdering i kroppsøving

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

Prosjektansvarlig
Knut Løndal

Student
Petter Thue

Prosjektperiode
18.08.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller 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 oss 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 oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!