

# MASTEROPPGAVE

## Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving

**Mai 2023**

*Hvordan erfarer et utvalg lærere arbeid med standpunktvurdering i  
kroppsøving?*

En kvalitativ studie av fem læreres erfaringer og perspektiver på standpunktvurdering i  
kroppsøving.

*How does a selected group of teachers experience the process of final  
assessment in physical education?*

A qualitative study on the experiences and perspectives of five teachers regarding final  
assessment in physical education

Sigve Andre Willumsen

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**



## Forord

Vurdering i kroppsøving har vært av stor interesse for meg som student, og som lærer i videregående skole. Det kommer av usikkerheten både jeg og andre lærere opplever i å vurdere elevene. Gjennom dette mastergradsprosjektet har jeg fått en rekke nye perspektiver, erfaringer og ny innsikt i vurderingsarbeidet til en kroppsøvingslærer. Dette har økt min kompetanse, og jeg ser frem til å ta fatt på alle utfordringene jeg vil møte som lærer i fremtiden.

Jeg vil begynne med å rette en stor takk til veilederen min Knut Løndal. Dine innspill og tilbakemeldinger har vært uvurderlige i denne prosessen, og jeg setter pris på samtalene og diskusjonene omkring dette prosjektet. Jeg ønsker også å takke alle kroppsøvingslærerne som stilte til intervju, for deres refleksjoner og perspektiver, og for at dere satte av tid i en hektisk hverdag.

Jeg ønsker å takke kollegaene mine, for støtte og gode innspill, samt medstudentene mine, for alle de gode stundene på mastersalen. Jeg ønsker til slutt å takke familie og venner for all oppmuntring på veien.

God lesing!

Oslo, mai 2023

Sigve Andre Willumsen

## Sammendrag

Dette masterprosjektet rapporterer fra en kvalitativ studie av hvordan lærere erfarer arbeid med standpunktvurdering i kroppsøving, på videregående skole. Dataene til studien ble samlet inn gjennom fem semistrukturerte intervju, med lærere som underviser i kroppsøving på studiespesialiserende utdanningsprogram. Lærerne i studien har alle undervist og satt standpunktkarakterer i kroppsøving, i løpet av de siste 3 årene, og har relevant utdanning.

På bakgrunn av tidligere forskning, kan det se ut til at vurdering i kroppsøving er en utfordring. Spesielt kan vi knytte dette til utfordringer når det gjelder rettferdighet og gjennomsiktighet i vurderingene. Tidligere forskning peker på at det er stor variasjon mellom hva lærere ser etter i grunnlaget for standpunktkarakterer, samt variasjon i bruken av formative vurderingspraksiser.

Jeg har benyttet meg av didaktikk som teoretisk utgangspunkt i prosjektet. Dette knytter sammen de ulike arbeidsoppgavene i en lærers hverdag, og viser hvordan ulike deler henger sammen med hverandre. I tillegg har jeg redegjort for vurderingslitteracy, samt annen vurderingsteori knyttet til kroppsøving. Dette inkluderer begreper og teori som blir brukt i norske styringsdokumenter, og internasjonal forskning.

Hensikten med studien har vært å sette søkelyset på kroppsøvingslæreres erfaringer med vurdering, og hva som ligger til grunn for standpunktvurdering. En sentral del av studien har vært å undersøke læreres bruk av vurderingskriterier, og om praksisen er i tråd med styringsdokumenter. Det har også vært av interesse å finne ut av hvilke løsninger lærere kan identifisere for å håndtere noen av de nevnte utfordringene i faget.

Resultatene viser at lærerne i stor grad er enige om at ferdigheter, innsats og kunnskap, er viktige bestanddeler i grunnlaget for standpunktvurderingen, men det ser ut til at hver bestanddel vektlegges ulikt. Resultatene viser videre at lærerne er opptatte av en god kommunikasjon med elevene, selv om lærerne oppfatter at elevene ikke er bevisst på når vurderinger skjer. Studien viser også at det er enighet blant lærerne om at livslang bevegelsesglede er en sentral målsetning i faget.

Nøkkelord: Kroppsøving, standpunktvurdering, ferdigheter, kunnskap, innsats, motivasjon, vurderingskriterier, formativ vurdering, summativ vurdering.

## Abstract

This master's project reports on a qualitative study of how teachers experience the work of final assessment in physical education, in upper secondary school. The data for the study was collected through semi-structured interviews and consists of five interviews with teachers who teach physical education. All the teachers in this project have taught and assessed students in physical education within the last three years. All interviewees were educated in either physical education or sports science.

Assessment in physical education appears to be a challenge for teachers. We can link this to challenges in terms of fairness and transparency in assessing students. Previous research done within physical education, indicates that there is a great variation in what teachers consider as the basis for final assessments. It also appears to be a lack of formative assessment practices.

The study uses didactics as a theoretical framework. Didactics links the various tasks in a teacher's daily professional life and shows how various parts are connected to each other. The study also aims to give an account of assessment literacy, as well as other assessment theories related to physical education. This will include concepts and theory that are used in Norwegian governance documents and international research.

The purpose of the study has been to gain insight into teacher's experiences and basis for assessment in physical education. A central part of the study has been to examine teachers' use of criterion-referenced assessment, and whether the practices are in line with governance documents. Lastly it has been of interest to identify some of the solutions teachers can point to, to deal with some of the challenges in physical education.

The results show that teachers agree that skill, effort, and knowledge are important components in forming the basis of final assessment. How much each of the components should be emphasized, however, seems to vary. The results show that teachers are concerned with good communication with students, regarding their assessments. However, it appears that teachers perceive the students of being unaware of when assessments are taking place. The study finds that there is agreement among the teachers regarding lifelong joy of movement as a central objective.

**Keywords:** Physical education, assessment, skills, knowledge, effort, motivation, criterion-referenced assessment, formative assessment, summative assessment.

# Innholdsfortegnelse

Forord.....	I
Sammendrag .....	II
Abstract.....	III
1.0 Innledning .....	1
1.1 Problemstilling .....	2
1.2 Oppgavens oppbygning.....	2
2.0 Vurdering i kroppsøving .....	4
2.1 Vurdering i norske styringsdokumenter .....	4
2.1.1 Underveisvurdering og sluttvurdering .....	7
2.2 Tidligere forskning på kroppsøving .....	8
3.0 Teoretiske perspektiver .....	12
3.1 Didaktikkens bakgrunn .....	12
3.2 Didaktikk og fagdidaktikk.....	13
3.3 Didaktisk analyse og didaktiske modeller.....	14
3.3.1 Didaktisk analyse.....	14
3.3.2 Den didaktiske trekanten .....	15
3.3.3 Den didaktiske relasjonsmodellen .....	18
3.4 Vurderingslitteracy .....	20
3.5 Formativ vurdering og summativ vurdering .....	21
3.5.1 Formativ vurdering .....	21
3.5.2 Summativ vurdering .....	22
3.6 Vurdering for læring og vurdering av læring.....	23
4.0 Metode .....	26
4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt.....	26
4.2 Kvalitativ forskning.....	27

4.3 Intervju som metode.....	28
4.4 Utvelgelse.....	29
4.5 Valg av intervjupersoner .....	30
4.6. Forberedelse til intervju .....	32
4.6.1 Intervjuguide.....	32
4.6.2 Prøveintervju .....	34
4.6.3. Gjennomføring av intervju .....	35
4.7 Behandling av data .....	36
4.7.1 Transkribering .....	36
4.7.2 Analyse .....	37
4.8 Etske overveielser .....	40
4.8.1 Forskerens etos .....	40
4.8.2 Informert samtykke.....	41
4.8.2.1 Konsekvenser for deltakelse .....	41
4.8.3 Konfidensialitet .....	42
4.9 Kvalitetskriterier.....	43
4.9.1 Reliabilitet .....	43
4.9.2 Validitet .....	44
4.9.3 Overførbarhet.....	45
5.0 Resultater .....	46
5.1 Presentasjon av intervjupersonene .....	46
5.2 Standpunktvurdering er en utfordring .....	47
5.2.1 Grunlaget er innsats, kunnskap og ferdigheter .....	48
5.2.2 Klarer vi å se forskjell på elevenes nivå? .....	52
5.2.3 Det kan oppstå usikkerhet knyttet til standpunktvurdering .....	53
5.3 Kommunikasjon er viktig for bevisstgjøring rundt standpunktvurdering .....	55
5.3.1 Elevene ser ikke på kontinuerlige tilbakemeldinger som vurdering .....	55

5.3.2 Kartlegging av kompetanse som utgangspunkt for dialog .....	57
5.4 Samarbeid med kollegaer og ledelse er avgjørende for høy kvalitet i faget .....	58
5.4.1 Ulikt syn på vurdering blant kollegaer .....	58
5.4.2 De andre lærerne forstår ikke utfordringene knyttet til kroppsøving .....	59
5.5 Et mål at undervisningen skal bidra til livslang bevegelsesglede .....	61
5.5.1 Motivasjon for faget er avgjørende for standpunktvurderingen .....	61
5.5.2 Kroppsøving handler om mer enn karakterer .....	62
6.0 Diskusjon .....	64
6.1 Hva skal ligge til grunn for standpunktvurdering?.....	64
6.1.1 Lærerens handlingsrom .....	64
6.1.2 Ferdigheter som standardisert bevegelser, eller uttrykk for noe mer? .....	65
6.1.3 Kunnskap som kroppsliggjort eller teoretisk? .....	68
6.1.4 Hva betyr egentlig <i>innsats</i> ? .....	71
6.2 Veien til standpunkt karakteren.....	72
6.2.1 Vurderingene underveis legger grunnlaget for standpunktvurderingen .....	73
6.2.2 Den vurderingsliterate læreren .....	75
6.3 Lærerens uriaspost.....	77
6.3.1 Settes det for høye standpunkt karakterer?.....	78
6.3.2 Hensikten med kroppsøving .....	80
6.4 Prosjektets Styrker og svakheter .....	82
7.0 Avslutning.....	84
7.1 Veien videre .....	85
Referanseliste.....	86
Vedlegg 1: Informasjonsskriv .....	91
Vedlegg 2: Intervjuguide .....	94
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring.....	97
Vedlegg 4: NSD.....	98





## 1.0 Innledning

I sin hverdag vil en lærer møte på en rekke utfordringer, og arbeidsoppgavene kan være mange. En av de tilsynelatende mer utfordrende delene av hverdagen etter min erfaring, er vurdering. Vurdering på videregående skole brukes primært enten som et verktøy for at elevene skal utvikle seg og øke sin kompetanse, eller som et uttrykk for den kompetanse eleven sitter med ved avslutningen av videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Sistnevnte brukes videre når elevene skal søke seg til høyere utdanning, og konkurrerer i mange tilfeller dermed med andre elever om de samme studieplassene. Det blir dermed sentralt at vurderingene er rettferdige, og blir satt på likt grunnlag. Kompetanse vist ved en skole skal med andre ord tilsvare den samme karakteren på en annen skole, og gitt av en annen lærer. I kroppsøving mener mange at det å sørge for at elevene blir vurdert på likt grunnlag og at karakterene er rettferdige, er en utfordring (Svennberg et al., 2014, s. 12). I kroppsøving skal blant annet innsatsen til eleven være del av vurderingsgrunnlaget, og kompetansemålene skal ligge til grunn for vurderingen, både underveis og ved avslutningen av opplæringen. Selv om man gjennom styringsdokumentene i faget får en idé om hva som skal vurderes, kan den praktiske utførelsen av vurderingen by på problemer. Hvor mye innsats tilsvares seks i karakter? Hvilke andre deler av kompetansen til eleven er det egentlig lærere ser etter, og er disse i tråd med styringsdokumenter og forskningen som ligger til grunn?

Interessen for vurdering i kroppsøving, og mer spesifikt standpunktvurdering, fanget meg tidlig. Jeg opplevde selv gjennom praksisperiodene, hvor utfordrende det kan være å vite hva en skal se etter og hvordan en kommuniserer dette på en god måte til elevene. I senere tid har jeg også selv opplevd hvor vanskelig og stressende det kan være å sette standpunktkarakter i faget. Man ønsker å være helt sikker og objektiv, og samtidig vise skjønn i de tilfellene som krever det. Kanskje kommer elever et par dager før standpunkt skal settes og vil ha en sjanse til. Kanskje du ødelegger drømmen til eleven hvis hen ikke får en viss karakter. Kanskje eleven har vært til stede tre ganger og ønsker å vite hvilken karakter hen får. Disse problemstillingene er i høyeste grad aktuelle, og interessen for å vite hvordan både nye og erfarne lærere erfarer og eventuelt løser dem, danner grunnlaget for dette mastergradsprosjektet.

## 1.1 Problemstilling

Denne oppgaven har til hensikt å undersøke læreres erfaringer med kroppsøvingfaget, og mer spesifikt standpunktvurdering, på videregående skole. Problemstillingen er:

*Hvordan erfarer et utvalg lærere arbeid med standpunktvurdering i kroppsøving?*

Gjennom å se på arbeid med standpunktvurdering fra læreres synspunkt, vil jeg få innsikt i de utfordringene som preger faget for lærere i dag. Jeg forholder meg til betydning som styringsdokumentene i kroppsøving har av standpunktvurdering. Det legges der vekt på at standpunktvurderingen er et uttrykk for den samlede kompetansen elevene viser, basert på kompetansemålene i faget (Utdanningsdirektoratet, 2022c, s. 2). Jeg vil belyse problemstillingen på bakgrunn av tre forskningsspørsmål. Disse vil gi meg verdifull innsikt i noen av spørsmålene omkring vurdering, som blir relevant for meg som lærer.

Forskningsspørsmålene tar for seg ulike innganger for å bedre forstå standpunktvurdering.

Forskningsspørsmål:

- *Hva legger lærere til grunn for standpunktvurdering i kroppsøving?*
- *Hvilke løsninger kan lærere identifisere for å håndtere utfordringer som preger faget, i forbindelse med standpunktvurdering?*
- *Hvordan er praksisen omkring standpunktvurdering i tråd med styringsdokumentenes målsetninger for faget?*

## 1.2 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 vil jeg sette vurdering inn i norsk skolekontekst. Ved hjelp av styringsdokumenter og et teoretisk rammeverk vil jeg se på bakgrunnen for vurdering og dets meningsinnhold i Norge i dag. Jeg vil i tillegg kartlegge noe av den forskningen som er gjort på feltet, både i Norge og internasjonalt. I kapittel 3 vil jeg redegjøre for mitt vitenskapelige utgangspunkt. Jeg vil forsøke å vise hvordan didaktisk teori kan utgjøre et utgangspunkt for standpunktvurdering, i spenningsfeltet mellom lærer, elev og innhold, samt vise til noen av teoriene rundt kroppsøving. Dette inkluderer blant annet fagbegreper som blir sentrale i oppgavens diskusjonsdel. I kapittel 4 presenteres designet for prosjektet og de metodiske valgene jeg har tatt underveis. Jeg vil presentere resultatene fra analysen i kapittel 5. I kapittel 6 vil jeg diskutere resultatene opp mot tidligere forskning, teori og styringsdokumenter, samt reflektere rundt prosjektets styrker og svakheter. Til slutt vil jeg i kapittel 7 konkludere

gjennom å svare på forskningsspørsmålene og problemstillingen, samt reflektere noe rundt veien videre.

## 2.0 Vurdering i kroppsøving

I dette kapitlet vil jeg sette prosjektet og problemstillingen inn i en norsk skolekontekst. Kapitlet består av to deler; Vurdering i norske styringsdokumenter og tidligere forskning på norsk kroppsøving. I den første delen vil jeg redegjøre for hva ulike styringsdokumenter sier om vurdering i kroppsøving i Norge. Jeg vil her redegjøre for hvordan det skilles mellom undervisvurdering og sluttvurdering. I den andre delen vil jeg se på tidligere forskning i Norge og internasjonalt.

### 2.1 Vurdering i norske styringsdokumenter

I kroppsøving som i andre fag, har vi en rekke retningslinjer vi må forholde oss til. Disse retningslinjene beskrives gjennom delene som utgjør læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2020). Læreplanene har til hensikt å vise hvilken kompetanse hver enkelt elev skal oppnå i det enkelte faget. Hva som ligger i begrepet kompetanse kan variere, men i all hovedsak handler det om en kombinasjon av kunnskaper og ferdigheter (s. 1). Kompetansen som elevene tilegner seg, skal ha som mål å kunne brukes også etter videregående opplæring. Den skal måles og vurderes underveis for at lærer og elev kan ta informerte valg sammen om hvordan å jobbe videre for å eventuelt øke kompetansen (Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 1). De ulike delene av læreplanen skal alle brukes inn mot målet om dybdelæring. I kroppsøvingssammenheng kan læreplanen deles inn i tre deler. Den første er delen «om faget», som inkluderer fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2020c, s. 2-4). De to andre delene er kompetansemålene og overordnet del. Sistnevnte er felles for alle læreplaner og utdypet de prinsippene og verdiene som skal ligge til grunn i all opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1).

En av lærerens mest sentrale oppgaver, spesielt i videregående skole, er å vurdere elevene. Dette er noe misvisende da det ikke er elevene i seg selv som skal bli vurdert, men heller deres kunnskaper og kompetanse (Leirhaug et al., 2016, s. 24). Vurdering i kroppsøving kan for både elever og lærere, være en utfordring. Dette kan ha sammenheng med at kroppsøving kan oppleves utfordrende for mange, da det setter søkelys på blant annet kropp og helse. I tillegg opplever mange et prestasjonspress i skolen generelt, som ofte er relatert til vurderinger med karakter (Moen & Rugseth, 2018, s. 155). Elevene har rett til både undervisvurderinger og en sluttvurdering, i form av enten eksamensvurdering eller

standpunktvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2021). Før sluttvurderingen faktisk skal gjenspeile sluttkompetansen til eleven som gjennom standpunktvurdering, skal eleven både få vurderinger underveis i skoleåret, samt halvårsvurdering etter hvert semester.

Ordet vurdering er noe unyansert da det ofte kobles sammen med begrepet evaluering. Forskjellen på disse to både i den engelskspråklige skolen spesielt, men også i norsk sammenheng, har ofte vært at vurdering er synonymt med karaktersetning av elevenes arbeid, mens evaluering refererer til prosessen som har ført til dette arbeidet (Taras, 2005). For å skille disse vil det være hensiktsmessig å bruke vurdering av læring (VaL) og vurdering for læring (VfL) som begrep. Spesielt innenfor vurderingsteori vil det bli aktuelt å gjøre dette skille. Dette vil jeg utdype videre i teorikapitlet. I norske styringsdokumenter brukes det andre begreper. Blant annet brukes begrepene underveisvurdering og sluttvurdering, og det er dermed disse jeg vil forholde meg til i dette kapitlet, i tillegg til at jeg vil spesifisere det hvis det er snakk om standpunktvurdering. En annen oppklaring som er hensiktsmessig å gjøre, er hvorvidt det man vurderer av elevene er deres eksakte nivå eller deres læring. Dette er spesielt viktig å tenke på i kroppsøving, da det ikke er et teoretisk produkt som vurderes, men heller elevenes bevegelser og samhandling med andre. Vurderingen gjøres da ut fra tilgjengelig materiale og er en fortolkning som læreren gjør av det som blir vist (Leirhaug et al., 2016).

Vurderingen skal bidra til at elevene har en forståelse av egen kompetanse og opplever lærelyst, og grunnlaget for vurdering i faget er kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Kompetansen i faget er knyttet blant annet til at elevene skal øve og delta, samt reflektere rundt egen utvikling i faget. De skal lære om og se sammenhenger mellom kropp, helse, trening og bevegelse, og utfordre seg selv i ulike bevegelsesaktiviteter, alene og sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2021). Overordnet del i den nye læreplanen har fokus på at elevene skal være involvert og bevisst over egen læringsprosess (Kunnskapsdepartementet, 2017). De skal få informasjon om eget ståsted og hvordan de kan jobbe videre for å utvikle seg, i tråd med kompetansemål og vurderingskriterier. Dette fordrer at elevene er kjent med hvordan de vurderes og hvilke kriterier som er gjeldende (Evensen, 2020, s. 34). Kompetansemålene i kroppsøving kan oppleves abstrakte, spesielt for elever som ikke er kjent med kontekst og formål. Kompetansemålene skal ses i sammenheng med de andre delene av læreplanen i kroppsøving, og det er dermed sentralt å se nærmere på styringsdokumentene i faget.

Læreplanen og kompetansemålene i kroppsøving er formet slik at de skal kunne tilpasses ulike situasjoner og ulike elever. De setter bevisst ikke føringer for spesifikt innhold eller vurderingsmetoder som må inkluderes, for å ivareta lærerens og skolens handlingsrom (Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 1). I kroppsøving skal en som nevnt ta utgangspunkt i kompetansemålene når en både planlegger og vurderer elevene. Kompetansemålene skal i tillegg ses i lys av andre deler av læreplanen, deriblant delen «om faget». Blant annet kan kjerneelementene ses i sammenheng med kompetansemålene. Som eksempel kan vi se på et av kompetansemålene etter 3. trinn på videregående opplæring (vg3).

- *Øve på og utvikle kunnskaper og ferdigheter i ulike bevegelsesaktiviteter ut fra egne forutsetninger* (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 11).

I opplæringslova beskrives grunnlaget slik det blir beskrevet ovenfor (2020, §3-3). Her kommer det også frem at verken forutsetninger, orden, adferd eller fravær skal inn i vurderingen i fag. Innsats er en del av grunnlaget, som det beskrives i læreplanen. Dette kan virke som en motsetning når en ser på kompetansemålet ovenfor og krever dermed en redegjørelse. Kompetansemålet kan tolkes ulikt og trekkes inn i forskjellig bevegelsesaktiviteter, med spesielt fokus på øving og utvikling av kunnskaper og ferdigheter. I tillegg nevnes «egne forutsetninger» som en sentral del av kompetansemålet. Dette må forstås ut fra kroppsøvingfagets egenart og at alle elever skal ha mulighet til å delta og utvikle seg (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 3). Kompetansemålet åpner opp for brede tilpasninger i aktiviteter og læringsmetoder. Med tilpasninger skal det dermed være mulig for alle elever å nå kompetansen som kreves. I de kompetansemålene der det ikke nevnes, vil det som i andre fag ikke tas hensyn til egne forutsetninger. Sammen med kompetansemålet er det også hensiktsmessig å ta høyde for ordlyden i kjerneelementene i faget. Der utdypes det at elevene «skal bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre ut fra egne interesser, intensjoner og forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 2). Igjen legges det vekt på forutsetningene til hver enkelt, men i tillegg nevnes samarbeid som en sentral del av faget. Det finner vi også igjen i retningslinjene for vurdering på vg3, der elevene skal vise kompetanse gjennom å løse praktiske oppgaver i varierte bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 12).

For at elevene skal få vist den kompetansen de innehar, er det viktig at læreren legger til rette for at kompetanse kan uttrykkes på ulike måter, og i varierte undervisningssituasjoner. Noe av utfordringen i kroppsøving er å vite hva man skal legge merke til hos elevene i de ulike

situasjonene som utspiller seg. En gjengs oppfatning blant mange norske lærere er, eller har vært at man ser etter tre ting i elevenes kompetanse når de skal vurderes; Innsats, kunnskap og ferdigheter (Arnesen et al., 2013, s. 11). Hvordan hver enkelt lærer har vektlagt de ulike delene, har variert. Ifølge retningslinjer gitt av kunnskapsdepartementet (2021, s. 2), er kompetanse både at elevene viser evne til å øve og delta, samt at elevene skal reflektere rundt egen utvikling og samarbeide med andre. I tillegg handler kompetanse om å utfordre egen fysiske kapasitet og løse faglige utfordringer etter beste evne. Innsats som del av kompetansen er viet en betydelig plass i styringsdokumenter. Det innebærer å ikke gi opp selv i lys av utfordringer knyttet til mestring, å kunne jobbe selvstendig, samt jobbe konstruktivt sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 2). Å jobbe konstruktivt vil i denne sammenhengen si at man er med og påvirker læringsmiljøet positivt og bidrar til at både en selv og andre opplever mestring og utvikling.

### 2.1.1 Underveisvurdering og sluttvurdering

I norsk kontekst blir det forsøkt å skille mellom den vurderingen som skjer underveis og den vurderingen som settes til slutt. For ordens skyld vil underveisvurdering være mange av de prosessene som skjer i forkant av en eventuell sluttvurdering. Det er all vurdering som har som mål å øke elevenes læring (Leirhaug et al., 2016, s. 14). Et eksempel på det er halvårsvurderinger som settes til jul og før sommeren der det ikke settes standpunkt karakter. Disse vurderingene kan også ses på som underveisvurderinger, da de er vurderinger som gir elevene et innblikk i egen kompetanse på et gitt tidspunkt i opplæringen. Gjennom forskrift til opplæringslova, §3.12 (2020), finner vi at halvårsvurderingene i tillegg skal gi en fremovermelding som peker på hva eleven kan gjøre for å øke sin kompetanse.

Gjennom forskrift til opplæringslova gis det en redegjøring for individuell vurdering på grunnskole og i videregående skole (2020, §3-3). Sluttvurdering kan inkludere både standpunkt karakterer og eksamens karakterer, men jeg vil hovedsakelig forholde meg til bestemmelser rundt standpunkt vurdering i dette prosjektet. Først og fremst fordi det bare settes eksamens karakter i kroppsøving for elever som tar faget på nytt, og ikke for elever som får karakterer gjennom ordinær videregående opplæring. Ifølge §3-14 og §3-15 skal standpunkt vurdering gi informasjon om kompetansen til eleven ved avslutningen av opplæringen. Eleven skal vurderes etter kompetansemålene i det aktuelle faget. Før det settes standpunkt karakter skal elevene ha blitt kjent med hva som vektlegges inn mot vurderingen.



Det er både sluttkompetansen og den kompetansen som er vist, gjennom ulike og varierte måter gjennom året, som skal legges vekt på inn mot en standpunktvurdering (Opplæringslova, 2020). Standpunktvurdering i videregående skole blir vurdert med karakter mellom 1-6, der 1 er uttrykk for lav kompetanse, mens 6 er uttrykk for svært god kompetanse. I kroppsøving på videregående skole får du standpunktkarakter ved avslutning av skolegangen. Vurderingene etter hvert semester samt alle andre vurderinger som gis vil dermed være underveisvurderinger (Leirhaug et al., 2016, s. 34).

## 2.2 Tidligere forskning på kroppsøving

For å forstå noen av retningslinjene i norsk kroppsøving, er det nødvendig å se på hva som har formet disse. Jeg vil i hovedsak se på noe av den norske forskningen som er gjort omkring vurdering i kroppsøving, men vil også inkludere to artikler fra svensk kroppsøving. Forskjellige land har forskjellige læreplaner og perspektiver på hvordan å vurdere elevene. Likevel kan det være fellestrekk i måten lærere møter elever, som ikke nødvendigvis tas opp i den norske forskningen jeg har funnet frem til. Det kan også være funn fra forskning utenfor Norge, som kan være interessante for hvordan fremtidens kroppsøvingsfag i Norge kan komme til å se ut. I tillegg vil jeg inkludere en artikkel som har undersøkt hvordan lærere i forskjellige fag, deriblant kroppsøvingslærere, ser på standpunktkarakterer. Det er også viktig å understreke i denne sammenheng at en del av forskningen jeg har brukt er fra før fagfornyelsen (LK20). Grunnen til dette er blant annet fordi det ikke er gjennomført veldig mye relevant forskning etter fagfornyelsen, da den nylig er iverksatt for vg3. Alle lærerne jeg har inkludert i min studie, har likevel undervist etter at de nye kompetansemålene kom i bruk, og skal ha sett disse i lys av delen «om faget» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 2). Det kan dermed være av interesse for leser å ha dette i bakhodet, når funnene fra analysen skal diskuteres opp mot tidligere forskning på vurdering i kroppsøving.

I forbindelse med sin rapport om hvordan lærere finner grunnlag for standpunktkarakterer, finner Prøitz og Borgen (2010) at kroppsøvingsfaget skiller seg fra noen av de andre fagene i videregående skole. Det viktigste grunnlaget for standpunktkarakteren ser ut til å være notater som læreren har gjort i etterkant av timene (s. 66). Notatene kunne være plusser eller minuser, eventuelt kommentarer på elever som har utmerket seg. I tillegg rapporterte flere lærere at de gjorde seg opp et inntrykk av elevene (s. 108). Lærerne la også vekt på elevenes rapportering etter egentreningsperiodene. Dette kan være en måte å se en fremgang, noe som

også tester i ulike former ble brukt til. Aasland og Engelsrud (2017) finner en lignende tendens, og dette kommer frem i en av artiklene i Aaslands avhandling. Der kommer det frem at innsatsen til elevene kan bli illustrert gjennom fremgang i en aktivitet. Om elevene har en progresjon og utvikler seg, har de vist god innsats. Det kommer frem at hvis lærerens blikk ikke er nok, så tas andre verktøy i bruk, som stoppeklokke for å kunne se elevens progresjon på en objektiv måte (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 8). Artikkelen viser til at dette kan eliminere lærerens behov for å ha et blikk på elevene for å få dem til å vise innsats, og læreren kan heller lene seg på at stoppeklokken vil indikere hvor mye innsats elevene har lagt ned. I denne sammenhengen er det relevant å nevne at dette ikke er i henhold til planverket i norsk kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 4). Der legges det vekt på at tester kan brukes, men bare som grunnlag for refleksjon og samtale.

Lyngstad, Bjerke, Bang og Lagestad (2022) finner at elevenes faglige nivå i kroppsøving avgjør hva elevene blir vurdert på og hvordan elevene blir vurdert. (s. 9). De ser at det er ulikt hvordan lærerne tar i bruk VfL. Elevene som presterer på et høyt nivå i kroppsøving, opplevde at de fikk vurdering av læringen sin ofte, eller hver time. På den andre siden opplevde elevene som var på et lavere kroppsøvingsfaglig nivå at de enten veldig sjeldent eller aldri fikk en vurdering av læringen sin (s. 11). Både de høyt- og de lavt presterende elevene opplevde at VfL uteble. Leirhaug (2016) finner i sin doktorgradsavhandling en lignende tendens når det gjelder mangelen på VfL. Der finner han i den første artikkelen som blir presentert at et flertall av de 1486 elevene som ble spurt, i liten grad opplevde at VfL hadde skjedd, og at de aldri eller kun en gang hadde fått tilbakemeldinger fra lærer med utgangspunkt i kompetansemålene (s. 66). I artikkel tre kommer det frem at bare et fåtall av lærerne som deltok i studien hadde en praksis der de eksempelvis lot elever vurdere eget eller medelevers arbeid, som er en metode tilhørende VfL (Leirhaug et al., 2016, s. 71). Et annet funn i den samme artikkelen var at de fleste lærerne mente det var viktig at elevene var informert om vurderingskriterier i kroppsøving, og noen uttrykte at de var tydelig med elevene om hva de skulle gjøre for å få bedre karakter. Likevel mente 25% av elevene at de ikke var kjent med hvordan de kunne bedre karakteren sin i faget. I avhandlingens fjerde artikkel ble det funnet at VfL ikke er en utbredt praksis, og at lærerne ikke har god nok kjennskap til verken praksisen eller metoder for å iverksette vurdering for læring (Leirhaug et al., 2016, s. 72).

Aasland og Engelsrud (2017) skriver i en av artiklene som er gjengitt i Aaslands avhandling, om hvordan lærere i kroppsøving kan «se at elever har god innsats». I dette ligger det at

lærere innehar internaliserte vurderingskriterier, som ligger til grunn for den vurderingen som gjøres. Noe av det andre lærere ser etter når de gjør en vurdering av elevene, er bekledning, punktlighet, entusiasme, kunnskap og ferdigheter. Lærere ser ut til å ha ulike forventninger til ulike elever. De elevene som ellers presterer godt, vil oppleve å bli vurdert strengere enn de som ikke innehar de ferdighetene som en gitt aktivitet krever, hvis de bare har god innsats (s. 7). Et annet funn i artikkelen er at elevenes innstilling til en gitt aktivitet, blir synonymt med innsats (s. 9). Om elevene synes aktiviteten er kjedelig, kan læreren trekke elevene ned på innsats. I artikkelen viser de også til at innsatsen til elever som har et høyt nivå, blant annet blir målt på om de kan bidra til læring for de andre elevene. Prøitz og Borgen (2010) finner også at lærerne i sin studie er åpne for å vurdere mange forskjellige aspekter ved elevenes kompetanse, når det skal settes standpunktvurdering. Blant annet vurderes prestasjon, kunnskap, deltakelse, innsats og holdninger (s. 74). I studien finner de også at lærerne er opptatt av at standpunktvurderingen skal være så rettferdig som mulig, men lærerne tenkte ulikt om hva rettferdigheten betyr. Det konkluderes med at rettferdigheten kan variere, men det å ha vurderingsverktøy som kriterier eller poengsystem, ser ut til å hjelpe lærerne til å føle at standpunkt karakterene er rettferdige.

I en studie gjennomført av Annerstedt og Larsson (2010), fant de en lignende tendens som den Aasland og Engelsrud (2017) fant. Lærerne så ut til å ha internalisert hvilken karakter enkelte elever skulle få, uten at de klarte å beskrive hvorfor eller hva som ble vurdert (s. 12). En forklaring for dette så ut til å være at lærerne stolte på erfaringen sin i faget. Lærerne så ikke ut til å være enige om hva som skulle vektlegges og hva som skulle til for å få stå-karakter i kroppsøving. Der noen mente det var nok å være til stede for å stå i faget, ble dette sett på som stryk av andre. Lærerne uttrykte at manglende føringer og opplæring i å utarbeide vurderingskriterier var noen av hovedgrunnene. I tillegg ble det påpekt at vurdering i kroppsøving ikke er sammenlignbart med andre fag. Svennberg, Meckbach og Redelius (2014) finner også at lærerne i sin studie ser på kroppsøving som noe som skiller seg veldig fra andre fag når det gjelder vurdering (s. 12). En av grunnene de kommer frem til, er at elever med ulike bakgrunner og ulikt nivå må samarbeide med hverandre, for at timene skal fungere. De tre tingene som skal til for at lærerne i studien kan ha kontroll og sørge for at læring skjer, er at elevene er aktive, tar ansvar for egen læring og at de bidrar til at medelever opplever læring. Studien viser til at det kan være ulike oppfatninger av hva det vil si å være *aktiv*, men det som går igjen er at elevene deltar, har riktig bekledning, utfordrer seg selv, prøver nye aktiviteter og at de ikke gir opp (Svennberg et al., 2014, s. 12)

En studie fant at det er stor forskjell på karaktersetting i kroppsøving fra skole til skole, innenfor et gitt geografisk område (Annerstedt & Larsson, 2010, s. 9-10). Noen av forskjellene kunne forklares med at det var forskjell i sosioøkonomisk status, men studien fant også at det var store forskjeller innad i skolene. Studien så en trend mellom 2000 og 2009, som tydet på at antall elever som ikke fikk karakter gikk ned, og antall høye karakterer gikk opp. Studien konkluderer i dette tilfelle med at sosioøkonomisk status ikke kan forklare endringene, men heller at måten lærerne setter standpunktkarakterer på har endret seg. Hva lærerne så etter som grunnlag for standpunktvurdering, så ut til å variere, og dette kunne gå ut over validiteten i karaktersettingen.

For å få et oversiktsbilde, ser jeg det som hensiktsmessig å oppsummere noen av de mest sentrale trekkene ved den forskningen som er gjort på kroppsøving i Norge og internasjonalt. Enkelte av forskningsartiklene og studiene har undersøkt noen av de samme trekkene og problemstillingene med kroppsøving, men det er også noen ulikheter. Et av funnene som går igjen er at lærere i stor grad opererer med internaliserte vurderingskriterier. De ser ut til å kunne se hvilken standpunktkarakter en elev skal ha. Det ser i tillegg ut til å være ulikheter når det gjelder hva en som lærer skal se etter i grunnlaget for standpunktvurdering, og dette kan gå utover validiteten i vurderingsarbeidet. Det kommer også frem at elever blir vurdert forskjellig, basert på hvilket ferdighetsnivå de er på. Bruken av vurderingskriterier er utbredt og ser ut til å hjelpe lærerne med å bli samstemte, men enkelte lærere opplever at de mangler retningslinjer for hvordan å vurdere og utarbeide vurderingskriterier. VFL ser ut til å ikke være godt nok innarbeidet hos den enkelte lærer, og elever opplever ikke i stor grad å få tilbakemeldinger som hjelper dem fremover. Det ser også ut til at kroppsøving har endret seg i måten det settes standpunktkarakterer på, og forskjellene er store både mellom skoler og innad i skolene. Til slutt ser det ut til å være en gjengs oppfatning at kroppsøvfaget er veldig forskjellig fra andre fag, spesielt når det gjelder hvordan en som lærer vurderer. I kapittel 6 vil jeg diskutere trekk fra tidligere forskning opp mot egne funn i dette prosjektet.

### 3.0 Teoretiske perspektiver

For å skape en forståelse av vurdering i skolen, er det viktig at vi ser på hva som ligger til grunn for at vi i det hele tatt skal vurdere resultatet av læring. Hvilke pedagogiske og teoretiske forhold er det som former måten vi både underviser og vurderer på? I dette kapitlet vil jeg først presentere didaktikk og fagdidaktikk som begrep. Dette vil inkludere en redegjørelse av ulike modeller som brukes for å beskrive lærerens arbeid og mål med undervisningen. Videre vil jeg redegjøre for vurderingslitteratur og dens plass i teorien omkring vurdering, før jeg presenterer noen trekk fra vurderingsteori knyttet til kroppsøving. Jeg vil redegjøre for summativ vurdering og formativ vurdering, og trekke paralleller til vurdering for læring og vurdering av læring. Underveis vil jeg tydeliggjøre vurderingens plass i didaktikken, for å bygge bro mellom didaktikk og vurdering i praksis.

#### 3.1 Didaktikkens bakgrunn

Didaktikk er ikke et ensartet begrep. Det kan ha mange betydninger, litt avhengig av hvilken sammenheng det brukes i. Når jeg her ser på didaktikk som begrep og dets betydning for faget kroppsøving, vil jeg ta utgangspunkt i det vi i Norge legger i begrepet og hvilken betydning det kan ha for vurdering i faget. Dette fordi det brukes noe annerledes i land utenfor Europa (Gundem, 2008). Likevel vil det være hensiktsmessig å påpeke at den norske didaktikkens betydning i stor grad er påvirket av tysk didaktikk, og en bør dermed se på begrepet i en historisk sammenheng.

Didaktikk har etter hvert hatt en lang historie, og begrepets meningsinnhold er i stadig endring. Den didaktikk-forståelsen vi i dag har i Norge, kommer hovedsakelig fra Tyskland på 1800-tallet (Gundem, 2011). Går vi enda lengre tilbake i tid, endrer fokusområdet for begrepet seg med tiden. Ordet i seg selv stammer fra gresk og betyr løst oversatt «å vise frem» eller «å undervise». Forklaringer omkring innholdets orden, samt hvordan å undervise, og hvilke metoder en skulle ta i bruk, ble tidlig aktuelt også helt tilbake til antikkens Hellas. Begrepet ble videreutviklet gjennom middelalderen, men da med disiplin som tema. Her ser vi en begynnelse på hvordan begrepet skiller mellom den læringen som skjer i hverdagen, og den som skjer gjennom undervisning (Gundem, 2011, s. 26). Videre bør også Comenius og hans litterære verk «Didactica Magna» nevnes (s. 25). Boken ble skrevet på 1600-tallet og Comenius ses på som den første pedagogen. Her fremsettes det en idé om at det ikke bare er innholdsstrukturen i det eleven skal lære som er viktig, men en må også se det i sammenheng

med hvordan eleven møter kunnskapen. Eleven er i denne forståelsen av didaktikk i sentrum for egen læring, mens læreren er redusert til det som er nødvendig.

Et annet perspektiv vi kan ha på betydningen av begrepet didaktikk, er avgrensningen av kunnskap som skal læres og formidles. I skolesystemet i Tyskland på 1800-tallet kom de frem til at selv med de tidlige tankene om hvordan å undervise og med hvilke metoder, sto man enda igjen med spørsmål som omhandlet hva som skal læres. En kan ikke undervise i alt og må dermed gjøre en avgrensning. De første retningslinjene for læreplaner var et forsøk, ikke på å svare på hva, men heller hva som ikke skulle undervises, og dermed også hva som ikke skal vurderes av elevenes kompetanse (Hopmann, 2010, s. 25). Selv om dette kan virke som en måte å styre den enkelte lærer, ble det også en større metodefrihet for hver enkelt. Lærerne kunne selv velge hvordan man skulle møte innholdet i de nasjonale læreplanene og kunne referere tilbake til innholdet ved eventuelle spørsmål. Den pedagogiske friheten la et viktig grunnlag, men tilsa også at den enkelte lærer måtte være i stand til å tolke retningslinjene og legge til rette for at læring kunne skje hos elevene, samt vite hva som skulle vurderes og hvordan det skulle vurderes i det aktuelle faget. Dette gjorde det nødvendig med strengere regler knyttet til hvem som kunne være lærere (Hopmann, 2010, s. 26). Selv om det var tilbakeslag gjennom 1800-tallet, ble denne måten å tenke på fort populær også utenfor Tyskland. Didaktikken ble verktøyet som den profesjonelle lærer kunne ta i bruk når valg skulle fattes rundt undervisningens hva, hvordan og hvorfor. Det å få tak på didaktikkens essens er likevel enda ikke løst. Vi har utallige metoder og variasjon i fokusområder.

### 3.2 Didaktikk og fagdidaktikk

Det finnes mange definisjoner som prøver å snevre didaktikkbegrepet inn til noe som er lettfattelig, uten at det går på bekostning av betydningsinnholdet. Felles for flere av definisjonene er at det omhandler teori rundt hva vi skal undervise, hvordan vi skal undervise og hvorfor noe skal undervises (Gundem, 2008, s. 1). Det kan også knyttes til komplekse pedagogiske forhold. I denne sammenhengen vil det i tillegg være nødvendig å introdusere begrepet fagdidaktikk. Didaktikk og fagdidaktikk står ikke i et motsetningsforhold, men vil ta for seg noen ulike aspekter av undervisning. Det er i fagdidaktikken at teorien i didaktikken blir satt ut i livet. Didaktikk kan ses på som mer overordnet i beskrivelsene av hvordan å undervise. Enkelte modeller viser til at vi kan dele didaktikk i allmenn og spesiell didaktikk

(Gundem, 2008, s. 10). Oppdelingen av begrepet kommer delvis av at vi kan operere på ulike konkretiseringsnivå. Den allmenne didaktikken vil være abstrakt teori som ikke virker inn på en spesiell undervisningssituasjon, men heller mer generell undervisningspraksis og refleksjon. Den spesielle didaktikken vil kunne brukes på et høyere konkretiseringsnivå. Eksempelvis kan den tas i bruk inn mot ulike undervisningsinstitusjoner. Didaktikken rundt hvordan undervisningen kan legges opp og hva man skal undervise vil nødvendigvis ikke være det samme i voksenopplæring og grunnskole. Inn under de ulike institusjonene finner vi forskjellige fag, som alle vil kreve ulike former for refleksjon og tilnærmelser. Fagdidaktikken er knyttet til den praktiske virkeligheten, og det er her hypotesene i didaktikken kan prøves ut (Gundem, 2008, s. 10-11).

### 3.3 Didaktisk analyse og didaktiske modeller

I denne delen vil jeg presentere noen ulike tilnæringsmåter som kan brukes for å identifisere målet med undervisningen og veien dit. Jeg vil først presentere didaktisk analyse. Deretter vil jeg redegjøre for den didaktiske trekanten og den didaktiske relasjonsmodell.

#### 3.3.1 Didaktisk analyse

Didaktisk analyse er et kjerneelement i didaktikken, og handlet tidligere primært om de forberedelsene en lærer må gjøre i forkant av undervisningen, samt hvordan man skulle undervise i fag (Gundem, 2011, s. 42). En så at det var et kunnskapshull når det gjaldt teorigrunnet som var rettet mot læreplaner og undervisning. Teorier som retter seg mot læreplaner og en lærers daglige virke legger i dag et grunnlag for profesjonsteori som er til stor hjelp for lærere både inn mot undervisning og tilrettelegging i fag (s. 43). Wolfgang Klafki (2012) var en pådragsgiver for den didaktiske analysen og konstruerte fem spørsmål som en kan knytte til fag og egen praksis. Disse er oversatt og gjengitt av Gundem (2011, s. 43):

1. Hvilken eksemplarisk verdi har innholdet i lærestoffet?
2. Hvilken betydning har det for elevenes åndelige utvikling?
3. Hvilken betydning har emnet for elevens fremtid?
4. Hvordan kan innholdets struktur klarlegges?
5. Hvordan kan et innhold som er valgt ut etter vitenskapelige kriterier, ordnes og tilrettelegges etter pedagogiske kriterier?

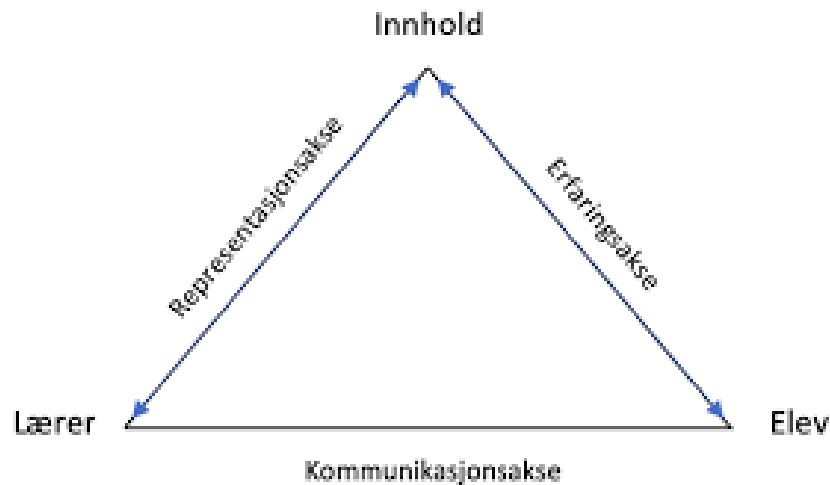
Klafkis analyse skiller mellom refleksjon og engasjement fra lærer. Refleksjonsaspektet blir illustrert spesielt gjennom punkt to og tre, som tar sikte på å undersøke hvilken praktisk betydning innholdet har for elevenes fremtid (Gundem, 2011, s. 43). De resterende punktene har å gjøre med lærerens subjektive involvering og læringsprosessen. Klafkis analyse ser ut til spesielt å legge vekt på forberedelsesdelen av undervisningen. Den legger til grunn at det er mange ting en lærer bør tenke på også før en går inn i klasserommet eller i kroppsøvingssalen. Hvordan innholdets struktur er lagt frem og planlagt kan ha konsekvenser for elevenes mulighet til å få ut potensiale sitt i timene. I en vurderingssammenheng kan dette ha store konsekvenser for eleven både på kort og lang sikt. Får eleven mulighet til å prestere, eller legger innholdets struktur begrensninger på enkelte, og favoriserer andre. Dette handler om hvilke hensyn en kan og bør ta, i inngangen og planleggingen av timene.

I andre tradisjoner kan vi i tillegg se at en har valgt å ta med forhold knyttet til lærerprofesjonalisering, samt lærerens rolle i teoriutvikling, i tillegg til refleksjoner rundt undervisningen (Gundem, 2011, s. 43). Didaktiske analyser kan ofte være tett knyttet til ulike didaktiske modeller. De er tett knyttet spesielt gjennom innholdet som en forsøker å illustrere som sentralt for en lærer å reflektere over. For å vise hvordan de er knyttet sammen vil jeg videre redegjøre for den didaktiske trekanten og den didaktiske relasjonsmodellen. Jeg vil se på deres innhold og mening, spesielt knyttet til kroppsøvingfaget og vurdering i tilknytning til dette.

### 3.3.2 Den didaktiske trekanten

Som vi har sett, har forståelsen av didaktikk-begrepet forandret seg med tiden og har fått nye innfallsvinkler og områder det virker på. Det har gått fra å inkludere undervisningens mål og lærestoff, til i tillegg å omhandle metoder, læremidler, evaluering, forutsetninger og forholdet mellom skole og samfunn (Gundem, 2011, s. 42). For at begrepets innhold skal bli forklart og forstått på en fruktbar måte, har det blitt utarbeidet ulike didaktiske modeller. Disse har til hensikt å fungere som redskaper, skjematiske oppstillinger og fortolkninger for å kunne planlegge og forberede undervisning (s. 44). De kan både omfatte brede teoretiske perspektiver på undervisning, samt en mer praktisk tilnærming til en lærers daglige oppgaver. Dette vil også inkludere lærerens vurderingsoppgaver. En av modellene jeg vil sette søkelyset på, er den didaktiske trekanten. Den illustreres nedenfor og består av tre deler som må ses i sammenheng med hverandre; Innhold, lærer og elev.





**Figur 1:** Den didaktiske trekanten, (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 25).

For å illustrere forholdet mellom de forskjellige bestanddelene, er det gitt navn til aksene; Kommunikasjonsakse, erfaringsakse og representasjonsakse. Disse representerer ulike tilnærminger til læringen. De ulike bestanddelene kan hjelpe oss å se tydeligere at det er en kobling til mange ulike undervisningssituasjoner, og at det er et påvirkningsforhold mellom dem, samt at det en legger vekt på er situasjonsbetinget (Gundem, 2011, s. 45). Det er derfor viktig å påpeke at enhver lærer vil tolke og forstå aksene ulikt. Ifølge Lyngsnes og Rismark (2014), er noe av hensikten med trekanten å belyse sentrale sider ved undervisning og læring, og disse kan brukes av lærere til å ta valg og vurderinger knyttet til egen undervisning og egne elever (s. 27). Dermed har det også betydning for hvordan elevenes læring skal vurderes.

De ulike aksene i trekanten er som nevnt gitt navn for å vise til hvordan bestanddelene virker på hverandre. Kommunikasjonsaksen legger vekt på lærer-elev-relasjonen som en viktig del av læringen (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 26). Det legger også vekt på kommunikasjonen mellom lærer og elev og i hvilken grad partene er aktive i denne kommunikasjonen. Spenningen kan variere fra at lærer fungerer som en formidler av fagstoff, med lite elevaktivitet, til at elever bidrar aktivt inn i samtaler om fag. For å trekke dette i retning av prosjektets problemstilling, kan en også relatere dette til vurdering. Det kan ses i lys av vektlegging av vurderingskriterier. Læreren kan legge opp til at elever selv kan velge ut og diskutere hvilke vurderingskriterier som skal ligge til grunn i en periode. Det vil gi elevene mulighet til å bidra i egen vurderingsprosess, og det kan bidra til økt selvrefleksjon og læring (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Det kan også relateres til den samtalen en lærer må ha rundt

standpunktvurdering. Der vil det variere i hvilken grad eleven er en aktiv deltaker i kommunikasjonen, og en lærer må ta valg knyttet til hvordan en skal kommunisere en gitt karakter. Elever kan reagere ulikt på å bli vurdert, og for noen vil det være knyttet mye følelser til temaet. Det vil dermed være sentralt at læreren har et reflektert forhold til kommunikasjonen mellom lærer og elev.

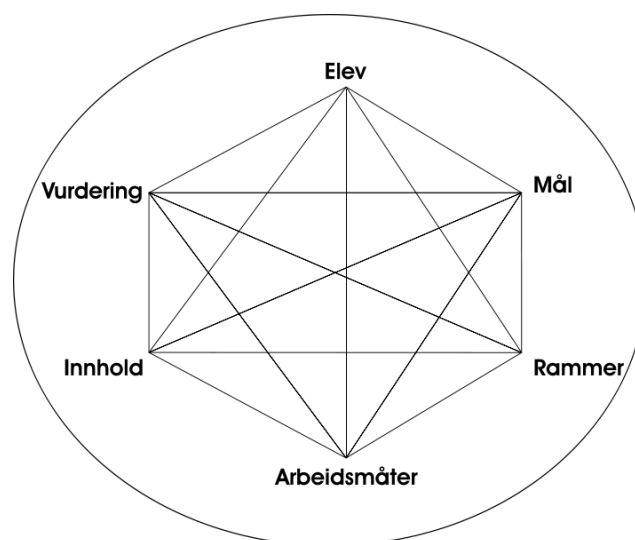
Representasjonsaksen referer til relasjonen mellom lærer og innhold. Med innhold menes både styringsdokumenter og lærebøker som legger føringer for undervisningen, og skal ligge til grunn for planlegging og vurdering i fag (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 2). Hvordan læreren forholder seg til innholdet i faget vil kunne ha en direkte påvirkning på hvordan elevene møter fagstoffet. Elever som i utgangspunktet møter de samme fagene, vil kunne møte faget og dets innhold på ulike måter (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 26). Læreren kan velge å se på styringsdokumentene som forslag eller retningslinjer, som gir rom for tolkning og metodefrihet, eller en kan velge å se på dem som pålagt fra statlig hold. Disse to tolkningene vil ha konsekvenser. Likevel er lærere forskjellige, og innholdet som presenteres til elevene vil dermed bli ulikt. I kroppsøvingfaget skal elevene etter vg3 blant annet kunne *«beskrive og drøfte sammenhenger mellom bevegelse, kropp, trening og helse i samfunnet»* (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 11). Kompetansemålet kan tolkes ulikt, men jeg ser det som sannsynlig at en lærer ville tatt i bruk trening av fysiske egenskaper i undervisningen for å illustrere sammenhengene, og kanskje også testing. Det har tidligere vært tradisjon for å bruke fysiske tester for å vurdere elevene (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 4) Dette er ikke i tråd med kompetansemålene og retningslinjer for vurdering, slik kompetanse er beskrevet. En lærer kan likevel velge å vurdere andre deler av kompetansen til eleven gjennom testing. Kanskje kan en teste innsatsen, eller elevens evne til å reflektere rundt progresjon gjennom en periode med målbevisst trening. Testing kan være utgangspunkt for samtaler om utvikling av egen kompetanse i faget (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 4).

Erfaringsaksen henger sammen med de andre to aksene, og som jeg har nevnt, er noe av essensen at elever opplever fagstoffet ulikt. Elever lærer ulikt, og det kan oppstå en spenning mellom de metodene og innholdet som blir presentert og formidlet, og elevens erfaring, kompetanse og interesser (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 26). Det er opp til hver enkelt lærer å velge det fagstoffet og de læringsmetodene i undervisning, som en tenker er hensiktsmessig for elevene og deres læring. Likevel vil det kunne oppleves ulikt av elevene. I kroppsøving vil kompetansemålene i faget gi stor metodefrihet og frihet med tanke på valg av innhold. Dette kan spesielt virke positivt på elever som ikke nødvendigvis er allsidige og fornøyd bare

ved å være i aktivitet. Gjennom fokus på erfaringsaksen kan en lærer for eksempel gi elever mulighet for medbestemmelse av innhold i undervisning. Som nevnt kan en også gi elever eierskap til hva som skal vurderes, og på den måten får de kanskje en større forståelse av hva som kreves i kroppsøvfingsfaget for å nå et gitt nivå i form av karakter. Et valg læreren kan gjøre er å la elevene for eksempel utarbeide vurderingskriterier i danseundervisning, og bestemme hva som skal være sentralt, basert på hva de opplever selv at de behersker. Dette kan kobles til punkt 4 i Klafkis didaktiske analyse (2012), gjennom at en da gir elevene kontroll over innholdets struktur og hvordan det legges frem og planlegges.

### 3.3.3 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske trekanten representerer et overordnet syn på undervisningen og forbinder elementer som vil være til stede i enhver undervisningssituasjon (Gundem, 2011, s. 44). Sammen med den didaktiske trekanten finner vi en rekke modeller som er forsøk på å klargjøre sentrale elementer i skolesammenheng, gjerne for å være til hjelp og illustrere forholdet mellom de ulike elementene som blir presentert. I norsk sammenheng har spesielt én modell blitt brukt mye; den didaktiske relasjonsmodell. Det er en planleggingsmodell som har til hensikt å gi lærere en oversikt over mål og midler i undervisningen (Gundem, 2011, s. 53). Modellen tilskrives gjerne Bjørndal og Lieberg (1978), og gjennom en rekke videreutviklinger ser den i dag ut som illustrert under:



**Figur 2:** Den didaktiske relasjonsmodellen. Kilde: Rådet for videregående opplæring. (1989). Hentet 13. mars 2023.

Gjennom den didaktiske relasjonsmodell kan lærere få tydeliggjort de mest vanlige faktorene en må reflektere gjennom før en undervisningssituasjon. Modellens popularitet ser ut til å komme av at den på en hensiktsmessig måte treffer en lærer i planleggingsfasen av undervisningen. Den viser forholdet mellom faktorene og hvordan ulike forhold er med på å påvirke undervisningen (Gundem, 2011, s. 54). Elevens forutsetninger vil nødvendigvis påvirke både hvilke arbeidsmåter som er hensiktsmessig, og hva innholdet i undervisningen vil bli. Videre vil arbeidsmåtene påvirkes av målet som er satt for undervisningen eller perioden. I tillegg til de faktorene som er vist gjennom illustrasjonen, er det vanlig å legge til «skolens overordnede mål», som vil være med å påvirke retningen en jobber mot (Gundem, 2011, s. 55). Vi kan også legge til lærer-forutsetninger sammen med eleven. Både elevens og lærerens forutsetninger vil ha betydning for den undervisningen som skal skje. Forutsetningene vil også påvirkes av de rammefaktorene som ligger til grunn. I kroppsøvingssammenheng kan det for eksempel være knyttet til hvor skolen befinner seg og de muligheter den har for variert aktivitet. Antall elever samtidig vil også sette både begrensninger på hvordan man kan jobbe i faget og hvordan læreren skal løse problemstillingen knyttet til det å se og kunne vurdere hver enkelt elev.

Den didaktiske relasjonsmodellen er en modell som viser vurdering som en viktig faktor å ta høyde for i planleggingen av undervisningen. Den viser hvordan vurderingsarbeidet har en tett relasjon til de faktorer som utgjør en lærers hverdag. At vurderingsarbeidet og metodene for å vurdere både vil avgjøres av andre faktorer og påvirke dem. Vi har sett tidligere at læreplanen og kompetansemålene i kroppsøving er formet for å kunne tilpasses ulike situasjoner, gjennom varierte bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 5). Likevel vil den didaktiske relasjonsmodell gi muligheter, men kan også belyse hvilke begrensninger en har, og hva det dermed er mulig å få til.

De overnevnte modellene gir en lærer redskaper og verktøy i planlegging og forberedelse av undervisningssituasjoner. De kan gi nye perspektiver som læreren kan bruke til å tolke situasjoner hensiktsmessig og i større grad ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger. Som nevnt kan modellene gi nye perspektiver på vurdering, både i forberedelse, gjennomføring og evaluering av vurderingssituasjoner. Hvordan man tar i bruk modellene vil likevel være ulikt og avhenge av kompetansen den enkelte lærer sitter med. For å illustrere en del av kompetansen en lærer bør ha for å få utbytte av modellene nevnt ovenfor, vil jeg i avsnittet under, redegjøre for hvilke bestanddeler som utgjør det å være vurderingslitterat. I tillegg vil

jeg vise hvordan dette kan bidra til utvikling for den enkelte lærer, og for vurderingsdiskursen.

### 3.4 Vurderingsliteracy

Vurderingspraksisen i skolen og i kroppsøving er i stadig utvikling. Som nevnt, kan modeller gi oss redskaper og verktøy for å få oversikt og kunne planlegge undervisning og vurdering. Modellene kan tas i bruk av enhver lærer og tilpasses etter elevgruppe eller enkeltelever. Det kan likevel være valg en lærer tar basert på modellene som ikke nødvendigvis er til det beste for elevene. Det kan for eksempel være valg knyttet til vurdering. Dette er litt av bakgrunnen for økt forskning omkring vurderingsliteracy de siste tiårene (Thompson & Penney, 2015, s. 4). Thompson og Penney referer til Leighton (2010), og ser på vurderingsliteracy ikke bare som noe som forteller oss hva vurdering er og kan gjøre, men også som et verktøy for å fortelle hva det ikke er og ikke kan gjøre (s. 4).

Literacy er et begrep som ikke nødvendigvis er vanlig i norsk sammenheng. Det er et engelsk ord som har blitt oversatt til kompetanse eller å være literat (Leirhaug et al., 2016, s. 43). Tidligere har begrepet vært knyttet til spesielt tekstforståelse, og det å kunne lese og skrive, men i de senere år har det fått et noe utvidet virkeområde. En kan likevel bruke de samme begrepen for å beskrive dets mening i en moderne kontekst. Med tekst menes i denne sammenheng elevenes prestasjoner, og det de viser av kompetanse i kroppsøving (Hay & Penney, 2013, s. 73). Kompetansen blir *lest* av læreren og vurdert deretter. Leirhaug (2016) referer til Hay og Penny (2013) når han redegjør for begrepets betydning i en vurderingskontekst (s. 43). Han kommer frem til at der det tidlig var knyttet til vurderingskompetanse, vil det å legge til kapasitet i tilknytning til vurderingsliteracy, gjøre at begrepet favner bredere. Da vil en i tillegg til å se på kompetanse og kunnskap hos læreren eller eleven, også se etter kapasiteten til å medvirke til og forholde seg kritisk til vurderingsdiskursen. Det at elever er inkludert, handler både om kunnskaper elever kan sitte med omkring vurdering, og at deres refleksjoner og spørsmål knyttet til vurdering, kan være med å bidra til en utvikling innen kroppsøvingfaget og vurdering. En vurderingsliterat lærer er en som er kjent med styringsdokumentene og deres innhold knyttet til vurdering, og kan ut fra disse konstruere vurderingskriterier som er forståelig og oppnåelig for elevene. I tillegg skal en vurderingsliterat lærer være kjent med VFL, og evne å implementere dette i

vurderingspraksisen sin (Leirhaug et al., 2016, s. 44). VFL vil bli belyst i en egen del i dette kapitlet.

### 3.5 Formativ vurdering og summativ vurdering

I denne delen vil jeg gjøre rede for formativ vurdering og summativ vurdering. Dette er vurderingsformer som illustrerer ulike måter man kan vurdere på, og de kan ses på som kategorier som inneholder flere ulike metoder for vurdering. Jeg vil redegjøre for begge vurderingsformene, samt vise at bruken av dem i praksis kan være ulik, men at de også henger sammen.

#### 3.5.1 Formativ vurdering

Vurderinger kan gjøres på ulike måter og ha ulike formål. De kan gjøres på bakgrunn av det en elev har vist av kompetanse over en gitt periode, eller de kan fungere som støttende og veiledende i en prosess. Ifølge Black og Wiliam (2009) kan en formativ vurderingspraksis ses på som det en lærer kan tolke og bruke av kompetanse vist for eksempel gjennom undervisning, til å ta avgjørelser for en elev og instruere eleven i det videre arbeidet (s. 9). I denne definisjonen er det spesielt det at man tar i bruk det man har hentet inn av «bevis» på kompetanse, som gjør praksisen formativ. Ikke bare til å sette en karakter, som ville vært nærmere summativ vurdering, men man bruker materialet til å gi tilbakemeldinger til eleven. Eleven skal ha mulighet til å gjøre endringer, noe som tilsier at det er et gap mellom den kompetansen eller kunnskapen som er vist, og det som er forventet av den gitte eleven (Taras, 2005, s. 468).

Mange har forsøkt å konkretisere formative vurderingspraksiser. Ifølge Black og Wiliam (2009) er det blant annet viktig å tenke på at det ikke bare er læreren som har en viktig rolle i denne vurderingsformen (s. 7). Læreren har ansvaret for å iverksette tiltak som kan hjelpe eleven på vei, men en kan også legge noe av ansvaret på både eleven selv, og medelever. Basert på det overnevnte, mener Black og Wiliam (2009) at vi kan bruke fem nøkkelstrategier for å oppnå en formativ vurderingspraksis og tydeliggjøre noe av essensen i vurderingsformen (s. 8):

1. Klargjøring og deling av intensjoner og kriterier for læring
2. Igangsette klasseromsdiskusjoner og andre aktiviteter som kan avdekke læring.

3. Fremoverrettede tilbakemeldinger
4. Hverandrevurdering
5. Egenvurdering

De fem nøkkelstrategiene viser til samspillet mellom lærer og elev i en undervisningssituasjon, og i en prosess som skal bidra til å fremme læring hos eleven. Leirhaug (2016) trekker dette inn i sammenheng med VfL (s. 25). Han argumenterer for at VfL er en formativ vurderingspraksis og at nøkkelstrategiene kan virke som vegvisere for at vurdering blir et læringsfremmende verktøy. Denne parallellen vil jeg utdype i neste delkapittel.

### 3.5.2 Summativ vurdering

Før jeg redegjør for summativ vurdering, vil det være hensiktsmessig å se på eventuelle forskjeller mellom summative og formative vurderingsformer. Taras (2005) ser på formativ vurdering som prosessen der man vurderer enten et produkt eller en prosess eleven har vært i, for så å gi tilbakemeldinger (s. 8). Gjennom summativ vurdering derimot, forholder man seg til produktet som eleven har jobbet frem etter en tidsperiode og vurderingen av det. I denne tolkningen kommer man ikke utenom at det også vil oppstå en summativ vurdering i forkant av feedbacken som gis. Altså kan det tolkes dithen at forskjellen vises gjennom tilbakemeldingen som gis og tas i bruk videre i en læringsprosess. Så lenge tilbakemeldingene bare peker på det elevene fikk til, eller det nivået elevene befinner seg på, vil en si at vurderingen er innenfor rammene til summativ vurdering. Hvis man i tillegg inkorporerer tilbakemeldinger som også peker fremover i læringsprosessen, befinner man seg i et slags mellomstilt, der vurdering både er formativ og summativ (Taras, 2005, s. 11). Den summative vurderingen ser på produktet som det kommer frem, enten i ulike deler av læringsprosessen, eller som en del av standpunktvurderingen i faget kroppsøving. En samler alle bevis på hva eleven har vist eller kan opp til et gitt punkt og setter da en vurdering, gjerne i form av en karakter, på det en som lærer har samlet inn (Taras, 2005, s. 4).

Om noe er en summativ vurderingspraksis eller ikke, kan som nevnt komme an på hva man bruker dataene eller bevisene til i etterkant. Alle typer prøver eller tester vil i stor grad være summative, helt til det punktet der testene i seg selv brukes til å forbedre elevene og gi dem mulighet til å utvikle seg (Black & Wiliam, 2009, s. 4). I kroppsøvingssammenheng kan en se utbredt bruk av vurderinger underveis i året og mange lærere melder at de «ser» kompetansen

til eleven i timene (Aasland & Engelsrud, 2017). Det er rimelig å anta at den kompetansen som blir sett, også blir notert ned for å kunne ha data på hvordan eleven presterer i timene, og en eventuell progresjon. Dette vil kunne plasseres innenfor en summativ vurderingspraksis, så lenge læreren holder bevisene for seg selv. I det elevene får en tilbakemelding som er ment for å gi et innblikk i kompetanse vist til et visst punkt og hva som kan forbedres, vil en ha beveget seg over på en formativ vurderingspraksis. Black og Wiliam (2009) beskriver dette som *summative tester som blir brukt formativt* (s. 3). Eksempelvis kan en i etterkant av en periode med en gitt aktivitet, la elever vurdere seg selv, eventuelt hverandre, og dermed gjøre dem til aktive deltakere i sin egen læringsprosess. Det må likevel påpekes at det finnes summative vurderingsformer der en ikke har mulighet til å gi en fremovermelding eller legge til rette for at elevene kan forbedre seg. Primært snakker vi da om standpunktvurdering og eksamen. Jeg har redegjort for noe av det som ligger i standpunktvurderingen, i kapittel 2.1.1, men vil også i neste delkapittel forsøke å gi en kort innføring gjennom å skille mellom VfL og VaL.

### 3.6 Vurdering for læring og vurdering av læring

VfL er en relativt ny praksis, og det har ikke alltid vært åpenbart at det er en nødvendighet i opplæring. I følge Wiliam (2011) hadde man tidlig en oppfatning av at så lenge instruksjonene var gode nok, så var det ikke behov for å tilpasse undervisningene til enkeltelever (s. 1). Om eleven ikke klarte å henge med i undervisningen, ble det konkludert med at skylden lå på eleven og ikke på undervisningsmetodene og vurderingsmetodene. Eleven burde da se etter en annen vei som ikke er like akademisk. Selv om det fra 1912 finnes modeller som har til hensikt å tilpasse metodene en tok i bruk i skolen til individets behov, fikk ikke denne typen metoder noe særlig effekt i stor skala før 1960-tallet. Likevel var disse tidlige formative metodene, preget av forenkling. For å trekke det inn i en aktivitetssammenheng, kan vi ta i bruk basketball som eksempel. For at en spiller skal forbedre sine frikast og treffe oftere, er det ikke nok å gi beskjed om at spilleren må treffe. Man må inn og se på hva som er grunnen til at spilleren kaster som hen gjør, og gi beskjed om at albuen må trekkes inn mot kroppen og at knærne må bøyes (Wiliam, 2011, s. 2). En må med andre ord gjøre en vurdering av nivået spilleren er på og gi tilbakemeldinger på hvordan spilleren kan forbedre seg. I tillegg kan det være hensiktsmessig å informere om de målene som ligger til grunn. Altså det nivået elevene skal kunne nå. Innen formative vurderingspraksiser understreker man at alle elever har potensiale for å forbedre seg.



VfL kan som nevnt ses på som en formativ vurderingspraksis. Likevel mener Leirhaug (2016) at det ikke er alle aspektene ved formativ vurdering som passer til VfL (s. 14). En av grunnene er at VfL overlapper noe med summativ vurdering, da vurderingsformen kan benyttes med læring som hovedformål. Leirhaug bruker en definisjon på VfL som ble fremlagt av vurderingsforskere i England (assessment reform group), som mente at en heller bør ta i bruk VfL enn andre formative vurderingspraksiser. Definisjonen peker på at VfL er en prosess der en søker etter og tolker bevis på kompetanse gitt av elever, og som man deretter bruker for å bestemme hvor eleven står i læringsprosessen, hvor de skal og hvilken vei som er mest hensiktsmessig for eleven (Leirhaug et al., 2016, s. 15). Selv om det er noen forskjeller på VfL og formativ vurdering, kan vi se ut fra Black og Wiliam (2009) sine nøkkelstrategier for formativ vurderingspraksis, som er nevnt ovenfor, at det er flere av strategiene som overlapper (s. 8). Eksempelvis er det sentralt at elevene er kjent med vurderingskriterier, og at en kan ta i bruk ulike metoder for å avdekke kunnskap og kunnskapshull. I tillegg vil det være sentralt både med vurdering av eget og andres arbeid, og en fremoverrettet feedback.

Eksemplet med basketballspilleren som ikke treffer *godt nok* er relevant når vi nå skal se litt nærmere på vurdering av læring. Før treneren kan gi en tilbakemelding som skal gi spilleren verktøy for å forbedre seg, vil det gjøres en vurdering av det nivået spilleren er på for øyeblikket. Denne vurderingen hører til innunder summative vurderingspraksiser, men gjennom å gi en tilbakemelding som peker fremover, vil det overlappe med de formative vurderingspraksisene. Sistnevnte kan ses på som verktøyer en tar i bruk mens noe enda blir lært, for å korrigere eventuelle feil eller misforståelser (Wiliam, 2011, s. 8). For basketballspilleren sin del, kommer man til et punkt der ferdighetene skal være lært og kompetansen skal være på topp. Hvordan hen da gjør det blir vurdert og kan få store konsekvenser for det videre livet som basketballspiller. Her begynner analogien å slå sprekker da basketballspilleren kan gå til en ny klubb og fortsette utviklingen, mens elevene i skolen har et definitivt slutt punkt for når kompetansene skal være innlært. Det kommer i kroppsøving ved standpunktvurderingen i vg3. Da blir den læringen som har skjedd vurdert, og en karakter settes på sluttkompetansen eleven innehar. Vurdering av læring er med andre ord en summativ vurderingspraksis som tar sikte på å samle opp kompetanse vist gjennom året, eventuelt sluttkompetanse, og vurdere dette i lys av kompetansemålene i faget (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Et annet begrep som ble brukt i kapittel 2 er sluttvurdering som henger tett sammen med VaL, i en norsk kontekst. Generelt har denne typen vurdering

stor betydning for elevene (Thompson & Penney, 2015). Det er disse vurderingene som legger grunnlag for snitt brukt til å søke høyere utdanning. I lys av det som skal ligge til grunn for standpunktvurdering, bør det også nevnes at det ferdighetsrettede eksemplet, ikke er uttømmende når det gjelder kroppsøvningsfaget. I kompetansemålene er det ikke de standardiserte bevegelsene som er det viktigste (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 11).

## 4.0 Metode

I denne delen vil jeg gjennomgå de metodiske valgene jeg har tatt underveis i prosjektet. Disse er valgt for å best mulig belyse min problemstilling. Jeg vil redegjøre for mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt, og hvordan det er gjennomgående i prosjektet, samt hva som ligger i kvalitativ forskning. I tillegg vil jeg belyse intervju som datainnsamlingsmetode, sammen med valgene som er tatt i forbindelse med utvelgelse, intervju og behandling av data. Til slutt vil jeg redegjøre for de etiske overveielser jeg har gjort, og hvordan kvalitetskriterier som reliabilitet, validitet og overførbarhet, har blitt brukt for å ivareta prosjektets pålitelighet. Jeg har i tillegg inkludert svakheter i prosjektet, som kan ha en påvirkning på overførbarheten.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Hvordan jeg forholder meg til kunnskap kan være hensiktsmessig å informere leseren om. Det finnes en rekke tilnærminger til hvordan den kunnskapen som skaffes gjennom prosjektet kan tolkes og ses på, men min tilnærming vil plassere seg delvis innenfor hermeneutikken. Ifølge Thagaard (2018) kan vi si at en hermeneutisk tilnærming kan beskrives som det at fenomener kan tolkes på ulike nivåer (s. 37). Det vi studerer må forstås i lys av helheten og den sammenhengen som fenomenet er en del av. All forståelse vi gjør av tekst eller samtale må gjøres gjennom tolkning, der en ikke går ut fra at det finnes en sannhet, men heller ulike tolkninger av det samme fenomenet. Fenomenet i denne sammenhengen er standpunktvurdering.

Prosjektet har en hermeneutisk tilnærming fordi jeg vil tolke dataene jeg får og finne frem til et dypere meningsinnhold. Jeg vil også trekke frem fenomenologien i denne sammenheng, som tar utgangspunkt i opplevelsene til individet, og forsøker å oppnå en forståelse av individets erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). Et fenomenologisk vitenskapssyn søker å undersøke hvordan individene i feltet tolker sin egen livsverden. Ikke like mye på hva som skjer i praksis, men individets tanker om praksisen. For å oppsummere vil jeg si at inngangen til kontakten med opplevelsene har røtter i det fenomenologiske vitenskapssynet, mens tolkningen ligger nærmere det hermeneutiske. Standpunktvurdering som fenomen kan undersøkes på ulike måter, men i og med at både fenomenologien og hermeneutikken fordrer en dypere kontakt og inngående forklaringer fra personer, om et fenomen, vil det være

hensiktsmessige å gjennomføre en kvalitativ studie. Jeg vil utdype årsaker og andre metodiske valg i neste del-kapittel.

## 4.2 Kvalitativ forskning

Da jeg startet dette prosjektet, hadde jeg mange tanker og ideer om hvordan datainnsamlingen skulle foregå. En kvantitativ tilnærming kunne vært mulig gjennom for eksempel en spørreundersøkelse. Der hadde spørsmålene vært lukket, og en hadde begrenset seg til noen få svaralternativer (Tjora, 2021, s. 37). Det kunne gått på bekostning av den kvaliteten som kommer ut, da informantene blir tvunget til å velge det svaralternativet som er det nærmeste riktige. Jeg tenkte tidlig at det var læreres erfaringer med vurdering jeg ville undersøke, og da er det en kvalitativ tilnærming som er mest nærliggende. Kvalitativ forskning kjennetegnes ved at vi vil utvikle en forståelse av noe vi er interessert i. Vi forsøker å utvikle en forståelse av et fenomen, som gjerne er aktuelt for vår praksis (Thagaard, 2018, s. 11). Vi legger vekt på nærhet og åpenhet i tilknytning til informanter, samt har en empiridrevet og eksplorerende fremgangsmåte (Tjora, 2021, s. 27). Jeg har etter hvert fått en viss erfaring i vurderingsarbeid selv, men satt igjen med mange spørsmål etter å ha satt standpunktvurderinger. Mer spesifikt lurte jeg blant annet på hva lærere ser etter hos elevene, hvordan de forholder seg til vurderingskriterier og hvordan de eventuelt utvikler seg selv og samarbeider med andre lærere. Slik jeg så det krevde disse spørsmålene en dyptgående avklaring og refleksjon fra informantene. Denne dyptgående avklaringen er det som nevnt vanskelig å få gjennom kvantitativ forskning.

Ifølge litteraturen på kvalitativ metode er det tre metoder som er de mest vanlige.

Observasjon brukes gjerne for å studere sosiale situasjoner og de interaksjonene som forekommer (Thagaard, 2018, s. 63). Forskeren vil her systematisk observere handlinger og hvordan mennesker forholder seg til hverandre. Det er også ulike fremgangsmåter når en driver med observasjon. En gjør gjerne et valg om man skal være deltakende i observasjonen gjennom å snakke med deltakerne og dermed få en bredere forståelse for de situasjonene som utspiller seg, eller om man skal innta en passiv rolle og fokusere fullt og helt på observasjonen. En annen metode er dokumentanalyse. Denne metoden kjennetegnes ved at vi gjør analyser av gjennomførte studier og data som allerede er innhentet (Tjora, 2021, s. 195-196). Dokumenter og data brukes ofte i studier generelt, men da gjerne som tilleggsdata sammen med for eksempel intervju eller observasjon. Dokumentanalyse gjennomføres gjerne

når en ønsker å forstå virkeligheten gjennom tekst, og når en ønsker å få informasjon om en spesiell sak, som gjerne er nedskrevet på et spesielt tidspunkt og sted (Tjora, 2021, s. 196). Den siste metoden for å gjennomføre et kvalitativt prosjekt er intervju. I og med at det er erfaringer jeg vil belyse, ser jeg intervju som en relevant metode, og jeg vil utdype årsakene til det i neste delkapittel.

### 4.3 Intervju som metode

Hensikten med denne studien var å undersøke læreres erfaringer med å gi standpunktvurdering. I og med at det var erfaringer jeg ville undersøke, så jeg det som mest hensiktsmessig å gjennomføre intervju med et utvalg kroppsøvingslærere. Intervju er den vanligste formen for kvalitativ forskningsmetode (Tjora, 2021, s. 127). Her søker vi etter å forstå en persons følelser, meninger og erfaringer med verden rundt seg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Et intervju kan gjøres på ulike måter. Blant annet kunne jeg valgt å gjennomføre et fokusgruppeintervju. Det er kanskje spesielt positivt hvis vi vil samle mye data på kort tid, fordi det vil frembringe mange tanker og refleksjoner fra flere informanter samtidig (Tjora, 2021, s. 137). Det kan også virke mindre belastende for enkelte da en kan dele noe på ansvaret med å komme med ideer og oppfatninger om et fenomen. Valget falt ikke på fokusgruppeintervju, blant annet fordi det ville kreve mye av meg når det kommer til organisering og rekruttering. I denne formen bør en ha mellom 6-12 deltakere og varigheten bør være mellom 1-2 timer (Tjora, 2021, s. 138). Jeg vil også trekke frem erfaringsgrunnlaget mitt som en årsak, da en ville blitt nødt til å operere som moderator, heller enn intervjuer, noe jeg ser på som mer krevende.

Med de rammene som ligger til grunn i dette prosjektet, valgte jeg å gjennomføre semistrukturerte intervju. Denne formen for intervju er også kjent som et dybdeintervju. Formen kjennetegnes ved at vi har noen forhåndsbestemte temaer, men at rekkefølgen på spørsmål og samtalen generelt er relativt fri. Spørsmålene som stilles er ofte åpne, slik at informantene får tid og rom til å svare fritt, og gå i dybden (Tjora, 2021, s. 128). Hvilken vei vi går underveis er åpen og fleksibel. Samtalen vil i stor grad styres av forskeren, i og med at det er hen som drar intervjuet i den retning som er hensiktsmessig for prosjektet. Likevel ligger det også en frihet hos informanten til å ta opp nye temaer som er relatert til spørsmålene som stilles. Dette kan gi grunn for at perspektiver og tanker som forskeren ikke hadde tenkt på blir gjort tilgjengelig (Thagaard, 2018, s. 90-91).

#### 4.4 Utvelgelse

Utvelgelsen i prosjektet styres i stor grad av de metodiske valgene jeg har tatt. Fordi jeg har valgt å gjennomføre en kvalitativ studie, så vil også dette bli førende for utvelgelsen. Utvalget i en kvalitativ studie kjennetegnes ved at vi tar i bruk få informanter eller enheter (Thagaard, 2018, s. 54). Når en benytter seg av få informanter er det særlig viktig at utvelgelsen skjer i samsvar med det vi har lyst å finne ut. Utvalget mitt er begrenset til kroppsøvingslærere som har erfaring med å sette standpunktvurdering på videregående skole. For å snevre inn utvalget ytterligere ble det satt noen inklusjonskriterier som jeg tok utgangspunkt i under utvelgelsen. Lærerne måtte for det første ha satt standpunktvurdering på en klasse på studieforberevende retning, minst en gang de siste tre årene. Lærerne måtte også ha minst 3-årig utdanning innenfor kroppsøving eller idrettsfag. Hvilke erfaringsgrunnlag en lærer har med aktivitet kan for eksempel være med på å påvirke hva læreren ser på som viktig inn mot vurdering (Annerstedt & Larsson, 2010). Videre kan det tenkes at en lærer som har en bakgrunn og utdanning innenfor idrettsfag, kan ha et annet syn på vurdering sammenlignet med en kroppsøvingslærer. At lærerne hadde minst 3-årig utdanning innenfor kroppsøving eller idrettsfag var av interesse for å ivareta validiteten til oppgaven. Ofte vil lærerne da ha satt seg inn i hva som skal vurderes og hvordan, i tråd med gjeldende kompetansemål og verdier i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021). Validitet og reliabilitet skal jeg utdype til slutt i dette kapitlet. At jeg ville benytte meg av lærere som nylig hadde erfaring med å sette standpunkt kom av at jeg ønsket lærere som nylig hadde gjort seg noen refleksjoner på egenhånd eller i et profesjonsfellesskap. Antagelsen min var at læreren hadde noen refleksjoner og tanker ferskt i minne fra vurderingssituasjonene.

Når en har bestemt seg for kriterier som skal ligge til grunn, kan en begynne å tenke på hvordan en skal gå frem for å få tak i informanter. En må legge en strategi som ivaretar og treffer problemstillingen. I mitt prosjekt falt valget mitt på strategisk utvelgelse. Strategisk utvelgelse gjøres gjennom å velge informanter som i kraft av sine kvalifikasjoner, egenskaper eller erfaringer kan svare godt på problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). I den sammenheng tok jeg i tillegg et valg rundt seleksjonsmåten i prosjektet. Jeg prøvde å være realistisk med tanke på hvor mange som kunne være interessert i å delta i et slikt prosjekt, og valgte derfor et tilgjengelighetsutvalg. Det kan karakteriseres ved at vi inkluderer informanter basert på at de er tilgjengelig, men samtidig ivaretar det strategiske ved at informantene innehar de egenskaper og kvalifikasjoner vi ser etter (Thagaard, 2018, s. 56).

I tillegg til inklusjonskriteriene benyttet jeg meg også av enkelte ulikhetskriterier. Begrunnelsen for det var først og fremst et ønske om variasjon i informantenes bakgrunn og erfaring. Disse gikk på en variasjon i kjønn, alder, erfaringslengde, samt en variasjon når det gjaldt hvor i landet lærerne jobbet. Antagelsen min var at jo mer variasjon blant informantene, jo flere perspektiver og erfaringer kan dukke opp i en intervjusituasjon (Thagaard, 2018, s. 55). Det kan gi ny innsikt i hvordan mennesker fra for eksempel ulike alderssegment ser på et fenomen og om det eventuelt er forskjeller mellom gruppene. Likevel kan vi ikke konkludere med at resultatene kan generaliseres til de samme gruppene i befolkningen. De kan derimot legge grunnlag for videre forskning. Selv om jeg klarte å ivareta ulikhetskriteriet om variasjon i alder og erfaringslengde, lyktes jeg ikke med å få variasjon i kjønn blant mine intervjupersoner. Det kan det være mange grunner til, men det kan som nevnt handle om at jeg har gjort et tilgjengelighetsutvalg. Dette vil jeg ta opp igjen i sammenheng med prosjektets styrker og svakheter, i kapittel 6.

#### 4.5 Valg av intervjupersoner

En fallgrube i et prosjekt som dette er at informasjonen en vil få ut av intervjupersonene kan bli inngripende eller personlig. Det vil derfor være sentralt å gjøre seg noen tanker om hvilken type intervjupersoner som eventuelt vil være tilgjengelig og takke ja til å delta. Jeg antok at det var mest hensiktsmessig å ta kontakt med lærere jeg har kjennskap til, som eventuelt kunne sette meg i kontakt med andre. Denne metoden for å komme seg frem til informanter på, kalles snøball-utvelgelse (Thagaard, 2018, s. 56-57). For å få ballen til å rulle tar en kontakt med personer i eget miljø som passer innenfor kriteriene til prosjektet, som igjen kan sette en i kontakt med andre. Gjennom snøball-utvelgelse kan man risikere at informantene er del av det samme miljøet, og dermed kan ha mange av de samme refleksjonene og tilnærmingene til tema. For å unngå dette valgte jeg til å begynne med å intervjuere lærere fra minst tre forskjellige skoler. Utvalget endte likevel til slutt opp med å bestå av lærere fra fem forskjellige skoler. Et problem som dukket opp, var at snøballen ikke rullet så langt som jeg ønsket. Da kan vi heller si at vi har benyttet oss av flere små snøballer, som har rullet i noe ulike retninger.

En etisk problemstilling knyttet til valg av informanter gjennom snøball-utvelgelse er hvorvidt det er greit å få navn på noen som ikke har gitt sitt samtykke til dette. Det kan bli stilt spørsmål ved hvorfor akkurat deres navn og kontaktinformasjon havnet i forskerens

hender (Thagaard, 2018, s. 57). For å unngå at dette problemet skulle dukke opp tok jeg kontakt med rektorer og andre seksjonsledere på de ulike skolene. Jeg ba dem om å dele forespørselen min med lærere det kunne være aktuelt for. På denne måten er det opp til hver enkelt lærer å ta kontakt ved interesse. Det etiske dilemmaet ble ikke like aktuelt, men det kan tenkes at dette gjorde at terskelen for å svare ble noe høyere. Det kan også tenkes at prinsippet bak snøball-utvelgelsen forsvinner noe, da lederne vil kunne velge de som de mener passer inn i prosjektet. Det må også nevnes at jeg i noen tilfeller tok direkte kontakt med intervjupersonene. Jeg så på det som etisk forsvarlig i de tilfellene der e-postadressene var tilgjengelig via skolene sine nettsider.

Hvor mange intervjupersoner en skal inkludere i et prosjekt er en avveining som må gjøres i forkant, men som også kan endres underveis. Vi kan ta utgangspunkt i at antall intervjupersoner ikke skal overstige det vi har kapasitet til. Når vi undersøker et fenomen gjennom dybdeintervju vil det mulig føre til at vi har mye informasjon som skal analyseres og settes i system. Denne prosessen kan være svært tidkrevende (Thagaard, 2018, s. 59). Tanggaard og Brinkmann (2020) hevder at det i et studentprosjekt vil være hensiktsmessig å gjennomføre 3-5 intervju, både for å ta hensyn til ressursbruk og kapasitet, men også for at analysen skal bli så god som mulig (s. 36). Med et stort datagrunnlag kan en risikere at analysen blir overfladisk og lite gjennomarbeidet. I den forbindelse kan det bli aktuelt å tenke gjennom hvor mye informasjon som er nok om et gitt fenomen. I løpet av intervjuprosessen kan vi komme til et slags metningspunkt. Det vil si at vi opplever å ikke få noen ny informasjon (Thagaard, 2018, s. 59). Mer informasjon om det samme fenomenet vil ikke gi noen flere perspektiver. Å finne metningspunktet er ingen eksakt vitenskap, men det vil si noe om at vi kan vurdere antall intervjupersoner underveis i prosessen.

I mitt prosjekt endte jeg opp med fem intervju. Dette er som nevnt i tråd med anbefalinger fra blant andre Tanggaard og Brinkmann (2020). Likevel ble det aktuelt for meg å tenke på om metningspunktet var nådd, og om jeg hadde fått nok informasjon og mange nok perspektiver på de tingene jeg ønsket å undersøke. Jeg vil argumentere for at jeg har oppnådd tilstrekkelig metning på de temaene jeg i utgangspunktet ville undersøke. Intervjupersonene har hatt ulike tilnærminger og alle har ikke svart på de samme spørsmålene, men totalen ser for meg gjennomført ut. Likevel er det enkelte ting innunder temaene som kunne blitt utbrodert ytterligere. Det må også nevnes igjen at metningen knyttet til intervjupersonene kunne vært bedre, med tanke på ulikhetskriteriene i prosjektet.



## 4.6. Forberedelse til intervju

For at mitt prosjekt skulle være i tråd med gjeldende forskrifter og regler, måtte jeg søke om tillatelse til oppstart av intervjuer gjennom Norsk senter for forskningsdata (NSD). NSD kontrollerer at jeg har tenkt gjennom de ulike stegene i prosjektet, og i denne sammenheng hvordan jeg ivaretar personvernet og rettighetene til informantene. Jeg leverte informasjonsskriv om masterprosjektet til gjennomgang av NSD 13. september ([Vedlegg 1](#)). Informasjonsskrivet var i tråd med malen på nettsiden til NSD (Sikt.no, u.å.) og gav informantene informasjon om formålet med prosjektet, samt deres rettigheter knyttet til personvern. Informantene gav alle samtykke gjennom informasjonsskrivet. Sammen med søknaden la jeg også ved intervjuguiden ([Vedlegg 2](#)). NSD godkjente søknaden 04. oktober ([Vedlegg 4](#)). I forberedelsen til å starte intervjuprosessen begynte jeg også å jobbe med deler av metode-kapitlet i prosjektet. Det gjorde jeg fordi det var relevant å få en viss innsikt iblant annet hvilke metoder som egner seg til det prosjektet jeg så for meg å gjennomføre. I tillegg utarbeidet jeg en ROS-analyse, i henhold til Oslo Mets retningslinjer, som ble sendt til min veileder (OsloMet, 2022). Denne hadde til hensikt å kartlegge mulige uønskede hendelser som kunne være en risiko for gjennomføringen av studien. Det kan eksempelvis være hendelser knyttet til tap av data, som kan utgjøre en trussel for at sensitive opplysninger om intervjupersonene kan komme på avveie.

### 4.6.1 Intervjuguide

I planleggingsfasen av prosjektet utarbeidet jeg en intervjuguide. En intervjuguide skal gi oss en struktur som representerer hovedtemaene vi har lyst å undersøke (Thagaard, 2018, s. 95). Det er også sentralt at vi setter oss godt inn i tema, slik at spørsmålene oppleves relevante for informantene. I et semistrukturert intervju er det som nevnt viktig at en finner en balansegang mellom å stille de forhåndsbestemte spørsmålene og å stille oppfølgingsspørsmål til det informanten kommer med av tanker. Kvaliteten på intervjuet kan bli avgjort av hvordan spørsmålene er formet. Spørsmålene skal oppmuntre informantene til å komme med utfyllende beskrivelser av sine erfaringer og opplevelser (Thagaard, 2018, s. 95). Hvis svarene krever en utdyping, ber vi informantene om å være mer konkrete gjennom oppfølgingsspørsmål. Hvor mye en person åpner seg opp vil variere. Siden vi skal bruke den samme intervjuguiden på ulike informanter, er det sentralt at spørsmålene er åpne. Hver

informant vil mest sannsynlig svare ulikt. Altså blir det viktig at spørsmålene modifiseres til å passe til, og forstås av flere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 165-166).

Temaene i prosjektet mitt var alle på ulike måter knyttet til vurderingspraksis og mer spesifikt standpunktvurdering. Jeg startet med en generell del der informantene fikk lov til å dele om seg selv som lærer. Spørsmål som «*hvorfor valgte du å bli kroppsøvingslærer*», ble stilt for å få informantene til å åpne seg opp og starte refleksjonsprosessen. Etter hvert gikk jeg over til spørsmål som gikk noe mer i dybden av vurdering. I samarbeid med veileder ble vi enige om at det var sentralt å få informantene til å utdype hva det faktisk er de vurderer. Jeg stilte blant annet spørsmål om hvordan innsats, ferdigheter og kunnskap vektlegges av informantene. Jeg prøvde å ha en rød tråd gjennom intervjuguiden ([vedlegg 2](#)). Spørsmål rundt forventninger til elevene ble eksempelvis lagt til for å gå noe mer i dybden på hva elevene må gjøre for å oppnå en viss måloppnåelse. Dette spurte jeg også spesifikt om gjennom å få informantene til å reflektere over hvorvidt det er vanskelig å se forskjell på en elev på middels-, og en på høy måloppnåelse. Jeg hadde i tillegg spørsmål knyttet til hvordan vurderingsgrunnlaget kartlegges av de ulike intervjupersonene. Disse spørsmålene ble inkludert for å undersøke hvilke erfaringer de hadde med ulike måter å samle inn «bevis» av elevenes grunnlag til standpunkt karakter.

Jeg var bevisst på at spørsmålene ikke skulle være ledende. Det kan føre til at informantene tenker at det er noen rette og noen gale svaralternativer (Thagaard, 2018, s. 97). Intervjuet kan få en retning, men denne retningen kan oppleves som påtvunget for informantene. For å heller få åpne svar på opplevelser og erfaringer, forsøkte jeg å spørre om konkrete situasjoner. Inn mot standpunktvurdering stilte jeg åpne og generelle spørsmål, men jeg fulgte disse opp med refleksjonsspørsmål rundt konkrete situasjoner de syntes var utfordrende. Det kunne være situasjoner der karakteren som ble gitt elever følte feil eller utfordrende på andre måter. Slike spørsmål kan gi oss mulighet til å forstå informantenes opplevelser også gjennom deres handlinger i konkrete situasjoner (Thagaard, 2018, s. 97). På slutten av intervjuene stilte jeg i tillegg spørsmål knyttet til deres mål som lærere og hva de tenker bør være en målsetning i faget generelt. Denne typen spørsmål tenkte jeg kunne være interessant i lys av karakterer generelt og deres funksjon inn mot et mål om livslang bevegelsesglede i faget (Kunnskapsdepartementet, 2020). Jeg tenkte også at det kunne være interessant i lys av problemstillingen og se om deres erfaring og praksis gjenspeiles i målet som kroppsøvingslærere.

#### 4.6.2 Prøveintervju

Ifølge Thagaard (2018) vil det i enhver ny intervjusituasjon være lurt å gjennomføre et prøveintervju (s. 94). Dette er uavhengig av den erfaringen man har som intervjuer. En slik trening i å intervju vil kunne gi verdifull erfaring og økt selvtillit. En av de mest vanlige fallgruvene når man er ny i en slik situasjon er at man blir for opptatt av å tenke på hva det neste spørsmålet skal være, heller enn å lytte til det som blir sagt. Oppmerksomheten blir på ens egen innsats og prestasjon, heller enn informantens svar og refleksjoner. Man risikerer dermed å ikke sitte med gode oppfølgingsspørsmål til det informantene svarer, og en kan dermed miste noe av dybden i intervjuet.

Jeg gjennomførte et prøveintervju med en bekjent av meg før jeg startet intervjuprosessen med informantene mine. Jeg planla at tidsrammen for intervjuet skulle være mellom 30 og 45 minutter. Dette stemte godt da prøveintervjuet ble på 37 minutter. Personen jeg gjennomførte prøveintervjuet med passet fint til prosjektet gjennom å selv være kroppsøvingslærer, og hen hadde også satt standpunkt karakter i kroppsøving nylig. Det var likevel ikke kompetansen til min bekjente og svarene jeg satte søkelys på i prøveintervjuet. Det var heller selve gjennomføringen av intervju. Alt fra hvordan jeg ter meg i situasjonen, hvordan jeg sørget for at personen følte seg komfortabel og hvordan jeg kunne hente ut elementer fra svarene jeg fikk, til å dra i nye retninger. I intervjuet satt jeg og min bekjente i samme rom. Dette førte til at jeg måtte reflektere rundt om dette var overførbart til en intervjusituasjon der jeg gjennomfører et intervju digitalt. Når en ikke sitter ansikt til ansikt risikerer en å miste det personlige tillitsforholdet som kan oppstå mellom intervjuer og informant (Thagaard, 2018, s. 111). Dette kan avgjøre om informanten ønsker å åpne seg om private og personlige temaer.

Jeg brukte også noe tid på å spørre min bekjente om hen hadde noen tanker om hvordan intervjusituasjonen gikk for seg. Var det noe som var ubehagelig, noen spørsmål som var vanskelig å svare på eller andre ting hen la merke til? Tilbakemeldingene gikk på at personen følte seg bekvem i situasjonen og følte at stemningen i rommet var avslappet. Denne typen tilbakemeldinger er fine å få, men jeg måtte ta det med en klype salt da relasjonen mellom meg og hen allerede er etablert. Det kom den ikke til å være mellom meg og mine informanter. En mer konkret tilbakemelding jeg fikk, var at jeg kunne ha stilt flere oppfølgingsspørsmål, i stedet for å gå fort videre til neste del av intervjuet. Som nevnt

tidligere kan dette være avgjørende for om man i stor nok grad får frem grundige refleksjoner og innsikt, spesielt gjennom konkrete hendelser (Thagaard, 2018, s. 97).

#### 4.6.3. Gjennomføring av intervju

Når en skal gjennomføre intervjuene er det viktig å ta med seg erfaringene fra pilotintervjuet og være forberedt på både hvilke spørsmål en skal stille, og hvilke svar en kan få. Det er også sentralt å tenke gjennom hvordan en kan skape en behagelig atmosfære for informantene. Det handler om å etablere en kontakt som får informantene til å føle seg trygge, slik at de ønsker å dele sine erfaringer og synspunkter (Thagaard, 2018, s. 99). Å uttrykke sympati og støtte til informantenes svar, kan være med på å gi oss flere utdypende kommentarer. Spesielt kan det være aktuelt i de tilfeller der spørsmålene kan oppleves utfordrende. For mange kan det å få kommentarer og oppfølgingsspørsmål på svarene sine, oppleves positivt da man føler seg lyttet til (Thagaard, 2018, s. 100). Det er informanten som skal være i hovedrollen og en må dermed finne en god balanse mellom å stille spørsmål og å lytte.

Før intervjuene ble startet hadde lærerne fått tilsendt informasjonsskrivet om prosjektet ([vedlegg 1](#)). De mest sentrale delene av informasjonsskrivet ble også lest opp av meg i begynnelsen av intervjuet. Jeg informerte om rettighetene til intervjupersonene, hvilken type informasjon som ble tatt vare på og hvor lenge. De fikk informasjon om hvem de kunne ta kontakt med i tilfelle de hadde spørsmål i etterkant, eller eventuelt ville trekke sin deltakelse i prosjektet. Jeg la spesielt vekt på at deres personlige informasjon kom til å holdes adskilt fra resten av datamaterialet og at det kom til å skrives om slik at konfidensialiteten ble opprettholdt. Jeg var i tillegg opptatt av å tydelig takke for at intervjupersonene brukte av tiden sin på prosjektet mitt. Dette handler om å tidlig etablere en tillit og god atmosfære, slik at intervjupersonene føler seg komfortabel med å åpne seg opp (Thagaard, 2018, s. 99). Tre av intervjuene ble gjennomført med fysisk tilstedeværelse fra begge parter. Jeg opplevde at samtlige av disse følte seg komfortabel i intervjusituasjonen og turte å åpne seg opp om egne erfaringer. Jeg opplevde også en progresjon i egne intervju-ferdigheter. Jeg ble etter hvert tryggere i situasjonen, og fikk til å stoppe opp og stille flere oppfølgingsspørsmål. Det var likevel ikke alle intervjupersonene jeg trengte å stille like mange oppfølgingsspørsmål, da enkelte snakket fritt og trakk egne paralleller.

Som nevnt var en av de tingene jeg måtte ta høyde for, og som jeg ble bevisst på gjennom pilotintervjuet, hvordan jeg skulle løse det å ha intervjuer digitalt. Et av ulikhetskriteriene

mine var at jeg ønsket at intervjupersonene skulle jobbe på ulike skoler, og i kombinasjon med at jeg gjorde et tilgjengelighetsutvalg, ble det nødvendig å gjennomføre noen av intervjuene digitalt. To av mine intervju endte opp med å bli gjennomført digitalt, blant annet det aller første intervjuet. Det at det var mitt første ordentlige intervju, samt at det ble gjennomført digitalt, kan tenkes å ha påvirket kvaliteten på intervjuet noe. Likevel fungerte det meste av det tekniske fint. Blant annet var jeg bekymret for om lydopptaket kom til å være klart og tydelig nok til å transkriberes i etterkant. Jeg opplevde noe nettverkstrøbbel underveis, som gjorde at enkelte ting måtte gjentas, men dette hadde liten konsekvens for helheten og innholdet for øvrig. En erfaring jeg gjorde meg var at det var noe vanskeligere å lese intervjupersonen, i tillegg til at vi enkelte ganger snakket over hverandre. I det andre digitale intervjuet, opplevde jeg noen flere problemer enn i det første. Spesielt var det et problem å få god nok lyd til at lydopptaker fikk med seg alt som ble sagt. Dette ble løst gjennom å skrive mye notater fra det som ble sagt, samt å dobbeltsjekke at informasjonen som ble skrevet ned representerte budskapet og helheten på en god måte.

#### 4.7 Behandling av data

I denne delen vil jeg forklare hvordan jeg gjennomførte transkripsjonen av intervjumaterialet jeg hadde samlet inn. Dette vil gi et innblikk i innsamlingsprosessen og mine tanker omkring hva som kan være eventuelle feilkilder. I tillegg vil jeg redegjøre for hvilken rolle analysen har i et prosjekt som dette, og hvordan jeg kom frem til de endelige kategoriene som ble skrevet ut i resultatdelen.

##### 4.7.1 Transkribering

Transkriberingen har til hensikt å gjøre dataene tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Med data menes her taleopptak av intervjusamtalen. Dataen overføres fra talespråk til tekstspråk, og krever dermed at vi gjør en rekke overveielser og refleksjoner over hvordan denne overføringen skal foregå, for at vi skal få en så korrekt rekonstruksjon av intervjuet som mulig. At jeg kunne forholde meg til lydopptak i forbindelse med transkriberingen har en rekke fordeler, sammenlignet med det å skrive notater av samtalen. Thagaard (2018) legger vekt på at taleopptak kan gi oss innsikt i hvordan informantene svarer på spørsmål, hvilken stemning det er i rommet og om det tas pauser, eventuelt om informantene nøler med å svare (s. 111). Jeg hadde en tydelig læringskurve når det gjaldt

disse detaljerte beskrivelsene av stemningen og andre hendelser som kan bli grunnlag for analyse. Til å begynne med var jeg veldig fokusert på gangen i intervjuet og det som ble sagt. Jeg klarte ikke å fange opp de subtile tegnene som kan brukes videre. Etter hvert la jeg merke til mer, og kunne notere for meg selv, også underveis i intervjuene, uten at dette gikk ut over flyten. Jeg begynte å transkribere samme dag, eller dagen etter et intervju var gjennomført, og skrev ned for meg selv de øyeblikkene jeg oppfattet som spesielle. Dette tror jeg gjorde at jeg husket øyeblikk som ikke blir fanget opp gjennom lyden alene. Intervjuene ble tatt opp på appen diktafon. De ble lastet opp i skjemaløsningen nettskjema.no, som er laget av Universitetet i Oslo (Universitetet i Oslo, u.å.). Jeg satte ned hastigheten på lydopptakene i transkriberingsprosessen, slik at jeg kunne fange opp alt som ble sagt.

#### 4.7.2 Analyse

Å analysere handler om å strukturere stoffet på en meningsfull måte. Man organiserer dataen slik at det blir lettere å tolke og finne hovedtrekkene. I et prosjekt som dette vil det være hensiktsmessig å analysere gjennom hele prosessen (Thagaard, 2018, s. 151). Allerede i gjennomføringen av intervjuene vil det foregå analyse. Vi reflekterer over hvordan det som gis uttrykk for kan forstås, og vi tar notater fra intervjusituasjonene for å bedre forstå hvordan vi skal analysere og skrive ut resultatene i etterkant. For å organisere teksten vil det være hensiktsmessig å klassifisere i kategorier. Vi kan da ta i bruk en deduktiv eller induktiv tilnærming. En deduktiv tilnærming vil si at kategoriene vi kommer frem til blir betegnet med begreper fra teori (Thagaard, 2018, s. 154). Vi starter da med eksisterende teori og vi kan dermed undersøke om den innsamlede empirien stemmer overens med eller står i et motsetningsforhold til teorien. Begrepene vi tar i bruk gjør at vi kan gjenkjenne mønstre i datamaterialet. Når vi arbeider induktivt tar vi utgangspunkt i dataene som er samlet inn, for å utvikle begreper og analytiske perspektiver (Thagaard, 2018, s. 172). Begrepene vi kommer frem til kan være basert på noe intervjupersonene har sagt, eller vi kan selv tolke dem ut fra mønstre i datamaterialet.

Jeg har valgt tematisk analyse som min fremgangsmåte. Den kan plasseres både innunder induktiv og deduktiv tilnærming, og kan være et godt verktøy for å finne frem til og fremlegge data (Braun & Clarke, 2006, s. 3). Tematiske analyser er verktøy for å finne frem til, identifisere og fremlegge mønstre i dataen en tar i bruk. Jeg startet analysen min med å lese gjennom intervjuene. Jeg forsøkte deretter å identifisere ulike enheter fra intervjuene,

som kunne kodes. Koding av dataene innebærer at vi deler opp teksten og gir de ulike delene kodeord som gir uttrykk for meningsinnholdet (Thagaard, 2018, s. 153). Kodeordene legger et grunnlag for at vi kan sammenligne ulike enheter. I intervjuguiden hadde jeg plassert spørsmålene inn i ulike temaer. Disse dannet et grunnlag for kodingen og inndeling i kategorier. En kan dermed argumentere for at jeg hadde en deduktiv tilnærming til å begynne med, da temaene i utgangspunktet var bestemt, og tok utgangspunkt i etablert teori (Braun & Clarke, 2006, s. 12). Likevel opplevde jeg at nye temaer åpenbarte seg gjennom analysen av dataene, noe som er mer i tråd med en induktiv tilnærming. Dermed vil jeg konkludere med at jeg har benyttet meg av en kombinasjon av deduktiv og induktiv tilnærming til analysearbeidet.

Når en deler svarene inn i kategorier og underkategorier er det viktig at dataene vi har fått ut er den samme fra de forskjellige intervjuene. Det vil si at intervjupersonene har svart på de samme spørsmålene, slik at de lar seg sammenligne (Thagaard, 2018, s. 172). Igjen blir det da tydelig at man bør tenke på analysen som noe som skjer gjennom hele prosjektet. Videre i analysen forsøkte jeg å forkorte de ulike enhetene jeg hadde identifisert, slik at jeg fikk en bedre oversikt over meningen til intervjupersonene. Jeg gjorde dette i to omganger. Når en tar ut de originale enhetene og skriver kortere sammendrag av disse, kalles det gjerne meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Nedenfor vil jeg presentere et eksempel på dette. I den siste kolonnen skrev jeg inn kategoriene som enhetene hørte til under, sammen med noen underkategorier for å konkretisere i større grad.

<b>Enhet</b>	<b>Meningsfortetting 1</b>
<p>Jeg har lært mye mine første år. Jeg ble kastet rett ut i det etter studie og hadde 3. klasse i kroppsøving. Der var det kanskje litt mye lek og kos. Jeg var opptatt om at undervisninga skulle være bra, i stedet for å ha fokus på feedback og tilbakemeldinger. Nå i dag har jeg mindre fokus på oppleggene, og mer fokus på å gi feedback til elevene hele tiden, slik at de vet ca hvordan de ligger</p>	<p>Med erfaring har jeg gått fra å ha fokus på oppleggene og kvaliteten på dem, til å heller ha større fokus på feedback og tilbakemeldinger til elevene. Dette finner jeg meningsfullt for at elevene skal vite hvordan de ligger ann underveis.</p>

ann med tanke på karakter. Det er alltid noen som ikke gjør det da.	
<b>Meningsfortetting 2</b>  Mer trygg i undervisningssituasjoner og kan bruke mer av tiden på feedback.	<b>Kategori (underkategori)</b>  Underveisvurdering  - Kommunikasjon  - Tilbakemelding

Modellen som er vist ovenfor er basert både på samtaler med veileder og at jeg brukte Braun og Clarke's (2006) seks faser i en tematisk analyse (s. 12):

1. Bli kjent med stoffet. Se etter mønstre som kan brukes videre i analysen.
2. Kode dataene man finner interessant og relevant. Organisere dataen i meningsfulle grupper.
3. Sammenstille kodene i temaer. Analysere kodene og forsøke å finne fellesnevnerne.
4. Re-definering av temaer. Noen temaer passer bedre sammen, og andre må kanskje brytes ned i mindre temaer. Enhetene innad i temaene skal passe godt sammen, og samtidig skal det være en klar distinksjon mellom temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 16).
5. Klargjøre spesifikke navn og definisjoner for hvert tema. Se temaene i sammenheng med den overordnede historien som skal fortelles. Temaene bør ses i sammenheng med forskningsspørsmålene i prosjektet.
6. Skrive ut resultatene av analysen. I denne delen skal dataen presenteres på en slik måte at leseren blir overbevist over dataens validitet. Igjen skal temaene komme tydelig frem og tilby eksempler som tydeliggjør essensen i temaene og dataen.

I analysen brukte jeg et word-dokument for hvert intervju og satte transkripsjonene inn i en kolonne som vist ovenfor. Jeg brukte fargekoder for å gjøre det tydelig hvilke kategorier de ulike enhetene passet til. Etter at jeg hadde forkortet de enhetene jeg fant relevante, satte jeg sammen de delene som hadde samme fargekodene fra de ulike intervjuene. Disse ble satt inn i et separat dokument. Dette gav meg mulighet til å se hva intervjupersonene hadde svart innenfor de samme kategoriene, og la dermed et grunnlag for sammenligning. Etter den



tematiske analysen var gjennomført, satt jeg igjen med fire kategorier; *Standpunktvurdering, kommunikasjon, kollegialt samarbeid og livslang bevegelsesglede*. Gjennom kategoriene ble det laget to til tre underkategorier. Standpunktvurdering hadde underkategoriene *Grunnlag for standpunktvurdering, Måloppnåelse og tvilsomme karakterer*. Kommunikasjon ble delt inn i *kontinuerlig tilbakemelding og kartlegging*. Kollegialt samarbeid hadde underkategoriene *samstemthet innad i kollegiet og skolens prioriteringer*. Livslang bevegelsesglede ble delt inn i *Motivasjon og mestring, og målet med kroppsøving*.

#### 4.8 Etiske overveielser

I denne delen vil jeg gjennomgå noen av de etiske overveielserne jeg har gjort i løpet av prosjektet. Innenfor intervjuforskning vil det kunne oppstå etiske problemer, og mye kan komme gjennom den spenningen som foreligger mellom forskerens ønske om å gå så dypt ned i materien som mulig og oppnå ny kunnskap, og risikoen for at informantenes privatliv blir krenket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96-97). Jeg vil vise hvordan mine valg i dette prosjektet er tatt, delvis for å unngå at denne spenningen blir for stor. Jeg vil redegjøre for min rolle som forsker og for valg knyttet til konfidensialitet og informert samtykke.

##### 4.8.1 Forskerens etos

Når vi driver med forskning, er det en rekke normer og regler vi må forholde oss til. Vi plikter oss til å både være redelige og nøyaktige i fremstillingen av egen forskning, og i måten vi forholder oss til andres arbeid (Thagaard, 2018, s. 21). Det innebærer blant annet at vi må tenke nøye gjennom hvordan vi bruker primær- og sekundærkilder.

Kildehenvisningene skal være nøyaktige og helst vise til sidetall slik at det kan etterprøves. I mitt prosjekt har jeg benyttet meg av APA 7, i tråd med institusjonens retningslinjer. At en er bevisst sin rolle inn mot et forskningsprosjekt er spesielt viktig fordi vi har å gjøre med mennesker. Lærerne jeg har intervjuet har stilt opp i god tro om at deres perspektiver og tanker er en viktig del av forskningen som blir gjort. Det legger noen føringer for hva jeg kan gjøre, og ikke gjøre med svarene som blir hentet inn. Det vil blant annet være relevant at informantene kjenner seg igjen i måten de blir fremstilt på. Dette vil jeg komme tilbake til i delkapittelet *konsekvenser for deltakelse*.

#### 4.8.2 Informert samtykke

Etiske overveielser må gjøres gjennom hele prosessen i et prosjekt som dette. Som nevnt ble det aktuelt også ved valg av informanter, og da spesielt knyttet til informert samtykke.

Informert samtykke handler om at alle som deltar i forskning skal være informert og skal ha gitt sitt samtykke (Forskningsetiske retningslinjer for , 2021). Valget om å delta skal foregå uten noen form for press og deltakerne skal vite hva deltakelse betyr i et gitt prosjekt. Selv om personene blir anonymisert og en ikke benytter seg av sensitiv informasjon, skal likevel samtykke gis. Det at samtykke skal være informert betyr at informantene skal ha fått informasjon om hvilke opplysninger som blir behandlet, og hva det skal brukes til, på en forståelig måte (NESH, 2021). Informantene har også rettigheter knyttet til å rette eventuelle opplysninger som er feil eller misvisende (sikt.no, u.å.) (NSD..) Informantene i et prosjekt som dette deltar frivillig og har dermed rett til å trekke seg når som helst, og dernest forsikre seg om at alt av data som er samlet inn blir slettet.

En må også ta noen valg knyttet til informasjon informantene skal få i forkant av intervjusituasjonene. Gir en for mye informasjon kan svarene man får være noe upresise, eller det informantene tenker at hen bør svare. Det vil være mange faktorer som former mitt syn som intervjuer. Alt fra stemning, tonefall i svarene og det generelle kroppsspråket vil forme hvordan jeg tolker svarene (Thagaard, 2018, s. 113) Dermed vil ikke alltid informasjonen om prosjektet som informantene får være helt fullstendig. Vi vet ikke alltid hva dataen vil gi oss av informasjon og hva resultatene blir til slutt. Derfor er det viktig at en behandler både intervjusituasjonen og behandlingen av dataene i etterkant på en etisk forsvarlig måte, samt at en reflekterer over hva et informert samtykke vil si for våre informanter (Thagaard, 2018, s. 23). I forkant av intervjuene fikk intervjupersonene tilsendt et informasjonsskriv ([vedlegg 1](#)), der de overnevnte rettighetene ble redegjort for. De mest sentrale delene ble også gjentatt i forkant av intervjuene. Alle intervjupersonene signerte en samtykkeerklæring ([vedlegg 3](#)), der de samtykket til å la seg intervjuer, på bakgrunn av at de hadde mottatt og forstått informasjonen om prosjektet.

##### 4.8.2.1 Konsekvenser for deltakelse

I sammenheng med at jeg må reflektere og informere om hva deltakelse i prosjektet vil innebære for intervjupersonene, så må jeg også reflektere rundt hvilke konsekvenser det kan få. Her kommer som nevnt ROS-analysen inn, som har til hensikt å bevisstgjøre forskeren om

hendelser som kan ha negative konsekvenser for intervjupersonene, slik at en kan ta nødvendige forhåndsregler (OsloMet, 2022). En skal respektere intervjupersonenes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse (NESH, 2021). Forskning kan innebære risiko og det er forskers ansvar å unngå at deltakere i et prosjekt får negative konsekvenser av deltakelsen. Det vil nødvendigvis ikke være fordelt likt hvor mye forsker og deltaker får ut av prosjektet, men mange kan finne det interessant å delta. De får en mulighet til å reflektere over og prate ut omkring problemstillinger som er aktuelle i hverdagen (Thagaard, 2018, s. 26-27). Jeg vurderer eget prosjekt til å ha liten grad av risiko for negative følger for intervjupersonene. Likevel vil deltakerne få mulighet til å se prosjektet og det vil være en risiko for at de ikke kjenner seg igjen, eller av andre årsaker opplever negative følelser i forbindelse med det som har blitt skrevet. I et ledd for å unngå denne problematikken har intervjupersonene mine fått tilbud om å lese gjennom transkripsjonene og oppgaven i sin helhet.

#### 4.8.3 Konfidensialitet

Et grunnprinsipp for all etisk forsvarlig forskning er konfidensialitet. De innebærer blant annet at personlig informasjon er aidentifisert (Thagaard, 2018, s. 24). Det er også strenge retningslinjer omkring oppbevaring av sensitiv informasjon. Dette skal oppbevares adskilt fra øvrig data som skal brukes i prosjektet. En del av det å sørge for at personopplysninger og andre identifiserbare trekk med dataen holdes konfidensielt, er anonymisering. Det å sørge for anonymisering av deltakerne har til hensikt å beskytte informantens identitet og integritet (NESH, 2021). I et prosjekt som dette er ikke informasjonen og dataen samlet inn anonymt. Anonymiseringsprosessen har skjedd i etterkant. Det innebærer å sørge for at informasjonen som blir brukt i prosjektet ikke kan spores tilbake til informantene. En av metodene jeg benyttet i mitt prosjekt var å gi intervjupersonene et pseudonym, som erstatter for deres egentlige navn. I tillegg ble opplysninger som kunne spores tilbake til dem utelatt eller skrevet om i transkripsjonen. Samtykkeerklæringen ([vedlegg 3](#)) som alle intervjupersonene skrev under på, ble holdt adskilt i en egen passord-beskyttet fil. Opptakene fra intervjusituasjonene ble lastet opp på en kryptert server og skal slettes så snart masteroppgaven er godkjent, slik NSD krever.

## 4.9 Kvalitetskriterier

I et kvalitativt prosjekt er vi avhengige av at prosessen og det som kommer ut av forskningen er pålitelig. I denne delen vil jeg redegjøre for hvilke betydning reliabilitet, validitet og overførbarhet, har i et prosjekt som dette. Jeg vil også knytte dette opp mot egne valg jeg har tatt underveis, og eventuelle svakheter med prosjektet.

### 4.9.1 Reliabilitet

Det å etterprøve et prosjekt gjennom bruk av samme metode og forskningsspørsmål er en innarbeidet praksis, spesielt i kvantitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 187). Det å etterprøve handler om at en hvilken som helst annen forsker kan benytte seg av den samme metoden og forskningsspørsmål, og komme frem til det samme resultatet. Dette kan knyttes til et positivistisk syn på forskning, der vi legger vekt på objektivitet (s. 188). Dette synet på kvalitativ forskning er blitt utfordret, primært gjennom konstruktivistiske og interaksjonistiske perspektiver. Det vil si at vi baserer forståelsen en utvikler på kontakten mellom forsker og deltakere. Vi må gjennom disse perspektivene revurdere reliabilitetens rolle innenfor kvalitativ forskning. Ikke gjennom å minimere dens rolle, men å endre ordets betydning i konteksten.

En av måtene vi kan styrke reliabiliteten i et kvalitativt forskningsprosjekt er å gjøre forskningen så transparent som mulig (Thagaard, 2018, s. 188). Det vil si at vi gjennom detaljerte beskrivelser gir leseren innblikk i både analysemetoder og forskningsstrategi underveis. De ulike delene i metodekapitlet, har hatt til hensikt å gi nettopp disse detaljerte beskrivelsene. I tillegg har jeg vært bevisst i prosessen med å analysere dataene fra transkripsjonen, på at det er intervjupersonenes erfaringer som skal komme frem i resultatdelen, og ikke mine tolkninger av dem. Slik kan leseren gjøre seg opp en egen mening om det som blir belyst.

Det at en benytter seg av video, eller i mitt prosjekts tilfelle lydopptak, er med på å begrense subjektiviteten og gjør til en viss grad dataene uavhengig av forskerens fortolkninger. Kvale og Brinkmann (2015) argumenterer likevel for at et for stort fokus på at alt i prosjektet skal være preget av reliabilitet, kan hemme deler av prosessen (s. 276). Det kan gjøre at det kreative aspektet og variasjonen uteblir. Med andre ord den improvisasjonen som kjennetegner et semistrukturert intervju der en har noen forhåndsbestemte temaer, men som også er preget av digresjoner underveis. Likevel er det viktig å reflektere over troverdigheten

til prosjektet og knytte det både til dataen man benytter seg av, hvordan den er hentet, og hvordan den blir tatt i bruk (Thagaard, 2018, s. 188). For å ivareta reliabiliteten i prosjektet kan man sørge for at man kan støtte seg til noen gjennom prosessen. I mitt prosjekt har det i denne sammenhengen vært sentralt å ha tett dialog med veileder, og dermed få et kritisk blikk på fremgangsmåtene jeg har benyttet meg av. Dette kan vi også knytte til validiteten i prosjektet.

#### 4.9.2 Validitet

Gjennomgående i et forskningsprosjekt må vi tenke på at de dataene vi bruker og metodene vi benytter oss av, faktisk undersøker det vi skal undersøke. Dette er delvis en beskrivelse av validiteten i et prosjekt. Spesielt inn mot analysedelen av prosjektet er det viktig å være kritisk og stille spørsmål ved ulike tolkninger av de samme dataene (Thagaard, 2018, s. 189). Validitet går igjen i alle deler av prosjektet og det er viktig at vi tørr å være kritisk, for å unngå at valg og tolkninger blir formet av et bias en selv eller andre har. Validitet kan også være knyttet til argumenter vi legger frem. Et argument som er valid kjennetegnes blant annet ved at det er fornuftig, velfundert og overbevisende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å trekke det i retning av eget prosjekt, kan det handle om de antagelser og konklusjoner jeg gjør meg, ut fra uttalelsene til mine informanter. Hvis tolkningene mine sammenfaller med det andre har funnet i deres prosjekter, vil det styrke validiteten, gjennom at flere studier bekrefter de samme tendensene ved et fenomen (Thagaard, 2018, s. 191). Hvis jeg derimot konkluderer med noe helt annet enn det tidligere studier har gjort, basert på funnene mine, vil det være spesielt viktig at jeg kan argumentere godt for hvorfor tolkningene mine er korrekte.

I følge Kvale og Brinkmann (2015), kan validering av et prosjekt deles inn i syv stadier (s. 278). Disse peker mot at validitetsaspektet går igjen i hele prosjektet. De peker også mot at en bør være kritisk til egen prosess, og dermed objektiv sin egen subjektivitet. En svakhet ved prosjektet jeg ønsker å trekke frem i denne sammenhengen, er fra intervjuprosessen. Jeg ser i ettertid at enkelte svar jeg fikk fra intervjupersonene, i større grad burde blitt kontrollert, og jeg burde hatt flere oppfølgingsspørsmål til enkelte av utsagnene. Dette kunne bidratt til en kvalitetssikring av dataene, og en økt troverdighet til resultatene av analysen (s. 278). Dette ble jeg mer bevisst på etter det første intervjuet.

### 4.9.3 Overførbarhet

Validitet og reliabilitet er sentralt for å undersøke om prosjektet er av høy nok kvalitet. I tillegg vil det være hensiktsmessig å gjøre seg noen tanker om overførbarhet. Dette omhandler prosjektets relevans også i andre situasjoner (Thagaard, 2018, s. 182). Når en leser med kjennskap til det feltet jeg undersøker, kjenner seg igjen i resultatene som beskrives, kan det tyde på at overførbarheten er ivaretatt. For at resultatene skulle kunne være overførbare, var det i mitt prosjekt viktig å sette noen klare likhetskriterier. At alle lærerne eksempelvis hadde satt standpunkt karakterer nylig, gjorde at det var lettere for dem å sette seg inn i hvordan vurderingssituasjonene utspiller seg. Dermed var det også mer sannsynlig at erfaringene som ble beskrevet, var basert på gjenkjennbare opplevelser. Det er likevel sentralt å være bevisst på den kvalitative forskningens egenart. Det vil si at relevansen vil være mer generell, enn fullstendig overførbar til hele befolkningen. I mitt prosjekt vil erfaringene til intervjupersonene mine være av stor interesse for meg som lærer, men forhåpentligvis vil også svarene deres vekke interesse og sammenfalle med inntrykket som andre har i feltet.

Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem flere syn på overførbarhet, eller generaliserbarhet (s. 289). Deriblant det postmoderne perspektivet, der en legger vekt på at kunnskap ikke er universell, men kontekstavhengig. At en går fra generalisering til kontekstualisering, innebærer at resultatene ikke vil kunne gjelde hele befolkning. I lys av mitt prosjekt, kan vi si at resultatene mine ikke vil kunne gjelde for alle kroppsøvlingslærere i Norge, men de kan ha overføringsverdi til kroppsøvlingslærere i lignende situasjoner. Vi kan trekke dette videre til det Kvale og Brinkmann beskriver som analytisk generalisering (2015, s. 291). Det handler om å vurdere i hvilken grad funnene fra en situasjon, kan overføres til en annen. En ser på likheter og ulikheter i to situasjoner, og gjør en analyse basert på logikk. Jeg ønsker å argumentere for at prosjektets funn har en viss overføringsverdi. Erfaringer knyttet til eksempelvis grunnlag for standpunkt vurdering, er noe andre kroppsøvlingslærere potensielt vil kjenne seg igjen i, da denne typen vurderinger som nevnt skal baseres på kompetansemål.

## 5.0 Resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene fra analysen. Resultatene er basert på analysen av fem intervjuer, og har til hensikt å belyse problemstillingen: *Hvordan erfarer et utvalg lærere arbeid med standpunktvurdering i kroppsøving?* Gjennom bruk av direkte sitater vil jeg tydeliggjøre essensen i dataene. I enkelte av utdragene vil ikke alt som sies nødvendigvis være av relevans for spørsmålet. Da vil de bli kortet ned og markert ved å bruke dette tegnet: [...]. For å illustrere tenkepauser i utdragene vil jeg bruke to punktum. I analysen vokste det frem noen hovedtemaer relatert til problemstillingen. De vil jeg presentere under hver sin hovedoverskrift:

- Standpunktvurdering er en utfordring
- Kommunikasjon er viktig for bevisstgjøring rundt standpunktvurdering
- Samarbeid med kollegaer og ledelse er avgjørende for høy kvalitet i faget
- Et mål at undervisningen skal bidra til livslang bevegelsesglede

### 5.1 Presentasjon av intervjupersonene

Før jeg presenterer resultatene ser jeg det som relevant å inkludere en presentasjon av deltakerne i prosjektet. For ordens skyld er alle intervjupersonene presentert med pseudonym. Alle er også utdannet som kroppsøvingslærere, og jobber i videregående skole. Det eneste unntaket er Kristian som jobbet som lærer frem til januar 2023.

#### **Eline**

Eline er en lærer i tjuårene og har opparbeidet seg en bred erfaring med kroppsøvingfaget, på ulike trinn og ulike linjer på videregående skole. Hun har alltid likt faget kroppsøving og bestemte seg tidlig for at det var lærer hun ønsket å bli. Spesielt så hun på relasjonsbygging som veldig meningsfullt. Hun er veldig glad i å være i aktivitet selv og har drevet mye med lagidretter.

#### **Ole**

Ole er en lærer i førtiårene som har jobbet på folkehøyskole og videregående skole. Innenfor videregående skole har han vært lærer både på studiespesialiserende, yrkesfaglig og idrettsfaglig utdanningsprogram. Han har spesielt hatt interesse for friluftsliv i skolen, men har også drevet mye med lagidrett tidligere. Interessen for å bli lærer fikk han ikke før han

var ute i praksis første gang, men mener nå at det var en rød tråd også tidligere som pekte mot læreryrket.

### **Mikael**

Mikael er en lærer i tjuårene som har jobbet på studiespesialiserende og idrettsfaglig utdanningsprogram. Han har vært opptatt av aktivitet og idrett hele livet, og har vært aktiv i lagidrett både som utøver og trener. Mikael tenker at det var tilfeldigheter som gjorde at det til slutt var læreryrket han havnet inn i, men han tenkte tidlig at han ville gå inn i et yrke som gjorde det mulig å være i aktivitet.

### **Lars**

Lars er en lærer i trettiårene som for tiden jobber på studiespesialiserende utdanningsprogram på videregående skole. Han har også jobbet på idrettsfaglig utdanningsprogram. Lars har alltid vært interessert i aktivitet og satset på lagidrett i ungdomsårene. Han har likevel bred erfaring fra mange forskjellige aktiviteter, beskriver at valget om å bli lærer ikke var selvsagt. Han var veldig usikker, men likte godt å ha ansvar for læringsprosesser for yngre mennesker.

### **Kristian**

Kristian er en lærer i trettiårene som frem til januar 2023 jobbet ved studiespesialiserende utdanningsprogram, på videregående skole. Han jobbet der i 3 år, men jobber for tiden som trener. Han har alltid vært interessert i fysisk aktivitet, og har drevet aktivt med individuell idrett inntil nylig. Selv beskriver Kristian at valget om å bli lærer ikke var åpenbart, men at kombinasjonen med aktivitet og det å jobbe med mennesker overbeviste han.

## **5.2 Standpunktvurdering er en utfordring**

I denne del vil jeg presentere de funnene fra analysen der intervjupersonene deler sine erfaringer om det de mener er utfordringer knyttet til standpunktvurdering. Denne delen tar for seg funnene knyttet til intervjupersonenes tanker om hva som skal være grunnlaget for standpunktvurdering. Funnene peker mot et generelt grunnlag, men også mer spesifikt på innsats, ferdigheter og kunnskap som grunnlag. I den andre underoverskriften presenteres funnene som er knyttet til å se forskjell på hvor elevene hører til på karakterskalaen. Mer spesifikt handler det om hvorvidt en som lærer klarer å se forskjell på en elev på lav-,



middels- og høy måloppnåelse, og eventuelt hva forskjellene er. Til slutt i dette delkapitlet vil jeg presentere resultatene knyttet til lærernes erfaring med å sette feil karakter på elever. Med «feil» menes her en karakter som man ser i ettertid ikke samsvarer med det eleven har vist gjennom året.

### 5.2.1 Grunnlaget er innsats, kunnskap og ferdigheter

Resultatene viser at det er delte erfaringer og meninger, knyttet til hva som skal vektlegges når det gjelder standpunktvurdering i kroppsøving. Lærerne delte erfaringer om både hva som vektlegges og hvorvidt de ser på innsats, ferdigheter og kunnskap som viktige bestanddeler av vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Samtlige mente at disse tre bestanddelene spilte en rolle, men det var uenighet knyttet til hvordan en bør bruke dem. Eline uttrykker i sitatet under, at ferdigheter i faget ikke nødvendigvis teller positivt i vurderingen:

**Intervjuer:** *Hvordan forholder du deg til ferdigheter og kunnskap (inn mot standpunktvurdering)?*

**Eline:** *Med mindre du kan være en sykt god lagkamerat så er jeg ikke interessert i å se på det. Så da er du nødt til å være Ronaldo i lagspill. Det er jo noe helt annet. Hvis du ikke klarer det så blir det vanskelig for deg i faget. [...] For meg blir det ekstra viktig i starten å legge opp til aktiviteter der det går litt av seg selv. At du må sentre til fem på laget før du kan skåre. [...] Det er kult at du har lyst å vise deg frem så noen ganger ville jeg presisert at du er kjempeflink, og alle vet det, men ingen bryr seg.*

Hun legger til at ferdigheter kan telle positivt, men det kommer an på om man gjør andre gode eller ikke. At en elev er flink til å spille fotball på fritiden, skal ikke ha noen innvirkning på hvilken karakter eleven får. Mikael knytter også ferdigheter til det å gjøre andre gode. I tillegg ser han på ferdigheter som tett tilknyttet det å øve. Han mener at det å øve og få en progresjon i en aktivitet er like viktige som å ha gode ferdigheter i aktiviteten. Lars ser ikke ut til å legge mye vekt på ferdigheter når han skal sette standpunktvurderingen. Han ser det heller som en bestanddel i innsatsbegrepet: «Jeg har lagt dette helt vekk, fordi hvis du for enhver tid viser fokus, er aktiv deltaker, så vil du alltid ha funksjonelle ferdigheter opp mot arbeidsoppgaven». Kristian mener også at ferdighetene elevene viser har blitt tonet ned, mens andre deler av grunnlaget har blitt tonet opp. Han ser etter en helhet i vurderingsgrunnlaget, og mener at en ikke må være på høy måloppnåelse på både ferdigheter, innsats og kunnskap for å lande der, men at det gjøres en skjønnsmessig vurdering.

Til forskjell fra de andre intervjupersonene, ser Ole ut til å bruke en omtrentlig prosentandel for hver av bestanddelene i grunnlaget for standpunktvurdering. Ole konkretiserte hvordan han så på viktigheten av de ulike bestanddelene, og kom frem til at ferdigheter teller 40%, kunnskap teller 40% og innsats teller 20%. Innenfor ferdigheter legger han til at det kan handle om sosiale ferdigheter, faglige ferdigheter og samarbeidsferdigheter. Ole legger til at det kan sammenlignes med noen som leser mye og har godt ordforråd, som da er bedre enn andre i norsk. Noen elever er heldigere enn andre med at de kanskje har bakgrunn innenfor idrett og fysisk aktivitet, og har dermed grunnlag for å være bedre i forskjellige aktiviteter. Selv om det ser ut til at Ole vier en del plass til standardiserte bevegelser når han snakker om ferdigheter som grunnlag for vurdering, er han også tydelig på at de ikke kan ta deg opp til de høyeste karakterene:

*Ole: Hvis det er en øvelse og en elev står og jobber og jobber, så ser vi at det her, denne eleven ønsker å forbedre seg. Mens andre som har en mye bedre kapasitet, altså er flink, men som ikke jobber. Ja ok, da er det forskjell på de to elevene sånn teknisk, men kanskje de begge er firere da [...].*

Intervjupersonene er enige om at den kunnskapen en elev viser er sentral for vurdering i kroppsøvingfaget. Kunnskapsaspektet ved vurdering ser ut til å knytte seg til teoretisk kunnskap, og blir brukt i stor grad inn mot egentreningsperioder. Lars sier at han bruker teori aktivt i undervisningen, og ser på dette sammen med det elevene gjør i timene når det skal settes standpunkt karakter. Med teori mener han eksempelvis oppgaver som er knyttet til aktivitetene. Han drar inn teori i undervisningen for at det skal være en kobling mellom det teoretiske og det praktiske. Eline ser ut til å støtte opp om dette synet på at teoretisk kunnskap er en viktig bestanddel i grunnlaget for vurdering, men spesielt for vg2 og vg3. Dette baserer hun på at kompetansemålene er tydeligere på den teoretiske delen av faget på disse trinnene: «Og hvis du ikke kan forklare hvordan du gjør en knebøy, så vil du ha vanskeligheter ved å oppnå 6». Mikael stiller spesielt krav til kunnskap når det kommer til egentreningsperioder. Elevene skal vite hvorfor de trener og ha noe kunnskap om hvilke muskler som benyttes. Likevel mener han at ting kan bli for snevert hvis en opererer med bare innsats, kunnskap og ferdigheter som faktorer som er avgjørende for vurdering.

Innsats er noe samtlige intervjupersoner ser på som en viktig faktor, og som kan være avgjørende for standpunktvurderingen. Flere bryter likevel ned begrepet og konkretiserer det. Eline bryter begrepet ned avhengig av hvilken aktivitet elevene skal drive med. Hun påpeker at hun bruker styringsdokumenter og deler begrepet innsats i fire deler. «*Da er det snakk om at du skal vise selvstendighet, disiplin, evne til å gjøre andre gode og at du yter psykisk og fysisk kapasitet til det ytterste*». Hun mener at hvis en elev får til alle fire bestanddelene, så har eleven god innsats i faget. Lars påpeker også at styringsdokumenter i form av kompetansemål blir brukt for å konkretisere hva som ligger i innsatsbegrepet. Han deler det inn i fokus, konsentrasjon, inkludering, aktiv deltakelse, evne til å ikke gi opp og utfordre seg selv. Fra styringsdokumentene trekker han frem at elevene skal «*øve på å utvikle kunnskaper og ferdigheter*». Dette påpeker han er mulig å oppnå gjennom god innsats.

Ole bruker mye tid i starten av et semester på å sørge for at elevene vet hva som legges i innsatsbegrepet. Som nevnt innledningsvis, vurderer Ole innsats til å utgjøre 20% av standpunkt karakteren. Han bryter det ned til fokuspunkter gjennom vurderingskriteriene: «*Møter du opp, skifter du, deltar du aktivt, gjør du andre gode? Vi prøver å veilede de på hva kjennetegnene er, hva som er høy, lav og middels måloppnåelse*». Innsats blir trukket inn i sammenheng med evne til å være selvstendig, og han nevner også at en lærer må bruke skjønnetsitt og vurdere forutsetningene til elevene. I sitatet over trekker han det i retning av å handle om ting som å skifte til riktig tøy og å møte opp. Kristian ser også en parallell til måten elevene oppfører seg på og fokuset i timene. Han er enig med flere av de andre om at innsats blant annet handler om inkludering av seg selv og andre i timene, men nevner også at mobilbruk i timene er noe som trekker elevene ned innenfor innsats: «*Ser jeg at det blir brukt, så er det i mine øyne en lav måloppnåelse på akkurat det punktet*».

### **Lærernes for forståelser kan påvirke vurderingen**

Som vi har sett, viser resultatene at det ifølge intervjupersonene, er en rekke faktorer som utgjør grunnlaget for standpunkt karakter i faget kroppsøving. Funnene viser i tillegg at det er uenigheter knyttet til om intervjupersonenes egne erfaringer spiller inn i synet på hva som skal vurderes. Mikael som har fortid innenfor lagidrett, tenker ikke at hans syn på vurdering blir påvirket av idrettsbakgrunnen. For å illustrere det, påpekes det at han ikke er en av de lærerne som velger egen idrett i kroppsøving, for å gjøre det enkelt for seg selv. Ole tror heller ikke at hans bakgrunn innenfor idretten påvirker hvordan han vurderer elevene. Det

eneste han ser som kan påvirke dette, er hans kunnskaper og hvilke standardiserte bevegelser han mener at enkelte aktiviteter har. Han mener likevel at han ikke forventer mer av elevene i aktiviteter han selv har drevet med. Eline mener det er en verdi i å legge opp til aktiviteter som hun ikke mestrer godt. Da kan elevene se at også lærerne kan gjøre feil, og i forlengelsen vil kanskje ikke vurderingen være formet av lærerens for-forståelse. Kristian er den eneste av intervjupersonene som mener at hans erfaring innenfor idrett, tydelig blir med inn i undervisningen. Han trekker spesielt frem disiplin som noe han selv har lært og setter krav til i undervisningen sin. For han handler det i stor grad om at elevene ikke bare skal lære seg ulike aktiviteter, men også skal dannes og bli positive medborgere. Manglende disiplin kan medvirke til destruktiv adferd som smitter over på andre, og en kan trekke det i retning av at man ikke bidrar til læring for andre.

### **En utfordring med elever som ikke deltar**

Resultatene fra analysen viser at alle intervjupersonene er opptatt av både hva grunnlaget for standpunktvurdering skal være, og at nok grunnlag må samles inn gjennom året til å kunne sette karakter. Kristian opplever at hva som er nok grunnlag, ofte er et tema på møter med kollegaene på skolen. Det kan oppleves som hodebry, spesielt når det gjelder elever som av ulike årsaker ikke deltar så mye at det blir klart for han hvilken standpunkt-karakter de ligger på. Ole nevner at det kan skje at han ikke setter standpunkt-karakter fordi elevene ikke har nok grunnlag i løpet av året. Denne problemstillingen mener Eline kan skape situasjoner som oppleves urettferdig for andre elever:

**Eline:** *Det er jo møkkvanskelig når du ikke har vært der (eleven). [...] det er dessverre sånn systemet funker, at hvis eleven har vært mye borte, men leverer det de skal levere, så er det det de leverer som skal gjenfortelle det de får som karakter. Så hvis du er masse syk og gjør en oppgave og den oppgaven får du seks på, så skal du per definisjon få seks i faget. Og det føles jo ekstremt urettferdig for noen som jobber rompa av seg et helt år og ender akkurat på fem.*

Eline sier at elevene som ikke deltar i ordinær undervisning ofte får oppgaver som skal løses gjennom året. Disse oppgavene kan være ganske omfattende og kan gi god oversikt over kunnskapsgrunnlaget til elevene. Eline uttrykker at hun synes det er synd, da det er den praktiske delen av faget hun gjerne vil vurdere elevene på. Det er blant annet ting som fair play og samarbeid som ikke kommer til uttrykk gjennom teoretiske oppgaver. Hun beskriver

det som om hun faller mellom to stoler, der hun skal ta hensyn til de elevene som ikke kan delta fullt ut, samtidig som hun opplever at hun forskjellsbehandler og at enkelte får en enklere vei til god standpunktkarakter.

### 5.2.2 Klarer vi å se forskjell på elevenes nivå?

Resultatene viser at det er delte meninger om hvorvidt det er enkelt å se hvilket nivå en elev ligger på, og hvilken karakter eleven skal få i standpunktvurdering. Lars uttrykker at en elev som ligger på karakter 6 i kroppsøving, er en elev som alltid er fokusert og konsentrert om arbeidsoppgaven, og er opptatt av å gjøre andre gode. De på middels gjør det de skal, men kan ha dårlig fokus og varierende holdninger til faget. Teori-oppgaver kan også være avgjørende for å skille mellom middels måloppnåelse og høy måloppnåelse. Mikael sier ingenting om hvorvidt det er enkelt å se hva elevene ligger på, men ser også selvstendighet som en viktig bestanddel i vurderingen. Han knytter dette til elever som av ulike grunner ikke kan delta i like stor grad som resten. Det at disse elevene da tar initiativ til å ha en plan for timen sin, ser han på som tegn på høy måloppnåelse. I tillegg nevnes det å være en god medelev og å gjøre andre gode som sentralt.

Eline synes det er vanskeligere å skille karakterene når elevene er jevne og gjør det læreren sier. Hun uttrykker at det hadde vært lettere hvis det var flere elever som klagde på undervisningen eller viste misnøye, da dette er et tegn på at man ikke skal ha karakteren 6 i kroppsøving. Hun forteller at hun tidligere har hatt en klasse der nesten alle fikk 6 i karakter. Dette mener hun ikke handlet om at hun var snill i karaktergivingen, men at klassen var veldig flink til å gjøre det de skulle, samt inkludere hverandre. En tendens hun ser i eget vurderingsarbeid, er at elevene som får 6 i karakter, ikke har den luksusen med å velge hva de synes er gøy. De må like alle aktiviteter. Eline er likevel tydelig på at motstanden fra elevene på hennes undervisning, også kan bidra til at hun blir en bedre lærer. Hun legger til at hun synes det er utfordrende å skille person og handling når det gjelder hvilken måloppnåelse en elev ligger på. Hun spør seg om hun setter enkelte karakterer fordi hun liker elevene for den de er, eller for det de får til i faget. Hun sier at det er enkelte elever som ikke får til mye, men som er glad og fornøyd uansett, noe som gjør at Eline heier litt ekstra på dem. Samtidig er det også de elevene som får til alt, men som man ikke har et godt inntrykk av, og som kanskje får svi for det. Den kognitive dissonansen mellom inntrykket en lærer har av en elev, og det de faktisk gjør i timene, tror Eline mange lærere kan kjenne seg igjen i.

Ole mener det er lett å se forskjell på elevenes måloppnåelse, spesielt mellom middels måloppnåelse og høy måloppnåelse. Han knytter forskjellen blant annet til at elever på høy måloppnåelse viser en høyere grad av selvstendighet.

**Intervjuer:** *Tenker du at du klarer å se forskjell på en elev som ligger på middels og en elev som ligger på høy (måloppnåelse)?*

**Ole:** *Klarer vi å se forskjell? Ja, det tenker jeg er lett å gjøre. Og hva er det som er forskjell? Det er litt sammensatt fag, men vi ser jo spesielt på selvstendighet. Er eleven i stand til å gjøre noe selv, eller må man.. Den eleven mases på av andre og meg. I dette ligger det også innsats. Vi ser jo faglige ferdigheter, vi ser sosiale ferdigheter og samarbeidsferdigheter..*

Kristian uttrykker også at han kan se forskjell på elever på eksempelvis middels måloppnåelse og høy måloppnåelse: «Jeg kan se det for meg ja, det kan jeg. Men for et utrent øye, så er det ikke så lett kanskje». Videre sier han likevel at det kan være mer nyansert og at forskjellene ikke er lett å få øye på med en gang. Man må inn i enhver konkret situasjon og det kan komme an på om styrkene til en elev veier opp for eventuelle mangler. Hvilke vurderingskriterier en tar i bruk i en gitt periode vil også ha en betydning.

### 5.2.3 Det kan oppstå usikkerhet knyttet til standpunktvurdering

Resultatene viser at samtlige husker situasjoner det har vært knyttet tvil til karakterer, og at det er ulike faktorer som kan spille inn på standpunktvurderingen. Eline beskriver arbeidsmengden og presset på slutten av vårsemesteret som en faktor som kan spille inn på standpunktvurderingen i kroppsøving. «Jeg druknet i arbeid også spurte han om en sjanse til, og jeg tenkte at det ikke kommer til å bli noe bedre». Hun uttrykker at det kan være lett å legge godviljen til, både fordi det er hyggelig at elevene spør om en sjanse til, og fordi karakterene er av stor betydning når elevene skal søke høyere utdanning «Jeg vil heller ha på samvittigheten at jeg var alt for snill, enn alt for streng». Elevene kan i noen tilfeller spille på følelsene til læreren og si at læreren ødelegger drømmen deres, hvis de ikke får karakteren de vil ha. Eline er opptatt av å være tydelig i den typen situasjoner, og uttrykker at ansvaret ligger på elevene. Eline uttrykker at hun er opptatt av at elevene alltid skal ha mulighet til å vise mer kompetanse. Elevene tenker at de kan ta igjen det de ikke har klart å vise, helt til de

plutselig står der på våren uten den karakteren de vil ha. Mikael stiller seg bak at det er karakterer han har angret på, men han husker bedre tilfeller der han har vippet eleven ned enn opp på karakterskalaen.

**Intervjuer:** *Har du satt noen karakterer du angret på til standpunkt?*

**Mikael:** *Jeg føler jeg var veldig streng første året. Rett ut av utdanningen og du er preppet med hvordan ting skal være. Så jeg føler jeg var veldig mye mer streng da kontra nå. Det gjør nok undervisningen bedre nå enn den var før. Jeg føler det er lettere å slippe opp litt nå. Så jeg angret kanskje litt på den første klassen.. At de ble litt strengt behandlet.*

**Intervjuer:** *Husker du en konkret situasjon eller elev du satte for lavt eller høyt på?*

**Mikael:** *Jeg fikk noen klager første året mitt på en som mente hen var 6, men som jeg satte 5 på. Den synes jeg den dag i dag også at hen ikke var i nærheten av 6. jeg delte kanskje ut for mange 4, der de egentlig skulle vært på høy måloppnåelse [...].*

Mikael uttrykker at lærerutdanningen kan ha påvirket han til å være strengere med karakterene tidligere. I det legger han at utdanningen legger mange føringer for hvordan en skal vurdere, og det kan være vanskelig å se eleven bak alle styringsdokumenter. Lars mener selv at han er blitt strengere med årene. Han mener at dokumentasjonen han har på hver elev hjelper han med å begrunne karakterene, selv om elevene ikke alltid er enige med han. Likevel uttrykker han at man kan kjenne på en del dårlige følelser i tilfellene der lærer og elev er uenige om karakter. Ole er åpen om at det mest sannsynlig er karakterer han har satt som var uriktige. Noen ganger er han i tvil både når det gjelder om elevene skal få karakter i faget, og om de skal vippe opp eller ned. I likhet med Eline, er Ole også opptatt av at elevene skal vite at det er de som må legge ned et arbeid for å oppnå karakteren de vil ha. Han sier at det handler om bevisstgjøring av hva som vektlegges og at elevene selv tar ansvar. Ole skiller seg likevel fra de fleste andre intervjupersonene ved at han ikke har angret og står trygt i de fleste karakterer som blir gitt. Dette begrunner han med dokumentasjonen han samler gjennom året, diskusjonene han har med elever og de varierte aktivitetene elevene deltar i. Kristian er i likhet med Ole, tydelig på at det ikke er noen karakterer han har angret på. Han uttrykker at spesielt det første året ute i jobb var preget av usikkerhet rundt hvordan å vurdere riktig. Han er tydelig på at vurdering i kroppsøving er preget av en subjektivitet som en ikke alltid finner i andre fag:

**Kristian:** *Vurderingene er subjektiv, så noen kan si at en elev svarer godt på noe, mens jeg kan si at eleven ikke svarer så godt. [...] Det å se hvilken karakter en elev lander på, er ikke alltid så vanskelig, men det å kunne begrunne og reflektere over alt som skjer kan være vanskelig. I hvert fall opplever jeg at tydelig vurderingskriterier for hver periode er viktig.*

Kristian uttrykker som nevnt i sitatet at vurderingskriterier som elevene er kjente med, gjør vurderingsarbeidet enklere. Spesielt handler dette for Kristian om å kunne begrunne standpunkt karakteren han setter, for å unngå ubehagelig situasjoner der elever er uenig i karakteren. Han sier også at det er andre faktorer som kan avgjøre om standpunkt vurderingen han setter på en elev er så nøyaktig som mulig. Blant annet trekker han inn klassestørrelse som en avgjørende faktor. «*Det er et ganske enkelt regnestykke. Hvis du har 15 elever kontra 30, så får du dobbelt så mye tid på hver elev*».

### 5.3 Kommunikasjon er viktig for bevisstgjøring rundt standpunkt vurdering

I denne delen vil jeg presentere resultatene fra analysen som omhandler kommunikasjon med elever. Spesielt er dette knyttet til både underveisvurdering og standpunkt vurdering, som vokste frem gjennom analysen. Intervjupersonene delte blant annet sine erfaringer med hvordan å ta i bruk tilbakemeldinger underveis i året, både muntlig og skriftlig. I tillegg kommer det frem hvordan de opplever at elever forstår hva som kreves for å nå målene sine, og hvordan de eventuelt informerer dem om hvilke krav som gjelder. Til slutt presenteres erfaringer med hvordan vurderinger kartlegges underveis i året, både for at læreren skal ha oversikt, men også for å kunne vise elevene hva man har sett.

#### 5.3.1 Elevene ser ikke på kontinuerlige tilbakemeldinger som vurdering

Flere av intervjupersonene uttrykte at en av metodene for å unngå misforståelser eller klager i forbindelse med standpunkt vurdering, var god kommunikasjon med elevene og kontinuerlig tilbakemelding. Kontinuerlige tilbakemeldinger brukes både i relasjonsarbeidet, og for å kartlegge elevene og gi de en indikasjon på hvor de befinner seg underveis. God kommunikasjon med elevene, virket også å være viktig for en generelt god stemning i faget. Ole har sett en tydelig endring de siste årene, med tanke på hvor ofte tilbakemeldinger gis til elevene. Dette knytter han til et større fokus på vurdering for læring. Likevel opplever han at elevene ikke forstår at tilbakemeldingene de får i timene i kroppsøving, skal fungere som



hjelp, veiledning og tips til vurdering. De kommer gjerne i etterkant av en periode og mener at de ikke har fått underveisvurdering på enkelte emner. Selv om de får både en vurdering i form av måloppnåelse etter emnene og kommentarer, så er det måloppnåelsen elevene biter seg merke i. Ole kan bruke mye tid på samtale og bevisstgjøring, med enkelte elever som ikke ser ut til å forstå eller være enige i vurderinger de får. Spesielt legges det vekt på hva eleven selv oppfatter som viktig i faget, og hva det er eleven mener hen har fått til i en gitt aktivitet. Han uttrykker at vurderingen som er satt, ofte blir den samme selv etter samtale med eleven, men at han er veldig åpen for at han kan ha gjort feil. Med enkelte grupper har han forsøkt å bare gi kommentarer og tilbakemeldinger, uten måloppnåelse eller karakter.

**Ole:** [...] hvis jeg klarer å spare på tallene, sånn at jeg nå første halvår ikke gir de tall, men gir de konkrete tilbakemeldinger, skriftlig og muntlige, så opplever jeg gjerne at fokuset på læring kanskje er.. kanskje de ikke blir så opptatt av tallet da, men det der er en øvingssak, fordi tallet står ofte i veien for læring.

Med grupper han ser på som trygge på hverandre tar han også i bruk hverandrevurdering, for å bevisstgjøre elevene på hvordan en elev som eksempelvis har god innsats ser ut. Mikael mener at elevene har et vrangstilt syn på standpunktvurdering i kroppsøving, og i likhet med Ole, mener han at tilbakemeldingene som gis underveis ikke ses på som vurdering. Han uttrykker at en del elever har inntrykk av at det å møte opp og ha god innsats, tilsvarer høy måloppnåelse i faget. Dette er en utfordring spesielt for kroppsøvingslærere. Han illustrerer forskjellen på kroppsøving og andre fag ved at man i eksempelvis matematikk har klare feile og rette svar, og får karakter deretter. Han ser ut til å tenke at det er mer utfordrende i kroppsøving å ha en fasit, slik som i faget matematikk. Mikael legger til grunn at elever på 3. trinn på videregående skole, ofte kommer bort og vil ha 5 eller 6 i karakter, og forstår ikke hva som kreves. Han mener at etter han fikk mer erfaring, har fokuset endret seg fra å handle om å gjennomarbeide kroppsøvingstimene, til å ha mer fokus på å gi mange tilbakemeldinger underveis. Han ser det som sentralt at elevene vet ca. hvordan de ligger an med tanke på karakter.

I motsetning til Mikael, ser Lars en trend i at 3. klassingene på skolen hans får en bedre forståelse for hvordan de kontinuerlige tilbakemeldingene er ment som hjelp mot det målet de har satt seg. Lars mener at timene han bruker på begrepsavklaring og bevisstgjøring i starten av semesteret, hjelper elevene til å forstå tilbakemeldingene som gis. Han uttrykker at det er vanskelig å gi tilbakemeldinger til alle elevene hver time, og at de muntlige

tilbakemeldingene fort kan glemmes av elevene. Han bruker derfor også skriftlige tilbakemeldinger, spesielt knyttet til teori i faget.

### 5.3.2 Kartlegging av kompetanse som utgangspunkt for dialog

Intervjupersonene har lik praksis når det gjelder å kartlegge elevene i undervisningen. De er opptatt av å informere elevene om hvordan de ligger an, og de fleste noterer hver time. Eline er tydelige med elevene sine om at de blir vurdert hver time. Hun markerer med fargekoder som representerer måloppnåelsen til elevene. Hun ser ofte etter innsats, og kan bruke flere farger på en elev. «Noen ganger var det to farger i en rute, fordi de gjorde det bra i starten, god i midten og ræva i slutten». Disse vurderingene bruker hun som utgangspunkt for de kontinuerlige tilbakemeldingene som gis. Hun mener da at hun kan se en tendens over tid og informere elevene om hvordan de ligger an. Eline husker tilbake til tilfeller der elevene i perioder presterte under egen målsetning. Hun er da tydelig med elevene om at det er helt greit så lenge de gir beskjed om hva det er som påvirker deres innsats i faget. Da har hun mulighet til å gi litt «slack». Måloppnåelses-skjemaet blir også brukt til å realitets-orientere elevene i noen grad.

**Intervjuer:** *De fargekodene, er det måloppnåelse?*

**Eline:** [...] *Jeg forteller elevene at jeg vurderer de, men hvordan jeg vurderer de sier jeg ikke nødvendigvis. [...] Hvis det er en som ikke oppfører seg eller er katastrofalt dårlig, så er det fint å kunne si sånn at, nå tilsvarer du en 2+ i innsats, og her er ikke du til vanlig.. Hva er det som skjer? Da pleier de som regel å gå i seg selv.*

Eline legger til at denne typen tilbakemeldinger brukes sjeldent fordi det både kan miste effekten sin og fordi enkelte elever kan være lite mottakelig for den typen tilbakemeldinger. I likhet med Eline, ser også Kristian etter en tendens i måloppnåelsen hos eleven. Han noterer måloppnåelsen til elevene etter timen, og mener da at han får god oversikt på slutten av semesteret. Mikael prøver å skrive notater hver time. Oftest skriver han korte og enkle tilbakemeldinger på de som har utmerket seg positivt eller negativt. Enkelte ganger skriver han også direkte karakter i etterkant av timene. Til vurderingen etter 1. semester bruker han å skrive lengre tilbakemeldinger på hva elevene må jobbe med. Lars skriver i likhet med Eline og Mikael, notater hver time. Notatene skrives inn i et xl-dokument sammen med måloppnåelsen til elevene hver enkelt time. Han opplever likevel at ikke alle elever er

komfortable med tanken på å bli vurdert til enhver tid i kroppsøving. Han bruker dermed tid på å ufarliggjøre vurderingsprosessen for dem.

#### 5.4 Samarbeid med kollegaer og ledelse er avgjørende for høy kvalitet i faget

I denne delen vil jeg presentere funnene som vokste frem på bakgrunn av analysen, knyttet til skolens syn på kroppsøvingsfaget og det kollegiale samarbeidet. Intervjupersonene delte sine erfaringer omkring samarbeidet mellom lærerne og hvordan de sørger for at vurderingene er rettferdige. Funnene knyttet til om faget kroppsøving er prioritert eller ikke på de aktuelle skolene, vil også bli presentert.

##### 5.4.1 Ulikt syn på vurdering blant kollegaer

Funnene fra analysen tyder på at intervjupersonene er enige om at kroppsøvingslærere på skolene deres vil vurdere ting ulikt. Det er likevel noen ulikheter knyttet til problematiseringen av det og hvordan man eventuelt kommer til en enighet. Eline uttrykker at hennes kollegaer ikke alltid er helt samstemte på hva som skal ligge til grunn for standpunktvurdering, men at det ikke nødvendigvis er negativt.

**Intervjuer:** *Tenker du at lærerne i kollegiet er enige i hvordan man skal vurdere standpunkt i kroppsøving?*

**Eline:** *Av erfaring vet jeg at de ikke er det. På godt og vondt.. Vi er forskjellige som mennesker. Man burde aldri streve etter å være like, at man skal forme seg til å være en lik klump med lærere. Da mister man dynamikken med styrker og svakheter man har med kollegiet.*

At lærerne er forskjellige og har sine styrker og svakheter, mener hun også kan komme elevene til gode. Man kan bytte klasser etter hvor trygge lærerne er i ulike aktiviteter, og en kan dermed spille på hverandres styrker. Det hun ser på som mest sentralt, er at kvaliteten på vurderingene er lik. Hun beskriver videre hva som kan være noen av problemene med mangfold blant kollegiet:

**Eline:** *Noen lærere er veldig løsningsorienterte og vil prøve nye ting, mens andre ikke er det. Da vil det også være vanskelig å finne et felles vurderingsgrunnlag, hvis jeg prøver bare nye ting og kollegaen min er et fossil, og prøver aldri nye ting. [...]*

*kjører den samme aktivitetsplanen år etter år, for det funker for han. Bra for deg (han), men elevene vil ikke nødvendigvis utvikle seg eller tenke nytt, fordi du er fastlåst.*

Utfordringen som er nevnt ovenfor ser Eline som en mulig kilde til uro blant elevene. Elevene kan få inntrykk av at enkelte lærere er snillere med karakterer. Mikael ser ut til å dele noen av bekymringene som kommer frem av Elines utsagn. Han uttrykker at enkelte lærere sitter fast i gamle læreplaner og bruker ferdighetene elevene viser til å sette karakterer. Han ser også en kobling mellom denne typen holdninger og eldre lærere. De lærerne som er rundt hans egen alder ser ut til å være mer nysgjerrige på nye undervisningsmetoder, og kritisk til egen vurderingspraksis. På hans skole jobber de mye i utviklingsteam, som han ser på som viktig for å sørge for at lærerne er samstemte i vurderingsarbeidet.

Ole opplever ikke de samme bekymringene rundt uenigheter blant kollegaene, og mener tvert imot at de stort sett er samstemte, men at enkelte kan bli sett på som snillere eller strengere enn andre. Likevel ser det ut til at det er en fordel å kunne dele på klassene innimellom, noe skolen hans har lagt til rette for gjennom at noen av parallellklassene har kroppsøving samtidig. Han opplever at lærerne i utgangspunktet kan være uenig, men gjennom diskusjon blir de enige til slutt om hvilken karakter en elev skal få. Han og kollegaene har også jobbet mye sammen for å utarbeide vurderingskriterier som de bruker på tvers av aktiviteter, noe han mener hjelper i vurderingsarbeidet. Lars har en noe annen inngangsvinkel da han er eneste kroppsøvingslærer på skolen han jobber på. Dette mener han er negativt, da han kan oppleve å stagnere som lærer. Ingen kan utfordre han på hans måter å gjøre ting på, og det uttrykker han bekymring for med tanke på at det blir vanskeligere å fornye seg. Lars synes det er spesielt vanskelig å tolke styringsdokumentene alene, da det kan være ting han ikke har fått med seg av endringer. Med det peker han spesielt på fagfornyelsen i 2020.

#### 5.4.2 De andre lærerne forstår ikke utfordringene knyttet til kroppsøving

Resultatene fra analysen viser en varierende grad av støtte fra ledelsen og andre lærere på de aktuelle skolene. Blant annet handler dette om hvorvidt kroppsøving blir prioritert eller ikke når timeplanen legges for skoleåret. En av dem som er bekymret for kroppsøvingsfagets status er Mikael.

**Intervjuer:** *Opplever du at ledelsen ser på kroppsøving som et prioritert fag?*

**Mikael:** *Overhodet ikke. For det første har jeg inntrykk av, eller vet at det er det siste faget som blir lagt til i timeplanen før skoleåret, alltid. Og det merker vi smertelig, spesielt i år, der det nesten ikke er lagt kroppsøving før mat, men etter mat.*

Han merker spesielt hvordan kvaliteten i faget og elevens deltakelse kan påvirkes gjennom tidspunktene faget legges i timeplanen. At flere klasser har kroppsøving i det samme tidsrommet, er for eksempel noe som gjør at plassmangelen er stor, og at hvilke aktiviteter en kan drive med blir begrenset. Ole ser også at enkelte tidspunkt kan være ugunstig å ha kroppsøving på. Han mener at elevene kan bli spilt litt dårlige hvis de har kroppsøving på mandags morgen da de er ungdommer som ikke nødvendigvis har den samme døgnrytmen i helgen. Dette ser han som en kilde til manglende motivasjon hos enkelte, som også kan være med på å påvirke hvor mye elevene får vist i timene. Eline ser ut til å støtte opp om synet på at hvordan timeplanen ser ut, er med på å påvirke flere deler av kroppsøvingsfaget, og kan potensielt gjøre det vanskeligere å vurdere elever. Hun sier at det kan være veldig uheldig hvis timer blir tatt bort på grunn av fridager, eksamener eller andre ting som dukker opp, da kroppsøvingsfaget er et lite fag sammenlignet med andre. Det kan gjøre at vurderingsgrunnlaget blir lite, og få timer avgjør hva slags karakter elevene får i faget.

Eline uttrykker frustrasjon over hvordan kroppsøvingsfaget blir sett på av andre lærere. Hun har inntrykk av at noen lærere ikke forstår at det kan være et slitsomt og utfordrende fag å ha som lærer. Dette trekker hun i retning av at en kroppsøvingslærer må være spesielt forsiktig med hvordan hen uttrykker seg overfor elevene, og det kan for eksempel handle om tilsynelatende uskyldige kommentarer som kan føre til kroppspress. Hun påpeker at både ledelsen og den enkelte lærer har et ansvar for hvordan de prater om kroppsøving, da negative holdninger fort kan smitte over på elevene. Lars ser ut til å være enig med Eline i at mange lærere ikke forstår utfordringene en kroppsøvingslærer står overfor. Spesielt peker han på at opp til tretti elever skal vurderes hver økt, samtidig som en som lærer skal organisere og tilpasse undervisningen. Dette mener han kan være ekstremt vanskelig. Han har inntrykk av at en del lærere og elever ser på kroppsøving som et pausefag. I motsetning til de andre intervjupersonene, påpeker han likevel at han opplever at ledelsen på hans egen skole tar kroppsøving på alvor. Han har fått mye frihet fra ledelsen og har kunnet bygge opp kroppsøvingsfaget, samt en linje på skolen som legger til rette for flere timer fysisk aktivitet enn man vanligvis ville hatt. At elevene har en altfor stillesittende hverdag og burde hatt mer kroppsøving i skolen, er noe intervjupersonene er enige om.

## 5.5 Et mål at undervisningen skal bidra til livslang bevegelsesglede

I denne delen vil jeg presentere de resultatene fra analysen som relateres til livslang bevegelsesglede. Intervjupersonene deler sine erfaringer knyttet til viktigheten av å ivareta motivasjonen til elevene, og hvordan denne eventuelt kan påvirke standpunkt karakteren. I tillegg vil jeg belyse intervjupersonenes tanker omkring målet om livslang bevegelsesglede, og hvordan dette kan legges til rette for i faget. Til slutt vil også intervjupersonenes eget mål som kroppsøvingslærer bli belyst.

### 5.5.1 Motivasjon for faget er avgjørende for standpunkt vurderingen

Ole ser at mange elever opplever kroppsøvingsfaget som et slags fristed fra annen undervisning. Enkelte elever som ikke presterer så godt i andre fag kan vise seg frem gjennom aktivitet. Ole ser motivasjonen i faget som sentral for at elevene skal drive med fysisk aktivitet videre. For å legge til rette for at motivasjon kan forekomme, er han spesielt opptatt av at hver time skal inneholde bevegelsesglede. Han sier at oppvarmingen ofte blir brukt til å legge inn leker som skaper glede og latter blant elevene, og at variasjon i undervisningen også kan bidra til at man treffer flere elever.

*Ole: Det er viktig at det er variasjon gjennom året, sånn at de alle får emner som de trives med. Der de kan føle at de er hjemme. Det er viktig å lytte til elevgruppa, se elevgruppa an».*

Ole mener at kompetansemålene legger til rette for at man kan gjøre nesten hva som helst, og likevel lande trygt innenfor regelverket. Dermed kan man variere undervisningen etter elevenes behov. Han ser en kobling mellom hvor motiverte elevene er, og den standpunkt karakteren de ender opp med til slutt. Han nevner både en indre motivasjon for fysisk aktivitet og en ytre motivasjon fra lærerens side, som viktige faktorer. Mikael ser også en sammenheng mellom motivasjonen til elevene og den standpunkt karakteren de ender opp med. Han sier at de som ikke er motiverte for faget, kanskje ikke gjør deres beste og får dermed ikke den progresjonen de kunne hatt gjennom året. Mikael trekker en parallell fra motivasjon i faget til medbestemmelse. Hans klasser har tre økter i året der de kan bestemme hva innholdet skal være. Han ser selv at de aktivitetene han ikke mestrer eller ikke har erfaring med, ikke blir undervist så ofte. Da får elevene de tre øktene der de eventuelt kan velge noe han selv ikke har erfaring med, men som kanskje kan gi dem glede og motivasjon.

Mikael opplever at kommunikasjon med elevene kan være svært avgjørende for motivasjonen. Denne kommunikasjonen ser han også blir bedre jo lenger man har elever:

**Mikael:** *Det er kanskje lettere om du har de over lengre tid. [...] Hvis du får en klasse i 3. klasse så kan det være vanskelig å snu tendensen over et år. Man blir bedre kjent med dem, og kan trykke på de rette bryterne.*

I likhet med Mikael og Ole, er Eline spesielt opptatt av hvordan hun kan inkludere elevene og gi dem en form for medbestemmelse. Om det er en aktivitet elevene ønsker, prøver hun å legge til rette for at den kan gjennomføres. En slik lovnad om medbestemmelse til elevene kan være fin å gi, men enda viktigere å gjennomføre for å opprettholde tilliten til elevene. Hun bruker det gjerne som et kompromiss, der elevene får noe og læreren får innsats og gode holdninger i timene tilbake, noe som vil påvirke deres vurderinger i positiv retning.

Kristian trekker motivasjonsbegrepet inn i sammenheng med at elevene mestrer ulike aktiviteter. Han prøver å se hver enkelt elevs potensiale og hva de får til på egenhånd, og med hjelp fra andre. Kristian trekker inn det vitenskapsteoretiske begrepet «proksimale utviklingssonen», for å illustrere hvordan han prøver å finne grensen for hva elevene får til på egenhånd, og hva de trenger hjelp til av han. Hvis utfordringene de står overfor blir for store, kan de miste motivasjonen. På den andre siden kan det også oppleves lite givende hvis utfordringene ikke er store nok. Kristian er tydelig på at han ikke sitter med en fasit, og at det kan være utfordrende å finne ut hva som motiverer alle typer elever.

### 5.5.2 Kroppsøving handler om mer enn karakterer

Resultatene fra analysen viser at det er enighet blant intervjupersonenes om hva målsetning for seg selv som lærer og for faget kroppsøving skal være. Selv om de har ulike tilnæringsmåter, er det tydelig at livslang bevegelsesglede er et viktig mål for både dem selv og for faget. Eline kjenner spesielt på ansvaret hun har for å gjøre faget morsomt for elevene, slik at elevene også blir inspirert til å drive med aktivitet på fritiden. Hun er tydelig med elevene om at deres fysiske form ikke er avgjørende for om aktivitet skal være gøy. Det å være aktiv er ikke ensbetydende med hard trening, men handler heller om at man gjør en aktivitet ordentlig. Kristian ser ut til å være enig med Eline og påpeker viktigheten av aktivitet både for å unngå livsstilssykdommer og for å utvikle sosiale ferdigheter i samspill med andre. Han sier at hans mål som kroppsøvingslærer er å danne mennesker.

**Intervjuer:** *Hva legger du i å danne mennesker?*

**Kristian:** *Jeg ønsker hovedsakelig at når elever går fra skolen, så må de plukke opp ting gjennom kroppsøvingstimene. Det er ikke nødvendigvis aktivitetene i seg selv, men at de går derfra med en form for tilhørighet. At «jeg kan, jeg kan bidra med noe mer, jeg duger til noe». Enkelt å tenke og ha veldig fokus på vurderingskriteriene og sånn, og det er jo enklest vurderingsmessig, men det store bildet er egentlig hva du har lært fra kroppsøving.*

I sitatet over kommer det frem at Kristian ser på kroppsøving som et fag som handler om mer enn karakterer. Han utdyper videre den viktigheten han ser i fysisk aktivitet både for den psykiske og den fysiske helsa, samt at elevene opplever glede i å bevege seg. Ole ser også på bevegelsesglede som det mest sentrale målet for han og for faget. Han ser kroppsøving som en viktig arena både for å bli kjent med seg selv og utvikle seg som menneske, og som en viktig sosialiseringsarena. Dette trekker han i retning av at hvis man behersker en gitt aktivitet så kan man fort komme i kontakt med andre mennesker som liker det samme som en selv, også etter videregående skole.



## 6.0 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere resultatene fra analysen. De vil bli satt opp mot tidligere forskning, styringsdokumenter og opp mot det teoretiske perspektivet jeg har redegjort for tidligere i oppgaven. Gjennom diskusjonen vil jeg svare på forskningsspørsmålene mine og på problemstillingen. Jeg vil først diskutere hva som ligger til grunn for standpunktvurderingen, og hva som menes med sentrale begreper som innsats, ferdigheter og kunnskap. Videre vil jeg diskutere hva som gjør at lærerne opplever at de har et grunnlag for standpunktvurdering. Hvordan gjennomføres vurderinger underveis og hva ligger i det å være vurderingslitterat? Jeg vil diskutere lærerens to-delte rolle, mellom å skulle sette rettferdige standpunkt karakterer og samtidig etablere gode relasjoner til elevene. I tillegg vil jeg diskutere hva som er hensikten med kroppsøving, og hvorvidt denne går overens med lærerens vurderingsarbeid. Avslutningsvis vil jeg i denne dette kapitlet redegjøre for svakheter og styrker ved prosjektet, og hvordan disse kan ha påvirket kvaliteten og overføringsverdien av funnene.

### 6.1 Hva skal ligge til grunn for standpunktvurdering?

Hva som skal ligge til grunn for standpunktvurdering i kroppsøving er et interessant spørsmål, da det kan se ut til at det er ulike oppfatninger av hva det skal legges vekt på. I kroppsøvingsfaget skal en bruke kompetansemål aktivt i både planlegging og vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Kompetansemålene skal ligge til grunn og ses i lys av andre deler av læreplanen. I dette kapitlet vil jeg drøfte hvorvidt lærerne bruker styringsdokumenter inn mot standpunktvurdering, og hva de eventuelt tolker ut av disse, og ser etter i elevenes kompetanse. Først vil jeg diskutere lærerens handlingsrom, før jeg ser spesifikt på hva som menes med begreper som ferdigheter, kunnskap og innsats i en vurderingssammenheng.

#### 6.1.1 Lærerens handlingsrom

Handlingsrommet til læreren handler om lærerens forhold til innholdet i læreplanen. Hvordan læreren tolker og bruker retningslinjene vil ha direkte konsekvens både for hvordan elevene opplever innholdet, men også for hvordan de blir vurdert. Intervjupersonene er tydelige på at det foregår en vurdering i hver time, og dette er også noe elevene blir informert om. De ser likevel en tendens til at elever ikke får med seg tilbakemeldingene, spesielt om de gis muntlig. Flere mener at elevene ikke vet at de faktisk får en vurdering når læreren gir

tilbakemeldinger i timene, og selv om flere av intervjupersonene er tydelig på at de opplyser elevene om hva de blir vurdert på, virker heller ikke dette å gå helt inn. En av lærerne mente at elevene kanskje var for opptatt av karakteren eller måloppnåelsen. Han mente at karakteren ofte er i veien for den læringen som skal skje. Dette vil jeg diskutere mer i det neste kapitlet. Likevel er det relevant å diskutere noe mer rundt lærerens handlingsrom når det gjelder hva de ser etter i elevenes kompetanse. Lyngsnes og Rismark (2014) brukte den didaktiske trekanten for å illustrere forholdet mellom lærer og innhold, og dets betydning for undervisningen. Dette forholdet ble referert til som *representasjonsaksen*. Den viser ikke bare til at innholdet og vurderingsmetodene som blir brukt, blir påvirket av valg læreren tar, men også til at det som blir lagt vekt på er situasjonsbetinget (Gundem, 2011). Det vil nødvendigvis også være ulikt fra skole til skole, og fra lærer til lærer hvordan det tolkes. Handlingsrommet til læreren kan legge til rette for en tilpasning i undervisning og vurdering, basert på det elevene trenger å jobbe med. Inn mot vurdering kan det også gi et tolkningsrom med hensyn til hvordan elever skal vurderes.

Lyngstad et al., (2022) fant at elevenes faglige nivå i kroppsøving så ut til å være avgjørende for hvordan elevene ble vurdert og hva de ble vurdert på. I utgangspunktet høres det positivt ut, da ulike elever trenger ulik oppfølging. I Lyngstad og medforfatterne sine funn kommer det likevel frem at elever som presterer på et lavt nivå, opplever i liten grad både VfL og VaL. De høyt presterende elevene opplevde i noen grad å bli vurdert, men opplevde i likhet med elevene på et lavere nivå, at VfL uteble. Artikkelen viser ikke direkte til om disse valgene er ubevisste eller bevisste fra lærerens ståsted. Da VfL har til hensikt å gi elever et innblikk i den kompetansen elever har og en eventuell vei videre, kan dette naturlig nok by på problemer inn mot en standpunktvurdering (Leirhaug et al., 2016). Gjennom både tidligere forskning og funnene i mitt prosjekt, kan det se ut til at det også kan oppstå problemer, knyttet til konkretisering av begreper i kroppsøving. Et av begrepen det ser ut til å være uenigheter rundt er *ferdigheter*, og dette vil jeg diskutere videre i neste del-kapittel.

### 6.1.2 Ferdigheter som standardisert bevegelser, eller uttrykk for noe mer?

Lærerens handlingsrom er som nevnt også knyttet til hva læreren ser etter i elevenes kompetanse. Styringsdokumentene i kroppsøving er tydelig på at det er kompetansen elevene har vist som skal vurderes (Utdanningsdirektoratet, 2022c, s. 2). Med kompetanse menes i denne sammenhengen både kunnskaper og ferdigheter i kroppsøving. Når det gjelder

ferdigheter, kan en argumentere for at de vil ha en sentral plass. En av grunnene til det, er at ferdigheter er noe som kan komme tydelig til uttrykk i ulike aktiviteter, og at lærere dermed må ta stilling til om dette er noe en skal vurdere på lik linje med andre ting, eller om det skal vurderes i det hele tatt. Intervjupersonene i prosjektet mitt så ikke ut til å være enige om rollen ferdigheter skal spille, eller hva som egentlig skal legges i begrepet. På den ene siden har vi blant annet Eline som uttrykte tydelig at ferdigheter som ikke bidro til å gjøre andre bedre, ikke hadde noen betydning. Ferdighetene hun refererte til ser ut til å være standardiserte bevegelser som i ulike aktiviteter og idretter, gir en gevinst. Eksemplet hun dro frem var fra fotball, der hun sa at elever som ønsker å vise frem dribbleferdighetene sine, ikke vil få noen gevinst i form av bedre karakter, om de ikke bidrar til å gjøre andre gode.

Styringsdokumentene i kroppsøving legger liten vekt på ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2021). Ferdigheter og kunnskap vises til, men bare i form av noe som skal utvikles. Elevene skal *«øve på og utvikle kunnskaper og ferdigheter i ulike bevegelsesaktiviteter, ut fra egne forutsetninger»* (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 1). Ferdigheter ses i denne sammenhengen som noe som skal øves på, ut fra egen erfaring og bakgrunn. Forutsetningene kan kobles til det Lyngsnes og Rismark (2014) refererte til som erfaringsaksen i den didaktiske trekanten (s. 25). Elevene vil oppleve ulike aktiviteter ulikt, avhengig av bakgrunn og erfaring med aktiviteter. Spenningen mellom innholdet og metodene som blir brukt, og det erfaringsgrunnlaget og kompetansen elevene sitter med, kan bli illustrert gjennom måten elevene blir vurdert på. At forutsetninger er en del av grunnlaget, om så bare i enkelte kompetansemål, kan kanskje dempe noe av spenningen (Kunnskapsdepartementet, 2021). Elevene får da mulighet til å nå høyt opp på karakterskalaen, uten at de må være kompetente innenfor alle aktiviteter. Dette stemmer godt overens med det Eline mener at en skal se etter, eller ikke se etter i vurderingsgrunnlaget til elevene. Elevenes mangel på ferdighetsgrunnlag står ikke i veien for å kunne nå høyt på karakterskalaen, så fremt de kan vise andre egenskaper, og bidra positivt gjennom dem.

Blant intervjupersonene er det kanskje spesielt Ole som skiller seg ut når det gjelder synet på ferdigheter som grunnlag for vurdering. Han mente at ferdigheter skulle telle 40% når standpunktvurderingen skal settes, og at det kan sammenlignes med et fag som norsk, der noen elever er flinke til å lese og andre ikke. På samme måte vil det være elever som er flinkere i ulike aktiviteter enn andre, i kroppsøving. Tankegangen rundt en tredeling av innsats, kunnskap og ferdigheter, kan spores tilbake til R94 (KUF, 1994), der det ble tydeliggjort hva som skulle ligge til grunn for karaktersetning i kroppsøving. På slutten av 90-

tallet ble det konkretisert hvordan standpunktkarakteren i kroppsøving skulle vektas: 40% ferdigheter, 40% innsats og 20% kunnskaper/teori. Selv om Ole har en noe ulik fordeling, og vier en større plass til kunnskaper, kan det se ut til å være noen likheter. Det må likevel også nevnes at han deler ferdigheter inn i *sosiale ferdigheter*, *faglige ferdigheter* og *samarbeidsferdigheter*, og denne måten å bryte ned begrepet på, er han ikke alene om blant intervjupersonene. Deler av det Ole sier om hva som skal være grunnlag for vurdering, ser ikke ut til å være i tråd med styringsdokumentene i faget. Spesielt kan vi trekke frem at ferdigheter, og spesielt faglige ferdigheter, gis stor plass. På den andre siden kan det argumenteres for at samarbeidsferdigheter og sosiale ferdigheter, stemmer godt overens med det som legges vekt på i styringsdokumentene i kroppsøving.

Synet på ferdigheter kommer også frem gjennom intervjupersonenes egne erfaringer med aktivitet. Ole mener ikke selv at hans for-kunnskaper innenfor enkelte aktiviteter er med inn i vurderingen. Likevel påpekes det at hans kunnskaper og måten han mener at enkelte aktiviteter skal se ut, kan påvirke undervisningen. Hvordan en bevegelse eller aktivitet skal se ut, kan som nevnt trekkes i retning av at man opererer med et sett standardiserte bevegelser, som legger grunnlaget når man ser elevene i aktivitet. Et skudd i basketball har et klart mål og tydelig tekniske momenter som må være på plass. Hvis de ikke er på plass, vil man risikere å bli dømt til å ikke inneha de ferdighetene som kreves (William, 2011, s. 2). Kristian mente at hans egne erfaringer var med på å påvirke undervisningen og måten han vurderte på. Han knyttet dette til at han blant annet var opptatt av disiplin, uten å videre utdype hva som ligger i disiplin-begrepet. Han nevnte også at han gjerne brukte egen idrett i undervisningen, og i lys av standardiserte bevegelser, kan det tolkes dithen at en som lærer vil sette høyere krav til hvordan en aktivitet skal se ut, når man er kjent med den. Det å likevel konkludere med at det enda er R94 (KUF, 1994), som henger igjen i måten enkelte møter ferdighetsbiten i vurderingen, er kanskje en overdrivelse. Å dele kompetansen til elevene inn i innsats, kunnskap og ferdigheter er noe som går igjen blant alle intervjupersonene, på ulike måter. Det samme gjelder for standardiserte bevegelser.

Mikael og Lars tar til en viss grad i bruk ferdigheter i vurderingen, men omdefinierer begrepet og tillegger det andre egenskaper enn standardiserte bevegelser i gitte aktiviteter. De omtaler ferdigheter i sammenheng med det å kunne øve og det å samarbeide, slik som også Ole gjorde. Mikael trekker spesielt frem øvingsferdigheten når det er snakk om egentreningsperioder. Dette er i tråd med slik enkelte kompetansemål fra LK20 kan forstås (Kunnskapsdepartementet, 2020). At elevens egne forutsetninger også skal tas hensyn til, ser

også ut til å være ivaretatt gjennom dette synet på å vise ferdigheter, da elevene kan vise en øvingsferdighet på tross av lite erfaringsgrunnlag i en aktivitet. Lars mente at ferdigheter måtte være funksjonelle når de skulle tas hensyn til. De må ha en funksjon i form av å enten bedre egen kompetanse eller andres, og dermed mente han at man kunne fjerne ferdighetsbegrepet, og heller bruke innsats. Vi kan se en lignende tendens i tidligere forskning på kroppsøvingfaget. Aasland og Engelsrud (2017) fant i sin artikkel at elevenes progresjon i aktiviteter, og dermed bedre ferdigheter, blir brukt som vurderingsgrunnlag (s. 8). Dette kobles igjen til høy grad av innsats. I artikkelen kommer det også frem at tekniske verktøy blir tatt i bruk blant enkelte lærere, for å måle progresjonen. Verktøyene kunne eksempelvis være stoppeklokke. Jeg finner ikke den samme tendensen i mine funn, men det kan likevel settes spørsmålstegn ved hvordan øvingsferdigheten og den påståtte progresjonen man får gjennom den, kan måles. Kanskje kan noe av svaret ligge i det intervjupersonene referer til som den *kunnskapen* eller *teorien* de legger vekt på til standpunktvurdering. Det er likevel uklart hva som menes med kunnskap, og dette skal jeg se nærmere på i neste delkapittel.

### 6.1.3 Kunnskap som kroppsliggjort eller teoretisk?

Gjennom resultatene kommer det frem at *kunnskap* er noe som lærerne mener bør måles hos elevene, og skal være med i standpunktvurderingen. Kunnskapen som beskrives av samtlige intervjupersoner, ser ut til å handle om teoretisk kunnskap. Samtlige av lærerne nevner at oppgaver i form av arbeid med eksempelvis øktplaner, blir brukt for at elevene kan vise refleksjonsevne omkring øvelser og trening generelt. Eline baserer sitt syn på bruken av kompetanse vist gjennom teoretiske oppgaver, på kompetansemålene. Hun mener at det spesielt på vg3, er sentralt at elevene skal lære hvorfor de trener og ha noe kunnskap om hvilke muskler som jobber i gitte øvelser. Dette synet ser ut til å være i tråd med ett av kompetansemålene i læreplanen der elevene skal:

*Planlegge, gjennomføre og vurdere egentrening og forklare hvordan dette kan medvirke til en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang* (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 12).

I kompetansemålet kommer det tydelig frem at det skal legges til rette for at elevene både skal gjennomføre en form for trening og vurdere dets resultat. I tillegg skal elevene reflektere rundt hvordan dette kan ha positive virkninger inn mot helse og livsstil. Dette kan tolkes i

retning av målet om livslang bevegelsesglede i faget, noe jeg skal diskutere senere. Det er likevel relevant å nevne spørsmålene i den didaktiske analysen i denne sammenheng (Gundem, 2011, s. 43). Spørsmålene har til hensikt å gi læreren noen verktøy en kan ta i bruk i forbindelse med refleksjon rundt egen undervisning. I spørsmål 3 spørres det om: «*hvilken betydning har emnet for elevens fremtid?*». Gjennom spørsmålet kan læreren se på egen undervisning og spørre seg om innholdet vil ha noen betydning for elevens fremtid. I tilfelle teoretisk kunnskap vil det eksempelvis kunne gi elevene verktøy for å vite hvorfor det er viktig å holde seg aktiv, og hvordan en kan sørge for en progresjon, som igjen kan påvirke motivasjonen for aktivitet i positiv retning. At lærerne har satt seg inn i og tar i bruk den didaktiske analysen er kanskje for mye å forvente, men det kan se ut til at flere har et reflektert forhold til hvordan teoretisk kunnskap kan være viktig for elevene, i tillegg til å bidra til et grunnlag for standpunktvurdering.

Et av kompetansemålene for vg3, legger vekt på at elevene skal «*beskrive og drøfte sammenhenger mellom bevegelse, kropp, trening og helse i samfunnet*» (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 12). En kan tolke dette kompetansemålet i retning av at elevene skal kunne reflektere over hvorfor aktivitet er viktig, og kunne se kroppsøvingfaget i en større sammenheng. En kan likevel spørre seg om hvordan en skal gjøre kompetansemålet om til noe som kan måles, hvis det ikke er gjennom oppgaver som setter krav til teoretisk kunnskap. Beskrivelser og drøftingsoppgaver er kanskje ikke det man først og fremst forbinder med kroppsøvingfaget. Mikael trekker en parallell til andre fag, der det oftere er et rett og et galt svar, og der det dermed er enklere å vurdere elevene. Det kan tolkes dithen at teoretiske oppgaver i kroppsøving er en enklere vei å gå for å kunne gi en underveisvurdering, og noe som også samtlige mener skal telle inn mot standpunktvurderingen. Eline er tydelig på at hun ønsker at faget skal være så praktisk som mulig. Dette kommer frem i forbindelse med hva man gjør med elever som ikke i stor nok grad er til stede i kroppsøvingstimene. Det ser dermed ut til at teoretisk kunnskap kan være en måte å samle nok grunnlag på elever til at de kan få standpunktarakter. Dette kan likevel se ut til å være i strid med læreplanen og delen *om faget*, som kompetansemålene skal forstås i lys av (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 2). Der står det blant annet i kjerneelementene at elevene skal:

*Bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre ut fra egne interesser, intensjoner og forutsetninger. Elevene utforsker egen identitet og eget selvbilde, og reflekterer over og tenker kritisk om sammenhengene mellom bevegelse, kropp,*

*trening og helse. Kroppsøving gir rom for kroppslig læring gjennom lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter. Kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppslig bevissthet, og stimulering til bevegelsesglede.*

I kjerneelementet ser vi tydelig at bevegelse er en sentral bestanddel. Det kommer også frem at elevene skal lære seg selv å kjenne gjennom aktivitet, både alene og sammen med andre. Selv om en kan argumentere for at teoretiske oppgaver også kan være en bestanddel gjennom kritisk tenkning og refleksjon rundt kropp og helse, er kjerneelementet tydelig på at elevene skal få mulighet til kroppslig læring. Bestemmelsene omkring standpunktvurdering, legger i tillegg vekt at elevene skal få vise kompetanse på flere og varierte måter (Utdanningsdirektoratet, 2022c).

I lys av resultatene kan det se ut til at kunnskapsbegrepet er knyttet til det å lære seg teori på et felt. Hvis en elev, som Eline beskrev det, ikke kan forklare hvordan man gjør en knebøy, så befinner man seg ikke på høy måloppnåelse i vg3. Hva da med de elevene som helt fint klarer å gjennomføre øvelsen knebøy, uten å nødvendigvis evne å forklare hvordan det gjennomføres, eller hvilke muskler som jobber? Er ikke også dette en type kunnskap? Kroppsliggjort kunnskap, eller kroppslig læring, er ikke tidligere redegjort for i denne oppgaven, men jeg vurderer det til å være relevant i denne sammenheng. En kan argumentere for at det er et skille mellom den teoretiske kunnskapen en tillegger seg, og den praktiske. Teoretisk kunnskap kan komme til uttrykk gjennom påstander eller argumenter, mens praktisk kunnskap kan knyttes til handlinger, aktiviteter og praksiser, som uttrykkes gjennom kroppen (Standal, 2019). I tillegg er det viktig å påpeke at det er en meningsdimensjon ved å utvikle kroppslig kunnskap, der elevene skal bli bevisste over egen kropp gjennom bevegelse. Selv om kroppslig kunnskap ser ut til å ha en sentral plass i styringsdokumentene i kroppsøving, er det kanskje ikke like lett å vurdere. Det er et poeng, som Eline sier, at hvis en ikke klarer å forklare hvordan en knebøy utføres, så mangler man noe av den forståelsen en skal vise i vg3. Dette kan knyttes til at elevene som nevnt, skal *reflektere over og tenke kritisk om sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse* (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 2). Likevel vil kanskje den kroppsliggjorte kunnskapen komme frem i praksis, så fremt lærerne legger til rette for at den kan forekomme.

#### 6.1.4 Hva betyr egentlig *innsats*?

Resultatene tyder på at innsats er noe alle mener er sentralt som vurderingsgrunnlag i standpunktvurderingen. Intervjupersonene har også til felles at de bryter begrepet ned i mindre deler, og flere snakker om det samme. Å gjøre andre gode, vise selvstendighet, disiplin og være aktiv, går igjen. Dette finner vi også i styringsdokumenter i faget, der det legges vekt på at elevene skal vise selvstendighet, utfordre seg selv, ikke gi opp, og bidra konstruktivt i bevegelsesaktiviteter, både for egen og andres del (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 2). Det kan se ut til at det er samsvar mellom styringsdokumenter og funn, og flere av intervjupersonene oppgir at de bruker styringsdokumentene aktivt når de utarbeider vurderingskriterier. Det som ikke kommer like godt frem gjennom verken funn eller styringsdokumenter, er hva for eksempel det å være *aktiv* betyr. I lys av tidligere forskning kommer det frem at lærere mener de kan *se* at elevene har god innsats (Annerstedt & Larsson, 2010, s. 12). Lærerne ser i stor grad ut til å stole på egen erfaring. Den samme tendensen ser også Aasland og Engelsrud (2017, s. 7). Vurderingskriterier blir internalisert, og det er ikke alltid så lett å forklare hvordan man ser at eleven er aktiv og viser innsats. Et uttrykk for at elever har vært aktive virker til å være at eleven viser fysiske tegn på at hen er sliten. I så måte kan det virke til at vi ser den samme tendensen gjennom resultatene i denne studien, der lærerne nevner mange av de samme bestanddelen som skal være på plass, men ikke helt kan enes om hva som ligger i hver bestanddel.

Aasland og Engelsrud (2017) finner i en av artiklene i Aaslands avhandling, at elevs holdning til aktivitetene er med på enten å dra eleven opp eller ned i karakter, og dette knyttes spesielt til innsats i faget (s. 9). Med holdning menes i denne sammenheng om eleven synes aktivitetene er gøy eller kjedelige. Å regne holdninger som et kriterium som vurderes, støttes også av studien til Prøitz og Borgen (2010). Holdninger som en del av karaktergrunnlaget, ser ut til å samsvare med flere av intervjupersonenes syn på vurdering. Eline beskriver som nevnt en sekser-elev, som en elev som ikke kan tillate seg å synes at noe er kjedelig. De må alltid vise glede i aktivitetene. Når mange elever gjør nettopp det, kan det ifølge Eline by på problemer. Hun mener det kan være vanskelig å sette standpunkt karakterer når alle elevene gjør som de får beskjed om. Dette kan tolkes dithen at Eline da må benytte seg av andre kriterier for å skille elevene, når det gjelder hvilken karakter de skal få.

Det å ha gode holdninger ser ut til å handle om mer enn bare at elevene liker aktivitetene de har. Resultatene viser at fokuset til elevene, at de er disiplinerte og at de gjør som de blir fortalt, er viktige bestanddeler inn mot standpunktvurdering i kroppsøving. Disiplin ser i



denne sammenhengen ut til å handle både om å møte opp, og å møte presist til timen. Mobilbruk i timene blir også nevnt som tegn på lav måloppnåelse i forbindelse med at elevene ikke er disiplinerte. Når det gjelder det å ta imot beskjeder, kan vi tolke det til å handle om adferden til eleven, og at eleven ikke er til bry for lærer eller medelever. Gjennom forskrift til opplæringslova §3.3, tydeliggjøres det at verken fravær, orden eller adferd skal være en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving (2020). Elevene skal vurderes opp mot kompetansemålene i faget, og selv om funnene tyder på at lærerne i prosjektet bruker disse, kan det i tillegg se ut til at enkelte kriterier som tas i bruk, ikke er i tråd med styringsdokumentenes retningslinjer omkring vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Aasland og Engelsrud (2017) finner også at lærere tar i bruk kriterier som punktlighet og bekledning (s. 9). Det kan se ut til at dette ikke er en unik problemstilling, men noe som går igjen blant flere lærere. Kristian påpeker at en lærers ansvar ikke begrenser seg til å gi karakterer i kroppsøving, men handler blant annet også om at man skal danne elevene. De skal ut i verden og fungere godt sammen med andre, og dette kan være en forklaring på hvorfor lærere tar i bruk enkelte kriterier i vurderingsarbeidet, som i all hovedsak handler om disiplin og adferd.

I den didaktiske analysens to siste spørsmål, legges det vekt på lærerens subjektive involvering og læringsprosessene (Gundem, 2011, s. 43). Hvordan læreren velger å legge frem innholdet i undervisningen, danner et grunnlag for hvordan elevene blir vurdert. Dette kan igjen ha stor betydning for om eleven får vist det hen kan i undervisningssituasjonene. Om læreren legger stor vekt på motoriske ferdigheter og adferd, vil det kanskje ekskludere enkelte, og favorisere andre elever. Dette kan igjen gå tilbake til lærerens valgfrihet og tolkningsrom. Lyngsnes og Rismark (2014), beskrev dette ved at en lærer kan velge å tolke styringsdokumenter som forslag og retningslinjer, og ta i bruk både skjønn og erfaringen sin, eller en kan velge å se på retningslinjene som pålagt og urokkelige (s. 26). Denne tolkningen vil påvirke elevene direkte, og kanskje også gå utover validitet og reliabilitet i vurderingsarbeidet.

## 6.2 Veien til standpunkt karakteren

Resultatene i dette prosjektet peker mot at lærerne har klare formeninger om både hvordan å gi standpunkt karakterer og hva en skal se etter som grunnlag for standpunkt vurdering. I denne delen vil jeg diskutere lærernes erfaringer med verktøy for vurdering, både underveis i året og til standpunkt vurdering. I denne sammenheng vil det bli aktuelt å diskutere bruken av

VfL, både opp mot tidligere forskning og teori, og hvordan lærerne i større eller mindre grad, legger til rette for at elevene tar del i egen læring. Forstår elevene tilbakemeldingene? Legges tilbakemeldingene frem for elevene som en monolog eller en diskusjon? Hvordan kan resultatene vurderes opp mot vurderingslitteracy?

### 6.2.1 Vurderingene underveis legger grunnlaget for standpunktvurderingen

Resultatene tyder på at lærerne i prosjektet erfarer at formative vurderingspraksiser er en viktig del av lærerens vurderingsarbeid. Ole, som er den læreren med mest erfaring, mener at det har vært en utvikling i årene han har vært kroppsøvingslærer. Han mener, som nevnt tidligere, at hyppigheten og måten man gir tilbakemeldinger på underveis, har endret seg de siste 5-6 årene. Det kan tenkes at Ole refererer til arbeid med og implementeringen av fagfornyelsen (LK20), og den nye læreplanen i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2020b). I tillegg har vi sett at flere studier har satt søkelyset på formative vurderingspraksiser de siste årene, og enkelte har konkludert med at det er en mangelvare innenfor kroppsøvingsfaget (Leirhaug et al., 2016, s. 16). Dette er noe jeg skal komme tilbake til, men det kan ha bidratt til at lærere i større grad føler at de må sette seg inn i, og iverksette formative vurderingspraksiser.

Et virkemiddel som kan tyde på en bevissthet omkring formative vurderingsmetoder, er kontinuerlige tilbakemeldinger. Vi kan se dette i sammenheng med opplæringslova §3-7 (2020), der det tydeliggjøres at elevene har rett til en samtale omkring egen utvikling i faget, minst en gang hvert halvår. Det ser ut til at tilbakemeldinger på det elevene gjør i timene, er noe som intervjupersonene er opptatt av. Flere sier at god kommunikasjon mellom lærer og elev, både kan bidra til en god relasjon og kan gi elevene innsikt i hvordan de ligger an karaktermessig i faget. Basert på resultatene kan vi se at lærerne selv mener at elevene er godt informerte om hva de skal jobbe med og hvordan de skal nå den karakteren de vil ha. Likevel kommer det frem fra flere at elevene ikke forstår tilbakemeldingene som gis, og muntlige tilbakemeldinger går ofte inn det ene øret og ut det andre. En tolkning av dette er at vurderingene som gjøres har en fot i de summative vurderingspraksisene og en i de formative vurderingspraksisene. Som nevnt er forskjellen på de to knyttet til om hvorvidt man tar i bruk vurderingene som gjøres, på en formativ måte. Hvis vurderingene som gjøres av elevene bare peker på produktet og nivået eleven er på, vil de høre til innunder de summative vurderingsformene (Taras, 2005, s. 8).

I tråd med de formative vurderingspraksisene, legger Ole spesielt vekt på at elevene skal få uttrykke hva de selv mener de kan jobbe med og gjør bra. Dette gjelder spesielt elever som er uenige i vurderinger som er gjort. Han ser også at elevene tar til seg tilbakemeldinger på en bedre måte hvis karakterene holdes tilbake, og elevene bare har fremovermeldinger å forholde seg til. En kan stille spørsmål ved noen av beskrivelsene som ble gitt av intervjupersonene, om kontinuerlige tilbakemeldinger. Det kan se ut til at mange av tilbakemeldingene skjer i timene, heller som en beskjed fra lærer til elev, enn som en diskusjon der eleven har en aktiv rolle. Selv om Ole ser ut til å håndtere elever som ikke forstår tilbakemeldingene på en formativ måte, så er ikke dette gitt for enhver elev og situasjon. Leirhaug (2016) fant i sin studie at lærerne også der var veldig opptatte av at elevene skulle være godt informerte, og mente at informasjonen som var gitt var tilstrekkelig (s. 71-72). Likevel mente mange elever i studien hans at de ikke var godt nok informert om blant annet hvordan de skulle bedre karakteren sin. Dette kan tyde på at det å gi informasjon og kontinuerlige tilbakemeldinger, ikke nødvendigvis er nok for at eleven opplever at hen er godt nok informert, og får ta del i egen læringsprosess.

I resultatene kommer det frem at flere av intervjupersonene er opptatt av at elevene skal ta del i, og bestemme deler av undervisningen. Blant annet nevnes det at det kan være fruktbart og bidra til økt lærelyst, hvis elevene får bestemme noen av aktivitetene, i løpet av året. Enkelte av intervjupersonene lar også elevene ta del i utarbeidelsen av vurderingskriterier. Ifølge Black og Wiliam (2009) handler formative vurderingspraksiser om å tolke og bruke kompetansen til eleven, til å ta avgjørelser omkring elevens ståsted, for å bedre vite hvordan eleven kan jobbe videre for å utvikle seg (s. 9). Spesielt legger Black og Wiliam vekt på å inkludere eleven, og dette kommer tydelig frem i de nevnte nøkkelstrategiene for formative vurderingsformer (s. 8). Hvis vi ser dette i lys av intervjupersonenes erfaringer og praksis, så går det overens med at lærerne skal *klargjøre og dele intensjoner og kriterier for læring*, samt at *fremoverrettede tilbakemeldinger* er sentrale. De andre delene av det som utgjør en formativ vurderingspraksis, ifølge Black og Wiliam, kommer ikke like tydelig frem i funnene. Bruk av hverandrevurdering og egenvurdering blir nevnt, men det ser ikke ut til å være en gjennomgående praksis hos alle intervjupersonene. Hverandrevurdering blir blant annet brukt spesielt i tilfeller der elevene er trygge på hverandre.

Resultatene tyder på at lærerne i utstrakt grad tar i bruk notater fra timene, gjerne i form av måloppnåelse, som grunnlag når standpunkt karakteren skal settes. Dette kommer også frem av tidligere forskning (Prøitz & Borgen, 2010, s. 66). En av måtene Eline bruker disse

notatene på, er å bevisstgjøre elevene hvis de ikke presterer på det nivået de selv ønsker å ligge på. Flere av intervjupersonene sier at notatene brukes for å se en tendens i utviklingen til eleven. Bestemmelsene omkring standpunktvurdering i kroppsøving sier blant annet at det er elevenes samlede kompetanse ved slutten av opplæringen, som skal være uttrykk for standpunkt karakteren (Utdanningsdirektoratet, 2022c, s. 2). At en skal se etter en tendens i elevenes prestasjoner i kroppsøving, for å blant annet bevisstgjøre elevene, er ikke nødvendigvis i strid med bestemmelsene omkring standpunktvurdering. Likevel fordrer det kanskje at notatene som skrives ned, brukes på en formativ måte, og ikke bare som dokumentasjon på kompetanse. Dette forutsetter at lærerne er innforstått med hvordan de kan legge til rette for formative vurderingsformer som VfL. Leirhaug (2016) ser som nevnt en rød tråd mellom formativ vurdering og VfL, og finner i sin avhandling at lærerne ikke har god nok kjennskap til metoder for å iverksette VfL (s. 72). Lærerne i studien tok blant annet ikke i bruk metoder som egenvurdering og hverandrevurdering i stor grad. Annerstedt og Larsson (2010) finner at manglende føringer og opplæring i å blant annet utarbeide vurderingskriterier, kan gå på bekostning av rettferdige vurderinger (s. 12). Dette kan ses i lys av lærernes ulike praksiser knyttet til innsamling av vurderingsgrunnlag, og kanskje henge sammen med erfaringen og kompetansen i å vurdere. Jeg vil se nærmere på dette i neste delkapittel.

### 6.2.2 Den vurderingsliterate læreren

Et av resultatene fra analysen var at lærerne tidligere har opplevd, eller opplever noe usikkerhet når det gjelder å sette standpunktvurderinger. Samtlige mente at de hadde satt standpunktvurderinger som var uriktige minst en gang, men flere mente likevel at de generelt sto trygt i vurderingene. Kristian og Mikael sa at deres vurderingspraksis hadde endret seg mye fra sitt første år i yrket, frem til i dag. De opplevde begge to at vurderingene de nå setter på elevene, på en bedre måte reflekterer kompetansen som elevene har vist gjennom året. Det å se, eventuelt lese kompetansen til eleven, kan knyttes til det å være vurderingsliterate (Hay & Penney, 2013, s. 73). Kristian og Mikael beskriver med andre ord at deres kompetanse og kapasitet når det gjelder å vurdere elevene, har forbedret seg. Mikael nevner blant annet at hans fokus i timene har endret seg fra å handle om planlegging av timene, til å få gitt flere tilbakemeldinger. Dette kan henge sammen med økt kompetanse i faget generelt, som kanskje påvirker både evnen til å gi underveisvurdering til flere elever, og til å gi tilbakemeldinger som er av en høyere kvalitet.

Det er kanskje ikke så uventet at lærerne har utviklet seg, og i så måte blitt mer vurderingsliterate, etter at de har fått mer erfaring. Vurderingslitterasitet knyttes ikke bare til selve vurderingen og det som skal ligge til grunn, men også til alle refleksjoner og spørsmål omkring vurdering, som kan bidra til utvikling av praksisen (Leirhaug et al., 2016, s. 43). Ser vi dette opp mot resultatene i studien, så kan det se ut til at det å reflektere omkring vurdering sammen med andre lærere, er noe alle intervjupersonene har et utbytte av. I denne sammenhengen er det interessant at Lars er eneste kroppsøvingslærer på sin skole. Dette opplevde han som en bekymring, spesielt når det gjaldt å gjøre seg kjent med styringsdokumentene og føringer omkring vurdering. Det er rimelig å anta, slik som Lars også gjorde, at hvis en ikke blir utfordret på sine arbeidsmetoder og vurderingspraksis, så kan en stagnere som lærer. Flere av intervjupersonene uttrykker bekymring for at de eldre lærerne i kollegialet, ser ut til å gjøre det samme hvert år, uavhengig av classesammensetning eller føringer etter fagfornyelsen. De ser ut til å sitte fast i gamle læreplaner. Som nevnt i resultatdelen, mener Ole at kompetansemålene i kroppsøving er åpne for tolkning, og dermed er det mulig å rettferdiggjøre mange ulike praksiser og aktiviteter. En kan tolke dette i retning av at hvis en først har et opplegg som har fungert tidligere, så er det enkelt å gå inn i det samme sporet. Det bør likevel påpekes at bakgrunnen for Ole sin kommentar, handler om det å kunne tilpasse undervisningen til elevgruppa og sørge for at hver enkelt kjenner på en motivasjon, gjennom varierte aktiviteter. I så måte kan en kanskje se på kompetansemål som gir tolkningsrom, både som en måte å komme seg unna med å gjøre det man selv er komfortabel med som lærer, eller som et godt utgangspunkt for mye variasjon i undervisningen.

Kristian peker på at vurderingene i kroppsøving, i stor grad er preget av subjektivitet. Dette kan vi tolke i en kontekst av at læreren har et handlingsrom når det gjelder metoder for vurdering, og en må forvente at læreren bruker sitt profesjonelle skjønn i vurderingssituasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 3). Det må man åpenbart i andre fag også, men kanskje er det en høyere grad av subjektivitet, og dermed vanskeligere å vurdere i kroppsøving enn i andre fag. Flere av intervjupersonene uttrykte at de har erfart manglende forståelse fra kollegaer på skolen, når det gjelder hvor utfordrende kroppsøvingsfaget kan være. Det er lett for at andre lærere ser på det som et pausefag. En av begrunnelsene en kan gi for at kroppsøving skiller seg ut, er at faget er spesielt utfordrende for mange elever. En av årsakene til dette er at det retter søkelys mot kropp og helse, noe

mange elever opplever som problematisk (Moen & Rugseth, 2018, s. 2). Dette kan igjen bli en utfordring for læreren. Det andre poenget som Kristian illustrer gjennom at faget er subjektivt, handler om at en kroppsøvingslærer ikke sitter med en fasit som hen kan vurdere etter. Man kan utarbeide vurderingskriterier, men det kan likevel være vanskelig å se hvilket karakternivå elevene viser kompetanse på. Blant noen av intervjupersonene kan det se ut til å være et inntrykk av at det i andre fag er lettere å summere sammen resultatene på prøver elevene har hatt, og dermed få en standpunkt karakter i andre enden. I retningslinjene omkring standpunkt vurdering står det:

*Læreren må vurdere i hvilken grad den kompetansen eleven har vist underveis, gir relevant informasjon om kompetansen til eleven ved avslutningen av opplæringen. Læreren skal bruke sitt faglige skjønn til å gjøre en samlet vurdering av elevens kompetanse ut fra kompetansemålene i læreplanen for faget*

(Utdanningsdirektoratet, 2022c, s. 4)

Dette er retningslinjer på tvers av fag, og det ser dermed ut til at det også i andre fag skal gjøres vurderinger underveis, og ikke bare settes standpunkt vurdering basert på prøver og innleveringer. Det kan likevel være et valid poeng at kroppsøvingsfaget skiller seg ut. Spesielt kan vi knytte dette til at innsats skal være en del av grunnlaget når standpunkt karakter skal settes (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 12). Selv om en ikke operer med fasitsvar som i matematikk, bør det være mulig å oppnå rettferdige karakterer, og unngå en for stor grad av subjektivitet i vurderingsarbeidet. Det kan ses i lys av det Kvale og Brinkmann (2015) beskriver som å være kritisk til egen prosess, eller objektiv sin egen subjektivitet (s. 278). I en vurderingssammenheng kan vi si at vi snakker om å være bevisst over at valg er subjektive, slik som Kristian ser ut til å være, men at en også må være kritisk til denne subjektiviteten.

### 6.3 Lærers uriaspost

I dette kapitlet vil jeg diskutere noen sider ved kroppsøvingsfagets målsetninger. Overskriften referer til den vanskelige posisjonen enhver lærer står i, mellom de generelle målsetningene i faget og kravet om at det skal settes en karakter. Det kan være knyttet mye følelser og forventninger til karakterene, og læreren kan bli fanget mellom en relasjon til eleven, og et krav om rettferdige karakterer. Jeg vil diskutere hvorfor det tilsynelatende er høyere karakterer i kroppsøving, kontra andre fag. Jeg vil i tillegg diskutere hva som ligger i det å

være snill og streng som lærer. Til slutt vil jeg drøfte betydningen av *livslang bevegelsesglede* som mål i faget, og om dette eventuelt lar seg vurdere med karakter.

### 6.3.1 Settes det for høye standpunktkarakterer?

Resultater fra studien tyder på at karakterene i kroppsøving på videregående skole, er høyere enn i andre fag. Dette er en mening som går igjen hos flere av intervjupersonene. Lars påpeker at han sjeldent setter under fire i standpunktvurdering på elevene sine i kroppsøving. Han mener at han ikke er noe snillere enn andre lærere, men at kroppsøving er et fag som legger opp til at hvis eleven gjør det hen skal i timene, så er det vanskelig å få en *dårlig* karakter. Likevel sier han at han er bevisst sin rolle og ikke vil gjøre elevene en bjørnetjeneste ved å gi bedre standpunktkarakterer enn de fortjener. Eline uttrykte også at hun, spesielt i året som var, satte veldig mange høye karakterer i en av klassene sine. Hun mente heller ikke at dette hadde noe med hennes vurderingspraksis å gjøre. Elevene gjorde det de skulle, og bidro til læring for medelevene sine, noe som gjorde at det generelle nivået ble veldig høyt. Eline beskriver hvordan det var i bare en av klassene sine, og det kan sann sett være et avvik. Det en likevel kan merke seg, er hvordan både Eline og Lars er tydelig på at det ikke er de som er snille, men at det er elevene som er flinke.

Annerstedt og Larsson (2010) finner en lignende tendens i sin studie. De finner at det i Sverige har vært en trend mellom året 2000 og 2009, der færre elever får «ikke vurdert» (IV) i kroppsøving, og flere får høyere karakterer (s. 9-10). I dette tilfellet ser det ut til at måten lærerne setter karakterer på i kroppsøving, har endret seg. Som nevnt mente Ole også at måten en vurderer på, spesielt knyttet til undervisvurderinger, har endret seg de siste årene. En annen ting det er verdt å problematisere, er hvorfor det ser ut til at Eline og Lars inntar en forsvarsposisjon knyttet til de høye karakterene de gir. På den ene siden kan en tolke dette til å handle om en usikkerhet. Der Eline er noe uerfaren med tanke på antall år i yrke, så kan en kanskje knytte Lars sin usikkerhet til at han er eneste kroppsøvingslærer på skolen sin, og dermed ikke har noen å sammenligne og diskutere med. På den andre siden kan vi også se deres utsagn som et tegn på det å være selvbevisst. Dette kan vi se i lys av vurderingslitterasitet, og det å forholde seg kritisk til egen vurderingspraksis (Leirhaug et al., 2016, s. 43).

Annerstedt og Larsson (2010) finner at det både er store forskjeller på karakterer gitt fra skole til skole, og mellom lærere på de samme skolene (s. 10). Eline uttrykte en bekymring knyttet

til at lærere vurderer forskjellig og legger vekt på ulike ting, når det skal settes standpunktvurdering. Som hun sier, kan det da fort bli snakk blant elevene, om hvem av lærerne som er streng, og hvem som er snill. Hva som ligger i disse begrepene, blir likevel ikke problematisert. Hvis vi ser det i lys av Lyngstad et al. sin artikkel (2022), kan det se ut til at elever viser misnøye med faget når de ikke blir sett, i form av at de ikke får en undervisvurdering (s. 11). Vi kan tolke dette videre til å handle om at elevene opplever å ikke vite hvordan de ligger an, samt at de ikke vet hvordan de kan forbedre karakteren sin i faget (Leirhaug et al., 2016, s. 71). Flere av intervjupersonene delte sine erfaringer om tydelig kommunikasjon og viktigheten av det. Ole mente at bevisstgjøring omkring både hva som ligger til grunn for karakterene, og hva elevene kan gjøre videre, hadde mye å si for å unngå misforståelser. Kristian og Eline trekker likevel inn klassestørrelser og antall elever, som en opprettholdende faktor, som kan stå i veien for god kommunikasjon med elevene. En kan kanskje tolke det dithen at forskjellen på snill og streng, kan ligge i relasjonen en har med elevene.

Flere av lærerne i studien uttrykte, som nevnt, en usikkerhet knyttet til standpunktvurdering. Mye av usikkerheten synes å kunne spores til at det er mye følelser involvert, og det vil for mange elever være av stor betydning, når de skal søke seg videre til høyere utdanning (Thompson & Penney, 2015). En annen faktor kan være at lærerne er slitne på slutten av året, og ikke ser seg tjent med å gå i kamp, for å ivareta en form for integritet og rettferdighet i standpunktvurderingen. Eline beskrev som nevnt et tilfelle der hun mener at en elev fikk for høy standpunkt karakter i kroppsøving. Dette så hun på som et resultat av at man kan ende opp med å drukne i arbeid på slutten av året, og dermed er det lettere å gi etter for krav fra elevene. Det at elever kommer sent på året og ønsker høyere karakterer, ser ut til å være noe flere kjenner seg igjen i. I tillegg kan vi se gjennom resultatene at en gjerne danner seg et inntrykk av elevene, som kan være med å påvirke i karaktersettingen. På den ene siden sier Eline at hun har opplevd at det er enkelte elever en ønsker skal gjøre det bra, gjennom at de viser positive holdninger, og at man dermed kanskje ikke klarer å skille person og den kompetansen som er vist. Det kan se ut til å være en kognitiv dissonans mellom det elevene faktisk gjør i undervisning og det inntrykket lærerne har. Prøitz og Borgen (2010) fant også at lærerne i studien så ut til å gjøre seg opp et inntrykk av elevene, og lot det virke inn på vurderingen (s.108).

Mikael mener det kan være vanskelig å se elevene bak alle styringsdokumenter i faget. En kan bli så opptatt av retningslinjer og vurderingskriterier at en glemmer eleven og dens



forutsetninger. Det å se hele eleven, og ikke bare inntrykket en har, blir belyst gjennom den didaktiske relasjonsmodell. Den viser forholdet mellom mange av de mer sentrale faktorer en lærer må ta høyde for inn mot planlegging av undervisningen (Gundem, 2011, s. 54). At eleven blir nevnt i denne sammenhengen handler om at elevens forutsetninger, samt bakgrunn og erfaring, skal bli tatt høyde for inn mot planlegging, og i noen tilfeller inn mot vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 3). En kan argumentere for at det å legge godviljen til for å unngå konflikter knyttet til standpunktvurdering, kanskje viser det menneskelige aspektet ved vurderingen. Som vi likevel har sett tidligere, kan ulike verktøy og vurderingsmetoder, bidra til å unngå denne typen problematikk. Gjennom eksempelvis VfL vil eleven i større grad være delaktig i læringsprosessen sin, og få jevnlig tilbakemeldinger på hvordan hen kan forbedre seg (Leirhaug et al., 2016, s. 15). Gjennom egenervurdering og hverandrevurdering, samt arbeid med vurderingskriterier, vil en elev også kunne bli bevisst på hva som legges vekt på i faget. Dette kan bidra til at man unngår misforståelser inn mot standpunktvurderingen.

### 6.3.2 Hensikten med kroppsøving

Resultatene i studien tyder på at det er enighet om hva målet med kroppsøvingfaget skal være. At elevene opplever livslang bevegelsesglede, ser ut til å være sentralt blant samtlige intervjupersoner. Målet tar ikke bare sikte på å hjelpe elevene til å mestre de utfordringer som møter dem etter videregående skole, men livet ut. Denne ordlyden finner vi igjen i den didaktiske analysen, der en spør seg selv i planleggingsfasen om: «*hvilken betydning har emnet for elevens fremtid*» (Gundem, 2011, s. 43). Det er vanskelig å gi et entydig svar på dette spørsmålet, men gjennom resultatene ser det ut til at mye handler om helseaspektet i kroppsøvingen, og dets tilknytning til generell trivsel. I tillegg drar blant andre Ole frem det at fysisk aktivitet kan være en sosialiseringsarena, der en møter andre med de samme interessene. Perspektivet knyttet til helse, blir assosiert med psykisk og fysisk utvikling. I lys av styringsdokumentene, og spesielt *om faget* i læreplanen for kroppsøving, finner vi igjen dette synet på kroppsøving:

*Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. [...] Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse, og erfarer hva egen innsats betyr for å oppnå mål.*

(Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 2)

Læreplanen beskriver her både det at elevene skal bli fysisk aktive generelt, men også ta til seg læring om trening, livsstil og helse. Dette er knyttet til at elevene skal kunne ta gode valg knyttet til egen og andres helse, og vi finner disse begrepene også igjen i kompetansemålene i faget. Hvordan en skal legge til rette for at denne læringen skal finne sted, er likevel ikke gitt. I den didaktiske relasjonsmodell er *mål* en sentral bestanddel. Det skal ses opp mot bestanddeler som innhold, arbeidsmåter, elevens forutsetninger og vurdering (Gundem, 2011, s. 54). Hvis målet i dette tilfellet er en fysisk aktiv livsstil og utvikling av kompetanse omkring helse, så kan det sette noen begrensninger, for hvordan læreren kan planlegge og gjennomføre undervisningen. Ett aktuelt eksempel kan være elever som har et anstrengt forhold til kropp og helse, som gjør at innholdet og arbeidsmåtene må tilpasses (Moen & Rugseth, 2018, s. 2). I denne sammenhengen er det relevant å spørre seg om hvordan en skal vurdere elevene i denne situasjonen. Hvordan er forutsetningene for å få en god vurdering, i et fag eller emne, man i utgangspunktet ikke er motivert for?

Resultatene viser at selv om livslang bevegelsesglede er et fellestrekk når det gjelder hva som skal være målet for faget, er det ulike veier dit. Flere av intervjupersonene ser en tendens til at elevenes motivasjon i faget, i noen tilfeller blir speilet i standpunkt karakteren de får til slutt. At de ikke opplever å mestre aktiviteter, ser ut til å være en kilde til mangel på motivasjon. Mikael mener i denne sammenheng at medbestemmelse i aktivitetene kan være en av løsningene. Medbestemmelse vil kanskje gjøre at elevene får vise kompetanse i aktiviteter de selv er komfortable med. Dette er i tråd med bestemmelser i styringsdokumentene, som viser til at elevene skal få vise kompetanse sin på flere og varierte måter (Utdanningsdirektoratet, 2022c, s. 2). Ole ser det at kroppsøvingfaget skiller seg fra andre fag, og at det dermed kan oppleves som et fristed for enkelte elever. Dette er kanskje en motsetning, da flere intervjupersoner uttrykte at enkelte andre lærere så på kroppsøving som et pausefag. En kan også argumentere for at kroppsøving som et *fristet*, ikke nødvendigvis peker mot en lavere innsats, men kanskje en innsats som rettes mot noe som virker mer meningsfullt for eleven.

Kristian ser motivasjonen i sammenheng med det at elevene mestrer aktivitetene. Han prøver å se hvilket behov elevene har for veiledning og støtte, for at oppgavene verken skal være for lette eller for vanskelige. I det store bilde handler det likevel om at elevene har det morsomt, mener Eline. Likevel er det vanskelig å se hvordan lærerne balanserer det å ha gøy timer

med glede i seg, med det at en også må sette en karakter på elevene. I denne sammenheng kan en spørre seg om hvordan livslang bevegelsesglede kan vurderes. Selv om det kommer frem gjennom resultatene at dette er en reell og aktuell problemstilling, så kan en kanskje ikke bruke verken vurderingsteori eller styringsdokumentene for å besvare den. Elevenes motivasjon for faget og opplevelse av mestring, vil mest sannsynlig påvirke deres standpunktvurdering, men vurderingen i seg selv ser ikke ut til å bidra til livslang bevegelsesglede direkte. Vurderingen skal underveis gi elevene et innblikk i den kompetansen som er vist, hva som er målet, og hvilken vei som er mest hensiktsmessig for eleven å ta (Leirhaug et al., 2016, s. 15). Til slutt ender man opp med å vurdere den kompetansen som er vist ved avslutningen av opplæringen. Resultatet elevene da blir gitt, kan tenkes å kunne bidra til motivasjon for elevens del. Samtidig kan det også tenkes at skuffelsen over å ikke føle seg sett eller hørt av læreren, kan motvirke denne motivasjonen for aktivitet. Gjennom resultatene og tidligere forskning, kan det enda se ut til at blikket til læreren spiller en vesentlig rolle (Aasland & Engelsrud, 2017). Om dette blikket er godt informert gjennom samarbeid med andre lærere, vurderingskriterier basert på kompetansemålene og bruk av didaktiske modeller, skal jeg ikke konkludere med i denne delen. Likevel ser vi at den todelte rollen en har som lærer, kan være en utfordring, der en både skal være ansvarlig for elevenes livslange bevegelsesglede, og en skal *dømme* elevenes kompetanse i form av en standpunktkarakter.

#### 6.4 Prosjektets Styrker og svakheter

I prosjektet kan jeg identifisere enkelte metodiske svakheter, som kan ha påvirket kvaliteten og overføringsverdien. Noen av disse svakhetene har jeg nevnt underveis, men jeg vil trekke dem frem igjen i dette delkapitlet, da det er sentralt at et prosjekt som dette er transparent.

Jeg vil begynne med å trekke frem utvalget som en svakhet i prosjektet. Utvalget besto av fire menn og en kvinne, og det kan tenkes at resultatet bærer preg av denne skjevheten. Det trekker jeg i retning av at menn og kvinner kan ha ulikt erfaringsgrunnlag. Dermed kan også vurderingspraksisen se annerledes ut. Skulle jeg gjennomført prosjektet på nytt, hadde det også vært interessant å få flere perspektiver fra mer erfarne lærere. Det er kanskje naturlig at unge lærere takker ja til et prosjekt som dette, da de nylig kan ha stått i samme situasjon selv. Gjennom funnene fra de resultatene jeg fikk fra spesielt den ene eldre læreren, kan det se ut til at vurderingspraksisen er noe ulik. Spesielt gjaldt dette bruken av ferdigheter i

standpunktvurderingen. Likevel kan man ikke konkludere med at alle erfarne lærere ville tatt de samme valgene, men jeg ser i ettertid at dette kunne vært interessant og undersøkt videre.

Som nevnt, vil jeg også trekke frem deler av intervjuprosessen som en svakhet. Mitt erfaringsgrunnlag la noen føringer for de første intervjuene, og jeg ser i ettertid at jeg burde brukt mer tid på oppfølgingsspørsmål. Dette kunne økt kvaliteten på intervjuene. Jeg vil likevel påpeke at intervjupersonene virket å føle seg trygge i intervjusituasjonene. Dette baserer jeg på at samtalene hadde god flyt og intervjupersonene åpnet seg opp. I tillegg har jeg vært bevisst mine egne begrensede intervjuferdigheter, og også vært åpen om disse.

I forbindelse med intervjuprosessen vil jeg også trekke frem det faktum at to av intervjuene ble gjennomført digitalt, som en svakhet ved prosjektet. Selv om jeg sitter med en følelse av at stemningen var avslappet og uhøytidelig gjennom alle intervjuene, så må man ta høyde for at man mister noe av dynamikken i en intervjusituasjon, når man ikke sitter i samme rom. Det ble vanskeligere å lese personen, og det oppsto også tekniske problemer underveis. Likevel åpnet de digitale intervjuene opp for at jeg fikk intervjuet lærere som både jobbet på forskjellige skoler, og på forskjellige steder i landet. Dette mener jeg er en styrke, fordi jeg da ivaretok et av ulikhetskriteriene jeg hadde satt meg. Dermed kan en argumentere for at overføringsverdien er større enn den ville vært om jeg bare intervjuet lærere fra en plass, eller en skole.

## 7.0 Avslutning

Hensikten med prosjektet har vært å undersøke hvilke erfaringer lærere i videregående skole har gjort seg i arbeidet med standpunktvurdering i kroppsøving.

Gjennom prosjektet, har jeg hatt som målsetning å kunne svare på tre forskningsspørsmål. Det første har tatt sikte på å finne ut hva lærere bruker som grunnlag når de setter standpunktvurderingen. Dette forskningsspørsmålet henger sammen med det andre, da noen av utfordringene i faget, ser ut til å handle om hva en som lærer skal legge vekt på i standpunktvurderingen. Jeg har dermed forsøkt å identifisere hvilke løsninger lærerne har erfart. Det tredje forskningsspørsmålet retter seg mot styringsdokumentene og de generelle målsetningene i faget kroppsøving, og hvorvidt praksisen til lærerne i studien er i tråd med disse.

Funnene tyder på at lærerne ser etter mye av det samme i kompetansen til elevene, men at begreper som *ferdigheter*, *innsats* og *kunnskap*, blir tillagt ulik mening. Ferdigheter ser ut til å være knyttet til både øvingsferdigheter og samarbeidsferdigheter. I tillegg er det et interessant funn at det er lærere som vurderer ferdigheter som standardiserte bevegelser, noe som ser ut til å være i strid med styringsdokumentene i faget. I tillegg er det tydelig at også kriterier som ligger nærmere orden og adferd, blir tillagt en verdi. Dette er kriterier som mobilbruk, riktig bekledding og oppmøte, og en kan argumentere for at dette funnet er i strid med opplæringslova.

Hva som skal ligge til grunn for standpunktvurderingen, ser i varierende grad ut til å være basert på kompetansemålene. Det kommer frem at samarbeidet med andre lærere er sentralt for at lærerne føler seg trygge i vurderingssituasjoner. Dette kan i så måte være en løsning på problemstillingen omkring rettferdige vurdering på den enkelte skole, og dermed også et svar på det andre forskningsspørsmålet i studien. Likevel kommer det frem at det er en subjektivitet i vurderingsarbeidet.

Funnene i studien tyder på at kommunikasjon er et sentralt element i relasjonsarbeidet, og når det gjelder bevisstgjøring omkring standpunktvurdering. Enkelte formative vurderingspraksiser kan identifiseres, slik som medbestemmelse, egenvurdering og utarbeidelse av klare vurderingskriterier. Det ser likevel ut til at lærerne har en oppfatning av at elevene ikke forstår at de blir vurdert underveis, og hva de blir vurdert på. Det kan bety at de formative vurderingspraksisene ikke er innarbeidet i stor nok grad, og elevene har dermed lite eierskap til egen læring.

Det er tydelig at lærerne er opptatte av at elevene skal få livslang bevegelsesglede, noe som er i tråd med de generelle målsetningene i kroppsøving. En av utfordringene som ble diskutert i forrige kapittel, var hvordan en kan forene det å sette standpunktkarakterer med at elevene skal få livslang bevegelsesglede. Løsningene som intervjupersonene i denne studien identifiserte, var blant annet varierte aktiviteter, mye glede i timene og bevegelsesaktiviteter som bidro til mestring. Et funn i denne sammenheng var at standpunktkarakteren elevene fikk, hadde sammenheng med hvor motiverte de var.

Det ser ut til å være en tendens til at det gis høye standpunktkarakterer i kroppsøving. Dette tolkes som at så lenge elevene gjør det de får beskjed om, vil dette medføre en høyere karakter. Flere av intervjupersonene beskrev en usikkerhet i vurderingssituasjoner.

Usikkerheten var knyttet til tilfeller der det var tvil om hvilken standpunktkarakter en elev skulle få. Noe av utfordringen ser ut til å løses gjennom samarbeid med andre lærere, og at elevene tidlig blir informert om hvilken standpunktkarakter de ligger an til. Det kan tenkes at handlingsrommet for subjektive vurderingskriterier kan rettferdiggjøres av kompleksiteten i kroppsøvingsfaget, men subjektiviteten som kom til uttrykk kan også tenkes å bidra til en vilkårlig vurderingspraksis.

## 7.1 Veien videre

Jeg håper at denne studien kan bidra til mer forskning på feltet. Det er behov for å undersøke vurderingspraksisen i kroppsøving, og mulig utvikle klarere vurderingskriterier for måloppnåelse. Mitt inntrykk av at standpunktvurdering er en utfordring, så ut til å stemme overens med funnene i dette prosjektet. Det ser ut til å være et betydelig sprik i hva lærere ser etter av kompetanse når det settes standpunktkarakterer. Hvilken lærer en elev har i kroppsøving, kan dermed ha direkte konsekvens for hvilken standpunktkarakter eleven får. Jeg tror utarbeidelse av felles føringer, og kriterier for sluttvurdering, er hensiktsmessig, da enighet omkring standpunktvurdering ser ut til å være en utfordring. Flere har tidligere pekt på validitetsutfordringene ved standpunktvurdering, og denne studien bekrefter dette. Det bør også undersøkes implikasjoner ved et karakterfritt kroppsøvingsfag, og om dette er en fordelaktig løsning for kroppsøvingsfaget.

## Referanseliste

- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). 'I have my own picture of what the demands are ... ': Grading in Swedish PEH — problems of validity, comparability and fairness. *European physical education review*, 16(2), 97-115. Hentet fra: <https://doi.org/10.1177/1356336x10381299>
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K., & Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/225309>
- 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. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1. Hentet fra: <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Gyldendal
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability(formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5-31. Hentet fra: <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. Hentet fra: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder : en grundbog* (3. utg.). Hans Reitzel.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16.12). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra: [Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi | Forskningsetikk](#)

- Evensen, K. (2020). *Vurdering i Kroppsøving*. Universitetsforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2020). *Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring*. (FOR 2020-06-29-1474). Lovdata. Hentet fra:  
<https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2020-06-29-1474>
- Georgakis, S., & Wilson, R. (2012). Australian Physical Education and School Sport: An Exploration into Contemporary Assessment. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 9(1), 37–52.
- Gundem, B. B. (2008). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? *Acta Didactica Norge*, 2(1). Hentet fra:  
<https://doi.org/10.5617/adno.1020>
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk : tenkning og viten*. Universitetsforl.
- Hay, P., & Penney, D. (2013). *Assessment in Physical Education: A Sociocultural Perspective*. London: Routledge. Hentet fra:  
<https://doi.org/10.4324/9780203133163>
- Hopmann, S. T. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne In J. H. Midtsundstad, I. Willbergh, & N. R. Birkeland (Eds.), *Didaktikk : nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 19-43). Cappelen akademisk.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994). *Læreplan for videregående opplæring. Kroppsøving. Felles allment fag for alle studieretninger*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Klafki, W. (2012). Didaktik analysis as the core of preparation of instruction. In (s. 139-160). Routledge
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæring*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Fagets relevans og verdier*. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>



Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Læreplan i kroppsøving(KRO01-05)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Hentet fra:

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2021). *Vurdering i kroppsøving - elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. Hentet fra:

[file:///C:/Users/sigve/Downloads/Vurdering%20i%20kropps%C3%B8ving%20%E2%80%93%20elevenes%20innsats,%20individuelle%20forutsetninger%20og%20bruk%20av%20tester%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/sigve/Downloads/Vurdering%20i%20kropps%C3%B8ving%20%E2%80%93%20elevenes%20innsats,%20individuelle%20forutsetninger%20og%20bruk%20av%20tester%20(6).pdf)

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 ed.). Gyldendal akademiske

Leirhaug, P. E., MacPhail, A., & Annerstedt, C. (2016). 'The grade alone provides no learning': investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21-36. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1145429>

Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.

Lyngstad, I., Bjerke, Ø., Bang, K. M., & Lagestad, 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. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1842728>

Moen, K. M., & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvingfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1). Hentet fra: <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1052>

OsloMet (2022, 29.11). *Risikovurdering (ROS) og verdivurdering*. Hentet fra:

<https://ansatt.oslomet.no/risikovurdering-verdivurdering>

Prøitz, T.S. & Borgen, J.S (2010). Rettferdig standpunktavurdering – det (u)muliges kunst? Læreres setting av standpunktarakter i fem fag i grunnopplæringen (NIFU STEP

- rapport 16/2010). Hentet fra:  
[Rettferdig standpunktbedømming – det \(u\)muliges kunst?: Læreres setting av standpunkt karakter i fem fag i grunnskolingen | NIFU](#)
- Rådet for videregående opplæring. (1989). *Retningslinjer for utarbeiding av fagplaner i den videregående skolen*. Rådet for videregående opplæring.
- Sikt (u.å.). Sjekkliste for utfylling av meldeskjema. Hentet 13. september fra:  
<https://sikt.no/sjekkliste-innsending-av-meldeskjema>
- Standal, Ø. F. (2019). Kva kroppsleg læring eigentleg er. *Utdanningsnytt*. Hentet 02.mai fra:  
<https://www.uttanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-kva-kroppsleg-laering-eigentleg-er/219295>
- Svennberg, L., Meckbach, J., & Redelius, K. (2014). Exploring PE teachers' 'gut feelings': An attempt to verbalise and discuss teachers' internalised grading criteria. *European physical education review*, 20(2), 199-214. Hentet fra:  
<https://doi.org/10.1177/1356336x13517437>
- Taras, M. (2005). ASSESSMENT - SUMMATIVE AND FORMATIVE - SOME THEORETICAL REFLECTIONS. *British journal of educational studies*, 53(4), 466-478. Hentet fra:  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Fagbokforl.
- Thompson, D. M., & Penney, D. (2015). Assessment literacy in primary physical education. *European physical education review*, 21(4), 485-503. Hentet fra:  
<https://doi.org/10.1177/1356336X15584087>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. ed.). Gyldendal.
- Universitetet i Oslo (u.å.). Nettskjema. Hentet 13. april 2023 fra:  
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Vurdering i kroppsøving*. Hentet fra:

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

Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Hvordan ta i bruk læreplanene*. Hentet fra:

[file:///C:/Users/sigve/Downloads/Hvordan%20ta%20i%20bruk%20i%20C3%A6replane ne .pdf](file:///C:/Users/sigve/Downloads/Hvordan%20ta%20i%20bruk%20i%20C3%A6replane%20ne_.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Involver elever og lærlinger i vurderingsarbeidet*. Hentet

fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/involvering/>

Utdanningsdirektoratet. (2022c). *Standpunktvurdering*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/standpunktvurdering/>

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*,

37(1), 3-14. Hentet fra:

<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv

# **Vil du delta i forskningsprosjektet “Kroppsøvlingslæreres erfaring med standpunktvlurdering”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke kroppsøvlingslæreres erfaringer med standpunktvlurdering, på videregående skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med prosjektet er å undersøke læreres erfaringer med standpunktvlurdering i kroppsøving, og da med søkelys på studiespesialiserende utdanningsprogram på videregående skole. Formålet vil videre være å undersøke hvordan arbeidet frem mot standpunktvlurderingen skjer og hva som ligger til grunn for denne vlurderingen.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

OsloMet - storbyuniversitetet, er ansvarlig for prosjektet.

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

Utvalget er valgt på bakgrunn av erfaring med standpunktvlurdering i kroppsøving, på videregående skole. Utvalget vil bestå av lærere som har satt standpunktvlurdering på elever som går studiespesialiserende utdanningsprogram ved videregående skole, minst ett av de siste 3 årene. I tillegg vil utvalget bestå av lærere som har relevant utdanning innenfor skolefaget kroppsøving.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et semistrukturelt intervju. Intervjuet vil vare i ca. 45 minutter. Intervjuet vil bestå av spørsmål rundt vlurdering av

læring, standpunktvurdering og vurderingskriterier. Dine svar fra intervjuet blir tatt opp med lydopptaker, transkribert og lagret elektronisk.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

Undertegnede vil ha tilgang til dine personopplysninger. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger vil navn og øvrig kontaktopplysning bli lagret adskilt fra øvrige data. Du vil bli gitt et fiktivt navn og datamaterialet vil bli lagret på en kryptert server.

Opplysninger som eventuelt kan komme til å bli brukt er ca. Antall års erfaring, utdanning, samt hvilket område i landet den aktuelle skolen ligger.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes ca. 20. Juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Alle lydopptak vil da bli slettet.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet – storbyuniversitetet, har personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Student: Sigve Andre Willumsen, [s366769@oslomet.no](mailto:s366769@oslomet.no)
- Veileder: Knut Løndal, [knutlo@oslomet.no](mailto:knutlo@oslomet.no)
- Vårt personvernombud: [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no)

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

-----

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

Intro:

Dette prosjektet vil ta for seg standpunktvurdering for studiespesialiserende på videregående skole. Spørsmålene vil vinkles inn mot erfaringer du som lærer har gjort deg med standpunktvurdering.

Gjennomgang av relevante deler av informasjonsskrivet: Formål, konfidensialitet, rettigheter, lagring av personopplysninger.

<b>Tema</b>	<b>Spørsmål</b>	<b>Info</b>
<b>Åpningsspørsmål</b>	Hvorfor valgte du å bli lærer? - Eventuelt hvorfor lærer i kroppsøving?  Hvilken utdanningsbakgrunn har du? - Har du utdanning i og erfaring med andre skolefag enn kroppsøving?  Hvor lenge har du jobbet som lærer? - Hvilket nivå har du jobbet på? - Har du også undervist ved studieretningen idrettsfag?  Kan du fortelle litt om egen erfaring med aktivitet og idrett?	Utdanning Erfaring  Idrettsfaglig erfaring
<b>Standpunktvurdering</b>	Hvilke erfaringer har du med vurdering i kroppsøving?	Objektivitet Tolkningsrom

	<p>Kan du fortelle litt om hvordan du skiller vurdering som skjer underveis i skoleåret, med en sluttvurdering som standpunkt?</p> <p>Har du noen tanker om vurdering som gis muntlig kontra en skriftlig vurdering slik som å sette karakter?</p> <p>Mener du at det er forskjell på å sette standpunktvurdering i kroppsøving sammenlignet med andre fag?</p> <p><i>- Hva tenker du er forskjellen?</i></p> <p><i>- Opplevs det mer utfordrende å sette standpunkt i kroppsøving sammenlignet med andre fag?</i></p> <p>Opplever du at det er enighet blant kollegiet om hvordan man skal vurdere i kroppsøving?</p> <p>Husker du et tilfelle der du har angret på en karakter du har satt?</p> <p><i>Eventuelt: Hvordan løste du situasjonen?</i></p>	<p>Innsats?</p> <p>Kunnskap?</p> <p>Ferdigheter?</p> <p>Forutsetninger?</p>
<p><b>Vurderingskriterier og forventninger</b></p>	<p>Hva vektlegger du inn mot en standpunktvurdering? Hva vurderer du?</p> <p><i>- Ferdigheter, innsats, kunnskap?</i></p> <p><i>- Samarbeid, fair play,</i></p>	



	<p>Opplever du at elevene vet hva de blir vurdert på?</p> <p><i>- Hvordan opplyser du dem eventuelt om dette i praksis?</i></p> <p>Hva tenker du er forskjellene på elever som ligger på middels måloppnåelse, sammenlignet med de på høy?</p> <p>Tror du at dine tidligere erfaringer, både i livet generelt, i utdanning og i undervisning, har noe å si for hva du forventer av elevene?</p> <p><i>- Hvordan tenker du eventuelt at disse erfaringene virker inn på standpunktvurderingen til elevene?</i></p>	<p>Erfaring med aktivitet/idrett, samt aktive elever</p>
<p><b>Kroppsøving som middel for noe mer eller en verdi i seg selv</b></p>	<p>Hvor viktig tenker du at kroppsøving er i skolen?</p> <p><i>Hvorfor?</i></p> <p>Hva er målet ditt som kroppsøvingslærer?</p> <p>Hvordan sørger du for at elevene er motiverte i undervisningen?</p> <p><i>Eventuelt: Hvilke tiltak gjør du når elever opplever mangel på motivasjon?</i></p> <p><i>- Hvordan tenker du at elevenes motivasjon påvirker din vurdering?</i></p>	
<p><b>Avslutningsspørsmål</b></p>	<p>Har du noe mer du vil tilføye?</p>	

## Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

### **Samtykkeerklæring**

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

- å delta i intervju

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: NSD

### **Vurdering av behandling av personopplysninger**

04.10.2022

#### **Referansenummer**

816390

#### **Vurderingstype**

Standard

#### **Dato**

04.10.2022

#### **Prosjektittel**

Kroppsøvlingslæreres erfaringer med standpunktvurdering

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

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

#### **Prosjektansvarlig**

Knut Løndal

#### **Student**

Sigve Andre Willumsen

#### **Prosjektperiode**

17.10.2022 - 16.05.2023

#### **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 16.05.2023.

### [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.