

**MASTEROPPGAVE**  
**M5GLU**  
**Mai 2023**

Læreres vurderingskompetanse i kroppsøving og endringer i vurderingspraksis etter innføringen av den nye læreplanen

Teachers' assessment literacy in physical education and changes in assessment practices after the introduction of the new curriculum

Masteroppgave

30 sp oppgave

Martin Bjerkelund & Håkon Rundhaug



**OsloMet – storbyuniversitetet**

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

## **Forord**

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem år som studenter. Det har vært fem innholdsrike år. Gjennomføringen av masteroppgave har vært en krevende, men lærerik prosess.

Det er mange som har bidratt for at masteroppgaven vår har blitt gjennomført. Vi ønsker å takke informantene våre for gode og utfyllende refleksjoner omkring fenomenet vi har undersøkt. Deres erfaringer, refleksjoner og tanker har vært uvurderlig for oss.

Vi ønsker å rette en takk til vår veileder Sepandarmaz Mashreghi. Tilbakemeldingene og hjelp underveis har ført oss videre i prosjektet. Takk for tid og kunnskap.

Takk til venner, familie og arbeidsplasser for støtte mens vi har gjennomført prosjektet.

Martin vil også takke sin samboer for støtten og oppmuntringen gjennom prosessen.

## Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler lærerens vurderingspraksis i kroppsøvningsfaget. Oppgavens formål er å belyse den store variasjonen i læreres vurderingspraksis i faget, og hvorvidt de merker endringer i undervisning- og vurderingspraksis etter innføringen av den nye læreplanen (LK2020). Oppgavens problemstilling er «*Har lærere opplevd endringer i sin vurderingspraksis i kroppsøving etter innføringen av den nye læreplanen?*». Tidligere forskning og teori danner grunnlaget for vårt prosjekt, vi har undersøkt om de samme tankene og utfordringene rundt de ulike aspektene ved vurdering i kroppsøving er gjeldende for vårt utvalg.

Det er blitt gjennomført kvalitative intervjuer med fire kroppsøvningslærere, med varierende erfaring og formell kompetanse. Samtlige lærere har undervist under den tidligere læreplanen (LK06), og har i varierende grad gjort endringer i sin undervisning- og vurderingspraksis etter fagfornyelsen. Deres tanker og refleksjoner rundt vurdering i kroppsøving, og den nye læreplanen, danner grunnlaget for analyse av ulike aspekter med vurdering i kroppsøving og utfordringene kroppsøvningslærere møter på når de skal gjøre gode vurderinger i faget.

Resultatene antyder at det er store forskjeller i hvordan ulike lærere, og ulike skoler jobber med å bryte ned den nye læreplanen i kroppsøving. Det kommer også frem at lærerne prioriterer andre fag, med mer håndfast vurderingsmaterialet, foran vurdering og for- og etterarbeid i kroppsøving. Enkelte av lærerne mener den nye læreplanen er tydeligere enn den forrige læreplanen, mens andre mener at den nye læreplanen er såpass vid og generell at det er vanskelig å få noe støtte til hvordan en skal undervise og vurdere i faget. Det kommer frem i resultatene at de lærerne som har brukt mest tid på å sette seg inn i den nye læreplanen, er de som er mest positive til fagfornyelsen. Det er også disse lærerne som har gjort flest endringer i sin praksis. Resultatene viser også til at det er en tendens til at vurderingspraksis blir reproduisert lokalt på hver skole, og at de yngre lærerne føyer seg etter de som har lengre fartstid og mer erfaring på skolene.

## **Abstract**

This master's thesis focuses on teachers' assessment practices in the physical education subject. The purpose of the study is to shed light on the significant variation in teachers' assessment practices in the subject, and whether they noticed any changes in their teaching and assessment practices after the introduction of the new curriculum (LK2020). The research question of the thesis is; "Have teachers experienced changes in their assessment practices in physical education after the introduction of the curriculum renewal?" The project is based on previous research and theory, and we have investigated whether the same ideas and challenges regarding the different aspects of assessment in physical education apply to our sample.

Qualitative interviews were conducted with four physical education teachers, with varying experience and formal qualifications. All the teachers have taught under the previous curriculum (LK06), and to varying degrees, have made changes in their teaching and assessment practices after the introduction of the new curriculum. Their thoughts and reflections on assessment in physical education and the new curriculum form the basis for the analysis of various aspects of assessment in physical education and the challenges that physical education teachers face in making good assessments in the subject.

The results suggest that there are significant differences in how different teachers and schools work to break down the new curriculum in physical education. It also emerges that teachers prioritize other subjects with more tangible assessment materials over assessment and pre- and post-activities in physical education. Some teachers believe that the new curriculum is clearer than the previous one, while others believe that the new curriculum is so broad and general that it is difficult to get any support for how to teach and assess the subject. The results show that the teachers who have spent the most time familiarizing themselves with the new curriculum are the most positive about the curriculum renewal. These teachers have also made the most changes in their practices. The results also indicate a tendency for assessment practices to be reproduced locally in each school, and younger teachers follow those with more experience and longer tenure in the school.

## Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	8
1.2 Problemstillingen.....	9
1.3 Forskningsspørsmål.....	9
1.4 Oppgavens struktur.....	10
2. Tidligere forskning .....	11
3. Teori .....	14
3.1 Vurdering for læring.....	14
3.1.1 Vurdering for læring .....	14
3.1.2 Praktisk og teoretisk kunnskap .....	17
3.1.2 Læreplanforståelse.....	17
3.2 Vurdering.....	18
3.2.1 Vurderingspraksis.....	18
3.2.2 Summativ og formativ vurdering.....	20
3.2.3 Vurderingskompetanse .....	21
3.3 Subjektivitet.....	23
3.4 Rettferdighet.....	24
3.5 Motivasjon og mestringsforventning .....	25
3.6 Begrepsavklaring .....	26
3.6.1 Innsats.....	26
3.6.2 Forutsetninger .....	27
3.6.3 Ferdigheter.....	28
3.6.4 Elevmedvirkning.....	29
3.7 Opplæringslova.....	29
3.8 Hvordan iverksette vurdering for læring.....	30
3.8.1 Avdekke kompetanse.....	31
3.9 Innføringen av den nye læreplanen.....	32
4. Metode.....	34
4.1 Forskningsmetodisk tilnærming .....	34
4.2 Valg av metode.....	34
4.3 Kvalitativt forskningsintervju .....	34
4.4 Utvalg av informanter.....	37
4.5 Presentasjon av informanter.....	38
4.5.1 David: .....	38
4.5.2 Thor: .....	39

4.5.3 Simon:.....	39
4.5.4 Alex: .....	39
4.6 Forberedelse - utarbeiding av intervjuguide .....	39
4.7 Forforståelse .....	40
4.8 Gjennomføring av datainnsamling.....	41
4.9 Transkribering av intervju .....	42
4.10 Koding og analysering.....	42
4.11 Kvalitetskriterier .....	43
4.11.1 Reliabilitet .....	44
4.11.2 Validitet .....	44
4.11.3 Forskerens rolle .....	46
4.12 Forskningsetikk .....	47
4.12.1 Etske retningslinjer .....	47
4.12.2 Informert samtykke.....	47
4.12.3 Konfidensialitet.....	48
4.12.4 Konsekvenser.....	48
4.12.5 Risiko- og sikkerhetsanalyse .....	49
4.12.6 Taushetsplikt.....	49
5. Resultater.....	51
5.1 Læreplanen .....	51
5.1.1 Endringer i undervisningspraksis.....	51
5.1.2 Utarbeidelse og bruk av lokale planer.....	53
5.1.3 Prioritering av tid og fag.....	54
5.1.4 Læreplanen som hjelpemiddel for vurdering og undervisning .....	55
5.2 Vurderingskompetanse .....	57
5.2.1 Hva er vurderingskompetanse .....	57
5.2.2 Min vurderingskompetanse - erfaringsbasert eller utdanningsbasert.....	58
5.2.3 Hvordan vektlegger lærerne sin vurdering i kroppsøving.....	60
5.3 Vurdering for læring.....	62
5.3.1 Hva legger kroppsøvingslærerne i begrepet vurdering for læring .....	62
5.3.2 Elevmedvirkning.....	64
6. Diskusjon.....	66
6.1 Hvilke endringer merker du i din undervisnings- og vurderingspraksis etter innføringen av den nye læreplanen (LK20)? .....	66
6.2 Subjektivitet.....	69
6.3 Hvordan vektlegger lærerne sin vurdering i kroppsøving.....	72

6.4 Vurderingspraksis/kompetanse .....	75
6.5 Elevmedvirkning .....	77
6.6 Vurdering for læring .....	77
6.7 Ferdigheter .....	78
6.8 Forutsetninger .....	79
6.9 Motivasjon og mestringsforventning .....	80
6.10 Oppsummering av lærernes svar på forskningsspørsmålene .....	81
6.10.1 Hva legger du i begrepet assessment literacy/vurderingskompetanse?.....	81
6.10.2 Hvilke endringer merker du i din undervisnings- og vurderingspraksis etter innføringen av den nye læreplanen (LK20)?.....	82
6.10.3 I hvilken grad vektlegger du de ulike faktorene i din vurderingspraksis?.....	83
6.11 Funn knyttet opp mot tidligere forskning .....	84
6.12 Begrensninger ved oppgaven.....	85
7. Avslutning .....	87
7.1 Konklusjon .....	87
7.2 Videre forskning .....	87
8. Litteraturliste .....	89
9. Vedlegg .....	92
9.1 Intervjuguide.....	92
9.2 ROS-analyse .....	94
9.3 NSD-godkjenning .....	98
9.4 Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	99
9.5 Medforfattererklæring.....	102

# 1. Innledning

Dette er en masteroppgave i kroppsøving ved OsloMet som ønsker å belyse utfordringene kroppsøvingslærere møter i sin hverdag knyttet til vurdering i faget. Temaet for oppgaven er vurdering, og om vurderingspraksisen blant lærere er endret etter innføringen av den nye læreplanen.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Vi har valgt å skrive om vurdering i kroppsøving fordi dette oppleves som et komplekst område, og noe vi derfor ønsker å undersøke grundigere. Vurdering i kroppsøving er et område som har et stort fokus rettet mot seg som følge av subjektiviteten som knyttes til de ulike aspektene når det kommer til vurdering. Tidligere forskning forteller oss at det er mange aspekter som oppleves som subjektive, og at lærere derfor er usikre om de vurderer rettferdig og riktig. Norsk skole har vært gjennom mange endringer og forandringer de siste årene, men spesielt kroppsøving og vurdering i kroppsøving har vært et tema som har blitt diskutert mye. Det er i dag en debatt om det skal vurderes med karakter eller ikke i kroppsøving.

Gjennom praksisperioder på lærerutdanningen har vi opplevd ulik vurderingspraksis og vurderingskompetanse blant lærere på de ulike skolene vi har vært. Dette har også ført til at vi ønsker å undersøke dette fenomenet nærmere. Vi ønsker å undersøke hvordan lærere opparbeider seg vurderingskompetanse i kroppsøving, og hvordan de praktiserer denne gjennom sin vurderingspraksis. Samtidig er vi nysgjerrige på om lærere opplever sin vurderingskompetanse som erfaringsbasert eller om det er noe de har lært på lærerutdanningen. Dette er en konsekvens av at vi selv har opplevd å ha lite om vurdering på lærerutdanningen.

Vi ønsker derfor å ny kunnskap omkring vurdering i kroppsøving slik at vi får et tydeligere blikk på hvordan vurderingspraksis og vurderingskompetanse jobbes med i skolen, og hvordan dette kan hjelpe lærere til å vurdere rettferdig i faget.



## 1.2 Problemstillingen

Grunnen til at vi har gjennomført denne studien er et ønske om mer kunnskap og forståelse omkring vurdering i kroppsøving. Etter samtaler gjennom praksisperioder og skoler vi har jobbet på ved siden av studiene, opplever vi en ulik vurderingspraksis blant lærere i kroppsøving. Som følge av at mange lærer opplever vurdering som subjektivt, har vi også valgt å undersøke vurderingskompetanse knyttet til vurderingspraksis. Disse to begrepene er nært knyttet til hverandre, og har en gjensidig påvirkning når det gjelder vurdering. Med en ulik vurderingspraksis følger det med usikkerhet blant lærerne. Vi ønsker derfor å undersøke hva ulike lærere i kroppsøving legger i de ulike faktorene som skal vektlegges i vurdering i kroppsøving. Som følge av innføringen av den nye læreplanen ønsker vi å undersøke om lærerne merker noen forskjeller med tanke på vurdering før og etter innføringen. Oppgaven har derfor følgende problemstilling:

*«Har lærere opplevd endringer i sin vurderingspraksis i kroppsøving etter innføringen av den nye læreplanen?»*

## 1.3 Forskningsspørsmål

Som følge av at vi har ønsket å gå i dybden omkring vurdering i kroppsøving, men også ta med endringer etter fagfornyelsen ble innført, har vi utarbeidet tre forskningsspørsmål. Med utgangspunkt i problemstillingen har vi formulert følgende tre forskningsspørsmål for å besvare problemstillingen:

- Hva legger du i begrepet assessment literacy/vurderingskompetanse?
- Hvilke endringer merker du i din undervisnings- og vurderingspraksis etter innføringen av den nye læreplanen?
- I hvilken grad vektlegger du i de ulike faktorene i din vurderingspraksis?

## 1.4 Oppgavens struktur

Vår oppgave er delt inn i syv hovedkapitler. Innledning, tidligere forskning, teori, metode, resultater, diskusjon og avsluttende refleksjoner utgjør kapitlene. Under hvert hovedkapittel er det en kort forklaring om hva kapitlet består av.

I kapittel to presenterer vi tidligere forskning omkring vurdering i kroppsøving. I kapittel tre har vi redegjort for vårt teoretiske utgangspunkt. Vi har brukt rammeverk for å redegjøre for vurderingskompetanse, mens vurdering for læring har blitt brukt for å forstå hvordan vurdering fungerer i praksis. I det fjerde kapitlet har vi skrevet om metoden vi har brukt i undersøkelsen vår. Her skriver vi om prosessen fra forberedelsene til datainnsamling, og helt til vi har analysert materialet vårt. Vi skriver også her om validitet og reliabilitet, samt etiske retningslinjer for prosjektet. I kapittel fem presenterer vi resultatene våre. Funnene blir presentert etter temaer. Temaene kom frem under prosessen med koding og analysing av datamaterialet. Kapittel seks inneholder diskusjon og drøfting omkring funnene vi har gjort opp mot teorien vi la frem i kapittel tre. Vi besvarer problemstillingen og forskningsspørsmålene. I det siste kapitlet skriver vi noen avsluttende refleksjoner og om videre forskning knyttet til vurdering i kroppsøving.

## 2. Tidligere forskning

Tidligere forskning om vurdering i kroppsøving og vurdering for læring er ikke så utbredt, da vurdering for læring er et forholdsvis nytt begrep i skolesammenheng. Hay og Penney (2013) skriver at det har vært en tydelig økning på antallet som forsker på vurdering i kroppsøving de senere årene. Georgakis og Wilson (2012) skriver i sin studie at de ville forske på vurdering for læring i Australia, men det ble tydelig at lærere ikke brukte dette begrepet, eller hadde diskutert sammenhengen mellom læring og vurdering. Utdanningsdirektoratet (2021b) forteller oss at når det gjelder vurdering står læreren sentralt. Vurdering har vært i skolen i lang tid, og mange forbinder vurdering med en tallkarakter. Veien til en karakter er kompleks, og det er mye som skal vektlegges og tas hensyn til på veien til en summativ vurdering. Vedeler (2000) skriver derfor at det ikke er mange områder som er mer interessante for forskning med utgangspunkt i pedagogikk.

Black og Wiliam (1998) har gjennom empiri dokumentert at formativ vurdering, og derfor vurdering for læring, har betydning for læringen til elevene. Det er også herfra Utdanningsdirektoratet har hentet inspirasjon fra til å iverksette vurdering for læring. Black og Wiliam (1998) skriver at elevene må vurdere seg selv, slik at de vet hva de må gjøre for å oppnå måloppnåelse av vurderingskriteriene. Leirhaug (2016) har skrevet om vurdering for læring. Det er fra denne avhandlingen vi har hentet inspirasjon når det gjelder vurdering for læring i kroppsøving, og kompleksiteten rundt vurdering. Funnene han gjør viser at det er store variasjoner i hvordan lærere jobber med vurdering for læring, og hvordan vurdering for læring oppleves av elevene (Leirhaug, 2016).

Castelli og Rink (2003) skriver at støtte er et suksesskriterium ved endring av læreplan. Her kommer det frem at lærere har veldig ulike opplevelser av hvor mye hjelp og støtte det er å hente i læreplanen, og at dette kan være med på å forklare forskjellene som oppleves når det gjelder å sette karakter og vurdere i kroppsøving. Det er viktig å merke seg at disse undersøkelsene på ble gjort mens LK06 var gjeldende læreplan, men det kan virke som den problematikken fortsatt er aktuell (Skjeggenes, 2019). Fra LK06 til LK20 har vurdering i kroppsøving endret seg. Innsats og forutsetninger har ikke endret seg fra LK06, men lærerne må ha god innsikt i de ulike delene av læreplanen og sammenhengen mellom dem. Kompetansemålene skal forstås ut fra teksten «Om faget», som er en egen tekst om hvert fag i

læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Da LK06 ble utgitt, var innsats tatt ut fra vurdering i kroppsøving og erstattet av kompetanse. Dette gjorde det vanskelig for lærerne, og det kom derfor en revidert del som gjaldt kroppsøving hvor innsats var tilbake som en del av vurderingen.

Arnesen et al. (2013) viser til hvordan tidligere forskning på tidligere læreplaner har begrenset innflytelse på kroppsøvingfaget. Det er ikke dokumentert betydelige endringer når det gjelder vurderingspraksis eller undervisningspraksis ved innføringer av nye læreplaner i andre land. Arnesen et al. (2013) viser til innføring av nye læreplaner i England og Wales. Faktorer som kan være forklarende for hvorfor kroppsøving blir påvirket i mindre grad enn andre fag kan være rammefaktorer, utstyr og grad av subjektivitet i faget. En annen mulig forklaring er at det er det er skolene selv som er ansvarlig for innføringen av nye læreplaner på sine respektive skoler (Arnesen et al., 2013).

Det er flere tidligere masteroppgaver som tar for seg vurdering i kroppsøvingfaget. Det er litt ulikt hva utgangspunktet deres er, men både Tangstad (2019), Jonskås (2009), Skjegggenes (2019), Naas (2021) og Fiskvik (2020) har skrevet om vurdering i kroppsøving. Tangstad (2019) har skrevet om karaktervurdering og læreres erfaring omkring dette. Han presenterer funn som underbygger at lærere i kroppsøving synes vurderinger med karakter i kroppsøving er utfordrende. Jonskås (2009) skrev om hvordan lærere tolket elevvurdering i kroppsøving etter LK06 ble innført. Her kommer det frem at vurderingspraksisen er ulik, og at erfarne lærere har større utfordringer med å jobbe grundig og sette seg ned med en ny læreplan. Skjegggenes (2019) skriver i sin oppgave om vurderingskompetansen til lærere i faget som er nyutdannede. Han presenterer funn som forteller at nye lærere opplever vurdering som vanskelig og utfordrende. Naas (2021) skriver om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving, og hvordan lærere erfarer innsats som en del av vurderingsgrunnlaget. Han legger frem funn som forteller at det er ulike meninger og erfaringer omkring innsats, både i form av hva innsats er og hvordan det skal vektlegges og tolkes som en del av grunnlaget for vurdering. Fiskvik (2020) sammenligner vurderingspraksisen mellom erfarne og nyutdannede kroppsøvingslærere. Resultatene til Fiskvik (2020) avdekker at erfarne og nyutdannede lærere vektlegger mange av de samme faktorene i sin vurdering. Det kommer også frem at erfarne lærere i større grad enn de nyutdannede lærerne trekker frem god fysisk form og gode

idrettslige ferdigheter som kjennetegn på “god elev” i kroppsøving. Samtidig viser han til at nyutdannede lærere er mer opptatt av fairplay, innsats, utvikling og samarbeidsevne.

## 3. Teori

I dette kapitlet vil vi presentere og gjøre rede for det teoretiske utgangspunktet i vår oppgave som vil hjelpe oss med å belyse problemstillingen. Vi vil gjøre rede for vurdering for læring, samt gjøre rede for hvordan og hvorfor de fire prinsippene vurdering for læring bygger på er viktige for vurdering i kroppsøving. Vi vil også se på praktisk og teoretisk kunnskap, læreplanforståelse, vurderingspraksis, summativ og formativ vurdering, vurderingskompetanse, subjektivitet og rettferdighet. Mot slutten vil vi også gjøre rede for noen aspekter som spiller en rolle når det gjelder vurdering i kroppsøving. Disse vil være motivasjon, innsats, forutsetninger og ferdigheter. I slutten av teorikapitlet vil se på hvordan vurdering for læring kan iverksettes og gjennomføres i kroppsøving med utgangspunkt i litteratur. I tillegg vil vi kort redegjøre for innføringen av den nye læreplanen.

### 3.1 Vurdering for læring

#### 3.1.1 Vurdering for læring

Vurdering for læring handler om hvordan lærere skal reflektere rundt læring for å gjennomføre best mulig undervisning som er inkluderende og læringsfremmende (Engh & Gran, 2021). Utdanningsdirektoratet (2021b) definerer vurdering for læring på følgende måte: «vurdering for læring er all vurderingen som gis underveis i opplæringen og som bidrar til å fremme læring». Vurdering for læring blir mye brukt i oppgaven. Videre bygger vurdering for læring på fire prinsipper. Disse prinsippene er:

1. Forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem
2. Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
3. Får råd om hvordan de kan forbedre seg
4. Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Disse prinsippene kan være med på å styrke mulighetene til elevene for å lære og utvikle seg. Vurdering for læring handler på den måten om at lærerne skal gi elevene mulighet til å forbedre og utvikle seg gjennom kroppsøvingstimene. Ved å gi konstruktive tilbakemeldinger, tydeliggjøre hva som forventes og hva som blir vurdert for elevene, skal dette være med på å fremme elevens forutsetninger for å lære. Egenevaluering er også et viktig punkt innenfor vurdering for læring. Det gir elevene mulighet til å evaluere eget arbeid, samt at det kan bidra til at de får følelsen av å være involvert i egen læring. Å være involvert i egen læring kan gjøre noe med motivasjonen og mestringsforventningen til eleven. Dette kommer vi tilbake til senere i dette kapittelet.

For at vurderingen skal ha effekt, må den ha tydelige mål og kriterier. Engh og Gran (2021) argumenterer for at kompetansemål må brytes ned og gjøres forståelig for elevene slik at de forstår hva de skal lære og hva målene er. Det at elevene får være med på å bryte ned kompetansemålene kan føre til at elevene får mer eierskap til det de skal lære. Når det gjelder prinsipp nummer to, er det viktig å ta utgangspunkt i hva elevene faktisk mestrer. Deretter kan man utvikle dette. Samtidig er det viktig at tilbakemeldingene har rot i hva læringsmålene for timen eller perioden er, slik at elevene opplever at tilbakemeldingene er relevante. Samtidig er det viktig at tilbakemeldinger og fremovermeldinger kommer mens de enda er relevante (Engh & Gran, 2021). Det hjelper elevene lite å få tilbakemeldinger eller fremovermeldinger for en periode som ble avsluttet for fem uker siden. Noen tilbakemeldinger og fremovermeldinger er generelle og kan gjelde flere eller alle timer, men spesifikke for den aktuelle aktiviteten bør komme mens aktiviteten enda er aktuell. Avslutningsvis er det viktig at elevene er involvert i eget læringsarbeid. Elevene må få muligheten til å være med og bestemme hva som skal legges vekt på når det skal vurderes (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

En utfordring er det at det er mye som er subjektivt når det gjelder vurdering i kroppsøving. Dette vil vi komme tilbake til i kapittelet om resultater. Engh og Gran (2021) skriver at norsk skole har vært preget av at det har vært store forskjeller mellom skoler når det gjelder hva som ligger til grunn for å få ulike karakterer. Dette selv om alle lærere følger den samme læreplanen. Engh og Gran (2021) mener om vurdering for læring at det er en aktivitet som inngår i undervisningen. Vurdering er dermed en del av undervisningen og læringsarbeidet til eleven. Vurdering for læring kan brukes i alle fag, det er ikke knyttet spesifikt til kroppsøving.

Når det gjelder undervisvurdering handler det om summen av vurdering som skjer før avslutningen av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Hensikten med undervisvurderingen er å fremme læring, og på den måten legge til rette for muligheter til å oppleve mestring hos elevene. Vurdering har stor betydning for elevene, derfor er det viktig at det gjøres på en grundig måte. Elevene skal føle seg sett og hørt, samt at lærerne skal gjøre kompetansemålene forståelige hos elevene. Elevene må få vite hva som skal bli vurdert i de enkelte øktene, slik at de har mulighet til å prestere for å gjennomføre de ulike elementene som blir vurdert. Mot slutten av ungdomsskolen, får elevene standpunkt karakterer. Denne karakteren er samlende for all kompetansen eleven har opparbeidet seg i et fag i løpet av tre år. Videre er det disse karakterene elevene skal bruke for å søke seg inn på videregående skole. Som følge av dette er standpunkt karakterene viktige for elevene. For at lærerne skal gi en grundig og kompetent vurdering er det viktig at lærerne kjenner godt til læreplanen og kompetansemålene (Engh & Gran, 2021).

Det at elevene får være involvert i eget læringsarbeid er et viktig prinsipp for vurdering for læring. Her er det en balansegang mellom hvor mye en lærer skal planlegge og gjennomføre undervisning, med og uten innspill fra elevene. Det er ikke alle elever som er modne nok for å reflektere rundt sin egen læring, og hvordan man skal utnytte elevmedvirkning på en hensiktsmessig måte (Engh & Gran, 2021). Videre skriver Engh og Gran (2021) at arbeid med vurderingskriterier og måloppnåelse må skje gjennom hele skoleåret. Ved å jobbe med, og involvere elevene, dette kontinuerlig vil elevene øke mulighetene for å føle på medvirkning og eierskap til faget.

Leirhaug (2016) forklarer vurdering for læring som all læring som har til hensikt å øke elevenes læring. Vurdering for læring er ulik fra formativ vurdering ved at vurdering for læring også inneholder summativ vurdering. Underveis i en vurderingsprosess er både lærer og elev delaktige, da denne prosessen ofte finner sted i en gymsal eller lignende. Derfor blir vurderingsprosessen en del av undervisningen til læreren, og det er i undervisningen at eleven skal utvikle seg. Da vil det, som nevnt tidligere, stilles krav til at læreren har satt seg ordentlig inn i læreplanen og har oversikt over kompetansemålene. Leirhaug (2016) skriver også at det er enighet om at vurdering for læring beskrives gjennom de fire prinsippene som UDIR legger til grunn for vurdering for læring.



### 3.1.2 Praktisk og teoretisk kunnskap

Kunnskap omkring vurdering er helt grunnleggende for å ha mulighet til å vurdere i kroppsøving. Vi vil i dette prosjektet bruke Aristoteles sin forståelse og redegjørelse av kunnskapsbegrepet som vårt utgangspunkt for kunnskap. Aristoteles delte kunnskap inn i tre ulike begreper, ut fra hva han mente de inneholdt. De tre begrepene er episteme, techne og fronesis (Fosse & Hovdenak, 2014). Det første begrepet, episteme, dekker den vitenskapelige og teoretiske kunnskapen. Techne inneholder praktisk og produktiv kompetanse, mens fronesis handler om å utvikle god dømmekraft og fungere som etiske og demokratiske mennesker (Fosse & Hovdenak, 2014). «Fronesis som kunnskapsform handler om å møte livets konkrete og komplekse situasjoner med lydhørhet, følsomhet og en åpenhet mot de mulighetene som finnes» (Fosse & Hovdenak, 2014s. 69). Denne kunnskapen må være med når en lærer skal gjøre vurderinger i fag på skolen. En lærer må ha tilegnet seg nok kunnskap, praktisk kompetanse og dømmekraft omkring vurdering til å gjennomføre etiske avgjørelser og kompetente vurderinger. Derfor er det viktig at kunnskapen om aspektene som spiller inn under vurdering er dyptgående nok.

### 3.1.2 Læreplanforståelse

For å vurdere korrekt i kroppsøving, er det viktig at man som lærer setter seg ordentlig inn i læreplanen og de ulike kompetansemålene. Forståelse for læreplanen handler om å ha innsikt og kunnskap i læreplanens mål, struktur, tenkemåte og prinsipper (Engh & Gran, 2021). Læreplanforståelse er grunnleggende i en lærers arbeid i møte med elevene da dette er med på å påvirke elevenes læring og utvikling (Engh & Gran, 2021). Dette forteller noe om hvor viktig det er som lærer at man har innsikt, forståelse og kunnskap om læreplanen og kompetansemålene. I tillegg kan god læreplanforståelse være med på å tilrettelegge for et godt relasjonelt klassemiljø. Læringsmiljøet vil ha påvirkning på elevene når det gjelder trivsel og utvikling (Engh & Gran, 2021). Samtidig vil det i noen tilfeller være lokale tilpasninger når det gjelder hvilke kompetansemål som gjennomføres, men utgangspunktet for lærerne er det samme. I tillegg er det ulikt fra skole til skole hvordan de jobber med læreplanen. Informantene vi har snakket med har ulike refleksjoner omkring arbeidet med læreplanen, noe vi kommer tilbake til i resultatdelen.

## 3.2 Vurdering

Læreren sin vurderingspraksis tar utgangspunkt i kompetansen læreren har om vurdering. Vurderingskompetanse er derfor relevant i vår oppgave. Som nevnt i innledningen til dette kapitlet, er det mange ulike faktorer og aspekter som beskriver og definerer hva vurdering er. Vi har valgt å redegjøre for formativ og summativ vurdering, vurderingskompetanse og hva Opplæringslova sier om vurdering. Det er likevel viktig å presisere at vurdering ikke er absolutt omkring elevens kompetanse, men en opplevelse av elevens kompetanse med utgangspunkt i informasjonen læreren har om eleven (Leirhaug, 2016).

### 3.2.1 Vurderingspraksis

Vurdering har stort betydningen på læringen og utviklingen til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Vurderingspraksis kan forklares som erfaringene og kunnskapen læreren har som danner utgangspunktet for vurderingen av eleven sin læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Som nevnt kan vurdering for læring forklares som en formativ vurderingspraksis, på den måten at vurdering for læring er noe som skjer underveis i semesteret (Leirhaug, 2016). Det som er utfordrende med vurderingspraksis i norsk skole er at den praktiseres ulikt (Engh & Gran, 2021; Leirhaug, 2016). Noe av det kan kanskje forklares ved at fire av ti lærere som underviser i kroppsøving ikke har noen formell utdanning innenfor kroppsøving (Leirhaug, 2016). De som jobber innenfor et vurdering- og tolkningsfelleskap, vil utvikle en bedre forståelse av vurderingspraksis (Engvik, 2013). Som følge av dette vil det være fornuftig og kvalitetsøkende om lærere i kroppsøving samarbeider og drøfter. Dette vil vi komme tilbake til i resultat- og diskusjonsdelen.

Det som gjør vurderingspraksis utfordrende er at det mye som er subjektivt, og det er også derfor vurderingspraksisen praktiseres ulikt rundt omkring i Norge (Leirhaug, 2016). Ulike elever vil ha ulike tilnærminger til ulike lærere, og faktorer vil oppleves subjektivt av både elever og lærere. Som følge av dette, er det viktig at lærere arbeider med å utvikle en bevissthet hos elevene om hva de skal lære, hvorfor de skal lære det, hvordan de kan lære det og hva som kjennetegner måloppnåelse innenfor det aktuelle temaet (Engh & Gran, 2021).

Det å gi tilbakemeldinger kan være direkte avgjørende for en elev for å lære og utvikle seg. For at tilbakemeldingen skal være konkret og riktig, er det viktig at læreren har nok kunnskap om kompetansen til eleven. Da kan læreren tilpasse tilbakemeldingen eller framovermeldingen til eleven (Black & Wiliam, 1998).

Lærerens vurderingspraksis tar utgangspunkt i lærerens kunnskap omkring vurdering. Denne kunnskapen er ofte erfaringsbasert ifølge de intervjuene vi har gjennomført. Det er likevel mange enkeltelementer som vektlegges når det er snakk om vurdering i kroppsøving, og som gjerne tolkes og vektlegges ulikt av ulike lærere. Vi vil derfor belyse de ulike elementene som har en rolle når det kommer til vurdering. Utdanningsdirektoratet (2021c) skriver om vurdering i kroppsøving, at det skal fremme læring og bidra til lærelyst underveis. Det kan være utfordrende å fremme læring. Det kan være utfordrende å øke lærelysten for alle elevene samtidig, da elevene gjerne har ulike aktiviteter de verdsetter, ulike forutsetninger og ulike ferdigheter. I tillegg er innsats en del av kompetansen som skal måles i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2021c). «Innsats i faget er knyttet til øving og deltakelse i bevegelsesaktiviteter, kroppslig læring, samspill og naturferdsel» (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Dette kan hende at ikke er så enkelt å måle eller vurdere til enhver tid, og vil kunne oppleves som subjektivt for lærerne hva man legger i begrepet innsats.

Vurderingen kan komme som enten en skriftlig eller muntlig tilbakemelding, eller i en kombinasjon av disse to. Her er det hver enkelt lærer selv som avgjør hvilken metode som er mest hensiktsmessig. Engh og Gran (2021) skriver om skriftlig tilbakemelding at den må komme mens temaet fortsatt er aktuelt, hvis ikke kan elevene finne tilbakemelding unødvendig å lese eller ta til seg. Ved en muntlig tilbakemelding er det lettere å ha en dialog om vurderingen med eleven. Her kan også eleven få mulighet til å komme med egne tanker og refleksjoner omkring vurderingen, samt spørre læreren hvis noe er uklart. En annen utfordring ved vurdering og tilbakemelding, er hvilken effekt det har hos eleven. Dette fordi en lærer ofte bruker mange ord for å forsikre seg om at det som blir sagt blir forstått, men dette kan føre til at eleven ikke får med seg budskapet på ønskelig måte (Engh & Gran, 2021).

Utdanningsdirektoratet (2022b) skriver om tolkningsfellesskap som noe skoler bør etterstrebe for at lærerne skal gis mulighet for å drøfte og diskutere ulike problemstillinger knyttet til vurdering og vurderingspraksis. Dette skal føre til at lærerne opparbeider seg en felles forståelse av hva kompetanse er, slik at standpunktvurderingen blir sikrere og tryggere.

### 3.2.2 Summativ og formativ vurdering

Formativ vurdering er vurderingen man gjør underveis som lærer. Det er tilbakemeldinger, evalueringer og fremgang som skjer underveis i terminen. Dette skilles ofte mellom tilbakemeldinger og fremovermeldinger, hvor forskjellen er at en fremovermelding er en tilbakemelding som peker fremover. Engh og Gran (2021) skriver om fremovermelding at de retter seg mot målet, mens tilbakemelding retter som mot det elevene har oppnådd til dette punktet. Utfordringen med tilbakemeldinger og fremovermeldinger, som kan forvirre elevene, er at de må være konkrete slik at de fører til et økt læringsutbytte hos elevene (Engh & Gran, 2021).

Utdanningsdirektoratet (2022c) har fire prinsipper som kjennetegner god underveisvurdering. Disse er:

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

Dette er gode tips til formativ vurdering. En lærer med kompetanse og kunnskap kjenner godt til disse prinsippene, og bruker de aktivt i sin underveisvurdering gjennom terminen mot en summativ vurdering. Ved å bruke prinsippene aktivt og på en hensiktsmessig måte, vil det legge grunnlaget for muligheten elevene har til å lære og utvikle seg.

Summativ vurdering kan forklares som summen av formativ vurdering, og i Norge kommer det som en karakter for hele terminen i januar og i juni. Summativ vurdering er en form for kontroll over at elevene har utviklet tilstrekkelig kunnskap eller ferdigheter (Engh et al., 2007). Dette er også en tilbakemelding til læreren på om undervisningsmetoder har fungert eller ikke, og hva som eventuelt kan endres for å øke mulighetene for mestring og læringsutbytte hos elevene. Evensen (2020) skriver om summativ vurdering at det gir informasjon om kompetansen eleven har tilegnet seg. På den måten ser summativ vurdering på det som har skjedd, og den utviklingen av kompetanse eleven har hatt gjennom terminen.

### 3.2.3 Vurderingskompetanse

Elevenes kompetanse skal utvikles, og for at dette skal oppnås er det viktig at en lærer har kunnskap og kompetanse om vurdering (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Som lærer trenger man denne kunnskapen og kompetansen for å vurdere hvilket nivå eleven er på, og hvordan man kan gi fremovermeldinger som stemmer med nivået og muligheten for utvikling som eleven har. Leirhaug (2016) bruker begrepene vurderingskyndighet eller vurderingslitterat, i denne oppgaven har vi valgt å bruke begrepet vurderingskompetanse om det samme fenomenet. Det er sammenlignbart med assessment literacy. Vurderingskompetanse blir brukt av oss ettersom lærerne som ble intervjuet ikke var kjent med begrepene vurderingslitterat eller vurderingskyndighet. Hay og Penney (2013) påpeker at assessment literacy handler om mer enn vurderingskompetanse og kunnskap. De har fire elementer som forklarer den vurderingsliterate lærer: «den vurderingsliterate kroppsøvingslærer er kjent med læreplanen og vurderingsreguleringer, kan lage og kommunisere vurderingskriterier og, ikke bare har kunnskap til, men er også ut fra rammer og tilgjengelige ressurser i stand til å iverksette gjennomtenkte vurderingspraksiser» (Leirhaug, 2016, s. 43). Dette er utgangspunktet en lærer skal ha for å være vurderingskyndig, eller opparbeide seg vurderingskompetanse. Det er forventet at lærere i norske skoler har kunnskap om vurdering for læring og iverksatt dette (Leirhaug, 2016). De skal videre ha laget vurderingskriterier og bruke vurderingsmetoder som vurderer elevene på en relevant metode (Hay & Penney, 2013).

En annen forståelse eller redegjørelse av vurderingskompetanse er prinsippene Popham (2009) legger til grunn som utgangspunkt. Vi vil her gi en kort redegjørelse for disse

prinsippene. Popham (2009) skriver at lærere med vurderingskompetanse må legge vekt på formålet med vurderingen. Det vil si hva læreren vil oppnå med vurderingen, og hvilken betydning ulike deler av vurderingen påvirker eleven. Popham (2009) nevner også, som i likhet med Fjørtoft og Sandvik (2016) som vi skal redegjøre for i neste avsnitt, pålitelighet som en viktig egenskap vurderingen må inneholde. Videre nevner han blant annet fordommer, retting av elevbesvarelser, utvikling av formative vurderingspraksiser og sammenhengen mellom kvalitet på undervisningen og vurderingsresultatene som punkter en lærer med vurderingskompetanse vektlegger (Popham, 2009).

Vurderingskompetanse er et vidt begrep, da det skal dekke mye som omhandler vurdering. Fjørtoft og Sandvik (2016) skriver om vurderingskompetanse at det kan forklares ved hjelp av seks ulike dimensjoner. Disse er metoder og praksis i vurdering, pålitelighet og gyldighet, formativ og summativ vurdering, feedback, læringsmål og kriterier og styring, ledelse og ansvar. Vi vil redegjøre kort for de seks ulike dimensjonene Fjørtoft og Sandvik (2016) omtaler. Metoder og praksis i vurdering handler om hvilke metoder en som lærer bruker for å finne ut hvilken kompetanse elevene innehar. Lærere må beherske et stort utvalg av aktiviteter og arbeidsformer for å kunne vurdere elevenes kompetanse. Dimensjon nummer to handler om pålitelighet og gyldighet. Her kommer vi inn på validitet og reliabilitet. Hvor pålitelig og gyldig vurdering er. Rettferdighet er også et dekkende begrep for denne dimensjonen. Nummer tre handler om formativ og summativ vurdering, og at underveisvurdering og sluttvurdering ikke er det samme. For at disse aspektene skal fungere helhetlig og hensiktsmessig for undervisningen, må det være samhandling mellom de to faktorene. Feedback er dimensjon nummer fire. Denne forteller oss at all tilbakemelding er vurdering. Dimensjon nummer fem er læringsmål og kriterier. Her handler det om at man som lærer setter tydelige mål og vurderingskriterier. Dette for at elevene må vite hva de skal gjennom og hva som vurderes. Den siste dimensjonen er styring, ledelse og ansvar. Den skiller seg litt fra de andre fordi den omhandler skolens ledelse. De har valgt ut to begreper de ser nærmere på, nemlig washback og accountability. Washback kan forklares som hvordan vurderingen virker tilbake på læring og undervisning, mens accountability handler om ansvarliggjøring av skolen som virksomhet (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Alle disse ulike dimensjonene er mulige innganger for å iverksette vurdering for læring.

### 3.3 Subjektivitet

Vi har valgt å bruke subjektivitetsbegrepet til Foucault (2000) som utgangspunkt for vår forståelse av subjektivitet. Foucault (2000) skriver at det ikke er det enkelte selvet som er gitt et stabilt individ. Dette kan forklares som at selvet er bygget opp av prosesser utenfor individet (Eliassen, 2016).

Lærerne må tolke ulike hendelser i løpet av en undervisningsøkt i kroppsøving. Som følge av dette kan man si at hverdagen til en lærer består av å fortolke og forstå (Birch, 2017). Her vil subjektivitet spille en rolle. Hver lærer vil fortolke og forstå de ulike hendelsene ulikt som følge av ulike utgangspunkt. Hver lærer har en egen livsverden og oppfattelse av denne, og da vil forståelse omkring fenomener være ulik (Birch, 2017). Videre mener Birch (2017) at man som lærer må jobbe for å lære og opprettholde fordommer om ulike aspekter i kroppsøvingfaget. Disse aspektene brukes til å vurdere rettferdig i kroppsøving. En rekke med subjektive opplevelser av et fenomen vil gjøre kunnskapen om opplevelsen bredere.

Når det gjelder vurdering i kroppsøving er det mange faktorer som oppleves som subjektive og utfordrende (López-Pastor et al., 2013). Subjektivitet vil si en person sin mening eller opplevelse av et fenomen, i dette tilfellet vurdering i kroppsøving. Det er ulike tilnærmeringer til hvordan man bygger seg opp vurderingskompetanse, og ulike forståelser av hva en vurderingskompetent lærer er. Dette kan føre til ulikheter og forskjeller i lærerne sin vurderingspraksis. De aller fleste forteller at vurderingskompetansen deres er erfaringsbasert, og at de ikke har lært eller hatt mye om vurderingen mens de studerte. Dette kan føre til at nyutdannede lærer søker kompetanse og kunnskap omkring vurdering fra mer erfarne lærere (Fiskvik, 2020). Videre kan dette føre til at skolene får en lokal reproduksjon i deres vurderingspraksis. Dette vil vi komme tilbake til i resultat- og diskusjonsdelen.

Lærere har subjektiv forståelse av vurdering i kroppsøving og de ulike elementene som skal vurderes og i hvilken grad de skal vektlegges som følge av retningslinjene fra styringsdokumenter. Det blir mye opp til hver enkelt lærer, da vurderingen krever en opplevelse av de ulike elementene som spiller en rolle for vurderingen. Ulike lærere vil ha

ulik opplevelse og forståelse av de samme aktivitetene og lekene, noe som ikke er uvanlig blant mennesker. Det er ulike opplevelser og oppfattelser av den samme situasjonen eller samtalen. Dette gjelder også vurdering i kroppsøving. Og da kan man spørre seg om vurdering i kroppsøving har en utfordring når det kommer til reliabilitet. Leirhaug (2016) skriver om dette i sin doktorgradsavhandling. Med utgangspunkt i Leirhaug (2016) kan en stille seg spørrende til hvorfor lærere kan komme frem til ulike karakterer ved summativ vurdering, selv om forholder seg til samme læreplan og kompetansemål.

Birch (2017) argumenter for at subjektiv vurdering er rettferdig vurdering. Argumentasjonen bygger på at man bør beholde fordommer og subjektiv forståelse om elevene, fordi dette gjør vurderingen mest rettferdig. Fordommer skal forstås som en forutsetning for å forstå (Birch, 2017). Lærerne kjenner elevene best, og må derfor la de subjektive opplevelsene være med når det gjelder vurdering. Birch (2017) skriver videre at lærerens skjønn er en viktig del av profesjonskompetansen. Profesjonskompetanse er et sammensatt begrep som dekker undervisning og læring. En objektiv vurdering vil ikke være like grundig og dyptgående som en subjektiv, og derfor er subjektiv vurdering mest rettferdig (Birch, 2017).

### 3.4 Rettferdighet

Rettferdighet er en generell utfordring når det kommer til vurdering i kroppsøving. Engh et al. (2007, s. 49) skriver at “en enkel definisjon på rettferdighet er at kriterier og rammene rundt prøven skal praktiseres likt overfor alle som avlegger den”. Det er utfordrende fordi det til dels er mange aspekter og elementer ved kroppsøving oppleves som subjektivt. En annen forklaring på hva rettferdighet er, kan forklares som at like situasjoner skal behandles eller bedømmes likt, mens ulike situasjoner skal behandles eller bedømmes ulikt (Birch, 2017). Det som gjør rettferdighet i kroppsøving utfordrende, er at så lenge det er mennesker som skal behandle eller bedømme en situasjon, vil dette påvirkes av livsverden til den som skal behandle eller bedømme situasjonen. Og ulike lærere vil ha ulik livsverden, og derfor oppleves situasjonen ulikt.



Vi har tidligere nevnt at fire av ti lærere som underviser i kroppsøving, ikke har formell utdanning eller kompetanse. Dette har innvirkning på vurderingene som blir gjort i faget. I dagens skole i utgangspunktet krav om formell kompetanse i kroppsøving for å kunne undervise og vurdere i kroppsøving. Skoleeier har mulighet til å avvike fra disse kravene dersom de ser på det som nødvendig (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Basert på Leirhaug (2016) sin data, skjer dette i stor grad i kroppsøving. Samarbeid på tvers av skoler, kommuner og fylker være en mulighet for å øke rettferdigheten når det gjelder vurdering. Klargjøring av vurderingskriterier og vurderingsprosesser kan være en annen løsning. Vurderingen skal være lik uavhengig av tid og sted. Det finnes noen skoler som har lokale tilpasninger av ulike grunner, men generelt sett skal vurderingene være like over hele landet. Det er de samme dokumentene som gjelder både i nord og sør, og som kroppsøvingslærerne må ta utgangspunkt i. Det vil forekomme at rammefaktorer og antall elever kan sette begrensninger på enkelt aktiviteter eller leker, men dette må man jobbe for at skal tilhøre sjeldenhetene. Uavhengig av sted og skole, må man som lærer synliggjøre vurderingskriterier og hvordan elevene kan vise kompetanse innenfor den aktuelle perioden slik at vurderingen er rettferdig.

### 3.5 Motivasjon og mestringsforventning

Motivasjon handler om kompetanse, tilhørighet og selvbestemmelse. Kompetanse er viktig for følelsen av å motivere seg for de ulike aktivitetene i kroppsøvingstimen (Deci & Ryan, 2000). Selvbestemmelse handler om at elevene føler at de er med på å påvirke aktiviteter og innholdet i timene. Her vil elevmedvirkning være et viktig punkt. Det vil være lettere å motivere seg for noe man føler eierskap til, og har vært med å bestemme. I tillegg er det viktig å føle tilhørighet til klassen og medelevene (Deci & Ryan, 2000). Videre kan man dele opp motivasjon i indre og ytre motivasjon. Deci og Ryan (2000) skiller det ved at indre motivasjon handler om en drivkraft inne i egen kropp basert på egne holdninger og verdier. Ytre motivasjon handler om noe som bestemmes av andre faktorer enn drivkraften i oss selv, som ofte er en form for belønning eller straff. Elevene har ulik motivasjon til ulike aktiviteter og leker. Dette kan være utfordrende for en lærer å forholde seg til, men man skal likevel gjøre det man kan for å tilrettelegge undervisningen.

Bandura (1989) har en teori som går ut på mestringsforventning. Mestringsforventning kan forklares som om man selv tror man får til noe eller har muligheter for å lykkes, vil dette spille inn på motivasjonen. Dette er avgjørende for en elev sin egen tro til å mestre for eksempel en aktivitet. Bandura (1989) bruker begrepet self-efficacy, som oversettes til mestringsforventning. Videre skiller Bandura (1989) mellom to ulike forventninger. Disse er efficacy-expectations og outcome expectations. Den første forventningen er forventning om å klare handlingen som er nødvendige for å nå det ønskelige målet, mens den andre forventningen er resultatet som følger handlingen (Bandura, 1989). Motivasjonen til elevene spiller ut på hvordan elevene fremstår i kroppsøvingstimene. Dette kan videre ha påvirkning på opplevelsen læreren har av eleven, og dette kan spille inn på vurderingen.

## 3.6 Begrepsavklaring

### 3.6.1 Innsats

Innsats er et komplekst fenomen når det gjelder kroppsøving. For det første er det en subjektiv forståelse av hva innsats er, og hvordan denne observeres og vurderes av en lærer. Derfor er det for mange kroppsøvingslærere et vanskelig aspekt å vurdere i kroppsøving (Aasland & Engelsrud, 2017). Det er likevel et begrep som blir mye brukt og vektlagt når lærere snakker om vurdering i kroppsøving. Innsats er en faktor som skal være gjeldende når man vurderer i kroppsøving. Utdanningsdirektoratet (2021c) skriver at innsats i kroppsøving er en del av kompetansen, og det derfor er en del av vurderingsgrunlaget.

I tillegg til å vurdere innsatsen, skal man også ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger, noe som kan være vanskelig i en gruppe på rundt 25 elever. Uavhengig av hvordan man vurderer og vektlegger innsats, er det viktig at man som lærer tilrettelegger for at elevene skal få oppleve mestring, samt utfordre sin fysiske kapasitet. Innsats og mestring har en gjensidig påvirkning på hverandre. Ved økt mestring, vil innsatsen være bedre. Og ved bedre innsats, vil det være større sjanse for å mestre (Federici & Skaalvik, 2013). Som følge av dette har lærere i kroppsøving en viktig jobb med å tilrettelegge, samt vurderer elevene ut fra deres egne forutsetninger.

Aasland og Engelsrud (2017) skriver om innsats i kroppsøving og at innsats er noe en lærer kan se. Dette er utfordrende fordi elevene har ulike forutsetninger, og derfor vil innsats bety ulikt for elevene. Aasland og Engelsrud (2017) skriver videre at innsats forstås som at elevene jobber hardt i, og at noen lærere vurderer innstillingen og andre forhold som elevens innsats. De setter spørsmålsteget til for eksempel hvorfor innstilling og god oppførsel går inn under innsats (Aasland & Engelsrud, 2017). Vad (2016) skriver at lærere i kroppsøving kan bruke innsats ulikt om ulike elever. Antatt faglige sterke elever kan bli tvunget til å delta, mens overfor antatt faglige svake elever bruker man innsats til å motivere. Vad (2016) viser til hvordan god innsats for lærere kjennetegnes med at elevene gjør det som er ønsket fra av dem.

### 3.6.2 Forutsetninger

Elevenes forutsetninger skal ifølge oppl (1998) ikke inn i vurderingen, men forutsetninger er likevel nevnt i læreplanen. Dette kan virke motsiende for en lærer som vurderer i kroppsøving. Utdanningsdirektoratet (2021c) er tydelige på at forutsetninger til elevene ikke skal være med som en faktor i vurderingen. Hvordan forutsetninger skal forstås, er ikke endret fra LK06 til LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Derimot er kjennskapen læreren har til forutsetningene til hver enkelt elev viktig når det kommer til vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Videre må elevenes forutsetninger forstås i lys av elevens egen kompetanse. Elevene bruker egen kropp i kroppsøving, og skiller seg dermed fra andre fag på skolen. Som følge av at elevene har ulike kroppslige utgangspunkt, er det skrevet i læreplanen at de ulike kompetansemålene skal ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger.

Et annet viktig punkt når det gjelder forutsetninger er at det er forskjell på om forutsetninger er en del av grunnlaget for vurderingen i faget, og om kjennskapen læreren har til elevenes forutsetninger slik at undervisning og aktiviteter kan tilpasses (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Det er viktig at alle elevene opplever læringsmiljøet som trygt, og at de tør å bruke egen kropp på en måte som viser kompetanse. I de kompetansemålene hvor elevene forutsetninger er nevnt, er det viktig at læreren er oppmerksom på dette (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

### 3.6.3 Ferdigheter

Utdanningsdirektoratet (2020a) har definert grunnleggende ferdigheter i kroppsøving. Muntlige ferdigheter går ut på å kunne lytte og kommunisere under ulike aktiviteter. Å kunne skrive er blant annet dekkende for egenvurdering i faget. Her kan man bruke tegninger og figurer. Å lese er en grunnleggende ferdighet, og den praktiseres i kroppsøving ved å finne og tolke ulike former for informasjon ved for eksempel å lage en kostholdsplan. Å kunne regne innebærer å bruke uttrykk fra matematikk til å planlegge og gjennomføre for eksempel en overnattingstur. Den siste grunnleggende ferdigheten, digitale ferdigheter, går ut på å kunne bruke digitale verktøy for å utforske. Dette kan for eksempel være å planlegge egentrening og lage en plan for denne perioden Utdanningsdirektoratet (2020a).

Grunnen til at vi velger å redegjøre for ferdigheter, er at det kan være vanskelig å definere en ferdighet i en time med kroppsøving. I tillegg kan det være mye som lærer å ha kompetanse og kunnskap om når det gjelder ferdigheter i ulike aktiviteter. Grunnleggende ferdigheter eksisterer i alle fag, men det kan være utfordrende å finne plass til for eksempel å skrive og regne i kroppsøving. Det er også ulikt hvor mye lærere legger opp til av teoretisk undervisning i kroppsøving.

Lagestad (2017) skriver om ferdigheter i kroppsøving. Lagestad (2017) skriver at for å få femmer eller sekser som karakter i kroppsøving, må man inneha særdeles gode ferdigheter. Videre skriver han at gutter har bedre forutsetninger for å prestere i timene med kroppsøving fordi de har bedre fysiologiske forutsetninger. Lagestad (2017) presiserer likevel at det er ulike oppfatninger hos kroppsøvingslærere om hvor stor betydning de fysiologiske forskjellene mellom gutter og jenter har. Det er likevel noen interessante funn med tanke på vurdering, og aktiviteter i kroppsøvingstimene. Ferdigheter er noe som vektlegges mye, og har betydning for hvilken måloppnåelse man kan oppnå i faget. Fiskvik (2020) sine resultater tilsier at erfarne lærere vektlegger fysiske ferdigheter i større grad enn nyutdannede lærere. En må dog ta hensyn til at Fiskviks oppgave inkluderte et lite utvalg lærere, og en kan derfor ikke generalisere dette funnet til å være gjeldende for alle lærere.

### 3.6.4 Elevmedvirkning

Elevmedvirkning kan gi et økt læringsutbytte (Black & Wiliam, 1998). Egenvurderingen er forskriftsfestet fordi det blir sett på som et sentralt prinsipp i læringsprosessen til eleven. Når eleven reflekterer omkring egen læring og mestring, vil dette kun føre til økt grad av selvregulering (Evensen, 2020). En form for elevmedvirkning er egenvurdering.

Egenvurdering er en måte å arbeide med vurderingskriterier, og i hvilken grad måloppnåelse må skje gradvis (Engh & Gran, 2021). Det å vurdere seg selv, eller en medelev, krever trening og kompetanse. Å vurdere en medelev kalles for hverandrevurdering. Det trengs trening i å gi konkrete og fornuftige kommentarer om en medelev (Engh & Gran, 2021). Læreren må her bidra med kompetanse og kunnskap omkring tilbakemeldinger og vurdering. Dette må gjøres med jevne mellomrom over en lengre tidsperiode for at elevene skal utvikle nok kompetanse. Det er derfor en fordel om egenvurdering og hverandrevurdering blir satt i gang med så tidlig som mulig (Engh & Gran, 2021). Fjørtoft og Sandvik (2016) skriver at lærer på ungdomsskolen oftere velger aktiviteter hvor egenvurdering sentralt. Dette fordi egenvurdering er viktig del av vurdering for læring, og derfor også læringen og utviklingen til eleven. Vi kommer tilbake til i resultat- og diskusjonsdelen hvordan informantene våre reflekterer og jobber med elevmedvirkning, og hvordan dette spiller inn på vurderingen i faget.

### 3.7 Opplæringslova

Forskriften i oppl (1998) er dekkende for hvilke regler en lærer skal følge. Disse reglene gjelder undervisningen i skolen. «Elevar, lærlingar, lære kandidat og praksisbrevkandidat har rett til undervegs vurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringa etter reglane i dette kapitlet» (oppl, 1998). Den loven forteller oss at elevene har rett til undervegs vurdering og sluttvurdering. Som følge av dette, har faktisk lærerne med utgangspunkt i loven, en plikt til å ha kompetanse og kunnskap om vurdering, slik at vurderingen er rettferdig overfor elevene.

### 3. 8 Hvordan iverksette vurdering for læring

Leirhaug (2016) skriver at hver lærer har ansvar for å iverksette vurdering for læring. Som nevnt tidligere, gjelder ikke vurdering for læring kun kroppsøving. Engh og Gran (2021) forklarer vurdering for læring som begrep ved å bruke Group (2006) sin definisjon: “a process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how to get there” (Engh & Gran, 2021, s. 74). Dette kan forklares som en tretrinnsprosess. Her er det viktig at læreren tar de ulike trinnene på alvor, slik at elevene har mulighet til å nå målet eller målene for den aktuelle perioden. Vurdering for læring kan på mange måter iverksettes ved at læreren har nok kompetanse omkring de ulike prinsippene, slik at prinsippene brukes riktig og til elevenes fordel.

Som tidligere nevnt, har Fjørtoft og Sandvik (2016) skrevet seks dimensjoner som skal forklare vurderingskompetanse. Hver og en av disse dimensjonene er en mulighet for å iverksette vurdering for læring. Fjørtoft og Sandvik (2016) skriver at en mulighet er å velge to av de seks dimensjonene og jobbe med disse for å iverksette vurdering for læring. Black og Wiliam (2009) har kommet frem til fem prinsipper som er vesentlige for at vurdering for læring skal fungere hensiktsmessig. Disse er:

1. Klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse
2. Å skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring
3. Framoverrettet feedback
4. Hverandrevurdering
5. Egenvurdering

Dette er prinsipper læreren bør jobbe etter for at vurdering skal støtte prosessen om læring og utvikling (Leirhaug, 2016). Det er læreren sin jobb å ha kompetanse og innsikt i de fem prinsippene slik at det fungerer som det skal. Ved å ha kompetanse og innsikt vil man som lærer ha de nødvendige forutsetningene for å støtte prosessen om læring og utvikling. Fjørtoft

og Sandvik (2016) skriver at implementering av vurdering for læring er en kompleks prosess fordi det skal innføres en rekke nye tiltak og forståelser.

### 3.8.1 Avdekke kompetanse

Å få til en god vurderingskultur må det ha sitt utgangspunkt blant lærerne, og ikke komme som et diktat fra ledelsen (Engh et al., 2007). Vurderingskulturen må være med på å skaffe en forståelse for hvordan vurdering kan være et utgangspunkt for læring og utvikling (Engh et al., 2007). Vurderingskultur er dekkende begrep for hvordan lærere samler informasjon om elevenes kompetanse i kroppsøving. Fjørtoft og Sandvik (2016) skriver at utviklingen av vurderingskompetanse skjer i et samspill med tre prinsipper. Disse prinsippene er hentet fra første dimensjonen, metoder og praksis i vurdering, av de seks dimensjonene som gjelder vurderingskompetanse (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Disse er:

1. Det er behov for en teoretisk modell. Denne modellen skal avdekke hvordan elevene utvikler sin kompetanse.
2. Lærere må legge opp til aktiviteter hvor man observere elevene sin prestasjon.
3. Lærere må kunne tolke observasjonen de gjør, og konkludere om hvordan læringsutbyttet og utviklingen har vært.

Her kommer det tydelig frem at en lærer må ha oversikt og kunnskap over mange ulike aspekter for å utvikle sin vurderingskompetanse, og for å ha bedre muligheter til å avdekke kompetansen elever opparbeider seg og utvikler (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Grunnlaget for vurdering i kroppsøving er kompetansemålene i faget, det er derfor viktig at lærerne har god innsikt i disse for å avdekke kompetansen på riktig måte hos elevene. Tidligere har det vært brukt tester som ofte har gått enten på tid, lengde, høyde eller styrke i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Det er ikke lenger behov for å vurdere på denne måten, hvis man skal utgangspunkt i læreplanen. Det er derfor, skal vi tro informantene våre, mer utfordrende å vurdere. Dette som følge av at det blir en mer subjektiv forståelse og opplevelse av det elevene presterer i kroppsøvingstimene. Dette kommer vi tilbake til i resultat- og diskusjonsdelen.

Vurderingskompetanse kan defineres på ulike måter. Det har vi redegjort for ved Fjørtoft og Sandvik (2016) og Popham (2009), selv om noen av punktene er like. Det belyser likevel at det er mange aspekter å forholde seg til som en vurderingskompetent lærer, og at det er mange aspekter å få oversikt over og innsikt i som ny lærer som opparbeider seg kompetanse innenfor vurdering.

### 3.9 Innføringen av den nye læreplanen

Når det gjelder kroppsøving, ble det ved innføringen av fagfornyelsen laget et forslag til kjennetegn når det gjelder grad av måloppnåelse i kroppsøvingsfaget. Vi ønsker derfor å se om dette er noe informantene våre har brukt aktivt, eller jobbet med å sette seg inn i disse kjennetegnene. Hvor mye har de jobbet med den læreplanen etter innføringen av den for å bruke den som et nyttig verktøy.

Med den nye læreplanen ville man fornye fagene. Innholdet skal være mer relevant, og sammenhengen mellom ulike fag skulle være tydeligere. Derfor inneholder læreplanen temaer som kan jobbes med tverrfaglig. Et tydelig punkt i den nye læreplanen er at estetiske, kreative og praktiske fag skal ha en tydeligere fremtreden. Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling er plattformen i den nye læreplanen. Disse skal arbeides med i alle fag, og er de overordnede tverrfaglige temaene. Folkehelse og livsmestring handler om helse. Arbeid med dette skal bidra til psykisk og fysisk helse som videre skal føre til gode livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre skal arbeid med demokrati og medborgerskap legge et grunnlag for å forstå demokratiets forutsetninger og prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Bærekraftig utvikling skal bidra til elevene skal forstå dilemmaer i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kan forklares som at de tverrfaglige temaene tar utgangspunkt i aktuelle problemstillinger i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Tidligere forskning forteller oss at læreprofesjonen oppleves som individorientert (Tronsmo, 2020). En forutsetning for å sette seg inn i den nye læreplanen er å bruke tid på dette. Dette



kan gjøres i et profesjonsfellesskap på skolen (Tronsmo, 2020). Det må settes av tid for å jobbe grundig med dette.

Utdanningsdirektoratet (2019a) skriver om dybdelæring at det har fokus på sammenhengen mellom ny kunnskap og begreper og forkunnskapene til eleven. Kjerneelementer i læreplanen beskriver fagets metoder og tenkemåter. Kjerneelementer er noe elevene må lære seg for å mestre og anvende faget (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dybdelæring, kjerneelementer og tverrfaglighet har en gjensidig påvirkning på hverandre. Derfor må man som lærere jobbe med alle de tre tverrfaglige temaene som er nevnt, samt bruke nok tid på å sette seg ordentlig inn i den nye læreplanen slik at det blir brukt på en hensiktsmessig måte overfor elevene. De tverrfaglige temaene er prinsipper for læring, utvikling og dannelse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Innføringen av den nye læreplanen har derfor ført til endringer i måten lærere må legge opp sin undervisning. Som følge av dette av vi ønsket å undersøke nærmere om lærere i kroppsøving, hvor vurdering har vært et komplekst område i mange år, merker noen forskjell etter innføringen av den nye læreplanen.

## 4. Metode

### 4.1 Forskningsmetodisk tilnærming

Formålet med dette prosjektet har vært å gå i dybden omkring vurdering i kroppsøving. Vi vil derfor i dette kapittelet redegjøre for vår forskningsmetodiske tilnærming, og begrunne tilnærmingen vi har valgt. Dette vil gjelde valg av metode, utvalg av informanter, fremgangsmåten for å samle inn og analysere data, samt etiske vurderinger vi har gjort underveis i prosjektet. Vi vil også skrive om validitet og reliabilitet, som forteller noe om kvaliteten på forskningen. Prosjektet overføringsverdi vil også bli redegjort for. Vi har tatt utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2015) sin struktur for undersøkelse ved bruk av intervju. Strukturen tar for seg syv ulike stadier, og disse er tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137).

### 4.2 Valg av metode

Her vil vi presentere og begrunne oppgavens metodiske fremgangsmåte. Vi har sett på de ulike metodene som er vanlig ved forskning, kvalitativ og kvantitativ metode. Kvalitativ metode tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2014). Observasjon og intervju faller inn under denne metoden. På den andre siden har vi kvantitativ metode. Kvantitativ metode gir data i form av målbare enheter (Dalland, 2014). Etter å ha diskutert og visualisert med de ulike tilnærmingene, falt vi ned på at kvalitativ metode ville være mest hensiktsmessig for vårt prosjekt. Metode kan forklares som veien til målet (Kvale & Brinkmann, 2015). Metode er derfor et hjelpemiddel eller fremgangsmåte for å undersøke et fenomen. Det er en systematisk prosedyre for å innhente og analysere data (Kvale & Brinkmann, 2015). Metoden vi har valgt er et kvalitativt forskningsintervju.

### 4.3 Kvalitativt forskningsintervju

Vi har i denne oppgaven valgt å bruke intervju for å samle inn data som kan belyse problemstillingen vår. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at et kvalitativt forskningsintervju

egner seg godt som metode når man vil få frem aspekter fra intervjupersonens eget perspektiv, deres erfaringer og opplevelse av det aktuelle fenomenet. Vi har valgt å bruke et semistrukturert intervju. Med semistrukturert intervju var vi ute etter intervjupersonene sine opplevelser av vurdering i kroppsøving. Når fenomener fra hverdagen til en intervjuperson skal forstås, bruker man et semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi har ved å bruke semistrukturert intervju hatt en fenomenologisk tilnærming. En fenomenologisk tilnærming når det gjelder kvalitativ metode vil si «et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Det er nettopp dette vi har vært på utkikk etter når det gjelder vurdering i kroppsøving. Fordi kvalitative metoder retter seg inn mot at vi utvikler en forståelse av de valgte fenomenene vi undersøker kan kvalitative tilnærminger knyttes til fenomenologi (Thagaard, 2018). Fenomenologi har utgangspunkt i filosofi og psykologi, derfor kan fenomenologi deles inn i sosiologisk og psykologisk perspektiv. Sosiologisk fenomenologi undersøker man hvordan en gruppe mennesker utvikler mening i sosial interaksjon (Postholm, 2010). Psykologisk fenomenologi retter fokuset mot individet, den individuelle tilnærmingen (Postholm, 2010, s. 41). I dette perspektivet er målet å få tak i opplevelsen til enkeltmennesket omkring det aktuelle fenomenet man undersøker. Om forståelse for fenomenet man undersøker skriver Thagaard (2018) at «innlevelse i de sosiale fenomenene vi studerer, gir oss grunnlag for å utvikle forståelse for disse» (s. 14). Som følge av dette har vi brukt en fenomenologisk-psykologisk tilnærming i prosjektet vårt.

Vi har også tatt utgangspunkt i hermeneutikken fordi vår forståelse av fenomenet vil ha betydning for den nye kunnskapen som produseres. Thagaard (2018) skriver at «hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (s. 37). Et hermeneutisk syn forteller oss at man skal være bevisst sin egen oppfattelse av fenomenet. Det er ingen bestemte retningslinjer for hermeneutikken når det gjelder fortolkninger. Hermeneutisk tilnærming vektlegger at ikke eksisterer en sannhet, men at fenomener kan tolkes og forstås på ulike måter (Thagaard, 2018). Gjennom vår tolkning og forståelse av datamaterialet vårt bidrar vi til ny kunnskap. Ved å legge kunnskapen vi som forskere har om fenomenet til grunn, kan vi si at vi har møtt fenomenet på en deduktiv måte. Thagaard (2018) skriver at «vi anvender en deduktiv tilnærming når begrepene vi knytter til dataene, er avledet fra annen teori» (s. 172). Motsatt av deduktiv tilnærming er induktiv tilnærming. Induktiv metode kan

forklares som at man som forsker «arbeider med utgangspunkt i datamaterialet for å utvikle begreper og analytiske perspektiver» (Thagaard, 2018, s. 172).

Vi vil belyse hvordan lærere i samme fag, men på ulike skoler, vektlegger de ulike elementene som skal vurderes i kroppsøving. Derfor har vi ønsket å gjennomføre forskningsintervjuer. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at et «forskingsintervjuet er en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse» (s. 156). Vi som forskere har interesse av vurdering i kroppsøving, og det samme har informantene vi har intervjuet. Forskning er en kompleks prosess. Postholm et al. (2018) skriver om forskning at «forskning blir i stor grad en kontinuerlig problemløsende prosess, noe som gjør den til en kombinasjon av både induksjon og deduksjon» (s. 102). Dette blir kalt for en abduktiv tilnærming. Abduksjon kan videre forklares som en «kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri, der ingen av de to kan sies å ha forrang» (Postholm et al., 2018, s. 103). Som følge av dette har vi hatt en abduktiv tilnærming til prosjektet vårt. Vi har tatt utgangspunkt i teori og vår egen forståelse av fenomenet, og vi har gjort analyser av datamaterialet for å finne nye perspektiver omkring fenomenet.

Videre bør et intervju bestå av både faktaspørsmål og meningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er faller inn under mening med intervjuet, som er et av flere fenomenologiske inspirerte aspekter ved intervju. Det vil si at vi som intervjupersoner søker en mening omkring vurdering i kroppsøving, på bakgrunn av intervjupersonen sin livsverden og forståelse av fenomenet. Hvis man ønsker en forståelse av sosiale fenomener, må man la informantene bruke egne ord omkring temaet, slik at man gå i dybden på hvordan de forstår fenomenet vi undersøker ut fra deres livsverden (Postholm et al., 2018).

Vi som intervjuere har reflektert og tenkt omkring hvilken rolle makt spiller i intervjusituasjonene. Det er et asymmetrisk forhold mellom oss som intervjuere og intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2015). Det asymmetriske grunnlaget for intervjusituasjonen betyr imidlertid ikke at den som intervjues, er uten kontroll over situasjonen. Intervjupersonen kan selv velge hvilke refleksjoner den kommer med, og har også mulighet til å trekke seg når som helst under prosessen. Ved å gjennomføre et

semistrukturert intervju, har vi laget noen forhåndsbestemte spørsmål som vi gjerne ønsker svar på. Videre er det svarene, oppfølgingsspørsmål, tanker og refleksjoner som bestemmer den videre gangen i samtalen og søken etter ny forståelse. Som følge av dette vil relasjonen mellom intervjuer og intervjuperson endres. Thagaard (2018) skriver om relasjonen at «relasjonen mellom forsker og intervjuperson endres i de faser av intervjuet hvor de samarbeider om å utvikle kunnskap og forståelse» (s. 92). Det har vært viktig for oss at intervjupersonene har følt seg trygge og komfortable, slik at de ikke holder igjen informasjon, tanker eller refleksjoner fordi de er usikre. Heller ikke at de gir oss svar de tror vil ha som en del av datamaterialet vårt. Det er vi som forskere og intervjupersonene som sammen skal produsere kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor er det viktig at vi som forskere er klar over at vi spiller en viktig rolle for hvilke funn og resultater forskningen fører til (Kvale & Brinkmann, 2015).

#### 4.4 Utvalg av informanter

Her vil vi redegjøre for hvordan utvalget av informanter er gjennomført. Johannessen et al. (2019) redegjør for tre ulike prinsipper for utvelgelse til kvalitative intervjuer. Disse er utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekruttering. Ved å ta utgangspunkt i disse prinsippene, vil man også ha lagt til rette for at informasjonen man får inn gjennom datamaterialet i utgangspunktet er valid. Vi har benyttet et strategisk utvalg ved valg av informanter til prosjektet vårt. «Strategisk utvelgelse er basert på at vi systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen» (Thagaard, 2018, s. 54). Ved benyttelse av fenomenologisk studie er det et krav om at informantene selv har opplevd og har erfaringer omkring fenomenet vi undersøker (Postholm, 2010).

Som følge av dette har vi valgt å intervju fire lærere som jobber på ungdomsskolen. Vi har valgt lærere som jobber på ungdomsskolen ettersom deres vurderingspraksis inneholder både formativ og summativ vurdering. Det vurderes på barnetrinnet også, men de har ingen summativ vurdering som ender med en termin- eller standpunkt karakter. Thagaard (2018) skriver om strategisk utvalg at «på den måten kan vi styrke utvalgets egnethet for å utvikle forståelsen av de fenomenene vi studerer» (s. 54). Når det gjelder antall informanter, er det

ikke noe tydelige svar i litteraturen på hva som rett. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at «antallet intervjupersoner har en tendens til å være enten for lite eller for stort» (s. 148). Thagaard (2018) skriver at noe av det viktigste er å ha ressurser nok til å gjennomføre gode og dype analyser, og at antallet informanter ikke går på bekostning av analysene. Vi har derfor valgt å intervju fire informanter. Ved å begrense det til fire informanter har vi hatt muligheten til å bruke mer tid på forberedelse, gjennomføring og bearbeiding (Brinkmann, 2013).

Vi informerte alle informantene våre om prosjektet vårt, og viste til at vi hadde godkjenning fra NSD. De fikk også tilsendt informasjonsskriv om prosjektet på forhånd. Til å utforme informasjonsskrivet brukte vi malen som ligger på NSD (2022).

#### 4.5 Presentasjon av informanter

Alle de fire informantene i dette prosjektet er menn, grunnen til dette er at det var disse som responderte raskest og mest positivt på vår forespørsel om å delta i prosjektet. Ingen av de er faglærere i kroppsøving, men har kroppsøving som en del av sin undervisningshverdag. De har alle selv vært aktive gjennom idrett og fritidsaktiviteter, dette samsvarer med Flagestad og Skisland (2002) som viser til at mange kroppsøvingslærere har idrettsligbakgrunn. Alle fire underviser på ungdomsskoler, hvor noen er kun ungdomsskoler, mens noen på skoler som har 1-10.trinn. Samtlige av informantene har undervist, og vurdert, under den forrige læreplanen (LK06). Informantene har fra fem til 25 års med erfaring som lærere, og aldersspennet er fra 30 til 55 år. Tre av informantene har formell utdanning og kompetanse som kroppsøvingslærere, hvorav en har tatt utdanningen som etterutdanning. Vi har gitt våre informanter fiktive navn for å ivareta anonymiteten deres.

##### 4.5.1 David:

Underviser i kroppsøving på 4. 6. og 10.trinn og fysisk aktivitet og helse (valgfag) på ungdomsskolen. Har jobbet som lærer i seks år, og har undervist i kroppsøving alle seks årene. Har 60 studiepoeng i kroppsøving. Har dermed erfaring med bruk av LK06 og LK20. Har selv bakgrunn fra idrett gjennom fotball og innebandy. Underviser i tillegg i fagene matematikk og samfunnsfag.

#### 4.5.2 Thor:

Underviser i kroppsøving på 10. trinn, men har også undervist på andre trinn på ungdomsskolen tidligere. Har jobbet på ungdomsskolen i 15 år, og undervist i kroppsøving i samtlige år. Underviser også i norsk og musikk, og er kontaktlærer for en klasse. Har 30 studiepoeng i kroppsøving. Har tidligere drevet med ski og sykling.

#### 4.5.3 Simon:

Har jobbet som kroppsøvingslærer i ti år, men var i utgangspunktet ikke utdannet kroppsøvingslærer. Har tatt etterutdanning i kroppsøving. Har nå 60 studiepoeng innenfor kroppsøving. Har nå hatt formell kompetanse i faget i seks år, og har dermed undervist under de to siste læreplanene. Jobber som kontaktlærer, og har kroppsøving i tillegg til engelsk og samfunnsfag. Har idrettsbakgrunn fra fotball, hvor han har vært trener og spiller.

#### 4.5.4 Alex:

Har undervist i kroppsøving i 25 år, men er ikke utdannet kroppsøvingslærer og har derfor ingen formell kompetanse innenfor faget. Har lang og bred erfaring fra trenersiden innenfor idrett (primært fra fotball). Han har undervist under LK97 og LK06 i tillegg til den nåværende læreplanen (LK20). Er kontaktlærer for en klasse, og underviser i UDV, samfunnsfag, norsk og RLE ved siden av kroppsøving.

### 4.6 Forberedelse - utarbeiding av intervjuguide

Før intervjuet har vi måttet reflektere rundt hvordan vi ønsket å gjennomføre intervjuet, hvilken type intervju vi skal velge og hvorfor, samt hvor mange spørsmål og ønsket varighet. Ved å velge et semistrukturert intervju, kunne vi ha noen forhåndsbestemte spørsmål, samtidig som vi kan stille oppfølgingsspørsmål ut ifra de svarene og refleksjonene intervjupersonene kom med. Nettopp det å stille oppfølgingsspørsmål er hensiktsmessig for å få utfyllende informasjon eller oppklare utydeligheter (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) skriver om ulike intervju spørsmål. Her skriver de om oppfølgingsspørsmål at det er

«intervjuerens evne til å lytte etter hva som er viktig for intervjupersonen, og samtidig ha forskningsspørsmålet klart for seg» (s. 166-167). Dette er fordi oppfølgingsspørsmålene skal være relevante. Vi har i forberedelsene derfor gjennomført et testintervju på en medstudent. Dette fungerte som en fin erfaring, hvor det var mulighet for prøving og feiling. Samtidig kunne vi reflektere sammen etter intervjuet om endringer og hva som kunne vært gode oppfølgingsspørsmål. Samtidig vil svarene fra en medstudent uten vurderingserfaring være annerledes fra lærere med erfaring omkring vurdering, men det ble uansett en relevant læringssituasjon for oss som intervjuere.

Intervjuguiden vår tok utgangspunkt i forskningsspørsmål omkring vurdering i kroppsøving. Spørsmålene var som følger: hva legger du i begrepet assessment literacy/vurderingskompetanse? Hvilke endringer merker du i din undervisnings- og vurderingspraksis etter innføringen av den nye læreplanen (LK20)? I hvilken grad vektlegger du de ulike faktorene i din vurderingspraksis? Disse spørsmålene la grunnlaget for intervjuene vi gjennomførte. Temaene vi var innom i intervjuene var vurderingskompetanse, vurderingspraksis, de ulike faktorene og hvordan de vektlegges, samarbeid, tidsbruk og egenvurdering.

#### 4.7 Forforståelse

Vi forstår noe på grunnlag av vår kunnskap og forståelse. Det gjelder også fenomenet omkring vurdering i kroppsøving. Vi har en subjektiv forståelse og opplevelse av fenomenet med rot i vår livsverden (Foucault, 2000). Når vi skal gjennomføre intervjuene, er det viktig at våre opplevelser og erfaringer med fenomenet ikke påvirker intervjuet og refleksjonene til intervjupersonene. Vi vil få frem ny kunnskap ved å bruke vår forforståelse til å få intervjupersonene våre til å reflektere rundt våre spørsmål om fenomenet. Som en del av kvaliteten, påliteligheten og relevansen til forskningen, er det viktig at vi som forskere er klar over påvirkningen vår subjektive forståelse av fenomenet kan ha (Birch, 2017).



## 4.8 Gjennomføring av datainnsamling

Vi har gjennomført semistrukturert intervju med informantene våre. Tre av intervjuene har blitt gjennomført på steder intervjupersonene selv har fått velge, mens et ble gjennomført på Teams etter ønske fra informanten. Intervjupersonene har selv fått velge hvor intervjuet skal gjennomføres, dette valget ble gjort for at intervjupersonene skulle ha trygge omgivelser under intervjuet. Dette kan føre til intervjupersonene er mer avslappet og mindre anstrengt i situasjonen. Vi hadde, som nevnt tidligere, på forhånd sendt ut informasjonsskriv om prosjektet, slik at informantene visste hva som var formålet med intervjuet. Vi repeterte også muligheten informantene har til å trekke seg til enhver tid uten å måtte oppgi noen grunn, og at de vil forbli anonyme under hele prosessen.

Vi gjorde lydopptak av intervjuene, samt noterte spontane tanker og opplevelser underveis i intervjuet. Det ble på forhånd av intervjuet enighet om at det var greit å ta lydopptak. For å gjøre lydopptak brukte vi appen Nettskjema diktafon. Ved å ta opp intervjuet hadde vi mulighet til å høre det flere ganger, slik at refleksjonene omkring fenomenet blir forstått slik det er ment fra informantene sin side. Vi valgte å gjennomføre intervjuene med begge forskerne til stede. Dette følte tryggere for oss som forskere på den måten at begge fikk med seg alle svar og refleksjoner, slik at vi sammen fikk med oss alt som var relevant. På den andre siden kan intervjupersonene synes det er utrygt eller usikkert med to forskere. Som følge av dette valgte vi at en av oss gjennomførte intervjuet, mens den andre kunne stille spørsmål etter endt intervju. Mulighetene for å stille spørsmål for den som ikke var aktiv under selve intervjuet var for å forsikre oss om at temaer ikke har blitt forbigått i intervjuet, eller for å få mer refleksjon omkring noen av svarene som ble gitt. Avslutningsvis gav vi intervjupersonene mulighet til å legge til noe eller utdype noe de selv hadde reflektert rundt under intervjuet om de ønsket (Kvale & Brinkmann, 2015).

## 4.9 Transkribering av intervju

Etter vi hadde gjennomført intervjuene med informantene våre, transkriberte vi intervjuene. Det vil si å skrive ned det som er blitt sagt, med andre ord overføre intervjuene fra tale til skriftspråk. Befring (2015) skriver at transkribering betyr å overføre lyd til tekst. Dette gjøres som en forberedelse for å analysere materialet. Vi må fortolke de transkriberte intervjuene, slik at vi får hentet ut data og refleksjoner som er relevante for vår forskning. Vi transkriberte intervjuene fortløpende etter de var gjennomført. Dette som følge av at da var intervjuet og tankene som hadde oppstått rundt intervjuet klarest for oss. Transkriberingen er på mange måter starten på analysen av datamaterialet. Vi har transkribert alt fra alle de fire intervjuene. De transkriberte dokumentene er lagret med en kode som kun vi har tilgang til. Det er ulike måter å transkribere på, og man får ikke med faktorer som kroppsspråk eller om man har øyekontakt eller ikke. Vi har valgt å transkribere alt, inkludert tenkepauser, latter og lignende. Deretter har vi finskrevet de sitatene vi har brukt i resultatdelen for å presentere det på en mest mulig hensiktsmessig måte (Malterud, 2011).

## 4.10 Koding og analysering

Etter å ha transkribert intervjuene, har vi valgt å kode intervjuene. Det vil si at vi har sett på svarene og kategorisert de i ulike koder. Thagaard (2018) skriver om koding og kategorisering at det er en vanlig fremgangsmåte innenfor kvalitativ analyse. I tillegg til å kode og kategorisere datamaterialet, er det viktig at vi skriver kommentarer til de refleksjonene vi har om innholdet i teksten (Thagaard, 2018). Datamaterialet vi har samlet inn har blitt studert, sammenlignet, satt begrep på og kategorisert (Postholm et al., 2018). Det har her vært en trygghet å være to stykker i arbeidet med koding og kategorisering. Da har vi hatt muligheten til å diskutere underveis, samt være to til å vurdere ulike refleksjoner i datamaterialet vårt.

De ulike kodene vi har kommet frem til etter å ha lest gjennom transkripsjonene og hørt på intervjuene flere ganger, er samarbeid mellom lærere, tidsbruk, subjektivitet, læreplan, innsats og vurderingskompetanse. Kodene har blitt bestemt på bakgrunn av en modell bestående av seks trinn (Nowell et al., 2017). Denne består av følgende seks trinn:

1. bli kjent med datamaterialet
2. lage innledende koder
3. identifisere ulike temaer
4. gjennomgang av materialet for å forstå og forklare betydningen av temaer
5. opprettholde troverdighet og sammenheng gjennom å sikre avtale mellom koder
6. produsere den endelige empiriske rapporten

Ved å bruke disse trinnene, har vi fått gjort en solid koding av datamaterialet vårt. Vi har lest gjennom datamaterialet flere ganger for å forsikre oss om at vi har fått med oss alt, og forstått de ulike refleksjonene som informantene har kommet med. Deretter har vi laget ulike koder etter hva vi har funnet i datamaterialet vårt. Ved å kode datamaterialet gjør vi det lettere for oss selv å kategorisere de ulike svarene og refleksjonene informantene har kommet med under intervjuene. Det gjør det også lettere å sammenlikne svar og refleksjoner for å se likheter og ulikheter innenfor de samme kodene fra de ulike informantene. Videre er koding starten på analysen, så det har vært nyttig å jobbe grundig med kodingen og kategoriseringen. Etter vi hadde gjennomført kodingen, kunne vi knytte de ulike kodene opp mot det teoretiske grunnlaget vi har valgt å bruke i prosjektet. På denne måte har vi fått gjort en analyse av datamaterialet vårt. Funnene som kodingen og analysen har bidratt til å finne, vil bli presentert i resultatdelen av oppgaven.

#### 4.11 Kvalitetskriterier

Her vil vi vurdere kvaliteten på vår forskning. Når det gjelder kvalitet på forskning, er det naturlig å se på reliabiliteten og validiteten ved forskningen. Det er ønskelig med høy reliabilitet og validitet, da dette er et kvalitetstegn på forskningen. Vi vil også kort komme innom generalisering og overførbarhet ved fenomenet vi har undersøkt, da dette er vanlig å knytte validiteten til (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) har også her laget en liste på syv punkter. Ved å følge disse punktene har vi validert vårt prosjekt. De ulike punktene er tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering.

#### 4.11.1 Reliabilitet

Dataens pålitelighet er grunnleggende i all forskning (Johannessen et al., 2019). Pålitelighet henger sammen med forskningens nøyaktighet. Det handler om måten dataene blir brukt på, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides (Johannessen et al., 2019). Det ofte forklart som at uavhengig hvem som bruker metodene, vil de komme frem til de samme resultatene. Når det gjelder et semistrukturert intervju, vil man ikke få akkurat de samme svarene fra informantene når de blir intervjuet. Vi har gjennom vår intervjuprosess brukt den samme intervjuguiden under alle intervjuene, men ettersom intervjuene er semistrukturerte har gjennomføringen av intervjuene båret preg av å stille oppfølgingsspørsmål til informantene basert på deres svar. Kvale og Brinkmann (2015) viser til at informanten kan svare forskjellig på spørsmål avhengig av hvem som intervjuer dem, dette er noe en må ta hensyn til dersom en ønsker å gjenskape intervjuene som vi har gjennomført. Vi har gjennom utarbeidelsen av intervjuguiden fokusert på å lage spørsmål som gir svar som er mulig å sammenligne.

Som vi har vært inne på, er det viktig at vår subjektive forståelse ikke påvirker intervjuene for mye. Vår forståelse vil påvirke, men vi må ikke la den være utslagsgivende (Johannessen et al., 2019). Vi må derfor være objektive i intervjusituasjonen og i bearbeidningen med datamaterialet (Postholm, 2010). Vi som forskere er den viktigste faktoren når det kommer til at datamaterialet skal være relevant og pålitelig (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2010). Med tanke på at vi har en hermeneutisk tilnærming til prosjektet, er det viktig at vi som forskere er klar over rollen vi selv spiller i prosjektet. Et eksempel på reliabilitet kan være vurdering i kroppsøving. Vurderingene skal vurdere det samme i dag som om fem år, så lenge kompetansemålene og vurderingskriteriene er de samme. Vi har gjennom hele prosessen prøvd å gjøre datainnsamlingen vår så transparent som mulig, slik at andre forskere kan gjenskape studien, og få tilnærmet like resultater.

#### 4.11.2 Validitet

Høy validitet er med på å øke kvaliteten på undersøkelsen. Johannessen et al. (2019) skriver at validitet handler om at undersøkelsen faktisk undersøker det den har som hensikt å undersøke. I vår undersøkelse er begrepsvaliditet den formen av validitet som er mest dekkende. Begrepsvaliditet kan forklares som relasjonen mellom fenomenet vi undersøker og

de konkrete dataene vi har samlet inn (Johannessen et al., 2019). Burke (2016) trekker frem fire faktorer som skal bidra til å styrke en kvalitativ studie, disse er laget for å erstatte kriteriene som brukes for validitet i en kvantitativ studie. De fire faktorene er troverdighet, pålitelighet, overførbarhet og bekreftbarhet.

Troverdighet brukes for å fortelle i hvilken grad funnene i undersøkelsen er troverdige, og at forskerens tolkninger av resultatene er troverdige og sanne. Troverdighet er knyttet til begrepene nøyaktighet og tillit (Burke, 2016). Som nevnt tidligere har det for oss vært viktig å sikre en god relasjon med informantene i oppgavene. Det avhenger av tillit mellom oss og dem, slik at dataene som presenteres er så nøyaktige som mulige. For å sikre at informantenes svar og kommentarer blir presentert på en så nøyaktig måte som mulig har alle informantene fått tilbud om å få tilsendt transkriberingen av sitt intervju, ingen av informantene ønsket å få transkripsjonene tilsendt.

Burke (2016) tekker også frem at oppgavens troverdighet avhenger av å presentere helhetene av dataene, også de delene som ikke samsvarer med resten av dataene og forskerens fordommer. Vi har sikret dette gjennom å legge frem alle informantenes tanker rundt de ulike forskningsspørsmålene våre, vi har på denne måten fått vist frem de store forskjellene i vurderingspraksisen hos våre informanter.

Pålitelighet kan forklares som stabiliteten over tid og under ulike forhold. Dette oppnås ved å dokumentere prosessen omkring forskningen man gjennomfører. Vi har dokumentert og forklart trinnene vi har tatt underveis i prosessen, slik at oppgaven skal være transparent (Burke, 2016). Likevel må en merke seg at våre fordommer kan spille inn på tolkningen av dataene, og at subjektivitet kan i en viss grad påvirke vår forståelse av informantenes svar (Kvale & Brinkmann, 2015).

Punkt nummer tre som Burke (2016) tar for seg er overførbarhet. Overførbarhet kan forklares som å trekke slutninger som strekker seg utover de bestemte funnene. I vår oppgave er det ikke et stort nok utvalg til å hevde at funnene vil være overførbare til andre lignende undersøkelser, men det gir en pekepinn på hvordan lærere i kroppsøving har blitt påvirket av innføringen av den nye læreplanen. Det er en ofte en innvendig mot intervju som metode at det er for få intervjupersoner til at funnene er overførbare (Kvale & Brinkmann, 2015).

Bekreftbarhet handler ifølge Burke (2016) om å at forskerne må ta tydelige grep for å få frem at funnene er tolkninger fra dataen som er samlet inn. På den måten får vi frem informantene sine refleksjoner, og ikke vår subjektive forforståelse av fenomenet vi har undersøkt.

For å være sikre på at validiteten på undersøkelsen vår er høy, har vi gjort noen grep underveis. Vi har fulgt Kvale og Brinkmann (2015) sine syv prinsipper for å validere en undersøkelse. Disse syv prinsippene, som nevnt tidligere, er tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, validering og rapportering. Når det gjelder tematisering har vi ut fra vurdering i kroppsoving tatt utgangspunkt i vurdering for læring og innføringen av LK20. Under planleggingen har vi sett på aktuelle metoder, og sett på fordeler og ulemper ved de ulike metodene. Når det kommer til intervju, har vi valgt intervjupersoner gjennom et strategisk utvalg. Dette for å få intervjupersoner som har de egenskapene vi har søkt etter, og som har erfaring med problemstillingen vi har undersøkt (Thagaard, 2018). Vi startet arbeidet med transkribering kort tid etter intervjuene var gjennomført. Dette gjorde vi fordi vi da hadde intervjuene friskt i minne og kunne benytte oss av notatene vi gjorde rundt informantens kroppsspråk og reaksjoner på spørsmålene. Vi har transkribert alt som ble sagt i samtlige intervjuer, og noterte ned reaksjoner som latter, frustrasjon, glede og humor. Vi la også inn “(....)” som tegn på at informantene tenkte betenkingstid. Etter transkribering har vi analysert og kodet intervjuene. Vi har brukt en sekstrinns-modell for å analysere datamaterialet vårt (Nowell et al., 2017). Så kommer validering. Her har vi vært bevisst under hele undersøkelsen. Vi har derfor forklart grundig hva vi har gjort, og på den måten prøvd gjøre undersøkelsen transparent. Til slutt kommer rapportering. Her har vi redegjort for teori som er relevant for vår problemstilling, redegjort for metode, presentert funn og diskutert disse opp mot vårt teoretiske utgangspunkt og tidligere forskning.

#### 4.11.3 Forskerens rolle

Forskerens rolle er avgjørende for kvaliteten på den kvalitative forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Rollen til forskeren er forbundet med moralsk ansvarlighet. Ved intervju øker betydningen av forskerens integritet som følge av at intervjueren selv er den viktigste ressursen for å hente inn kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Vår rolle som forskere er derfor av avgjørende betydning på kvaliteten på datamaterialet vi samler inn, og det er derfor viktig å være objektiv. Dette gjelder både under intervjusituasjonen, men også når vi har jobbet med og bearbeidet datamaterialet. Våre subjektive opplevelser og forståelse av fenomenet skal ikke påvirke dette arbeidet.

## 4.12 Forskningsetikk

### 4.12.1 Etske retningslinjer

Oppgaven forholder seg til generelle etiske bestemmelser. Prosjektet ble meldt inn til NSD i desember 2022, og godkjent i januar 2023. Dalland (2014) skriver at man som forsker må la seg veilede av forskningsetikken før man gjør valg og vurderinger innenfor forskningen. Dette for at man skal unngå å gjøre feil eller å være ukritisk til saker som omhandler etikk. Som forsker er man avhengig av informanter, og da er det viktig at man tar deres personvern og opplevelser av prosjektet og intervjuet på alvor. De forskningsetiske overveielsene starter allerede i planleggingsfasen. I planleggingsfasen må vi vurdere hvem som kan ha nytte av kunnskapen vi prøver å få frem ved undersøkelsen (Dalland, 2014). Dette for å ha bedre mulighet til å gjøre de etiske overveielsene ved undersøkelsen. Forskning som inneholder andre mennesker, vil kunne føre til en dannelse av noen etiske spørsmål. Kvale og Brinkmann (2015) nevner fire etiske retningslinjer vi som forskere bør følge i et forskningsprosjekt når man har med mennesker å gjøre. Disse er informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. I et forskningsprosjekt som det vi har gjennomført bør deltakerne informeres om hva prosjektet inneholder, hva det har som hensikt og hvilke konsekvenser deltakelse i prosjektet kan ha for deltakeren. Deltakeren skal samtykke til bruk av informasjonen vedkommende kommer med, og skal til enhver tid ha mulighet til å trekke seg fra prosjektet uten at det får noen konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 4.12.2 Informert samtykke

Med informert samtykke menes det at deltakerne i forskningsprosjektet blir informert om prosjektets formål og design. De skal også gjøres klar over mulige utfall av prosjektet, og risikoer og fordeler som kan oppstå gjennom deltakelse i prosjektet. Dessuten skal det informerte samtykke sikre at deltakelsen er frivillig, og at de til enhver tid kan trekke seg fra prosjektet uten å måtte oppgi noen grunn for det avsluttende samarbeidet. Det bør også informeres om hvem som har adgang til intervjuet eller annet materiell (Kvale & Brinkmann, 2015). I det informerte samtykke skal det oppgis hvordan datamateriell vil bli behandlet, lagret og hvem som har tilgang på dette materialet.

I vår studie har alle informantene fått tilsendt et informert samtykke i form av et informasjonsskriv (vedlegg 4), før de gjorde en beslutning om sin deltakelse i prosjektet. Etter de hadde lest gjennom informasjonsskrivet og gjort seg kjent med prosjektets innhold og formål hadde de mulighet til å stille spørsmål til oss. Når dette var gjort fikk de tilsendt et samtykkeskjema (vedlegg 4) som de signerte for å bekrefte sin deltakelse i prosjektet. Alle våre informanter ble informert om at de til enhver tid kunne stille spørsmål om prosjektet eller be om tilgang til sitt transkriberte intervju. De var også informert om at de kunne trekke seg fra prosjektet til enhver tid uten spørsmål eller motsigelser fra oss, og at alt de eventuelt hadde bidratt med i form av svar og refleksjoner frem til de trakk seg ville bli slettet og helt utelatt fra prosjektet.

#### 4.12.3 Konfidensialitet

I denne oppgaven dreier konfidensialitet seg til hvorvidt deltakerne i undersøkelsen kan gjenkjennes, og dermed miste anonymiteten. I vår oppgave er det relativt lite personsensitiv informasjon som kan gjøre utenforstående i stand til å gjenkjenne og identifisere informantene. Intervjuene er lagret trygt gjennom Nettskjema diktafon-app, og informantene har blitt anonymisert i transkripsjonene. Konfidensialitet er et forskningsetisk problemområde som innehar konflikten mellom deltagernes rett til anonymitet, og forskerens mulighet til å tolke utsagn uten å bli motsagt (Kvale & Brinkmann, 2015).

#### 4.12.4 Konsekvenser

Kvalitative undersøkelser kan ha positive utfall for de involverte, men kan også være en mulighet for negative konsekvenser og i verste fall påføre deltakerne skade. Prosjektet bør ha som mål at de positive konsekvensene, og nytteverdien av forskningen utveier de mulige negative konsekvensene (Kvale & Brinkmann, 2015). En må være bevisst på at en gjennom intervjuer kan knytte bånd med informantene som gjør at de åpner seg opp mer enn planlagt, eller kommer med uttalelser som de angrrer på i ettertid. Viktigheten av et godt samarbeid med informantene kan ikke overdrives, og bevisstgjøringen på at det er frivillig å være med i prosjektet er sentral for denne tilliten (Kvale & Brinkmann, 2015). Resultatet av intervjuet, og den ferdige rapporten, kan være ubehagelig for informanten. Man skal derfor gjøre en grundig



jobb for å få frem funnene på en måte som ikke fører til at informantene føler et ubehag (Dalland, 2014). Vi har sikret dette gjennom å jobbe grundig med hvordan vi har presentert funnene vi har gjort i undersøkelsen vår. Konsekvenser henger sammen med samtykke og konfidensialitet, så det har vært viktig for oss at samtykke har vært gjennomgående under hele prosessen.

#### 4.12.5 Risiko- og sikkerhetsanalyse

Vi har brukt et ros-skjema for å vurdere etikken knyttet til vårt prosjekt. Dette skjemaet skal fange opp eventuelle svakheter ved prosjektet. En ros-analyse spør etter hva som kan gå galt, og i hvilken grad det er alvorlig. Ros-skjemaet tar for seg konfidensialitet, integritet og tilgjengelighet. I ros-skjemaet krysser man av på et eller flere av disse punktene, og hvilken grad konsekvensene er lav, moderat eller høy. Vi har vurdert åtte ulike forhold eller uønskete hendelser i forbindelse med vårt prosjekt (vedlegg 2). I vårt ros-skjema var det ingen forhold eller uønskede hendelser som ble vurdert til høy. Dette er fordi vi ikke har etterspurt eller behandlet noen personsensitive opplysninger, og informantene våre er myndige. Som følge av dette har vi derfor ikke trengt å lage en plan over mulige tiltak hvis noe skulle innebære høy risiko.

#### 4.12.6 Taushetsplikt

Taushetsplikt er viktig i et forskningsprosjekt. «Forskning er avhengig av at informantene har tillit til at forskere har taushetsplikt om opplysningene de får gjennom sine undersøkelser» (Dalland, 2014, s. 104). Det er viktig at vi som forskere er tydelige overfor informantene at vi vet hva taushetsplikt er og hvordan vi skal forholde oss til det. Det kan øke tilliten fra intervjupersonen til forskerne ved at man informerer og tydelig omkring taushetsplikt, og at intervjupersonene vet at det de sier er taushetsbelagt (Dalland, 2014). Prosjektet vårt er avhengig av at informantene våre har tillit til at vi har taushetsplikt når det gjelder svar og refleksjoner knyttet til intervjuet som er gjennomført. Dalland (2014) skriver at de som arbeider med et forskningsprosjekt plikter å hindre at andre får tilgang til opplysningene som er underordnet taushetsplikt. Dette gjelder blant annet «opplysninger som forskeren får av et forvaltningsorgan», «opplysninger mottatt fra private under taushetsløfte» og «opplysninger

om personer som står i avhengighetsforhold til den instans som har formidlet deres kontakt med forskeren» (Dalland, 2014, s. 104).

## 5. Resultater

Vi vil her presentere våre resultater og funn etter å ha analysert og kodet datamaterialet. Vi har valgt å presentere funnene etter ulike kategorier. Disse er læreplan, vurderingskompetanse og vurdering for læring. Under disse vil være underkategorier som er endringer i undervisningspraksis, lokale planer, prioritering av tid og fag, læreplanen som hjelpemiddel, hva er vurderingskompetanse, min vurderingskompetanse, hvordan lærere vektlegger sin vurdering, hva legges i begrepet vurdering for læring og elevmedvirkning.

### 5.1 Læreplanen

#### 5.1.1 Endringer i undervisningspraksis

Før vi går inn på hvordan lærerne i vår undersøkelse vurderer etter den nye læreplanen, er vi interessert i å se om lærerne merker noen endringer i måten de underviser og vurderer etter innføringen av LK2020. Samtlige av lærerne i undersøkelsen har undervist under LK06 og LK20, Alex har også undervist og vurdert under L97. Det som kommer tydelig frem i uttalelsene til informantene er at det er store forskjeller hos lærerne i hvilken grad de har endret sin undervisning- og vurderingspraksis etter innføringen av den nye læreplanen. På den ene siden merker Simon og Thor store forskjeller på måten de legger opp sin undervisning, på den andre siden merker ikke Alex og David store endringer i sin undervisning- og vurderingspraksis. Dette kan være et resultat av hvordan skolen eller lærerne har jobbet med å innføre den nye læreplanen i kroppsøvfaget. Simon har noen tanker rundt hvorfor det er såpass store forskjeller fra skole til skole, og lærer til lærer:

***Simon:** Jeg merker litt forskjell i hvordan ganske mange tenker på kroppsøvfaget og dets formål. Jeg tror også det har litt å gjøre med skolens utvikling generelt over lang tid, men jeg tror også at læreplanen ikke har nådd langt nok inn i enkelte fag, kanskje spesielt kroppsøving som praktisk fag. Enda til at alle kroppsøvlærere henger med, og har gjort noe særlig endringer.*

Dette kommer også tydelig frem i uttalelsene til de andre lærerne, men summeres opp på en god måte av Simon. Den som virker å ha kommet lengst i implementeringen av den nye

læreplanen i sin undervisning er Thor, han merker tydelige endringer i måten han underviser på i kroppsøvingsfaget:

***Thor:** Den største forskjellen er vel at jeg kanskje er litt mer kreativ i hvordan jeg legger opp undervisningen, planer, årsplaner og innholdet egentlig. Prøver å ha litt mer fokus på litt alternativt, bredde og lek. Når jeg begynte i 2008, så var det på en måte litt andre mål og kompetansemål i planen enn det er nå. Da var det mer fokus på aktivitet, idrettene og teknikk. Det er nok kanskje den største forskjellen, at innholdet er merkbart forskjellig.*

David og Alex er de to i vårt utvalg som har gjort færrest endringer i sitt undervisningsopplegg i kroppsøving. De vektlegger at læreplanen er såpass vid og åpen at det er opptil hver enkelt lærer hvordan de vil legge opp sin undervisning. De deler samme tanker som Simon om at læreplanen ikke har nådd langt nok inn i kroppsøvingsfaget enda, men de har til forskjell fra Simon ikke gjort merkbare endringer i sin egen undervisningspraksis. På spørsmål om de har gjort endringer i egen undervisningspraksis svarer Alex kort at det har han ikke gjort, og David svarer noe mer utfyllende:

***Alex:** Ikke nevneverdig, skal jeg være helt ærlig. Fordi at fagfornyelsen er så vid og generell.*

***David:** Litt at det går i mye av det samme duren med de samme lærerne, og de har egentlig fulgt de samme elevene. Det å gå i dybden og sånt noe, føler jeg kanskje man har prøvd å gjøre tidligere og, men kanskje ikke at det er noen store endringer da. Hvis vi har ulike temaer, så er det ikke sånn at vi står i de temaene i flere uker for eksempel.*

Det er tydelig at alle lærerne er bevisst på at det er innført en ny læreplan som skal medføre endringer i undervisningspraksis og vurderingspraksis, men at flere ser på det som krevende å sette ord på hva disse endringene faktisk innebærer. Thor har gjort flest endringer i sin undervisning, men samtidig er han også klar på at det ikke er veldig håndfaste endringer i den nye læreplanen. Videre skal vi se hvordan lærerne har jobbet med å bryte ned læreplanen og kompetansemålene, for å tilpasse læreplanen til sin undervisningspraksis. I hvilken grad de har utviklet lokale planer for undervisningen på sine skoler, hvordan de samarbeider med kollegaer og om de finner noe støtte i den nye læreplanen sin vurderingspraksis.

### 5.1.2 Utarbeidelse og bruk av lokale planer

Ulike skoler praktiserer ulikt hvordan de legger opp kroppsøvningsundervisning for sine elever. Noen lærere har tydelige klare planer på hvordan de skal legge opp undervisningen for at elevene skal få vist sin kompetanse innenfor alt læreplanen har lagt opp til. Simon er en av lærerne som har en klar og tydelig plan:

**Simon:** *Det vi hvert fall har gjort nå da er å legge et slags treårsløp for faget kroppsøving hvor vi ikke nødvendigvis kommer innom alle kompetansemål hvert år, men vi sikrer oss at vi har dekket alle i løpet av det treårsløpet de har på ungdomsskolen. Det er mange kompetansemål som du vil være innom omtrent uten å prøve. Altså det skjer bare ved å legge opp til ulike bevegelsesaktiviteter, også er det andre hvor du på en måte må sørge for å ha en konkret og tydelig plan på hvordan det og det skal måles. Vi for eksempel har faste perioder hvor vi jobber med de ulike tingene, for eksempel livredning, førstehjelp på 10.trinn. Friluftsliv med overnatting på 9. trinn også har vi grunnleggende svømmeopplæring på 8. trinn. Danseprosjekt både på 8.trinn og 10.trinn, fordi det er de årene de også har musikk.*

Simon vektlegger at det ikke er så viktig å være innom alle kompetansemålene hvert år, men at elevene i løpet av de tre årene de går på ungdomsskolen er innom alle kompetansemålene. Ettersom kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving er etter endt 10.trinn, kan en slik plan være godt dekkende for kroppsøvningsfaget. Thor har en annen plan for sin undervisning i kroppsøvningsfaget, han vektlegger at elevene må få vist sin kompetanse årlig. Ettersom vurderingen skal si noe om hva elevene innehar av kompetanse på det tidspunktet karakteren blir satt. Thor sier følgende om de lokale planene på sin skole:

**Thor:** *Vi har en plan, men ikke en overordnet plan. Det er noe vi lærerne er enige om, men vi har en plan for det på trinnet, så vi fire lærere som har kroppsøving på trinnet. Og da legger vi liksom rammene for det, hva er det vi må gjøre for å dekke kompetansemålene. Spesielt nå på 10.trinn må vi prøve å dekke alle i løpet av det siste året sånn sett, det bør vi gjøre. Helst skulle vi gjerne dekket det fra nå (siste halvår) og ut til 1.juni hvor vi skal sette standpunkt, men det er jo ikke helt gjennomførbart. Mange av målene dekkes jo i hver time også egentlig.*

Andre lærere følger ikke en bestemt plan, men planlegger undervisningen sin slik at de får gjennomført aktiviteter som er avhenger av vær og andre ytre faktorer. David er av denne typen lærer, for han er det viktigste å få gjennomført de aktivitetene som er spesifikt nevnt i læreplanen. Eksempler på dette er skøyter, ski, friluftsliv og førstehjelp. Dette kommer frem når David snakker om mangelen på en overordnet plan i sin undervisning i kroppsøving:

***David:** Føler absolutt det er avhengig av årstider, og vi prøver å ta hensyn til det da. Sånn at vi kan være ute når det passer, når det er friluftsliv og grilling eller ski og skøyter. Da vil sånne ting bli prioritert, også ser man jo mot slutten av året at det kan bli knapt med tid for å komme gjennom alt på læreplanen. Men så er det jo mye en har vært innom tidligere da, kompetansemålene er jo for 8. til 10.trinn. Så de skal jo egentlig bare ha vært innom det i løpet av disse tre årene. Når en går i 10. er det jo allerede mye en har vært gjennom på 8.trinn, så da kan vi legge fokus på å gjennomføre det vi ikke har gjort tidligere.*

Alex i vårt utvalg legger frem hvordan han jobber etter en utarbeidet årsplan, men at det ikke er en treårsplan han forholder seg til. Han trekker også frem det at kroppsøvingfaget ofte blir preget av å gjøre det samme som er gjort tidligere. I likhet med David nevner Alex at vær og forhold spiller inn på gjennomføringen av hans undervisning i kroppsøving:

***Alex:** Vi i gymseksjonen har aldri satt oss ned og laget en treårsplan. Dermed ender vi opp med å følge hva de andre har gjort, fordi folk lager en årsplan ikke sant. Så ser jeg hva de gjorde i fjor, så stort sett gjør jeg det samme. Det er en slags rutine, vi følger det den foran oss gjorde. Også er vi avhengig av når vi har basseng, og overnattingsturen pleier å komme på 9.trinn. Men, så er det avhengig av værforhold. Sånn som nå har jeg improvisert to ganger med skøyter fordi nå, endelig, lå forholdene til rette, nå kunne vi gjøre det. Så nei, jeg har en årsplan, men jeg har ikke en treårsplan.*

### 5.1.3 Prioritering av tid og fag

Det kommer tydelig frem i våre intervjuer at skoler og lærerne setter av ulik mengde tid til kroppsøvingfaget. Enkelte forteller at kroppsøving er et fag som blir nedprioritert tidsmessig, mens andre bruker tilsvarende tid på kroppsøving som de gjør på andre fag.

***Thor:** Jeg skulle gjerne sagt at det er satt av masse tid til samarbeid, men det er det dessverre ikke gjort. Men vi har vel hatt, neimen ikke sikker på om vi har hatt mer enn et fagteam kanskje to, men det er jo satt av litt fagtid i vår fellestid som ledelsen styrer. Men det er*

*dessverre ikke sånn at kroppsøving blir prioritert så ofte. Jeg samarbeider en del med de tre andre som har faget på trinnet da, de på 8. og 9. trinn som jeg ikke ser så ofte faglig. De samarbeider jeg minimalt med, fordi vi er på litt forskjellige nivåer, og på litt forskjellige steder.*

**David:** *Føler kanskje ikke at det er nedprioritert av andre enn oss gymlærere*

**Simon:** *Vi har fagmøter cirka en gang hver sjette uke kanskje, for hele skolen. Det er satt av en fagmøtetid som roterer mellom alle fag, kroppsøving har sin tur og noen ganger blir det sånn at møte benyttes for lærerne på et trinn og noen ganger er det for hele skolen. Og vi har jo litt mer sånn uformell samarbeidstid ettersom vi sitter på samme rom så snakker vi jo sammen, og legger planer sammen for den enkelte uke. Men det er ikke satt av veldig mye tid sånn konkret på timeplanen.*

De individuelle forskjellene i hvordan de velger å prioritere tiden sin kan være representativ for flere lærere, faget er veldig åpent og preges av at læreren i stor grad står ganske fritt til å velge hvordan han vil legge opp egen undervisningen. David hevder at skolen som institusjon ikke nedprioriterer kroppsøving, men at lærerne som har kroppsøving nedprioriterer kroppsøving til fordel for andre fag. Dette støttes opp av Thor:

**Thor:** *Det vil si jeg prioriterer det ikke så mye, fordi det er ikke så håndfast nødvendig alltid. Visst man har en skriftlig oppgave i et annet fag så har man noe mer håndfast, og den må vurderes. Jeg vil si at jeg kanskje har for liten tid, det har jeg nok, til etterarbeid eller vurderinga, ja. Fordi alt mulig annet, du bestemmer jo tiden din selv, tar tid. Så det handler jo litt om at du prioriterer tiden din litt ut ifra hvor du er.*

#### 5.1.4 Læreplanen som hjelpemiddel for vurdering og undervisning

Videre har vi spurt informantene om de føler de har noen støtte fra læreplanen eller andre styringsdokumenter når de skal vurdere i kroppsøving. Simon og Thor mener begge at deler av det som står i læreplanen og andre styringsdokument er til hjelp når de vurderer i faget, mens Alex er veldig kritisk til læreplanen. Simon og Thor er tydelige på at det som står i den nåværende læreplanen er tydeligere enn de tidligere læreplanene. David har ikke lagt seg opp en klar mening om den nåværende læreplanen, da han ikke har merket store endringer i fagets formål og hva som skal undervises. Alex mener det er vanskelig å plukke opp hva læreplanen

faktisk er ute etter, men trekker frem at enkelte områder er nevnt klart og tydelig selv om læreplanen ikke gir han mye støtte.

*Alex: Nei, det er ikke det. I det hele tatt. Det som er lett å forstå er at de sier det skal være fremovervurdering, jeg kan ikke bare sette en karakter og si du fikk denne karakteren, du løp så fort, og du fikk den og den karakteren, punktum. Derfor fikk du en femmer eller sekser, det skjønner jeg. Jeg skjønner at det skal gå på innsats og ferdigheter, det står også klart og tydelig*

Thor har et delte tanker på hvordan han kan søke støtte i læreplan eller andre styringsdokumenter. Han savner en innføring, eller at noen fra høyere hold skal gi noen informasjon eller veiledning på hvordan læreplanen kan implementeres i faget. Han vektlegger også at mye av ansvaret blir liggende på læreren, og hans evne til å bryte ned læreplanen til noe som er målbart eller mer håndfast. Han betrakter mangelen på konkrete mål på en todelt måte, det gir større spillerom for læreren til å tilpasse sin undervisning, men samtidig gjør det vurderingsarbeidet mer krevende.

*Thor: Til dels, ja. Dessverre kunne det nok vært mer, men da tenker jeg kanskje at det er litt mer sånn type diskusjon. Optimalt at noen lengre opp i systemet enn oss på gulvet kan du si, hadde gitt litt informasjon eller åpnet diskusjon om hvordan gjør dere det på den skolen. Det ligger jo ute noen forslag til mål og sånne ting, men fordi kompetansemålene og planen er så åpen. Blir det også vanskelig å vurdere elevene, og hvor er de. "Når har de mestret målet?" om jeg kan si det på den måten. Så derfor jeg mener til dels.*

Simon sitter også med noen av de de samme tankene som Thor, han er den av lærerne i denne undersøkelsen som er mest positiv til den nye læreplanen. Han vektlegger at det som gjør vurdering vanskelig, er at han føler han mangler de riktige verktøyene fra læreplanen for å få gjennomført den mest rettfærdige vurderingen. En utfordring som blir trukket frem av Simon er at det er vanskelig å bryte ned en såpass åpen læreplan til noe som er håndfast og konkret for elevene.

*Simon: Jeg synes det som står om vurdering nå er tydeligere enn det som var før, allikevel så synes jeg vurdering i faget er vanskelig. Det er vanskelig å konkretisere det veldig tydelig, det er vanskelig å gjøre det så transparent og åpenlyst for elevene. Sånn at de også skal kunne anerkjenne de gangene det er urettferdigheter, rett og slett, på bakgrunn av forutsetninger. Så jeg føler ikke at alle verktøyene er på plass i læreplanen for at jeg skal kunne ha en lett jobb når jeg vurderer i kroppsøving.*



## 5.2 Vurderingskompetanse

### 5.2.1 Hva er vurderingskompetanse

Som nevnt i teoridelen forholder vi oss til Leirhaugs definisjon på hva som kjennetegner en vurderingsliterate kroppsøvingslærer.

«Den vurderingsliterate kroppsøvingslærer er kjent med læreplanen og vurderingsreguleringer, kan lage og kommunisere vurderingskriterier og, ikke bare har kunnskap til, men er også ut fra rammer og tilgjengelige ressurser i stand til å iverksette gjennomtenkte vurderingspraksiser» (Leirhaug, 2016, s. 43).

Videre skal vi se på hva våre informanter mener kjennetegner en vurderingsliterate lærer, og hva de legger i begrepet «assessment literacy» eller vurderingskyndighet som er den norske oversettelsen. For våre informanter er ikke vurderingskyndighet et kjent begrep, men de bruker begrepet vurderingskompetanse om det samme fenomenet. Det kommer frem at lærerne i undersøkelsen tilegner den vurderingskompetente læreren noen av de samme egenskapene som Leirhaug trekker frem, men også andre ferdigheter og egenskaper som viser til en hverdag i klasserommet og kroppsøvings salen med elevene.

**Thor:** Mange vil vel tenke vurderingskompetanse som lærerens evne til å vurdere elevene ut ifra hva de mestrer i henhold til mål som dere har satt opp. Jeg tenker kanskje det er noe jeg vil legge i det også.

Dette utsagnet fra Thor er også dekkende for David. Det kommer også frem at de begge legger vekt på lærerens evne til å tilrettelegge vurderingssituasjoner for elever med ulike forutsetninger, slik at alle skal kunne kjenne på en mestringsfølelse. Så de vil også tillegge lærerens evne til å skape trygge rammer for aktivitet og vurdering som en del av lærerens vurderingskompetanse. Alex og Simon er begge opptatte av at læreren er avhengig av god kjennskap til læreplanen for å inneha god vurderingskompetanse.

**Alex:** Vurderingskompetanse legger jeg i at du er klar over hva læreplanen ber deg vurdere, og det er ikke så godt å si. Du skal hvert fall kjenne til de tingene som det står at man skal lære om. Du må kjenne til hva du skal gjennom, også må du bryte ned det og lage dine egne mål. Det er der problemet ligger ikke sant. Du skal bryte ned og lage kriterier for det som er veldig generelt, da blir det veldig varierende fra lærer til lærer, fra skole til skole, og sikkert fra landsdel til landsdel. Så skal du observere eleven, og gi en tilbakemelding til eleven utfra

*de kriteriene du har gitt på forhånd. Så vurderingskompetanse er også evnen til å observere, og evnen til å gi tilbakemelding.*

Alex mener at det kan være vanskelig å fange opp hva det faktisk er læreplanen ber lærerne om å vurdere. Dette er til forskjell fra Simon som mener at den nye læreplanen er tydeligere på hva det er som skal vurderes og hvordan en skal gjøre det.

**Simon:** *Kroppsøving er et fag hvor det er ganske krevende å ha høyt utviklet vurderingskompetanse. Jeg tenker det det kanskje viktigste nå, ettersom vi har kommet inn i en ny læreplan, er jo å sette seg godt inn i hva som står om vurdering der. Tidligere så har det vært ganske vage ideer om hva som skal vurderes. Det er noe av det jeg synes har vært ganske bra med den nye læreplanen er at det presiseres ganske tydelig hva man skal se etter, og hva det vi si å vise kompetanse i faget for elevene.*

Det samtlige lærere i denne undersøkelsen sier seg enige i er at god vurderingskompetanse i kroppsøving kjennetegnes av god kjennskap til læreplanen, og lærernes evne til å få det som står i læreplanen ut i praksis. Thor er opptatt av at aktivitetene som gjennomføres i faget skal bære preg av lek, og at det skal være mulig for alle uavhengig av forutsetninger å kjenne på mestring i faget. For David og Simon er lærerens evne til å gjøre vurderingspraksisen forståelig for elevene, slik at de vet hva som blir vurdert i ulike perioder eller økter. Simon og Alex har ulike tanker om hvor tydelig læreplanen er i sin formulering i vurdering, men begge mener at god kjennskap til planen er essensielt for å kunne kalle seg en vurderingskompetent lærer. Samtidig er det tydelig at samtlige av lærerne mener at kroppsøving er et fag hvor det er vanskelig å ha høy vurderingskompetanse som lærer.

### 5.2.2 Min vurderingskompetanse - erfaringsbasert eller utdanningsbasert

Noe vi merket oss i intervjuene var hvordan samtlige av informantene mente at deres vurderingskompetanse baserte seg på erfaringer gjort gjennom tidligere vurderinger og undervisning i faget. Alex har ingen formell utdanning i faget, så hans kompetanse i faget kunne ikke vært påvirket av utdanningen. Men de tre andre vektlegger i liten grad utdanningen når det kommer til sin vurderingskompetanse. Simon, som tok etterutdanning i kroppsøving, viser til hvordan dette har gitt han flere strenger å spille på i faget. Men han

viser heller til hvordan dette hjelper han med kreativitet og gjennomføringen av undervisningen, ikke med vurderingsarbeidet.

**Simon:** *Noen ting kan du lære på skolebenken. I form av hvordan legge til rette for gode vurderingssituasjoner, eller en god periode hvor elevene skal få vist sin kompetanse. Jeg tror å vite akkurat hvordan en skal tilnærme seg elever på dette nivået, i denne aldersgruppen og utfordringene de bærer på. Spesielt hvordan kunne forstå eleveres forutsetninger for det ene og det andre, det er 100% erfaringsbasert for min del. Ikke noe jeg fikk gjennom utdanning. Jeg tror utdanning gav meg veldig mye bra, gav meg mange ideer og tanker. Praktiske ting som vi kan gjøre som er både inkluderende, og som er mulig å gjennomføre uavhengig av forutsetninger.*

David som tok kroppsøving som en del av utdanningen mener at hans vurderingskompetanse utelukkende er basert på hva han har lært gjennom å praktisere faget, og gjennom samtaler med kollegaer. David belyser kanskje hvorfor det er store forskjeller i praktiseringen av vurdering i kroppsøving, da han viser til hvordan han har lært av de mer rutinerne kollegaene sine. På denne måten kan han vise til hvordan den lokale praktiseringen av vurdering i kroppsøving blir reproduisert gjennom læring fra mer rutinerne kollegaer.

**David:** *I starten hadde jeg mye mellomtrinnet da, hvor det ikke er den samme vurderingen, hvert fall ingen sluttvurdering. Så det ble mye muntlige tilbakemeldinger, nå jobber jeg mest med ungdomstrinnet. Da har det blitt mer fokus på vurderingen i faget. Jeg jobber mye med «gamle travere» som kanskje står mer fast i det da. Så har jeg mer tilegna meg dem enn å sette mine egne spor liksom. Så jeg vil absolutt si at det ikke er basert på min utdanning, heller min erfaring og mine gymlærerkollegaer. Erfaringer da.*

Thor er av samme oppfatning som David og Simon, han mener at hans vurderingskompetanse er noe han har lært gjennom tidligere erfaringer. Han bemerker riktignok at det er lenge siden han var ferdig med studiene, og at han ikke har hatt noe videre utdanning eller kursing innenfor kroppsøving etter endt utdanning.

**Thor:** *Erfaringsbasert, ettersom jeg har vært innom flere læreplaner så har jeg jo sett endringer i kompetanse og målet. Hvordan faget bygges opp, og hva man ønsker at faget skal være for elevene er endret. Gjennom de endringene har man jo sett at man må endre kurs eller vurdere på en annen måte, nå er det også en stund siden jeg tok utdanning. Påfyll med*

*kompetanse er jo kanskje noe vi alle burde hatt, ikke nødvendigvis studiepoeng, men kurs eller diskusjoner om vurdering, faget og formålet med faget.*

Simon trekker også frem et ønske om noen videre kursing eller diskusjon rundt faget for lærerne i kroppsøving, og viser til at det regelmessig er denne type kurs i norsk, engelsk og matematikk.

**Simon:** *Lag nye kurs og send oss alle på det, så kanskje vi blir bedre sammen.*

### 5.2.3 Hvordan vektlegger lærerne sin vurdering i kroppsøving

Lærerne i prosjektet er enige om at vurdering i kroppsøving er krevende, og at de får mindre støtte enn ønsket. De mener at den åpne læreplanen medfører at undervisning, og vurdering vil variere avhengig av hvem som vurderer i større grad enn i andre fag. Simon og Thor har i større grad enn de andre en utarbeidet en lokal plan og forholder seg til denne. David og Alex mener at deres undervisning ikke har endret seg nevneverdig etter innføringen av ny læreplan, og at deres undervisning i stor grad bygger på erfaringer gjort fra tidligere år. Lærerne i undersøkelsen underviser kroppsøving i klasser som varierer i størrelse fra 18 til 30 elever, og til tider har flere klasser undervisning i samme tidsrom og på samme området. Lærerne anerkjenner at det kan være store forskjeller i hvordan lærere i faget vurderer, og hvordan de vektlegger sin vurdering i faget. At det kan være store forskjeller i lærernes vurderingspraksis kommer frem i intervjuene med lærerne. David sier følgende om hvordan han vektlegger sin vurdering:

**David:** *På ungdomstrinnet vil jeg si innsats er det vi vektlegger mest, samarbeid kommer som nummer to. Vi ønsker på en måte at de som sikter høyt, de skal være lederfigurene i gymsalen. At de skal være med på å få de andre som har dårligere forutsetninger til å kunne yte mer da.*

David er den av lærerne vi har intervjuet som er tydeligst på hvordan han vektlegger sin undervisning, spesielt Thor og Simon er tydelige på at det ikke finnes en korrekt «formel» på hvordan en skal vurdere elevene i kroppsøving. De begge er tydelige på at elevenes utvikling og refleksjon rundt eget ståsted er sentralt når de vurderer i kroppsøving. Dette utsagnet fra Simon er dekkende for begge

**Simon:** *Det er ingen riktig formel for hvordan du skal vekte det ene opp mot det andre, og vi skal hele tiden vurdere den helhetlige kompetansen til hvert enkelt individ. Jeg tenker for meg*

*så vil det aller viktigste være at elevene har forstått at de selv står ansvarlig for hva de får til og hvordan de kommer dit. Visst jeg skulle vektlagt noe mer enn noe annet så er det jo elevens evne til å delta og til å prøve å utvikle seg selv. Ofte avhenger det ene av det andre, visst du ikke helt evner å vise innsats så følger andre ting med. Visst du ikke har tilnærmet deg kompetansen til hvordan du skal utvikle deg, så vil jo heller ikke utviklingen skje.*

Simon nevner her ikke ferdigheter, men anerkjenner at ferdigheter spiller inn på hans vurdering i kroppsøving. Alex viser til hvordan vurdering i kroppsøving medfører noen dilemmaer, han er tydelig på at han tar hensyn til innsats og spesielt elevenes holdninger når han vurderer i faget. Samtidig synes han det er vanskelig å ikke legge mye vekt på elevenes ferdigheter i faget, gitt at man må ta hensyn til at elever har ulike forutsetninger for å mestre ulike aktiviteter i faget.

***Alex:** Så det store dilemmaet synes jeg er at du fortsatt ikke får karakter 6 uten å være flink ikke sant. Jeg sliter med å si at «Ja, du er helt udugelig, men du jobber som en helt og du følger med. Du gjør alt du skal, men du bommer på ballen hver gang og da skal du ha en sekser i gym.» Det synes jeg er vanskelig.*

Alex får støtte av Thor som også mener at det er vanskelig å komme utenom ferdigheter når en skal vurdere i kroppsøving. Han har forståelse for at noen kan synes det er urettferdig, men mener samtidig at det ville vært mot sin hensikt å ikke gi elevene som er dyktigst i faget høy vurdering.

***Thor:** Så er det vanskelig å unngå de, skal vi si, fysiske ferdighetene til en elev. Du har elever som driver med idrett, som er flinke til å holde ut og har gode fysiske ferdigheter. De stiller sterkt, noen vil si at det er urettferdig, men det er jo egentlig ikke det. Det er bare sånn det er, tenker jeg.*

Svarene fra de ulike lærerne viser at de har likheter i hva de ser etter i kroppsøvfagsfaget, men at det er store forskjeller i vurderingspraksis hos ulike lærere har også kommet frem i disse intervjuene. David tillegger ferdigheter en veldig liten rolle i sin vurdering av kroppsøvfagsfaget, Thor og Alex er begge enige om at ferdigheter spiller en rolle og burde spille en rolle når en vurderer i kroppsøving. Simon er mest opptatt av elevenes evne til å utvikle seg, og å utfordre sine egne forutsetninger, dette er også nevnt av Thor. Alex er den læreren som snakker mest om ferdigheter, og han viser til hvordan de tidligere hadde tester som en del av vurderingen. Han er den av lærerne med lengst fartstid som lærer i kroppsøving, samtidig er han den av lærerne som ikke har formell utdanning i faget. Hans

kompetanse er bygget opp gjennom tidligere erfaringer, og gjennom erfaringer som fotballtrener, det er mulig dette spiller inn på hvordan han vurderer i faget.

## 5.3 Vurdering for læring

### 5.3.1 Hva legger kroppøvlingslærerne i begrepet vurdering for læring

I læreplanen er det som nevnt tidligere fire prinsipper som danner utgangspunktet for vurdering for læring. Disse prinsippene er kjente for lærerne vi har intervjuet, men de praktiserer vurdering for læring på ulike måter. De alle er innforstått med at fremovermeldinger, og at tydelige tilbakemeldinger er sentralt for å bedrive god vurderingspraksis. Flere av lærerne synes det er vanskelig å sette ord på hva de legger i vurdering for læring, men deres tanker oppsummeres godt av Simon sine refleksjoner rundt vurdering for læring:

**Simon:** *Vurdering i kroppøving skjer jo veldig i prosess, det er veldig sjeldent vi har sånn som det har vært i andre fag. At du bygger opp til en sluttvurdering som avslutter alt, også går du videre. Vurdering og tilbakemeldinger de får er jo veldig ofte uformelle i kroppøving, de får en spesifikk vurdering ofte på noen konkrete ting. Men de aller fleste gangene er tilbakemeldingene korte presise forbedringsmuligheter, som er ment til brukes videre uansett hva vi gjør. Og på det viset er nesten alt vi gjør formativt.*

I hvilket omfang lærerne involvere elevene i medbestemmelsesprosesser varierer veldig. Thor og David viser til hvordan de prøver å starte hver økt med en gjennomgang av hva de skal gjøre denne timen, hva de ser etter og hva som skal vurderes. De involverer elevene i arbeidet med å lage læringsmål for timen, og lytter til elevenes oppfatninger av hva som ligger under de ulike begrepene. For David er dette noe han har gjort med sin 10. klasse fra de startet på ungdomsskolen, og han tror at dette har hjulpet elevene til å forstå at de ikke ser på ferdighetene til elevene, men utvikling, holdning og innsats.

**David:** *Det er sånn at vi går gjennom før vi starter opp timen, samler alle, går gjennom tema, og hva vi ønsker å ha fokus på da. Og da tror jeg dem ser på det som noe vi øver på for å bli litt bedre i, enn at fokuset er at "her er det noe jeg blir målt på".*

Elevmedvirkning er noe som lærerne synes er vanskelig, da de alle mener at elevenes evne til å anerkjenne seg selv og andre, og deres evne til å gjøre gode refleksjoner og valg bærer preg

av manglende modning. Samtlige av lærerne meddeler at de lar elevene påvirke timene i større grad når de går i 10.klasse, da har en utvikling funnet sted hos elevene. Dette kommer av at de føler at mange av elevene ikke er i stand til å forstå hva som forventes av dem i faget. Simon trekker frem hvordan det er vanskelig å nå gjennom til en elevgruppe som ikke har eierskap til faget.

***Simon:** Visst vi sier at i dag så er det aller viktigste jeg kommer til å se på hvordan dere samarbeider med andre og innsatsen deres. Så vil det sitte 15 elever der og ikke egentlig vite hva det betyr å samarbeide godt, eller hva er egentlig bra innsats. Så det kommuniseres ofte nok, men det krevende å få det gjennom ordentlig til elevene, og det tar tid. Jeg opplever veldig ofte at når de har nådd 10.trinn, så har det sunket såpass godt inn at da sitter det. Da er de aller fleste fullstendig klar over hva som forventes av dem, hva som må til for å oppnå det en ønsker.*

Dette gjenspeiles også i bruken av egenvurderinger og hverandrevurderinger hos lærerne. Alex anerkjenner at han burde nok brukt mer egenvurderinger i faget, men er redd for at fagets rolle som et «aktivitetsfag» kan forsvinne dersom faget skal inneholde mye skriftlig arbeid for elevene. David hevder at elevene på 8. og 9.trinn opplever egenvurderinger i faget som lite hensiktsmessig. Han skulle ønske det var en bedre holdning til denne type vurdering hos elevene, da han selv betrakter dette som god læring for elevene.

***David:** Det er en grunn til at vi gjør det mer i 10., men det er jo fordi på 8. og 9. så ser elevene på det som et ork å ha skriftlig. Det er noe jeg har lyst til å ha fokus på da, jeg synes absolutt at elevene har veldig godt av det. Det å kunne vurdere seg selv for å finne ut hva er det du er god på og hva er det du må jobbe videre med da.*

Thor har gjennomført en skriftlig oppgave med sine elever dette året for at elevene skal få mulighet til å vise refleksjon rundt noen temaer i kroppsøvingsfaget. Det kommer frem i intervjuet at dette er noe han pleier å gjennomføre med elevene på 10.trinn, men at det vanligvis gjennomføres utenom skoletiden som en form for lekse. Denne gangen fikk elevene mulighet til å jobbe med denne skriftlige oppgaven i kroppsøvingstimene ettersom hallen de bruker skulle renoveres. Alex er den av lærerne som er mest kritisk til bruk av skriftlige vurderingsoppgaver eller refleksjonsoppgaver, han tror samtidig at dette er noe som går igjen hos de fleste kroppsøvingslærere. Vårt datamateriale støtter denne påstanden, da lærerne er åpne om at de alle muligens burde hatt større vekt på teori i faget.

### 5.3.2 Elevmedvirkning

Et av prinsippene som trekkes frem som kjennetegn for vurdering for læring er at «elevene skal forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem» (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Dette er noen som lærerne i prosjektet gjennomfører på svært ulike måter. Alex har satt seg ut en klar og tydelig mening på hva han legger i begreper som innsats og ferdigheter, han minner ofte elevene på hva dette innebærer for han. På denne måten gjennomfører han det som UDIR mener kjennetegner vurdering for læring, Alex er opptatt av at elevene skal være ærlige med seg selv, hverandre og lærerne. Holdninger til fag, og undervisning, er noe han verdsetter høyt, og noe han mener skal være en del av vurderingen. Han er tydelig på at han bevisstgjør elevene på hva han ser etter når han vurderer, og hva som er ønsket av elevene.

*Alex: Jeg minner dem med jevne mellomrom hva er holdning, hva er innsats for noe, og hva er en ferdighet. Også sier jeg litt hver gang vi begynner en ny periode, nå skal vi gjøre de og de tingene. Hva er for eksempel en god holdning, hva er en god ferdighet.*

Simon og Thor som er de lærerne som har endret sin undervisningspraksis mest etter innføringen av den nye læreplanen, er også de lærerne som jobber mest med å involvere elevene i vurderingsarbeidet. De forteller at de jobber sammen med sine respektive elever for å sette opp læringsmål for undervisningsøkter eller perioder, og at de sammen med elevene har utarbeidet en forståelse for hva som ligger i de ulike begrepene.

*Thor: Det er ikke sånn at jeg sitter og skriver mens vi snakker, men at det er en sånn type konsensus om at dette er våre mål i klassen eller i kroppsøvingstimen. Vi noen sånne laminerte A3 som henger i salen. Som det står litt om fair play, om innsats og om samarbeid. Det står litt sånn overordnet, da står det liksom hva kan du gjøre for å ha god innsats, eller hva er godt samarbeid.*

Thor vektlegger at denne fellesoppfatningen av hva som måles, og hva som ligger i de ulike begrepene er sentralt for at elevene skal ha en trygg utviklingsarena i kroppsøvingstimene. Samtidig anerkjenner han at mye av jobben han gjør når han underviser på 8.trinn er å gjøre de mottakelig for læring og utvikling når de er på 9. og spesielt 10.trinn. Dette støttes også opp av Simon som viser til hvordan modning er sentralt for god undervisningspraksis, men det trenger ikke bare nødvendigvis være modning hos elevene.

*Simon: Du må arbeide med det kontinuerlig gjennom alle årene. Det er vanskelig å ha etablert et veldig godt samspill mellom det du kommuniserer og det elevene tar inn allerede*



*på 8.trinn. Det tar tid, og det kan hende for noen elever at det er så enkelt som at de må få den første semesterkarakteren. Da får de kanskje et lite slag i trynet for at de ikke har tatt til seg det som har blitt sagt, jobbet med det eller forstått hva som forventes.*

Dette samspillet mellom lærer, elevene og forventinger blir ikke eksplisitt nevnt av Alex eller David. En form for det samme type samspill finner nok sted hos Alex og David også, men de virker å ha innarbeidet klare meninger om hva som forventes av elevene uten stor medvirkning fra elevene. Dette viser de store forskjellene som gjøres av ulike lærere, det er ingen fasit på hvordan en skal legge opp dette samarbeidet. Det er tydelig at alle lærerne er opptatte av vurdering for læring, og at store deler av vurderingsarbeidet de gjør er formativt. Thor summerer det opp såpass enkelt som at den eneste vurderingen som er summativ i kroppsøving er standpunktkarakteren etter endt 10.trinn.

## 6. Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil vi diskutere funnene vi har presentert i resultatdelen, og drøfte de opp mot det teoretiske utgangspunktet vi har redegjort for og tidligere forskning. Vi vil forsøke å svare på forskningsspørsmålene som vi har redegjort for.

### 6.1 Hvilke endringer merker du i din undervisnings- og vurderingspraksis etter innføringen av den nye læreplanen (LK20)?

I studien til Arnesen et al. (2013) ble det oppdaget at 8,3% av lærerne i studien var svært uenige i at den nye læreplan (LK06) var til hjelp når de skulle vurdere i faget. Vi har ikke gjort den samme kvantitative undersøkelsen i vårt prosjekt, men har stilt lærerne vi har intervjuet tilsvarende spørsmål. Der kommer det frem at ingen av lærerne i vår undersøkelse ser på den nye læreplanen (LK20) som et godt hjelpemiddel når de skal vurdere i faget. Thor og Simon har svart at læreplanen til dels kan være et hjelpemiddel i vurderingen, mens Alex ikke finner noen form for støtte i læreplanen i sitt vurderingsarbeid. David erkjenner at han, og kollegaene hans, ikke har brukt nok tid på å sette seg inn i den nye læreplanen, og at deres vurderingsarbeid bærer preg av å gjøre det samme som de har gjort tidligere.

Et av funnene vi gjorde var at de lærerne som har arbeidet mest med den nye læreplanen, med å bryte ned planen, og gjøre endringer i sin undervisningspraksis er de som finner læreplanen mest nyttig som hjelpemiddel i sin vurderingspraksis. Dette er i tråd med det Leirhaug (2016) viser til med at den vurderingsliterate læreren har god kunnskap om læreplanen, men dette i seg selv er ikke dekkende for å si noe om lærerne i vårt utvalg. Den nye læreplanen har vært gjeldende siden 2020, noe som er relativt kort tid når en tar i betraktning at innføring av ny læreplan er en tidkrevende prosess. Lærerne og skolene er selv ansvarlige for å implementere endringene som kommer med den nye læreplanen (Arnesen et al., 2013). Den ulike graden av implementering kommer tydelig frem i vår undersøkelsen, og det er en tydelig trend at de lærerne som har brukt mest tid på den nye læreplanen er de som har gjort de største endringene. Det kommer også frem at lærerne i undersøkelsen erkjenner at de prioriterer ned arbeidet med kroppsøving til fordel for andre fag. En kan stille spørsmål om en faglærer i

kroppssøving, som ikke har andre undervisningsfag, ville hatt mer kunnskap om læreplanen ettersom hen ikke har andre fag å prioritere over kroppssøving.

Leirhaug (2016) og forskrifter i oppl (1998) viser til at vurdering skal fremme læring hos elevene. Vurdering skal skape motivasjon, og den skal bevisstgjøre elevene på hva de mestrer godt i faget. Vurdering skal samtidig gi elevene tilbakemeldinger på hva de kan forbedre, og hvordan de skal gå frem for å forbedre disse ferdighetene. oppl (1998) sier at alle elever har rett på underveisvurdering og tilbakemeldinger frem til avslutning av faget, for kroppssøving gjelder dette etter endt 10.trinn og endt videregående utdanning. Tankegangen om at all vurdering frem til sluttvurdering i 10.klasse er underveisvurdering, eller formativ læring, deles av informantene i undersøkelsen. Thor sier at «det er ikke noen sluttvurdering før endt 10.trinn» og Simon støtter opp med at «nesten alt de gjør er formativ» og at «tilbakemeldingene kan tas med videre, uansett hva vi gjør». David og Alex er også bevisste på sin bruk av underveisvurderinger, og sier at de i stadig økende grad bruker tilbakemeldinger som er ment for å skape utvikling. De mener ikke at innføringen av den nye læreplanen er årsaken til dette, men en utvikling i deres vurderingspraksis basert på erfaringer og skjønn. Dette er i tråd med et funn som ble gjort av Arnesen et al. (2013) etter innføringen av LK06, hvor en av lærerne i deres undersøkelse viser til at vurderingspraksisen ikke endrer seg med innføringen av ny læreplan, men som et produkt av erfaringer og kollegialt samarbeid. Det er dog tvilsomt at elevene betrakter samtlige vurderinger som blir gitt av læreren før standpunkt karakteren som utelukkende formative.

Noe vi bemerket oss i intervjuene var hvordan to av lærerne, Thor og Simon, var åpne på at de hadde gjort endringer i sin undervisning- og vurderingspraksis, og var klare på at de fremover kommer til å måtte gjøre flere endringer for å tilpasse seg etter den nye læreplanen. De to andre lærerne, Alex og David, var tydelig på at den nye læreplanen (LK20) er såpass generell og åpen at deres nåværende undervisning- og vurderingspraksis ikke har behov for tilpasninger. At Alex er av lærerne som har brukt minst tid på den nye læreplaner samsvarer med funn gjort av Jonskås (2009), hennes funn tilsa at de lærerne med mest erfaring var de som fant det mest utfordrende å gjøre endringer i sin vurderingspraksis etter innføring av LK06. David skiller seg fra trenden i Jonskås (2009) sine funn, da han er den minst erfarne læreren i vår undersøkelsen, men han er åpen at han følger det samme opplegget som sine mer

erfarne kollegaer. I Arnesen et al. (2013) ser vi også at det er en lærer med 30 år med erfaring som har gjort færrest endringer i sin vurderingspraksis etter innføring av en ny læreplan. Vi har ingen kunnskap om hvordan lærerne i undersøkelser praktiserte undervisning og vurdering før innføringen av den nye læreplanen, og har derav ikke tilstrekkelig kunnskap til å kunne besvare spørsmål på om dette stemmer. Sett opp mot Engh og Gran (2021) som viser til at det er essensielt for elevenes læring og utvikling at læreren har kunnskap om læreplanen, og derav endringer når en bytter læreplaner. Kan en stille spørsmål til hvorvidt Alex og David har den tilstrekkelige teoretiske, eller epistemiske, kunnskapen om læreplanen som skal til for å gi elevene gode forutsetninger for å nå ønsket måloppnåelse i faget. Fosse og Hovdenak (2014) vektlegger at for å gjøre kompetente vurderinger i fag er en avhengig av god teoretisk kunnskap, i tillegg til praktisk kunnskap og dømmekraft. At lærerne i undersøkelsen alle innehar tilstrekkelig praktisk kunnskap og evne til dømmekraft er ikke satt under tvil av oss, men den manglende epistemiske kunnskapen er noe vi setter spørsmålstegn ved, det er også en av de mest merkbare funnene som ble gjort i vår undersøkelse.

En mulig forklaring på det som kan betraktes som manglende teoretisk kunnskap om den nye læreplanen hos enkelt av informantene i vår undersøkelse, er mangel på tid eller nedprioriteringen av kroppsøvingfaget. Samtlige av informantene har vært tydelige på at vurderingsarbeid i andre fag, som ofte har mer håndfast materielle som skal vurderes, blir prioritert over vurderingsarbeid og kunnskapsutvikling i kroppsøving. Både Thor og Simon etterlyser inngripen fra høyere hold for å skape en mer unison undervisningspraksis i kroppsøvingfaget. UDIR og Opplæringslova krever at skolene og lærerne skal sette seg inn i den nye læreplanen, og bryte ned kompetansemålene for å lage en tilnærmet unison vurderingspraksis i fag. Som Engh og Gran (2021) viser til vil lokale forskjeller alltid forekomme, men tatt i betraktning at de fire lærerne i dette prosjektet alle underviser i Oslo burde de lokale forskjellene være preget av fasiliteter, og ikke av store forskjeller i arbeid med læreplanen. Alle de fire lærerne er enige om at de har behov for mer tid i arbeidet med å bryte ned, og skaffe seg kunnskap innenfor den nye læreplanen. Simon og Thor er begge åpne om at de tror ekstern hjelp til kursing, eller for å åpne en diskusjon rundt vurdering i faget er veien å gå. Enigheten rundt at arbeid med planen kan føre til økt kunnskap er i samsvar med Engvik (2013) som viser til at de som jobber innenfor et vurderingsfellesskap vil utvikle bedre vurderingspraksis.

Tidligere forskning som Arnesen et al. (2013) viser til, forteller oss at nye læreplaner har begrenset innflytelse på kroppsøving som fag. I våre funn kommer det tydelig frem at det er ulikt hvor mye tid informantene har brukt på å sette seg inn i den nye læreplanen. Det er derfor ikke overraskende for oss at det er ulike oppfatninger av hvor mye læreplanen er til hjelp og støtte ved vurdering i faget.

## 6.2 Subjektivitet

Som det har kommet frem i vårt prosjekt, og i undersøkelsen til Tangstad (2019), så er kroppsøvingfaget preget av stor grad av subjektivitet. Ulike lærere har ulik oppfatning av læreplanen, dens innhold og dens verdi som hjelpemiddel i faget. Hva de ulike lærerne verdsetter i faget, og hva de legger i de ulike begrepene som innsats og kompetanse er i stor grad preget av lærernes subjektive meninger. Vurdering i faget vil derfor også bære preg av lærernes subjektive oppfatninger av læreplanen, og av elevene. De kan vekte sin vurdering på svært ulik måte, og de kan legge opp undervisning etter egen tolkning av læreplanen. Denne subjektiviteten i faget gjør at kroppsøving kan oppleves som et krevende fag å vurdere i, og det kan bære preg av noe som elevene vil oppfatte som urettferdig. Dette anerkjenner to av lærerne i vårt prosjekt, Thor og Simon, samtidig kan det være et poeng i det Simon sier om at noen kommer alltid til å oppleve ulike fag som forskjellige. Birch (2017) trekker frem at denne subjektiviteten i faget ikke nødvendigvis trenger å være noe negativt.

Birch (2017) viser til hvordan vi alle har fordommer som vi bærer med oss, disse fordommene trenger ikke nødvendigvis å være negative. Vi velger å bruke fordommer på samme måte som Birch (2017) i denne oppgaven, å betrakte fordommer som summen av forforståelse, erfaringer, kunnskap og relasjoner som læreren besitter. I resultatene våre kommer det frem at samtlige av lærerne i undersøkelsen har forskjellige tanker om undervisning og vurdering i kroppsøving, og hva som skal ligge til grunn for god og rettferdig vurdering i kroppsøving. På den ene siden vektlegger Simon og Thor begge viktighetene av gode relasjoner til elevene for å drive god vurderingspraksis, på den andre siden trekker Alex og David frem hvordan elevenes utvikling spiller inn på graden av elevmedvirkning i timene deres. Viktighetene av disse relasjonene blir trukket frem av Birch (2017) som hevder at den læreren som står på utsiden og ser inn ikke har kjennskap til elevene, og derfor kan de heller ikke se på den helhetlige kompetansen og utviklingen til eleven.

På spørsmålet om hva som er rettferdig vurdering i praksis er det ingen av våre informanter som har et fasitsvar, de har heller ingen fasit på hvordan du skal vektlegge vurderingen i faget. Til forskjell fra oss fikk Tangstad (2019) mer håndfaste tall i sin undersøkelse. Hvor lærerne han intervjuet vektla de ulike aspektene på veldig forskjellige måter, og at vektlegging innenfor innsats kunne variere fra 25-50% og ferdigheter fra 20-60% av karakteren. Tangstad sin undersøkelse er fra 2019 og omfatter derfor den forrige læreplanen (LK06), det er mulig at lærerne i vår undersøkelse ville hatt mer presise tall for sin vektlegging dersom de hadde hatt tilsvarende erfaring med den nåværende læreplanen som Tangstads lærere hadde med LK06. De alle trekker frem ferdigheter, innsats og forutsetninger som sentrale begreper når en skal vurdere i kroppsøvningsfaget, samtidig så tillegger de ulike lærerne forskjellige egenskaper innenfor hvert av begrepene. Eksempelvis betrakter David samarbeid som en sentral del av innsats, mens Thor mener at samarbeid er noe som ikke faller inn under innsats i hans vurdering. Dette kan knyttes opp mot funn gjort av Aasland og Engelsrud (2017) som viser til hvordan elever opplever at hva som er god innsats blir bestemt av læreren. Noe som sammenfaller med Vad (2016) som viser til at god innsats ofte blir knyttet opp mot at elevene viser atferden som er ønsket av læreren. Alex i vår undersøkelse er den læreren som er tydeligst på at han vektlegger elevenes holdninger til faget i sin vurdering, innunder dette går også elevenes deltagelse i faget.

Aristoteles formale rettferdighetsprinsipp kan tas i bruk for å vise til hvordan vurderingen i kroppsøving vil variere mye fra lærer til lærer, «like saker skal behandles likt, ulike saker skal behandles ulikt» (Aristoteles & Stigen, 1999). Med en læreplan som legger opp til mye subjektiv tolkning fra lærerens side, vil det også oppstå store forskjeller i hvordan læreren legger opp sin undervisning og vurdering i kroppsøving. Flere av lærerne i vår undersøkelsen trekker frem at læreplanen er lite håndfast, og veldig generell, og den er derfor vanskelig å tolke på en ensydig måte for ulike lærere. Derav er det Aristoteles sier om at «ulike saker må behandles ulikt» sentralt for å tolke hvordan lærernes vurderingspraksis i faget vil variere i såpass stor grad som den gjør. Lærerne vil tolke læreplanen ulikt, og derfor ha ulike utgangspunkt for å gjøre vurderinger i faget.

Om en hadde tatt utgangspunkt i at den mest rettferdige vurderingen ville vært en objektiv vurdering, hvor læreren er strippet for fordommer, så kunne en påstå at dersom Thor hadde

gjennomført det samme undervisningsopplegget som David, og lagt det samme egenskapene innenfor hvert av begrepene ville vurderinger deres vært tilsvarende. Tangstad (2019) viser også til hvordan undervisning og vurdering i faget i stor grad er preget av lærerens subjektive meninger om faget og hva som er fagets formål. Denne måten å vurdere på er ikke gjennomførbar i kroppsøvningsundervisningen, da elevenes forutsetninger skal tas hensyn til og være en del vurderingsgrunnlaget i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Tatt dette i betraktning vil Birch (2017) sin påstand om at jo flere fordommer jo bedre, være godt beskrivende for hvordan en skal drive god vurderingspraksis i kroppsøvningsfaget. En kan finne støtte for denne påstanden hos samtlige av informantene i denne undersøkelsen, som samtlige viser til at gode relasjoner med elevene er viktig for god vurderingspraksis.

Naas (2021) har tidligere skrevet om innsats, og at dette defineres ulikt av ulike lærere. Det kommer også frem i funnene han presenterer at det er ulikt i hvilken grad lærere vektlegger innsats i vurderingen i faget. Dette er igjen med på å skape forskjeller på vurderingen, og dette er med på å underbygge usikkerheten omkring vurderingen i faget er rettferdig eller ikke. Tangstad (2019) legger også frem funn om hvordan vurderingen av innsats varierer i stor grad hos lærere, og at vektleggingen av innsats preges av stor grad av variasjon.

Begrepet innsats er lite spesifisert i læreplanen, og andre styringsdokumenter. Det er offer for stor grad av subjektivitet fra enkeltlærere når det kommer til hvordan begrepet skal tolkes, hva som er god innsats og hvordan det skal vurderes i kroppsøvningsfaget. Lærerne i undersøkelsen har som vist i resultatene lagt inn ulike kriterier for hva de mener er god innsats. Thor viser til hvordan det å være flink til å «holde ut» kan betegnes som god innsats, mens Alex vektlegger holdninger som en sentral del av innsats. Vad (2016) argumenterer for at det elevene opplever lærerens forståelse av god innsats som at de gjør det som er ønsket av læreren. Naas (2021) støtter opp Vad (2016) sine funn, da hans funn viser til at hva læreren legger i god innsats i stor grad er preget av deres egne subjektive meninger om hva som kjennetegner god innsats. Våre informanters tanker om innsats samsvarer med de funnene som er gjort i de overnevnte undersøkelsene, det kommer også frem at lærerne i undersøkelsen legger inn forskjellige elementer under innsats.

Samarbeid blir av enkelte lærere, Alex og Simon, trukket inn som en del av innsats i sin vurdering, mens de to andre lærerne vurderer elevens evne til å samarbeide separat fra vurderingen av innsats. Thor trekker frem at de som har gode ferdigheter i faget også har en tendens til å vise god innsats, han kobler dette opp mot at de som driver med idrett ofte har god innsats og har høy grad av trivsel i faget. Denne tankegangen går igjen hos de resterende

informantene, samtlige verdsetter elever med gode fysiske ferdigheter. En årsak til dette kan være at de fire lærerne har forholdsvis lik bakgrunn, hvor alle har vært involvert i ulike idrettsmiljøer. Dette kan være en svakhet i oppgaven, da samtlige av lærerne kan bære på de samme fordommene eller ha store likheter i sine livsverdener (Birch, 2017; Foucault, 2000). Samtidig er det verdt å merke at en stor andel av lærerne som har kroppsøving som undervisningsfag har bakgrunn fra idrett (Flagestad & Skisland, 2002).

### 6.3 Hvordan vektlegger lærerne sin vurdering i kroppsøving

Det er mange faktorer som skal vektlegges i vurdering i kroppsøving, og faktorene kan vektlegges ulikt blant lærerne. Vi spurte informantene våre om hva de la de ulike faktorene og i hvilken grad de vektlegger de. På lik linje med Tangstad (2019) kommer det frem at ingen har en universalformel for hvordan de best eller mest rettferdig vurderer i faget, og at ulike situasjoner og hendelser hver og en krever sin egen forståelse og tolkning.

Dette forteller noe om kompleksiteten omkring vurdering i kroppsøving. Det er ulikt hva ulike lærere legger i de samme faktorene, og hvordan de vektlegger faktorene som en del av vurderingsgrunnlaget. Informantene våre nevner også at det er mindre støtte enn ønskelig fra læreplanen og andre styringsdokumenter. Utdanningsdirektoratet (2022a) skriver at det er viktig at standpunkt karakteren er rettferdig. Som følge av dette må det ligge til grunn en felles forståelse av læreplanen, slik at vurderingspraksisen til lærerne ikke er for ulik. Informantene våre etterlyste møter eller kurs med andre kroppsøvingslærere og skoler, slik at man har mulighet til å diskutere og drøfte ulike problemstillinger knyttet til vurdering.

Utdanningsdirektoratet (2022a) skriver at det er viktig med systematiske diskusjoner på tvers av skoler for å utvikle en felles forståelse av hvordan man skal vurdere kompetanse i kroppsøving. Likevel er det ingen av våre informanter som fortalte om dette, eller at dette hadde vært noe de hadde fått tilbud om være med på. Det er etterspørsel av et tolkningsfellesskap. Ved å jobbe sammen i et tolkningsfellesskap er målet å utvikle en lik forståelse av de ulike faktorene som skal vurderes, og ha en lik forståelse av hvordan man kan måle kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2022a).



Som følge av dette opplever vi at det er relevant å bruke tid på å utvikle et tolkningsfellesskap på tvers av skoler for å øke vurderingskompetansen, og for å få en likere vurderingspraksis. Det kan virke som lærerne opplever at de er alene i vurderingsarbeidet, og det er mange faktorer som spiller en rolle. Deres subjektive oppfattelse blir veiende veldig tungt.

Når det gjelder subjektivitet, så har vi som nevnt valgt å ta utgangspunkt i Foucault (2000) sin forståelse. Denne forståelsen har vi redegjort for i teorikapittelet. Forståelsen er dekkende for de funnene vi har gjort, da det er merkbart at informantene våre bruker sin forståelse og livsverden når det kommer til vurdering i kroppsøving. Derfor vil prosessene rundt informantene våre ha betydning for hvordan deres subjektive oppfattelse av ulike ting vil være. Subjektivitet vil føre til forskjellige opplevelser av situasjonene og faktorene som skal vektlegges i vurderingen i kroppsøving. I likhet med Fiskvik (2020) har vi sett en tendens i vårt utvalg til at de med mest erfaring, eller som samarbeider tett med erfarne lærere, er de som har opparbeidet seg flest fordommer. En kan forstå Alex som en lærer som mener hans fordommer knyttet til vurderingspraksis kan tilpasses endringer i læreplanen. Det samme kom frem i den mest erfarne læreren i Arnesen et al. (2013) sin undersøkelse som omhandlet LK (06).

På den andre siden argumenterer Birch (2017) for at subjektiv vurdering er mest rettfærdig vurdering. Dette på bakgrunn av at det er mer rettfærdig at en som kjenner eleven godt skal vurdere, enn om en som er objektiv kommer inn for å gjøre det. Læreren som har eleven vil kjenne til flest sider ved eleven, og vite noe om utviklingen av kompetansen til eleven. Dette er motsiende for funnene vi gjør omkring vurdering og dens subjektivitet. Ingen av våre informanter nevner noe som kan minne om argumentasjonen til Birch (2017). Informantene våre opplever at de er alene i vurderingsarbeidet fordi de synes det er utfordrende å diskutere karakter og vurdering når det er subjektive oppfattelser som ligger til grunn.

Birch (2017) nevner fordommer i sin begrunnelse. Fordommer er med på å bygge opp vår forståelse av ulike fenomener. Vi vet noe om hva som er en god tid på 3000 meter fordi det er noe vi har hørt eller blitt fortalt. Denne tiden må likevel ses i sammenhengen med innsatsen til eleven. Innsatsen forteller noe om hva eleven gir av seg selv, og hvilken kompetanse eleven har. Som skrevet i teorikapittelet, så definerer Utdanningsdirektoratet (2021c) innsats som øvelse og deltakelse i ulike aktiviteter. Læreren skal se etter om elevene prøver å løse faglige

utfordringer, samt utfordrer sin egen fysiske kapasitet. Det vil igjen være subjektivt, i tillegg til at man skal ta hensyn til elevenes forutsetninger. Samtlige lærere i vår undersøkelse var tydelige på at de tar hensyn til elevenes forutsetninger, ikke bare de fysiske, men om det er andre faktorer som kan påvirke eleven i en vurderingssituasjon. På samme måte som Birch (2017) trakk frem at noen ikke gir maks innsats på en 3000 meter grunnet kollisjon med idrett på fritiden, trekker Alex frem hvordan fritidsaktiviteter kan påvirke elevene i vurderingssituasjoner. En utfordring kan være at elevene sannsynligvis vil ha noen dager hvor innsatsen ikke er som forventet av ulike grunner. Dette fører videre til at det blir utfordrende med vurdering, fordi det blir læreren som bestemmer hvor mye han vektlegger dette med tanke på vurdering. Læreren har sine fordommer og forståelse, og vurderer ut fra disse. Denne vurderingen blir subjektiv, fordi en annen lærer vil ha andre fordommer og forståelse.

Som følge av dette synes vi det er problematisk å sette to streker under svaret om at subjektiv vurdering er mest rettferdig. Dette støttes av informantene våre som opplever vurdering som utfordrende nettopp fordi de bruker sin subjektivitet i vurderingsarbeidet. I hvilken grad faktorer skal vektlegges er derfor vanskelig og utfordrende, skal vi tro våre informanter. I likhet med Tangstad (2019), Jonskås (2009) og Fiskvik (2020) kommer det frem hos våre informanter at vurdering i kroppsøving skiller seg ut fra vurdering i andre fag, ettersom vurdering er kontinuerlig og av en prosess fremfor et resultat. Lærerne i vår undersøkelse fremmer et savn etter et fellesskap for å kunne utvikle en felles forståelse og kompetanse omkring vurdering i kroppsøving, noe som kan tolkes som et savn etter det tydelige tolkingsfellesskapet som fremmes av Utdanningsdirektoratet (2022b).

Fiskvik (2020) har skrevet om erfarne og nyutdannede lærere. Han presenterer funn som forteller oss at erfarne og nyutdannede lærere vektlegger mange av de samme faktorene i sin vurdering i kroppsøving. Det er likevel en forskjell, da erfarne lærere oftere trekker frem god fysisk form og gode ferdigheter som kjennetegn på en dyktig elev. I vår undersøkelse kommer det frem noe av det samme, da de mest erfarne informantene oftere enn de mindre erfarne nevner holdninger og ferdigheter som grunnleggende. Tankegangen som presenteres av Lagestad (2017), om at en fremdeles er avhengig av særdeles gode ferdigheter for å oppnå høy vurdering i faget, er ikke fremtredende hos våre informanter. En skal dog merke seg at

gode fysiske og idrettslige ferdigheter ble trukket frem som særdeles positivt av flere informanter.

#### 6.4 Vurderingspraksis/kompetanse

Som skrevet i teorikapittelet, er kunnskap omkring vurdering en forutsetning for å vurdere i kroppsøving. Denne kunnskapen er ulik fra lærer til lærer, og det gjelder også våre informanter. For å forstå kunnskap, har vi brukt Aristoteles sine tre begreper. Disse tre begrepene, episteme, techne og fronesis, for kunnskap er dekkende for hva en lærer må forholde seg til når det gjelder vurdering.

Vurderingspraksisen er ulik blant våre informanter, men de er enige i at de føler seg alene og finner lite eller ingen støtte i læreplanen. Alex og David sier de opplever lite støtte og at læreplanen er vid og generell, mens Thor og Simon sier den kan hjelpe litt, men at den kan være lite konkret. Dette kan være fordi informantene forteller at deres vurderingskompetanse er erfaringsbasert. Da de var nyutdannet har de diskutert og drøftet med kollegaer, og på den måten fått en innføring i hvordan man skal vurdere. Det fører til en form for reproduksjon av denne samme vurderingspraksisen, og ingen tenker nytt. Selv etter innføringen av den nye læreplanen, er det informanter som sier at de ikke merker noen forskjell. Alex og David forteller oss at de ikke opplever en merkbar forskjell etter innføringen av ny læreplan. Dette samsvarer med Arnesen et al. (2013) som viser til at innføringen av nye læreplaner har mindre påvirkning på vurderingspraksis i kroppsøving målt opp mot andre fag. Dette har trolig sammenheng med at det er de to som sier at de har jobbet minst med den nye læreplanen. Hvis man ikke opplever forskjell når det kommer en ny læreplan, vil det medføre forskjeller når det gjelder både vurderingskompetanse og vurderingspraksis i faget. Dette er et funn vi har gjort i undersøkelsen vår, og som er med på å fortelle hvorfor det er forskjeller når det kommer til vurderingspraksis. Læreplanforståelse er grunnleggende for å opparbeide seg vurderingskompetanse (Engh & Gran, 2021). Når det viser seg så store forskjeller på læreplanforståelse og innarbeiding av ny læreplan som vi har funnet, vil vurderingspraksisen forbli ulik. Leirhaug (2016) skriver at det er ulik vurderingspraksis blant lærere i Norge. Dette er motsiende til det Utdanningsdirektoratet (2022b) skriver om tolkningsfellesskap og et ønske om å utvikle felles forståelse av kompetansemål og vurderingspraksis. Simon er veldig tydelig på at han ønsker kursing, og at dette burde prioriteres på lik linje med fag som norsk, engelsk og matematikk. Simon er tydelig i sin sak om at det trengs et tolkningsfellesskap for

en mer unison vurderingspraksis i kroppsøvingfaget. Han er også tydelig på at det er en for stor andel av lærerne som underviser i kroppsøving som mangler den formelle kompetansen i faget, og at en stor del mangler formell kompetanse som omhandler LK20.

En annen utfordring rundt vurderingskompetanse kan være praksis og egne erfaringer. Det er lite om vurdering på utdanningen, og det har vi fått bekreftet gjennom intervjuene med informantene. Noen har fått prøve seg litt på vurdering mens de har vært i praksis, men dette er likevel et stykke unna realiteten. Samtlige informanter forteller oss at vurderingskompetansen deres er erfaringsbasert. Det kan være utfordrende å vurdere 25 elever i kroppsøving når man ikke har gjort det før. Derfor vil erfaring være en viktig faktor når det gjelder vurderingskompetanse (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Som nyutdannet blir det derfor naturlig å søke kompetanse og kunnskap hos de som har gjort dette tidligere. En utfordring for nyutdannede lærer blir å sette sitt eget preg på vurderingspraksisen, og være trygg på at kunnskapen og forståelsen av læreplanen ikke står tilbake for de som har opparbeidet seg erfaring gjennom mange år. Arnesen et al. (2013) viser også til at lærere reproducerer den praksisen som er i bruk på sine respektive skoler. Dette kan støttes i funnet om David sin vurderingspraksis. Han har ikke laget sine egne kriterier eller arbeidet selvstendig med forståelse av læreplanen, men heller opparbeidet seg vurderingskompetanse på bakgrunn av samtalen med kollegaer som har erfaring med vurdering i kroppsøving. Derfor er det en utfordrende prosess å vurdere likt og rettferdig i kroppsøving hvis vi legger refleksjonene til våre informanter til grunn. Her ser vi tydelig hvilken verdi et tolkningsfellesskap ville hatt.

Jonskås (2009) har skrevet om elevvurdering. Hun har presentert funn som er like de vi har presentert, nemlig at det er ulike vurderingspraksis blant ulike lærere. Hun presenterer også funn som sier at erfarne lærere har større utfordringer med å jobbe grundig med en ny læreplan. Dette er ikke helt i samsvar med funnene vi har presentert. Blant våre informanter er det to som har jobbet grundig med læreplanen, men det er ikke de to med minst erfaring. Våre informanter gir et inntrykk av at det er opp til hver enkelt skole selv hvor mye de jobber med innføringen av den nye læreplanen, og da vil det forekomme forskjeller. Dette er i samsvar med Arnesen et al. (2013) som trekker frem at skolene og lærerne på skolen er ansvarlig for innarbeidelse av nye læreplaner.

## 6.5 Elevmedvirkning

Et annet punkt som går inn under vurderingspraksis er elevmedvirkning. Dette er et av fire prinsipper som vurdering for læring bygger på. Vi har redegjort for elevmedvirkning, og at dette kan gi et økt læringsutbytte (Black & Wiliam, 1998). Derfor har vi spurt informantene våre om hvordan de bruker elevmedvirkning i form av egevaluering i arbeidet deres.

Tilbakemeldinger og fremovermeldinger har mye å si for læringen og utviklingen til eleven, derfor synes vi dette var interessant å undersøke. Funnene vi har gjort om egevaluering er interessante. To av informantene, Alex og David, er veldig tydelige på hva som forventes og hva som vurderes, mens de to andre, Thor og Simon, jobber mer med å involvere elevene i det formative vurderingsarbeidet. Det kan være fordi de to lærerne har jobbet mest med den nye læreplanen, og derfor har bedre kontroll over kompetansemålene. Dette viser hvor store forskjeller det er når det kommer til elevene sitt bidrag, og muligheten de har til å vurdere seg selv underveis. Det virker likevel som at det er enighet mellom informantene våre om at egevaluering gjør seg best på 10. trinn da elevene er mer modne. Det er likevel viktig å påpeke at å evaluere seg selv eller en medelev krever trening, og det er viktig å sette i gang med dette arbeidet på 8. trinn og jobbe kontinuerlig med det (Engh & Gran, 2021). Dette bekrefter Simon og David. De forteller oss at det er viktig å begynne med elevevaluering og elevmedvirkning tidlig, slik at elevene får mest mulig ut av denne typen arbeid senere på ungdomsskolen.

## 6.6 Vurdering for læring

De fire grunnleggende prinsippene vurdering for læring bygger på er en viktig del av vurderingskompetansen og vurderingspraksisen til lærerne (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Det er viktig at lærerne tydeliggjør hva elevene skal lære, og hva som forventes av dem. Underveis i læringsprosessen må elevene få tilbakemeldinger og råd om hvordan de kan forbedre seg. Om vurdering for læring sier informantene at er kjente med fenomenet, men de praktiserer det ulikt. Det oppleves som at prinsippene om tilbakemeldinger og råd blir jobbet mest med å iverksette. Samtidig er to informanter, Alex og David, veldig tydelige på at de tydeliggjør og forklarer hva for eksempel innsats vil si i det aktuelle temaet. Her vil elevene ha gode muligheter for å forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem. Alle

informantene forteller om bruk av elevmedvirkning og egevaluering, men det blir brukt i ulik grad.

Tidsbruk kan være en forklaring på hvorfor man ikke bruker nok tid på egevaluering. Våre funn kan støtte opp om at det blir sett på lite gunstig tidsbruk å la elevene skrive en egevaluering, dette er spesielt gjeldende på 8. trinn. Informantene våre opplever fra før at de har lite tid til å gjøre underveisvurderinger, samtidig som de skal ha aktiviteter i gymsal eller lignende. Hvis man er en lærer og har 25 elever, så er det utfordrende som lærer å snakke med en og en elev ute på gangen mens timen pågår. Dette har ført til, som det virker som det er enighet om mellom informantene våre, at de gir tilbakemeldinger og fremovermeldinger underveis i undervisningsøkten de gangene man ser en mulighet for det. Det er likevel vanskelig å rekke innom alle elevene hver time, da det i tillegg krever tid å ha oppstart, gi beskjeder, introdusere og avslutte timen.

Et funn som kan støtte dette er David, som har fortalt at han gir underveisvurdering til elever som for eksempel er med på å gjøre klart før timen begynner eller rydde etter timen er over. Her kommer det frem at en lærer må bruke tid hvor elevene i utgangspunktet er i garderoben, men fordi noen er raske så får de råd og tilbakemeldinger. Det kan videre føre til at noen opplever at de får mye underveisvurdering, mens en som bruker lengre tid i garderoben får mindre underveisvurdering.

## 6.7 Ferdigheter

En annen faktor som er en del av vurderingsgrunnlaget, er ferdigheter. Igjen er det ulikt hva informantene våre legger i denne faktoren, og hvordan de vektlegger faktoren i vurderingen. Lagestad (2017) skriver at det er vanskelig å få femmer eller sekser om man ikke har særdeles gode ferdigheter. Dette støttes utvilsomt av Alex. Alex er tydelig på at han synes det er vanskelig å gi en god karakter til en elev hvis ferdighetene er svake, selv om eleven gjør sitt antatt beste. Thor er av litt samme oppfatning, men ikke så direkte. Han mener at det ville vært rart og ikke gi gode karakterer til som har gode ferdigheter, og at det er forskjell på ferdighetene til elevene. Thor mener det ville være mot sin hensikt og ikke gi god karakter til

de som har best ferdigheter. David legger ikke så mye vekt på ferdigheter, og viser til han legger mest vekt på innsats. Simon nevner ikke eksplisitt ferdigheter som hvor dyktig en elev er, men han er opptatt av at elevene utvikler seg ut fra sine egne forutsetninger og at det er prosessen de arbeider i som skal vurderes.

De grunnleggende ferdighetene gjelder for alle fag, men i kroppsøving er det lett å forbinde ferdigheter med hvor god eller dyktig en elev er i en aktivitet. Ingen av våre informanter nevner noe om de grunnleggende ferdighetene når vi har snakket om ferdigheter i intervjuene. Dette viser noe om forståelse av ferdigheter hos våre informanter. Deres oppfattelse av ferdigheter er hvor gode fysiske ferdigheter en elev har i kroppsøving. Dette kan være fordi kroppsøving er et praktisk fag, og det er praktisk undervisning som gjelder. Alex er veldig klar på at han ikke bruker mer teoretisk undervisning enn han må, og tror at det er gjeldende for flere lærere i kroppsøving. Tangstad (2019) trekker frem at lærere bruker teoretiske prøver der det er nødvendig, men at det i hovedsak fungerer som en dokumentasjon på at elevene har vært gjennom kompetansemålene. Dette samsvarer med lærere i vår undersøkelse som forteller at de bruker skriftlig arbeid primært for å dokumentere egentrening eller utarbeidelse av øktplaner ved skader, eller som i Thor sitt tilfelle hvor rammefaktorene ikke er til stede for å drive fysisk aktivitet. Det kan være derfor våre informanter tenker på ferdigheter som de fysiske ferdighetene de viser i gymsalen.

## 6.8 Forutsetninger

Forutsetninger er en veldig kompleks faktor som skal vektlegges i vurderingen i kroppsøving. Informantene våre synes det er vanskelig å vite hva en konkret skal se etter når det gjelder forutsetninger. Alex stiller seg spørsmålet om hva det betyr, og synes læreplanen er for generell når den forklarer hva en forutsetning er og hva det skal bety for vurderingsgrunnlaget. Utdanningsdirektoratet (2021c) påpeker at det er viktig at læreren er oppmerksom på de kompetansemålene hvor forutsetninger er nevnt, slik at det blir vurdert riktig. Det kan likevel være utfordrende i et tilfelle som Alex, som ikke har noen klar definisjon eller forståelse av hvordan han skal legge forutsetninger til grunn for vurderingen.

Det er tydeliggjort hos Utdanningsdirektoratet (2021c) at forutsetninger er en del av å utvikle seg i faget, og opparbeide seg kompetanse. Det er likevel forskjell på hvordan forutsetninger skal forsås som en del av vurderingsgrunnlaget, og at læreren bruker sin kunnskap om forutsetningene til elevene for å planlegge undervisning. Dette skilles ikke på av våre informanter. Det nevnes kun forutsetninger som noe de er klar over at skal ha betydning for vurderingen, men at de er usikre på hvordan en ferdighet skal defineres. Likevel er tre av fire informanter tydelige på at gode ferdigheter belønnes med høyere karakterer. Dette kan virke motsiende, og dette belyser hvor kompleks en faktor som forutsetninger kan være å vurdere.

Som følge av dette, kan det virke som liten læreplanforståelse kan være en utslagsgivende faktor for at forutsetninger er vanskelig å definere. Engh og Gran (2021) er tydelige på at læreplanforståelse må ligge til grunn for at vurdering og vurdering for læring skal fungere på en hensiktsmessig måte. Skaalvik og Skaalvik (2018) skriver at læreren spiller en avgjørende rolle for læringsutbyttet. Det å sette seg inn i læreplanen er derfor et ansvar lærerne har overfor elevene. Lærerne skal hjelpe og tilrettelegge for at elevene skal lære og utvikle kompetanse. Da er elevene avhengig av lærere som har god innsikt i læreplanen og kompetansemålene. Ved å ha god innsikt i kompetansemålene, vil en lærer plukke disse fra hverandre for å gjøre de forståelige og konkrete overfor elevene. På den måten vet elevene hva som forventes av dem, og hva de blir vurdert etter. Dette er i tråd med vurdering for læring.

Videre kan god forståelse av læreplanen være med på å skape et godt og relasjonelt klassemiljø (Engh & Gran, 2021). Et godt læringsmiljø i klassen vil medføre trygghet for elevene. De kommer til undervisningen i kroppsøving med egen kropp som verktøy. Derfor er det viktig at læringsmiljøet er trygt.

## 6.9 Motivasjon og mestringsforventning

Vi har ikke snakket spesifikt om motivasjon med informantene våre, men siden det har en gjensidig påvirkning på innsats har valgt å redegjøre for det. Alle informantene våre er klar over at motivasjon påvirker innsats, men siden det er vanskelig å måle og observere, har vi



ikke undersøkt dette. Likevel vil vi diskutere rundt hva motivasjon har å si, og hvordan dette kan påvirke innsats. Siden innsats skal vektlegges, finner vi det naturlig å komme med noen korte refleksjoner omkring motivasjon.

Bandura (1989) skriver at alle mennesker har en mestringsforventning til ulike aktiviteter og gjøremål. Elevene har ulike mestringsforventninger til de ulike aktivitetene i kroppsøving, og derfor vil motivasjonen være ulik. Videre spiller motivasjonen inn på innsatsen til elevene. Dette kan forklare hvorfor elevene kan ha god innsats i noen timer og mindre god innsats i andre. Da sitter læreren igjen med en subjektiv vurdering av hva som kan ha ført til dette. Derfor, for at elevene skal yte en innsats, trengs det aktiviteter som vekker en form for motivasjon hos elevene. Videre skriver Deci og Ryan (2000) om at motivasjon handler om kompetanse og tilhørighet. I deres selvbestemmelsesteori kommer det tydelig frem at elevene må få være med på å påvirke innholdet i timene. Dette fører til et eierskap til faget (Deci & Ryan, 2000). Våre informanter er delt i hvor stor grad av elevmedvirkning de benytter i faget. Med utgangspunkt i Bandura (1989) og Deci og Ryan (2000) kan dette være forklarende for hvorfor innsatsen og motivasjonen er ulik blant elevene. Derfor har læreren en kompleks utfordring ved å motivere samtlige elever.

## 6.10 Oppsummering av lærernes svar på forskningsspørsmålene

Avslutningsvis i diskusjonen vil vi legge frem en oppsummering de funnene vi gjorde rundt de tre forskningsspørsmålene vi startet med. Drøftingen frem til nå har bidratt til å belyse hvordan lærerne opplever vurdering og undervisning i kroppsøving etter innføringen av den nye læreplanen. Hva de har endret på, og hva de står ved fra tidligere. Hvordan de begrunner endringene i sin egen vurderingspraksis har også blitt belyst, og hvordan våre resultater samsvarer med eller er i motsetning til funn som er gjort i tidligere forskning og teori.

### 6.10.1 Hva legger du i begrepet assessment literacy/vurderingskompetanse?

Det kommer tydelig frem at lærerne tillegger begrepet vurderingskompetanse ulike egenskaper. Det de alle er enige om er at læreren må ha kunnskap om hva som står i læreplanen, dette er i henhold til det som Utdanningsdirektoratet (2021b) sier om vurdering

for læring. Lærerne i undersøkelsen er ikke kjent med begrepet vurderingslitterat, som brukes av Leirhaug (2016), men trekker de samme egenskapene som Leirhaug. Ifølge våre informanter er den kompetente læreren kjent med læreplanen, har evnen til å bryte ned kompetansemål til transparente og målbare ferdighets- eller holdningsmål, og har god kjennskap til elevene og er kapabel til å bygge på disse relasjonene. De vektlegger dermed, i likhet med Birch (2017), at for å drive god vurderingspraksis er læreren avhengig av evne til å utøve skjønn og subjektive vurderinger.

Det er verdt å merke seg at lærerne selv utdyper at det å inneha høy vurderingskompetanse i kroppsøving er krevende. Da vurdering i stor grad er preget av å vurdere prosesser, og ikke resultater slik som det er i andre fag. Lærerens evne til å formidle hva som vurderes, og hvordan elevene blir vurdert er også noe som lærerne trekker frem som sentralt for at elevene skal ha trygge rammer i faget. To av lærerne i undersøkelsen er åpne om at de ikke har brukt tilstrekkelig med tid på å sette seg inn i den nye læreplanen, da dette har blitt nedprioritert grunnet tilsvarende arbeid i andre fag. Det kommer frem i intervjuet med Simon at han mener for mange lærere mangler formell kompetanse i faget, og at mange har kompetanse som ikke er «up to date». Tidligere forskning viser at 4 av 10 som underviser i faget mangler formell kompetanse (Leirhaug, 2016). Våre funn viser at de av lærerne som har kompetanse i faget også har mest kunnskap om den nye læreplanen. Dette funnet kan ikke generaliseres basert på utvalgets størrelse, men kan være en indikator på at de lærerne som utdannes nå med kompetanse innenfor den nye læreplanen kan bli sentrale for å skape en god undervisningspraksis under LK20.

#### 6.10.2 Hvilke endringer merker du i din undervisnings- og vurderingspraksis etter innføringen av den nye læreplanen (LK20)?

Funn gjort rundt dette spørsmålet viser til at lærerne i varierende grad har endret sin undervisnings- og vurderingspraksis i kroppsøvingfaget. Lærerne som har satt seg mest inn i den nye læreplanen er de som har gjort de største endringene sin praksis, mens lærerne som har brukt mindre tid på den nye læreplanen rapporterer færre endringer i sin undervisning og vurdering. Funnene viser også at lærerne i varierende grad opplever læreplanen som et godt hjelpemiddel for å vurdere i kroppsøving, da den kan betraktes som åpen og generell. Læreren som ikke har formell kompetanse i faget varsler om liten til ingen endring i vurdering og

undervisningspraksis, og mener at hans undervisning er dekkende for den nye læreplanen. At lærere ikke gjør endringer i sin undervisningspraksis kom også frem i Arnesen et al. (2013) som så på endringer etter innføringen av LK06.

Det kommer frem i undersøkelsen at de lærerne som har brukt mest tid på den nye læreplanen har laget nye lokale planer for undervisningen i samarbeid med kollegaer. De har utarbeidet årsplaner eller treårsplaner som skal bidra til at undervisningen, og vurderingssituasjonene, blir tilsvarende for flest mulig på sine skoler. Dette samsvarer med (Utdanningsdirektoratet, 2022a) som viser til at lærere og skoler må streve etter å lage en vurderingspraksis som er tilnærmet lik for alle, kun endringer grunnet lokale forskjeller. Lærerne som ikke hadde gjort tilsvarende endringer sier at deres undervisning bærer preg av rutine, og det å gjøre det samme som de eller andre har gjort tidligere. Som viser til en lokal reproduksjon i den enkelte skole av undervisningspraksis og vurderingspraksis.

### 6.10.3 I hvilken grad vektlegger du de ulike faktorene i din vurderingspraksis?

Lærerne som har deltatt i prosjektet er enige om at en ikke kan sette tall på hvor mye en vektlegger et element i kroppsøving opp mot et annet element. Alex, som har lengst erfaring, viser til hvordan det tidligere var en mal på hvordan en skulle vektlegge i kroppsøving. Arnesen et al. (2013) trekker også frem dette, de viser til eksamenssekretariatet som mente elevene skulle vurderes basert på kunnskap, samarbeid, innsats og ferdighet. Dette skulle vektlegges i ulik grad, disse elementene er de samme som blir trukket frem av lærerne i undersøkelsen. Dette skiller våre informanter fra informantene til Tangstad (2019), der hvor alle satte ulike tall på hvordan de vektla sin vurdering i faget. Som nevnt tidligere skal en merke seg at hans undersøkelse ble gjort når den forrige læreplanen (LK06) var gjeldende. I tillegg trekker lærerne frem at en som lærer må vurdere utviklingen og prosessen som eleven har vært gjennom, en må også ta hensyn til elevenes forutsetninger.

På denne måten viser lærerne til hvordan vurdering i kroppsøving i høy grad bærer preg av subjektivitet, og lærerens evne til å gjøre rettferdige vurderinger basert på skjønn. Denne subjektiviteten blir trukket frem av alle lærerne, de mener den store graden av subjektivitet i faget gjør vurderingsarbeidet vanskelig. Til forskjell fra undersøkelsen til Fiskvik (2020), som

viste en klar trend om at de mer erfarne lærerne verdsatte fysiske ferdigheter høyt, finner vi ikke en tydelig trend på dette blant våre informanter. Birch (2017) og Eliassen (2016) trekker begge frem at subjektivitet er preget av fordommer eller ulike oppfatninger av livsverden. Vurderingspraksisen til lærerne i prosjektet virker å være ganske lik, dette kan være grunnet at de kommer med mange av de samme fordommene. De har alle en bakgrunn som aktive innenfor idrettsmiljøet, og det kan være at vi ville fått større forskjeller i vurderingspraksis hos lærere dersom utvalget hadde vært preget av større variasjon.

### 6.11 Funn knyttet opp mot tidligere forskning

I vår undersøkelse har vi kommet frem til funn som beskriver en usikkerhet knyttet til om vurderingen i kroppsøving er rettferdig. Dette er likt med det Leirhaug (2016) viser til, at det er ulik vurderingspraksis blant lærere i norsk skole. Dette kan forklares ved at det er ulikt hvor mye og hvordan lærere jobber aktivt med læreplanen, og en god forståelse av læreplanen og kompetansemålene må ligge til grunn for god undervisnings- og vurderingspraksis (Engh & Gran, 2021). Dette kan støttes av tidligere forskning som Arnesen et al. (2013) skriver om. Her kommer det frem at tidligere forskning på tidligere læreplaner har begrenset innflytelse på kroppsøving. Det kan være ulike grunner til hvorfor det er sånn, men det er i utgangspunktet hver enkelt skole som har et ansvar for å bruke nok tid på å sette seg inn i en ny læreplan.

Videre skriver Castelli og Rink (2003) om at lærere må oppleve støtte fra læreplanen om en endring skal være suksessfull eller ikke. I vårt tilfelle er det delt, da to informanter føler de opplever noe støtte og hjelp, men de to andre opplever liten eller ingen støtte. Dette kan kanskje forklares med at det er forskjellig hvor mye tid de har brukt på å sette seg grundig inn i den nye læreplanen. Dette er med på å forklare hvorfor det er forskjeller i vurderingspraksis blant lærere i kroppsøving.

Skjeggnes (2019) presenterer funn om at nyutdannede lærere opplever vurdering i kroppsøving som vanskelig og utfordrende. Ingen av våre informanter var nyutdannet, men de forteller likevel om at vurdering i komplekst og utfordrende. Derfor kan det virke som dette er en problemstilling som henger ved selv om man opparbeider seg erfaring. Informantene våre

har funnet sin vurderingspraksis og vurderingskompetanse, men de er likevel innom en viss usikkerhet på om de gjør det riktig og rettferdig. De føler seg trygge på sin egen kompetanse, men uttrykker et ønske om mer samarbeid og et tolkningsfellesskap for å være enda mer sikker på at vurderingen er rettferdig, og at læreplan og kompetansemål tolkes likt.

Naas (2021) har skrevet om innsats. Innsats blir av våre informanter tolket ulikt, og det presenteres også i Naas (2021) sine funn. Det er ulikt hva lærere legger i begrepet innsats, noe som også kommer frem i vår oppgave. Dette vil igjen føre til en opplevelse av subjektivitet, noe som er med på å underbygge usikkerheten.

Vi har presentert funn omkring elevmedvirkning, og det er noe informantene bruker. Det er likevel ulikt hvor mye det brukes. Formativ vurdering er viktig i faget, noe som også understrekes av informantene. Black og Wiliam (1998) har dokumentert at formativ vurdering har betydning for læringen og utviklingen til eleven, og derfor må elevene få mulighet til å vurdere seg selv. Som nevnt er det ulikt i hvilken grad våre informanter bruker elevmedvirkning og egevaluering, men det er noe informantene vet er viktig. De som nevner at de bruker det lite eller mindre enn ønskelig, er tydelige på at de gjerne vil bruke det mer. Funnene våre peker likevel på at det er ujevnt hvor ofte det brukes gjennom årene på ungdomsskolen, og at det henger sammen med hva lærerne føler de får ut av det.

## 6.12 Begrensninger ved oppgaven

Størrelsen på utvalget vårt er for lite til å generalisere funnene utover informantene fra vårt utvalg. Funnene er derfor gyldige for våre informanter, og noen av funnene kan overføres til feltet ved at det er likhet med tidligere forskning. Utvalget er stort nok til vår undersøkelse, og informantene jobbet ved ulike skoler og har ulik kompetanse og erfaring. En begrensning kan likevel være at alle informantene er menn og har idrettsbakgrunn, vi kunne hatt kvinnelige informanter og informanter uten idrettsbakgrunn. Som følge av dette kan resultatet være annerledes enn om vi har et mer mangfoldig utvalg som omfatter et bredere spekter. Dette trengs det mer forskning på for å finne ut av. Videre kan det være en begrensning ved at vi begge har vært til stede under gjennomføringen av intervjuene. Det kan være at noen av

informantene har følt seg utrygge eller at de gir svar og refleksjoner som de tror vi som forskere ønsker at de skal komme med. Vi har prøvd å unngå dette så godt det lar seg gjøre, og vi har hatt mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål hvis vi har opplevd noe uklart. Vi har gitt alle informantene muligheten til å bestemme hvor og hvordan de ønsket at intervjuet skulle gjennomføres. Som følge av dette har vi gjennomført intervjuer på Teams, på arbeidsplass og hjemme hos en av informantene.

Som følge av at både informanter og forskere i dette prosjektet har idrettsbakgrunn, kan det hende at vi har samme refleksjoner omkring de samme utfordringene knyttet til vurdering i kroppsøving. Tilbake til det Birch (2017) nevner om objektivitet og forståelse, kan man si at både vi som forskere og informantene våre kan ha en likere forståelse som følge av en lik hverdag med tanke på aktiviteter og idretter. På grunn av en idrettsbakgrunn kan man derfor ha et annet syn på vurdering fordi man selv opplever å ha en forforståelse når det gjelder aktivitetene som gjennomføres i kroppsøving. En kan som lærer ha visse forventinger til hva som er god innsats eller gode ferdigheter som følge av denne forforståelsen.

Videre har vi erfart at informantene i studien sitter med flere av de samme tankene og refleksjonene rundt vurdering i kroppsøving, samtidig ser vi at ingen av lærerne praktiserer samme undervisning- eller vurderingspraksis. På tross av at de har fellestrekk i sin bakgrunn i form av idrett, har andre faktorer som tidligere erfaring, alder, kollegaer og elevgrupper vært med på å påvirke hvordan informantene våre vurderer i kroppsøving.

## 7. Avslutning

I denne delen av oppgaven vil vi komme med vår konklusjon med utgangspunkt i problemstillingen, funn og tidligere forskning. Problemstillingen for oppgaven er: «Har lærere opplevd noen forskjeller i vurderingspraksis etter innføringen av den nye læreplanen?». Vi synes flere av funnene kan forskes mer på, men som nødvendigvis ikke sentrale for akkurat vår problemstilling. Vi kommer til å peke på noen muligheter for fremtidige undersøkelser innenfor det fenomenet kan undersøke.

### 7.1 Konklusjon

Vi har gjennomført en kvalitativ undersøkelse, og informantene reflekterer ulikt omkring vurdering i kroppsøving før og etter innføringen av den nye læreplanen. Informantene har ulik bakgrunn og erfaring, noe vi bevisst har valgt for å dekke et bredere spekter, selv i en liten undersøkelse som dette. Dette understreker de store forskjellene som kommer frem når vi diskuterer fenomenet vi har undersøkt. Det finnes ikke et svar for hvordan man skal vurdere i kroppsøving. Det finnes mange ulike måter å vurdere på, og det er individuelt hvordan ulike lærere vektlegger de ulike faktorene i kroppsøving, samt hvor mye de opplever at læreplanen og styringsdokumenter er til hjelp og støtte.

Vi har i oppgaven redegjort for ulike dimensjoner av vurderingskompetanse, og det kommer tydelig frem i våre funn at det er individuelle forskjeller. Dette gjør vurdering komplekst, og kan føre til usikkerhet omkring egen vurderingskompetanse og vurderingspraksis. Det kommer frem et tydelig ønske om mer arbeid med læreplanen, samt samarbeid med andre skoler og lærere i faget. Det kommer også frem hos enkelte av informantene et ønske om kompetanseheving i faget, og at nyutdannede lærere med kompetanse og kunnskap om den nye læreplanen får rom til å utfolde seg i faget.

### 7.2 Videre forskning

I resultatene vi har presentert kommer det tydelig frem at lærere har ulik tilnærming til vurdering i kroppsøving. Etter innføringen av den nye læreplanen det ulikt hvordan informantene våre har jobbet med den. Det finnes mye forskning på vurdering og de ulike

aspektene i kroppsøving, samt hva som er likt og ulikt blant erfarne og nyutdannede lærere. Vi har i vårt datamateriale funnet ut at det er rom for forbedring med tanke på hvordan man kan jobbe med læreplanen for å bruke den som et hjelpemiddel og støtte ved vurdering i faget. Det krever at lærerne på skolene må selv ta initiativ til å jobbe konkret med læreplanen, samt jobbe med skoler i nærområdet. Dette kan senere utvides videre, slik at vurderingspraksisen blir mer lik rundt omkring i landet. Som følge av dette kan tolkningsfellesskap og betydningen av dette være en mulighet for videre forskning på dette området. Som nevnt ved flere anledninger i oppgaven så er den nye læreplanen forholdsvis ny i skolen, og det er rimelig å anta at mye gjenstår i innarbeidelsen av LK20. I Tangstad (2019) sin undersøkelse har informantene tydelige vektinger av hvordan de vurderer i faget, den undersøkelsen ble gjort etter at LK06 hadde vært aktiv i 13 år. Som videre forskning vil det vært interessant å se om lærere ville hatt en like tydelig vekting av vurdering med den nåværende læreplanen etter tilsvarende tidsrom. En annen mulig inngang til videre forskning kan være hvorfor forskjellene omkring arbeid med ny læreplan er så ulik rundt omkring på skolene.



## 8. Litteraturliste

- Aristoteles & Stigen, A. (1999). *Etikk : et hovedverk i Aristoteles' filosofi, også kalt "Den nikomakiske etikk"* (3. utg.). Gyldendal.
- 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. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7, 9-32.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, (44(9)), 1175–1184. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Birch, J. (2017). Subjektiv vurdering er rettferdig vurdering. I E. Ellefsen Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s. 51-66). Cappelen Damm Akademiske.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. Paper.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199861392.001.0001>
- Burke, S. (2016). Rethinking 'validity' and 'trustworthiness' in qualitative inquiry. How might we judge the quality of qualitative research in sport and exercise sciences? I B. Smith & A. C. Sparkes (Red.), *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise* (s. 330-339). Routledge International Handbooks.
- Castelli, D. & Rink, J. (2003). Chapter 3: A Comparison of High and Low Performing Secondary Physical Education Programs. *Faculty Publications*, 22. <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.5.512>
- Dalland, O. (2014). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Eliassen, K. O. (2016). *Foucaults begreper*. Scandinavian Academic Press.
- Eng, K. R., Høihilder, E. K. & Dobson, S. (2007). *Vurdering for læring*. Høyskoleforl.
- Eng, R. & Gran, L. (2021). *Vurdering for læring i skolen : på vei mot en bærekraftig og demokratisk vurderingskultur* (2. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Engvik, G. (2013). *Vurderingspraksiser i kroppsøvingfaget* (Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet
- Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)). NTNU. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/fivis2.pdf>
- Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjon - betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 1, 58-63.
- Fiskvik, E. (2020). *En kvalitativ studie som sammenligner vurderingspraksiser mellom erfarne og nyutdannede kroppsøvingslærere* [Masteroppgave, Oslo Met].
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen : praksis, læring og utvikling*. Universitetsforl.
- Flagestad, L. & Skisland, J. O. (2002). Årsaker til mistrivsel i kroppsøving: hvem er «mistriverne»? *Kroppsøving*, 52(4), 21-26.
- Fosse, B. O. & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 66-77. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-02>

- Foucault, M. (2000). *Ethics, subjectivity and truth. Essential works of Foucault 1954-1984. Volume 1.* Penguin Books.
- Georgakis, S. & Wilson, R. (2012). Australian physical education and school sport: an exploration into contemporary assesment. *Asian Journal of Exercise & Sport Science*, 9(1), 37-52.
- Group, A. R. (2006). *Assessment in schools: Fit for purpose?* Institute of Education, University of London.
- Hay, P. & Penney, D. (2013). *Assessment in Physical Education. A sociocultural perspective* Routledge.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving* [Masteroppgave, Norges Idrettshøgskole]. Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lagestad, P. (2017). Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving? -En studie av jenter og gutters kroppsøvingsskarakterer i den videregående skolen. *Acta Didactica Norge*, 11(1), Art. 5, 21, sider. <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.2609>
- Leirhaug, P. E. (2016). *"Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring": en empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge* [Doctoral thesis, Norges Idrettshøgskole]. Brage NIH. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2419782>
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A. & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (3. utg.). Universitetsforl.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Naas, N. M. S. (2021). *Innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving* [Masteroppgave, Oslo Met].
- oppl, O.-. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Popham, W. J. (2009). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory Into Practice*, 48(1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405840802577536>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen.* Cappelen Damm akademisk.
- Skjeggenes, S. (2019). *Vurderingskompetansen til nyutdannede lærere* [Masteroppgave, Norges Idrettshøgskole].
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring.* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Tangstad, J. L. (2019). *Karaktervurdering i kroppsøvingfaget på ungdomsskolen* [Masteroppgave, Nord universitet].
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder.* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tronsmo, E. (2020). Læreplanen og profesjonsfellesskapet. *Bedre skole - Tidsskrift for lærere og skoleledere*, (2), 27-31.
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 13.03.2019). *Dybdelæring.* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 18.11.2019). *Hva er kjerneelementer?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Grunnleggjande ferdigheiter (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Utdanningsdirektoratet. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 04.05.2021). *Tilsetting og kompetansekrav*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/#a99599>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 24.09.2021). *Vurdering for læring*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brugerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester (LK20)*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 02.03.2022). *Standpunkt vurdering*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/standpunktvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, 16.03.2022). *Tolkningsfellesskap om standpunkt vurdering*. UDIR. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/tolkningsfellesskap-om-standpunktvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022c, 04.02.2022). *Underveisvurdering*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Vad, A. M. M. (2016). *Innsats og makt* [Masteroppgave, Norges Idrettshøgskole]. Brage NIH. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmloi/bitstream/handle/11250/2400959/Vad%20Alfred%20Mathias%20v2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Gyldendal Akademisk.
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>

## 9. Vedlegg

### 9.1 Intervjuguide

#### Intervjuguide

1. Kan du fortelle litt om deg som kroppsøvingslærer?
  - Hva er din bakgrunn utdanning/idrettsbakgrunn?
  - Underviser du i kroppsøving nå?
  - Har du undervist under tidligere læreplaner?
  - Er du faglærer i kroppsøving eller har du andre fag i tillegg til kroppsøving?
2. Merker du noen forskjell i hvordan du underviser og vurderer etter innføringen av den nye læreplanen?
3. Hva legger du i begrepet vurderingskompetanse/«assessment literacy»?
4. Hvilke faktorer vektlegger du i din vurdering av elevene i kroppsøvingsfaget?
  - Forutsetninger
  - Innsats
  - Ferdighet/kunnskap
  - Samarbeid
  - Kompetanse
5. Hva legger du i de ulike begrepene:
  - Forutsetninger
  - Innsats
  - Ferdighet
  - Kunnskap
  - Samarbeid
  - Kompetanse
  - Forstå, anerkjenne og gjennomføre/anvende
6. Føler du at du har noe støtte fra læreplan/nasjonale retningslinjer for hvordan du skal vurdere i faget?
7. I læreplanen står at en skal ta hensyn til elevenes forutsetninger i faget, hva legger du i dette?
8. Hvordan legger du opp undervisningen for å få dekket alle/flest mulig kompetansemål?
9. I hvilket omfang lar du elevene bruke tid på egevaluering?

- Spiller dette inn på din vurdering i faget?
- 10. Bruker du skriftlige og/eller muntlige vurderinger i faget?
- 11. Bruker du formative vurderinger i din vurderingspraksis, tilbakemeldinger/fremovermeldinger?
- 12. Hvor mye tid bruker du på å samarbeide med andre kroppsøvingslærere?
- 13. Hvor mye tid bruker du på vurdering i kroppsøving til sammenligning med andre fag?
- 14. I hvilken grad føler du får tid til å vurdere/evaluere hver enkeltelev?
- 15. Er din vurderingskompetanse i faget primært basert på hva du har lært gjennom utdanningen din, eller er den basert erfaringer du har tillært deg gjennom tidligere vurderinger?
- 16. Hvordan bevisstgjør du elevene på hva som vurderes i faget/timene?

## 9.2 ROS-analyse

Risikovurdering av personopplysninger		
<b>Virksomhet:</b> OsloMet	<b>Avdeling:</b> GFU, kroppsøvingssesksjonen	
<b>Tjeneste-/systemeier (risikoeier):</b>	<b>Telefon/epost:</b>	
<b>Hva er risikovurdert:</b> Datamaterialet fra masterprosjektet	<b>Hva er lagret hvor (personopplysninger):</b> (Dokumentet bør lagres som en del av internkontrollen i virksomheten)	
<b>Vurdert av:</b> Bjerkelund, Martin & Rundhaug, Håkon <b>Dato:</b> Januar 2023	<b>Avdeling:</b> GFU, kroppsøvingssesksjonen	<b>Telefon/epost:</b> 90861641, <a href="mailto:s334670@oslomet.no">s334670@oslomet.no</a> 90263780, <a href="mailto:s334675@oslomet.no">s334675@oslomet.no</a>

Forhold (uønsket hendelse) som er vurdert		Betydning for	Risikonivå (L,M,H)	Nødvendig med tiltak (Ja/Nei)									
Legg til de forhold som er vurdert. Hendelse 1 til 6 er eksempler som kan endres.		Sett kryss	Sannsynlighet (horisontalt) Konsekvens (vertikalt) Sett ett kryss.										
1	Uvedkommende kan kjenne igjen opplysninger i filen, da den ikke er tilstrekkelig avidentifisert	<input checked="" type="checkbox"/> Konfidensialitet <input checked="" type="checkbox"/> Integritet <input type="checkbox"/> Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>X</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	X	Yellow	Red	Green	Green	Yellow	
Yellow	Red	Red											
X	Yellow	Red											
Green	Green	Yellow											
2	Koblingsnøkkel er ikke forsvarlig sikret	<input checked="" type="checkbox"/> Konfidensialitet <input type="checkbox"/> Integritet <input type="checkbox"/> Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>X</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	X	Yellow	Red	Green	Green	Yellow	
Yellow	Red	Red											
X	Yellow	Red											
Green	Green	Yellow											
3	Uønsket utlevering av personopplysninger	<input checked="" type="checkbox"/> Konfidensialitet <input type="checkbox"/> Integritet <input type="checkbox"/> Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>X</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	Green	Yellow	Red	X	Green	Yellow	
Yellow	Red	Red											
Green	Yellow	Red											
X	Green	Yellow											
4	Tap eller tyveri av fil lagret på bærbart utstyr	<input checked="" type="checkbox"/> Konfidensialitet <input type="checkbox"/> Integritet <input checked="" type="checkbox"/> Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>X</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	Green	Yellow	Red	X	Green	Yellow	
Yellow	Red	Red											
Green	Yellow	Red											
X	Green	Yellow											
5	Data er utilgjengelig for masterstudenter over en lengre periode	<input type="checkbox"/> Konfidensialitet <input type="checkbox"/> Integritet <input checked="" type="checkbox"/> Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>X</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	Green	Yellow	Red	Green	X	Yellow	
Yellow	Red	Red											
Green	Yellow	Red											
Green	X	Yellow											

6	Uønsket endring som ikke er sporbar	__Konfidensialitet	Yellow	Red	Red	
		_x Integritet	Green	Yellow	Red	
		__Tilgjengelighet	X	Green	Yellow	
7	Informantene oppgir uoppfordret flere personopplysninger enn de har samtykket til	_x Konfidensialitet	Yellow	Red	Red	
		__Integritet	Green	Yellow	Red	
		__Tilgjengelighet	X	Green	Yellow	
8	Informanter trekker seg fra forskningsprosjektet underveis	__Konfidensialitet	Yellow	Red	Red	
		__Integritet	Green	Yellow	Red	
		_x Tilgjengelighet	Green	X	Yellow	
9		__Konfidensialitet	Yellow	Red	Red	
		__Integritet	Green	Yellow	Red	
		__Tilgjengelighet	Green	Green	Yellow	
10		__Konfidensialitet	Yellow	Red	Red	
		__Integritet	Green	Yellow	Red	
		__Tilgjengelighet	Green	Green	Yellow	

Beskrivelse av tiltak <i>(I prioritert rekkefølge. Føy til flere linjer ved behov)</i>		Ref. linjenummer over	Betydning/Kommentar
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

## Veiledning for enkel risikovurdering av personopplysninger

Før personopplysninger behandles skal du foreta en risikovurdering.

På grunnlag av risikovurderingen skal du iverksette sikringstiltak som sørger for at opplysningene er godt nok beskyttet.

Risikovurderinger av informasjonssikkerheten handler om to ting:

- å identifisere hendelser som kan føre til at personopplysninger blir utsatt for brudd på:
  - **Konfidensialitet:** uvedkommende får tilgang til personopplysninger
  - **Integritet:** uønsket endring, sletting eller manipulering av personopplysninger og
  - **Tilgjengelighet:** sikre brukere tilgang til personopplysninger når de har behov for det.
- å vurdere sannsynlighet og konsekvens ved at hendelsen inntreffer som:
  - lav
  - moderat
  - høy

I kolonnen for risikonivå settes ett kryss ruten som angir hendelsens konsekvens og sannsynlighet:

Konsekvens	Høy		X	
	Moderat			
	Lav			
		Lav	Moderat	Høy
		Sannsynlighet		

Man kommer da frem til risikonivået for hendelsen: Lav (grønn), Moderat (gul) og Høy (rød).

Hvis risikonivået er høyt må man alltid sette inn tiltak. Dette kan vurderes hvis nivået er moderat.

Både tilsiktede (hacking, virus etc.) og utilsiktede hendelser (teknisk og menneskelige feil) må tas med i vurderingen.



Dette er eksempler på faktorer med betydning for risikovurderingen:

- type opplysning (f.eks. om det er sensitive personopplysninger)
- grad av personidentifisering (direkte eller indirekte personopplysninger)
- antall registrerte
- oppbevaringstid
- den tekniske sikkerheten til systemet eller tjenesten som brukes
- kvaliteten på driften av den digitale tjenesten med underliggende systemer, for eksempel:
  - sikkerhet hos driftsleverandør og eventuelle underleverandører
  - datalokasjon

Etter at risikovurderinger er gjennomført skal det iverksettes sikringstiltak som forebygger hendelser med uakseptabel høy risiko. Tiltakene kan være tekniske, organisatoriske eller menneskelige.

## 9.3 NSD-godkjenning

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

# Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 576951	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 12.01.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Prosjekttittel**  
Vurdering i kroppsøving

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

**Prosjektansvarlig**  
Sepandarmaz Mashreghi

**Student**  
Martin Bjerkelund

**Prosjektperiode**  
02.01.2023 - 31.12.2023

**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 31.12.2023.

[Meldeskjema](#) 

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN

Sikt 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.

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *”Vurdering i kroppsøving?”*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvilke faktorer som vurderes i kroppsøving og hvordan de ulike faktorene vektlegges. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å få en dypere innsikt i hvordan vurdering i kroppsøving foregår. Det er en kompleks prosess vi ønsker mer forståelse omkring.

Problemstillingen er vi ser for oss er vil være noe omkring hvordan vektlegger lærerne sine vurderinger i kroppsøvingfaget. Vi er ute etter «assessment literacy» og vurderingskompetanse.

Dette prosjektet er en masteroppgave.

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

Oslo Met er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta fordi du underviser i faget kroppsøving på en ungdomsskole. Utvalget er bestemt på utvalgsriterier om at man underviser i kroppsøving på en ungdomsskole. Vi kommer til å spørre tre-fire lærere fra ulike skoler om de ønsker å delta.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å være med på et semi-strukturert intervju. Det vil være ca. 10 spørsmål med noen oppfølging/utdypningsspørsmål. Det vil gå ut på hvilke faktorer du vektlegger i din vurdering i kroppsøving, i hvilke grad de ulike faktorene vektlegges, og om læreplanen og bakgrunn/erfaring spiller en rolle. Vi ser for oss at intervjuet vil vare i ca. 45 minutter. Vi ønsker å gjøre et lydopptak av intervjuet.

### **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.

- De som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon er to studenter og veileder.
- Ved behandlingsansvarlig institusjon vil Sepandarmaz Mashreghi som veileder og Martin Bjerkelund og Håkon Rundhaug som studenter ha tilgang.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Nettskjema-diktafon (uio.no) er navn på databehandler som skal samle inn, bearbeide, lagre data.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Personopplysningene vil anonymiseres i nettskjema diktafon (UiO), og de vil bli slettet ved prosjektets slutt.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier ved OsloMet 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 slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Oslo Met ved prosjektansvarlig Sepandarmaz Mashreghi, telefon: 40694424, epost: sepandarmaz.mashreghi@mau.se. Eventuelt ta kontakt med Håkon Rundhaug, telefon: 90263780, epost: s334675@oslomet.no eller Martin Bjerkelund, telefon: 90861641, epost: s334670@oslomet.no
- Vårt personvernombud: Jorunn Wiig Strømberg, telefon: 67237108, epost: jorunn.stromberg@oslomet.no.

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

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

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*  
(Forsker/veileder)

*Eventuelt student*

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Vurdering i kroppsøving», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til mine svar og refleksjoner kan brukes i prosjektet.

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

-----  
(Signert av informant, dato)

## 9.5 Medforfattererklæring

Om to eller tre studenter gjennomfører og/eller skriver masteroppgaven sammen, skal det legges ved et medforfattererklæring, jf. emneplan MGMO5900:

*"For studenter som velger å gjennomføre masteroppgaven som gruppearbeid, skal det gå tydelig fram i egen redegjørelse hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan hver enkelt oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid. Her benyttes en medforfattererklæring som begge eller alle tre parter signerer."*

**Masteroppgavens tittel:**

Vurdering i kroppøving

**Redegjørelse på hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan den enkelte oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid:**

Arbeidet er jevnt fordelt mellom begge forfatterne av denne masteroppgaven. Vi har samarbeidet gjennom hele prosessen og begge har tatt del i planlegging, utforming, gjennomføring og rapportering av prosjektet. Kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid er oppfylt gjennom dokumentering av kjennskap til tidligere forskning, metode og gjennom å bidra til ny forståelse gjennom å sette søkelys på vår problemstilling.

**Undertegnede bekrefter å ha bidratt til følgende deler av masteroppgavearbeidet:**

Prosjektskisse, idé og tema for masteroppgaven	<u>Ja</u> /Nei
Praktisk gjennomføring av studien for eksempel innhenting av data	<u>Ja</u> /Nei
Analyse, drøfting og tolkning av resultatene	<u>Ja</u> /Nei

**Undertegnede har lest og godkjent den innsendte versjonen av masteroppgaven**

<u>Oslo</u>	<u>20/1-23</u>	<u>Marten Bjerkelund</u>
<u>Oslo</u>	<u>20/1-23</u>	<u>Håkon Rundhaug</u>

(sted) (dato) (signatur)