



**Høgskulen  
på Vestlandet**

## **MASTEROPPGAVE**

### **Kroppsøvlingslæreres oppfattelser av vurdering i kroppsøving**

Physical education teachers' conceptions of assessment in physical education

**Carina Marlen Granli**

Master i idrettsvitenskap

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Veiledere: Glenn Øvrevik Kjerland og Odd Lennart Vikene

Innleveringsdato: 19.05.2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

## Forord

I arbeidet med denne oppgaven ønsket jeg å skrive om noe som blant annet kunne styrke mine kunnskaper i utøvelsen av læreryrket, og samtidig dykke dypere inn i et felt jeg lenge har sett på som interessant. Det har vært en krevende, men mest av alt lærerik prosess. Selv om det var mange tunge dager med frustrasjon, har de gode dagene gitt påfyll av motivasjon og enda mer faglig input.

Jeg ønsker å rette en stor takk til alle informantene som tok seg tid til å stille på intervju i en ellers travel skolehverdag, med covid-19 attpåtil. Arbeidet med å rekruttere lærere var til tider krevende, og jeg er derfor svært takknemlig for deres frivillighet. Uten dere ville jeg ikke kunne ha gjennomført denne studien. Deres deling av erfaringer og kunnskap var for meg veldig spennende å ta del i. Videre vil jeg takke min hovedveileder Odd Lennart Vikene for gode innspill og konstruktive tilbakemeldinger. Min biveileder Glenn Øvrevik Kjerland har vært til stor hjelp og motivasjon for meg. Tusen takk for ditt engasjement og din ekspertise. Det å få en ekstra smiley på tilbakemeldingene var mer avgjørende enn du tror.

I tillegg vil jeg takke gode venner som har tilbrakt viktige rekreasjonsdager på Kvam og i Sogndalsdalen med meg. Til slutt må jeg takke familien min, som alltid ønsket meg velkommen hjem for en helg med god mat, skrivepause og avslapping de gangene jeg trengte det som mest.

## Sammendrag

Vurdering i skolen kan sies å ha mange formål. Et av disse handler om at elevene selv skal skjønne hva de skal lære, og bidra til læringsarbeid for hverandre, slik at de sammen kan hjelpe hverandre i læringsprosessen. I tillegg er et av formålene med vurdering å fremme læring (Opplæringsloven, 2020). Kroppsøving er et læringsfag på lik linje med andre fag i skolen, og er et gjennomgående fag i det 13-årige skoleløpet. Faget skal inspirere til en livslags bevegelsesglede og gi elevene mulighet til å utvikle eget selvbilde. Dette er store ambisjoner, og det er nettopp derfor vurdering i faget kan ha en stor påvirkningskraft for elevenes motivasjon til bevegelse videre i livet og deres selvbilde. Hva som skal ligge i vurderingsgrunnlaget og hvorfor er omdiskutert i kroppsøving. Lærere starter arbeidslivet med ulike personlige preferanser, ulik utdanning, erfaringer, meninger og holdninger. Derfor vil lærerens forståelse av vurdering i faget i stor grad påvirke hvordan elevene blir vurdert. Dette medvirket til følgende problemstilling: *Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere vurdering i kroppsøving?* For å besvare problemstilling ble det anvendt en fenomenografisk forskningsmetode og gjennomført kvalitative intervju. Denne tilnærmingen ønsker å undersøke, identifisere og analysere menneskers kvalitative forståelser og oppfattelser av ulike fenomen i verden. Studiens utvalg besto av 12 kroppsøvingslærere med variert alder og erfaring, fra ulike skoler i fylkene Vestland, Møre og Romsdal, Viken og Rogaland.

I analysen ble lærernes oppfattelser kategorisert og strukturert i et utfallsrom av oppfattelser, som synliggjør sammenhenger, variasjon og dybde mellom oppfattelsene. Funna viste at lærerne oppfatter vurdering i kroppsøving som skjønnsbasert, karakterorientert, paradoksalt, nedprioritert, motiverende og komplekst. Variasjonen i utfallsrommet kan ha et pedagogisk potensial for kunnskapsutvikling. Variasjonen viser i tillegg at oppfattelsene ikke kan reduseres til en enkelt oppfattelse, men må forstås ved å se på utfallsrommet som en helhet. Studiens utfallsrom viser likevel et bredt spekter av oppfattelser, som tyder på et behov for videre undersøkelser av fenomenet, slik at forståelsen av vurdering i kroppsøving kan bli mer konsis og entydig for lærere.

**Nøkkelord:** Kroppsøving, vurdering, lærere, oppfattelse, fenomenografi

## English summary

Assessment in school can be said to have many purposes. One of these is about pupils themselves understanding what they are going to learn, and contributing to learning work for each other, so that together they can help each other in the learning process. In addition, one of the purposes of assessment is to promote learning (Opplæringsloven, 2020). Physical education is a learning subject on an equal footing with other subjects in school and is also a consistent subject in the 13-year school run. The subject aims to inspire lifelong joy of movement and give the pupils the opportunity to develop their own self-image. These are big ambitions, which is precisely why assessment in the subject can have a major impact on the pupils' motivation to be in motion further in life and their self-image. What should form the basis for assessment and why is debated in the physical education. Teachers start their careers with different personal preferences, different education, experiences, opinions and attitudes. Therefore, the teacher's understanding of assessment in the subject will greatly affect how pupils are assessed. This contributed to the following research question: *How do physical education teachers perceive assessment in physical education?* To answer the question, a phenomenographic research method was used and qualitative interviews were conducted. This approach seeks to examine, identify and analyze people's qualitative understandings and perceptions of the world and various phenomena. The study's sample consisted of 12 physical education teachers with varied age and experience, from different schools in the counties of Vestland, Møre og Romsdal, Viken and Rogaland.

In the analysis, the teachers' conception was categorized and structured in an outcome-space of conceptions, which highlights the relationships, variation and depth between the conceptions. The findings showed that teachers perceive assessment in physical education as discretionary, character-oriented, paradoxically, downgraded, motivating and complex. The variation in the outcome-space can have a pedagogical potential for knowledge development. The variation also shows that the conceptions cannot be reduced to a single conception, but must be understood by looking at the outcome-space as a whole. The study's outcome-space nevertheless shows a wide range of conceptions, which indicates a need for further investigations of the phenomenon, so that the understanding of assessment in physical education can be more concise and unambiguous for physical education teachers.

**Keywords:** Physical education, assessment, teachers, perception, phenomenography

## Innholdsfortegnelse

<b>1.0</b>	<b>Introduksjon</b>	<b>1</b>
<b>1.1</b>	<b>Oppgavens hensikt og problemstilling</b>	<b>3</b>
<b>1.2</b>	<b>Begrepsavklaring</b>	<b>4</b>
<b>1.3</b>	<b>Oppgavens struktur</b>	<b>4</b>
<b>2.0</b>	<b>Litteraturgjennomgang</b>	<b>5</b>
<b>2.1</b>	<b>Formål med vurdering</b>	<b>5</b>
<b>2.2</b>	<b>Vurdering i kroppsøving</b>	<b>6</b>
<b>2.3</b>	<b>Tidligere forskning</b>	<b>8</b>
2.3.1	Skjønnbasert vurdering i kroppsøving	8
2.3.2	Vurdering er å sette en slutt karakter	11
2.3.3	Vurderingens paradoks	12
2.3.4	Vurderingen i kroppsøving nedprioriteres	15
2.3.5	Vurdering som motivasjon	16
2.3.6	Kompleksiteten med vurdering	17
2.3.7	Oppsummering	19
<b>3.0</b>	<b>Metode</b>	<b>20</b>
<b>3.1</b>	<b>Fenomenografi</b>	<b>20</b>
3.1.1	Første- og andreordens perspektiv	21
<b>3.2</b>	<b>Datainnsamlingsmetode</b>	<b>22</b>
3.2.1	Intervjuguide	23
<b>3.3</b>	<b>Utvalg</b>	<b>24</b>
<b>3.4</b>	<b>Datainnsamling</b>	<b>26</b>
<b>3.5</b>	<b>Behandling av data</b>	<b>27</b>

<b>3.6 Analyse .....</b>	<b>28</b>
3.6.1 Grunnlag for analysearbeidet.....	28
3.6.2 Gjennomføring av analysen.....	29
<b>3.7 Pålitelighet, gyldighet og generalisering .....</b>	<b>30</b>
<b>3.8 Etske retningslinjer.....</b>	<b>32</b>
<b>3.9 Forforståelse .....</b>	<b>33</b>
<b>4.0 Resultat .....</b>	<b>35</b>
<b>4.1 Lærernes oppfattelse av vurdering i kroppsøving.....</b>	<b>35</b>
4.1.1 Skjønnsbasert .....	37
4.1.2 Karakterorientert.....	40
4.1.3 Paradoksalt .....	41
4.1.4 Nedprioritert.....	46
4.1.5 Motiverende .....	48
4.1.6 Komplekst .....	50
4.1.7 Oppsummering .....	53
<b>5.0 Diskusjon.....</b>	<b>54</b>
<b>5.1 Vurdering i kroppsøving .....</b>	<b>54</b>
5.1.1 Skjønnsbasert .....	54
5.1.2 Karakterorientert.....	57
5.1.3 Paradoksalt .....	59
5.1.4 Nedprioritert.....	65
5.1.5 Motiverende .....	67
5.1.6 Komplekst .....	68
5.1.7 Oppsummering .....	70
<b>5.2 Studiens pedagogiske potensiale.....</b>	<b>71</b>

5.2.1	Variasjon i utfallsrommet .....	72
5.2.2	Utfallsrommets oppfattelser sett i sammenheng .....	73
<b>5.3</b>	<b>Studiens styrker og begrensninger.....</b>	<b>74</b>
<b>6.0</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>76</b>
<b>6.1</b>	<b>Refleksjon og videre forskning.....</b>	<b>78</b>
<b>7.0</b>	<b>Referanseliste .....</b>	<b>79</b>
<b>8.0</b>	<b>Vedlegg.....</b>	<b>84</b>
	<b>Vedlegg 1 – Vurdering fra Norsk senter for forskningsdata .....</b>	<b>84</b>
	<b>Vedlegg 2 – Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet, rektor .....</b>	<b>86</b>
	<b>Vedlegg 3 – Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet, lærer .....</b>	<b>87</b>
	<b>Vedlegg 4 - Samtykkeerklæring .....</b>	<b>88</b>
	<b>Vedlegg 5 – Intervjuguide .....</b>	<b>91</b>
	<b>Vedlegg 6 – Figur 1 – Utfallsrom for fenomenet vurdering i kroppsøving .....</b>	<b>93</b>
<b>Oversikt over tabeller og figurer</b>		
	Tabell 1 – Inklusjons- og eksklusjonskriterier for utvalg .....	25
	Figur 1 – Utfallsrom for fenomenet vurdering i kroppsøving .....	36



# 1.0 Introduksjon

I følge Opplæringsloven (2020) har alle elever rett til underveisvurdering og dokumentasjon av opplæringen. Formålet med vurdering i fagene er å bidra til lærelyst underveis og fremme læring. Vurderingen skal gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutningen av opplæringen i faget. Det er kompetansemålene i læreplanen som er grunnlaget for vurdering. Underveisvurdering skal være en integrert del av opplæringen, og brukes til å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen i fag. Elever skal være kjent med læreplanen i faget og skal delta i vurdering av eget arbeid og reflektere over egen læring (Opplæringsloven, 2020). Vurdering kan bidra til læring, bygge opp selvtillit og motivere til videre innsats. På en annen side gjør vurdering det også mulig å velge ut, ekskludere og sortere. For at vurdering skal resultere i læring og faglig utvikling, forutsetter det innsikt i et bredt spekter av potensielle vurderingsverktøy, og kunnskap om hvordan og hvorfor de kan og bør brukes (Engh, Høihilder & Dobson, 2007). Allikevel etterlyser kroppsøvingslærere bedre nasjonale føringer for vurdering, slik at det kan bli en felles standard for vurdering og felles vurderingskriterier (Sandvik & Buland, 2013).

I det nye støtteskrivet om vurdering i kroppsøving står det beskrevet at kroppsøvingslærere skal rette seg etter beskjeden i forskrift til opplæringsloven. Det betyr at elevenes forutsetninger ikke er en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving. Lærernes kjennskap til elevenes forutsetninger er likevel viktig i arbeidet med læring og vurdering i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2). På en annen side påpekes det at i læreplanen omtales elevenes forutsetninger flere steder, eksempelvis i noen av kompetansemålene. I skrevet står det at dette kan framstå som motsigende, men det poengteres to forhold som viser hvordan lærere skal forstå elevenes forutsetninger, som gjør at læreplanen er i samsvar med forskrift til opplæringsloven. For eksempel kan noen elever ha fysiske utfordringer som påvirker hvordan de får vise at de skal trene på ferdigheter. I slike tilfeller er det relevant for læreren å kjenne til elevenes forutsetninger. Dette betyr likevel ikke at forutsetninger er en del av vurderingsgrunnlaget. Lærerne skal vurdere med utgangspunkt i kompetansemålene, og bruker sitt faglige skjønn og kjennskapen de har til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2-3).

Forstått på denne måten skal lærerne ha kjennskap til elevenes forutsetninger, men ikke vurdere etter dette. Likevel skal de benytte sin kjennskap om elevenes forutsetninger til å vurdere ut ifra sitt faglige skjønn. Kompetansemålene skal brukes som vurderingsgrunnlaget, der elevenes forutsetninger blir nevnt flere steder i kompetansemål, men dette skal altså ikke være med i grunnlaget for vurderingen. Det at det i støtteskrivet poengteres at læreplan og forskrift kan framstå som motsigende kan vitne om at det er aktuelt å stille spørsmål om kroppsøvingslærernes synspunkt om vurderingen i faget. Gir læreplan og forskriftene gehør i praksis, eller preger den enkelte lærers forståelse vurderingen i kroppsøving?

I følge Evensen (2020) baseres vurdering av elevenes kompetanse i kroppsøving på lærerens og profesjonsfelleskapets faglige skjønn, og hevder at det derfor kanskje ikke er overraskende at mange lærere finner det å vurdere i faget som mest utfordrende. Arnesen, Nilsen og Leirhaug (2013) viser at vurderingspraksisen til lærerne ser ut til å gå i ulike retninger, og at hvordan lærerne tolker og bruker læreplanen kan avhenge av lærerens etablerte praksis. Prøitz og Borgen (2010) forklarer at kroppsøvingslærere rapporterer om utfordringer når det gjelder vurdering og skjønn, og lærerne uttrykker at det ikke finnes en felles standard, som gjør det vanskelig å få gitt rettferdig vurdering. Tidligere forskning viser dessuten at det ser ut til at fokuset er rettet mer mot å gi en slutt karakter enn underveisvurdering. Elevene blir ikke nok inkludert i eget lærings- og vurderingsarbeid, og flere lærere har problemer med å tolke og oppfylle mål. Faktorer som tid, nedprioritering og fordommer fra elever og foreldre kan spille inn på vurderingspraksisen i faget (Annerstedt & Larsson, 2010; Bach, 2015; Brattenborg & Engebretsen, 2013; Engh et al., 2007; Høiberget & Andersen, 2017; Leirhaug, 2016; Prøitz & Borgen, 2010; Svendby, 2013; Tangstad, 2018). I tillegg vil lærernes perspektiv på faget muligens påvirke vurderingen, eksempelvis kan en lærer med helseperspektiv trolig kunne rette oppmerksomheten mot mest mulig fysisk aktivitet fremfor å inkludere ulike læringsfremmede vurderingsmetoder (Evensen, 2020).

Utsagnet som presenteres nedenfor er uttalt av en kroppsøvingslærer som ble rekruttert til denne studien. Dette utsagnet blir trukket frem i innledningen for å understreke noe av studiens empiriske fundament og et gjennomgående trekk ved resultatene i oppgaven:

Det som er utfordrende er å få taket på hva er det egentlig jeg skal kunne på en måte. Hva er det som skal gjøre at vi lærere kan gi gode begrunnelser og underveisvurdering til elevene som gjør at de skjønner hvorfor de får de underveisvurderingene de får, og hvordan de kan utvikle seg videre. Fordi innsats står høyt i kroppsøving, men å forklare til en elev som selv føler at en har god innsats hvorfor den ikke får den karakteren den kanskje har sett for seg selv, er ganske utfordrende. Fordi innsats er så mangt. Hvis man kunne vurdert ferdigheter i større grad hadde det vært mer forståelig for elevene. Det hadde kanskje ikke vært rettferdig, men det hadde vært mer forståelig. Det hadde vært tydeligere for dem. Og det er jo det som egentlig er det viktige til syvende og sist. At elevene forstår selv hva de skal vurderes på. Men det er jo vanskelig hvis ikke læreren selv forstår det.

Sitatet trekker frem problematikk både rundt hvorvidt elevene forstår vurderingsgrunnlaget i faget, men også at læreren selv ikke nødvendigvis alltid forstår hva som skal ligge til grunn for vurderingen. Dette problematiseres blant annet i et debattinnlegg der det argumenteres for at det ikke finnes grunnlag for rettferdig karaktersetting i kroppsøving. Dette er fordi retningslinjene for vurdering er uklare og gir stort rom for tolkning, og at karakterer i faget derfor muligens bør fjernes (Vinje & Brattenborg, 2020). Ser en på annen tidligere forskning (Ommundsen, 2013), er det tydelig at kroppsøvingens status i skolen er lavere enn andre fag, og dersom karakteren fjernes fra faget er det godt mulig at fagets status kan svekkes ytterligere. Med utgangspunkt i dette kan det dermed stilles spørsmål ved hvordan lærere forstår vurdering i kroppsøving, ettersom det er lærerne som hovedsakelig skal vurdere i faget og læreren som skal veilede og bidra til elevenes læringsprosess.

## **1.1 Oppgavens hensikt og problemstilling**

Hensikten med denne studien er å undersøke kroppsøvingslærernes oppfattelser av vurdering i kroppsøving, samt synliggjøre forskjeller og likheter mellom deres oppfattelser som underlag for kroppsøvingslærernes kollektive forståelse av dette fenomenet. Ønsket er å bidra til dypere innsikt om hvordan aktive kroppsøvingslærere i skolen tenker om og forstår vurdering i faget, som forhåpentligvis kan bidra til ny kunnskap om vurderingspraksis fra lærernes synspunkt. For å generere kunnskap om kroppsøvingslærerens tanker om og forståelse av vurdering i kroppsøving, undersøker jeg følgende problemstilling:

**Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere vurdering i kroppsøving?**

## 1.2 Begrepsavklaring

I begrepsavklaringen gjøres det rede for hvordan begrep benyttes i oppgaven. Begrepene oppfattelser og vurdering er sentrale i denne studien og vil derfor bli kort presentert.

*Oppfattelser* handler om hvordan verden tolkes av enkeltmenneske. Hvordan hver enkelt ser på verden og spesifikke del er av den. I denne oppgaven vil Marton og Svensson (1978) sin definisjon av oppfattelse bli benyttet:

«Uppfattningar kan ses som det som är underförstått, det som inte behöver sägas ut eller som inte kan sägas, eftersom det aldrig varit föremål för reflektion.

Uppfattningar utgör den referensram inom vilken vi samlar våra kunskaper eller den grund, på vilken vi bygger våra resonemang» (Marton & Svensson, 1978, s. 20).

*Vurdering* blir fremhevet som prosessorientert og må tilpasses situasjonen. «Vurdering er en gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekke slutninger om elevenes læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte» (Smith, 2011, s. 211).

## 1.3 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er totalt delt inn i seks kapitler. Påfølgende kapittel presenterer relevant litteratur og tidligere forskning som senere vil bli brukt som et rammeverk for drøfting av resultater. Kapittel 3 beskriver metoden som er benyttet til å besvare forskningsspørsmålet. Kapitlet vil starte med en detaljert beskrivelse av valgt metode. Videre redegjøres det for utvalg, metode for datainnsamling og analyseprosessen. Kapittel 4 presenterer resultatet fra undersøkelsen gjennom et utfallsrom som synliggjør kroppsøvlingslærernes oppfattelser av vurdering i kroppsøving. I kapittel 5 vil resultatene og litteraturen danne et utgangspunkt for diskusjon og drøfting hvor oppgavens problemstilling vil bli besvart. Oppgaven avsluttes i kapittel 6 med oppsummering og refleksjoner over videre forskning som kan videreutvikle kunnskapsfeltet.

## 2.0 Litteraturgjennomgang

Litteraturen som presenteres nedenfor vil bli brukt som oppgavens rammeverk og skal benyttes senere for å drøfte resultatene. Kapittelet vil starte med en kort innføring av formålet med vurdering i fag, samt gi et innblikk av vurdering beskrevet ut ifra læreplanverket sine prinsipper og verdier. Deretter blir det presentert litteratur som omhandler vurdering i kroppsøving og satsingen på vurdering for læring i skolen i Norge. Videre gis det en oversikt over noe tidligere forskning knyttet til vurdering i kroppsøving. Kapittelet avsluttes med en kort oppsummering.

### 2.1 Formål med vurdering

I forskrift til opplæringsloven (2020, § 3-3) står det beskrevet at formålet med vurdering i fag er å fremme læring. Vurdering skal bidra til lærelyst underveis i opplæringen og gi informasjon om kompetanse underveis og til slutt. Grunnlaget for vurdering i fag er kompetansemålene i læreplanen i faget. Kompetansemålene skal forstås i lys av teksten om faget i læreplanen, og elever skal være kjent med læreplanen i faget. I paragraf 3-10 poengteres det at all vurdering som skjer før avsluttet opplæring er underveisvurdering. Underveisvurdering skal være en integrert del av opplæringen og skal brukes til å fremme læring, tilpasset opplæringen og øke kompetansen i fag. Videre står det at i underveisvurderingen i fag skal elever delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling. Elevene skal forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem. De skal få vite hva de mestrer og få råd om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin (Opplæringsloven, 2020). I overordnet del av læreplanverket står det at uheldig bruk av vurdering kan svekke den enkeltes selvbilde og hindre utviklingen av et godt læringsmiljø. God vurdering innebærer blant annet tydelige forventninger og at eleven deltar og blir hørt underveis i læringsarbeidet. Lærerne skal i sin undervisning støtte og veilede elevene til å kunne sette seg mål, velge egnede framgangsmåter og vurdere sin egen utvikling. Lærere må tenke nøye over hvordan, hva og hvorfor elevene lærer, og hvordan de kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og dannelse. Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

## 2.2 Vurdering i kroppsøving

Kroppsøvingfaget oppstod i tankene rundt disiplin, fysisk fostring og forberede unge menn på forsvar av landet. Dermed var det naturlig at gymnastikk var et grunnleggende element i fagets begynnelse, men faget har endret seg betraktelig frem mot det faget vi kjenner i dag. Læreplanene fra 2006 til 2020 fokuserer på læring i et fellesskap og gjennom bevegelsesglede. Faget har gått fra en kunnskaps- og aktivitetsorientert tilnærming til en kompetanseorientering. På samme måte har også fagets vurderingspraksis gjennomgått og gjennomgår fortsatt store endringer. Gjennom blant annet innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 har vurderingspraksisen hos lærere bare blitt endret til en viss grad. Lærernes forståelse av fagets innhold ble bare delvis endret, og det ser ut til at mange lærere fortsatt har basert vurderingspraksisen sin på et mer tradisjonelt perspektiv på faget. Utvikling av god vurderingspraksis i dag forventes å skje gjennom profesjonsfellesskapet, og det er ikke tilstrekkelig å være det man ført kalte privatpraktiserende lærer. Det forventes at lærerkollektivet arbeider sammen (Evensen, 2020). Dette synliggjøres også i overordnet del av læreplanen under kapittel 3.5, Profesjonsfellesskap og skoleutvikling. «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

Det eksisterer ulike oppfatninger rundt rettferdig karaktersetting og objektiv og subjektiv vurdering i kroppsøving. Birch (2016) hevder at det nærmeste en lærer kan komme objektivitet er å se en sak fra så mange perspektiver som mulig. Argumentet handler om at læreren med flest mulig perspektiver om elevene er i best stand til å vurdere objektivt og rettferdig. På denne måten er det lærernes personlige profesjonelle skjønn som er mest kvalifisert for vurdering, og ikke en distansert betraktning med målemetoder. Ofte kan elever oppfatte at karakteren de har fått er basert på trynefaktor (et annet ord for subjektiv vurdering i negativ forstand), og at karakteren dermed er urettferdig. Slike klager kan gjøre at læreren ønsker å dokumentere sin karakterbegrunnelse med bruk av tester, da standardiserte og kvantifiserbare tester kan tolkes som mer objektive og dermed mer rettferdig. Det å distansere seg fra elever og benytte standardiserte tester vil lede til lite kunnskap om elevenes kompetanse og dermed gi urettferdig vurdering.

Evensen (2020) presiserer at lærere kan benytte seg av ulike metoder i vurderingsarbeidet i kroppsøving, men at det likevel ser ut til at mange lærer opplever utfordringer knyttet til dette. For eksempel synes lærerens kompetanse å spille en stor rolle i hvorvidt undervisningen bærer preg av hverandrevurdering som metode. Denne typen vurdering kan gi lærere en følelse av å «slippe taket» og overlate vurderingsarbeidet til elevene. I ungdomsskolen og videregående er karakterer en vurderingsform, og dette fører trolig til mindre bruk av læringsfremmede vurderingsformer. Dette kan ha en sammenheng med at lærernes fokus blir mer resultatorientert og får et større preg av sluttvurdering, selv om en fortsatt er underveis i opplæringen. Lærerens perspektiv på fagets formål vil også kunne påvirke undervisningspraksisen i faget. Dersom de har fokus rettet mot et helseperspektiv i faget vil trolig læreren innvende at hverandrevurdering og egenvurdering tar vekk tid fra fysisk aktivitet i faget. De lærerne som derimot fokuserer mest på allmenndannelsesperspektivet, vil muligens lettere prioritere tid på hverandrevurdering som en del av undervisningen.

Det finnes ingen klare og dokumenterbare kriterier i kroppsøving for hvordan lærere skal vurdere for eksempel holdninger, motivasjon og innsats hos elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Innsats har i den sammenheng derfor blitt et av de mest diskuterte temaene innenfor vurdering i kroppsøving. Faget er det eneste faget i skolen der innsats er definert som vurderingsgrunnlag i flere av fagets kompetansemål. Dog er innsatsbegrepet oppe for tolkning hos ulike lærere. En lærer med helse- eller aktivitetsperspektiv vil kunne definere innsats som høyt aktivitetsnivå og noe synlig som man ser. Dette er ikke forenelig med læreplanen, da innsats ikke forstås som å ha høy puls og høyt aktivitetsnivå. Vurdering av innsatsen til elevene vil dermed være en subjektiv vurdering fra lærerens side, og det er derfor avgjørende å utvikle en felles forståelse for innholdet i begrepet (Evensen, 2020).

### 2.2.1. Vurdering for læring

Vurdering for læring er en nasjonal satsing i Norge i regi av Utdanningsdirektoratet. Begrepet refererer til en måte å tenke integrasjon mellom vurdering og undervisning på. Vurdering for læring er ikke et konsept eller en teoriforståelse, men en idé eller et prinsipp som skal ligge til grunn for all vurdering underveis i skoleåret. Her er kommunikasjonen mellom aktørene i læreprosessen en viktig faktor, samt synet på at læringsutbytte kan økes gjennom

elevsamarbeid (Dobson & Engh, 2010). Dette prinsippet handler om at en ønsker å dreie seg fra summativ vurdering, hvor hovedfokuset ligger på sluttvurdering og karaktersetting, til formativ vurdering, der hovedfokuset er selve læringsprosessen og løpende tilbakemelding, også kalt underveisvurdering. Derfor vil det være viktig med elevsamtalen som en vurderingssamtale eller vurderingsdialog. Denne gjennomføringen av systematiske vurderingssamtaler krever at læreren ser en mening ved dem, men det kreves også at læreren har overskudd og tid til det. Tid er alltid en vanskelig faktor i skolen, da lærere ofte har kun 45 minutters timer hvor det er mer enn nok å gripe fatt i. Flere opplever også at skolepolitikere fra et ståsted utenfor skolen pålegger lærerne nye byrder uten at de har satt seg inn i de oppgavene lærerne allerede er pålagt (Engh et al., 2007).

## **2.3 Tidligere forskning**

I dette delkapittelet vil noe tidligere forskning på vurdering i kroppsøving bli lagt frem. Den tidligere forskningen som har blitt inkludert har tatt utgangspunkt i denne studiens resultater, da disse skal drøftes opp mot tidligere funn. Det er ønskelig å nevne at selv om min studie tar utgangspunkt i lærernes oppfattelse av vurdering, blir det presentert forskning hvor det ikke nødvendigvis har blitt undersøkt kun oppfatninger. Dette er blant annet fordi det ikke er gjort mye forskning spesifikt på fenomenet kroppsøvingslæreres oppfatninger av vurdering i kroppsøving. Likevel sees det som interessant og relevant å bruke denne utvalgte forskningen som rammeverk for senere diskusjon, da studiene kan knyttes opp mot og bidra til å forstå studiens funn.

### **2.3.1 Skjønnsbasert vurdering i kroppsøving**

I dette delkapittelet skal forskning som omhandler skjønnsbasert vurdering presenteres. På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet ble det gjennomført et forskningsprosjekt for å fremskaffe informasjon om hva lærere bruker som grunnlag for å sette standpunktkarakterer i grunnopplæringen. I rapporten kommer det frem at vurdering vil innebære noen grad av skjønn i kroppsøving. Kroppsøvingslærere rapporterer om utfordringer knyttet til vurdering og skjønn, og kroppsøving kategoriseres som et av de vanskeligste fagene å sette rettferdig vurdering i. De uttrykker at det ikke finnes en felles standard, noe som sørger for vanskeligheter med å få gitt rettferdig vurdering. Dette henger



sammen med fagets store tolkningsrom, og derfor blir vurderingspraksisen ulik fra skole til skole og mellom lærere. Dette kan føre til at elever ved samme skole vurderes relativt ulikt av forskjellige lærere. Rapporten poengterer også at det på noen skoler er etablert faste strukturer og at ressurser er nedlagt i arbeid med vurdering, mens på andre skoler avgrenser arbeidet seg til å kun informere eller oppmuntre til samarbeid (Prøitz & Borgen, 2010).

I artikkelen til Arnesen et al. (2013) drøftes det hvordan innføringen av LK06 og ny vurderingsforskrift har virket inn på undervisning- og vurderingspraksis i kroppsøving. Resultatene viste at rundt halvparten av kroppsøvingslærerne har endret måten de vurderer på etter innføringen, men det ser ut til at endringene går i ulike og til dels motstridende retninger. For eksempel vil praksisteorien til lærerne virke inn på hvordan de, i lys av sin etablerte praksis, tolker og setter i gang endringene i læreplanen. En lærer mener den nye læreplanen gir god hjelp og økt handlingsrom, mens en annen lærer opplever å være uenig i den nye læreplanen og at den reduserer handlingsrommet. Annerstedt (2010) finner i sin studie at karaktersetning skjer i samme baner som tidligere, som betyr at det eksisterer elevsammenligninger fremfor kriteriesammenligninger. Det er store forskjeller blant lærerne om synet på faget, hvilke kunnskaper faget tilstreber og hva som ligger til grunn for vurderingen. I masteroppgaven til Hansen (2017) ser en også tendenser til at erfaring og tidligere syn avgjør mye av vurderingen. Flere lærere fra studien mener at erfaring i faget har gjort slik at vurderingsformen de benytter seg mest av er observasjon og tilbakemeldinger i timene.

Tangstad (2018) sin masteroppgave viser at enkelte lærere mener det gjøres mye forskjellig i vurderingsarbeidet fra lærer til lærer, og at det blir opp til hver enkelt lærers synspunkt hvordan de skal vurdere. I en annen masteroppgave presenteres det en variasjon i hvordan skolene hadde begynt å jobbe med læreplanen etter LK06. Noen skoler hadde begynt med utvikling av delmål, mens andre skoler kun hadde registrert den nye læreplanen uten videre arbeid. Hvorvidt lærerne var fornøyde med ny læreplan greinet seg i to oppfatninger, da de med mest erfaring synes den var vag, mens lærerne som hadde arbeidet kortere i skolen var fornøyd (Jonškås, 2009). Fra en internasjonal kunnskapsoversikt viser funn at vurdering består av subjektive vurderingskriterier, der det å måle graden av innsats har vært et fokus i vurderingsarbeidet (López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail & Macdonald, 2013).

Vinje (2008) har gjennomført en spørreundersøkelse (Osloundersøkelsen) blant 43 ungdoms- og videregående skoler. I undersøkelsen oppga lærere hvordan de anslo prosentmessig at de prioriterte kriteriene; ferdighet, innsats/samarbeid og kunnskap, når de satt karakter på elevene. Blant lærerne på ungdomstrinnet var resultatene følgende: I vektingen av ferdighet gikk spennet fra 15% til 80%. I innsats/samarbeid var spennet 0% til 70% og vektlegging av kunnskap var spennet 0% til 60%. Det er likheter i Tangstad (2018), som viser en stor variasjon med tanke på vekting i karaktersetningen, da vektingen av innsats varierer fra 25 – 50 % og elevenes ferdigheter varierer fra 20 - 60 %.

Annerstedt og Larsson (2010) hevder i sin studie at det ut til at kroppsøvingslærere har «internalisert» hvilken karakter en elev er verdt. En slik oppfatning av å vurdere har grunnlag gjennom flere års erfaring i å vurdere i kroppsøving. Ifølge lærerne selv har de utviklet en prosedyre for hvordan skape et helhetsbilde av elever kunnskap i faget og hvordan de skal bedømmes. På denne måten blir ikke vurdering kun på grunnlag av elevenes kunnskap og evner, men også deres personlighetstrekk. Helhetsbildet er avgjørende for hvilken karakter eleven når opp til, uten at læreren kan formulere hva som utgjør grunnlaget for dette. Resultatene indikerer at flere av lærerne vurderer elevene uten å referere til verken nasjonale kriterier eller deres skolars lokale arbeid med planer. Derfor er måtene kriteriene tolkes på veldig forskjellige fra skole til skole, men og mellom lærere på samme skole. En informant snakker om å vurdere etter magesfølelsen mer enn nasjonale krav. En annen informant uttaler at det er vanskelig å presisere hva som skal vurderes, men gjennom mange års erfaringer hevder informanten å vite hvilke krav som skal stilles i vurderingen i faget, da vedkommende har et eget bilde av hva vurderingskravene er. Som et resultat av mangel på klarhet om hva elevene skal lære i faget, har lærerne forskjellige meninger om hva de skal vurdere.

Lærerne i studien til Svendby (2013) opplever at elevmedvirkning blir lite praktisert av flere grunner, blant annet fordi læreren selv ønsker å ha styringen i kroppsøvingstimen. Dette er fordi læreren selv vet hva som fungerer best etter mange års erfaring som kroppsøvingslærer. I doktorgradsavhandlingen til Leirhaug (2016), vises det store forskjeller i grad av samarbeid og implementeringsarbeid i kroppsøving. Dette antyder at den enkelte

lærer har stor autonomi i sin profesjonsutøvelse, og at det er lokale forskjeller fra skole til skole.

### 2.3.2 Vurdering er å sette en sluttarakter

Flere studier viser at lærerne ofte tenker på karakterer og sluttvurdering i kroppsøving. Resultatene i masteroppgaven til Skjeggnes (2019) synliggjorde at halvparten av informantene tenkte på karakterer når det er snakk om vurdering i kroppsøving. Rapporten til Prøitz og Borgen (2010) presenterer hvordan lærerne beskriver grunnlaget de bruker når de setter standpunktkarakterer for sine elever i fag. I kroppsøving ser det ut til at det viktigste grunnlaget for standpunktkaraktersettingen er lærernes notater om elevene etter kroppsøvingstimene, sammen med resultater fra ferdighetstester. Studien til López-Pastor et al. (2013) viser en stor ulikhet blant lærerne for hvordan de tolker og praktiserer sluttvurdering. Enkelte lærere vurderte elevene underveis og gav en samlet vurdering, mens andre kunne vurdere elevene på nytt til våren i samme aktiviteter. Studien viser også til forskning der kroppsøvingslærere mente den summative vurderingen dominerte over den formative vurderingen. Svendby (2013) legger frem i sin doktorgradsavhandling at det er lite fokus på elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. Lærerne forstår elevmedvirkning som å dreie seg om hvorvidt elevenes får mulighet til å bestemme type aktivitet eller innhold i kroppsøvingstimene, og kobles ikke til hvordan opplæringen skal foregå.

Leirhaug (2016) sin avhandling viser at det er få studier som har fokus på formative vurderingspraksiser. Studien har blant annet tatt utgangspunkt i fire studier hvor funn viser at det er et stykke igjen før vurdering for læring er implementert i kroppsøving. Noen av lærerne uttrykker lite kjennskap til vurdering for læring, samt strategier for å benytte det i vurderingsarbeidet i kroppsøving. Andre resultater demonstrerer et generelt behov for å utvikle mer kompetanse til å vurdere blant kroppsøvingslærerne, spesielt med fokus på dialog med elevene om vurdering. Studien fant at kroppsøvingslærernes tanker og uttrykk om vurdering reflekterer et tradisjonelt perspektiv, der vurdering primært handler om det summative. Vurdering brukes nærmest synonymt med karaktersetting. Studien viser dessuten at tradisjoner som fysisk form, prestasjon og ferdigheter er noe som preger vurderingspraksisen i kroppsøving. Et annet aspekt som ble presentert handler om at kroppsøvingslærernes utprøvningsmetoder er motivert ut fra

opplevde krav til dokumentasjon og det å kunne grunngi karakterer, fremfor det å knytte det til læring i faget.

### 2.3.3 Vurderingens paradoks

Forskningen som presenteres her beskriver paradokset med vurdering i kroppsøving. Masterprosjektet til Mørken (2010) viser at rundt halvparten av lærerne prøver å gi elevene formativ vurdering, men de er usikre på om det fungerer godt nok. Flere av lærerne oppgir at de ikke har tid nok til denne type vurdering. I Hansen (2019) sin masteroppgave var det ønskelig å belyse vurderingspraksisen til kroppsøvingslærere med fokus på vurdering for læring. Resultatene i studien viste at tidsmangel fører til blant annet at lærerne ikke får nok tid til å gi nok tilbakemeldinger til elevene. Dårlig tid resulterer i at god nok vurderingspraksis ikke er enkelt å gjennomføre. Hos Prøitz og Borgen (2010) pekes det på at lærerne i kroppsøving samarbeider om planer og kriterier, men at de ikke samarbeider om karaktersetting. En lærer sier at det ikke er samarbeid mellom lærerne i karaktersetting, da vedkommende knapt har tid til å rekke over sine egne elever, er det ikke tid til å se på andre læreres elever. En annen masteroppgave tar dessuten opp tid som er paradoks, da flere lærere i studien synes det er problematisk å få gjennomført alle kompetansemålene, hvorav tid er en av årsakene til dette (Bach, 2015).

I kunnskapsoversikten til López-Pastor et al. (2013) forteller flere lærere at de bruker autentisk vurdering, som innebærer at lærerne fokuserer på en kombinasjon mellom undervisning, vurdering og læring. Det var likevel mange lærer som ikke benyttet denne vurderingspraksisen, da de uttrykte at de følte at de ikke hadde nok tid til denne typen vurderingspraksis. De oppfattet at det tok for mye planlegging og at på skoler der lærerne hadde høy arbeidsmengde og få timer i uken med kroppsøving var det vanskelig å få til. Osloundersøkelsen viste også klare indikasjoner på at kroppsøvingslærere ikke finner tid til å gi alle elevene underveisvurdering opp mot alle kompetansemålene. Nesten halvparten av lærerne svarte at de ikke klarer å gi alle elever underveisvurdering. Da underveisvurdering har vist seg å være læringsfremmende, vil situasjoner der kun noen elever får denne formen for vurdering gi urettferdig og ulik vurdering (Vinje, 2008).

Noe som kommer frem i flere noe forskningsfunn er paradokset rundt fortid og nåtid, da flere lærere mener kravet til vurdering i kroppsøving har økt, men at dette ikke går overens med lærernes tid og innholdet i læreplanen. I Tangstad (2018) oppfatter alle informantene at kravet til begrunnelse og dokumentasjon på karakteren har økt de siste årene, og at dette er svært tidskrevende og utfordrende arbeid. Ofte oppleves vurderingsarbeidet som å skaffe nok dokumentasjon til vurderingen i stedet for elevenes utvikling og læring.

I den forbindelse er det relevant å trekke frem fagenes leseplikt (nå kalt undervisningstid) i skolen, da faget kroppsøving på 70-tallet fikk høy leseplikt. Leseplikten grunnleggende funksjon er å uttrykke et bestemt relativt forhold mellom den tid som læreren bruker til å undervise, og den tid som for- og etterarbeidet til undervisningen krever. Her ble det foretatt en vurdering av arbeidsbyrden for undervisningspersonalet i de ulike fag, hvor meningen var å komme fram til leseplikter som i hvert enkelt tilfelle gir et riktig forhold mellom undervisningstid og tid til for- og etterarbeid. Det hevdes at undervisning som inneholder ren ferdighetslæring generelt krever mindre forarbeid og planlegging enn undervisning som har sammensatte kunnskaps- og holdningsmål. En slik oppfatning utgjør noe av bakgrunnen for at praktiske fag har vært betraktet som betydelig mindre arbeidskrevende enn tradisjonelle kunnskapsfag (Birkelund, 1977). Lærernes arbeidstid til undervisning er regulert i særavtale mellom Utdanningsforbundet og Kommunenes Sentralforbund (KS). I denne særavtalen står det at Kroppsøvlingslærere på ungdomstrinnet må undervise 948 timer (45 minutter) i løpet av et arbeidsår i full stilling. Derimot må en norsklærer undervise 808 timer, som tilsvarer 140 timer mindre i året enn en kroppsøvlingslærer (SFS2213, 2020).

Flere studier poengterer frustrasjon rundt kompetansemål. I masteroppgaven til Myrhaug og Fjellseth (2019) har det blitt undersøkt hvilke vurderingspraksiser utdannede kroppsøvlingslærere anvender på mellomtrinnet. Studiens hovedfunn er at vurderingspraksisen lærerne driver er nokså lik, men de har ulikt fokus. Grunnen til dette er blant annet diffuse kompetansemål. Resultatene til Jonskås (2009) viser at tradisjonelle vurderingsmetoder som fysiske tester og observasjon fortsatt er mye brukte metoder. Felles for informantene er at de synes det er vanskelig å skaffe seg nok vurderingsgrunnlag og at kompetansemålene er for vide og lite konkrete. I Tangstad (2018) oppfatter også lærerne at kompetansemålene er for vide og vanskelige å bruke i vurderingen. De etterlyser konkrete

mål i faget slik som det er i andre fag i skolen. Studien viser at det er forskjeller i hvordan lærerne leser kompetansemål, og dermed stilles det spørsmålsteget om dagens vurderingspraksis er rettferdig. I undersøkelsen oppgir flere av lærerne at de til en viss grad bruker fysiske tester i vurderingsarbeidet, blant annet fordi det er greit å gi elevene noe konkret.

Flere funn fra forskning viser at vurdering skaper ulikhet, selv om det i forskriftene står at elevene skal vurderes på samme grunnlag. Flere lærere understreker blant annet at de ønsker en viss atferd når de skal vurdere i kroppsøving, selv om dette ikke er fastsatt i nasjonale kriterier. «In fact, many teachers seem to have their own ways of grading in PEH without explicit reference to the national criteria” (Annerstedt & Larsson, 2010, s. 111). I undersøkelsen til Prøitz og Borgen (2010) står det at kroppsøvingfaget har stort tolkningsrom og det er problematisk å finne en felles standard blant lærere. Dette gjør at vurderingspraksisen vil variere i stor grad mellom lærere og skole, noe som sørger for vanskeligheter med å gi rettferdig vurdering. Flere lærere uttrykker et ønske om å utarbeide klare retningslinjer for alle slik at vurderingen kan være rettferdig.

En masteroppgave viser at det ikke er helt samsvar med hva lærerne og elevene oppfatter rundt klare kriterier og delmål. Lærerne oppgir at de gir elevene klare kriterier og delmål i høy grad, mens elevene oppfatter ikke like høy grad av dette. Det er tydelig at flere lærere ikke praktiserer forskriftene slik de er tenkt. Eksempelvis kommer det frem flere elever som ikke har fått annen vurdering enn midtveisvurdering. I tillegg er det forskjeller mellom elevens og læreres oppfatning av hverandrevurdering i kroppsøving. Lærerne oppgir at de lar elevene vurdere hverandre underveis av og til, mens de fleste elevene oppfatter at de sjeldent bruker å vurdere medelever (Eide, 2011).

Tidligere forskning peker på et paradoks som omhandler planverk- og praksisproblemer, der flere lærere oppfatter at det som står i planverket er vanskelig å utføre i praksis. I tillegg hevder flere lærere at det som står i læreplan er motsigende i henhold til hva de mener bør vurderes i praksis. I Mørken (2010) oppfatter enkelte lærere at formativ vurdering er for vanskelig og at de ikke klarer å gjøre det. Et fåtall av lærerne oppgir at de klarer å bruke formativ vurdering. Hansen (2019) beskriver at lærerne kjenner en motsigelse mellom

formålet med faget og kompetansemålene, da de hevder formålet sier at elevene skal oppleve glede og mestring, mens kompetansemålene fokuserer på ferdigheter. På denne måten blir vurderingsarbeidet motstridende, da de mener formålet med faget ikke går overens med kravene som settes i sammenheng med vurdering. Andre studier viser at lærerne vanligvis ikke vurderte som de hadde blitt oppfordret til å gjøre under lærerutdannelsen, ettersom de mente at en slik praksis ikke var overførbar til virkeligheten og hvordan vurdering foregår i kroppsøving i praksis (López-Pastor et al., 2013).

I Tangstad (2018) undersøkes kroppsøvingslæreres erfaringer med karaktervurdering på ungdomsskolen. En lærer oppfatter at målet med faget ikke står i stil med vurderingen, da elevene skal bli engasjerte og fysisk aktive, men samtidig skal de vurderes. I Hansen (2019) beskriver lærerne at det er utfordrende å få gjennomført alt som står i læreplan med kompetansemål og formål, samtidig som de skal gi tilbakemelding, vurdere og ha aktivitet med elevene. De oppfatter rammene som omfattende og ambisiøse. Dette støttes også i Skjeggenes (2019), der lærere oppfatter at det er en utfordring med å praktisere vurdering slik de ønsker, da det er vanskelig å få med seg alt fordi det alltid er noe som skjer, og at fokuset derfor trekkes vekk fra vurderingsarbeidet.

### 2.3.4 Vurderingen i kroppsøving nedprioriteres

Flere forskningsfunn tyder på at vurdering i kroppsøving nedprioriteres. Studien til Leirhaug (2016) tar opp problematikk rundt tidsbruk. Undersøkelsen viser at flere lærere peker på tid som knapphetsfaktor, noe som fører til at de prioriterer bort et samarbeid rundt vurdering selv om de vet det er viktig. Andre viser at flere av informantene ikke lager og skriver ned lokale vurderingskriterier i faget, og begrunner dette med dårlig tid (Tangstad, 2018). I Skjeggenes (2019) oppfatter lærerne vurdering som vanskelig og omfattende, og de føler seg ikke vurderingskompetente grunnet manglende praktisk erfaring. Den første perioden i jobb erfares som hektisk, noe som medfører at vurderingsfokuset nedprioriteres.

Masteroppgaven til Høiberget og Andersen (2017) undersøker lærernes oppfattelser rundt samtale og vurdering. Flere lærere forteller at de bruker liten tid på å snakke i kroppsøvingstimene. Dette er noe som ikke vektlegges da det går på bekostning av den tiden elevene har til rådighet til å være i fysisk aktivitet. Liknende resultater legges frem i (Svendby, 2013), der lærerne forklarer at elevmedvirkning blir nedprioritert i kroppsøving,

blant annet på grunn av hvor liten tid faget har til disposisjon. I rapporten til Sandvik og Buland (2013) viser funn at lærerne har et sterkt ønske om samarbeid om vurdering i kroppsøving. Dette er derimot ikke tilfellet, da møter i fagseksjonen er maks en gang i året, og snakk rundt vurdering i faget skjer når det passer og lærerne har tid. I en annen studie beskriver lærerne at andre fag prioriteres fremfor kroppsøving. Lærerne mener at faget er viktig, men de oppfatter at når det er arbeid med årsplaner eller fag, blir kroppsøving nedprioritert til fordel for andre fag (Høiberget & Andersen, 2017). I den forbindelse er det funnet interessante funn hos (Svendby, 2013) som legger frem resultat der foreldre oppfatter at kroppsøving nedprioriteres både når det er snakk om foreldremøter og utdeling av planer i faget. I Hansen (2017) mener flere lærere at de kunne vært flinkere til å ha fagmøter i arbeid med kompetansemål, men at tidspress og det at flere kroppsøvingslærere også underviser i andre fag gjør at disse fagmøtene ofte blir prioritert i andre rekke. Informantene i studien har brutt ned kompetansemål eller blitt enige med de resterende kroppsøvingslærerne om hva som skal danne grunnlag for karakter. Dog blir disse kriteriene og måloppnåelsene i mindre grad synliggjort for elevene, og dette prioriteres ikke i like stor grad som i mange andre fag i skolen.

### 2.3.5 Vurdering som motivasjon

Noen studier peker på at lærere mener vurdering i kroppsøving er viktig, da dette kan motivere visse elever ved å gi de en god karakter og derav mestringsfølelse. En masteroppgave trekker frem kroppsøvingfaget som viktig for elever som sliter teoretisk. Flere lærere oppfatter at faget er viktig for å ha et motiverende alternativ slik at flere får kjenne at de mestrer noe (Nygård, 2019). Det er funnet likhetstrekk i en liknende masteroppgave, der flere lærere oppfatter at kroppsøving er et fag der elever får oppleve en form for mestring i sin skolehverdag (Teslo, 2018).



I artikkelen til Tangen og Husebye (2019) gir en elev uttrykk for at kroppsøving er favorittfaget, da vedkommende gjør det bra og liker å vise seg fram, og fordi eleven får gode karakterer i faget. Andre elever blir motivert i kroppsøving da de føler de har mulighet til å få bedre karakter på grunn av at innsats skal telle i vurderingen. Førland (2020) sin masteroppgave viste noen interessante funn av hvordan ungdomsskoleelever oppfatter kroppsøvingsfaget i skolen. En informant mener det er smart å ha noen timer i uka hvor du ikke har så mye teori, men at du skal få vurdering av å være i fysisk aktivitet og bevege deg. Eleven poengterer at ikke alle er like glade i teori, så det er nok derfor de har kroppsøving og vurdering i faget. Mathiassen (2013) antyder i sin masteroppgave at karakter kan prege motivasjonen, da mange teorisvake elever føler kroppsøving er et fag som det kan være enklere å oppnå gode karakterer i.

### 2.3.6 Kompleksiteten med vurdering

Tidligere forskning belyser kompleksiteten rundt vurdering i kroppsøving. Hansen (2017) sine funn viser at enkelte lærere synes vurdering var enklere før da det var en tredeling. Det som står i læreplanen nå er diffust, da vektingen av de ulike faktorene i vurderingsgrunnlaget er en stor utfordring. I Tangstad (2018) påpeker informanter at det var mindre klager på karakterer i kroppsøving før, fordi de nå kreves mer dokumentasjon og mer begrunnelse. Enkelte lærere mener det hadde vært enklere å vurdere i kroppsøving med mer konkrete kompetansemål.

Aasland og Engelsrud (2017) trekker frem i deres artikkel at det virker som at innsats er noe lærere ser, som i sin tur gjør kroppen til et objekt for aktivitet hvor en skal jobbe hardt, være positiv og være i aktivitet. Det hevdes at slike oppfatninger om innsats bidrar til å opprettholde grunnleggende ideer og praksiser i faget, om at det skal være fysisk aktivitet. På denne måten kan viktige spørsmål som hvordan elevene beveger seg spille en mindre rolle, og elevers kroppslige erfaring, refleksjon og selvregulert læring vil være aspekter som faller utenfor når læreren skal vurdere elevenes innsats.

Det vises utfordringer knyttet til tolkning av kompetansemål og opplæringslovens strenge føringer i vurderingsarbeidet. Lærerne uttrykker at kompetansemålene gjør det utfordrende å være alene i tolkningen (Myrhaug & Fjellseth, 2019). Lærerne i Hansen (2017) sier at kompetansemålene i kroppsøving faget er for mange, for lite konkrete og for vake. En lærer oppfatter vurdering i kroppsøving som vanskeligere enn i andre fag, da vurdering i kroppsøving inneholder for mange forskjellige aspekter, slik at det er vanskelig å identifisere at en egenskap er mer relatert til vurderingen enn en annen. En annen masteroppgave ser at enkelte lærere oppfatter det som mer krevende å vurdere elevenes ferdigheter nå enn før. Før var det mer standardiserte tester, mens nå må de bruke profesjonelt skjønn med blant annet observasjon for å vurdere (Uldalen, 2016).

Annerstedt (2010) diskuterer og sammenligner vurderingspraksisen i kroppsøving faget i Sverige. Studien viser at kroppsøvingslærere har vanskelig for å forstå betydningen av karaktersystemets intensjoner, noe som gjør det krevende å tolke mål og formulere lokale kriterier. Svenske funn viser en forvirring rundt praksis og konkretisering av vurderingskriterier. For lærerne i studien er det vanskelig å beskrive hva elevene skal lære i kroppsøving. Som er resultat av mangel på klarhet om hva elevene skal lære i faget, har lærerne forskjellige meninger om hva de skal vurdere. Høiberget og Andersen (2017) beskriver interessante funn der lærerne oppfatter at foresattes holdninger til faget kan ha innvirkning på elevene. En lærer oppfatter at det er utfordrende å ha en felles oppfatning med foreldrene hjemme om at kroppsøving er et viktig fag og at elevene skal delta på lik linje med andre fag. Andre oppfatter at noen foresatte kan ha en oppfatning av kroppsøving som mindre viktig fag i skolen, som kan påvirke elevenes holdninger til faget. Flere lærere i undersøkelsen til Tangstad (2018) oppfatter at det er utfordrende å gi karakterer slik at elevene skjønner det, da det ikke er den eleven som er raskest, sterkest eller best i fotball som nødvendigvis får en god karakter. En lærer opplever at foreldre og elever ikke forstår hvorfor en elev som er på landslaget i en idrett kun får en karakter 4 i kroppsøving. Det poengteres at det finnes forestillinger om at hvis man er god i idrett er det det samme som å være god i kroppsøving.

En studie utført av Sheehy (2011) har undersøkt foreldres oppfatninger av kroppsøving. Selv om studien viser at mange foreldre oppfatter kroppsøving positivt og setter pris på vurdering i faget, er det mange foreldre som fremdeles oppfatter kroppsøving som mindre viktig enn andre faglige fag. Dette blir blant annet begrunnet med måten vurderingen foregår, da noen foreldre mener vurderingen i kroppsøving har lavere kvalitet enn i andre fag. Denne oppfatningen kan delvis skyldes at foreldre får lite informasjon om kroppsøvingfaget. Flere foreldre dannet dermed oppfatninger basert på utdatert, unøyaktig og ufullstendig informasjon. Studien viste dessuten at foreldre ikke prøvde å kontakte kroppsøvingslærere for mer informasjon, noe som kan begrunnes ved foreldrene egen tidligere erfaring med kroppsøvingfaget. Ofte opplevde foreldre i sin tid kroppsøving som lav-organisert spill der atletstelevne dominerte, mens flertallet opplevde fiasko. Resultatene fra studien indikerer derfor at foreldre bruker deres erindringer rundt kroppsøvingfaget for å fylle hullene som mangler når det kommer til informasjon om vurdering i kroppsøving.

### 2.3.7 Oppsummering

Litteraturen som har blitt presentert i dette kapittelet vil bli brukt som et rammeverk for oppgaven og diskusjon av studiens resultater. I kapittelet har det blitt redegjort for ulike aspekter ved vurdering i kroppsøving. Innledningsvis ble det redegjort for formålet med vurdering, der det i opplæringsloven står beskrevet at formålet med vurdering i fag er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis i opplæringen. Videre har litteratur om vurdering i kroppsøving blitt presentert, der det blir beskrevet av vurderingspraksisen har endret og fortsatt endrer seg i takt med samfunnet og endringer i forskrifter. Prinsippet vurdering for læring legges frem da dette er en nasjonal satsing for videreutvikling av læreres vurderingspraksis med et ønske om å gi elevene økt læring. Her ønskes en å dreie fokuset fra summativ vurdering, til en mer formativ vurdering der fokuset er selve læringsprosessen og løpende tilbakemeldinger. I kapittelet har dessuten tidligere forskning vist en stor variasjon når det kommer til oppfatninger, erfaringer og forståelser om vurdering i kroppsøving.

## 3.0 Metode

Denne masteroppgaven handler om å undersøke og belyse individers oppfatninger og en gruppes forståelse av et fenomen. Problemstillingen ønsker å undersøke hvordan kroppsøvingslærere som gruppe oppfatter vurdering i kroppsøving. På bakgrunn av dette var det i denne studien ønskelig å benytte kvalitativ metode. Formålet med kvalitativ forskning er å gå bak tallene, utforske sosiale mønstre og hvordan individ oppfatter og fortolker omverdenen og virkeligheten rundt seg (Krumsvik, 2014). Dette prosjektet har tatt utgangspunkt i fenomenografi som forskningstilnærming innenfor kvalitativ forskning, som vil bli presentert mer detaljert i punkt 3.1. Deretter beskrives datainnsamlingsmetoden med beskrivelse av intervju og utvalg for oppgaven. Videre vil datainnsamlingen, behandling av data og analysen bli beskrevet. Avslutningsvis fremstilles studiens troverdighet gjennom kriteriene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet før kapittelet avsluttes med å beskrive etiske retningslinjer og forskerens forforståelse.

### 3.1 Fenomenografi

Fenomenografi er en forskningsmetode designet for å svare på spørsmål om læring og tenking (Marton, 1986). Metoden undersøker menneskers kvalitative oppfattelser og forståelser av ulike fenomen i verden. Det arbeides med å avdekke et utvalg av forståelser mennesker har om et spesifikt fenomen og sortere dem i konseptuelle kategorier. De ulike oppfattelsene av et fenomen blir dermed tolket og gruppert i beskrivelseskategorier. (Marton, 1988). En forsøker ofte å skildre kompleksiteten i kategoriene i en modell som illustrerer ulike måter informantene oppfatter fenomenet, og hvordan måtene å oppfatte fenomenet er knyttet til hverandre. På denne måten skaper beskrivelseskategoriene et utfallsrom som illustrerer variasjon i hvordan fenomenet oppfattes (Neuman, 1999). Dermed representerer kategoriene den kollektive oppfatningen utvalget har av fenomenet og kan betegnes som fenomenets grunnoppfatninger.

Det er forholdet mellom mennesket og verden som er gjenstand for fenomenografisk forskning. Utgangspunktet er alltid relasjonelt ved at det handler om forholdet mellom individer og et spesifisert aspekt av verden. På denne måten forsøker man som forsker å beskrive et aspekt av verden, slik den fremtrer for den enkelte og gruppen som undersøkes. En kommer dermed ikke med uttalelser om verden slik den er, men slik den fremtrer gjennom menneskers forestillinger om verden. Mennesker oppfatter og opplever ikke bare, de oppfatter og opplever ting basert på erfaringer av å eksistere i verden. Derfor må beskrivelser av oppfatninger og erfaring gjøres i sammenheng med den verden som informantene tilhører (Marton, 1986), som her er profesjonelle kroppsøvingslærere i norsk skole.

I senere år har det blitt utviklet tre ulike retninger innen fenomenografisk forskning. Den første retningen er interessert i generelle aspekter ved læring, læringstilnæringer og læringsutbytte. Den andre retningen er orientert mot læring av konsepter og prinsipper innen områder som fysikk, matematikk og økonomi, hvor en kartlegger forutinntatte ideer om spesifikke fenomener. Den siste retningen innenfor denne forskningstilnærmingen dreier seg om den «rene» interesse for å beskrive hvordan mennesker oppfatter forskjellige aspekter av deres virkelighet (Marton, 1986). Det er den tredje og sistnevnte retningen denne studien tar utgangspunkt i, da målet er å undersøke og synliggjøre variasjonen som utgjør læreres oppfatninger av vurdering i kroppsøving.

### 3.1.1 Første- og andreordens perspektiv

I fenomenografi er målet å undersøke og systematisere menneskers tolkninger av virkeligheten. Marton (1981) skiller mellom to perspektiver hvor det ene handler om hvordan noe er og det andre om hvordan noe oppfattes å være, disse har fått navnene første- og andreordens perspektiv. Fra førsteordens perspektiv tas det sikte på å beskrive ulike aspekter av verden, men fra andreordens perspektiv tas det sikte på å beskrive menneskers oppfatninger av ulike aspekter av verden. Fenomenografi tar utgangspunkt i hvordan noe oppfattes å være og grunnes dermed gjennom et andreordens perspektiv.

For å synliggjøre de to ulike perspektivene kan et slikt spørsmål bli stilt fra et førsteordens perspektiv: "Hvorfor er gutters skoleprestasjoner gjennomgående svakere enn jentenes i hele skoleløpet?". I et andreordens perspektiv stilles det derimot spørsmål om menneskers oppfattelse av hvorfor gutter gjør det dårligere enn jenter i skolen. Ethvert svar på dette andre spørsmålet er en uttalelse om menneskers oppfatning av virkeligheten.

Marton (1981) presenterer flere argumenter for hvorfor formuleringen av spørsmål med et andreordens perspektiv er interessant. Det første og mest åpenbare argumentet er at det er interessant i seg selv å finne ut forskjellige måter som mennesker tolker, erfarer, forstår og oppfatter ulike aspekter av virkeligheten. I tillegg er det et stort pedagogisk potensial for læring og kunnskapsutvikling ved å benytte andreordens perspektiv i forskning. Det andre argumentet grunner i at tilgang til læring må skje gjennom å undersøke menneskers oppfattelse av verden i sammenheng med deres kontekst og innhold (Marton, 1981, s. 177-180). I denne oppgaven vil det dermed være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i et andreordens perspektiv for å undersøke utvalgets oppfatninger av vurdering i kroppsøving. Analysen og funna bygger ikke på hvorvidt utsagnene er sanne ut ifra et teoretisk rammeverk. Det er informantenes erfaringer og oppfatninger som er i fokus, og som er grunnlaget for å synliggjøre hvordan fenomenet forstås som et fenomen for kroppsøvingslærere i skolen.

### **3.2 Datainnsamlingsmetode**

I den fenomenografiske tilnærmingen har intervju vært den mest vanlige datainnsamlingsmetoden, først og fremst med tanke på å finne ut hvordan noen forestiller seg verden de lever i (S. Larsson, 1986). I denne studien er det ønskelig å få en dypere og mer beskrivende informasjon om andre menneskers oppfatninger, og få innsikt i deres erfaringer og tanker om vurdering i kroppsøving. Intervju ble derfor sett på som en gunstig datainnsamlingsmetode for å svare på forskningsspørsmålet. Formålet med et intervju er å få omfattende og fyldig informasjon om andre menneskers oppfatninger av sin livssituasjon, og hvilke perspektiver de har på ulike temaer (Thagaard, 2013).

Det finnes ulike former for intervju og det finnes en rekke betegnelser for disse formene. Det er likevel vanlig å skille mellom tre typer: ustrukturert, strukturert og semi-strukturert intervju. I denne studien ble det benyttet semi-strukturert intervju. Utgangspunktet for det semistrukturerte intervjuet er å ha en intervjuguide basert på konkrete temaer og intervju spørsmål, men også med muligheter til å følge opp ikke nedskrevne moment som kan være interessant. Dette legger grunnlag for å få mest mulig informasjon fra deltakerne, uten at samtalen drifter vekk fra temaene. Spørsmålene kan derfor ikke gi for stort rom for fri tolkning av informantene. Designet åpner for oppfølgingsspørsmål ut ifra det informantene forteller (Krumsvik, 2014).

I denne studien ble et semi-strukturert intervju valgt, da dette muligens kunne øke sannsynligheten for at informantene ga tilstrekkelig svar for å besvare problemstillingen. Fordelen med en viss standardisering er at svarene til informantene kan sammenliknes. Intervjuene var strukturerte i den grad at spørsmålenes rekkefølge var bestemt på forhånd, men det var rom for å endre rekkefølge dersom det ble sett på som hensiktsmessig under intervjuet. Siden jeg skulle intervju over 10 lærere var det tenkelig at disse hadde ulike forutsetninger for å kunne svare på de ulike spørsmålene. Det å være fleksibel rundt hvert spørsmål og eventuelle oppfølgingsspørsmål var dermed et viktig element å ta med seg i intervjuene.

### 3.2.1 Intervjuguide

Utarbeidelsen av intervjuguiden var en viktig og omfattende prosess. En vesentlig målsetting er å utforske de temaer vi ønsker å få informasjon om (Thagaard, 2013), og det ble derfor viktig å stille spørsmålene på en måte som inviterte informantene til å reflektere over temaene som blir spurt om og oppmuntre dem til å gi utdypende kommentarer. I semi-strukturerte intervju benytter forskeren seg av en intervjuguide som et hjelpemiddel for å holde fokus på hva som faktisk skal utforskes (Leseth & Tellmann, 2014). Selv om en ikke skal bearbeide svarene statistisk, er det likevel av interesse å kunne sammenstille data fra ulike personer (Repstad, 2007). Siden studien bygget på en fenomenografisk tilnærming, ble spørsmålene derfor formulert slik at oppfattelser og egne erfaringer kunne komme til uttrykk under intervjuet.

Et mål i forskningsintervjuet er å oppnå dybde og forståelse av informantens erfaringer og oppfatninger. Som en følge av dette er åpne spørsmål en god regel, samt spørsmål som er enkle og korte. I denne oppgaven tok jeg utgangspunkt i problemstillingen og utviklet en hoveddel som bestod av 6 kjernes spørsmål samt noen oppfølgings spørsmål (Se vedlegg 5), som omhandlet ulike aspekter ved vurdering i kroppsøving. Arbeidet med intervjuguiden ble satt i gang tidlig i forskningsprosjektet, og spørsmålene ble forandret flere ganger i samspill med veileder, tidligere forskning samt problemstillingen. Da intervjuguiden så ut til å være tilstrekkelig ble det gjennomført to pilotintervju. Intervjuene ble hørt gjennom to ganger og notater ble gjort. Dette resulterte i en endelig og siste justering av intervjuguiden hvor flere spørsmål ble endret og andre ble omformulert. Spørsmålene omfattet ulike trekk ved fenomenet vurdering, blant annet vurderingsformer, vurderingsgrunnlag, utfordringer med vurdering i faget kroppsøving. Det var dessuten tilleggsspørsmål i tre av hovedspørsmålene med et mål om å få dypere forståelse av informantens erfaringer og oppfattelse.

### **3.3 Utvalg**

Utvalget for denne studien var lærere som underviser i faget kroppsøving på ungdomstrinnet (8.-10.klasse). Hovedkriteriet for å komme med i et utvalg er alltid om forskeren regner med at de aktuelle personene har relevant informasjon om prosjektets problemstilling. Det er dermed problemstillingen som avgjør hvem det kan være aktuelt å intervju (Repstad, 2007). Utvalget for denne studien ble derfor valgt ut på bakgrunn av problemstillingen, og valget ble lærere som underviser i kroppsøving på ungdomsskoletrinnet. Et utvalgskriterium var at lærerne måtte ha erfaring med vurdering i kroppsøving. Det var i tillegg ønskelig med ulik alder, kjønn, og arbeidserfaring. Ved å benytte alle disse inkluderingskriteriene kunne det være større sannsynlighet å få dekket et bredere spekter av læreres oppfattelser, enn om jeg for eksempel undersøkte kun nyutdannede lærere eller kun lærere med minst 10 års erfaring i skolen.



Tabell 1: Inklusjons- og eksklusjonskriterier for utvalget.

Inklusjonskriterier	Eksklusjonskriterier
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ungdomsskolelærere (8.-10.)</li> <li>• Underviser i kroppsøving</li> <li>• Må ha erfaring med vurdering i faget</li> <li>• Begge kjønn</li> <li>• Alle aldre</li> <li>• Ulik arbeidserfaring i skolen (antall år)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barneskolelærere</li> <li>• Videregående lærere</li> <li>• Ungdomsskolelærere som kun er vikar i kroppsøving</li> </ul>

Etter utvalgskriteriene var på plass ble rektorer ved aktuelle skoler kontaktet med kort forespørsel om deltakelse i undersøkelsen og informasjonsskriv (vedlegg 3 og 4). Planen var i utgangspunktet å få informanter fra Sogn og Fjordane geografiske område, og 10 ungdomsskoler ble derfor kontakten. Responsen var dårlig, da flere skoler ikke svarte, mens andre ikke hadde mulighet til å delta. Prosessen med å få tak i informanter som har mulighet og ønsker å stille til intervju viste seg å være omfattende og vanskelig. Det var dermed nødvendig å gå bredere geografisk til verks, noe som resulterte i informanter fra fire ulike fylker.

Datainnsamlingen ble til slutt gjennomført ved 12 skoler i fylkene Vestland, Møre og Romsdal, Viken og Rogaland. Gjennom utvalgskriteriene endte studien opp med 12 informanter. Lærerne som ble med hadde et aldersspenn fra 25 til 42 år og fra 1,5 års erfaring i skolen til 16 års erfaring. Ettersom oppgaven hadde en fenomenografisk tilnærming, var det ønskelig med nok informanter. Beskrivelseskategoriene som utarbeides i den fenomenografiske analysen er basert på måter å forstå uttrykt i mer enn ett intervju (Larsson & Holmström, 2007). Gjennom 12 intervju ville det være en sannsynlighet for at kategoriene ble uttrykt i mer enn ett intervju. I utgangspunktet var planen å intervju mellom 15-20 informanter, men da det viste seg å være krevende å få tak i informanter valgte jeg å begrense antallet. Det viste seg derimot at intervjuene ga et variert, stort og bredt datamateriale hvor det i tillegg ble gjenkjent samme oppfatninger hos ulike informanter.

### 3.4 Datainnsamling

Før datainnsamlingen kunne gjennomføres ble det som nevnt tidligere foretatt to pilotintervju. Dette ble gjort for å kvalitetssikre intervjuguiden ved å undersøke om spørsmålene måtte endres, om de var enkle å forstå og om spørsmålene kunne sørge for at problemstillingen kunne besvares. Jeg fikk dessuten testet bruk av båndopptaker og kjent på det å være intervjuer. I tillegg ble disse personene spurt om spørsmålene var forståelig og om spørsmålenes formulering. Begge informantene som stilte på pilotintervju har vært ungdomsskolelærere og kunne dermed gjennom sin erfaring besvare spørsmålene på en konstruktiv måte.

Intervjuprosessen ble gjennomført i oktober og november 2020. 3 av intervjuene ble gjennomført fysisk, mens de resterende ble gjennomført digitalt. Årsaken til dette skyldtes primært koronarestriksjoner som var nødvendig å følge. Etter å ha gjennomført alle intervjuene mener jeg at det ikke var noen svakhet i å gjennomføre intervju digitalt fremfor fysisk oppmøte, da jeg fikk et inntrykk av at digitale intervju fungerte godt. Både lyd og kamera virket korrekt og det ble oppfattet en nærhet selv om avstanden i teorien var stor. Selve intervjuet ble innledet med generell informasjon om undersøkelsens formål og kontekst, samt retningslinjer og informasjon om anonymisering og retten til å trekke seg uten forklaring. Deretter startet intervjuet hvor spørsmålene og rekkefølgen i intervjuguiden i de fleste tilfeller ble benyttet. Intervjuene hadde en varighet fra 20 minutter til 70 minutter.

Informantene oppfordres til å snakke fritt om sine erfaringer, og gi konkrete eksempler for å unngå overfladiske beskrivelser av hvordan ting bør være (Larsson & Holmström, 2007). Under selve intervjuet ønsket jeg å si minst mulig for å unngå påvirkning av besvarelser, men stilte likevel oppfølgingsspørsmål der det var relevant å spørre om konkrete eksempler eller utdypninger. Jeg valgte å notere så lite som mulig i intervjuene. Eventuelle notater som ble gjort underveis var aktuelle stikkord informanten sa som kunne gi eventuelle relevante oppfølgingsspørsmål. I tillegg ønsket jeg å ha full konsentrasjon om informantenes svar og gi et inntrykk av at alt informanten sa var like viktig. Båndopptaker gir en visshet om å få med seg det som blir sagt, slik at i intervjusituasjonen kan konsentrere oss mer om deltakerne som snakker for å sørge for bedre kommunikasjons og flyt i intervjuet (Tjora, 2012).

### 3.5 Behandling av data

I datainnsamlingen for dette prosjektet ble det benyttet en båndopptaker. Informasjon om informanten som kunne være identifiserbart ble holdt separat fra selve transkripsjonsdataene. I transkripsjonen ble informantene nummerert med «Informant1» til «Informant12» i filnavn og navnet i selve transkripsjonsdokumentet ble fjernet. Det ble laget en tabell i et eget dokument adskilt fra transkripsjonen som kunne koble informantens navn til både lydfil og transkripsjon. Dette ble gjort for enkelt å kunne slette datamaterialet dersom en av informantene skulle trekke seg senere i prosjektet. Transkripsjonene og datamaterialet ble oppbevart på en passordbeskyttet PC, med en personlig passordbeskyttet skylagring underlagt Høgskulen på Vestlandet som kun var tilgjengelig for meg.

Ved bruk av kvalitative intervju vil en sitte igjen med et omfattende datamateriale som skal analyseres. Dette vil være transkripsjon fra båndopptaker etter intervju. Transkribering er en viktig del av analyseprosessen. Ved å lytte og skrive kommer nye tanker, og det kan i tillegg dukke opp ideer til koding under transkripsjonen. Ord og setninger som gjentar seg blir lett synlige. Transkribering vil være gunstig å gjøre tidlig etter intervju for å sikre best mulig gjengivelse av hva informantene faktisk har uttalt (Nilssen, 2012). Transkriberingen ble derfor gjennomført så tidlig som mulig etter gjennomført intervju. Ofte ble det transkribert rett etter intervjuet, samme dag eller senest dagen etter for å sikre best mulig gjengivelse av hva informantene faktisk uttalte og mente. Alle opptakene ble hørt gjennom en gang med transkribering, i tillegg til en gjennomgang for korrigerende av fullført transkripsjon. Det ble transkribert på bokmål for ytterligere å sikre informantenes anonymitet. Allerede i transkriberingen dukket det opp ideer til koding som ble noterte ned, dersom det kunne benyttes til selve analyseringen av datamaterialet. Dette var både ord og setninger jeg følte gikk igjen i informantene sine uttalelser og som jeg følte hadde tilknytning til problemstillingen.

## 3.6 Analyse

I den fenomenografiske analysen var målet å lokalisere kvalitative ulike måter informantene forstår og oppfatter vurdering i kroppsøving, for å identifisere mulige oppfattelser. Det er ingen eksakt måte og teknikk i fenomenografisk forskning, men det er likevel visse måter å arbeide med analysen på som beskrives (Marton, 1988). I kapittel 3.6.1 blir Marton (1988) sine faser i analyseprosessen presentert før gjennomføringen av min analyse beskrives.

### 3.6.1 Grunnlag for analysearbeidet

I følge Marton (1988) er den første fasen i den fenomenografiske analysen en seleksjonsfase basert på relevans. Her undersøkes uttalelser som kan være av interesse for forskningsspørsmålet, og relevante sitat merkes. På denne måten blir ytringer av det aktuelle fenomenet innsnevret til og tolket i form av utvalgte sitater fra alle intervjuene. Det poengteres at informantenes ytringer skal tolkes og klassifiseres i sammenheng med konteksten de er hentet ifra eller uttalt. Disse valgte sitatene utgjør dataen for neste trinn i analysen. Videre skal forskerens oppmerksomhet flytte seg fra å selektere sitater til å gå inn i de utvalgte sitatene og undersøke betydningen i selve sitatene. Her går fokuset vekk i fra subjektet til å fokusere på meningen i ytringene. I denne fasen forholder forskeren seg til å tolke meningen i sitatene for å kunne kategorisere disse videre.

Som et resultat av fortolkningsarbeidet blir utsagnene samlet i kategorier på grunnlag av deres likheter eller ulikheter, hvor hver kategori illustreres med sitater fra dataene. I noen kategorier kan det eksistere grensetilfeller innenfor en kategori. Disse tilfellene kan skape underkategorier dersom det avdekkes fordypninger i ulike aspekter innenfor en oppfattelse (Marton, 1988). Det er rimelig å nevne at informantene underveis i intervjuet kan endre oppfattelse, og en informant kan uttrykke flere oppfattelser som danner ulike beskrivelseskategorier (Marton, 1988; Marton & Pong, 2005). Dette betyr at én informant kan ha flere oppfatninger som er med å danne flere kategorier.

### 3.6.2 Gjennomføring av analysen

Etter at intervjuene var blitt transkribert til rundt 60 sider med materiale startet analysen. Dette var en tidskrevende og omfattende prosess. Hvert intervju ble lest flere ganger for at jeg best mulig skulle forstå innholdet og for å sette i gang en helhetsforståelse. Videre startet seleksjonsfasen. Der ble oppfatninger som kunne knyttes til oppfattelser om vurdering i kroppsøving markert og selektert, og ført inn i et Word-dokument. Denne oversikten gjorde videre analysearbeid enklere, da det ble mindre transkripsjon å arbeide med, samt mer essens å gå videre ut ifra. Utsagnene ble hver for seg kodet med et beskrivende navn, som understreket oppfattelsen i utsagnet. Her var fokuset å tolke meningen i utsagnene. I neste fase ble utsagnene med de beskrivende navnene kategorisert ut ifra likheter og ulikheter. Da det ble gjenkjent mønstre i oppfattelsene samt sitater som synliggjorde disse ble det dannet beskrivelseskategorier for ulike oppfattelser. De forskjellige beskrivelseskategoriene har ulikt antall oppfattelseskategorier, men alle oppfattelsene synliggjør en fordypning innen beskrivelseskategorien. Det ble i én beskrivelseskategori avdekket fordypninger i ulike aspekter (Marton, 1988), som resulterte i at det ble dannet en underkategori med oppfattelser som synliggjorde en fordypning innen beskrivelseskategorien. Prosessen med å finne ulike oppfattelser var en omfattende jobb som bestod i å gå mye frem og tilbake, spesielt i hver enkelt transkripsjon. Tiltente oppfattelser måtte kontinuerlig kvalitetssjekkes ved å gå inn i hver transkripsjon for å se om oppfattelsene lot seg begrunne. Ved å undersøke oppfattelser uten å ha noe teoretisk grunnlag eller forhåndsbestemte kategorier mente jeg det var mest hensiktsmessig å utføre analysen på denne måten, uten et analyseprogram. Det å lese over intervjuene, tolke utsagn, undersøke likheter og ulikheter og strukturere i ulike Word-dokument kjentes som en oversiktlig måte å analysere på. Derfor valgte jeg og ikke benytte meg av for eksempel det kvalitative analyseprogrammet NVivo.

Utfallsrommet i analysen av fenomenet vurdering i kroppsøving ble strukturert i et diagram (Figur 1) som viser sammenhenger mellom kategorier og variasjon i oppfattelser. I diagrammet er kategoriene fremstilt hierarkisk, men beskrivelseskategoriene skal ikke tolkes som overordnet oppfattelseskategoriene og underkategoriene. Hensikten med beskrivelseskategoriene er at de skal representere et samlende begrep for oppfattelseskategorier innenfor hver beskrivelseskategori. Hensikten med oppgaven er å vise variasjon og bredde i ulike oppfattelser av fenomenet for dette utvalget.

### 3.7 Pålitelighet, gyldighet og generalisering

Denne studien tar utgangspunkt i en fenomenografisk tilnærming, som har mye til felles med andre kvalitative metoder. Det er dermed blitt brukt samme begrep i denne studien for å vurdere forskningens kvalitet. Tjora (2012) hevder begrepene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet er hensiktsmessige å bruke som kriterier for kvaliteten på kvalitativ forskning. Pålitelighet handler om at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte. Forskeren bør være spesifikk og konkret i beskrivelse av fremgangsmåter ved innsamling og analyse av data. En kan dermed styrke påliteligheten ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig («transparent»), som innebærer å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder for å kunne vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Thagaard, 2013). Et valg som ble tatt for å styrke påliteligheten var å benytte båndopptaker. Opptak fra intervjuer gir grunnlag for å utvikle data som i utgangspunktet er mer uavhengig av forskerens oppfatninger enn notater, som til en viss grad er preget av at forskeren rekonstruerer utsagn. I tillegg blir påliteligheten styrket ved at fremgangsmåten i metoden er beskrevet. Blant annet blir gjennomføringen av intervju og transkripsjon, analyse og utvalg beskrevet, og valg som er gjort kommer til syne slik at leseren kan forstå valgene jeg har tatt. Detaljerte beskrivelser rundt disse fremgangsmåtene er detaljert beskrevet i metodekapittelet. I analysen har kategoriene blitt beskrevet ved bruk av sitater for å synliggjøre mine tolkninger.

I kvalitativ forskning oppnås gyldighet ved å stille spørsmål om de tolkningene vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2013). «Den viktigste kilden til høy gyldighet er at forskningen pågår innenfor rammene av faglighet, forankret i relevant annen forskning» (Tjora, 2012, s. 207). I denne studien var målet å undersøke kroppsøvlingslæreres oppfattelser av vurdering i kroppsøving. I den sammenheng var intervjuguiden og dens utforming en viktig prosess. Det ble derfor både gjort justeringer av spørsmål og formuleringen, samt utført pilotintervju i forkant av datainnsamlingen. Den endelige intervjuguiden var dermed formulert slik at informanten fikk uttrykt egne og identifiserbare oppfattelser. Siden hensikten var å synliggjøre menneskers oppfatning ble intervju sett på som det beste metodiske valget for innsamlingsmetode. Dette ga informantene en mulighet til å uttrykke seg i tale, fremfor tall eller for eksempel tekst, som i denne oppgaven muligens kunne virke mer begrensende.

Valg av fenomenografi som metode virket dessuten egnet, da denne har som mål å undersøke ulike oppfattelser mennesker har om et fenomen. For å oppnå ytterligere gyldighet ble empiri underbygget ved å vise til tidligere forskning.

En kan ikke diskutere generalisering i kvalitativ forskning på samme måte som i kvantitativ forskning. Tjora (2017) presenterer noen strategier for generalisering som kan være relevant for kvalitativ samfunnsforskning. Denne studien søker en slags blanding av naturalistisk og konseptuell generalisering. I konseptuell generalisering utvikles begreper eller konsepter som vil ha relevans for andre tilfeller enn det som er studert. Her er målet å utvikle innsikt knyttet til et fenomen, hvor innsikten presenteres i form av konseptutvikling. I denne studien er det gjort et forsøk på å sikre relevans utover empirien som ligger til grunn. Dette er gjort ved å trekke inn relevant tidligere forskning som bringer funnene inn i en mer generell sammenheng og gir funnene større relevans. Gjennom naturalistisk generalisering forsøker forskeren å redegjøre godt nok for detaljene i det som er studert, slik at leseren selv kan vurdere hvorvidt funnene vil ha gyldighet (Tjora, 2017).

I kvalitative metoder ønsker en å utvikle en forståelse av de fenomenene som studeres. I forbindelse med dette kommer spørsmålet om den tolkningen som utvikles innenfor fenomenet kan være relevant i andre sammenhenger. Det handler om hvorvidt resultatene kan overføres til andre kontekster, personer eller situasjoner (Thagaard, 2013). Denne undersøkelsen hadde ikke som mål å gjøre en statistisk generalisering, og dette er som regel heller ikke tilfelle i kvalitative intervjuer. Forskeren er derimot ute etter å beskrive det særegne og unike ved et fenomen (Leseth & Tellmann, 2014). I dette prosjektet er utvalget og konteksten beskrevet nøye for at leseren kan vurdere hvorvidt funnene er overførbare. «Gjennom forskerens mål om å gi et helhetsbilde av et fenomen eller en gruppe, forsøker han å generalisere gjennom å gjøre fenomenet som studeres, gjenkjennelig og forståelig for både leseren og andre som er i samme situasjon som informantene» (Leseth & Tellmann, 2014, s. 162). Denne undersøkelsen har en kontekst og et utvalg innenfor skolen. Derfor kan det være mulighet for at lærere som underviser i kroppsøving på ungdomsskolen kjenner seg igjen tolkningene.

### 3.8 Etiske retningslinjer

Gjennom å benytte intervju som forskningsmetode følger det med etiske hensyn, betraktninger og dilemmaer som forskeren må forholde seg til. Det er blant annet visse formelle regler knyttet til personvern, det er krav om informert og fritt samtykke, konfidensialitet og beskyttelse av informant. Etiske overveielser tas gjennom hele intervjuprosessen og potensielle etiske bekymringer bør tas i betraktning fra starten av undersøkelsen og helt til det endelige resultatet (Brinkman & Kvale, 2015).

Brinkman og Kvale (2015) går gjennom fire forskningsetiske retningslinjer: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. Lagring av opplysninger som kan knyttes til identifiserbare personer krevers godkjenning som innebærer å sende et meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (Repstad, 2007). «Informert samtykke skal sikre at deltakerne deltar frivillig og er så godt informert som overhodet mulig om hensikten med forskningen» (Nilssen, 2012, s. 145). Prosjektet ble derfor meldt inn til NSD og godkjent i slutten av august måned. Etter godkjenning ble det sendt et informasjonsskriv (Vedlegg 2) til rektor ved aktuelle skoler. Der rektor godkjente forespørselen om deltakelse i prosjektet ble nye informasjonsskriv sendt til aktuelle lærere som kunne kontaktes (Vedlegg 3).

Informasjonsskrivet inneholdt kort informasjon om meg, målet med undersøkelsen, hvilken metode som ville anvendes, opplysninger om anonymisering og konfidensiell behandling av data, samt muligheten til å trekke seg fra prosjektet. Det kom derimot ikke frem spesifikke detaljer rundt oppgavens problemstilling eller spørsmålenes utforming i informasjonsskrivet, da for detaljert informasjon om prosjektet kan påvirke informantens atferd (Thagaard, 2013). Informert samtykke (Vedlegg 4) ble i denne undersøkelsen innhentet med presisering av at deltakelse var frivillig og at de hadde mulighet til å trekke seg uten å oppgi grunn. Alle deltakerne var myndige og kunne selv gi samtykke.



Et annet viktig forskningsetisk prinsipp er konfidensialitet for å beskytte forskningsdeltakerne som kilder. Full anonymitet kan noen ganger være vanskelig, men som forsker bør en så godt det la seg gjøre sørge for at informantene holdes anonyme (Nilssen, 2012). I kvalitative intervju handler konfidensialitet om å beskytte deltakernes privatliv ved at privat data som kan identifisere informantene ikke blir rapportert (Brinkman & Kvale, 2015). I intervjuet kom det frem data som kunne identifisere informantene, men deltakerne ble anonymisert i publisering. I tillegg ble det gjort tiltak for ikke å kunne koble data med identifiserbar informasjon som navn og utdanning, dette er nøyere beskrevet i 3.5.

Konsekvensene av en intervjustudie skal vurderes dersom det er mulig at deltakelse i undersøkelsen kan skade informanten. Dette innebærer at forskeren er ansvarlig for å reflektere over mulige konsekvenser både for informanten som deltar, men også for gruppen de tilhører, som i dette tilfellet er kroppsøvlingslærere. Denne undersøkelsen ble vurdert som ikke skadelig for informanten eller andre lærere. I noen tilfeller kunne muligens informantene føle ubehag dersom de følte at de ikke hadde tilstrekkelig kunnskap, men dette ble ikke sett på som skadelig. Forskerens rolle blir til slutt trukket frem som et viktig etisk hensyn å ta, dette forklares videre i 3.9 som omhandler min forforståelse.

### **3.9 Forforståelse**

Formålet med å beskrive forskerens forforståelse er for å gi leseren en mulighet til å vurdere hvordan forskerens forforståelse kan ha påvirket forskningsprosessen. Ved å rette fokus på forforståelsen, får mottakeren innblikk i forutsetningene for forskningens tilblivelse, fortolkninger og konklusjoner (Nygaard, 2012). Gjennom egen skolegang, utdanning, praksis i skolen og gjennom litteraturlæsning og en interesse for fenomenet er det sannsynligvis blitt dannet en forforståelse fra min side. Tjora (2012) hevder at forskerens engasjement betraktes som en ressurs dersom en gjør rede for hvordan ens egen posisjon kan komme til å prege forskningsarbeidet og i fortolkningen. I den forbindelse tas mitt erfaringsgrunnlag og min forforståelse med i forskningsprosessen som et verktøy i arbeidet med meningsskaping i analysen.

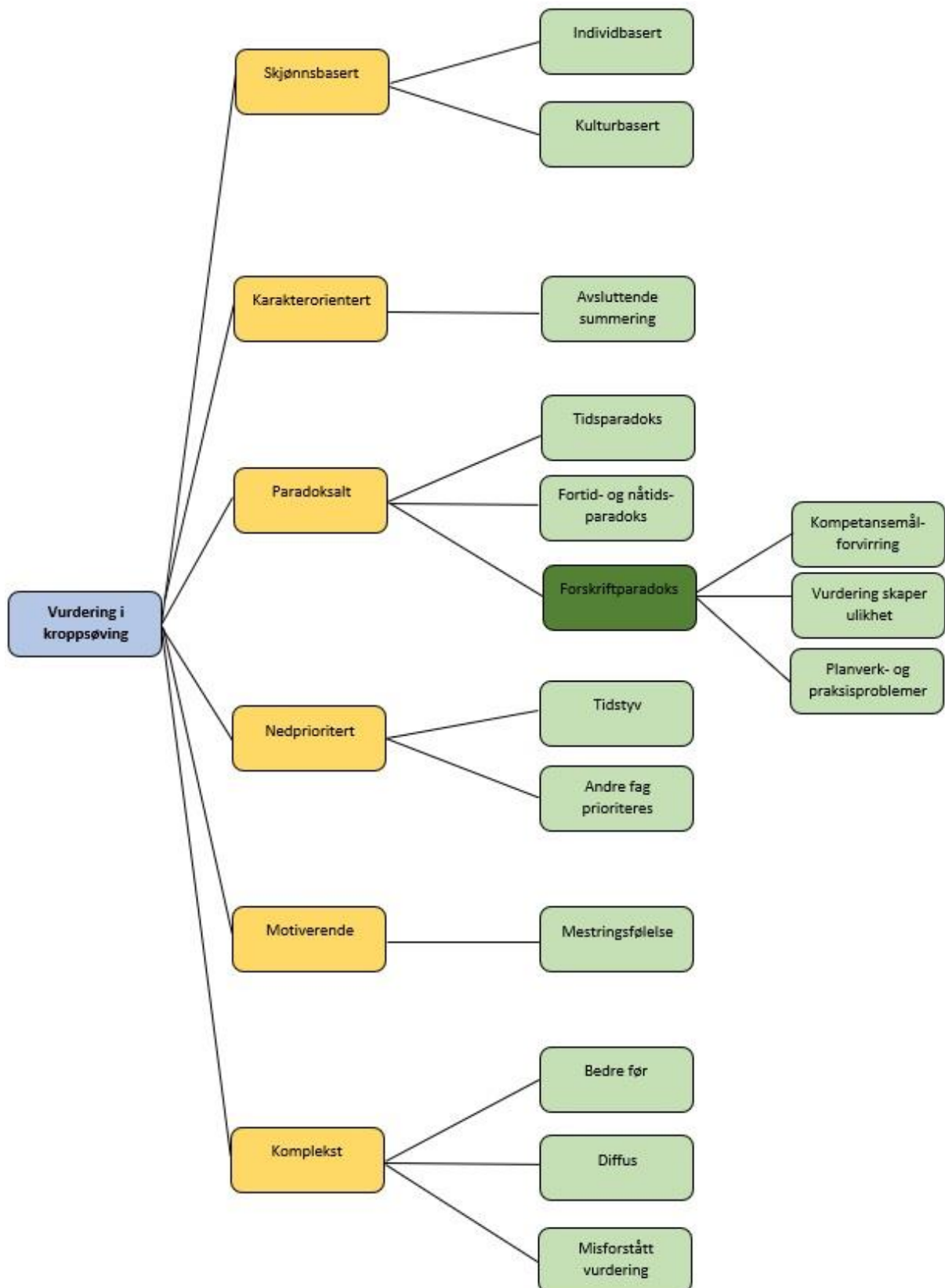
Jeg hadde naturligvis noen tanker rundt mine oppfattelser om vurdering i kroppsøving, og antok derfor å finne noen liknende oppfattelser i resultatene. Ut ifra min forståelse av vurdering i kroppsøving forventet jeg å finne en stor kvalitativ variasjon i oppfattelsen av vurdering, da jeg selv forstår det som svært sammensatt. Et fokus på summativ vurdering fremfor vurdering for læring, samt utfordringer knyttet til tolkning av kompetansemål og læreplan var forventet å finne. Det var også oppfattelser knyttet til at lærerne vurderer mye basert på skjønn, samt at vurdering i kroppsøving ikke nødvendigvis er rettferdig og går overens med formålet med vurdering. Jeg håpet å finne oppfattelser som synliggjorde læringsaspektet med vurdering, da dette kan argumenteres for at er intensjonen med vurdering i fag. En siste oppfattelse jeg regnet med å finne handlet om nedprioritering av vurdering, da jeg har et inntrykk av at kroppsøving nedprioriteres, og derfor også vurderingen i faget. Det var jeg som intervjuet, tolket og fremstilte datamaterialet som skulle få frem andre menneskers oppfattelser. Dette i seg selv er noe jeg har vært klar over og jeg har derfor forsøkt å holde en nøytral posisjon i analysen av datamaterialet slik at oppfattelseskategoriene utelukkende er bygget på informantenes uttrykte oppfattelser. Samtidig ble forforståelsen brukt som et bidrag for å gi mening til fenomenets utfallsrom.

## 4.0 Resultat

I det følgende kapitlet vil resultatene fra den fenomenografiske analysen av intervjuene bli fremstilt. Resultatene presenteres i form av beskrivelseskategorier på bakgrunn av analysen. De seks beskrivelseskategoriene synliggjør utfallsrommet av oppfatninger, som representerer ulike aspekter i lærergruppens forståelse av vurdering i kroppsøving. Gjennom direkte utsagn fra intervjuene vil oppfattelsene bli synliggjort gjennom sitater fra forskjellige informanter. En informant kan ha flere oppfattelser av fenomenet, og det vil derfor være sitat fra en og samme lærer innenfor flere kategorier. For å visualisere utfallsrommet av oppfattelsene blir fenomenet fremstilt i en figur som synliggjør strukturen, samt variasjonene i informantenes oppfattelser av fenomenet (blå), og forholdene mellom beskrivelseskategoriene (gul), underkategorier (mørk grønn) og oppfattelseskategoriene (lys grønn).

### 4.1 Lærernes oppfattelse av vurdering i kroppsøving

Informantenes oppfattelse av fenomenet, vurdering i kroppsøving, gir et bredt spekter av oppfattelseskategorier presentert i utfallsrommet som vises i figuren nedenfor (figur 1). Beskrivelseskategoriene som presenteres er skjønnsbasert, karakterorientert, paradoksalt, nedprioritert, motiverende og komplekst. De ulike oppfattelsene representerer aspekter som inngår i utfallsrommet og utgjør derfor denne gruppen kroppsøvingslæreres forståelse av vurdering i faget.



Figur 1 – Utfallsrom for fenomenet vurdering i kroppsøving.

#### 4.1.1 Skjønnsbasert

Den første beskrivelseskategorien gir et innblikk i et aspekt som er med å beskrive lærernes forståelse av vurdering i kroppsøving. Kategorien er basert på en oppfattelse der flere informanter uttrykker en skjønnsbasert vurdering i faget. Oppfattelseskategoriene viser at informantene oppfatter vurdering i kroppsøving som det jeg har valgt å betegne individbasert og kulturbasert skjønnsvurdering. Disse oppfattelsene synliggjør en variasjon i informantenes forståelse av vurdering i kroppsøving.

##### 4.1.1.1 Individbasert

I denne kategorien oppfatter informantene at vurdering ofte blir synsing og flere mener vurderingen er subjektiv og individuell. Det kan virke som skjønnsvurdering tas i bruk fordi det ikke finnes en eksakt oppskrift på hva som er korrekt vurdering i kroppsøving.

*12: Og det er vel kanskje det faget der det er mest subjektivitet blant lærere og dermed også variasjon i vurdering (....) Jeg tror det varierer veldig mye fra lærer til lærer.*

*18: Det blir subjektivt og mine vurderinger i de timene.*

I sitatene over refererer informantene til hvilke assosiasjoner de får når det er snakk om vurdering i kroppsøving. Informantene oppfatter en subjektivitet hos lærerne, hvilket betyr at vurdering i kroppsøving handler om en persons perspektiv eller mening. 12 utdyper at dette kan føre til forskjeller i hvordan det vurderes i faget. 18 poengterer at vurdering er subjektivt og at det er hen sine individuelle vurderinger i timene som er utgangspunkt for vurdering i faget.

*14: Jeg tror det er et av de fagene som har trynefaktor for noen lærere og sånn du har hørt opp igjennom. Hvis læreren er glad i fotball eller langrenn, så har noen allerede fått en 6er. Og det er jo helt utrolig rart at det skal være sånn. Så dessverre så, ja. Karakteren får litt mindre verdi da, når det er litt sånn.*

I4 oppfatter at flere lærere har det hen kaller trynefaktor når det er snakk om vurdering. Informanten mener at lærerne kan basere vurderingen på personlige interesser og vurdere på bakgrunn av dette. Læreren mener denne individbaserte skjønnsvurderingen kan gi karakteren mindre verdi.

*I11: At det finnes like mange praksiser for vurdering i kroppsøving som det finnes individer. Og det skaper jo urettferdighet da. Det som er erfaringen min fra den skolen jeg jobber på da, er at kroppsøvingslærere kanskje er de lærerne som er minst interessert i å samarbeide. Noe jeg synes er litt frustrerende, og på den måten så kommuniserer vi egentlig ganske lite rundt hvordan vi gjør ting.*

I sitatet over oppfatter I11 at det er like mange vurderingspraksiser som det er individer. Med andre ord er vurdering i kroppsøving personlig og unikt for hvert individ. Informanten utdyper samarbeidsproblematikk som skaper frustrasjon blant lærerne som igjen bidrar til lite samhandling rundt hvordan kroppsøvingslærerne gjør ting.

*I12: Men klart at her er det igjen litt sånn fra lærer til lærer da. Det er lærerstyrt da i stor grad, hvordan en velger å gjøre det med vurdering (...) Så du får jo en sånn skjønnsvurdering (...) Men i et lærerperspektiv så synes jeg at læringa, altså karaktergivinga i kroppsøving blir alt for mye preget av hver enkelt lærer. Så igjen, det ender litt opp med i tankene og magefølelsen til lærerne da (...) Jeg synes det er basert på litt for mye synsing. Så sånne tilfældigheter er jeg veldig skeptisk til (..) Og dette vil på en måte i mine øyne aldri rettferdiggjøre karaktersetting i kroppsøving fordi vi som lærere vil ha et så ulikt perspektiv.*

I likhet med de andre informantene omtaler I12 en vurdering basert på hver enkelt lærer som fører til en skjønnsvurdering. Informanten oppfatter at karaktergivingen blir for mye preget av hver enkelt lærer og trekker frem at egne tanker og magefølelse som eksempler på vurdering. I12 har en oppfatning av at det er mye synsing og tilfældigheter, samt ulike perspektiv blant lærerne. Informanten uttrykker samtidig en skeptisk til en slik individbasert vurdering, da informanten mener dette ikke er rettferdig karaktersetting. Sitatene i denne beskrivelseskategorien synliggjør et aspekt av vurdering i kroppsøving gjennom å oppfatte vurdering i kroppsøving som individbasert skjønnsvurdering.

#### 4.1.1.2 Kulturbasert

I denne kategorien beskrives en oppfattelse av kulturbasert vurdering som et aspekt av vurdering i kroppsøving. Lærerne uttrykker at forståelsen av vurdering og arbeidet med det er noe som har utviklet seg gjennom tid og at det handler å gjøre det som sitter i veggene. Det er altså en skjønnsvurdering som bærer preg av lokale forskjeller fra skole til skole.

*17: Da jeg begynte her og ikke kunne så mye, så var det sånn de gjorde det her da. Hvis jeg hadde følt det på en annen måte eller hatt sterke meninger rundt det, kunne jeg selvsagt startet en diskusjon. Men jeg synes den formen er både rettferdig og fungerer ganske bra da (...) Det er egentlig litt vanskelig å gå på nettet og lese læreplaner og tolke vurdering derifra, så jeg har lent meg mye på de som allerede jobbet her da jeg begynte her. Samkjørt mye med de andre kroppsøvingslærere.*

I det første sitatet sier informanten at hen ikke hadde så mye erfaring med vurdering da hen begynte i jobben, men at vurdering ble gjort på en spesifikk måte på den aktuelle skolen. Læreren sa seg enig med formen for vurdering og valgte dermed å basere sin vurdering på denne ferdigstilte kulturbaserte skjønnsvurderingen.

*16: Det er en del vurdering som på en måte bare har blitt vanlig å gjøre at sånn gjør vi det, at det henger ganske mye igjen. At man bare nei sånn har det alltid vært gjort og da gjør vi det fortsatt sånn (...) At det blir egentlig gjort sånn det alltid har blitt gjort.*

I sitatet over oppfatter I6 i likhet med I7 at det var en allerede etablert vurderingsforståelse på skolen da læreren startet i jobben. Informanten poengterer i tillegg at det er en del vurdering som henger mye igjen, og at den vurderingen i faget som rår på skolen alltid har blitt brukt og at det dermed også fortsatt blir gjort sånn. I sitatene som har blitt presentert i denne kategorien synliggjøres en oppfattelse om vurdering som kulturbasert skjønnsvurdering som et aspekt av vurdering i kroppsøving.

#### 4.1.2 Karakterorientert

I denne beskrivelseskategorien synliggjøres en karakterorientert forståelse som et aspekt av vurdering i kroppsøving. Informantene oppfatter vurdering som en prosess, som består både av en pågående summering og en avsluttende karakter.

##### 4.1.2.1 Avsluttende summering

I oppfattelseskategorien oppfatter informantene vurdering i kroppsøving som karakterorientert gjennom avsluttende summering av delsummer. Dette aspektet viser at det handler om en summerende prosess, som fører frem til en avsluttende summering.

*17: Jeg oppfatter andre her på arbeidsplassen gjør litt sånn som meg med at de observerer i timene. Så er det jo 5 måneder som skal vurderes så blir det en totalsum til slutt da.*

*14: Men det er jo ofte læreren som ser og vurderer (...) Elevene blir målt og sett hele tiden på en måte, så er det summen av det som blir en karakter da.*

I eksemplene over viser informantene en karakterorientert forståelse ved å oppfatte vurdering som en avsluttende summering av kontinuerlig vurdering. 17 sier at vurderingen blir gjort på en måte der hver time observeres i 5 måneder slik at en til slutt sitter igjen med en totalsum. 14 synliggjør avsluttende summering som et aspekt av vurdering i kroppsøving ved å poengtere at elevene kontinuerlig blir sett og målt slik at summen av dette kan bli en karakter.

*18: Men de siste årene er det litt mer sånn at du vurderer hele veien etter hver time (...) Jeg tenker litt, når du skal vurdere på innsats etter hver time. Da ville man sannsynligvis, håper jeg da, få den rette vurderingen til slutt da (...) Men både innsatsen og ferdigheter og en blanding og totalen det av det har blitt grunnlaget for karakteren.*

I likhet med 17 og 14 uttrykker også 18 en vurdering som skal gi en slags «totalsum» som blir grunnlaget for karakteren, som er sluttproduktet.



*19: Men når jeg kommer inn har jeg skjemaene mine med navn også kjappe kommentarer på elevene etter hver time så går det egentlig veldig fint. Og da gjør det jobben veldig mye enklere når det kommer til sluttvurderingen på en måte.*

*13: Det blir jo vurdering opp mot sluttvurdering. Jeg vet det er viktig med vurdering til hver time. Men det som slår meg først det er den sluttvurderingen, sant. Det de skal bli målt på, den karakteren de får (...) Det blir nok gjort litt sånn at læreren bestemmer hva som skal skje i løpet av en time. Så har elevene den timen. Så går de hjem igjen uten og egentlig vite hva de blir vurdert på, hva som var målet for timen. Så helt i enden til jul så får de karakterene sine. Det er vel kanskje sånn som blir litt for ofte gjort.*

Informantene ovenfor oppfatter vurdering som å observere øktene, gjøre notater og se på elevene slik at de til slutt kan gi en totalsum. 19 hevder at vurderingsarbeidet blir lettere dersom en har skjemaer og skriver kommentarer, da dette gjør ting enklere når det skal komme en sluttvurdering. 13 oppfatter det å vurdere opp mot sluttvurdering og trekker inn at elevene skal bli målt for å til slutt få en endelig karakter. Informanten utdyper en oppfattelse om at elevene kanskje ikke alltid forstår hva de blir vurdert på og målet for timene. Vurderingen informantene innhenter for å kunne gi en avsluttende summering oppfattes dermed som et aspekt av vurdering i kroppsøving. I denne oppfattelseskategorien oppfatter informantene vurdering som en summeringsprosess frem mot avsluttende summering.

#### 4.1.3 Paradoksalt

Denne beskrivelseskategorien synliggjør en oppfattelse av at vurdering i kroppsøving er paradoksalt. Dette presenteres gjennom beskrivelser av to oppfattelseskategorier, samt en underkategori med tre oppfattelseskategorier. Disse synliggjør en variasjon av hvordan vurdering oppfattes som paradoksalt. I kategoriene kommer det frem forståelser av vurdering i kroppsøving som et paradoks tilknyttet tid, historie og forskriften.

#### 4.1.3.1 Tidsparadoks

I denne beskrivelseskategorien beskrives en oppfattelse av at vurdering i kroppsøving er problematisk grunnet et tidsparadoks. Sitatene som danner kategoriene synliggjør en variasjon i oppfattelsen av hvorfor vurdering i kroppsøving er et tidsparadoks.

*I: Så har vi underveisvurdering (..) Og det er det ikke tid til i det hele tatt. Man har 45 minutt hvor 20 minutt er aktivitet (...) Med 5 minutter på hver elev på en time så har hele timen gått, så da får man ikke gjort noe annet. Så det er liten tid til den type underveisvurdering (...) Men underveisvurdering. Ja, det hadde vært helt supert om man hadde bedre tid til å ha samtaler etter hver time hvis det kunne fortelle hva bør du gjøre og sånn og sånn. Men det er det jo bare ikke tid til. Det går ikke helt overens med det som står i læreplanen.*

I1 uttrykker at underveisvurdering ikke er mulig på grunn av tid. Læreren utdyper at dersom underveisvurdering skulle vært mulig å gjennomføre måtte hele kroppsøvingstimen gått med på å snakke med elevene, og ikke gjort aktivitet. Informanten poengterer at tiden det tar å vurdere ikke går helt overens med det som står i læreplanen.

*I11: Jeg føler ikke at vi oppnår i nærheten av det som liksom står i læreplanen. Da skulle jeg hatt ekstremt mye tid til for- og etterarbeid.*

En annen nyanse innen oppfattelseskategorien kommer frem gjennom en informant som sier at dersom hen skulle oppnå det som står i læreplanen hadde vedkommende trengt mye tid til for- og etterarbeid. Slik synliggjøres et tidsparadoks som et aspekt av vurdering i kroppsøving.

*I3: Pluss at det er mye vanskeligere å finne tid til å sette seg å vurdere. Du står som lærer midt oppi situasjonen, så har du på en måte vurderingen i tillegg og den skal ofte skje etterpå. Da skal du huske ting som har skjedd, for ofte er vi alene. En kroppsøvingslærer på 25 nesten 30 elever, da kan det være litt vanskelig (...) Jeg tror sluttvurdering er enklere for læreren fordi det tar litt mindre tid. Det går litt tilbake på*

*det at en lærer som underviser i kroppsøving en time, han kommer fra en annen time og skal til en ny time, og det er kanskje både tidsbesparende og enkelt å ha det sånn.*

I3 oppfatter at det er vanskelig å finne tid til å sette seg å vurdere. Dette er fordi læreren både står i en situasjon der det skal være kroppsøving og aktivitet for elevene, men også fordi læreren samtidig må vurdere. Å vurdere i kroppsøving oppfattes som paradoksalt fordi tiden ikke går overens med det som forventes av en lærer. I kategorien viser sitatene variasjonen i informantenes oppfattelse av vurdering i kroppsøving som et tidsparadoks. Dette ved å vise til at det er motsigende at det i forskriften står beskrevet ulike vurderingsformer og kompetansemål lærerne skal gjøre, da lærerne oppfatter at det ikke er mulig i praksis på grunn av at tiden ikke strekker til.

#### 4.1.3.2 Fortid- og nåtidsparadoks

Denne kategorien synliggjør en oppfattelse av at lærere i kroppsøving ikke klarer å oppnå det som står i læreplanen grunnet en konflikt mellom nåtid og fortid. Informanten har en oppfattelse om at lærere i kroppsøving ikke er i nærheten av å oppnå det som står i læreplanen fordi faget historisk sett ikke skulle ha så mye tid til for- og etterarbeid. På denne måten kan oppfattelsen vise et paradoks mellom fortid og nåtid, da fortidens bestemmelser er vanskelige å oppnå for nåtidens lærere.

***I11:** Norsklærere har minst leseplikt fordi man anerkjenner vurderingsbyrden hvis du skjønner, for- og etterarbeidsbyrden. Mens kunst og håndverkslærere og kroppsøvlingslærere er de som har høyest leseplikt, de skal undervise flere timer enn en norsklærer. Og det som er trist er at den bestemmelsen som sier noe om hvor mange timer i løpet av et år en lærer skal undervise, den ble bestemt på 70-tallet. Det har skjedd så sjukt mye med utvikling av fagene og krav til undervisvurdering og hele vurderingsarbeidet som en del av læringen da. Og da er det ganske sprøtt at leseplikten ikke har endret seg. Og det sier litt om arbeidsbelastningen man pålegger lærere som hele tiden får beskjed om nye ting og får nye krav de skal oppfylle. Nye krav til vurderingsarbeidet har jo endra seg kjempemasse. Og man har bare stappa inn uten å redusere hvor mye man forventer at man skal være i gymsalen (...) Ja jeg*

*føler ikke at vi oppnår i nærheten av det som liksom står i læreplanen. Da skulle jeg hatt ekstremt mye tid til for- og etterarbeid.*

I sitatet trekker I11 frem et eksempel med en bestemmelse fra 70-tallet og sier at denne bestemmelsen ikke går overens med hvordan en lærer arbeider i praksis i dag. Læreren poengterer at kroppsøvingfaget på 70-tallet fikk høy leseplikt (nå kalt undervisningstid) og oppfatter at dette er motsigende med tanke på hva som i de senere år kreves av vurderingen i faget. Informanten beskriver en økning i vurderingskrav ved at vurderingskravene har blitt fylt opp uten at forventet arbeidstid har blitt endret.

#### 4.1.3.3 Forskriftparadoks

Denne underkategorien samler tre oppfattelser som synliggjør fordypninger i ulike aspekter innenfor oppfattelsen av at vurdering i kroppsøving er et forskriftsparadoks. Innen kategorien beskrives oppfattelseskategoriene kompetansemålforvirring, vurdering skaper ulikhet og planverk- og praksisproblemer.

##### 4.1.3.3.1 Kompetansemålforvirring

Denne oppfattelseskategorien synliggjør at kompetansemålforvirring er et aspekt av vurdering i kroppsøving.

*I1: Nå ser jeg på den nye læreplanen. Her står det anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter. Hva i all verden er det det betyr? Jeg vet ikke om jeg forstår det selv en gang. Hvordan skal jeg måle elevene etter det? Hvordan skal jeg si at dette er en elev som er god på å anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre. Så hadde det vært mer spesifikt så. Et annet er å utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans og blabla. Hvordan oppnår du god kompetanse på å utforske egne muligheter? Betyr det at hvis du kun er med så har du god kompetanse i det? (...) Så det er for meg kjempevanskelig å bruke disse kompetansemålene til å vurdere elevene.*

I sitatet oppfatter informanten kompetansemålene som uforståelige og vanskelig å bruke til å vurdere elever. Det er et forskriftparadoks at læreren skal bidra til at elevene skal oppnå kompetansemål når læreren selv ikke forstår hva kompetansemålene betyr. I1 stiller spørsmål til hvordan hen skal måle elevene etter kompetansemålet som handler om å

anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter. Læreren oppfatter at det er vanskelig å vite hva kompetansemålet betyr og hvordan de skal brukes til å vurdere elevene. I kategorien uttrykker informanten en oppfattelse av kompetansemålforvirring som et aspekt av vurdering i kroppsøving.

#### 4.1.3.3.2 Vurdering skaper ulikhet

I denne oppfattelseskategorien kommer det frem en oppfattelse der informanten uttrykker at vurdering skaper ulikhet som et aspekt av vurdering i kroppsøving. Informanten oppfatter at vurderingen i kroppsøving aldri vil bli lik, da det varierer fra lærer til lærer.

*I9: Men nå har vi jobbet veldig mye med ulike kjerneelementer i faget og fått opp noen ganske greie vurderingskriterier da, som vi tre kroppsøvingslærerne skal bruke. Det vil jo aldri være likt, ikke sant. Du kan være heldig eller uheldig med den læreren du har (...) Jeg håper og tror da at det går mer ut på innsats og forutsetninger at det skal telle sånn det står i læreplanen. Men jeg tror fremdeles at det er veldig mye ferdigheter og mye testing ute og går.*

Sitatet over viser til at vurderingen i faget kan skape ulikheter i forbindelse med hvordan en elev blir vurdert. I9 forteller at elever kan være heldig eller uheldig med læreren.

Informanten påpeker også en oppfatning av at det er mye ferdigheter og testing i skolene. Dette på tross av at lærerne har blitt enige om hvilke vurderingskriterier som bør benyttes ut ifra tolkning av læreplanen, der verken ferdigheter eller testing skal vektlegges. Siden grunnlaget for vurdering er kompetansemålene i læreplanen er det et paradoks at enkelte lærere ikke følger forskriften, og at dette fører til en ulik vurderingspraksis hvor eleven kan være heldig eller uheldig med læreren.

#### 4.1.3.3.3 Planverk- og praksisproblemer

Sitatene som utgjør denne oppfattelseskategorien synliggjør planverk- og praksisproblemer som et aspekt av vurdering i kroppsøving. Felles for sitatene er at begge forstår vurdering i kroppsøving som et paradoks ved at det som står beskrevet i planverket ikke lar seg utføre i praksis.

*I1: Det står ganske tydelig i læreplanen at læreren skal gi veiledning, tilpasset opplæring osv. Hvis jeg skulle klare å gjøre det der så måtte man sette av 10-15 minutt med hver elev i hver time. Og det er det ikke tid til i det hele tatt. (...) Det går ikke helt overens med det som står i læreplanen. Du kan ikke oppfylle alt som står der (...) Det er praktisk vanskelig. Jeg synes det er flott at mange av disse tingene er med, helt supert. Men vanskelig å nå kompetansemålene da.*

I1 beskriver at læreren ikke kan oppfylle alt som står i læreplanen, da det er praktisk vanskelig. Informanten uttrykker tidsmangel som en grunn til at ting som veiledning og tilpasset opplæring ikke kan bli oppfylt. Hen presiseres at det er flott at disse tingene er med, men utdyper at det er vanskelig å nå kompetansemålene.

*I12: Den formuleringen i læreplanen stiller i mine øyne litt voldsomme og krevende rammer da, for en god vurdering i faget. Så det er på en måte det som er det største problemet.*

Sitatet over viser at I12 oppfatter at læreplanen stiller voldsomme og krevende rammer for hvordan en lærer skal vurdere i faget. Det kan virke som om læreplan og kompetansemål fylles med innhold som lærerne enten ikke klarer å gjennomføre i praksis eller ikke helt klarer å forstå. Sitatene viser en forståelse av at vurdering i kroppsøving er et paradoks fordi det som står i planverket ikke går overens med vurderingspraksisen til lærerne.

#### 4.1.4 Nedprioritert

I denne beskrivelseskategorien kommer det til syne en oppfattelse av at vurdering i kroppsøving er nedprioritert. Kategorien inneholder tre oppfattelseskategorier som synliggjør er variasjon i hvordan informantene oppfatter at vurdering i kroppsøving nedprioriteres.

#### 4.1.4.1 Tidstyv

Denne kategorien inneholder en oppfattelse om at vurdering i kroppsøving er nedprioritert fordi det er en tidstyv.

*I6: Men så er jo tidsaspektet jækla stramt da. At man kanskje har en halvtime med effektiv aktivitet, og da blir vurderingssituasjonen noe som blir prioritert bort.*

I sitatet over sier I6 at tidsaspektet er stramt i kroppsøving. Læreren utdyper at dersom en har en kroppsøvingstime hvor en halvtime er effektiv aktivitet vil vurderingssituasjonen bli prioritert bort. På denne måten blir vurderingen sett på som en tidstyv, og derfor blir vurderingen i faget nedprioritert.

*I1: Vi hadde møte også fikk vi tilsendt noe om at i dag skal vi diskutere vurdering for læring. Hvordan skal vi gjøre dette og sånt. Da blir det jo litt sånn ah, blir sittende på møtet også off. Har tusen andre ting vi skulle gjort, og sitte og bruke masse tid på det her også veit jeg ikke helt hva vi akkurat skal gjøre (...) Det er ikke noe jeg bruker altfor mye tid på egentlig i kroppsøving.*

I sitatet til I1 kommer det frem en oppfatning om at vurdering for læring er noe vedkommende ikke bruker så mye tid på å diskutere. Informanten poengterer at de har tusen andre ting å gjøre. Dermed kan det å diskutere vurdering i kroppsøving oppfattes som en tidstyv, da det stjeler tid fra ting som heller burde prioriteres. Begge sitatene synliggjør et aspekt av vurdering i kroppsøving gjennom forståelser av at vurdering i faget er nedprioritert fordi det er en tidstyv.

#### 4.1.4.2 Andre fag prioriteres

I denne oppfattelseskategorien vises det til et aspekt hvor informantene oppfatter at vurdering i kroppsøving er nedprioritert fordi andre fag prioriteres. De to sitatene som presenteres viser en variasjon i informantenes forståelse av at andre fag prioriteres.

*14: Og det som er for kroppsøvlingslærere er kanskje det her å ha nok samtaler om dette med vurdering da (...) Nei, hva skal man si der. Hvis man har flere fag så blir det kanskje litt nedprioritert (...) Også er de lettere å bruke opp kruttet mye i teoretiske fag.*

I sitatet over kan det virke som informantene har en oppfattelse av at kroppsøvlingslærere ikke prater nok om vurdering. Videre refererer informantene til bruk av ulike vurderingsformer i faget, der hen oppfatter at dersom en lærer har flere undervisningsfag blir kanskje vurdering i kroppsøving nedprioritert. I4 oppfatter at det er lettere å bruke opp kruttet i de teoretiske fagene.

*17: Vurdering for læring er å bevisstgjøre elevene på hva de skal lære før de begynner å lære det da. Vi gjør det kanskje mest i klasseromfag. De neste fire ukene skal vi jobbe med statene i USA for eksempel (...) Det blir ikke brukt så mye i kroppsøving. Står en liten setning nederst på ukeplanen hva de skal gjøre.*

I7 oppfatter at begrepet vurdering for læring blir mest brukt i klasseromfag. Informantene utdyper at denne type vurdering ikke blir mye brukt i kroppsøving, annet at det står en liten setning nederst på ukeplanen. Begge sitatene synliggjør et aspekt av vurdering i kroppsøving gjennom en oppfattelse av at andre fag prioriteres.

#### 4.1.5 Motiverende

Beskrivelseskategorien motiverende viser at lærere oppfatter at vurdering i kroppsøving kan være motiverende for elever som mestrer kroppsøving bedre enn andre fag i skolen.

##### 4.1.5.1 Mestringsfølelse

I denne oppfattelseskategorien synliggjøres et aspekt om at vurdering i kroppsøving gir mestringsfølelse for de elevene som sliter i teorifag. Felles for uttalelsene til informantene er forståelsen av at vurdering i kroppsøving er viktig og positivt for å gi mestringsfølelse til elever som ikke mestrer andre fag så godt.



*16: At faget kroppsøving har vurdering er jeg fullt for, for det er jo en arena hvor man kan vise andre ferdigheter enn vanlig, og det er elever som kanskje ikke mestrer andre fag kan ha en mestringsarena i stor grad.*

I6 mener det er bra at det er vurdering i faget, da kroppsøving kan være en arena hvor elever som kanskje ikke mestrer andre fag kan få en mestringsfølelse.

*17: Hvert fall sånn som jeg opplever det, så er vurdering veldig positivt for de, ja skal vi kalle de praktikerne da (...) Men jeg tenker at da blir det litt mer rettferdig, at både praktikerne har noe å glede seg over og teoretikerne har noe å glede seg over. Fint at praktikerne kan skinne på andre områder enn i klasserommet (...) Du kan godt ta med at jeg i hvert fall brenner litt for at det skal gis karakter da. Det er ålreit fordi skoleleie eller klasseromsleie elever får de timene sine til å like noe de og.*

I sitatet over oppfatter I7 at vurdering i kroppsøving er positivt for de elevene hen kaller praktiskere. Informanten oppfatter at de elevene som er skoleleie eller klasseromsleie får mulighet til å skinne i skolen, da hen mener praktikerne kan skinne gjennom å få en god vurdering i kroppsøving. I tillegg sier informanten at vurderingen i skolen blir litt mer rettferdig, da ikke bare teoretikerne kan glede seg over gode karakterer i skolen, men også praktikerne som kan få en god karakter i kroppsøving.

*112: Vi har en teoribasert skole som gjør at enkelte grupperinger i elevgruppa vår lider veldig mye av det, og får mange nederlag. Og da er vurdering i kroppsøving helt uvurderlig. Der kan de få føle på en god karakter, der kan de få føle på mestring.*

I12 mener at vurdering i kroppsøving er uvurderlig fordi enkelte elever kan få en god karakter og føle på mestring. Informanten utdyper at skolen hen jobber på er en teoribasert skole, og en følge av det er at enkelte elever får mange nederlag når det kommer til karakterer. Sitatene som danner denne kategorien underbygges med en oppfattelse av at vurdering i kroppsøving er motiverende gjennom å gi elevene mestringsfølelse. Felles er forståelsen av at mestringsfølelse er et aspekt av vurdering i kroppsøving.

#### 4.1.6 Komplekst

I denne beskrivelseskategorien synliggjøres kompleksitet som et aspekt av vurdering i kroppsøving og viser en variasjon gjennom beskrivelser av tre oppfattelseskategorier. I kategoriene kommer det frem forståelser av kompleksitet knyttet til at vurdering var bedre før, vurdering er diffust, og at vurdering misforstås.

##### 4.1.6.1 Bedre før

Denne oppfattelseskategorien beskriver en oppfattelse om at vurdering i kroppsøving var bedre før, fordi det var mer konkret. Sitatet synliggjør et aspekt av vurdering i kroppsøving gjennom en forståelse av at vurdering var bedre før fordi det ikke var så komplekst som det er nå.

*I8: Men jeg synes også det var litt herlig når det var testing også, for da var det liksom lettere å forstå for alle elevene. Så sånn sett så synes jeg jo det kan bli litt vanskelig når det blir litt mer synsing da, og ikke så svart på hvitt (...) Før hvis elevene ikke var enige så hadde du i hvert fall resultatene du kunne vise og si ja men se her da liksom, sånn gjorde du det på testene. Mens nå kreves det mer forklaring. Forklare hvorfor du fikk 4er i fotball. Hvorfor fikk jeg 4 i innsats liksom. Du må jo forklare mye mer og ha gode begrunnelser.*

I sitatet uttaler I8 at det var litt herlig da det var testing fordi elevene forstod karaktergrunnlaget bedre, da begrunnelsene ofte hvilte på konkrete restresultat. Informanten viser til kompleksiteten med vurdering i dag, da læreren mener det er vanskeligere nå fordi det er mer synsing og ikke så svart på hvitt. I8 utdyper at det nå kreves mer forklaring og gode begrunnelser når læreren legger frem vurderingsgrunnlaget til elevene. Dette presenterer en oppfattelse av at vurdering i kroppsøving var bedre før, fordi vurderingsgrunnlaget ikke var like komplekst som det er i dag.

##### 4.1.6.2 Diffus

Denne oppfattelseskategorien har fått navnet diffus fordi noen i lærergruppen oppfatter vurdering i kroppsøving som diffus. Dette aspektet underbygges med lærernes utsagn som

uttrykker vurdering som sammensatt og svevende, noe som bidrar til en diffus vurderingsforståelse. Det kan se ut til at enkelte lærerne oppfatter det å gi tilbakemelding til elevene som krevende, da de mener det er vanskelig å vite hva begrunnelsen hviler på.

*I1: At det er vanskelig å sette rettferdige karakter og vanskelig å forklare karakteren, det er vel noe av det vanskelige. Forklare hvorfor eleven får den karakteren de får (...)  
Men det med å gi tilbakemelding til elevene kvier jeg meg for, det. Det synes jeg er vanskelig og fortelle om hvorfor du har fått akkurat den karakteren.*

I det første sitatet forteller informanten at det er vanskelig å forklare karakteren som blir gitt til eleven. I1 kvier seg for å forklare hvorfor eleven får den karakteren for da må hen forklare hvorfor, noe som er krevende og vanskelig.

*I11: Det som er utfordrende er å få taket på hva er det egentlig jeg skal kunne på en måte (...) Jeg tenker veldig mye på hva er innsats og hvordan vurderer man innsats egentlig (...) Fordi innsats står høyt i kroppsøving, men å forklare til en elev som selv føler at en har god innsats hvorfor den ikke får den karakterer den kanskje har sett for seg selv da, er ganske utfordrende.*

I11 oppfatter i likhet med I1 at det er utfordrende å gi tilbakemelding på hvorfor eleven har fått den vurderingen de har fått, og hva som egentlig skal danne vurderingsgrunnlaget. I11 utdyper ved å trekke inn begrepet innsats som et eksempel på hvordan elevene skal vurderes. Informanten mener at det å vurdere innsats står høyt i faget, men at lærer og elev kan forstå det på ulike måter. Kompleksiteten i vurderingsgrunnlag gjør læreren usikker i tilbakemelding av vurdering, da begrep som for eksempel innsats er diffust.

*I10: Fordi at det ikke er sånn svart på hvitt i kroppsøving. Eller sånn, det er ikke så konkret. Så derfor må du på en måte begrunne vurderingen på en annen måte enn du gjerne gjør i teoretiske fag da. Det blir jo gjort på en litt annen måte som er litt mer svevende, hvis du skjønner hva jeg mener. Derfor så synes jeg det er mer utfordrende.*

I det siste sitatet oppfatter I10 at vurdering i kroppsøving ikke er svart på hvitt eller konkret. Informanten mener at en må begrunne vurderingen i kroppsøving på en annen måte enn det de gjør i teoretiske fag. Vurdering i kroppsøvings forstås som mer svevende, og dermed blir det en mer diffus begrunnelse av karakter. I sitatene uttrykker informantene en oppfattelse om at vurdering i kroppsøving er komplekst fordi vurderingsgrunnlaget er diffust.

#### 4.1.6.3 Misforstått vurdering

I denne oppfattelseskategorien fremtrer det en forståelse om at vurdering i kroppsøving misforstås fordi det er komplekst. Sitatene underbygger en oppfattelse om at vurdering i faget er komplekst og dette bidrar til at det oppstår motsetninger mellom vurdering og oppfattet vurdering hos elever og foreldre.

*I9: Nei, jeg tenker bare at det er viktig å få frem at det er et læringsfag som alle andre fag. Det er jo en del fordommer rundt omkring fra både elever og lærere og foreldre, at en skal bli så sliten og svett. At du skal liksom, at kroppsøving er til for å bedre helsen til elevene liksom. Alle har fått en oppfatning eller forventning om at før handlet det om gymnastikk, det gjør det jo ikke lengre.*

I9 mener at det er en del fordommer rundt faget fra både elever, lærere og foreldre, blant annet ved at en skal bli svett og få bedre helse. Informanten uttaler at alle har en oppfatning om at før handlet det om gymnastikk, noe som muligens gjør at faget ikke blir sett på som et læringsfag som andre fag i dag, og dermed blir det misforståelser om hva som skal vurderes og hvorfor.

*I11: Jeg tror at grunnen til at det blir litt klager på karakter er nok at foreldrene har en annen oppfatning, at de bruker sine referanser fra da de gikk på skolen, hvordan ting var da.*

I sitatet ovenfor sier informanten at foreldre har en annen oppfatning av vurdering fordi de bruker sine referanser fra da de selv gikk på skolen og hadde kroppsøving. I11 utdyper at dette kan være grunnen til at foreldre klager på barna sine karakterer. Dermed misforstås vurderingen i faget fordi det blir en motsetning med hvordan foreldrene ble vurdert og hvordan vurdering foregår i faget i dag.

*I6: Jeg har kanskje erfart at mange elever ikke ser på kroppsøving som et fag på en måte da. At de ser på det som et fristed eller at det går litt mer i lek da. At de ikke skjønner ofte at de blir vurdert på ting. Og det kan være litt vanskelig å på en måte på klargjort for elevene at dette er faktisk en vurderingssituasjon og dette er et fag på lik linje som andre fag.*

På lik linje som I9 og I11, deler også I6 en oppfatning av at vurderingsbiten i kroppsøving blir misforstått. I denne sammenheng trekker hen frem en erfaring om at flere elever ikke ser på kroppsøving som et fag, men at de heller ser på det som et fristed til lek. Hen poengterer at dette gjør vurdering i faget vanskelig, da elevene ikke ser ut til å forstå at faget er et fag på lik linje som andre fag, og dermed også har vurderingssituasjoner.

#### 4.1.7 Oppsummering

I dette kapittelet har variasjonen i lærernes oppfattelser av vurdering i kroppsøving blitt beskrevet. De ulike beskrivelseskategoriene gir et bilde av lærernes forståelse av vurdering i faget. Under hver beskrivelseskategori tydeliggjøres forståelsen gjennom oppfattelseskategorier begrunnet med informantenes sitat. Disse oppfattelsene handler om at vurdering i kroppsøving er skjønnsbasert, karakterorientert, paradoksalt, nedprioritert, motiverende og komplekst. Skjønnsbasert synliggjør at vurdering forstås som individ- og kulturbasert skjønnsvurdering. Oppfattelsen om at vurdering er karakterorientert handler om vurdering som avsluttende summering. I beskrivelseskategorien paradoksalt kommer det frem forståelser av at vurdering i faget er paradoksalt grunnet tid, motsigelser mellom fortid og nåtid og forskriften. Nedprioritert synliggjør oppfattelser av at vurdering nedprioriteres fordi det stjeler tid og fordi andre fag prioriteres. Oppfattelsen om at vurdering er motiverende handler om å gi en mestringsfølelse til teorisvake elever. I den siste beskrivelseskategorien, komplekst, synliggjøres forståelser av at vurdering var bedre før, at vurderingsgrunnlaget er diffust og vurdering som misforstått som ulike aspekt av vurdering i kroppsøving.

## 5.0 Diskusjon

I dette kapitlet vil studiens funn bli diskutert. Først vil hvert aspekt drøftes hver for seg i forhold til relevant litteratur og forskning. Deretter brukes funna i en diskusjon om hvilken pedagogisk verdi disse kan ha, med fokus på variasjon i utfallsrommet og mulige sammenhenger mellom oppfattelsene. Kapitlet avsluttes med refleksjon som gjelder oppgavens styrker og begrensninger.

### 5.1 Vurdering i kroppsøving

I kapitlet drøftes sammenhenger mellom beskrivelses- og oppfattelseskategoriene, vekslinger innad i oppfattelsene og hvordan disse ser ut i henhold til opplæringsloven (Opplæringsloven, 2020), læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017), relevant litteratur og tidligere forskning om vurdering i kroppsøving.

#### 5.1.1 Skjønnsbasert

I studiens funn viser lærernes oppfattelser at en del av deres kollektive forståelse er at vurdering er skjønnsbasert. I analysen ble det etablert to oppfattelser som danner beskrivelseskategorien. I individbasert skjønnsvurdering oppfattes vurderingen å være individuell i den forstand at lærerne vurderer subjektivt ved observasjon og notater, og ut ifra hva de selv synes er riktig vurdering. Tidligere internasjonale studier peker også på at vurdering i kroppsøving ofte blir subjektivt hos lærerne, der det å måle graden av innsats har vært et stort fokus i vurderingsarbeidet (López-Pastor et al., 2013). Liknende oppfattelser var også å finne i Prøitz og Borgen (2010), som i sin rapport bemerker at vurdering i kroppsøving innebærer skjønnsvurdering, og flere lærere tar opp utfordringen ved at det ikke er noen felles standard og at vurdering varierer mellom lærere. Det ser ut til at flere lærere har individuelle tolkninger av hva som skal og bør vurderes.

Disse tidligere undersøkelsene og funn fra denne studien kan dermed sies å samsvare i oppfattelsen om at vurdering er individbasert skjønnsvurdering. En mulig forklaring for hvorfor denne oppfattelsen er å finne flere steder, kan være at begrep som for eksempel innsats er oppe for tolkning hos kroppsøvingslærere. Dette forklarer Evensen (2020) med at dersom en lærer har et helseperspektiv vil innsats kunne defineres som høyt aktivitetsnivå.

For å presisere ytterligere at ulikt perspektiv kan gi skjønnsbasert vurdering, kan det være relevant å trekke frem funn fra Tangstad (2018) og Vinje (2008). I studiene oppga lærerne hvordan de anslo prosentmessig vektning av vurderingskriterier. Det at blant annet vektning av ferdighet hadde et spenn fra 15% til 80% og vektning av innsats varierte fra 0% til 70%, kan underbygge oppfattelsen om at vurderingen i kroppsøving er individbasert skjønnsvurdering, der hver enkelt lærer vurderer individuelt ut ifra deres tanker, meninger og skjønn.

En slik uttalelse om at lærerens perspektiv kan spille inn på vurdering (Evensen, 2020), finnes også i denne studiens funn. Spesielt en informant påpeker at faget i stor grad har trynefaktor for noen lærere, og at dersom læreren er glad i fotball, så har noen allerede fått en 6er i faget. Det kommer dermed tydelig frem i oppfattelsene at vurdering i faget i stor grad skjer gjennom enkeltlærernes holdninger og tanker. I denne studien beskrives kroppsøving som det faget med mest skjønnsvurdering blant lærere og at vurderingen derfor varierer mye fra lærer til lærer. Dette underbygges i studien til Annerstedt (2010), som presenterer store forskjeller blant lærernes meninger om hva som skal ligge til grunn for vurdering og hvilke kunnskaper faget tilstreber. Dette støttes i (Tangstad, 2018), der flere lærere uttrykker at det er opp til hver enkelt lærers synspunkt hvordan en skal vurdere elevene.

I Opplæringsloven (2020) står det beskrevet at elever skal delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglig utvikling. Derfor er det relevant og stille spørsmål rundt hvorfor lærerne ikke oppfatter vurdering i faget som noe som skal bidra til elevs læring. Det ser ut til at vurderingen går på den enkelte lærers skjønn gjennom observasjoner og notater, uten at elevene deltar i vurdering og er med på refleksjon. Dette skiller seg fra Dobson og Engh (2010), som vektlegger kommunikasjonen mellom aktørene i læreprosessen som en viktig faktor for vurdering for læring. I tillegg til at elevene i stor grad ikke blir inkludert i vurderingsarbeidet, ser det heller ikke ut som at lærerne seg imellom diskuterer vurdering i faget. Det at lærerne ikke snakker om en samarbeidskultur rundt vurdering skiller seg fra det som beskrives i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017), der det står at lærere skal samarbeide og reflektere over sin pedagogiske praksis. Dersom lærerne i større grad hadde samarbeidet rundt vurderingskriterier og diskutert hva som bør vektlegges og hvorfor, kunne lærerens oppfattelse muligens endret seg til en mer samarbeidsbasert vurdering, hvor vurderingen ikke varierte så mye fra lærer til lærer.

Funna fra denne studien synliggjør flere lærere som oppfatter vurdering som lærerstyrt, basert på magefølelse og holdning. Dette kan sees i forbindelse med undersøkelsen til Arnesen et al. (2013), som viste at kun halvparten av lærerne endret sin vurderingspraksis etter innføringen av LK06. Dette knyttes opp mot at lærernes etablerte praksis påvirket hvorvidt de ønsket å sette i gang endringer i sitt vurderingsarbeid. Lærerne har ulike holdninger og meninger om faget og dermed blir vurderingen svært individuell og baseres på skjønn og magefølelse. Liknende funn pekes på i Hansen (2017), der det kom frem at erfaring og syn på vurdering er en avgjørende faktor for hvordan lærerne vurderer. Erfaring i faget fører til at lærere benytter observasjon og tilbakemelding i timene som vurderingsgrunnlag. Slik erfaringsbasert skjønnsvurdering samsvarer også med resultatene i studien til Annerstedt og Larsson (2010), der det ser ut som at kroppsøvingslærere har internalisert hvilken karakter en elev er verdt gjennom flere års erfaring med karaktersetting. Lærerne har gjennom flere år utviklet en prosedyre for hvordan skape et helhetsbilde av elevene, selv om de nødvendigvis ikke klarer helt å begrunne dette. Dette kan sees i sammenheng med Svendby (2013), der det hevdes at elevmedvirkning ikke praktiseres på grunn av at læreren selv ønsker å ha styringen i kroppsøvingstimene, da hen selv vet hva som fungerer best etter mange års erfaring som kroppsøvingslærer.

Kulturbasert skjønnsvurdering synliggjør en nyanse som viser at vurdering bærer preg av kulturelle forskjeller fra skole til skole. I oppfattelsen beskrives vurdering som noe som har utviklet seg gjennom tid og erfaring i skolen, og at vurdering derfor er noe som sitter i veggene på skolene. Dette kan knyttes til funn i Jonskås (2009), som har sett en stor variasjon mellom skoler i hvorvidt de hadde begynt å utvikle ny læreplan og rette seg etter målene i den. Studien viste en splittelse i oppfattelsen rundt læreplanen, da de mest erfarne kroppsøvingslærerne synes den nye læreplanen var vag, mens de lærerne som hadde arbeidet kortest var fornøyd. Slike funn kan forstås i lys av denne oppgavens funn, der en informant poengterer at den vurderingen som gjøres på skolen alltid har vært gjort slik, og da fortsetter de med det, og at det er en del vurdering som henger ganske mye igjen. En slik oppfattelse kan muligens bli forklart ved (Jonskås, 2009) sine funn, som viste at erfarne lærere ikke var tilfreds med ny læreplan, og dermed kan det kanskje trekkes paralleller mellom lærernes tid og erfaring i skolen og deres vurderingspraksis. På denne måten vil vurderingspraksis gi lokale forskjeller fra skole til skole.



Funnene i denne studien beskriver at vurdering i faget baseres på en allerede etablert kultur rundt vurdering i faget. En informant forklarer blant annet at da vedkommende begynte å arbeide på den aktuelle skolen, kunne ikke læreren så mye om vurdering og uttrykte at det var vanskelig å lese og tolke læreplan. Derfor valgte informanten å basere seg på den allerede fastsatte kulturbaserte vurderingen ved skolen. I den forbindelse kan Leirhaug (2016) trekkes inn, som fant at den enkelte lærer har stor autonomi i sin profesjonsutøvelse. I lys av dette kan det tenkes at det kan være enkelt og trygt for en nyansatt kroppsøvingslærer og fortsette i samme spor som en mer erfaren lærer, som i sin tur er sikker i sin profesjonsutøvelse. Dette kan derimot være hemmende for god vurderingspraksis, da det i dag forventes profesjonsfellesskap, hvor alle faglærere bidrar og diskuterer rundt vurdering i fag. Dette støttes opp i det Evensen (2020), som poengterer at det forventes at lærerkollektivet arbeider sammen i vurderingsarbeidet, da det ikke er tilstrekkelig å være en privatpraktiserende lærer. Det vitner derfor om et behov for mer samarbeid mellom kroppsøvingslærere og deres arbeid med vurdering i et tolkningsfellesskap.

En annen mulig grunn til at lærerne uttrykker en slik forståelse kan skyldes selve skolens arbeid med vurdering. I rapporten til Prøitz og Borgen (2010), poengteres det at det på noen skoler er etablert faste strukturer og at ressurser er nedlagt i arbeid med vurdering, mens på andre skoler avgrenser arbeidet seg til å kun informere eller oppmuntre til samarbeid. Dette kan føre til at elever ved samme skole vurderes relativt ulikt av forskjellige lærere. Et slikt ulikt implementeringsarbeid kan for eksempel være grunnen til at vurdering blir sett på som kulturbasert, og at det er store lokale forskjeller mellom skolene.

### 5.1.2 Karakterorientert

I beskrivelseskategorien karakterorientert synliggjøres beskrivelser av at vurdering i kroppsøvings oppfattes som avsluttende summering. Flere av lærerne oppfatter at vurdering er en prosess som gjør at en til slutt kan sette en avsluttende karakter på elevene i faget. Denne oppfattelsen samsvarer ikke med formålet med vurdering. I Opplæringsloven (2020, § 3-3) står det beskrevet at formålet med vurdering er å fremme læring, bidra til lærelyst underveis og gi informasjon om kompetanse underveis. I funna her presiserer lærerne at de

vurderer kontinuerlig, men at dette er gjennom observasjon og notater etter hver time. Enkelte informanter oppfatter at elevene ikke alltid forstår hva de blir vurdert ut ifra og målet med timene. Dette vil føre til forvirring hos elevene, da de ikke nødvendigvis forstår vurderingsgrunnlaget. Dette kan knyttes til Birch (2016), som hevder at dersom elever oppfatter at de får karakter basert på trynefaktor, kan læreren ønske å bruke standardiserte tester, slik at karaktergrunnlaget kan tolkes som mer objektivt og dermed mer rettferdig og forståelig for elevene. Dermed kan oppfattelsen om avsluttende summering muligens forklares som et resultat av at lærere ønsker å fremstå som objektive i sine vurderinger, og samtidig samle inn nok vurderingsgrunnlag slik at elevene kan føle de får en rettferdig karakter. På en annen side kan en slik orientering sørge for at elevenes læring blir svekket. Dette støttes gjennom læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017), som poengterer at uheldig bruk av vurdering, blant annet det å ikke tydeliggjøre forventinger for elevene og inkludere de i læringsarbeidet, kan hindre utviklingen av et godt læringsmiljø. I likhet med funn i denne studien har også Prøitz og Borgen (2010) sett lignende funn. I sin studie beskriver de at lærernes grunnlag for standpunktsetting er notater etter timene, sammen med resultater fra ferdighetstester. Dette vitner om at vurdering ikke innebærer mye elevinkludering eller det å bruke vurdering som læringsverktøy.

Orienteringen rundt vurdering ser ut til å gå mot en karakteroppfattelse, der lærerne oppfatter at vurdering handler om å gi elevene en endelig slutt karakter. Dermed kan det virke som at grunnen til at lærerne vurderer hver time er for å gi elevene en avsluttende summering, ikke for å gi elevene læring underveis i vurderingsprosessen. I lys av dette kan en stille spørsmål rundt bruk av vurdering for læring. Engh et al. (2007) mener vurderingen bør dreie seg fra summativ vurdering, der fokuset er sluttvurdering, til en mer formativ vurdering. Her er fokuset selve læringsprosessen og løpende tilbakemeldinger, samt inkludere elevene i vurderingsarbeidet. Derimot viser en studie fra Svendby (2013), at det er lite fokus på elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. Lærerne forstår elevmedvirkning som å dreie seg om hvorvidt elevene får mulighet til å bestemme type aktivitet eller innhold i kroppsøvingstimene, ikke til hvordan opplæringen skal foregå. Dette kan tyde på kunnskapsmangel knyttet til hva elevmedvirkning er og hvordan det skal praktiseres i kroppsøvingfaget. Dermed er det også mulig å antyde at andre former for vurdering ikke benyttes, da det kan være manglende forståelse rundt metodene for vurdering. På denne

måten kan det enkleste for læreren derfor være å observere og notere etter hver time, slik at læreren til slutt har fått nok informasjon for å grunngi karakteren til eleven.

I likhet med denne oppgavens funn kan en også se i Leirhaugs (2016) studie, tendenser til at kroppsøvlingslærere fokuserer på summative vurderingspraksiser. Resultatene viser at flere lærer ikke har kjennskap til vurdering for læring, samtidig som flere lærere oppfatter at det trengs mer kompetanse til å vurdere, spesielt med fokus på dialog med elevene. Tilsvarende funn ble gjort i studien til López-Pastor et al. (2013), som fant at kroppsøvlingslærere mener den summative vurderingen dominerer over den formative vurderingen. En mulig årsak kan forklares gjennom Evensen (2020), som påpeker at i ungdomsskolen og videregående er karakterer en vurderingsform, og at dette trolig kan føre til mindre bruk av læringsfremmede vurderingsformer. Dette kan kobles til at lærernes fokus er resultatorientert, som igjen vil føre til mer sluttvurdering, fremfor underveisvurdering.

At vurdering i kroppsøving er karakterorientert og rettet mot avsluttende summering kommer også til uttrykk i Skjeggenes (2019). Funna i Skjeggenes sin studie viser at lærerne forstår vurdering som sluttvurdering. Dette samsvarer med lærernes oppfattelse i denne studien, der resultatene viste at informantene assosierte vurdering med karakter. Dette kan tyde på at kroppsøvlingslærere har en vei å gå når det kommer til å bruke vurdering for læring og inkludere elevene i vurderingsprosessen.

### 5.1.3 Paradoksalt

I utfallsrommet synliggjøres flere oppfattelser som viser til at vurdering i kroppsøving er paradoksalt. Oppfattelsene som danner kategorien nyanseres gjennom tre oppfattelseskategorier; tidsparadoks, fortid- og nåtidsparadoks og forskriftparadoks. Underkategorien forskriftparadoks innehar tre oppfattelser som synliggjør fordypninger i ulike aspekt innenfor oppfattelsen, disse er kompetansemålforvirring, planverk- og praksisproblemer og oppfatningen om at vurdering skaper ulikhet. Oppfattelsen tidsparadoks begrunnes med lærernes oppfattelse om at det ikke er nok tid til å gjennomføre en god nok vurdering. Flere lærere oppfatter tid som et stort problem når det kommer til god vurdering. De skulle gjerne ønsket å gjennomføre alle kompetansemål og

benyttet flere vurderingsformer, men de mener at dette ikke er mulig i praksis da tiden ikke strekker til.

Det ble gjort lignende funn som også tar opp et tidsparadoks i vurderingsarbeidet. Lærerne oppgir at de ønsker å gi elevene formativ vurdering, men at de ikke har tid. De ønsker å fokusere på vurdering for læring, men tidsmangel fører til at de ikke har nok tid til å ta med elevene i arbeidet eller benytte ulike vurderingsmetoder (Hansen, 2019; Mørken, 2010). Disse funnene samsvarer med oppgavens resultater, der eksempelvis tid begrunnes som et paradoks ved å beskrive at dersom lærerne skal ha mulighet til å gjennomføre underveisvurdering og andre mål i læreplanen, er de avhengig av mer tid til for- og etterarbeid.

Et konkret eksempel fra denne studien beskriver vanskeligheten med å finne tid til å vurdere i kroppsøving. Læreren forklarer at du som kroppsøvingslærer står midt i situasjonen med for mange elever og mye aktivitet, i tillegg til en ellers travel skolehverdag. Dette kan også sees i sammenheng med López-Pastor et al. (2013), der lærerne føler at det tar for mye planlegging, og at det er vanskelig å få til god nok vurdering der lærere har høy arbeidsmengde og få timer i uka med kroppsøving. Hos Prøitz og Borgen (2010) poengterer lærerne at de gjerne skulle kunne samarbeide mer med andre lærere i karaktersetting, men de har så vidt tid til å rekke over sine egne elever. Oppfattelsen underbygges også i osloundersøkelsen, der nesten halvparten av lærerne oppgir at de ikke klarer å gi alle elevene underveisvurdering fordi de ikke har nok tid (Vinje, 2008).

Tidligere forskning og resultater i denne studien tyder på et ønske om å kunne utvikle god vurderingspraksis og vurdere på en god nok måte, men at tidsaspektet sørger for at dette er vanskelig. Engh et al. (2007) hevder at tid og overskudd kan være begrensninger for hvorvidt læreren kan gjennomføre systematiske vurderingssamtaler med elever. Ofte har læreren 45 minutter hvor det skal skje mye på samme tid, i tillegg opplever flere at skolepolitikere pålegger lærere nye byrder uten at de har satt seg inn i hvor mye jobb det faktisk tar.

Beskrivelseskategorien nyanseres av oppfattelsen fortid- og nåtidsparadoks, hvor en lærer oppfatter en konflikt mellom nå- og fortid. Det blir trukket fram en bestemmelse fra slutten av 70-tallet, hvor skolefagene ble utdelt ulik undervisningstid (før kalt leseplikt). Kroppsøving var et av fagene som fikk høyest leseplikt, og informanten oppfatter dette som et stort paradoks på grunn av at faget har endret seg betraktelig siden 1970-tallet. Informanten beskriver en økning i vurderingskrav, mål og innhold i faget, og oppfatter dette som svært motsigende med tanke på at arbeidstiden ikke har blitt endret i faget. Bestemmelsen går ikke overens med hvordan en lærer arbeider i praksis i dag, og vurderingsarbeidet blir ikke like mye rettet mot læring, selv om læreren skulle ønske dette var mulig.

I Birkelund (1977) står det beskrevet at lesepliktenes funksjon er å balansere forholdet mellom tiden som læreren bruker til å undervise og den tid som for- og etterarbeidet krever. Undervisning som inneholder ren ferdighetslæring krever generelt mindre forarbeid og planlegging enn undervisning som har sammensatte kunnskaps- og holdningsmål. En slik oppfatning utgjør noe av bakgrunnen for at praktiske fag har vært betraktet som betydelig mindre arbeidskrevende enn tradisjonelle kunnskapsfag. Dette kan sies å være merkelig, da kroppsøving har endret seg fra å være et ferdighetsfag til å bli et fag som fokuserer på læring i et fellesskap og gjennom bevegelsesglede der elevene skal tilegne seg forskjellig type kompetanse (Evensen, 2020). Innføringen av leseplikten fra 1977 kan muligens være en av grunnene til at flere lærere opplever et paradoks i nåtidens kroppsøvingfag. Kroppsøving ble på den tid betraktet som mindre arbeidskrevende, og dermed fikk faget høy leseplikt. På en annen side tyder denne oppgavens funn på at faget absolutt er arbeidskrevende og burde ha mer tid til for- og etterarbeid. I studien til (Tangstad, 2018) oppfatter samtlige lærere at kravet til begrunnelse og dokumentasjon på karakter har økt betraktelig de siste årene, og at dette er både utfordrende og tidskrevende.

Leseplikten er mer eller mindre uforandret siden 70-tallet, selv om kroppsøvingfaget har forandret seg vesentlig. Dersom en ser på særavtalen som regulerer arbeidstid til undervisning viser den at en lærer i kroppsøving på ungdomstrinnet må undervise 948 timer (angitt i 45 minutters enhet), mens for eksempel en lærer i norsk må undervise 808 timer (SFS2213, 2020). I bestemmelsen påpekes det at ferdighetsfagene av og til blir kalt trivselsfag, som kan bringe med seg feilaktige assosiasjoner om en undervisning hvor lek, avkobling og uhøytidelig virksomhet er dominerende (Birkelund, 1977). Det kan muligens se ut som at utvalget forsøkte å bryte ned denne holdningen ved å gi faget høy leseplikt. Likevel er det ikke grunnlag for å si at utvalget lyktes med dette, da lærerne i denne studien samt tidligere forskning tilsier at høy leseplikt i faget bidrar til utfordringer knyttet til god vurderingspraksis.

Oppfattelseskategorien forskriftsparadoks synliggjør ytterligere tre nyanser som viser dybde i utfallsrommet. Kompetansemålene i læreplanen oppfattes som forvirrende i vurderingsarbeidet. Aspektet beskriver kompetansemålene som lite spesifikke, uforståelige og vanskelige å bruke til å vurdere elevene i kroppsøving. Andre studier viser at flere lærere har ulikt fokus i sin vurderingspraksis, dette grunnet diffuse kompetansemål (Myrhaug & Fjellseth, 2019). Samsvarende funn ser en i Tangstad (2018), hvor lærere oppfatter kompetansemålene som for vide og vanskelig å vurdere ut ifra. Studien viser at det er forskjeller i hvordan lærerne leser kompetansemålene. Dermed bør det stilles spørsmålsteget om hvorvidt dagens vurderingspraksis er rettferdig. Brattenborg og Engebretsen (2013) støtter funnene ved å påpeke at det ikke finnes noen klare og dokumenterbare kriterier for hvordan lærere skal vurdere for eksempel innsats og holdninger hos elevene. Dette kan ses i sammenheng i det Evensen (2020) trekker frem innsatsbegrepet. Det poengteres at flere av fagets formål og kompetansemål peker på innsats som en viktig kompetanse og som vurderingsgrunnlag. Likevel vil innsatsbegrepet tolkes ulikt hos lærerne, da de har ulik erfaring, mening og holdninger til faget. Det er paradoksalt at lærere har vanskeligheter med å tolke og forstå kompetansemålene selv, når det er disse som skal være grunnlaget for vurdering i faget (Opplæringsloven, 2020).

Et interessant funn i Jonskås (2009) viser at lærerne oppfatter det som vanskelig å få nok vurderingsgrunnlag, og at kompetansemålene er for vide og lite konkret. En løsning for flere av informantene i undersøkelsen er dermed å benytte seg av fysiske tester. Dette ser en også i andre studier, der lærerne til en viss grad bruker fysiske tester da de mener det er greit å gi elevene noe konkret (Tangstad, 2018). Det er synd at flere lærere oppfatter kompetansemålene i læreplanene som så uklare at de føler seg nødt til å benytte fysiske tester for å kunne begrunne vurderingsgrunnlaget godt nok. Dette er i tillegg paradoksalt, da kompetansemålene i kroppsøving ikke nevner at elevene skal gjennomføre fysiske tester. Birch (2016) hevder at det å distansere seg fra elever og bruke standardiserte tester vil lede til lite kunnskap om elevenes kompetanse og dermed gi urettferdig vurdering.

Utfallsrommet viser til en oppfattelse om at vurdering skaper ulikhet, da elevene risikerer å bli vurdert på ulike måter ut ifra hvilken lærer de har, og hvordan denne læreren oppfatter vurdering i faget. Enkelte lærer følger ikke forskriftene og det ser ut til at vurderingsgrunnlaget hos lærerne ikke er entydig. En lærer poengterer at elevene kan være heldig eller uheldig med den lærer de har, og at dermed vil vurderingen aldri bli lik. Selv om det står i forskriftene at elevene skal vurderes på samme grunnlag, viser både resultater fra denne studien og tidligere forskning at dette ikke nødvendigvis er tilfellet. Prøitz og Borgen (2010) beskriver at fagets store tolkningsrom gjør det problematisk å finne en felles standard blant lærere. Dette skaper vanskeligheter med å gi rettferdig vurdering, da vurderingspraksisen vil variere i stor grad mellom lærere, men og mellom skoler

Et interessant aspekt å trekke inn i denne sammenheng er hvorvidt lærernes og elevens oppfatning samsvarer. Resultatene til Eide (2011) viser at det ikke er like oppfatninger av vurdering i kroppsøving, da lærerne oppgir at de lar elevene vurdere hverandre underveis av og til, mens de fleste elevene oppgir at de sjeldent bruker å vurdere medelever. Samtidig oppgir lærerne at de gir elevene klare kriterier og delmål, mens elevene ikke oppfatter dette i like stor grad. Disse funnene kan ikke knyttes til lærernes oppfatninger fra min oppgave, men det kan skape et bilde av at vurdering skaper ulikhet, ved at elever og lærere oppfatter vurderingsgrunnlag og kriterier ulikt.

I studien til Annerstedt og Larsson (2010) har lærerne internalisert hvilken karakter en elev er verdt. På denne måten blir ikke vurderingens grunnlag ut ifra elevenes kompetanse og evner, men i stor grad også deres personlighetstrekk. Dette kan sies å skape store forskjeller i hvordan elever blir vurdert, og dermed skaper vurdering ulikhet og ikke minst urettferdighet. Undersøkelsen viser at flere lærere ønsker en viss atferd hos elevene når de skal vurdere de, selv om dette ikke er fastsatt i nasjonale kriterier. Birch (2016) hevder at en lærer bør være så objektiv som mulig for å kunne sette rettferdig vurdering. Det poengteres at lærerne bør tilegne seg flest mulig perspektiver om elevene for å kunne vurdere objektivt og rettferdig. I overordnet del av læreplanverket står det beskrevet at uheldig bruk av vurdering kan svekke den enkeltes selvbilde og hindre utviklingen og læringen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

En tredje nyanse fremtrer ved oppfattelsen om at vurdering er motsigende når det kommer til planverk og praksis. Dette poengteres ved at læreplanen inneholder kompetansemål og krav som av lærerne oppfattes som krevende å kunne gjennomføre i praksis. På denne måten går ikke planverket overens med vurderingspraksisen. Like oppfattelser finnes i flere studier. Tidligere undersøker viser at lærere oppfatter at det er utfordrende å praktisere vurdering slik de ønsker, og at det er vanskelig å få med seg alt fordi det er mange faktorer å ta hensyn til. Det beskrives utfordringer knyttet til å gjennomføre alt som står i læreplanen med kompetansemål og formål, samtidig som det skal gis undervisning, tilbakemeldinger og vurdering (Hansen, 2019; Skjeggenes, 2019). Et annet interessant funn kommer frem i en studie som fant at enkelte lærere oppfatter at fagets mål ikke står i stil med vurderingen, da de mener at vurderingen ikke går overens med å gjøre elevene engasjert og fysisk aktive (Tangstad, 2018). Dette samsvarer også med resultatene i studien til Hansen (2019), der flere lærere oppfatter en motsigelse mellom formålet med faget og kompetansemålene. Det begrunnes med en tolkning i at formålet er å gi elevene glede og mestring, mens i praksis må elevene vise ferdigheter, da dette ifølge lærerne står i kompetansemålene.



Resultatene fra denne oppgaven synliggjør flere lærere som oppfatter at det er vanskelig å nå læreplanens mål i praksis. Et spennende funn i den forbindelse er i undersøkelsen til López-Pastor et al. (2013) der informantene sier at de vanligvis ikke vurderer slik de ble oppfordret under lærerutdannelsen, og grunnen til dette er fordi de mener at en slik praksis ikke er overførbart til virkeligheten og vurdering i praksis. Flere lærere oppgir at de ikke klarer å bruke formativ vurdering, da de mener det er for vanskelig (Mørken, 2010). I forskrift til opplæringslovens paragraf 3-10 står det at underveisvurdering skal være en integrert del av opplæringen (Opplæringsloven, 2020). Det er derfor et paradoks at funn fra denne studien og også tidligere forskning viser at flere lærere oppfatter det som krevende og motsigende å vurdere i kroppsøving, da det er problematisk å benytte fastsatte mål i praksis.

#### 5.1.4 Nedprioritert

I beskrivelseskategorien beskriver informantene vurdering i kroppsøving som nedprioritert som følge av at det stjeler tid og fordi andre fag prioriteres. En informant påpeker at diskusjon rundt vurdering for læring ikke blir prioritert i stor grad, da denne diskusjonen stjeler tid fra andre viktige ting som heller skulle ha blitt gjort. Oppfattelsen kan underbygges av (Leirhaug, 2016), der lærerne peker på at tiden er for knapp, som fører til at de prioriterer vekk samarbeid rundt vurdering selv om de vet det er viktig. Dette samsvarer med Tangstad (2018) som i sine funn finner en nedprioritering av arbeid med vurderingskriterier grunnet dårlig tid. Liknende resultater legges frem i (Svendby, 2013), der lærerne forklarer at elevmedvirkning blir nedprioritert i kroppsøving, blant annet på grunn av hvor liten tid faget har til disposisjon. Derfor oppleves det som vanskelig å gi rom for elevene til å være med å vurdere seg selv og sette seg egne mål. Utfallsrommet viser et aspekt der lærerne oppfatter vurdering som en tidstyv, ved at det blant annet stjeler tid fra aktiviteten som skal gjøres i kroppsøving. Dette støttes av Høiberget og Andersen (2017), som fant at lærerne bruker liten tid på å snakke med eleven i kroppsøvingstimen, da dette går på bekostning av tiden elevene har til rådighet til å være i aktivitet. Det kan her se ut til at lærerne ikke ser på vurderingsarbeidet i faget som noe som bør prioriteres, da det går utover tiden elevene kan bruke på å være fysisk aktive. På en annen side viser Sandvik og Buland (2013) at lærerne har et ønske om å øke samarbeid om vurdering i kroppsøving og ønsker mer tid til møter i fagseksjonen.

I Skjeggnes (2019) kom det frem at lærerne oppfatter vurdering som omfattende og vanskelig, og at de mangler praktisk erfaring. Flere opplever at første perioden i jobb er hektisk og at ting tar tid, noe som fører til nedprioritering av vurdering i kroppsøving. Selv om informantene i denne studien har arbeidet i skolen med et spenn fra 1,5 år til 16 år, er det vanskelig å si noe om kort arbeidserfaring kan være en mulig årsak til at vurdering nedprioriteres fordi det stjeler for mye tid. En mulig sammenheng med nedprioriteringen av vurdering kan derimot være lærernes perspektiv på fagets formål. Evensen (2020) hevder at en lærer som har fokus rettet mot et helseperspektiv i faget muligens vil føle at vurderingsmetoder som hverandrevurdering og egenvurdering tar vekk viktig tid fra fysisk aktivitet i faget. Dette støttes i Svendby (2013) der flere lærere oppfatter faget som viktig for å trene kroppen i en ellers teoretisk skolehverdag.

Beskrivelseskategorien viser også en oppfatning om at vurdering i faget nedprioriteres til fordel for andre fag. Dersom en lærer har flere undervisningsfag i skolen blir vurderingsarbeidet i kroppsøving nedprioritert. Dette samsvarer med annen forskning som viser at lærerne prioriterer andre fag i skolen fremfor kroppsøving. Det poengteres at dersom det er arbeid med årsplaner eller fagsamlinger blir kroppsøving nedprioritert til fordel for andre fag. I Høiberget og Andersen (2017) poengterer lærerne selv at de burde hatt flere fagmøter i kroppsøving, men at disse ofte blir prioritert i andre rekke. I arbeid med kompetansemål i faget prioriteres ikke i dette i like stor grad som i andre fag i skolen (Hansen, 2017). Funn fra denne oppgaven viser også at lærerne oppfatter at prinsippet vurdering for læring ikke blir brukt så mye i kroppsøving, men at det heller blir brukt i klasseromfag. Det å bevisstgjøre elevene på hva de skal lære før de starter med noe nytt tema eller aktivitet er noe lærerne i denne studien gjør mer av i klasseromfag, fremfor i kroppsøving. Dette samsvarer også med Hansen (2017) sine funn, der lærerne påpeker at kriterier og måloppnåelse i mindre grad blir synliggjort for elevene i kroppsøving.

I den forbindelse er det funnet interessante funn hos (Svendby, 2013) som legger frem at foreldre oppfatter at kroppsøving nedprioriteres både når det er snakk om foreldremøter og utdeling av planer i faget. Studien viser også at lærerne gir uttrykk for at de i liten grad jobber systematisk med elevmedvirkning blant lærere og skolen.

Funn fra denne oppgaven forteller ikke noe om hvorfor vurdering i faget nedprioriteres til fordel for andre fag, men det er tydelig at det behøves mer prioritering til vurderingsarbeid i kroppsøving.

### 5.1.5 Motiverende

I beskrivelseskategorien motiverende synliggjøres informantenes oppfattelse av at vurdering i kroppsøving er positivt på grunn av at det gir mestringsfølelse til elever som ikke nødvendigvis mestrer de mer teoretiske fagene i skolen. Lærerne oppfatter at det er viktig å ha vurdering i faget, siden kroppsøving er en arena hvor elevene kan vise andre ferdigheter enn vanlig, og at her kan teorivake elever ha en mestringsarena. Liknende aspekt er også synliggjort i andre studier (Nygård, 2019; Teslo, 2018). Her oppfatter lærerne kroppsøvingfaget som viktig for elever som sliter teoretisk, ved at faget bidrar til motivasjon gjennom å gi elevene mestring i skolehverdagen. Funnene kan ikke knyttes direkte til vurdering i faget, men likhetstrekk er likevel å finne i disse studiene sammenliknet med resultater fra denne oppgaven.

En informant i denne studien oppfatter at det er rettferdig med vurdering i kroppsøving, for da kan praktikerne ha noe å glede seg over i skolen, og har mulighet til å skinne på andre områder enn i klasserommet. Dette er interessant å knytte til funn fra Førland (2020), som viser at elever oppfatter at faget er viktig fordi man skal få vurdering i det å være fysisk aktiv og bevege seg. Elevene påpeker at dette er viktig fordi det ikke er alle som er like glad i teori. Elever i studien til Tangen og Husebye (2019) forteller de blir motivert i kroppsøving fordi de har mulighet til å få bedre karakter i dette faget enn i andre fag. Dette kan støttes med at Mathiassen (2013) hevder at teorivake elever er mer motivert i kroppsøving der det er enklere å oppnå god karakter. Det at lærere oppfatter vurdering i faget som positivt ved at det gir mestringsfølelse til teorivake elever er en god tanke, dersom det dreier seg om å få mestringsfølelse gjennom positive opplevelser med aktivitet, og ikke grunnet kun et karakterfokus.

### 5.1.6 Komplekst

I beskrivelseskategorien som viser til vurdering som komplekst kommer det frem tre oppfattelser som nyanserer lærernes forståelse. Den første beskriver vurdering i kroppsøving som bedre før, for da var det mindre komplekst. Før var det enklere for både læreren og elevene å forstå hvordan de ble vurdert og hva de ble vurdert i, da det blant annet var mer testing. Det gjorde at vurderingsgrunnlaget ble mer konkret for elevene. Oppfattelsen kan forbindes med resultater fra andre studier som tar opp kompleksiteten med vurdering. Lærerne synes vurdering var enklere før da det var en tredeling, mens læreplanen nå er vanskelig å tolke ut ifra hvilket vurderingsgrunnlag som skal gjelde. Det var mindre klager på karakterer i kroppsøving før, fordi det nå kreves bedre begrunnelser og mer dokumentasjon, noe som er vanskelig å gi. Lærerne uttrykker at det hadde vært enklere å vurdere i kroppsøving med mer konkrete kompetansemål (Hansen, 2017; Tangstad, 2018). Dette kan ses i forbindelse med Uldalen (2016) der enkelte lærere oppfatter det som vanskeligere å vurdere elevenes ferdigheter nå enn før, siden de ikke bruker standardiserte tester. Nå må de bruke profesjonelt skjønn ved å observere. På en side er det positivt at lærerne har denne oppfattelsen, da det kan tyde på at de følger læreplanen og ikke bruker tester i sitt vurderingsgrunnlag. På en annen side er det synd at flere lærere oppfatter vurdering som bedre før, da dette indikerer en problematikk i vurderingsgrunnlaget hos lærerne.

Lærernes oppfattelse av at vurdering i kroppsøving er diffus beskriver utfordringer knyttet til det å gi tilbakemeldinger til elevene, da det er diffust hva som faktisk skal vurderes og hva begrunnelsen hviler på. Innsatsen til elevene blir trukket inn som en kompleks ting å vurdere. Lærerne oppfatter at vurdering av innsats er diffust fordi innsats kan oppfattes som særs ulikt for elever, og i tillegg er det diffust hva som ligger i begrepet god innsats. Dette støttes i Brattenborg og Engebretsen (2013) som hevder at det ikke finnes noen klare og dokumenterbare kriterier for hvordan lærere skal vurdere innsats. Aasland og Engelsrud (2017) hevder at innsats er noe lærere ser, at det handler om å være i aktivitet, jobbe hardt og vise positiv innstilling.

En slik forståelse vil bidra til at innsats vurderes ut ifra lærernes blikk gjennom å vurdere elevenes aktivitetsnivå. Dette kan igjen føre til at elevenes refleksjon, kroppslige erfaring og selvregulering ikke blir vurdert som god innsats. Dermed kan det være forståelig at vurdering av innsats er komplekst, da elever og lærere kan ha ulike måter å forstå begrepet på.

Myrhaug og Fjellseth (2019) sine funn presenterer utfordringer knyttet til tolkningen av kompetansemål, samt føringene opplæringsloven har i vurderingsarbeidet. Samtidig blir det poengtert at det å være alene i tolkningen gjør det spesielt utfordrende. Dersom flere lærere hadde diskutert vurdering i faget oftere og mer, ville muligens vurderingen ikke blitt oppfattet som diffus, da de sammen antageligvis kunne ha utviklet klarere og mer konkrete kriterier å gå ut ifra. Hansen (2017) synliggjør at lærerne oppfatter kompetansemålene som vake, for mange og for lite konkret. Lærerne poengterer også at vurdering i kroppsøving inneholder for mange aspekter, slik at det er vanskelig å identifisere hva som skal legges til grunn i vurderingen. Disse funnene kan både ses i sammenheng med oppfattelsene funnet i denne oppgaven, men også i andre undersøkelser. I Annerstedt (2010) opplever lærerne forvirring rundt konkretisering av vurderingskriterier og vanskeligheter med å tolke mål og formulere kriterier som skal benyttes i praksis. Det blir trukket frem vanskeligheter med å forstå betydningen av karaktersystemets intensjoner. Dette kan knyttes opp mot denne oppgavens oppfattelser, som synliggjør at lærerne ikke helt forstår hva vurderingen hviler på og hva som skal vurderes.

En ytterligere oppfattelse handler om at vurdering misforstås. Det beskrives at vurdering i kroppsøving er komplekst, som frembringer en motsetning mellom vurdering og oppfattet vurdering hos elever og foreldre. Både elever og foreldre kan ha forutinntatte holdninger mot kroppsøvingsfaget og vurdering i faget, og det kan medvirke til misforståelser for hva som ligger til grunn for hva som skal vurderes og hvorfor. Oppfattelsen samsvarer med Tangstad (2018) som fant at lærere opplever det som utfordrende å gi vurderingsbegrunnelser slik at elevene og foreldrene skjønner det. Lærerne uttrykker at både foreldre og elever ikke forstår vurderingen, da de ikke nødvendigvis blir vurdert etter hvor raske, sterke eller god i ballspott de er. Eksempelvis trekkes det frem at dersom en elev som er på landslaget i en idrett får en 4 i kroppsøving, forstår ikke foreldre og eleven selv dette.

Forestillinger om at dersom man er god i idrett eller har god fysikk virker å skape utfordringer hos lærerne, fordi de må begrunne vurderingsgrunnlaget til foresatte og elever som misforstår hva som skal vurderes.

I denne oppgaven viser resultatene en oppfattelse om at elevene ikke ser på kroppsøving som et læringsfag på lik linje med andre fag, og at dette kan føre til misforståelser rundt vurdering. En slik oppfattelse kan muligens ses i lys av funnene til Andersen (2017), der enkelte lærere oppfatter at foreldrenes holdninger om at kroppsøving ikke er et viktig fag, spiller inn på elevenes tanker om faget og hva som ligger til grunn for å få en god karakter. Funn i studien til Sheeby (2011) viser at mange foreldre oppfatter kroppsøving som mindre viktig enn andre fag i skolen, blant annet fordi vurderingen i kroppsøving har lavere kvalitet enn i andre fag. Resultatene viste videre at denne oppfattelsen skyldes både foreldrenes egne tidligere erfaringer med kroppsøving, i en kombinasjon med at de var usikre på hva som var vurderingsgrunnlaget. Det er ikke mulig å fastslå at foreldre har innvirkning på hvorvidt vurdering misforstås av elevene, men resultater fra denne oppgaven og tidligere forskning indikerer at det er en kompleksitet med vurdering i kroppsøving som kan sørge for at vurderingen blir misforstått av foreldre og elever.

### 5.1.7 Oppsummering

Funna i denne studien viser at det er flere ulike oppfattelser som utgjør rammen for kroppsøvingslærere i ungdomsskolen sin forståelse av vurdering i faget. Skjønnsbasert vurdering synliggjør at kroppsøvingslærere oppfatter vurdering som individbasert vurdering gjennom vurdering som baserer seg på synsing, lærerens subjektivitet og individuelle tolkninger av vurdering. I tillegg oppfatter lærerne at vurdering er kulturbasert gjennom en allerede etablert vurderingskultur på skolen. Karakterorientert synliggjør at lærerne oppfatter vurdering som avsluttende summering der hensikten med vurdering er å kunne måle elevene nok for å gi en endelig sluttvurdering. Dette er en oppfattelse som ikke nødvendigvis er i tråd med Opplæringsloven (2020), der det står at underveisvurdering skal være en integrert del av opplæringen, og at elever skal delta i vurderingen og forstå hva som forventes av dem. I beskrivelseskategorien paradoks dannes det flere nyanser av oppfattelser.

Lærerne beskriver en oppfattelse av et tidsparadoks, som sørger for at de ikke har nok tid til å gjennomføre vurdering slik det står beskrevet i forskriften. Bestemmelser fra 70-tallet bidrar til nok et paradoks. Kroppsøvingfaget har endret seg betraktelig både i innhold og mål, men også med tanke på vurderingskrav. Derfor samsvarer ikke nåtidens kroppsøving og lærernes arbeidsmengde med bestemmelsene fra 70-tallet. Dette er ikke i samsvar med nåtidens kroppsøving og lærernes arbeidsmengde i faget. Underkategorien forskriftsparadoks synliggjør fordypninger i ulike aspekter innenfor oppfattelsen.

Kompetansemålene oppfattes som forvirrende og vanskelig å forstå, som gjør grunnlaget vanskelig å begrunne. Lærerne beskriver at vurdering skaper ulikhet, da hver enkelt lærer tolker mål og har personlige preferanser i vurderingsgrunnlaget. Planverk- og praksisproblemer synliggjør en motsigelse mellom læreplan og kompetansemål og vurdering i praksis. Tidsnød i faget og prioritering av andre fag i skolen oppfattes som årsak til at vurdering i kroppsøving nedprioriteres. Vurdering oppfattes som motiverende ved å gi mestringsfølelse til teorisvake elever, ved at de har mulighet til å gå en god karakter i kroppsøving. Oppfattelser av kompleksitet synliggjør ulike aspekt om at vurdering var bedre før grunnet mer målbart og konkret grunnlag, mens et annet aspekt beskriver vurdering som diffust fordi det er svevende og sammensatt. Hva som skal vurderes og ligge til grunn for vurdering oppfattes som misforstått av foreldre og elever, og bidrar til ytterligere komplisering for læreren. Det at begreper som innsats ikke har klare retningslinjer skaper igjen usikkerhet rundt rettferdig vurdering. Utfallsrommet viser en stor variasjon av oppfattelser, som tydeliggjør at lærerne har ulike oppfatninger om vurdering i faget.

## **5.2 Studiens pedagogiske potensiale**

I dette delkapittelet drøftes studiens utfallsrom gjennom å se på dets pedagogiske potensiale. Fenomenografi kan gi en rikere forståelse om et fenomen i verden, og dermed være et bidrag for kunnskapsutvikling (Marton, 1981). Kapittelet vil derfor først undersøke hvordan og hvorfor variasjonen i utfallsrommet kan ha et pedagogisk potensial for flere målgrupper. I andre del av kapittelet drøftes det mulige sammenhenger mellom utfallsrommets oppfattelser, da det i arbeid med analysen ble tydelig at flere av oppfattelsene muligens kan knyttes til hverandre.

### 5.2.1 Variasjon i utfallsrommet

Ved å benytte fenomenografi som metodisk tilnærming er det ønskelig å finne og systematisere menneskers tolkninger av aspekter av virkeligheten. Gjennom et andreordens perspektiv vil menneskers forskjellige måter å tolke, erfare og forstå et fenomen på bli synliggjort, dog gir perspektivet i tillegg et pedagogisk potensial for læring og kunnskapsutvikling (Marton, 1981). Dermed kan utfallsrommet av fenomenet vurdering i kroppsøving slik det presenteres i resultatkapittelet ha et pedagogisk potensial for andre kroppsøvingslærere, men også for grupper som er knyttet til arbeid med vurdering i kroppsøving. Eksempelvis kan lærere som utdanner seg til å bli kroppsøvingslærer benytte utfallsrommet for å forstå og lære om vurdering gjennom refleksjon med andre medstudenter. Ulike oppfattelser synliggjør ulike aspekter som inngår i lærernes kollektive forståelse av vurdering i kroppsøving, og denne variasjonen skaper kontraster mellom funn i studien, de som leser den og innholdet i fagplanen. På denne måten kan variasjonen i utfallsrommet være en ressurs i utdanningsløpet med diskusjon over hvordan kroppsøvingslærere skal ta fatt på forståelsen av vurdering i faget. Det ser også ut til at lærere med erfaring i skolen opplever fenomenet som krevende, og dermed kan også de benytte variasjonen i utfallsrommet som verktøy i arbeidet med å utvikle deres vurderingspraksis. Utfallsrommet viser ulik vurderingspraksis blant lærerne og lite samarbeid og konkretisering rundt vurdering. Dette kan tyde på at det er nødvendig med en forbedring i profesjonsfellesskapet, slik at vurderingen går overens med læreplanen, der det står beskrevet at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap hvor lærere, ledere og andre ansatte skal vurdere og videreutvikle sin praksis gjennom refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I tillegg kan utfallsrommet i sin helhet være interessant å se på, da det viser svært mange aspekt i lærernes kollektive forståelse av vurdering. Det at utfallsrommet viser flere oppfattelser, dybde og nyanser om et fenomen som i teorien skal følge en forskrift med både retningslinjer, kompetansemål og kriterier, er i seg selv spennende, men urovekkende. Dette kan tyde på at vurdering i kroppsøving oppfattes svært ulik, noe som igjen bidrar til å skape utfordringer og stor variasjon i vurderingspraksisen hos kroppsøvingslærerne.



I den forbindelse kan utfallsrommet benyttes av kunnskapsdepartementet som setter opplæringspolitikken ut i praksis, i den hensikt å utvikle en læreplan som er mulig å gjennomføre i praksis, er mer realistisk til dagens kroppsøvingfag og mer forståelig blant lærerne.

### 5.2.2 Utfallsrommets oppfattelser sett i sammenheng

Det kan være interessant å forsøke å identifisere mulige sammenhenger mellom oppfattelsene i utfallsrommet. Selv om utfallsrommet i studien viser forskjellige aspekter ved fenomenet, kan det muligens trekkes flere koblinger mellom oppfattelsene. Siden informantenes oppfatninger viser en stor variasjon kan ikke oppfattelsene reduseres til en enkelt oppfattelse, men må forstås ved å se på utfallsrommet som en helhet. Ved å utforske kategoriernes likheter og ulikheter fremtrer nyansene i informantenes forståelser. Eksempelvis kan forvirring rundt kompetansemål sørge for ulik vurderingspraksis, som igjen skaper urettferdig vurdering. En årsak til dette kan være at læreplanen oppfattes som diffus, og dermed blir lærerne usikker på hva de faktisk skal vurdere elevene i. Lærerne oppfatter at det er individbasert skjønnsvurdering, som innebærer lite samarbeid rundt vurderingspraksis, og dette gjør også at kompetansemål tolkes forskjellig og vurderingsgrunnlaget er ulikt.

Et fortid- og nåtidsparadoks kan sørge for at lærerne oppfatter et tidsparadoks ved at de ikke har nok tid til arbeid med vurdering, på grunn av strenge rammer og krav fra forskriften. Det kan se ut som at bestemmelser fra 70-tallet sørger for at faget, og dermed vurderingen lider av tidsbegrensning og en ugjennomførlig læreplan. Dette kan også ses i sammenheng med at andre fag prioriteres, da det kan være enklere å forholde seg til vurdering i disse fagene, både fordi det er satt av mer tid til for- og etterarbeid i vurderingsarbeidet, men også fordi kompetansemålene er mer konkrete og enklere å tolke. I den forbindelse kommer oppfattelsen om at vurdering i kroppsøving var bedre før, ved at det var mindre komplekst. Vurderingen innebar mer konkret grunnlag og enklere vurderingsform, som for eksempel testing av fysiske ferdigheter. Dette kan være en mulig forklaring for hvorfor lærere oppfatter at vurdering misforstås av elever og foreldre, fordi vurderingen før handlet om fysiske tester og gi best karakter til de som var raske og sterke.

Slik kan det videre være fristende for lærere å ha tester, som både tar mindre tid og er mer målbart for alle parter. På denne måten vil kanskje fokuset hos læreren være karakterorientert, da de ønsker å ha nok grunnlag når de skal sette en avsluttende summering. I bestemmelsene spesifiseres det at ferdighetsfagene av og til blir kalt trivselsfag, som kan bringe med seg feilaktige assosiasjoner om en undervisning hvor lek, avkobling og uhøytidelig virksomhet er dominerende. Denne oppfattelsen fra utvalget på 70-tallet kan sies å stemme med oppfattelser i denne studien, som viser at flere lærere oppfatter at elevene tror faget er avkobling og lek, et fristed hvor de ikke blir vurdert. Det er vanskelig å slå fast en oppfattelse som beskriver og dekker fenomenet godt nok, fordi det ser ut til å være svært sammensatt.

Selv om informantene i denne studien har beskrevet ulike aspekt ved vurdering i kroppsøving (vedlegg 6), er det også interessant å drøfte hvilke aspekt informantene ikke beskriver som relevant for fenomenet. Eksempelvis blir læringsbegrepet lite brukt av lærerne i denne studien. De fleste informantene uttrykker i liten grad at vurdering skal fremme læring, selv om det er det som er formålet med vurdering (Opplæringsloven, 2020). Det fordrer derimot økt oppmerksomhet mot å rette vurdering i kroppsøving mot læring, slik at praksis i større grad muligens kan handle om vurdering for læring, elevinkludering og lærelyst i faget. Dette kan øke oppfattelsen om at faget er viktig og derav bli mer prioritert i arbeid med å tolke kompetansemål og bryte ned læreplanen for å gi en bedre forståelse for kroppsøvingslærerne og et mer rettferdig vurderingsgrunnlag.

### **5.3 Studiens styrker og begrensninger**

Denne studien hadde som hensikt å undersøke kroppsøvingslæreres oppfattelser av vurdering i kroppsøving og gi et bidra til en forståelse for hvordan lærere oppfatter vurdering i faget. Studiens største styrke kan derfor sies å være nettopp dette bidraget til en økt forståelse. Fenomenet vurdering i kroppsøving har blitt synliggjort ved bruk av en fenomenografisk metode som har gitt et bredt spekter og flere nyanser i forståelsen av fenomenet. Oppgavens metodiske tilnærming kan derfor sies å være en styrke, da den besvarer problemstillingen, som nettopp ønsker å undersøke menneskers oppfattelser av fenomenet i verden.

Analysen resulterte i et utfallsrom som gav en god oversikt over hvor bred variasjon det er i lærernes oppfattelse av vurdering i kroppsøving. Dette kan være verdifullt for andre lærere i skolen som muligens oppfatter fenomenet på en tilsvarende måte som lærerne i denne studien. I tillegg kan studien bidra til å understreke utfordringene knyttet til vurdering i faget og muligens sette vurderingsdiskursen mer i fokus i arbeid med å utdanne kroppsøvingslærere. På denne måten kan flere kroppsøvingslærere starte lærerkarrieren med en mer enhetlig forståelse for hvordan vurdere i kroppsøving og hvorfor.

En teoretisk svakhet kan være enkelte studier som er benyttet i oppgaven. Flere av studiene som refereres som tidligere forskning er masteroppgaver og er dermed ikke kvalitetssikret på lik linje med artikler i vitenskapelige tidsskrift. Likevel ble disse studiene inkludert grunnet begrenset tidligere forskning om vurdering i kroppsøving sett fra et lærerperspektiv. En annen svakhet ved undersøkelsen kan være min forforståelse og hvordan dette kan ha påvirket både intervjuene, analysen og tolkningen. En mer erfaren intervjuer ville trolig visst bedre hvilke oppfølgingsspørsmål som bør stilles og når de bør stilles med tanke på intervjuflyt. Det er lite sannsynlig å tro at identifiseringen av oppfattelseskategoriene ikke ble påvirket av min egen forforståelse. En viss kvalitetssikring ble i dette tilfelle gjort ved at jeg i flere omganger diskuterte analysen og resultatene med veileder. Informantene og antall intervju kan i tillegg regnes som en styrke i denne studien. 12 intervju ble gjennomført i fylkene Møre og Romsdal, Vestland, Rogaland og Viken ved 12 ulike skoler, dette ga en stor bredde i datamaterialet. I tillegg var det en variasjon i kjønn, alder, arbeidserfaring og utdanning. At informantene hadde ulike demografiske forutsetninger kan ha styrket studien ved å gi et bredere perspektiv i oppfattelsen av fenomenet. Det kan alltid diskuteres hvorvidt det var tilstrekkelig med informanter, men større mengder datamateriale kunne sørget for en mer overfladisk analyse hvor en ikke hadde muligheten til å gå i dybden.

## 6.0 Avslutning

Formålet med vurdering er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis i opplæringen, samt gi informasjon om kompetanse underveis. Kompetansemålene i læreplanen er grunnlaget for vurdering i fag (Opplæringsloven, 2020). God vurdering innebærer tydelige forventinger og at eleven selv bidrar i læringsarbeidet. Lærere skal i fellesskap reflektere over undervisning for å utvikle en rikere forståelse av god pedagogisk praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ergo skal kroppsøvlingslærere ifølge opplæringsloven og vurderingsforskriften bruke vurdering til å fremme læring, inkludere elever, vurdere ut ifra læreplanen og samarbeide med andre lærere. På en annen side ser det ut til at lærere opplever utfordringer knyttet til vurdering i kroppsøving. Det er vanskelig å benytte ulike metoder i vurderingsarbeidet, og flere mener det er utfordrende å tolke kriterier, inkludere elevene og forstå grunnlaget for vurdering (Annerstedt, 2010; Brattenborg & Engebretsen, 2013; Evensen, 2020; Hansen, 2017). Tidligere forskning synliggjør blant annet kroppsøvlingslærernes tidspress, da det ser ut til at liten tid sørger for vanskeligheter med å gjennomføre god nok vurdering, samarbeid med kollegaer i vurderingsarbeidet og rekke igjennom alle kompetansemål (Bach, 2015; Engh et al., 2007; López-Pastor et al., 2013; Vinje, 2008). Kroppsøvlingslærernes tenkning og uttrykk om vurdering reflekterer et tradisjonelt perspektiv, der vurdering primært handler om det summative. Flere lærere oppfatter dessuten at vurdering i faget i stor grad er skjønnsbasert (Leirhaug, 2016; Prøitz & Borgen, 2010; Tangstad, 2018).

Hensikten med denne studien var derfor å undersøke hvordan kroppsøvlingslærere forstår vurdering i kroppsøving gjennom å synliggjøre variasjoner i oppfattelsene av fenomenet. Ønsket var å bidra til en økt forståelse om vurdering i faget. For å svare på denne problemstillingen ble det gjennomført semi-strukturerte intervju av kroppsøvlingslærere som jobber i ungdomsskolen, med variasjon i alder, bosted, erfaring og utdanning. Datamaterialet ble analysert gjennom en fenomenografisk analyse, hvor det ble dannet oppfattelseskategorier som ble strukturert og synliggjort i et utfallsrom. Utfallsrommet viser seks hovedkategorier, samt variasjon og sammenhenger mellom tilhørende oppfattelseskategorier.

Funnene har blitt diskutert opp mot relevant litteratur og tidligere forskning knyttet til vurdering i kroppsøving. Diskusjonskapittelet har utforsket variasjoner i utfallsrommet og sammenhenger innad og mellom oppfattelsene. Utfallsrommet synliggjorde de seks hovedkategoriene skjønnbasert, karakterorientert, paradoksalt, nedprioritert, motiverende og komplekst. Skjønnbasert vurdering viser oppfattelser om at vurdering er individ- og kulturbasert skjønnsvurdering, mens karakterorientert synliggjør oppfattelsen om vurdering som avsluttende summering. Oppfattelsen om at vurdering er paradoksalt synliggjøres gjennom oppfattelser om at vurdering er et tidsparadoks, et fortids- og nåtidsparadoks og et forskriftsparadoks hvor sistnevnte viser nyanser i oppfattelsen ved å trekke frem kompetansemålforvirring, vurdering skaper ulikhet og planverk- og praksisproblemer. Videre oppfattes vurdering i faget som nedprioritert fordi det er en tidstyv og på grunn av at andre fag prioriteres. Kategorien motiverende synliggjør oppfattelsen om at vurdering gir mestringsfølelse til teorisvake elever. Vurdering oppfattes i tillegg som komplekst gjennom oppfattelser om at det var bedre å vurdere før, at vurdering er diffus og oppfattelsen om at vurdering misforstås. Dette viser en stor variasjon i hvordan lærere oppfatter fenomenet.

Denne undersøkelsen hadde ikke som mål å generalisere, men å synliggjøre variasjon i hvordan et utvalg oppfatter samme fenomen. Det var ønskelig å benytte et andreordens perspektiv for å utforske lærernes forskjellige måter å erfare, tolke og oppfatte vurdering i kroppsøving. Slik kan studien gi et pedagogisk potensial for læring og kunnskapsutvikling (Marton, 1981) og for andre kroppsøvingslærere, skoleledelse, politikere som har ansvar for opplæringspolitikk, dertil Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Det har blitt gjort et forsøk på å diskutere utfallsrommets oppfattelser i sammenheng og trekke paralleller mellom dem, og det kan argumenteres for at flere oppfattelser kan påvirke og knyttes til hverandre. Det kan videre hevdes at vurdering i kroppsøving oppfattes ulikt blant lærerne ut ifra hva de mener skal ligge til grunn i vurderingsgrunnlaget, hvordan de tolker forskriften, hva de ser på som viktig å lære i faget, hvordan vurderingskulturen i kollegiet er, personlige preferanser og prioriteringer. Dermed kan det argumenteres for at utfallsrommet må undersøkes i sin helhet og ikke igjennom kun en oppfattelse. I dette sammensatte utfallsrommet av ulike aspekt ses det et behov for en større gransking av vurdering i kroppsøving, slik at lærernes oppfattelser i fremtiden kan gå i en mer entydig retning.

## 6.1 Refleksjon og videre forskning

Resultater fra denne undersøkelsen antyder at vurdering blant kroppsøvlingslærere bærer preg av ulik oppfatning og forvirring. For å utvide kunnskapsfeltet knyttet til fenomenet ville det vært interessant og tatt fatt i flere ulike undersøkelser hos forskjellige grupper. Som et nytt, men lignende studie kunne det vært spennende å undersøke hvordan elever oppfatter vurdering i kroppsøving. Det er tross alt er elevene som blir vurdert og påvirket av vurdering, både i læringsprosessen, men også med tanke på karakter for inntak til videregående skole. Resultater fra min studie indikerer at elever ofte misforstår vurdering og at dette kan skape utfordringer. Derfor ville det vært gunstig å få innsikt i elevers oppfattelse av vurdering for å se om det er store variasjoner mellom de og læreres oppfattelser. Her kunne en forsøkt og identifisere gruppenes ulikheter og likheter for å utvikle en økt felles forståelse for vurderingspraksis.

I forbindelse med studiens funn oppfatter lærerne at det er problemer med planverk og praksis, vanskelig å tolke kompetansemål, diffus læreplan og mye individuell skjønnsvurdering. Som følge av dette kan det være interessant å gjennomføre et fokusgruppeintervju med kroppsøvlingslærere hvor ulike oppfatninger diskuteres åpenlyst. Dette kan være velegnet for å gi lærerne forbedringsområder og skape flere avklaringer for hvordan vurderingspraksis bør være. Samarbeid og diskusjon om vurdering og tolkning av planer ser i min studie ut til å være fraværende til en viss grad, og en slik diskusjon kan muligens bidra til at gruppedeltakerne utvikler kunnskap og bedre forståelse sammen. En variant av dette kan dessuten være å benytte fokusgruppeintervju til å skape ideer som en del av utvikling av nye tiltak, for eksempel strategier i vurderingspraksis. Her kan eksempelvis lærerne i gruppe benytte seg av læreplan til å diskutere en strategi for å forbedre deres vurderingspraksis og derav komme frem til en samsvarende oppfattelse om hva som bør ligge til grunn for vurdering, hvordan kompetansemålene skal tolkes og hvilke vurderingsmetoder som bør brukes. Et mer omfattende prosjekt kunne vært og satt denne strategien til verks over en periode og deretter gjennomført et nytt fokusgruppeintervju hvor deltakerne diskuterer hvorvidt strategien var gjennomførbar eller vellykket.

## 7.0 Referanseliste

- Annerstedt, C. (2010). Karaktersetting i kroppsøving-problematisk, urettferdig og neppe likeverdig. I: Steinsholt, K. og Gurholt, K.P (red): *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. (s. 233-254). Trondheim: Tapri forlag
- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). 'I have my own picture of what the demands are...': Grading in swedish PEH - problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 97-115.  
<https://doi.org/10.1177/1356336X10381299>
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K., & Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje" : vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7 (3), 9-32.
- Bach, E. (2015). *Kunsten å vurdere elever i kroppsøving: Rn kvalitativ studie av åtte læreres vurderingspraksis etter innføringen av den reviderte læreplanen i 2012*. (Masteroppgave). Norges idrettshøgskole.
- Birch, J. E. (2016). Subjektiv vurdering er rettferdig vurdering. I E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer* (s. 51-64). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Birkelund, S. (1977). *Leseplikt for undervisningspersonalet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra:  
<https://www.nb.no/statsmaktene/nb/5391a88f3e13d94a4182c789e74bbd78?index=2#0>
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Brinkman, S., & Kvale, S. (2015). Ethical issues of interviewing. *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*, 83-102.
- Dobson, S., & Engh, K. (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eide, L. H. (2011). *Vurdering av læring i kroppsøving: hvordan oppfatter elever og lærere vurderingspraksisen i kroppsøving ved fire ungdomsskoler, relatert til offentlige føringer med særlig vekt på vurdering for læring*. (Masteroppgave). Norges Idrettshøgskole.
- Engh, K., Høihilder, E., & Dobson, S. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Førland, T. (2020). *Mistrivsel i kroppsøving*. (Masteroppgave). University of Stavanger.

- Hansen, E. Å. (2017). *Vurdering i kroppsøving—en stor utfordring!: Hvordan erfarer lærere og elever i ungdomsskolen elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer ligger til grunn i vurderingen?* (Masteroppgave). Universitetet i Agder.
- Hansen, M. S. (2019). *Elevinvolvering i kroppsøvingfagets vurderingspraksis: En kvalitativ studie av fire kroppsøvingslærere i den videregående skolen sin vurderingspraksis og erfaring med elevinvolvering, med spesielt fokus på vurdering for læring.* (Masteroppgave). Norges idrettshøgskole.
- Høiberget, M. E., & Andersen, E. H. (2017). «Kroppsøving er liksom ikke så viktig». *Kroppsøving som allmenndannende fag. Muligheter og utfordringer for å fremme livslang bevegelsesglede.* (Masteroppgave). Norges arktiske universitet.
- Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving: hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring av Kunnskapsløftet?* (Masteroppgave). Norges idrettshøgskole.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring.* Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Larsson, J., & Holmström, I. (2007). Phenomenographic or phenomenological analysis: Does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2(1), 55-64. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17482620601068105>
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys-exemplet fenomenografi.* Studentlitteratur. Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:253401/FULLTEXT01.pdf>
- 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. (Doktorgradsavhandling). Norges idrettshøgskole.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- 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.
- Marton, F. (1981). Phenomenography — Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Marton, F. (1986). Phenomenography—a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of thought*, 21(3), 28-49.



- Marton, F. (1988). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. I R. R. Sherman & R. B. Webb (red.), *Qualitative research in education: Focus and methods*, 21, (s.143-161). Hentet fra: <http://idr.uin-antasari.ac.id/473/1/kualitatifrisetEDUCATION.pdf#page=151>
- Marton, F. & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher education research & development*, 24(4), 335-348. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07294360500284706?needAccess=true>
- Marton, F. & Svensson, L. (1978). *Att studera omvärldsuppfattning: Två bidrag till metodologin*. (Rapport Nr. 158). Göteborgs Universitet., Pedagogiska institutionen.
- Mathiassen, J. C. (2013). *Kroppsøvingsglede: feltstudie i kroppsøving, motivasjon og didaktikk*. (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark.
- Myrhaug, M., & Fjellseth, D. J. (2019). "Vær så god ungdomsskolen, her har dere en elev med livslang bevegelsesglede."-En studie om vurdering i kroppsøving på mellomtrinnet. (Masteroppgave). Norges arktiske universitet.
- Mørken, B. (2010). *Assessment in physical education*. (Masteroppgave). Høgskolen i Telemark.
- Neuman, D. (1999). Early learning and awareness of division: A phenomenographic approach. *Educational Studies in Mathematics*, 40(2), 101-128. Hentet fra: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1003852815160.pdf>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Nygaard, C. (2012). *Samfundsvidenskabelige analysemetoder*. Samfundslitteratur.
- Nygård, N. (2019). *Hvorfor kroppsøving? En fenomenografisk studie av kroppsøvingsslæreres oppfattelser av hvorfor kroppsøving er et eget fag i skolen*. (Masteroppgave). Høgskulen på Vestlandet.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving - et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(02), (s.155-166).
- Opplæringsloven. (2020). *Forskrift til opplæringsloven (FOR-2020-29-06-1474)*. Hentet fra: <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Prøitz, T. S., & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering—det (u) muliges kunst? Læreres setting av standpunktkarakter i fem fag i grunnopplæringen*. NIFU STEP. Hentet fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/279131>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.

- Sandvik, L. V., & Buland, T. (2013). Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. *Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/fivis2.pdf>
- SFS 2213. (2020). *Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnsopplæring*. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/1-ks/sfs-2213---undervisningspersonalet-i-kommunal-og-fylkeskommunal-grunnsopplaring/sfs-2213----2020-2021.pdf>
- Sheehy, D. A. (2011). Addressing Parents' Perceptions in the Marginalization of Physical Education. *Journal of physical education, recreation & dance*, 82(7), 42-56. <https://doi.org/10.1080/07303084.2011.10598657>
- Skjeggenes, S. (2019). *Vurderingskompetansen til nyutdannede kroppsøvingslærere: En kvalitativ studie av hvordan nyutdannede kroppsøvingslærere erfarer sin vurderingskompetanse og prosessen med å tilegne seg denne kompetansen*. (Masteroppgave). Norges idrettshøgskole.
- Smith, K. (2011). Vurdere vurdering - for å fremme læring. I: Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E., & Krumsvik R.J. (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Svendby, E. B. (2013). *"Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn": En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingsfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming)*. (Doktorgradsanhandling). Norges idrettshøgskole.
- Tangen, S., & Husebye, B. N. (2019). Interessebasert kroppsøving. *Acta Didactica Norge*, 13(3), 21 sider. Hentet fra: <https://journals.uio.no/adno/article/view/4812/6786>
- Tangstad, J. L. (2018). *Karaktervurdering i kroppsøvingsfaget på ungdomsskolen*. (Masteroppgave). Nord universitet.
- Teslo, S. (2018). *Norsk-og matematikklæreres oppfatning av kroppsøvingsfagets legitimering og verdi*. (Masteroppgave). Høgskulen på Vestlandet.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2017). Emergen: Konseptutvikling og generalisering i kvalitativ forskning: Refleksjoner og eksempler. *Sosiologisk poliklinikk*, 1/2017, 1-16. Hentet fra: <file:///C:/Users/576884/Downloads/tjora.sospolnotat1.2017.pdf>
- Uldalen, I. (2016). *Fått som fortjent?: læreres setting av standpunktkarakter i kroppsøvingsfaget i videregående skole når innsats er en del av vurderingsgrunnlaget*. (Masteroppgave). Norges idrettshøgskole.

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Vurdering i kroppsøving - elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>

Vinje, E. (2008). *Vurdering i kroppsøving*. Nøtterøy: Ped-media.

Vinje, E., & Brattenborg, S. (2020, 15.12.2020). *Dropp karakterer i kroppsøving*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-kroppsoving/dropp-karakterer-i-kroppsoving/266419>

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(3), 5-17. doi: 10.23865/jased.v1.889

## 8.0 Vedlegg

### Vedlegg 1 – Vurdering fra Norsk senter for forskningsdata

31.8.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



#### **NSD sin vurdering**

##### **Prosjekttittel**

Masteroppgave - Vurdering i kroppøving

##### **Referansenummer**

671570

##### **Registrert**

26.08.2020 av Carina Marlen Granli - 576884@stud.hvl.no

##### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthold og naturfag

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

Glenn Øvrevik Kjerland, Glenn.Ovrevik.Kjerland@hvl.no, tlf: 91123659

##### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

##### **Kontaktinformasjon, student**

Carina Marlen Granli, carina.granli@hotmail.com, tlf: 45202718

##### **Prosjektperiode**

18.03.2020 - 01.06.2021

##### **Status**

28.08.2020 - Vurdert

##### **Vurdering (1)**

---

##### **28.08.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 28.08.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

##### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mirza Hodzic  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 2 – Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet, rektor

Carina Marlen Granli  
Gravensteinsgata 13  
6856 Sogndal

Sogndal (Dato)

Til

Rektor ved ..... Skole

### Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt

Mitt navn er Carina Granli. Jeg er student ved Høgskolen på Vestlandet, og tar master i idrettsvitenskap. I min masteroppgave ønsker jeg å undersøke kroppsøvlingslæreres erfaringer med vurdering i kroppsøving. Mitt inntrykk er at vurdering i faget kroppsøving kan være utfordrende. Jeg er derfor interessert i lærernes egne tanker om vurdering i kroppsøving. Hva mener de er viktig i arbeid med vurdering, og hvordan de selv arbeider med vurdering?

I den forbindelse kontakter jeg deg, med et ønske om å få tillatelse til å gjennomføre min datainnsamling ved din skole. Ønskelig utvalg er lærere som underviser i kroppsøving. Intervjuene vil ha en varighet på ca. 20-30 minutter og kan gjennomføres når det måtte passe deg og dine lærere. Jeg ønsker å presisere at det er frivillig å delta i prosjektet og informanten kan når som helst trekke seg uten å oppgi grunn. Samtlige informanter anonymiseres gjennom hele prosjektet. Alle opplysninger og data som kommer frem i prosjektet vil bli behandlet konfidensielt frem til oppgaven er levert, og slettet etter det. Jeg er underlagt taushetsplikt og prosjektet er godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD).

Håper på positivt svar! Dersom det skulle være noen spørsmål knyttet til prosjektet, ta kontakt med meg på tlf. 45202718 eller [carina.granli@hotmail.com](mailto:carina.granli@hotmail.com). Om nødvendig kan min hovedveileder Odd Lennart Vikene kontaktes på [odd.lennart.vikene@hvl.no](mailto:odd.lennart.vikene@hvl.no), eller min biveileder Glenn Øvrevik Kjerland på [glenn.ovrevik.kjerland@hvl.no](mailto:glenn.ovrevik.kjerland@hvl.no).

Vennlig hilsen

Carina Marlen Granli

Masterstudent v/ Høgskolen på Vestlandet

### **Vedlegg 3 – Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet, lærer**

Carina Marlen Granli  
Gravensteinsgata 13  
6856 Sogndal

Sogndal (Dato)

Til

Lærer som underviser i kroppsøving

#### **Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt**

Mitt navn er Carina Granli. Jeg er student ved Høgskolen på Vestlandet, og tar master i idrettsvitenskap. I min masteroppgave ønsker jeg å undersøke kroppsøvingslæreres erfaringer med vurdering i kroppsøving. Mitt inntrykk er at vurdering i kroppsøving kan være utfordrende. Jeg er derfor interessert i lærernes egne tanker om vurdering i kroppsøving. Hva mener du er viktig i arbeid med vurdering, og hvordan arbeider du selv med vurdering?

I den forbindelse kontakter jeg deg, med et ønske om å intervjuer deg og høre dine tanker. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 20-30 minutter og kan gjennomføres før, under eller etter arbeidstid, når enn det måtte passe deg best. For å registrere data som kommer frem gjennom intervjuet vil det bli benyttet båndopptaker og notater. Jeg ønsker å presisere at det er frivillig å delta i prosjektet og at du når som helst kan trekke deg uten å oppgi grunn. Du vil bli fullstendig anonymisert og alle opplysninger og data som kommer frem i prosjektet vil bli behandlet konfidensielt frem til oppgaven er levert. Etter levering vil alt bli slettet. Jeg er underlagt taushetsplikt og prosjektet er godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD).

Jeg håper å høre ifra deg! Dersom det skulle være noen spørsmål knyttet til prosjektet, ta kontakt med meg på tlf. 45202718 eller [carina.granli@hotmail.com](mailto:carina.granli@hotmail.com). Om nødvendig kan min hovedveileder Odd Lennart Vikene kontaktes på [odd.lennart.vikene@hvl.no](mailto:odd.lennart.vikene@hvl.no), eller min biveileder Glenn Øvrevik Kjerland på [glenn.ovrevik.kjerland@hvl.no](mailto:glenn.ovrevik.kjerland@hvl.no).

Vennlig hilsen

Carina Marlen Granli

Masterstudent v/ Høgskolen på Vestlandet

## **Vedlegg 4 - Samtykkeerklæring**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### **«Vurdering i kroppsøving»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke kroppsøvingslæreres oppfatninger av vurdering i kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å undersøke kroppsøvingslæreres oppfatninger av vurdering i kroppsøving. Jeg ønsker å belyse variasjonen i kroppsøvingslæreres oppfatninger av vurdering i kroppsøving, samt innholdet i disse ulike variasjonene. Forskningstilnærmingen som vil bli brukt for å undersøke dette er inspirert av fenomenografisk forskning som benyttes til å forklare variasjoner i menneskers oppfatninger av fenomenet. Jeg skal derfor analysere følgende problemstilling «Kroppsøvingslæreres oppfatninger av vurdering i kroppsøving». Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave i idrettsvitenskap.

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

Høgskolen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta i prosjektet fordi jeg regner med at du har relevant informasjon om oppgavens problemstilling. Det er problemstillingen som avgjør hvem det er aktuelt og intervjuet. I mitt tilfelle er utvalget kroppsøvingslærere. Utvalgskriteriene er at du må være kroppsøvingslærer på ungdomsskole (8.-10.trinn) i Sogn og Fjordane (geografisk område). Kriterier som kjønn, alder og utdanning er ikke tatt med. Jeg kommer til å henvende meg til flere skoler slik at jeg forhåpentligvis får et ønsket antall informanter, som er ca. 15 stk.

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

Denne masteroppgaven handler om å belyse og undersøke subjektive erfaringer og oppfatninger om et fenomen. På bakgrunn av dette ønsker jeg å benytte meg av kvalitativ metode for å samle inn og analysere data om fenomenet. Derfor skal jeg benytte meg av kvalitative intervju, hvor det vil bli stilt 6 kjernespmåler rundt temaet. Opplysningene som kommer frem av deg som informant vil registreres ved bruk av en båndopptaker. Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du må



delta på et intervju som varer i ca. 20-30 minutter. Dine svar fra intervjuet blir som skrevet registrert i en båndopptaker.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg og mine veiledere er de eneste ved Høgskolen på Vestlandet som vil ha tilgang. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, slik at du vil bli anonymisert. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes ved eventuell publisasjon.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 20.mai 2021. Alle personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

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

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

- Masterstudent Carina Granli ved Høgskolen på Vestlandet. Telefon: 45202718. Epost: [carina.granli@hotmail.com](mailto:carina.granli@hotmail.com).
- Du kan også kontakte min veileder Odd Lennart Vikene på [odd.lennart.vikene@hvl.no](mailto:odd.lennart.vikene@hvl.no), eller min biveileder Glenn Øvrevik Kjerland på [glenn.ovrevik.kjerland@hvl.no](mailto:glenn.ovrevik.kjerland@hvl.no).
- Vårt personvernombud: Personvernombud for administrative behandlinger av personopplysninger ved Høgskolen på Vestlandet (HVL) kan nås via e-post: [personvernombud@hvl.no](mailto:personvernombud@hvl.no)
- Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Carina Marlen Granli  
Master i idrettsvitenskap HVL

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Vurdering i Kroppsøving, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervjuet

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 5 – Intervjuguide**

### Intervjuguide

#### **Innledning**

- Introdusere meg selv (Navn, alder, utdanning)
- Informere om formålet med prosjektet
  - Dette intervjuet gjennomføres i forbindelse med min masteroppgave i idrettsvitenskap ved Høgskolen på Vestlandet. Hensikten med intervjuet er å undersøke hvordan du oppfatter vurdering i kroppsøving.
- Redegjøre for intervjuet
  - Kvalitativt semistrukturert intervju
  - Bruk av lydopptaker
  - Varighet ca. 20-40 minutter
- Ethiske overveielser
  - Konfidensiell behandling av data
  - Jeg som forsker har til enhver tid taushetsplikt
  - Du som informant vil bli anonymisert
  - Sletting av data ved prosjektslutt og prosjektet innmeldt til NSD og fått godkjenning.
- Frivillig å delta og mulighet for å trekke seg når som helst
- Har du noen spørsmål før vi starter?

(Skru på båndopptaker)

#### **Generelt om læreren**

- Navn (blir anonymisert)
- Alder
- Hvilken type utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Kan du fortelle om hvorfor du valgte å bli kroppsøvlingslærer?

#### **Lærerens oppfatninger av vurdering i kroppsøving**

- Når jeg snakker om vurdering, hva tenker du på da?

- Har du noen tanker om hvorfor vi har vurdering i faget kroppsøving?
- Hvilke vurderingsformer mener du blir mest brukt i faget?
  - Hvorfor tror du disse formene er styrende?
- Kan du fortelle hva du tenker på når du hører vurdering for læring?
- Hva oppfatter du blir mest vektlagt i vurderingsgrunnlaget?
  - Hvorfor tror du dette vektlegges mest?
- Opplever du det som utfordrende å vurdere i kroppsøving?
  - Kan du utdype hva som er mest utfordrende og hvorfor?

#### **Avsluttende spørsmål**

- Er det noe du ønsker å si mer om?
- Er det noen moment du ønsker å trekke fram som ekstra viktige?

Vedlegg 6 – Figur 1 – Utfallsrom for fenomenet vurdering i kroppsøving

