



# MASTEROPPGAVE

Rettferdig vurdering i kroppsøving –  
Fremtidige kroppsøvingslæreres perspektiv  
og tolkningsfellesskapets potensial

Fair assessment in physical education – Future P.E. teachers'  
perspective and the potential of collective interpretation

**Kristofer Atli Bjarnason (kandidatnr: 403)**

**Martin Andreas Svendsen (kandidatnr: 402)**

Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13 -  
Kroppsøving

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, avdeling Bergen

Veileder: Ann-Kristin Nilsen og Anne Henriksen

16.05.2022

## Sammendrag

I forkant av dette prosjektet hadde vi et ønske om å skrive en relevant og nyttig masteroppgave, hvor vi ville ta for oss et fagområde som kunne bidra med kunnskapsutvikling, og være en ressurs for vår senere yrkesutøvelse. Etter å ha lest artikler i aviser, tidligere forskning, og det omtalte støtteskrivet for vurdering i kroppsøving, falt valget på å undersøke utfordringer knyttet til nettopp dette med vurdering. Denne masteroppgaven vinkler seg inn mot problemområdene rundt det å gi rettferdige vurderinger i kroppsøvingsfaget, hvor vi ser dette i lys av vurderings- og læreplansforståelse, og hvordan profesjonsutvikling kan være til hjelp i møte med utfordringene. For å undersøke dette, har vi gjennomført kvalitative semistrukturerte intervjuer av fremtidige kroppsøvingslærere, og anvendt oss av en hermeneutisk tilnærming til analysen av de innhentede dataene.

Opgavens hensikt er å undersøke hvorvidt den nye integrerte masterutdanningen for grunnskolelærere bidrar med å forberede studentene med tilstrekkelig kunnskap og erfaring i møte med dagligdagse utfordringer for kroppsøvingslærere, som i dette tilfellet vurdering. For å belyse oppgavens hensikt og resultater har vi trukket inn tidligere forskning og teoretisk rammeverk som omhandler hovedtemaene læreplan, vurdering, rettferdighet, og profesjonsutvikling. Dataene bygges opp av informantenes utsagn, våre egne tolkninger og analytiske kommentarer til disse.

Hovedfunnene består av at studentene til tider viser god teoretisk kunnskap om vurdering og læreplan, men også noen vesentlige mangler når det gjelder erfaringsbasert kunnskap. Dette førte til at de ofte presenterte motsigende utsagn, hvor det virket som at studentene innehar en mer instrumentell og tradisjonell tilnærming til vurdering, til tross for at de beskriver sentrale føringer innenfor den nye læreplanen, og viktigheten av å imøtekomme kompetansemålene. Samlet sett, kom studentene frem til at en rettferdig vurderingspraksis innebærer å tydeliggjøre vurderingskriterier overfor elevene, gi konkrete tilbakemeldinger og veiledning for utvikling. Viktigheten av elevdeltakelse i vurderingsarbeidet og lærerens fagkompetanse blir også fremhevet. Studentene var imidlertid tydelige på at forskjellige tolkninger av læreplanen fører til ulik vurderingspraksis, som igjen er urettferdig overfor elever på tvers av klasser og skoler. Gjennom ulike samarbeidsøvelser, samt det å være oppdatert på forskning, gjennom et profesjonsfellesskap, blir fremhevet i arbeidet med utvikling av vurderingspraksis. På bakgrunn av dette konkluderer vi med at rettferdige vurderinger i

kroppssøving er tilnærmet umulig å praktisere ettersom tolkningsrommet av retningslinjene for vurdering er såpass stort. Tolkningsfellesskapet er imidlertid avgjørende for veien mot en mest mulig rettferdig vurderingspraksis. Vi konkluderer i tillegg med at utdanningen bør rette mer oppmerksomhet mot praktisk kunnskap rundt vurdering i kroppssøving, slik at studenter får mer erfaring med sentrale utfordringer, og stiller bedre forberedt i møte med læreryrket.

**Nøkkelord:** Vurdering, Læreplan, Rettferdighet, Profesjonsutvikling, Profesjonsfellesskap,

## Abstract

Prior to this project, we desired to write a relevant and useful master's thesis, where we wanted to study a subject area that could contribute to the development of our knowledge and be a resource for our future professional practice. After reading research articles, articles in newspapers, and the much-mentioned guide for assessment in physical education (P.E.), we decided to examine challenges related to assessment. This master's thesis focuses on the problem areas considering fairness in assessment in P.E., where we discuss this in light of the understanding of assessment and curriculum, and how professional development can be helpful in meeting these challenges. To investigate this, we conducted qualitative semi-structured interviews with soon-to-be P.E. teachers and applied a hermeneutic approach to the data analysis.

The purpose of this project is to investigate whether the newly integrated master's education for primary school teachers contributes to preparing students with sufficient knowledge and experience in facing everyday challenges for P.E teachers, in this case, assessment. In order to shed light on the purpose and results of the thesis, we have included previous research and theoretical frameworks that deal with the main topics of curriculum, assessment, fairness, and professional development. The data consists of our informants' statements, our own interpretations, and analytical comments on these.

Our main results indicates that the students at times possesses good theoretical knowledge regarding assessment and curriculum, but also show significant shortcomings regarding experience-based knowledge. This led to contradictory statements, where it seems like the students have a more traditional and instrumental approach to assessment, despite the fact

that they describe key guidelines within the new curriculum, and show the importance of meeting the competence aims. Overall, the students show that a fair assessment practice involves clarifying assessment criteria for pupils, and providing specific feedback and guidance for development. The importance of pupil participation in assessment and the teacher's professional competence is also emphasized. However, the students were clear that different interpretations of the P.E curriculum lead to different assessment practices, which in turn is unfair to pupils across different classes and schools. Various collaborative exercises, as well as being up to date on research, is emphasized in developing assessment practice through a professional collective. We conclude that fair assessments in P.E. are almost impossible to practice, as the room for interpretation of the guidelines for assessment is too wide. However, the collective interpretation is crucial for the road towards developing the fairest possible assessment practice. We also conclude that education should pay more attention to practical knowledge about assessment in P.E., so that students gain more experience with key challenges, and are better prepared towards their profession.

**Keywords:** Assessment, Curriculum, Fairness, Professional development, Professional collective.

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>7</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	10
1.2 Tidligere forskning.....	10
<b>2.0 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>16</b>
2.1 <i>Læreplanverket</i> .....	16
2.1.1 Læreplan i kroppsøving – innholdet og de nye endringene .....	17
2.1.2 Læreplanens tolkningsdimensjoner .....	19
2.1.3 Implementering av endringer.....	20
2.2 <i>Vurdering og vurderingspraksis</i> .....	21
2.2.1 Kompetansebegrepet .....	21
2.2.2 Støtteskriv for vurdering i kroppsøving .....	22
2.2.3 Vurdering av og for læring .....	24
2.2.4 Subjektiv og objektiv vurdering i kroppsøving.....	26
2.3 <i>Rettferdighet</i> .....	27
2.3.1 Rettferdighet som dyd .....	28
2.3.2 Aristoteles rettferdighetssyn .....	28
2.3.3 Rettferdighet i vurdering.....	29
2.4 <i>Profesjonsutvikling</i> .....	30
2.4.1 Den begrensede- og utvidete lærerprofesjonaliteten .....	31
2.4.2 Profesjonsfelleskap i en lærende organisasjon.....	32
2.4.3 Ledelsens rolle.....	33
2.4.4 Skolekultur.....	34
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>35</b>
3.1 <i>Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk ståsted</i> .....	35
3.2 <i>Kvalitativ metode og semistrukturerte intervju</i> .....	36
3.2.1 Utforming av intervjuguide .....	37
3.2.2 Prøveintervju .....	38
3.2.3 Gjennomføring av intervjuene.....	38
3.4 <i>Utvalg</i> .....	40
3.4.1 Rekruttering .....	42
3.4.2 Presentasjon av informantene .....	42
3.5 <i>Analyseprosess</i> .....	43
3.5.1 Transkribering .....	44
3.5.2 Tematisk analyse.....	45
3.5.3 Bruk av sitater .....	47
3.5.4 Tematisering som fremstilling av intervjudata.....	47
3.6 <i>Etiske overveielser</i> .....	48

3.7 Kvalitetssikring .....	51
3.7.1 Validitet og reliabilitet .....	52
3.7.2 Generaliserbarhet .....	53
<b>4.0 Resultat og drøfting .....</b>	<b>54</b>
4.1 Vurderings- og læreplanforståelse .....	54
4.1.1 Erfaringer med vurdering i praksis .....	54
4.1.2 Karaktergivning i kroppsøving .....	57
4.1.3 Testing som vurderingsgrunnlag .....	59
4.1.4 Elevdeltakelse i vurderingsarbeidet .....	62
4.1.5 Vurdering for læring .....	64
4.1.6 Kompetansemålenes utforming .....	66
4.1.7 Vektlegging av vurderingskriterier .....	70
4.1.8 Dokumentasjon av vurdering .....	73
4.1.9 Usikkerheten rundt elevforutsetninger i vurderingsarbeidet .....	76
4.1.10 Rettferdig vurdering .....	79
4.1.11 Oppsummering .....	82
4.2 Profesjonsutvikling .....	83
4.2.1 Den profesjonelle lærers kvaliteter .....	84
4.2.2 Utfordringer med profesjonsutvikling for nyutdannede lærere .....	87
4.2.3 Profesjonsfellesskapets potensial .....	89
4.2.4 Ledelsens rolle med profesjonsutvikling .....	92
4.2.5 Viktigheten av en god skolekultur .....	93
4.2.6 Fremtidige kroppsøvingslæreres bidrag til lærerkollegiet .....	95
4.2.7 Oppsummering .....	97
4.3 Avsluttende drøfting .....	98
<b>5.0 Avsluttende betraktninger .....</b>	<b>104</b>
5.1 Metodekritikk .....	104
5.2 Avslutning/Konklusjon .....	105
5.3 Videre forskning .....	108
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>109</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>115</b>

# Forord

Forarbeidet med masterprosjektet startet allerede våren 2021, da vi grublet over hva masteroppgaven vår skulle dreie seg om. Vi ønsket å undersøke noe som kunne bidra til økt kunnskap, og som vi kunne ta med oss videre inn i læreryrket. Etter mye diskusjon og mange ombestemmelser, endte vi til slutt opp med å skrive om vurdering i kroppsøvingsfaget. Gjennom utdanningsløpet og praksisperiodene la vi fort merke til hvor utfordrende vurderingsarbeidet i kroppsøving kan være. Siden Læreplan for kroppsøving 2020 stiller store krav til læreres individuelle skjønn, begynte vi tidlig i utdanningsløpet å undre oss over om kroppsøvingslæreres ulike tolkninger kan medføre til ulike vurderingsordninger. Derfor ønsket vi å undersøke andre studenters tanker og meninger rundt vurdering i kroppsøvingsfaget, og hvordan drive en rettferdig vurderingspraksis. Vi har opparbeidet oss kunnskap og nyttige erfaringer av arbeidet vi har foretatt oss i denne oppgaven, som vi kan ta med oss videre inn i læreryrket.

Vi ønsker å takke alle informantene som tok seg tid til å bli intervjuet i vår studie, selv om de hadde det travelt med sine egne masteroppgaver. Vi setter stor pris på deres raske beslutning i å delta, og at dere frivillig ønsket å dele deres innholdsrike tanker og meninger med oss. I tillegg vil vi takke våre veiledere Ann-Kristin Nilsen og Anne Henriksen, for nyttige innspill og motiverende ord i en lang og til tider frustrerende periode. Vi vil også takke medstudenter for faglige samtaler som bidro til økt kunnskap rundt vurdering, læreplan og profesjonsutvikling.

Bergen, 16. mai 2022

Kristofer Atli Bjarnason & Martin Andreas Svendsen

# 1.0 Innledning

Skolen og dens innhold er under kontinuerlig endring. Fra 2017 ble det arbeidet med utformingen av de nye læreplanene, i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), som har vært under innføring i norske skoler siden høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. s.1). I selve læreplanene er de nye kompetansemålene blant de mest markante endringene. Disse har det blitt færre av sammenlignet med Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) i kroppsøving, og vi ser at søkelyset rettes mer mot dybdelæring i målene (Karlseth et al., 2020, s. 3-4). For kroppsøvingfaget har fagfornyelsen gjort store endringer på fagets struktur. I læreplanens innhold kan en se at det legges mindre vekt på aktiviteter som omhandler idrett, og større vekt på varierte bevegelsesaktiviteter, øving, lek og kroppslig læring (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). I tillegg tolker vi det som at det er større vektlegging på elevers forutsetninger og deres innsats i formuleringen av kompetansemålene. Når vi leser kompetansemålene, er det lett å legge merke til ordbruken i formuleringen. Verb som «trene på», «øve på», «utforske», og «reflektere over» er gjennomgående i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 7-8). Dette kan tilsynelatende være tett koblet til elevers forutsetninger, ved at de ikke innebærer krav til spesifikke målbare prestasjoner, men heller prosesser for å kunne tilegne seg ulike kunnskaper og ferdigheter i faget.

Vurdering i kroppsøvingfaget har lenge vært omdiskutert, og debatten toppet seg våren 2021, etter en klagestorm fra en rekke elever og lærere som uttrykket misnøye med vurderingsordningen (Vinje & Brattenborg, 2021). Dette i etterkant av Utdanningsdirektoratets mislykkede forsøk i å oppklare uklarheter rundt vurderingsarbeidet gjennom støtteskrivet publisert høsten 2020. I dette skrevet ble det beskrevet hvordan og hvorfor innsats og elevers forutsetninger skulle være en del av grunnlaget for vurdering i faget (Brattenborg et al., 2021, s. 79). Støtteskrivet ble imidlertid raskt trukket tilbake ettersom lærere uttrykket at det førte til mer forvirring enn hjelp i det kompliserte vurderingsarbeidet (Vinje & Brattenborg, 2021). I denne perioden ble det publisert en rekke artikler som belyste vurderingsproblematikken i faget, og blant annet kunne en lese i Verdens Gang (2021) at både forskere og elever ønsket å fjerne karaktersetning i faget (Brandvol, 2021). Støtteskrivet ble revidert og publisert april 2021 (Vinje & Brattenborg, 2021). I dette skrevet ble det derimot forklart at elevforutsetninger igjen skal utelates fra



vurderingsgrunnlaget (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s.2). Læreres grunnlag for vurdering av elevene, og søkelyset på elevenes forutsetninger blir dermed uklart, spesielt ettersom elevforutsetninger blir nevnt i enkelte kompetansemål, som kan virke motstridende. Vinje og Brattenborg (2021) mener at når retningslinjene for vurdering er såpass uklare og utydelige som de er, vil det oppstå ulike tolkninger av vurderingskriteriene for elevene. Ved utøvelse av eget skjønn vil lærere tolke kompetansemålene og retningslinjene for vurdering ulikt, som igjen kan medføre til at karaktersetningen blir urettferdig (Vinje & Brattenborg, 2021).

Utdanningsdirektoratet (2022, s. 1) fremhever at standpunktvurderinger skal være gyldige, pålitelige og rettferdige. De forklarer at elever skal kunne forvente at vurderingen de får skal være anslagsvis lik uavhengig av hvilken lærer de har, eller hvilken skole de går på. Elevene skal imidlertid få vurderinger gjennom hele skolegangen. I ungdomsskolen får elevene undervisningsvurderinger med og uten karakterer, som skal veilede, og legge grunnlag for utvikling og læring i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021c, s. 15). Undervisningsvurderingene skal sørge for at elevene opparbeider seg tilstrekkelig med kompetanse og måloppnåelse frem mot standpunktvurderingene på slutten av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021c, s. 23). For at vurderingene skal være pålitelige og rettferdige, kreves det at lærere samarbeider og diskuterer mot utviklingen av en felles forståelse, også kalt et tolkningsfellesskap, for å samstemme og utvikle deres vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1). Med tanke på endringene som oppstår ved innføring av nye læreplaner og reviderte retningslinjer, stilles det krav til at lærere fornyer seg, og driver en kontinuerlig profesjonsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19).

Som kroppsøvingslærerstudenter som snart skal ut i yrket, har vi selv reflektert over hvordan vi skal kunne møte utfordringene med vurdering og tolking av læreplanen i kroppsøvingsfaget. Som første kull med integrert masterutdanning, skal utdanningen ha gitt lærerstudenter *“bedre muligheter for å takle de krevende og komplekse utfordringene de vil møte i yrket”* (Utdanningsforbundet, 2021). Videre blir det forklart at *“grunnskolelærerutdanningene skal være integrert, profesjonsrettet, praksisorientert basert på forskning og erfaringskunnskap. I tillegg skal utdanningene gi mer faglig fordypning i masterfaget, større integrasjon av fagdidaktikk og en mer grundig praksis”* (Utdanningsforbundet, 2021). På bakgrunn av usikkerheten som har vist seg å gjelde rundt vurderingsordningen for dagens kroppsøvingslærere, føringene for tolkningsfellesskap, og utdanningens forberedende målsetning, ønsker vi å undersøke hvordan fremtidens

kroppsøvlingslærere tenker, reflekterer og mener om vurdering og sentrale aspekter rundt det å drive en rettferdig vurderingspraksis på ungdomstrinnet.

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for dette prosjektet blir dermed:

*Hvordan reflekter fremtidige kroppsøvlingslærere rundt vurdering og kompetanseutvikling i faget, og hva mener de utgjør rettferdige vurderinger?*

I denne sammenheng er de fremtidige kroppsøvlingslærerne siste års masterstudenter på grunnskolelærerutdanningen, rettet mot undervisning for 5. til 10. trinn, med kroppsøving som masterfag. For å belyse problemstillingen, har vi gjennomført kvalitative intervjuer av fire studenter som innehar nettopp disse kravene. Masteroppgaven skal etter retningslinjene være profesjonsrettet og praksisorientert. Ved å undersøke problemområdet rundt vurderingsutfordringer og profesjonsutvikling, vil vi argumentere for at vi i høyeste grad har ivarett disse retningslinjene. Det har nettopp blitt innført ny læreplan i kroppsøving på ungdomstrinnet. Dermed er det hensiktsmessig å se nærmere på hvordan siste års studenter reflekterer rundt vurdering og læreplanen med tanke på at de snart skal ut i yrket. Gjennom lesing av tidligere forskning og teori, har vi identifisert de fire sentrale temaene; vurdering, læreplan, rettferdighet og profesjonsutvikling, som vil være gjennomgående gjennom hele prosjektet. Problemstillingen blir konkretisert og utdypet ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke tanker har siste års masterstudenter rundt vurdering og den nye læreplanen i kroppsøving?*
- *Hvilke tanker har siste års masterstudenter i kroppsøving rundt utvikling av vurderingspraksis i læreryrket?*

## 1.2 Tidligere forskning

Under vil det bli redegjort for tidligere forskning som er relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Vi har valgt å fremstille tidligere studier i ulike avsnitt, som innebærer at studiene blir organisert etter de temaene som er relevante for oppgavens formål og problemområder. I søket etter tidligere forskning fant vi ingen forskning på lærerstudenter med den nye lærerutdanningen, som var knyttet opp mot refleksjoner rundt vurdering fra LK20. Vi fant derimot relevant forskning om tematikken vi fremhever, hvor det hovedsakelig ble forsket på lærere, kroppsøvingslærere, skoleledelse og lærerstudenter. I presentasjonen av forskningen under, vil vi vise til både forfatterens tolkninger og konklusjoner, samt sentrale funn. Den tidligere forskningen består av artikler, rapporter og undersøkelser fra tidsspennet 2010 til 2021. Forskningen vil senere bli drøftet opp mot våre egne resultater.

Rapporten Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS) var et større prosjekt som består av tre delrapporter utgitt i perioden fra 2012 til 2014. Sandvik et al. (2012) fant i første delrapport at de fleste av lærerne blant utvalget, hevder at de har god forståelse av forholdet mellom underveis- og sluttvurdering (s. 146). Faktorer som tid og klassestørrelse ble fremhevet som begrensende for vurderingsarbeidet, særlig når det handler om å finne tid til samtaler om egen utvikling og ståsted med enkeltelevne (s. 148). I første delrapport om OECDs internasjonale undersøkelse om undervisning og læring som ble utført i 2018, kalt for Teaching and Learning International Survey (TALIS), beskriver Carlsten et al. (2019) at en stor andel av utvalget ofte eller alltid gir skriftlige tilbakemeldinger ved siden av karakteren i vurderingene av elevene. Det presiseres at skriftlige tilbakemeldinger gir en bedre forståelse av hvor elevene står faglig, og hva de bør øve på videre. Lærerne i studien beskriver også at det i stor grad legges vekt på å forklare hva som forventes av elevene (s. 21). Sandvik og Buland (2013) fant i den andre delrapporten i FIVIS undersøkelsen, at lærernes praksiser varierte mellom to vurderingstradisjoner. På den ene siden bar vurderingspraksisen preg av en summativ tradisjon med vekt på testresultater som grunnlag for både underveis- og sluttvurdering, mens det i skoler som deltok på satsingen for vurdering for læring, var en mer avklart og gjennomdrøftet holdning til utvikling av lokale læringsmål, egenvurdering og bruk av kriterier i faget (s. 89). Tydelige mål og kriterier blir også vektlagt for at undervisningen og vurderingen skal oppleves som mer motiverende for elevene (s. 12). Sandvik et al. (2012) viser til funn om elevmedvirkning i vurdering for læring, der utvalget av lærerne mente at de stort sett integrerer dette, både gjennom bruk av egenvurdering og elevenes involvering. Det er også bred enighet i at egenvurdering er et positivt bidrag for elevenes læring.

Hverandrevurdering blir derimot lite benyttet. Kun en tiendedel av utvalget beskriver at de anvender hverandrevurdering i stor grad (s. 125).

Engelsen (2010) fant i rapporten om prosjektet, refleksjonsbaserte lærarmapper som reiskap for utvikling av vurderingskompetanse (RLM), et sentralt funn i at læreres vurderingspraksis endrer seg etter hvilke elevtyper det dreier seg om. Det viste seg at faglig sterke elever får betraktelig mye mer fagligrettede tilbakemeldinger enn de som ble betraktet som svake elever. Det samme viste seg å gjelde aktive og passive elever i undervisningen (s. 14-15). Carlsten et al. (2019) beskrev at en av seks lærere har et stort behov for å øke sin kunnskap om undervisning av elever med særlige opplæringsbehov (s. 6).

Vinje et al. (2021) tar for seg spørsmålet om karakterer bør fjernes i kroppsøving, og undersøker mulighetene for å gjennomføre gode, relevante og rettferdige vurderinger med tallkarakterer i kroppsøving, ved å gjennomføre en dokumentanalyse av førende utdanningspolitiske dokumenter. Det diskuteres rundt hvordan elevenes forutsetninger, innsats og fremgang kan knyttes til kompetansebeskrivelsene som legger grunnlaget for karaktersetningen (s. 172). Forfatterne konkluderer med at det er vanskelig å se muligheter for å gi rettferdige tallkarakterer med gjeldende læreplan og de tilhørende retningslinjer fra begynnelsen av 2021. Dette begrunner de med at det er lite samsvar mellom de utdanningspolitiske føringene, kriterier som elevenes forutsetninger, innsats, kompetanse og fremgang, og den kartleggingen av elevenes kompetanse som faktisk lar seg gjennomføre av læreren (s. 185). De presenterer videre fem sentrale kjennetegn for en eventuell endringsprosess for å gjøre vurderingsordningen mer forutsigbart for både lærere og elever:

- 1) Tydeliggjøre hvilke elevforutsetninger som skal knyttes til vurderingen av hvilke kompetansemål.
- 2) Ekspisitt knytte innsatsbegrepet til prosesser det er mulig for læreren å kartlegge, observere eller reelt vurdere.
- 3) Fjerne kompetansemålsformuleringer som baserer seg på hvor stor grad elever har utviklet seg eller hatt fremgang.
- 4) Tydeliggjøre den faglige progresjonen i kompetansemålsbeskrivelsene.
- 5) Avklare om elevens nivå i idrettslige og motoriske ferdigheter er kompetanserelevante (s. 185).

Forfatterne er tydelige på at alle elever bør kunne forvente at karakterene som danner grunnlag for opptak til videregående skole og høyere studier, er basert på en rettferdig vurderingspraksis, og foreslår en fjerning av karaktergivningen i kroppsøving frem til en gjennomgang av vurderingsordningen har funnet sted (s. 186). Videre presenterer Vinje et al. (2021) noen eventuelle nedsider ved fjerning av karaktergivning. De peker på et fall av fagets status, og at det kan utvikle seg i en retning av

et rekreasjons- og aktivitetsfag. De hevder det også kan føre til at kompetansemålene i kroppsøving får enda mindre vekt på faglig progresjon enn det som er tilfellet i dag, og stiller spørsmål til om det i det hele tatt vil være nødvendig med utdannede kroppsøvingslærere dersom karakterene fjernes (s. 186-187).

Prøitz og Borgen (2010) beskriver i sitt forskningsoppdrag fra Utdanningsdirektoratet, hvor de undersøker hva lærere bruker som grunnlag for å sette standpunkt karakterer, at oppfatningene om hva rettferdighet er i praksis, varierer fra lærer til lærer. Dette både mellom enkeltlærere på et team, og mellom skoler. Et av funnene viste til rettferdig vurdering oppfattes som likebehandling av elever i klassen, på et trinn, historisk fra år til år og mellom skoler. Forfatterne beskriver at graden av tolkningsrom ser ut til å være en vesentlig faktor i disse oppfatningene (s. 110), og videre at tolkningsrommet oppfattes som stort i fagene norsk og kroppsøving (s. 89). Når det gjelder kroppsøvingsfaget beskriver informantene at det er mulig å få til en rettferdig standpunkt vurdering, og at det blant annet avhenger av at elevene forstår hvorfor de får den karakteren de får. Kjennskap til eleven blir vektlagt (s. 86), og lærerne vektla gjennomarbeidede verktøy for vurdering, som poengsystemer, kriteriesett og vurderingsmatriser for å styrke opplevelsen av å sette rettferdige vurderinger (s. 109). Et funn var også at godt samarbeid med kollegaer styrker opplevelsen av å ha gitt en rettferdig vurdering. Det var en gjennomgående bekymring for hvor rettferdige egne satte standpunkt karakterer er i forhold til kollegaer man ikke samarbeider med om karaktergivning internt, og eksternt i forhold til andre skoler i kommunen, fylke eller landet (s. 89). Undersøkelsen viste at det var vanskelig å definere hva som er rettferdig vurdering, og hvordan man skal sette rettferdige vurderinger (s. 115).

Borgen og Engelsrud (2020) rettet et kritisk blikk på den nye læreplanen i kroppsøving. De utførte en dokumentanalyse der de sammenligner Utdanningsdirektoratets høringsutkast fra mars 2019, og den fastsatte LK20 fra november 2019 (s. 1). De viser til at språket i LK20 ikke er godt nok gjennomarbeidet for å fungere verken for lærere eller elever, med tanke på at elevene også skal forstå og gjøre noe med innholdet i læreplanen. Dette omhandler blant annet tilegning av kunnskap og ferdigheter, i tillegg til å kunne reflektere og kritisk tenke over hvordan de skal mestre ulike utfordringer i ulike omgivelser (s. 16).

I FIVIS delrapport to fant Sandvik og Buland (2013), at det i ungdomstrinnet virker det være store variasjoner i vurderingspraksiser. Forskjellene virker å være på bakgrunn av at lærere enten, ikke har fått innføring i vurdering, eller at de generelt har liten kompetanse i faget (s.

197). Sandvik et al. (2012) fremlegger at det eksisterer mange ulike vurderingskulturer med ulike oppfatninger rundt egen praksis (s. 115). Funnene av undersøkelsen viser også til at forskjeller i vurderingspraksiser ikke behøver å være negativt, i at man kan ha en felles forståelse av god praksis, og likevel ha ulike praksiser (s. 116). Videre fremheves viktigheten av diskusjoner om vurdering, for utvikling av praksisfellesskap og vurderingskompetanse (s. 150). Sandvik og Buland (2013) viste videre til at det var variasjoner i praksis mellom skoler og skoleslag, men også internt i skoler. Det forklares at skolens organisering i team eller fagteam har betydning for om det etableres tolkningsfellesskap for vurdering i fag (s. 9).

Sandvik et al. (2012) beskriver at lærerne vektlegger fagkompetanse for å evne å gi gode vurderinger, og lærere med høy fagkompetanse lener seg mer på egen erfaring i utvikling av vurderingskompetanse (s. 147). I den andre delrapporten av TALIS undersøkelsen, presenterer Carlsten et al. (2020) at lærere i stor grad opplever å ha kontroll over egne arbeidsoppgavene som omhandler vurdering av elevenes læring (s. 4). Sandvik og Buland (2013) fant i tillegg at lærere med fagutdanning fra universitet eller høyskole med praktisk-pedagogisk utdanning scorer signifikant bedre ut på individuell vurderingspraksis foran lærere med allmennlærerutdanning (s. 12). Rønsen og Engelsen (2015) konkluderte med i sin artikkel om RLM prosjektet, at for å få til en endring i læreres kompetanse om undervisning og vurdering, trengs det systematisk profesjonell utvikling over tid. Utfordringene som løftes frem handler om å ha nok tid og ressurser for å få til en endring. Å ha langsiktige og klare mål for hva som skal gjøres og endres, er viktig med tanke på skoleutvikling og profesjonsutvikling (Rønsen & Engelsen, 2015). Sandvik og Buland (2013) viser også at læreres profesjonsutvikling kan økes når de er med på relevante kurs (s. 48).

Sandvik og Buland (2014) presenterer, i sluttrapporten av FIVIS undersøkelsen, funn som viser til at fag hvor det finnes tolkningsfellesskap, åpner for større grad av åpenhet og dialog om vurderingsgrunnlag, og at det i fag som kroppsøving, stilles høyere krav til individuelt skjønn og kompetanse når det kommer til å danne grunnlag for lærerens forståelse av hva som er god vurderingskompetanse (s. 109). Rundt to tredjedeler av utvalget at de samarbeider med andre lærere for å finne felles standard på vurdering av elevers utvikling (Sandvik et al., 2012, s. 10). Det blir beskrevet at kroppsøvingslærere har en svakere forankring til skolens vurderingskultur, og at dette fører til at lærerne har et behov og ønske om å søke et tolkningsfellesskap utenfor skolen (Sandvik og Buland, 2014, s. 109). Carlsten et al. (2020) forklarer at omtrent samtlige av lærerne i TALIS undersøkelsen er enige i at det er en kultur

for å støtte hverandre og samarbeide ved skolen de arbeider på. Samarbeidet blir mest brukt i praktiske og koordinerende aktiviteter, som for eksempel teammøter, deling av undervisningsmateriell og diskusjon om bestemte elevers utvikling (s. 4). I overkant av en tredjedel av lærerne svarte likevel at de aldri observerer andre læreres undervisning, og gir tilbakemeldinger på hva de observerte (s. 10).

Sandvik et al. (2012) fremhever at lærernes læring, og ledelsen av dette, er sentral for en endret vurderingspraksis (s. 42). Skoleledelsens tilrettelegging av utviklingsarbeid spiller en avgjørende rolle for skolens vurderingskultur og vurderingspraksis, ifølge Sandvik og Buland (2013, s. 11). Elevene forventer at samme lærer skal vurdere ulike elever likt, og funnene tyder på at det er sprikende praksiser på dette området (s. 12). Sandvik og Buland (2014) mener at utviklingen av god vurderingspraksis vil skje i tolkningsfellesskap. Skolens vurderingskultur avhenger av skolens ledelse og skoleeier, og deres kompetanse og mulighet til å involvere lærerne i samarbeidende aktiviteter (s. 108). Engelsen (2010) nevner også rektorers avgjørende involvering for å få til en stor og omfattende skoleutvikling (s. 15). Selv om ledelsen spiller en avgjørende rolle for utviklingsarbeidet, viser Prøitz og Borgen (2010) at skolens ledelse ofte ønsker å arbeide for faglig samarbeid for å fremme god vurderingskultur og tolkningsfellesskap, uavhengig av trinn. Hindringene for utvikling av dette synes å ligge i mangel på strukturer for samarbeid, mangel på ressurser til samarbeid, så vel som mangel på en inkluderende vurderingskultur, og at lærere har et individuelt ansvar for standpunkt-karaktersetting. Det varierte også hvor mye de ulike skolene prioriterte slikt arbeid, og forfatterens inntrykk var at det ved noen skoler legges lite vekt på dette (s. 112). Sandvik et al. (2012) presiserer også at det er utfordrende å finne tid til å drive utviklingsarbeid av vurderingspraksis (s. 148). I Sandvik og Buland (2013) viser i sin andre rapport om FIVIS undersøkelsen, at skoleledere i 1-10 skoler understreket at det er en stor utfordring å samle kollegiet om en felles forståelse av hva som er god vurderingspraksis. Det krever et nært samarbeid mellom lærerne hvis man skal utvikle en felles forståelse av vurdering, og felles vurderingspraksiser (s. 55).

Engelsen (2010) viste i sin rapport om prosjektet RLM, til en aktivitet hvor lærerstudenter fikk i oppdrag å skrive refleksjonsnotater om deres erfaringer fra praksis og teoretiske kunnskap om formativ vurdering. Disse ble lagt ut i et digitalt forum, hvor lærere, høyskolelærere og andre lærerstudenter kunne komme med innspill. I analysen viste det seg at tre ukers praksisperioder er alt for lite tid, med tanke på utvikling av studenters formative

vurderingspraksis. Dette på bakgrunn av at studentene ikke fikk tid til å bli kjent med elevene. Lærerstudentene mente i tillegg at de fikk for lite hjelp av praksislærere og høyskolelærere, med tanke på kommentarer og innspill i digitale forumet som ble brukt (s. 16-17). Om nyutdannede lærere viser Carlsten et al. (2019) i sin første delrapport, at det er bemerkelsesverdig lite oppfølging av nyutdannede lærere, hvor en stor andel av lærere med fem år eller mindre erfaring i yrket, ikke hadde fått noen form for innføringsaktiviteter for å støtte deres oppstart. I tillegg viste det seg at kun en av seks nyutdannede lærere fikk veiledning i begynnelsen av yrkesutøvelsen (s. 5). Carlsten et al. (2020) nevner også i sin andre delrapport, at erfarne lærere som har vært i yrket i mer fem år, får mer tilbakemeldinger og støtte fra andre lærere og ledelse, enn de uerfarne lærerne. Forfatterne mener dette er uventet ettersom uerfarne lærere trenger mer støtte og hjelp enn de erfarne (s. 5).

## 2.0 Teoretisk rammeverk

### 2.1 Læreplanverket

Læreplanverket viser hva som skal styre innholdet i skolen og inkluderer overordnet del, fag- og timefordeling, og læreplaner i de ulike fagene (Utdanningsdirektoratet, u. å.). Det norske læreplanverket er bindende for alle norske skoler og har i tillegg status som forskrift, men hvordan innholdet blir utført avhenger av ulike faktorer. Blant annet vil rektors og lærers kompetanse, og forskjellige tolkninger av innholdet formulert i læreplanverket, kunne påvirke hvordan innholdet praktiseres i skolehverdagen. Et av de viktigste styringsdokumentene som blir brukt på norske skoler, og som har stor betydning for praksis utført i skolen, er nasjonale læreplaner (NOU 2014:7, s. 96). Læreplaners mål og innhold blir stadig endret for å holde følge med samfunnsutviklingen (Heie, 2019). Fremtiden og samfunnet er to sentrale begreper i de nye læreplanene fra 2020 (Sæle & Hallås, 2020, s. 53-54). I overordnet del gjenspeiler dette seg i dens formulering om skolen og dens formål: *«elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Med tanke på elevenes utvikling av kunnskap og ferdigheter i formuleringen over, har nå dybdelæring fått større fokus i læreplanene. Dette innebærer å kunne anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter i forskjellige situasjoner, både individuelt og sammen med andre



(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Utdanningsdirektoratet (2019) beskriver viktigheten av dybdeløring og viser til at elever må lære seg å kunne reflektere og vøre kritiske til det de lærer, for å kunne holde tritt med samfunnsutviklingen der ny kunnskap, teknologi og utfordringer oppstår (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 2). Utvikling av kunnskaper og ferdigheter, gjennom dybdeløring, vil også ha mye å si for å kunne se sammenhengen mellom fagene. Gjennom de tre tverrfaglige temaene, *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling*, vil elever kunne se sammenhengen mellom det de lærer i de ulike fagene, på tvers av fagene og samfunnsaktuelle temaer (Sæle & Hallås, 2020, s. 56). Sammenhengen mellom dybdeløring og kompetansen elevene skal tilegne seg kan en se i det fornyede kompetansebegrepet beskrevet i overordnet del: «*Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Læreplaner blir sett på som pedagogiske og faglige verktøy for rektorer og lærere, og de forteller oss hva som skal foregå i skolen (NOU 2014:7, s. 109-110). Læreplanen inneholder mål som elevene skal mestre etter endt skolegang, og det stiller store krav til læreres tolkning og planlegging (NOU 2014:7, s. 97). Læreres tolkning, eller dets individuelle skjønn, går ut på evnen til å bestemme hva som er en riktig handling innenfor et gitt handlingsrom (Andresen, 2020, s. 152). Læreplanen tar altså for seg det som skal skje i skolen, men hva, hvorfor og hvordan innholdet blir utført avhenger av læreres tolkning og iverksetting (Sæle & Hallås, 2020, s.53). Ulike kulturelle forankringer for lærere, skoler og lokalmiljøer, vil i tillegg ha mye å si for hvordan undervisningene blir gjennomført i norske skoler (Sæle & Hallås, 2020, s. 34). Som nevnt tidligere fører utviklingen av samfunnet til endringer i læreplaner. Endringene i de nye læreplanene vil føre til nye undervisningsformer og arbeidsmåter, som lærere må ta i bruk i sin praksisutøvelse. Utdanningsforbundet (u. å.) mener at disse endringene vil føre til mer aktive elever, tettere samarbeid mellom lærere og tydelige ledere i skolen.

### 2.1.1 Læreplan i kroppsøving – innholdet og de nye endringene

Slik som i læreplanverket, er også læreplanen i kroppsøving 2020 rettet mot fremtiden. 21. juni 2013 startet regjeringen et utvalg som fikk i oppgave å vurdere hvordan skolen utvikler samfunns- og arbeidskrevende kompetanse hos elever. Utviklingen av faget og kompetansene

dreiet seg da rundt hvilke kompetanser som blir viktige for elevene å besette i sitt fremtidige liv (Sæle & Hallås, 2020, s. 54). I kroppsøvingsfaget skal da elevene bli lært ulike bevegelsesaktiviteter, bli motivert til livslang bevegelsesglede, og holde en aktiv og helsefremmende livsstil etter endt skolegang. Dybdeløring er også sentralt i faget, der elevene skal reflektere over det de lærer og kunne se sammenhengen mellom kropp, bevegelse, trening og helse. Innholdet i undervisningen har også endret fokusbilde, i den forstand at idrettsaspektet har blitt tonet ned, og lek, øving og ulike bevegelsesaktiviteter har fått mer plass. Variert innhold i undervisningene skal bidra til at elevene, ut ifra sine egne forutsetninger, utforsker deres identitet og selvbylde (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 1). Slik kan elevene oppleve mestring og mestringsglede (Sæle & Hallås, 2020, s. 38). Selv om idrettsaspektet i faget har blitt mindre, blir det likevel inkludert i kjerneelementet *Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter*. De to andre kjerneelementene består av *Bevegelse og kroppslig læring* og *Uteaktiviteter og naturferdsel*, og kjerneelementene erstatter læreplanen i kroppsøving 2006 sine *hovedemner* (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2-3).

Læreplanen for kroppsøving vektlegger kroppslig læring i stor grad (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). I den forbindelse snakker Sæle og Hallås (2020) om skillet mellom å forholde seg til, og lære med kroppen som et objekt eller et subjekt. Forfatterne beskriver at det objektive synet på kroppen omhandler tanken om *å ha kropp*. Sæle og Hallås (2020) viser til Descartes (1992), og forklarer det med tanker om at mennesket er et splittet vesen med kropp og sinn. Sinnet definerer mennesket, ikke kroppen. Descartes sammenligner kroppen med en maskin, og at kroppens ulike deler kan sees på som ulike ledd i et tannhjul (s. 69). Dette objektive kroppssynet fokuserer på den målbare og effektive prestasjonskroppen som kan trenes, og har dominert kroppsøvingsfaget til nå (Sæle og Hallås, 2020, s. 69-70). På den andre siden, innebærer det subjektive synet på kropp, tanken om *å være kropp*. Som Sæle og Hallås (2020) beskriver det, skiller vi ikke her mellom teoretisk og praktisk kunnskap, nærmere bestemt tanker og handlinger. Vi erfarer at kropp og tanke henger sammen, som en helhet. Det begrunnes med at vi tenker samtidig som vi bruker kroppen, som betyr at vi både tenker med, og gjennom kroppen. Når læreplanen fremhever kroppslig læring, innebærer dette et subjektivt prosjekt som knyttes til opplevelsen av en aktivitet i sin helhet, og ikke aktiviteten som et middel for å oppnå resultater (s. 70-71).

Inkludering, deltakelse og samarbeid er sentrale faktorer i den nye læreplanen, som henger tett sammen med skolens formål (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2-3). De grunnleggende

ferdighetene *mundtlige ferdigheter, å kunne skrive, å kunne lese, å kunne regne* og *digitale ferdigheter* er de samme som i læreplanen i kroppsøving 2006, men inkluderer en bredere forklaring om hvordan de kan brukes i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3-4).

Kompetansemålene i faget har blitt færre, og elevenes innsats får en større del i kompetansemålene enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 1). Videre beskriver Utdanningsforbundet (2019b) at «*samspill med andre, øving og deltakelse i ulike aktiviteter og naturferdsel er vesentlige trekk ved kompetansen i faget*» (s. 1).

## 2.1.2 Læreplanens tolkningsdimensjoner

Det første steget mot en læreplanreform starter med idéer om pedagogikk, skole og samfunn, som blir preget av politikk, interesser og næringsliv. Videre blir læreplanen utviklet og utformet med bakgrunn i disse idéene. Når læreplanene blir gyldige, er det lærerens oppgave å tolke innholdet i planene, for så å gjøre den om til en virksomhet i klasserommet. Siden barn er mennesker med ulike personligheter, ikke passive deltakere som blir kontrollert av læreren, vil det oppstå ulike utfordringer som påvirker undervisningen i klasserommet (Imsen, 2016, s. 277).

John I. Goodlad (1979) utviklet en teori som tar for seg fem ulike sider, eller dimensjoner, ved læreplanen. Den beskriver ulike faser læreplanen går gjennom, fra overordnet læreplanidé til det læreplanpregete klasserommet. Disse fem sidene ved læreplanen ble utviklet som et begrepsapparat, som Bjørg Gudem (1990, 1993) tolket og oversatte til norsk (Imsen, 2016, s. 278). Imsen (2016) har tatt utgangspunkt i hennes tolkning og beskriver at *Den ideologiske læreplanen* handler om idéer om hvordan læreplanen skal være og tar for seg ulike former for lærestoff, arbeidsformer og grunnleggende perspektiver (s. 278-279). *Den formelle læreplanen* er læreplanen som blir vedtatt for norske skoler, og et eksempel på dette er de nasjonale læreplanene (s. 279). *Den oppfattede læreplanen* omhandler tolkning av læreplaner. Ulike aktører i og utenfor skolen vil tolke læreplanen forskjellig, og slik kan undervisningene i ulike klasserom bli forskjellig. Læreres tolkning og forståelse av læreplaner kan bli preget av erfaringer, holdninger og ulike idéer om hvordan praksis skal gjennomføres. Foresatte vil også ha sin oppfatning av læreplanen og hva som skal foregå i skolen, som kan medføre til uenigheter med læreres praksisutøvelse (s. 279). *Den gjennomførte læreplanen* handler om det som skjer i klasserommet. Læreres planlagte

undervisning vil ofte bli forskjellig fra det som blir gjennomført i klasserommet, og det som faktisk skjer i undervisningen kan medføre til nye idéer for neste undervisning (s. 279-280). *Den erfarte læreplanen* omhandler hvordan elevene i klasserommet opplever og erfarer undervisningen. Her vil elevenes erfaringer og forutsetninger spille en stor rolle, som igjen vil gi ulike opplevelser av undervisningen. Siden dette omhandler det som skjer i klasserommet, vil både læreres planlagte undervisning og det som ikke var planlagt komme til grunne (Imsen, 2016, s. 280-281).

Ovenfor har det blitt sett på ulike dimensjoner ved læreplanen, og spesielt de tre blir påvirket av lærere og deres tolkning av læreplaner. Dette vil ikke bare påvirke læreres praksis, men også elevers læring og utvikling. Som nevnt tidligere har læreplanverket status som forskrift og er bindende for norske skoler (NOU 2014:7, s. 96). Læreplaner forteller oss hva elevene skal lære, men lærere har relativ høy frihet til å bestemme hvordan elevene skal lære og påvirkes i stor grad av deres egne tolkninger av læreplaner. (Imsen, 2016, s. 543).

### 2.1.3 Implementering av endringer

Som nevnt tidligere oppstår det nye læreplanreformer fra tid til annen. I en slik stor endring vil prege læreres undervisnings- og vurderingspraksis, og i tillegg vil det trenge kompetanseutvikling. Når noe nytt innføres, ofte kalt for *intervensjon*, blir forskning og egen erfaring brukt i ulike programmer for utviklingsarbeid (Imsen, 2016, s. 551). Michael Fullan (2007) mener at innføringen av nye programmer i skolen består av tre faser. *Initiering* dreier seg om prosessen med hvilke endringer som skal oppstå, og beslutningen om selve endringsarbeidet (s.66). I flere tilfeller kan dette omhandle endringer som skolen selv bestemmer, alt ut ifra hva skolen mener at bør endres. I et større perspektiv kan endringer settes i gang i skolen på grunn av politiske bestemmelser (s. 68). *Implementering* handler om første steget med å implementere den nye endringen i praksisutøvelsen, og en slik periode kan foregå mellom to og tre år (s. 66). I en mer omfattende endring kan det ta mellom fem og ti år (s. 68). *Institusjonalisering* er når prosessen med endringer er over. Denne fasen handler om endringen har blitt en del av praksisen, eller om den ikke viste seg å være nyttig og dermed forsvinner (s. 66). Det kan oppstå flere ulike resultater, ofte ut ifra forhåndsbestemte kriterier, som bidrar til forbedring i skolen. Et eksempel på dette kan være forbedring av

læreres vurderingspraksis (s. 66-67). Det pekes derimot på noen utfordringer innen endringsarbeidet, og det nevnes blant annet at tid og at ikke alle ansatte er innforstått med endringsprosessen (s. 67-68). Det bør også nevnes at de ulike fasene kan bli påvirket ved eventuelle hendelser som oppstår i endringsprosessen, og dermed kan nye idéer og bestemmelser oppstå (Fullan, 2007, s. 69).

## 2.2 Vurdering og vurderingspraksis

Ifølge opplæringsloven, er hensikten med vurdering i alle fag, å fremme læring, bidra til lærelyst underveis, og å gi informasjon om kompetanse, både underveis og ved avslutningen av opplæringen i faget. Vurderingsgrunnlaget for vurdering er kompetansemålene i læreplanen i faget. Disse skal forstås i lys av teksten “om faget” i læreplanen (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). I tillegg kan vurdering gi informasjon om elevenes kompetanse til høyere nivåer i skolesystemet, som ved vurdering i nasjonale prøver (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 121). I alle fag er det kompetansemålene, samt de ulike delene av fagets læreplan som setter grunnlaget for vurderingen i faget (Evensen, 2020, s. 26)

### 2.2.1 Kompetansebegrepet

Selve kompetansebegrepet har gjennomgått en endring fra den tidligere læreplanen, som har ført til endringer i måten lærere vurderer på, og hva de skal se etter. I LK20 har kompetansebegrepet blitt utvidet slik at det skal legges større vekt på at læringen som skjer i faget har overføringsverdi inn i det videre liv. Fra LK06s kompetansebegrep, som ble definert som evnen til å løse og mestre komplekse oppgaver og utfordringer i konkrete situasjoner, blir det i LK20 utvidet til at elevene skal kunne tilegne seg, og bruke kunnskaper og ferdigheter til å mestre og løse utfordringer og oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. I tillegg innebærer kompetansebegrepet at elevene skal ha forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning. Ved at elevene skal kunne overføre kompetanse til kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner, innebærer at det elevene lærer har en nytteverdi utover læringssituasjonen (Evensen, 2020, s. 15). Kroppsøvfaget er i store deler et praktisk fag, og vurderingen skiller seg noe fra andre mer teoretiske fag. Vurderingsgrunnlaget skal i likhet med andre fag, ha utgangspunkt i kompetansemålene. Kompetanse i kroppsøving blir beskrevet som:

*«Kompetanse i kroppsøving handler blant annet om at elevene skal kunne øve på og delta i ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel ut fra egne forutsetninger. Videre skal de lære å reflektere over sin egen faglige utvikling og samarbeide med andre, og de skal lære å tenke kritisk om sammenhenger mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Kompetansen i faget omfatter også å kunne utfordre sin egen fysiske kapasitet og løse faglige utfordringer etter beste evne» (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 1).*

## 2.2.2 Støtteskriv for vurdering i kroppsøving

Vurderingen i faget innebærer som nevnt, at kompetansemålene skal knyttes til teksten «om faget» i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 2). I denne teksten finner vi kjerneelementene, som kompetansemålene er utarbeidet fra, vi finner fagets relevans og sentrale verdier, som blant annet konstaterer med at faget er høyst sentralt for å bidra til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Vi finner også tverrfaglige temaer (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3). Vurdering i kroppsøving skiller seg mest fra andre fag ved at elevenes innsats er en del av grunnlaget for vurdering. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2021b), innebærer innsats i faget at elevene «... prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre» (s. 2). Innsats blir knyttet til nøkkelordene *øving*, *deltakelse*, og *samarbeid*, som er sentrale begreper i kompetansemålene og fagets kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 1; Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 2).

Støtteskrivet utdyper videre rundt elevforutsetningers rolle som grunnlag for vurdering i faget. Det vises til forskrift til opplæringsloven, som beskriver at elevenes forutsetninger ikke skal tas med i vurdering i noen fag. Elevforutsetninger blir imidlertid nevnt flere steder i læreplanen i kroppsøving, deriblant i enkelte kompetansemål. Støtteskrivet adresserer motsigelsen, og trekker frem to forhold for å tydeliggjøre dette. Det første forholdet setter elevforutsetningene opp mot fagets egenart om at alle elever skal ha mulighet til å delta og utvikle seg i faget. Tilpasset opplæring, som er relevant for alle fag, blir et sentralt virkemiddel for kroppsøvingslærere som legger opp til undervisning hvor det skal tas hensyn til forskjellige elevers utgangspunkt. Kompetansemålene er utformet i tråd med fagets egenart, og muliggjør for at alle elever kan gjennomføre etter beste evne (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 3). Som nevnt i innledningen, ser vi dette i kompetansemålenes bruk av verb som «*øve på*», «*trene på*», «*utforske*», «*forstå*» og

«gjennomføre» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 7-8). Når enkelte kompetansemål inkluderer elevforutsetninger, gis det i dialog med elevene, rom for å velge aktiviteter hvor alle elever kan delta og utvikle seg. Ved hjelp av tilpasset opplæring skal det dermed bli mulig for de fleste elever å oppfylle fagets kompetansemål, foruten elever med behov for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 3).

Det andre forholdet viser til forskjellen mellom å inkludere forutsetninger som grunnlag for vurdering, og lærerens evne til å kjenne sine elevers forutsetninger i opplæringen, og hvordan dette spiller inn i vurderingsarbeidet. Det legges vekt på at man som kroppsøvingslærer må være oppmerksom på elevenes forutsetninger når det står nevnt i kompetansemål, og når eventuelle forutsetninger er relevant å ta hensyn til med tanke på måloppnåelse. Dette eksemplifiseres ved å vise til at enkelte elever kan ha fysiske utfordringer som påvirker evnen til å vise at de trener på og utvikler ferdigheter i faget. Her vektlegges lærerens evne til å kjenne til elevens begrensninger uten at begrensningene er relevant for vurderingen. Til slutt spesifiseres det at kroppsøvingslærere hovedsakelig skal vurdere med utgangspunkt i kompetansemålene, og gjør dette ved å anvende sitt faglige, profesjonelle skjønn og kjennskap til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 2-3).

Det har tidligere foregått omfattende testing av elever i kroppsøvingsfaget. Støtteskrivet uttrykker at avgrensede fysiske og tekniske tester som måler idrettsferdigheter og fysiske ferdigheter som styrke, spenst og utholdenhet, ikke er hensiktsmessig for vurdering i faget. Det blir spesifisert at kompetansemålene ikke legger opp til at elevene skal vurderes i forhold til andre elever. Dette gjelder både ved bruk av tester for å sammenligne elever, og bruk av testresultater som grunnlag for vurdering. Det påpekes imidlertid at testbruk kan gjennomføres dersom det kan gi grobunn for læring og faglig utvikling. Dette kan gjøres ved at resultatene presenteres som utgangspunkt for samtaler og refleksjon, og gi innsikt i egen utvikling av kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 4). Vurdering av ferdigheter har lange tradisjoner i faget, og er med likhet til testing et omdiskutert tema. Kompetansemålene i dagens læreplan er formulert på den måte at de i liten grad beskriver krav om mestring av tekniske og fysiske ferdigheter. Foruten noen kompetansemål på 2. og 4. trinn, er ikke ferdigheter eller fysisk form beskrevet som hovedmål for aktivitetene. Dermed blir det ikke relevant å tillegge en elevs svært gode tekniske fotballferdigheter vekt i en vurdering av elevens kompetanse i kroppsøving (Gjølme & Evensen, 2021). Det vil derimot være sannsynlig at elever med gode fysiske og tekniske ferdigheter også har et godt grunnlag for å

vide god kompetanse. Mange unge utmerker seg i idrett, og vil kunne ta med seg erfaringer og ferdigheter inn i faget, og bruke disse til å jobbe mot høy kompetanse. Elever kan for eksempel ta med seg god samarbeidserfaring fra idrett inn i kroppsøving, og på den måten vise at han eller hun kan ta gode avgjørelser for å bidra til inkludering og mestring for andre elever (Gjølme & Evensen, 2021).

### 2.2.3 Vurdering av og for læring

Som følge av forskrift til opplæringslova (2006), har elever i grunnskolen rett til halvårsvurderinger uten karakter i alle fag. Ungdomsskoleelever skal i tillegg få halvårsvurderinger med karakter, og en standpunktvurdering ved avslutningen av opplæringen i faget (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-5). Halvårsvurderingen med karakter skal gis skriftlig, og gi uttrykk for kompetansen eleven har nådd ut fra hva som er forventet på tidspunktet av vurderingen. Elevene har altså krav på å få minst én grunnlagt vurdering i halvåret, enten muntlig eller skriftlig, i tillegg til karaktervurderingen (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-12). Vurdering er som nevnt, tett knyttet til læring, og er en del av den totale læringsprosessen. All vurdering som skal fremme lærelyst, bidra til lærelyst underveis, og skjer før avslutningen av opplæringen, er underveisvurdering, også kalt formativ vurdering eller vurdering for læring (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10; Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 119). Dette kan også legge grunnlag for tilrettelegging av opplæring etter behov (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 120-121). Underveisvurderingen med karakter, skal i tillegg til karakteren inneholde en veiledning for utvikling (Evensen, 2020, s. 112). Foruten halvårsvurderingen med karakter, stilles det ikke krav om dokumentasjon når det kommer til underveisvurderinger. Likevel kan det være gunstig å opparbeide et system der man kan vise til at underveisvurderingen har funnet sted, og at elevene har tatt del i vurdering av egen utvikling (Gjølme & Evensen, 2021).

Under forskrift til opplæringsloven, blir det under fire prinsipper, presisert at god underveisvurdering innebærer at elevene selv er deltakere i vurderingen, og får mulighet til å reflektere over egen læring og utvikling. Elevene skal gjøres oppmerksomme på hva de skal lære, hvilke forventninger som stilles, og få kunnskap om hva de mestrer. I tillegg skal de få veiledning om hvordan de kan jobbe for å utvikle seg faglig (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10). I kroppsøvingfaget er elevene stort sett i aktivitet, og det blir med dette mer naturlig at underveisvurderingen skjer muntlig, i en prosess sammen med elevene. I



sammenheng med aktiviteten elevene pådriver, kan læreren gi råd og veiledning, og oppfordre til arbeid med egenrefleksjon tilknyttet de kroppslige erfaringene fra aktivitetene (Gjølme & Evensen, 2021). Lyngsnes og Rismark (2016) fremhever vurdering av eget arbeid som et sentralt og viktig aspekt når det kommer til elevenes læringsutbytte. Når elevene planlegger og vurderer deres eget arbeid, kan det gi eierskap til eget faglig ståsted og ambisjonsnivå, som igjen kan gi mange fordeler (s. 123). Gjølme og Evensen (2021) argumenterer for at denne type inkludering i læringsprosessen kan forbedre motivasjonen for deltakelse og læring. Videre legger de til at lærere får et bedre grunnlag for å justere undervisning og vurdere elevenes kompetanse når de får et innblikk i hvordan elevene reflekterer over egen læringsprosess, og hvilke tanker de gjør seg faglig, når ikke all kompetanse kommer til lys rent fysisk (Gjølme & Evensen, 2021). I arbeid med vurdering i dette formatet vil det være lettere for lærere å kartlegge elevenes forståelse av prosessene de gjennomgår, og tilbakemeldingene de mottar. Som vi ser, kan egenvurdering være et godt hjelpemiddel under flere kompetansemål som omhandler refleksjon og forståelse. Det blir i tillegg sett på som et sentralt aspekt i utviklingen av elevers selvregulering. Dette er viktig når det kommer til å ta ansvar for egen læring og utvikling (Evensen, 2020, s. 53).

Evensen (2020) peker også på hverandrevurdering som en god og læringsfremmende vurderingsform som underveisvurdering. Dette innebærer at elevene fungerer som en læringsressurs for hverandre, hvor observasjon, samarbeid og tilbakemeldinger mellom elevene gir rom for forbedring av egen og andre elevers læring, som igjen kan få en positiv effekt på læringsutbytte og evne til selvregulering. Det blir også presisert at hverandrevurdering, på lik linje som annen vurdering, tar utgangspunkt i aspekter elevene mestrer, fremfor rettelse av feil (s. 69-70). Videre kan hverandrevurdering føre til en bedre forståelse av vurderingskriteriene i faget, og gi et bedre innblikk i hva som forventes av elevene (Evensen, 2020, s. 71).

Det er imidlertid også utfordringer knyttet til arbeid med egenvurdering og hverandrevurdering. Blant annet blir det ifølge Evensen (2020), påpekt at lærere gir uttrykk for at det kan være vanskelig å finne tid til å jobbe med egenvurdering i kroppsøving, da mange ikke ønsker å innføre for mye teoretisk arbeid på bekostning av den fysiske aktiviteten i faget (s. 67). For vurderingsformer som hverandrevurdering, kan det oppstå større usikkerheter rundt det å overlate vurderingen til elevene. Dette fordi læreren kan ønske større

oversikt over vurderingene når det kommer til karaktergivning ved halvårsslutt (Evensen, 2020, s. 76).

I tillegg til halvårskarakteren skal elevene på ungdomstrinnet, som nevnt få sluttvurderinger med karakter når faget avsluttes (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-14). Mens underveisvurderingen brukes som et hjelpemiddel i læringsarbeidet, og retter søkelyset mot læringsprosessen, er den avsluttende standpunkt-karakteren en kontroll av elevenes læringsresultat. Her får lærer og elev informasjon om hva læringsutbytte faktisk ble, og vi kaller det vurdering av læring, summativ vurdering, eller sluttvurdering (Lyngsnes & Rismark, 2016s, 119-120). En sluttvurdering som en standpunkt-vurdering vil utgjøre en samlet vurdering av elevens kompetanse med tanke på kompetansemålene og tekstene «om faget». Når det kommer til sluttvurderinger stilles det krav om dokumentasjon. Dette er viktig for å kunne begrunne karakteren, spesielt dersom elever klager på karakteren som ble gitt. Her må læreren vise til at regelverket har blitt fulgt, hvor læreren må bevise at eleven var blitt informert om målene for opplæringen, at han eller hun har fått underveisvurdering, og at kompetansen ble vurdert bredt ut fra kompetansemålene (Evensen, 2020, s. 114-115). Dokumentasjon av underveisvurdering må inneholde informasjon om at eleven har fått medvirke i arbeid med egenvurdering og egen utvikling (Evensen, 2020, s. 114-115). Det kan være utfordrende å skulle dokumentere alt av interaksjoner mellom lærer og elever i underveisvurderinger, og det forventes heller ikke. Det som derimot kan være nyttig er å bruke læringsplattformer eller andre digitale verktøy for å lagre vurderinger, egenvurderinger og bemerkelser underveis, eller rett og slett anvende et skjema for dokumentasjon av at underveisvurderingen har funnet sted. Uansett må læreren selv vurdere hvordan dokumentasjonen skal gjøres på mest mulig hensiktsmessig måte (Evensen, 2020, s. 115). Til hjelp har Utdanningsdirektoratet for første gang utarbeidet kjennetegn på måloppnåelse for 10. trinn, VG2 og VG3. Retningslinjene skal synliggjøre hva som skal til for å oppnå de ulike karakterene på de tre karakternivåene 2, 4 og 6 (Evensen, 2020, s. 115). Evensen (2020) argumenterer for at dette kan være et viktig hjelpemiddel i arbeidet med å finne en mer felles forståelse av vurderingspraksisen (s. 115).

#### 2.2.4 Subjektiv og objektiv vurdering i kroppsøving

Noe av det kroppsøvingslærere stiller store spørsmål ved når det kommer til vurdering, er hva elevene skal vurderes etter. Det er en stor usikkerhet rundt vurderingspraksisen i

kroppsøvningsfaget. Lærere savner en felles standard for vurdering, og fagets læreplan har et stort tolkningsrom (Evensen, 2020, s. 154). Det har som nevnt tidligere, vært tradisjon for omfattende bruk av testing i kroppsøvningsfaget. Evensen (2020) stiller spørsmålet om det er slik at testingen brukes som et middel for å legge press på elevene til å vise og opprettholde innsats i undervisningen, eller for å hente inn objektive vurderingsgrunnlag i et fag hvor vurderingen lener seg på lærerens skjønn (Evensen, 2020, s. 90). At noe er objektivt blir definert som noe som er upartisk og baseres på fakta, til fordel for følelser og meninger (Objective, u.å). Objektive vurderingsmetoder som testing blir også benyttet for å lettere kunne dokumentere vurdering, og eventuell fremgang i ferdigheter (Evensen, 2020, s. 91). Forskning viser at kroppsøvningslærere savner objektivitet i vurderingen, noe som kommer til uttrykk når det stilles spørsmål ved hvordan man skal vurdere etter kompetansemål under LK20. Forfatterne fant usikkerhet blant lærere rundt hvordan man skal finne objektive vurderingsgrunnlag og dokumentasjon når det kommer til kompetansemålene som omhandler øving, utforskning, refleksjon og vurdering (Brattenborg et al., 2021, s. 80). På den andre siden vil noe som er subjektivt være relatert til hvordan personer selv oppfatter virkeligheten, og er knyttet til følelser og meninger (Subjective, u.å). Når kompetansemålene er utformet slik de er, stilles det krav til vurdering på bakgrunn av læreres skjønn. Her er det lærerens subjektive oppfatninger av elevene og forståelse av læreplanen som spiller inn (Birch, 2021, s. 157). Vurdering av innsats er et eksempel hvor læreren vurderer subjektivt. Innsatsbegrepet blir definert vidt i kroppsøvningsfaget, og innebærer ikke utelukkende evnen til å vise høyt aktivitetsnivå. Læreren må opparbeide seg oppfatninger rundt de ulike elevene og hvordan de viser innsats, og vurdere subjektivt deretter (Evensen, 2020, s. 110).

## 2.3 Rettferdighet

I problemstillingen stilles spørsmålet rundt hvordan studenter reflekterer rundt rettferdighet, og rettferdige vurderinger i kroppsøvningsfaget. Sansen for rettferdighet er noe barn utvikler i veldig tidlig alder. Barn reagerer kraftig når noe føles urettferdig, spesielt når det kommer fra voksne (Leer-Salvesen, 2021, s. 119). Leer-Salvesen (2021) spurte, i en uformell setting, en gruppe elever på barneskolen om de kunne beskrive hva som utgjorde en god lærer. Elevene nevnte først at læreren bør være snill, flink og liknende, før de raskt kom frem til at det viktigste er at læreren er rettferdig (s.119). For barn i skolen vil rettferdighet ofte handle om at læreren behandler elevene likt, og at de får inntrykk av at læreren liker de ulike elevene

like mye. Rettferdighet blir her beskrevet som en egenskap eller et karaktertrekk (Leer-Salvesen, 2021, s. 119). Videre vil det under denne teorijennomgangen bli sett på rettferdighet i lys av aristotelisk tenkning.

### 2.3.1 Rettferdighet som dyd

Rettferdighetsbegrepet går helt tilbake til den greske antikken (Halsaa & Hellum, 2010, s. 10). Barna i eksempelet over beskriver som nevnt rettferdighet som en egenskap. Innenfor aristotelisk tenkning kalles en egenskap som rettferdighet for en dyd (Leer-Salvesen, 2021, s. 119). En dyd kan beskrives som en moralsk holdning og karakteregenskap med sikte om å gjøre en til et bedre menneske (Leer-Salvesen, 2021, s. 47). I antikkens demokratiske samfunnsorden ble oppdragelsen basert på tilegnelsen av bestemte dyder. Det var mange forskjellige dyder man skulle lære om, men det er Aristoteles fire dyder om klokskap, mot, måtehold og rettferdighet som har sitt holdepunkt som de klassiske, greske dydene som preget ettertiden (Sæle, 2013, s. 29). Aristoteles var pedagog, og mente at mennesker kan lære og øve seg opp til å bli bedre moralske mennesker (Leer-Salvesen, 2021, s. 48). Dydene er ikke medfødt, men kan utvikles i moralsk danning gjennom etisk påvirkning og øving. Dydene integreres i personligheten over tid gjennom å utøve vaner, verdier og holdninger (Sæle, 2013, s. 33). Aristoteles (2013) sammenlignet øvelse av dyder med øvelse av enhver annen egenskap. Han forklarte det ved å vise til eksempler om at man blir byggmester ved å bygge, og sitarspiller ved å spille sitar. På samme måte blir man rettferdig ved å handle rettferdig (Aristoteles, 2013, s. 46). Når det kommer til dyden, rettferdighet, var Aristoteles tydelig på å at den er å betrakte som en fullstendig dyd, og han beskrev selv at rettferdighet ofte er å oppfatte som den største blant dydene. Det begrunnes ved å vise til at mennesker som innehar denne dyden også kan bruke sin dyd overfor andre, og ikke bare en selv. Rettferdigheten er altså, som den eneste av dydene, en dyd som er noe godt for andre, fordi den gjelder forholdet til andre mennesker (Aristoteles, 2013, s. 125).

### 2.3.2 Aristoteles rettferdighetssyn

Vi har til nå sett på rettferdighet forstått som en dyd, eller et karaktertrekk. Videre skal vi se nærmere på et annet aspekt innenfor rettferdigheten, nemlig rettferdighet som en sosial tilstand (Leer-Salvesen, 2021, s. 120). Dette innebærer mer samfunnsmessige aspekter ved rettferdigheten, som innenfor juridisk rett, forvaltning av samfunnsgoder og

mellommenneskelige tilfeller (Sæle, 2013, s. 40; Leer-Salvesen, 2021, s. 120). Mest relevant for denne oppgaven, blir rettferdighet forstått innenfor fordeling av goder og mellommenneskelige tilfeller. Aristoteles gir en kort og forutsettende beskrivelse av begrepet som utgangspunkt for videre refleksjon: «*Vi ser at med rettferdighet mener alle den holdning som skaper et ønske om å handle rett, og som gjør at man handler rett og ønsker det rette*» (Aristoteles, 2013, s. 123). Aristoteles så på den urette handling som en kilde til ulikhet. I handlinger der det finnes et «for mye» og et «for lite», finnes det også en mellomting, noe likt. Ettersom urette handlinger fører til ulikhet blir mellomtingen likhet, de rette handlingene. På denne måten oppstår ulikhet og urettferdighet når det begås urette handlinger der man enten tar for seg for mye-, eller får for lite av noe (Aristoteles, 2013, s. 128). Aristoteles snakket her om fordelingen av goder og onder i samfunnet, og kalte en slik rettferdighet for fordelingsrettferdighet (Leer-Salvesen, 2021, s. 120). Denne formen for rettferdighet kan for eksempel ses i lys av forholdet mellom to mellommenneskelige parter, og fordelingen av goder mellom disse. Det kan oppstå strid og klagemål dersom like personer får ulike deler, eller dersom ulike personer får like deler (Aristoteles, 2013, s. 129). Aristoteles argumenterte for at fordelingsrettferdighet bør baseres etter fortjeneste, og begrunner det som: «*... for alle er enige om at det rette i fordelinger er at enhver får etter fortjeneste i en eller annen forstand, selv om de ikke alle angir den samme slags fortjeneste*» (Aristoteles, 2013, s. 129). Prinsippet for Aristoteles fordelingsrettferdighet blir dermed at den rette handling omhandler saker der like tilfeller behandles likt, og ulike tilfeller ulikt. Med det ulike presiseres det at godene fordeles ved fortjeneste (Birch, 2021, s. 151).

### 2.3.3 Rettferdighet i vurdering

Karaktervurderingen i kroppsøving vil være høyst viktig for elevene, spesielt etter 10. trinn, ettersom den vil inngå i vitnemålet og påvirke mulighetene for opptak til videregående skole. Noe av det viktigste ved en vurdering bør være at den er rettferdig overfor eleven. Hva som er en rettferdig vurdering, derimot, blir beskrevet som omstridt og uklart (Stobart, 2008, s. 121). Stobart (2008) argumenterer for at undervisning og vurdering kan forbedres gjennom å legge større vekt på rettferdighet i lærerarbeidet. Som vi har sett fra aristotelisk tenkning handler rettferdighet i stor grad om likebehandling. Stobart (2008) forklarer at lærere viser en tendens til å vite mindre om hvordan elever med middels kompetanse ligger an i måloppnåelse, i forhold til de med høyere eller lavere grad av måloppnåelse. Han fremhever

viktigheten av å ha en bedre forståelse av hvor alle befinner seg i læringen, og nevner at det er like viktig at elevene selv får innblikk i hvordan de gjør det i faget (s. 122). Vinje et al. (2021) skriver om nødvendige kriterier for en rettferdig karaktersetting, og viser til en rekke tidligere forskning og studier på kroppsøving, og forklarer at det, som vi har sett, kjennetegnes av ulik praksis blant lærere. For at en vurdering skal være rettferdig, er det viktig at de veiledende kriteriene og retningslinjene for karaktergivningen er tydelige og transparente. Forfatterne tar utgangspunkt i Svennebergs (2017) beskrivelse som sier at en rettferdig vurderingspraksis i kroppsøving skal baseres på klare kriterier, og at lærere har tilstrekkelig med opplæring i karaktersetting (Vinje et al., 2021, s. 171). Det forklares videre at det er større usikkerhet rundt vurdering i kroppsøving på bakgrunn av at vurderingen skal gis på grunnlag av elevens kompetanse, innsats, og fremgang, til forskjell fra andre fag, hvor vurderingsgrunnlaget kun baseres på elevenes faglige kompetanse. Når Vinje et al. (2021) beskriver at rettferdige vurderinger må baseres på tydelighet, presiseres at kriteriene må være tydelige for både lærer og elev (s. 171).

Aristoteles tenkning ga grunnlag for senere forskning og tenkning som har vist oss hvordan institusjoner kan være læringsfellesskaper der man lærer både gode og onde handlinger, moralske og umoralske praksiser. Ved å lære av andre på jobben, kan man dyrke en god profesjonsmoral, og eventuelt bryte ned mindre ønsket moral som var der fra før av (Leer-Salvesen, 2021, s. 48). Potensialet av et positivt læringsfellesskap er stort, og Leer-Salvesen (2021) forklarer at man innenfor dydsetikkens lære, kan øve seg opp til å beherske karaktertrekket som rettferdighet er, bedre, og presiserer at denne øvelsen best skjer i et praktiserende kollektiv (s. 120). Han overfører denne tankegangen til lærerprofesjonen: «Tilhører læreren et godt kollegium, kan de sammen gjøre skolen til et mer rettferdig samfunn» (Leer-Salvesen, 2021, s. 120).

## 2.4 Profesjonsutvikling

Å utføre et profesjonsyrke er å utføre «*visse spesialiserte oppgaver for andre, fordi de har skaffet seg en høy spesialisert kompetanse, fått tillit og dermed et selvstendig ansvar*» (Imsen, 2016, s. 71). Når vi snakker om den profesjonelle lærer, eller lærerprofesjonalitet, henger det tett opp mot det å utføre et profesjonsyrke. Dette innebærer å ha spesielle kvaliteter som er

betydningsfulle for elever, men også for foreldre og samfunnet. Viktige kjennetegn på lærerprofesjonalitet er bruken av vitenskapelig forskning og kunnskap i sin praksisutøvelse, og ha ansvar og autonomi for elevenes læring (Elstad et al., 2014, s. 19-20). Elstad et al. (2014) deler profesjonsutvikling inn i to hovedtrekk, der den ene har større vekt på læringsmål, ulike former for kontroll og oppfølging for at elevene skal nå målene, og den andre har større vekt på læreres kunnskap og deres profesjonelle utvikling (s. 18).

Å være en lærer overfor elever og foreldre fører med seg makt, i den forstand at lærerne sitter inne med mer kunnskap, har relevant utdannelse og utfører en evidensbasert praksis (Imsen, 2016, s. 71). Å kunne besitte disse ulike ferdighetene er for elevenes beste. I Overordnet del i læreplanverket beskrives en lærer som «*en rollemodell som skal skape trygghet, og veilede elevene i deres ferd gjennom opplæringen*» (Kunnskapsdirektoratet, 2017, s. 18). Det å utføre profesjonsyrket innebærer å se hvordan ens egen praksis, innrammet i teori og forskning, påvirker hver enkelt elev. Derfor vil en viktig del av det å utføre lærerprofesjonalitet også dreie seg om å finne og bruke kunnskap som passer hver enkelt elev. Refleksjon rundt hva som passer bra for elevene, vil kunne påvirke praksisutøvelsen og igjen gjøre at søken etter ny kunnskap blir nødvendig (Helleve et al., 2018, s. 3). Elevene skal være i fokus, og det er læreres oppgave å skape et inkluderende og motiverende læringsmiljø som forhåpentligvis vil skape læring, utvikling og dannelse hos elevene. Barn og unge har ulike personligheter og interesser, og hva som er best for hver enkelt elev er et spørsmål som skal prege praksisutøvelsen hver dag for lærere. Det blir da gjennom det daglige møtet med individene på skolen, at læreres formål med opplæringen blir tatt i bruk, og læreres profesjonsutvikling vil dermed foregå kontinuerlig i skolehverdagen. Med tanke på elevenes ulike personligheter, vil skolehverdagen variere fra dag til dag. Profesjonsutvikling handler derfor også om å vurdere ens egen praksis kontinuerlig, slik at alle elever blir sett og oppnår læring, utvikling og dannelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18-19).

#### 2.4.1 Den begrensede- og utvidete lærerprofesjonaliteten

Lærerprofesjonalitet kan deles inn i to kategorier, den begrensede- og utvidete lærerprofesjonaliteten. Begrenset lærerprofesjonalitet omhandler høy grad av kompetanse av det som skjer i klasserommet. Her er elevene i fokus, og derfor trengs det ferdigheter i hvordan forstå og behandle elevene i undervisningen. Utvidet lærerprofesjonalitet inneholder

de samme egenskapene som begrenset lærerprofesjonalitet, men har i tillegg ulike holdninger, perspektiver og ferdigheter. En slik lærer vil ofte se på hvordan arbeidet henger sammen med skole, nærmiljø og samfunnet. I tillegg vil en se sammenhengen mellom teori og praksis, og hvordan bruke de i undervisning (Imsen, 2016, s. 82).

Lawrence Stenhouse (1975) mente at utvikling skjer gjennom egen erfaring, og refleksjon rundt de handlingene en gjør. For at utvikling skal skje i skolen, har han lagt til flere egenskaper under den utvidede lærerprofesjonaliteten. Disse egenskapene handler om å kunne systematisk reflektere og stille spørsmål ved sin egen undervisningspraksis. I tillegg skal en slik profesjonell lærer ha forpliktelse og ferdigheter til å kunne studere sin egen undervisningspraksis, og kunne teste ut teori i praksis. Disse ferdighetene tar for seg hvordan den enkelte lærer kan utøve lærerprofesjonalitet, men Stenhouse (1975) nevner også viktigheten av samarbeid, observasjon og refleksjon med andre kollegaer om sin undervisningspraksis. Her ønskelig at lærere lar hverandre observere hverandre, slik at læring og utvikling kan oppstå (Stenhouse, 1975, s. 144).

#### 2.4.2 Profesjonsfellesskap i en lærende organisasjon

Som ansatt på skolen, blir en del av en organisasjon. Alle ansatte på skolen blir da en del av en organisasjon, der alle utfører ulike oppgaver med søkelys på et bestemt mål (Grutle, 2018, s. 23). Når en tenker på hvordan skolen fungerer som en organisasjon, kan en bruke Jensen og Aas (2012) sin formulering om hvordan en de ansatte skal arbeide: «*Gjennom en bevisst struktur og et sosialt system av enkeltindivider skal organisasjonen løse oppgaver som det er behov for at et fellesskap løser*» (Jensen & Aas, 2012, s. 64). I skolesammenheng vil en da se at det er tydelige mål med tanke på læreplaner og opplæringslov, strukturer på hva lærere og elever skal gjøre, og at opplæringen er samfunnsrettet (Jensen & Aas, 2012, s. 64).

I Overordnet del i læreplanverket, under punktet Profesjonsfellesskap og skoleutvikling, blir det skrevet at «*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). Å være en profesjonell lærer i et fellesskap, som igjen er en del av skolen som en organisasjon, vil kunne gi muligheten for å arbeide sammen



med andre som besitter mer kunnskap enn seg selv. Dette kan ses som en ressurs for arbeidet med skolens oppgaver, men det kan også oppstå utfordringer, som for eksempel konflikter og ulike meninger blant lærerkollegiet (Grutle, 2018, s. 24-26). Med tanke på læreres utvikling av egen praksis, mener utdanningsdirektoratet (2020) at «*ansatte som i profesjonelle læringsfellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av pedagogiske opplegg, utvikler en rikere forståelse av god praksis*» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1). Det finnes også forskjellige kurs en kan ta del i utenfor skolen, med håp om å kunne iverksette ny kunnskapen i skolen. Slike kurs kan være nyttige for noen, men ikke alle vil ha den samme utviklingen (Imsen, 2016, s. 81).

Læreres læring og økt kunnskap om hva god praksis er, medfører dermed blant annet å ha riktige holdninger. Dette innebærer å ha en spørrende og utforskende holdning rundt egne idéer, praksis og oppfatninger, samtidig som en samarbeider, diskuterer og reflekterer med andre lærere i fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Slik kan læreres faglige dømmekraft påvirkes og endres kontinuerlig. Regjeringen presiserer med stortingsmelding 21 at «*profesjonsfellesskap legger til rette for at lærerrollen kan utvikles innenfra*» (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 26). Her vises det til at lærere og ledere i et fellesskap på hver enkel skole:

- Føler et felles ansvar for alle elevenes læring
- Er opptatt av å dokumentere læringsresultater
- Arbeider sammen for å utvikle en felles forståelse av hvordan praksis i klasserommet kan forbedres
- Planlegger undervisningsopplegg og pedagogiske strategier i fellesskap, og evaluerer effektene på undervisningen
- Deler og videreutvikler undervisning som viser seg å være virkningsfull (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 26)

### 2.4.3 Ledelsens rolle

Slik som læreres arbeid og ansvar er under stadig utvikling i dagens samfunn, kan vi si det samme om ledelsen. Viktige kjennetegn på skoleledere er evnen til å være problemløsende, språkskapende, ha klare mål, og være flinke på samarbeid. De skal både være styrende og

støttende, og må i tillegg ha god kommunikasjon og samspill med aktørene på skolen (Damsgaard, 2010, s. 148- 149). En av de viktigste oppgavene for ledelsen er å skape et samarbeidsmiljø blant lærerne i skolen (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 35). Læreres kompetanse er en vesentlig sentral faktor for elevers læring, men ledelsens involvering i utviklingsarbeidet av lærere vil kunne påvirke dette indirekte. Lærere har forskjellig kunnskap og kompetanse, og dermed vil kvaliteten på elevenes læring bli påvirket (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 27). For å forminske denne forskjellen, må skoleledelsen *“kommunisere og forankre skolens mål, ambisjoner og verdier, og skape en utviklingskultur der lærere kan diskutere undervisningen og lære av hverandre”* (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 27).

#### 2.4.4 Skolekultur

*«Et viktig aspekt ved lærerprofesjonalitet er at det eksisterer en kultur for indre forbedring og utvikling av læreres kompetanse etter at de har kommet i jobb»* (Imsen, 2016, s. 81). For å kunne utvikle sin pedagogiske kunnskap, og samtidig følge endringer som oppstår i samfunnet, er det viktig med en skolekultur som har fokus på kontinuerlig utvikling. Skolekultur dreier seg i stor grad om hvilke grunnsyn som dominerer i hver enkelt skole, som kan blant annet omhandle verdier, normer, maktforhold og forventninger (Damsgaard, 2010, s. 140-141). Damsgaard (2010) refererer til Bjørn Overland (2009) sine begreper om to motpoler innen skolekultur. *Harmoniskultur* har kontroll og styring som viktige kjennetegn, der ledelsen styrer over lærere. I en slik kultur vil lærere arbeide mer individuelt, i stedet for å samarbeide om utvikling. Kritisk refleksjon rundt egen praksis og hva som kan bli bedre er ikke i fokus, og tendens til å utføre samme handlinger vedvarer (s. 141-142). Når skolen har en *læringskultur* derimot, vil samarbeid og medbestemmelse ha sentrale plasser i en slik kultur. Her vil lærere reflektere, undersøke, vurdere og evaluere de handlingene en foretar seg. Samarbeid og felles refleksjon rundt praksis, samtidig som lærere er fremtidsorientert, er viktig med tanke på utvikling (Damsgaard, 2010, s. 142). Elementer fra begge kulturene nevnt over vil forekomme i skolehverdagen for lærere. Læreres profesjonelle kunnskap, vil utvikles og utøves både i fellesskap med kollegaer og individuelt arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18-19).

Når det gjelder kultur for læring, blir det beskrevet i overordnet del i læreplanverket 2020, at en delings- og læringskultur blir fremmet av gode strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom lærere og andre skoler. Alle lærere skal være aktive i profesjonsfellesskapet, og sammen skal de reflektere over verdivalg og behov for utvikling, og bruke forskning, erfaring og etiske begrunnelser for tiltakene som skal bli satt i gang (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Sentralt i å utvikle en læringskultur i skolen, er et felles arbeid i form av diskusjon, refleksjon og kritisk vurdering av den nåværende skolekulturen. Et slikt felles arbeid kan ofte gjøres ved å analysere gjeldende skolekultur, og se på hva som kan og bør forandres. Ved å forandre på gjeldende skolekultur gjelder det å stille spørsmål, se meningen med endringer, og vite hvilke muligheter og utfordringer som kan oppstå (Damsgaard, 2010, 142-144). Derfor trengs det en ledelse i skolen som prioriterer utvikling av samarbeid og relasjonsbygging, som igjen kan føre til et delings- og læringsmiljø blant lærere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

## 3.0 Metode

I denne delen blir det redegjort for valg av metode, fremgangsmåter i utvalg- og analyse prosessen, og ulike faktorer for kvalitetssikring av studien. For å svare på problemstillingen har vi valgt å benytte en kvalitativ forskningstilnærming, ved semistrukturerte intervju. Informantene er siste års studenter i utdanningen grunnskolelærer 5-10 med kroppsøving som mastefag. Begrepene som blir tatt i bruk i de ulike delkapitlene under vil først bli definert og beskrevet, deretter blir det sett på hvordan de preger denne studien.

### 3.1 Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk ståsted

I denne studien blir det brukt en hermeneutisk tilnærming i analysearbeidet med de kvalitative dataene som blir produsert. Hermeneutikk kan defineres som "*læren om tolkning*", og sentrale sider ved denne tilnærmingen er forforståelse og fortolkning (Dalen, 2013, s. 17). Tolkningen av de produserte dataene og analysen vil dermed preges av våre egne erfaringer og meninger, tidligere forskning, faglige begreper og teori vi har lest oss opp på. Slik vil intervjuene og analysen påvirkes av vår egen fortolkning av informantene og deres meninger (Grønmo, 2016, s. 393). Ifølge Gadamer (1984) vil denne forforståelsen være en viktig

bidragsyter for utviklingen av senere forståelse og tolkning (Dalen, 2013, s. 16). Dermed vil spørsmålene og temaene bli preget av vår egen tolkning og kunnskap om vurdering, som vi har opparbeidet oss fra kroppsøvingfaget i utdanningen grunnskolelærer 5-10 og arbeidet vi har gjort under denne masteroppgaven.

## 3.2 Kvalitativ metode og semistrukturerte intervju

Et overordnet mål i den kvalitative forskningen er å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres virkelighet (Dalen, 2013, s. 15). Kvalitative forskningstilnæringer handler om å få dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon, og er godt egnet når det skal rettes søkelys mot opplevelsedimensjonen av et fenomen, til fordel for en beskrivelse av forholdene i en kvantitativ tilnærming (Dalen, 2013, s. 15). For å belyse problemstillingen som er satt, falt valget dermed naturlig på å samle inn data ved hjelp av en kvalitativ forskningstilnærming.

En kvalitativ tilnærming i forskning handler i stor grad om informantenes opplevelser av et eller flere tema, og ved bruk av semistrukturerte intervjuer kunne vi ta et dypdykk i deres opplevelser rundt temaet vurdering og relevante faktorer som har innvirkning på det gitte temaet (Dalen, 2013, s. 15). I denne undersøkelsen vil vi rette søkelys på informantenes refleksjoner, tanker, erfaringer og oppfattelser rundt temaene vurderings- og læreplanforståelse og profesjonsutvikling. Vi mener den kvalitative metoden, semistrukturerte intervju, egner seg best for dette prosjektet, ettersom det åpner for muligheten av å gå inn i dybden på informantenes refleksjoner, ved at det gir rom for oppfølgingsspørsmål. Et slikt intervju skiller seg fra et strukturert intervju, i den forstand at det inneholder en gitt intervjuguide som utgangspunkt for selve intervjuet, men spørsmålene, tema og rekkefølgen kan endres og varieres (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Hensikten med å bruke intervju for datagrunnlag i en studie er å få tilstrekkelig med informasjon om hvordan andre mennesker opplever et gitt tema (Dalen, 2013, s. 13). Derfor var vi interesserte i å la informantene reflektere rundt spørsmålene gitt og ha større frihet til å uttrykke seg, slik at nye relevante spørsmål kunne dukke opp (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.78).

### 3.2.1 Utforming av intervjuguide

Det finnes ingen standard eller reglement for prosessen av å gjøre et forskningsintervju. Det finnes imidlertid ulike valg av tilnærminger og teknikker for å produsere gode intervjuer. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) består det første steget av utarbeidelsen av intervjuguiden å identifisere deltemaer som inngår i problemstillingen (s. 79). I problemstillingen: *Hvordan reflekter fremtidige kroppsøvingslærere rundt vurdering og kompetanseutvikling i faget, og hva mener de utgjør rettferdige vurderinger?*, ser vi at nøkkelordene *fremtidige kroppsøvingslærere, vurdering, kompetanseutvikling og rettferdighet* utpeker seg. De fremtidige kroppsøvingslærerne er informantene vi forsker på, og de overordnede temaene vi i utgangspunktet ønsket å inkludere omhandlet rettferdighet, vurdering, og kompetanseutvikling. Gjennom å lese relevant litteratur og teori, så vel som tidligere forskning om vurdering, identifiserte vi de ytterlige deltemaer som var av interesse, og som vi ønsket å dykke nærmere inn i og basere oppgaven på. Her konstaterte vi med at vurderingsutfordringer handler om forståelse av læreplanen, og at disse utfordringene kan møtes med profesjonsutvikling. Deltemaene for intervjuguiden og som vi diskuterer ut ifra ble dermed *vurderings- og læreplanforståelse og profesjonsutvikling*.

Etter å ha identifisert temaer og formet problemstilling og forskningsspørsmål, begynte utformingen av intervjuguiden. Spørsmålene er formulert med mål om at funnene skulle kunne bidra til en helhetsforståelse av den generelle problemstillingen, hvor de ulike temaene gir et bilde på studentenes refleksjoner og oppfattelser. Intervjuguiden ble laget med utgangspunkt i hovedtemaene vurderings- og læreplanforståelse, og profesjonsutvikling. Under hvert tema stilte vi syv til åtte spørsmål, som vi senere kunne kategorisere etter i analysen på punkt 3.5. Spørsmålene ble formulert slik at de åpnet for muligheter for oppfølgingsspørsmål til nærmere utdypning, der det følte naturlig med ønske om mer refleksjon.

I utformingen av intervjuguiden ble hvert enkelt tema som skulle belyses, introdusert med et åpent spørsmål, med det som mål å igangsette tankeprosesser og få frem generelle refleksjoner. Dette er i tråd med Christoffersen og Johannessen (2012) sin metodelitteratur om introduksjonsspørsmål, som skal introdusere temaet som belyses. Under disse spørsmålene søker forskeren at informanten skal rette oppmerksomheten til temaet, og fortelle om sine egne erfaringer og betraktninger. Dette fungerer som en overgang til

nøkkelspørsmålene under hvert tema, som skal utgjøre den største delen av intervjuet (s. 80). I vår intervjuguide innledet vi for eksempel temaet vurderings- og læreplanforståelse, ved å stille spørsmålet “*Hva er det første du tenker på når det kommer til vurdering i kroppsøvingfaget?*”. Christoffersen og Johannesen (2012) skriver også om såkalte overgangsspørsmål, hvor man går litt mer i dybden rundt informantens erfaringer og forståelser før nøkkelspørsmålene (s. 80). I intervjuguiden valgte vi å ekskludere slike spørsmål og prioritere nøkkelspørsmål. Dette på bakgrunn av varighet på intervjuet, og ettersom vi hadde muligheten for å stille oppfølgingsspørsmål til introduksjonsspørsmålene med det semistrukturerte formatet vi på forhånd hadde valgt.

Vi ønsket å utforme intervjuguiden slik at intervjuet ikke skulle føles som en eksamenssituasjon. Siden både informantene og oss selv stiller med et nokså lignende utgangspunkt for å besvare spørsmål om tematikken, brukte vi ord og begreper i formuleringene som skulle være kjent for studenter på dette stadiet av utdanningen. Begrepet om rettferdighet er noe alle kan ha en formening om, og et forhold til som erfaring.

### 3.2.2 Prøveintervju

Dalen (2013) skriver at prøveintervju alltid må finne sted før de kvalitative intervjuene blir gjennomført. Dette er for å finne ut om selve intervjuguiden er gjennomførbar og for å få erfaring som intervjuer (Dalen, 2013, s. 30). Vi gjennomførte dermed et prøveintervju på hverandre der vi testet ut spørsmålene i intervjuguiden, lydopptakeren, vår egen væremåte og tidsbruk. Her ga vi hverandre tilbakemeldinger og ble enige om justeringer som burde bli gjort. Det mest gunstige vi fikk ut fra prøveintervjuene var nye spørsmål, oppfølgingsspørsmål og omjustering av spørsmål og temaer, i tillegg til viktigheten av å notere mens et intervju foregår.

### 3.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Alle fire intervjuene tok sted på informantenes utdanningsinstitusjon, fordi vi ønsket at informantene skulle føle seg trygge, og være i rolige og kjente omgivelser. Informantene skrev i tillegg masteroppgave, og med tanke på at det ble utført på utdanningsinstitusjonen,

følte vi at reisevei ikke var noe problem og dermed at informantene ikke følte på noe stress. Tidspunkt for intervjuene hadde vi avtalt på mail, og de ble utført på grupperom uten noen forstyrrelser. De sentrale rammefaktorene som ble benyttet var lydopptaker, datamaskin og notatbok. Vi tok begge del i intervjuene, der en stilte spørsmål og en noterte ned viktige utsagn som informantene kom med. Dette ga oss muligheten til å diskutere våre tolkninger med hverandre i ettertid, som støttes opp av Christoffersen og Joahnnessen (2012) sine tanker om at to som er med i intervjuet kan være fordelaktig (s. 81). Det må nevnes at det kan virke hemmende for informanten at vi er i flertall som evaluerer svarene som er gitt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 81). Derfor forhørte vi oss med informantene om det gikk fint at vi var to, og samtlige godtok det. Vi stilte begge oppfølgingsspørsmål, fordi slik kunne vi få med viktig informasjon hvis en av oss var uoppmerksom på svarene de ga. Tre av intervjuene varte i omtrent 45 til 50 minutter, mens et intervju varte i omtrent 65 minutter. Det lengste intervjuet var det siste intervjuet vi gjennomførte. En mulig grunn for dette, var at vi hadde fått god erfaring fra de andre intervjuene og visste nøyaktig hvilke oppfølgingsspørsmål som kunne bli sentrale å stille.

I oppstartsfasen av et intervju må forskeren gjøre seg kjent med informanten, og gjøre informanten kjent med prosjektet og forskeren selv (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). Siden vi og informantene har kjennskap til hverandre, la vi større fokus på formålet med prosjektet. På bakgrunn av dette presenterte vi noen innledende kommentarer, hvor vi repeterte informasjon om prosjektets tema fra informasjonsskrivet, antydte varighet av intervjuet, og fortalte om dokumentasjon av personopplysninger, garanti for anonymitet og retten til å trekke seg fra prosjektet når som helst.

Det legges vekt på at forskeren stiller enkle spørsmål med enkle svar i begynnelsen, som en slags oppvarming. Dette er for å gjøre informanten trygg med situasjonen, og for å etablere et tillitsforhold (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 80). For å ta hensyn til dette innledet vi intervjuet med noen enkle spørsmål som skulle gi et innblikk i informantens livssituasjon, samtidig som det skulle gi en trygghet i å åpne seg og dele sine meninger. Eksempler på slike spørsmål var "*Hvorfor valgte du kroppsøving som masterfag?*", eller "*Kommer du til å gå rett ut i yrket etter studiet?*". Det var viktig for oss å lytte på informantenes svar, og vise interesse, forståelse og respekt for deres tanker og meninger. Brinkmann og Kvale (2015) presiserer at dette er viktig for å få til en positiv kontakt med informantene (s. 154).

Som intervjuere unngikk vi å stille ledende spørsmål. Brinkmann og Kvale (2015) presiserer at den minste form for ledende spørsmål kan påvirke informantens svar, som igjen kan påvirke resultatet i studien (s. 199). Dermed unngikk vi å stille spørsmål som “*Kan ikke vurdering være urettferdig i kroppsøvingfaget?*”, og heller stilte mer åpne spørsmål som “*Hva betyr rettferdighet for deg?*” og “*Hvordan kan man gi rettferdige vurderinger?*”. Vi var også begge rolige og avslappet i væremåten da vi stilte spørsmålene, fordi vi ønsket ikke å virke for voldsomme i intervjuene, som kunne føre til noen form for stress for informantene. Ved å stille litt mer åpne spørsmål, som vist i eksemplene over, følte vi at vi enklere kunne få deres tanker og meninger om de forskjellige temaene. Dette ga oss en fordel, ved at det første intervjuet ga oss nye relevante spørsmål, som vi på forhånd ikke hadde tenkt over. Et eksempel på dette var kritikk mot utdanningens innhold om vurdering, både i undervisningene på utdanningsinstitusjonen og i praksisperiodene. Disse nye spørsmålene som dukket opp, kunne vi ta med videre i de andre informantens intervju, for deretter å sammenligne senere i analysen.

### 3.4 Utvalg

I vårt prosjekt har vi intervjuet fire studenter fra en utdanningsinstitusjon i Bergen. Selve hensikten med kvalitativt datamateriale er å få så mye informasjon om et bestemt antall individer og deres oppfatninger rundt et gitt tema. Christoffersen og Johannessen (2012) mener at den strategiske utvelgelsen handler å velge ut en målgruppe som kan gi relevant datamateriale til å svare på problemstillingen, og at utvelgelsen av informantene skal være hensiktsmessig med tanke på prosjektet (s. 50). Det ble dermed naturlig for oss å ta i bruk en kriteriebasert utvelgelse. Som vist tidligere i denne studien har det blitt forsket en del rundt læreres forhold til vurdering, men det er lite forskning om refleksjoner hos lærerstudenter på den nye masterutdanningen. Derfor ønsket vi at utvalget skulle bestå av fremtidens lærere, nemlig siste års masterstudenter i utdanningen grunnskolelærer.

Denne studien omhandler vurdering og læreplanforståelse med fokus på ungdomstrinnet, og derfor vil kompetansemål etter 10. trinn bli en sentral del i oppgaven. Dette ga oss en avgrensning ved at utvalget måtte bestå av studenter med utdanningen grunnskolelærer 5-10.



Dette ble gjort fordi slike studenter har både hatt mer fokus på ungdomstrinnet i undervisningene på studiet og vært igjennom praksis på ungdomstrinnet. Begrunnelsen for at vi intervjuer studenter med kroppsøving som masterfag, er fordi disse studentene i utgangspunktet skal ha høyere kunnskap og kompetanse om kroppsøving, enn lærerstudenter med andre masterfag. Ulempen med et forholdsvis smalt utvalg av studenter, som vi har, er at det muligens ikke blir stor nok variasjon i informantenes refleksjoner, ettersom de ikke har nok erfaring. Likevel mener vi at informantene kunne gi oss en bred kunnskap om de aktuelle temaene, hvor flere viktige og relevante utsagn skulle komme opp i intervjuene. Med dette utvalget kunne vi undersøke om informantene delte samme eller ulike meninger om temaene. Vi utelukket dermed studenter som hadde 30-60 studiepoeng i kroppsøving. Vi antok at studenter som har kroppsøving som masterfag, har arbeidet mer med læreplanen i kroppsøving 2020 enn studenter med mindre fordypning. I tillegg måtte vi gjøre en geografisk avgrensning siden det ville bli for omfattende å inkludere flere utdanningsinstitusjoner. Vi valgte derfor en utdanningsinstitusjon i Bergen som har utdanningen grunnskolelærer 5-10. Ved å avgrense til en utdanningsinstitusjon, satt vi igjen med disse kriteriene for utvelgelsen:

- (1) siste års masterstudent i utdanningen grunnskolelærer 5-10
- (2) kroppsøving som masterfag

Ved å gå gjennom et skriv som faglærerne på utdanningsinstitusjonen hadde lagt ut på læringsplattformen for studentene, fant vi ut at det var totalt 12 studenter som hadde kroppsøving 5-10 som masterfag. Av disse 12 studentene var det fem som hadde enten avsluttet eller utsatt masteroppgaven, eller av ulike årsaker ikke ble beregnet med i utvelgelsen. Av disse syv takket fire ja til å delta i undersøkelsen, mens tre takket nei. Dette kan minne om bekvemmelighetsutvelgelse, hvor forskeren finner den enkleste løsningen. Et slikt utvalg er lite ønskelig (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 52). I vårt tilfelle er det sant at utvalget var forholdsvis enkelt å rekruttere fra. Vi møter disse studentene jevnlig, og hadde gode muligheter til å spørre om og planlegge intervju, samtidig som vi kunne møtes for intervjuer i skolens lokaler på kort varsel. Det ville vært mulig å kontakte studenter ved andre utdanningsinstitusjoner som innehar den samme utdanningen, men etter en evaluering konstaterte vi med at reiseveien til nærmeste høyskole eller universitet med mulighet for å skrive masteroppgave i kroppsøving var for lang. Det er verdt å nevne at det kunne vært

muligheter for å gjennomføre slike intervjuer digitalt, men vi bestemte oss for at den tillitsrelasjonen vi har med våre medstudenter kunne føre til større åpenhet i intervjuet.

### 3.4.1 Rekruttering

De aktuelle informantene ble kontaktet enten fysisk eller ved bruk av mail. De fikk beskrivelse av hva intervjuene ville dreie seg om, og annen relevant informasjon som når intervjuene skulle holdes, og omtrentlig tidsbruk for intervjuene. Rekrutteringsprosessen gikk forholdsvis raskt og effektivt, med tanke på kjennskap til informantene. Totalt var det fire som var interesserte i å delta i forskningsprosjektet. Svarene fra de resterende studentene dreide seg hovedsakelig om at de ikke hadde tid til å delta. De fire som hadde takket ja, eller var interesserte, fikk dermed et samtykkeskjema som inneholdt relevant informasjon om prosjektet og deres rettigheter.

### 3.4.2 Presentasjon av informantene

Under vil det komme en liten presentasjon av informantene, som innebærer kjønn, motivasjon og deres tanker om å jobbe som lærer etter endt studie. Samtlige er siste års masterstudenter i grunnskolelærer 5-10 med kroppsøving som masterfag, og erfaring som lærer varierer fra ett til fem år hos informantene. Studentene har fått tildelte fiktive navn, for å opprettholde anonymitet.

- Student 1: Truls

Motivasjonen hans for å bli kroppsøvingslærer kommer fra at han trives som kroppsøvingslærer, og i tillegg er det et spennende og kjekt fag. Mest sannsynlig ser han for seg å gå rett ut i læreryrket etter endt studie, og ønsker å arbeide på barneskolen.

- Student 2: Petter

Motivasjonens hans for å bli kroppsøvingslærer kommer fra at han trives som kroppsøvingslærer, og at relasjonsbygging i kroppsøving er spennende med tanke på å spre bevegelsesglede til elevene. Han kan tenke seg å jobbe på hvilket som helst trinn etter endt studie, men heller mest mot mellomtrinnet.

- Student 3: Hans

Motivasjonen hans for å bli kroppsøvlingslærer er å kunne spre bevegelsesglede til elevene, som de deretter kan ta med seg videre i livet. Han ser for seg å jobbe som lærer på mellomtrinnet etter endt studie, og er fornøyd med valg av studieretning.

- Student 4: Ida

Motivasjonen hennes for å bli kroppsøvlingslærer er at hun selv liker godt å være i bevegelse og hun føler at hun kan bidra til kroppslig læring hos elevene. Hun ser for seg å jobbe som lærervikar et halvt år etter endt studie, for å få en roligere start.

### 3.5 Analyseprosess

Under dette kapittelet vil det bli redegjort for sentrale analyseverktøy som ble brukt i denne studien etter intervjuene. Å analysere vil si å dele de produserte dataene opp i ulike elementer (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 219). Braun et al. (2016) beskriver tematisk analyse som en fremgangsmåte for å identifisere temaer/kategorier, og gi mening til dataene fra intervjuene (s. 191). Forfatterne har her utviklet et fleksibelt analyseverktøy, hvor identifiseringen av kategoriene skjer på bakgrunn av valg forskeren gjør seg underveis i analysen. Disse valgene kan være å la innholdet i transkriberingen styre hvilke kategorier man identifiserer, altså på en *induktiv* måte, eller bestemme kategoriene ut ifra etablerte teoretiske begreper utover dataene i transkriberingen, på en *deduktiv* måte (Braun et al., 2016, s. 192). Braun et al. (2016) understreker at man ikke begrenser seg til noen av disse valgene, og at de fleste tematiske analyser inneholder både induktive og deduktive elementer (s. 193). Dataene i dette studiet består av 58 sider med transkripsjon som har blitt delt opp i flere ulike kategorier, som igjen har blitt plassert under de tre forskjellige hovedtemaene. Ved bruk av analyseverktøyet tematisk analyse, beskriver vi hvordan vi har utviklet de ferdigstilte dataene som blir presentert i kapittel 4.0.

### 3.5.1 Transkribering

Etter intervjuene var ferdig, startet prosessen ved å få informantenes uttalelser transkribert. Å transkribere handler om å forvandle den muntlige samtalen til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 235). Vi valgte å transkribere hvert intervju samme dagen som de ble produsert, dette fordi vi ønsket å ha hva som ble sagt og gjort i intervjuene ferskt i minne. Allerede i selve intervjuene noterte vi ned viktige stikkord som skulle hjelpe oss videre i analyseprosessen. Det vi noterte ned viste seg å hjelpe oss videre i transkriberingen, da vi kunne gjøre oss tanker om videre koding av dataene. Et mulig problem med transkriberingen av intervjuene er fortolkningen av utsagnene til informantene. Det var viktig for oss å transkribere hvert utsagn informantene delte, slik at vi på best mulig måte kunne få med oss relevant data senere i analysen. De tre essensielle faktorene som hjalp oss med transkriberingen var lydopptak, notater og hukommelse (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 235).

Siden informantene hadde ulike dialekter, valgte vi å omgjøre utsagnene deres om til skriftlig bokmål. Dette gjorde vi for å bevare anonymitet, og for å få en ryddig oversikt over deres utsagn. Vi valgte også å ekskludere informantenes utsagn som “eh” og liknende ord og uttrykk, slik at intervjuet ble forvandlet til en mer formell og skriftspråklig stil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 239). Dette gjorde vi fordi informantene var studenter på dette tidspunktet, og vi hadde forståelse for deres bruk av små pauser, betoning og følelsesuttrykk for å kunne formulere seg. Braun et al. (2016) mener at detaljene av informantenes utsagn skal bli transkribert på et passende nivå, og i tillegg til at transkriberingen skal sammenlignes med lydopptakene for å sikre at vi ikke har glemt noe eller transkribert feil (s. 203). Vår fremgangsmåte her var å lytte på lydopptakene i sakte avspilling og eventuelt spole tilbake, hvis informantene var uklare i formuleringen, slik at transkriberingen skulle være så nøyaktig som mulig etter informantenes utsagn. Intervjuene varte, som nevnt tidligere, i 45-65 minutter, og vi brukte omtrent fire til fem timer å transkribere hvert intervju.

#### Reliabilitet, validitet og etikk sett i lys av transkriberingen

Med tanke på at vi er to forskere i dette studiet, valgte vi derfor å transkribere to intervju hver. Det som kan være problematisk er at vår tolkning av intervjuene kan være forskjellig og

dermed transkribert på forskjellige måter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 243-244). Det ble derfor viktig for oss å diskutere og komme til enighet over hva som skulle inkluderes og ikke. Dermed skrev vi ned nesten ordrett spørsmålene og svarene i intervjuene, for deretter å analysere de produserte dataene sammen. Svarene fra informantene, som nevnt over, hadde noen eksklusjonskriterier, som vi på forhånd hadde bestemt oss for. Noen av utsagnene til informantene inneholdt gjentakelse av ord og mindre setninger etter hverandre, som for eksempel “jeg synes - jeg synes at...”. Ved slike tilfeller valgte vi å ikke inkludere gjentakelser, pauser og tonefall, fordi vi ønsket å få sammenheng mellom svarene og at språkbruken ble omformulert til en mer forståelig skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 245). I tillegg er som nevnt anonymiteten til informantene ivaretatt ved å bruke fiktive navn. Dette er for at lesere ikke skal gjenkjenne informantene.

### 3.5.2 Tematisk analyse

Braun et al. (2016) forklarer at en tematisk analyse egner seg godt i tilfeller der man skal gjøre et dypdykk i personlige meninger i semistrukturerte intervjuer, slik vi har gjort (s. 193). Ved å dele inn dataene inn i kategorier, kan vi sammenligne utsagn og lettere navigere gjennom hva de ulike informantene mener om-, og hvordan de reflekterer over temaene vi har satt. Den tematiske analysen består av seks faser som blir gjennomgått og redegjort for under.

Fase 1-2 dreier seg å bli kjent med datamaterialet og koding (Braun et al., 2016, s. 196). Braun et al. (2016) mener at det første steget i en tematisk analyse er å lese gjennom transkriberingen et par ganger, og notere ned idéer og viktige utsagn som kan hjelpe med å besvare problemstillingen og eventuelle forskningsspørsmål (s. 196). Ved at begge leste gjennom de fire transkriberingene, og noterte ned viktige stikkord, ble det vanskeligere for oss å overse noe relevant data. Ved å diskutere det vi hadde lest og notert, opparbeidet vi oss 31 koder som var av interesse for studien. Selve hensikten med koding er å produsere kategorier som gjør det enklere å forstå dataene på teoretisk og fortolkende måte (Dalen, 2013, s. 62). I tillegg mener Kvale og Brinkmann (2018) at fordelene med koding av de produserte dataene er at forskeren tvinges til å bli kjent med hver detalj, som igjen gir en god oversikt for forskeren (s. 228). Denne tematiske tilnærmingen hjalp oss med å organisere dataene i relevante koder, fordi flere av informantene kom med relativt like utsagn under

forskjellige temaer i intervjuguiden. Noen av kodene hadde vi deduktivt bestemt på forhånd, gjennom lesing av litteratur og tidligere forskning, som for eksempel *vurdering for læring*, *usikkerheten rundt elevforutsetninger i vurderingsarbeidet*, og *kompetansemålenes utforming*. Dette var ettersom vi spesifikt ønsket å undersøke og få svar på informantenes tanker rundt disse kategoriene. Notatene fra første fase ble gjort om til de første induktivt utarbeidede kodene. Eksempler på dette var koder som omhandlet *utfordringer med tidsbruk*, *samarbeid i lærerkollegiet*, og *skolevegring*. Kodingen i denne studien bestod dermed av en kombinasjon av data- og begrepsstyrt koding, der førstnevnte dreier seg om utvikling av koder gjennom tolkning av dataene og den andre dreier seg om bruken av allerede utviklede koder (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). For å kode de forskjellige idéene og utsagnene til informantene, knyttet vi de ulike kodene til ulike tall for å organisere dem. Vi leste gjennom to transkriberinger hver, og noterte ned tallene som passet til kodene i det informantene uttalte seg om dem i teksten. Vi leste nøye gjennom hver transkripsjon, fordi en systematisk og nøyaktig koding ville lage et solid fundament for senere temautvikling, slik som Braun et al. (2016) presiserer det (s. 196).

Braun et al. (2016) beskriver fase 3-5 som kjernen av det analytiske arbeidet. Her utarbeider en temaer/kategorier fra de ulike kodene. Dette gjør man ved å organisere kodene i grupper som faller under samme kategori for å identifisere en større mening bak utsagnene (s. 198). Denne prosessen var omfattende, og begynte ved at vi opprettet en tabell med en liste over alle de 31 kodene, hvor vi gjennomgikk hver enkelt informants transkripsjon, for å fortløpende notere ned antall ganger de ulike kodene ble nevnt. Deretter ble tabellen overført til Microsoft Excel, og omgjort til et søylediagram som enkelt ga en oversikt over antall uttalelser innenfor hver av kodene, i tillegg til hvor ofte de enkelte informantene nevnte de ulike kodene. Denne oversikten gjorde det lettere å se hvilke koder som kunne være av relevans for oss, og hvilke som var mindre interessante. Nå kunne vi trekke frem de kodene som hyppigst ble omtalt, organisere kodene som passet inn under samme kategori, og etablere de endelige kategoriene tilhørende de overordnede temaene vurderings- og læreplanforståelse og profesjonsutvikling. Et eksempel på dette var at kodene *utfordringer med tidsbruk* og *utfordringer med samarbeid i lærerkollegiet* ble organisert under den endelige kategorien *utfordringer med profesjonsutvikling for nyutdannede lærere*, tilhørende temaet profesjonsutvikling. Selv om en kode ble nevnt en rekke ganger på tvers av informantene, betød ikke dette at den var relevant for vår oppgave, og vi luket dermed ut de kodene som ikke passet inn under de ferdigstilte kategoriene. Veien videre bestod av å

opprette et dokument med de ferdigstilte kategoriene organisert i overskrifter, etterfulgt av de enkelte informantenes fiktive navn i underoverskrifter, med de relevante utsagnene plassert under. Etter denne fasen var datamaterialet organisert inn under temaene vurderings- og læreplanforståelse, og profesjonsutvikling.

Fase 6, som er den siste fasen i den tematiske analysen, dreier seg om å utarbeide, utvikle og redigere det analytiske arbeidet vi har gjort (Braun et al., 2016, s. 200-201). Etter organiseringen av kodene under de relevante kategoriene, begynte arbeidet med å ferdigstille resultatene. Dette gjorde vi begge sammen, da vi ikke ville overse noe av informantenes svar som kunne være et betydningsfullt resultat. Dette resulterte i at lange utsagn ble komprimert til mindre utsagn, noen utsagn som dreiet seg om det samme ble slått sammen, og irrelevante utsagn ble fjernet. I en tematisk analyse vil resultatene være utsagn, eller sitat, fra informantene, eller vår egne analytiske kommentarer om utsagnene (Braun et al., 2016, s. 201). Det var likevel viktig for oss å inkludere korte utdrag fra informantenes utsagn i våre egne kommentarer om resultatene, slik at fremstillingen ble konkret og enkel å forstå. Dermed vil det bli en kombinasjon av slike fremstillingsformer av dataene i kapittel 4.0. Braun et al. (2016) presiserer i tillegg at fremstillingen av data vil bli betraktelig bedre når resultat og drøfting kombineres sammen (s. 201).

### 3.5.3 Bruk av sitater

Gjennom resultat- og drøftedelen vil vi ta i bruk sitater fra informantene. Dalen (2013) presiserer viktigheten av å inkludere innholdsrike uttalelser fra informantene, som utgjør empirien i studien. Det er ikke mulig å inkludere hvert utsagn informantene deler, men ved bruk av analyse og koding vil vi kunne sitte igjen med relevant data som svarer på problemstillingen (Dalen, 2013, s. 86-87). I analyseprosessen har vi derfor fulgt Dalens (2013, s. 87-88) fremgangsmåte for hvilke sitater vi bør inkludere, som dreier seg om å finne sitater som fremmer det essensielle. Det kan være et eksempel som dekker flere av informantenes utsagn, og utsagn som ikke forekommer ofte.

### 3.5.4 Tematisering som fremstilling av intervjudata

Fremstilling av de produserte dataene i denne oppgaven vil bli tematisert i resultat- og drøftedelen. Beslutningen av denne fremstillingen ble allerede bestemt da vi utformet intervjuguiden, der vi da delte inn intervjuguiden i ulike tema. Tematisering av data vil si å velge ut relevante temaer og områder som skal hjelpe å svare på problemstillinger og forskningsspørsmål (Dalen, 2013, s. 69). For å svare på problemstillingen, hadde vi før intervjuprosessen, utformet de to temaene vurderings- og læreplanforståelse og profesjonsutvikling. Disse to temaene har vært gjennomgående i hele oppgaven, i intervjuguiden, tematiske analysen og som fremstilling i resultatdelen. Dermed vil de 16 kategoriene som ble utformet i den tematiske analysen fremstilles som undertemaer under de relevante temaene, som vist under.

### **1. Vurderings- og læreplanforståelse**

- Erfaring med vurdering i praksis
- Karaktergivning i kroppsøving
- Testing som vurderingsgrunnlag
- Elevdeltakelse i vurderingsarbeidet
- Vurdering for læring
- Kompetansemålenes utforming
- Vektlegging av vurderingskriterier
- Dokumentasjon av vurdering
- Usikkerheten rundt elevforutsetninger i vurderingsarbeidet
- Rettferdig vurdering

### **2. Profesjonsutvikling**

- Den profesjonelle lærers kvaliteter
- utfordringer med profesjonsutvikling for nyutdannede lærere
- Profesjonsfellesskapets potensial
- Ledelsens rolle med profesjonsutvikling
- Viktigheten av en god skolekultur
- Fremtidige kroppsøvingslæreres bidrag til lærerkollegiet

## **3.6 Ethiske overveielser**



I dette kapittelet skal vi legge frem etiske overveielser vi måtte ta til betraktning i forbindelse med intervju som forskningsmetode. Etiske spørsmål i intervjuforskning oppstår spesielt ettersom menneskers liv og deres beskrivelser legges frem. Dermed skal etiske overveielser prege hele forløpet av et intervjuprosjekt, hvor mulige etiske utfordringer skal tas hensyn til fra begynnelsen av undersøkelsen til prosjektets slutt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Ettersom dette prosjektet befinner seg innenfor forskningsfeltene samfunnsvitenskap og humaniora, må vi etterfølge forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Foruten de etiske retningslinjene som omhandler forskning på mennesker, er det nevneverdig å trekke frem god henvisningsskikk som relevant i en slik oppgave. Forskerne plikter å anerkjenne andres arbeid, og skal gi nøyaktige kildehenvisninger i teksten (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 10). Videre behandler vi personopplysninger og gjorde lydopptak av informantene i dette prosjektet, og prosjektet er dermed meldepliktig (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 44). Vi søkte om tillatelse til å gjennomføre prosjektet gjennom Norsk senter for forskningsdata (NSD), og fikk godkjenning før intervjuene fant sted.

En forsker må gjøre overveielser etter det Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som fire tradisjonelle etiske retningslinjer for forskere, som blir vektlagt i denne undersøkelsen: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser av å delta i undersøkelsen, og forskerens rolle i undersøkelsen (s. 113). *Informert samtykke* omhandler at forskningsdeltakerne blir informert om undersøkelsens formål og vesentlige trekk i designet av prosjektet, som temaer, problemstilling og forskningsspørsmål, og hva det vil si for informantene å være deltaker. I tillegg skal det i samtykket, presiseres at deltakelsen er frivillig, og det skal informeres om deltakerens rett til å trekke seg fra undersøkelsen til enhver tid (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 116). Informert samtykke ble utformet på bakgrunn av en mal fra NSDs hjemmesider, og fylt ut for å dekke de obligatoriske og relevante opplysningene. Skrivet inneholdt den nevnte informasjonen om prosjektet, og informasjon om deltakernes anonymitet og konfidensialitet. I tillegg inkluderte skrivet en samtykkeerklæring. Vi stilte til intervju med informasjonsskrivet i utskrift, slik at informantene kunne repetere lesningen om prosjektet dersom de ønsket det. Alle informantene signerte på samtykkeerklæringen i forkant av intervjuet.

Når det kommer til *konfidensialitet* understreker Kvale og Brinkmann (2015) at private data som kan identifisere deltakerne ikke skal avsløres i prosjektet (s. 117). I vårt prosjekt utførte

vi intervjuene ved hjelp av en lydopptaker. Lydopptakeren ble lånt fra studiestedet, og levert tilbake etter intervjuene var gjennomført. Før vi leverte opptakeren overførte vi lydfilene til en mappe på en passordbeskyttet datamaskin, og slettet de deretter fra opptakeren. Disse lydfilene vil være låst bak mappen, med begrenset innsyn av de prosjektansvarlige, før de vil bli slettet ved prosjektets slutt. I transkriberingen var vi også påpasselige med å ikke inkludere opplysninger som kunne identifisere deltakeren, hvor opplysninger som for eksempel praksisskoler studentene hadde vært utplassert på, eller navn på hjemkommune, ble sensurert eller byttet ut med andre passende ord. Dette i tillegg til at vi som nevnt byttet ut typiske dialekt-ord, til fordel for et nøytralt bokmål.

I det man skal vurdere *konsekvensene* av en kvalitativ intervjuundersøkelse må man ta hensyn til mulige skadevirkninger som kan påføres informantene ved deltakelse, og veie dette opp mot de fordelene deltakelsen kan utgjøre for prosjektet. Man skal imidlertid sørge for at risikoen for skade skal være så liten som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 118). I vårt tilfelle deler informantene en rekke personlige meninger, refleksjoner og oppfatninger om temaene. Disse vil det helt klart være mulig å gjenkjenne dersom deltakerne selv leser gjennom oppgaven i ettertid. Når det gjelder medstudenter i vår studiegruppe, kan det være at visse tanker og utsagn fra undersøkelsen har blitt delt til andre studenter ved andre anledninger, som kan knyttes til noen. Vi mener det likevel er lav risiko for at studentene kan bli gjenkjent, mye ettersom at mange av utsagnene generelt er lite kontroversielle, eller er meninger som deles over studentfellesskapet. For andre utenforstående, derimot, vil deltakerne være nærmest umulig å identifisere.

Angående *forskerens rolle*, hevder Kvale og Brinkmann (2015) at etiske spørsmål innenfor intervjuforskning typisk oppstår i forbindelse med den asymmetriske maktrelasjonen mellom intervjuer og intervjuobjekt, hvor intervjueren ofte er posisjonert som den sterkeste part. Som forsker er det en hårfin linje mellom hva man kan stille spørsmål om, og hva som trenger seg gjennom informantens personlige intimsone. Det er opp til forskerens bedømmelse i situasjonen å navigere intervjuet slik at man opprettholder og respekterer informantens grenser (s. 122). Som forskere i denne studien har vi en spesiell tilknytning til informantene, i den grad at vi har gjennom snart fem år studert på samme utdanningsinstitusjon. Alle fire informantene har samme utdanningsforløp som oss. Tre av informantene har bare kroppøving som felles fag, mens en informant har kroppøving og to andre felles fag. Med tanke på at vi som intervjuere har et godt kjennskap og en etablert relasjon til våre

informanter fra før av, var det lettere for oss å vite hvor disse grensene går, og hva vi kunne spørre om og ikke. Det var på bakgrunn av dette, sannsynligvis også større takhøyde for å dele mer personlige tanker rundt temaene. Det er verdt å bemerke at prosjektet ikke omfavner de mest sensitive spørsmålene, men det var perioder der vi kunne be informantene om å forklare mer dersom utsagnene utfordret det “korrekte” synet på hvordan man skal vurdere, eller dele skeptiske holdninger til overordnede retningslinjer.

### 3.7 Kvalitetssikring

I kvalitative intervjustudier er det noen prosesser en må gå gjennom for at studien skal være kvalitetssikret. Det spesielle med kvalitative studier er at forskerens og informantens samspill i den bestemte situasjonen, blir en viktig faktor. Informantene og selve omstendigheten rundt endrer seg, og derfor vil det å etterprøve resultatene bli vanskelig (Dalen, 2013, s. 91-93). Dalen (2013) beskriver dermed at vi, som forskere, må være nøyaktige i beskrivelsene av alle valg vi har gjort i forskningsprosessen, slik at andre lettere kan etterprøve resultatene (s. 93). Dermed har det vært viktig for oss å være transparente, og beskrive våre tanker og handlinger nøye, både tidligere i metodekapittelet, og under om validitet, reliabilitet og overførbarhet.

#### Kvalitetssikring av den tematiske analysen

Braun et al. (2016) mener at tematiske analyser ikke alltid er gode nok, og har i den forstand utviklet en sjekkliste over hva slike analyser kan mangle med tanke på kvaliteten på selve analysen (s. 202-203). Sjekklisten består av beskrivelser av hva en må tenke på når det gjelder transkripsjon, koding, analyse, grundig arbeid av alle faser, og den skrevne rapporten en sitter igjen med etter arbeidet (Braun et al., 2016, s. 203). Selv om vi er uerfarne i kvalitativ forskning, har vi gjennom hele analyseprosessen hatt sjekklisten i bakhode, der vi blant annet har passet på å sette av lik tid og fokus på hver fase i analysearbeidet. Det presiseres videre at det å ha notater av egne refleksjoner og tolkninger av dataene, og hva vi har gjort i analysearbeidet, kan være essensielt for kvaliteten på studien, slik vi har gjort gjennom den tematiske analysen av dataene (Braun et al., 2016, s. 203).

### 3.7.1 Validitet og reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver at validitet og reliabilitet omhandler graden av det innhentede datamateriales gyldighet og pålitelighet (s. 317). Det er viktig å nevne at de forskjellige utsagnene er individuelle, og at det er mange faktorer som vil kunne påvirke hvordan studenter reflekterer over temaene vi har satt. Faktorer som utdanningsinstitusjon, forelesere og personlig interesse for faget vil kunne bestemme hvor mye en student har fått innføring i, eller erfaringer med problemområdene. I tillegg har vi som kjent kun intervjuet fire informanter, noe som vil begrense mulighetene for å reprodusere de samme resultatene ved senere forskning. Til gjengjeld, så er hensikten med denne studien simpelthen å undersøke dette utvalgets refleksjoner, og ettersom det ikke er gjort lignende undersøkelser tidligere, på bakgrunn av den nye læreplanens nylige innføring, er det for tidlig å konkludere rundt undersøkelsens reliabilitet med tanke på reproduksjon av resultater. Kvale og Brinkmann (2015) peker imidlertid også på en annen måte å undersøke datamaterialets reliabilitet på. I forbindelse med selve intervjuet, kan reliabiliteten påvirkes og relateres til ledende spørsmål. De fremhever at ledende spørsmål kan være et nyttig verktøy dersom det brukes på en bevisst måte for å få informanten til å utdype seg rundt spørsmålet, men kan ha uheldige konsekvenser for resultatene dersom det gjøres på en utilsiktet måte, hvor den minste endring av formuleringer av spørsmål vil kunne føre til forskjellige svar (s. 318). I utformingen av intervjuguiden ønsket vi å formulere åpne spørsmål i håp om å få informantene til å greie ut om sine refleksjoner upåvirket fra våre formuleringer. Dette viste seg å være vanskeligere å forholde seg til i praksis enn på papiret. For eksempel stilte vi spørsmålet *“Det pågikk i fjor en offentlig debatt rundt utfordringer knyttet til vurdering i faget, bør vi fjerne karakterene?”* som er et typisk ja/nei spørsmål som heller kunne blitt erstattet med et spørsmål som: *“Hvilke tanker gjør du deg rundt fjerning av karakterer i kroppsøvingsfaget?”*. Det var i tillegg utfordrende å improvisere åpne formuleringer i oppfølgingsspørsmålene, noe som gjenspeiler seg i spørsmålet *“synes du vurderingsordningen i kroppsøving er vanskelig å forstå?”*. Her viser vi eksplisitt til at vurderingsordningen kan være vanskelig å forstå, og svarene ble også preget av dette. Selvkritikken ligger her i vår manglende erfaring med intervjuer og situasjonen.

Videre vil vi, med inspirasjon fra Dalen (2013), drøfte validiteten av dette intervjuprosjektet ut ifra to forhold som ikke er forklart tidligere; forskerrollen og metodisk tilnærming (s. 94). Under forholdet om forskerrollen forklares det at det må redegjøres for hvilken tilknytning

forskeren har til fenomenet som undersøkes. Dette for at tolkningene av informantenes utsagn skal stemme overens med de faktiske uttrykte opplevelsene i intervjuene (s. 95). Vi har en spesiell tilknytning til fenomenet som undersøkes. Utdanningen innenfor kroppsøving har vi valgt på bakgrunn av interessen for faget. Problemområdet valgt skyldes en generell usikkerhet rundt vurderingsutfordringer blant oss begge, og var noe vi gjerne ville undersøke nærmere. Etersom vi studerer samme utdanning ved samme utdanningsinstitusjon, vil både forsker og informant stille med en relativt liknende forforståelse av temaene som undersøkes, foruten de kunnskapene vi har opparbeidet oss gjennom lesing på temaene. På bakgrunn av vårt kjennskap til hverandre, blir sjansen større for at våre tolkninger av utsagnene i datamaterialet er nær informantenes opplevelser og forståelser av tematikken. Det har også vært en fordel ved å være to om tolkningene av datamaterialet, ved at vi har samarbeidet i analysen av dataene. Med tanke på den metodiske tilnærmingen, presiserer Dalen (2013) at validiteten styrkes dersom metoden er tilpasset undersøkelsens mål (s. 96). Kvale og Brinkmann (2015) støtter dette, og forklarer at validitet i samfunnsvitenskapene handler om hvorvidt metoden undersøker det den påstår at den undersøker (s. 318). Vi vil påstå at de gjennomførte intervjuene undersøker det vi har satt som mål om å undersøke, og at det ikke nødvendigvis ville vært hensiktsmessig å anvende andre metodiske tilnærminger.

Vi har frem til nå forklart rundt flere aspekter som omhandler studiens validitet tidligere i metodekapittelet, ved at vi har forsøkt å være så transparente som mulig i forklarelsen av hvordan vi har tenkt, og hva vi har gjort i arbeidet med intervjuene og analysen. I kapittelet om metodekritikk mot slutten av oppgaven, vil vi ytterligere reflektere over valg vi kunne gjort annerledes, og rette et kritisk blikk på vår egen gjennomføring.

### 3.7.2 Generaliserbarhet

En kvalitativ intervjustudie kan først bli stemplet som overførbar, når studiets reliabilitet og validitet har blitt gjort rede for (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 295). Generalisering av studier har visse krav innenfor vitenskapen, blant annet må studien være gyldig til enhver tid, for alle mennesker, relevant for alle steder og i tillegg være universell (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 289). Vår studie omfavner læreplanen i kroppsøving 2020 og vurdering i faget i dagens samfunn, i tillegg til at studien inneholder fire informanter. Kvale og Brinkmann (2018) mener at hvis informantenes størrelse er for liten, kan resultatene ikke generaliseres (2018, s.

289). Med tanke på at studien inneholder fire studenters tanker om dagens vurdering i kroppsøving, kan det bli vanskelig å generalisere resultatene og dermed være overførbar. Likevel er resultatene relativt like funnene i tidligere studier, som vist i kapittel 1.2, om de ulike temaene vi har foretatt oss i denne studien. Det er verdt å nevne at studentene ikke kan betegnes som lærere enda, i den grad at de ikke har fullført utdanningen da denne studien ble gjort og informantenes erfaring fra læreryrket varierer i stor grad. I tillegg gjenspeiler ikke våre informanternes synspunkter alle kroppsøvingstudenter sine tanker og meninger om vurdering- og læreplanforståelse, og profesjonsutvikling, som kan variere mellom studenter, utdanningsinstitusjoner og ulike studieretninger innenfor kroppsøving og idrett.

## 4.0 Resultat og drøfting

I dette kapitlet vil vi belyse forskningsspørsmålene ved å presentere studentenes utsagn fra intervjuene, med hensikt om å kunne svare på vår problemstilling. Informantene vil bli omtalt som studenter i dette kapitlet, for å skille mellom våre og den tidligere forskningens informanter. Utsagnene vil først bli presentert i hver delkategori, deretter drøftes ut ifra egne tolkninger, refleksjoner, tidligere forskning og teori. Flere av temaene går inn i hverandre, og vil dermed bli nevnt under flere av kategoriene under. Selv om et tema vil dukke opp, vil de hovedsakelig bli redegjort for under sin tilhørende kategori. Siden studentenes utsagn dreide seg i større grad om vurdering og læreplan fremfor profesjonsutvikling, vil det forekomme flere delkategorier under temaet vurderings- og læreplanforståelse.

### 4.1 Vurderings- og læreplanforståelse

Under dette temaet vil vi prøve å besvare forskningsspørsmålet: *Hvilke tanker har siste års masterstudenter rundt vurdering og den nye læreplanen i kroppsøving?* Resultatene bygger på studentenes utsagn rundt sentrale sider ved vurdering og læreplanen i kroppsøving. Avslutningsvis vil vi oppsummere sentrale funn i form av våre egne formuleringer.

#### 4.1.1 Erfaringer med vurdering i praksis

Blant studentene var det et sprik når det kommer til erfaringer med vurdering i kroppsøvningsfaget. Ida og Hans forklarte at de aldri hadde fått muligheten til å jobbe med vurdering i praksisperiodene, foruten generelle diskusjoner med praksislærer. Hans beskriver at *“Lærerne jeg har snakket med, snakker mye om at de observerer elevene og at de har et ark i timen. Så legger de kanskje på et lite pluss eller minus, eller en kjapp kommentar om at eleven for eksempel var flink til å samarbeide”*. Han forklarer også at praksislæreren la lite vekt på elevenes ferdigheter i vurderingene sine. Ida uttrykker at hun er urolig for å gå ut i yrket og vurdere elever i kroppsøving uten denne erfaringen:

Vurdering er faktisk det jeg gruer meg mest til fordi at jeg føler at vi gjennom lærerutdanninga ikke har fått så mye trening i å vurdere elever. Jeg skulle ønske det var mer av det i praksis for eksempel. At vi øvde oss litt på å sette en karakter på elevene, for jeg er veldig usikker på hvordan det skal gjøres.

Under praksisperiodene beskrev Ida at det var få eller vage samtaler om vurdering i kroppsøving. Ida forklarte likevel om en erfaring fra praksis hvor hun eksemplifiserte hvordan man kan måle progresjon i alternative bevegelsesaktiviteter som *“parkour”*, og bruke dette som vurderingsgrunnlag: *“... da kunne elevene vise progresjon. Det var ulike hinderløyper og bevegelsesaktiviteter som var i fokus. Her fikk de prøvd seg frem med tanke på deres egne forutsetninger”*. Hun forklarer i tillegg, om erfaringer fra praksis hvor hun har sett lærere delta passivt i undervisningen, som for eksempel det å stå og fungere som en dommer i kamper. Ida presiserer at lærerne i stedet bør *“... stå sammen med elevene og snakke om taktikk, hvordan elevene kan gjennomføre og øve på aktivitetene, og hvordan samarbeid skjer. Det er lettere å vurdere når man ser elevene mer, der man får et bedre helhetsinntrykk av elevene”*.

Petter og Truls hadde imidlertid, fått et lite innblikk i hvordan det er å skulle vurdere elever i kroppsøvningsfaget. Petter forteller om øving av å gi underveisvurdering uten karakter, hvor han skulle gi vurderinger av alle elevene i klassen i løpet av en periode, og sammenligne med vurderingene praksislæreren hadde gjort. Som hjelp fikk de tildelt et skjema læreren jevnlig utnyttet seg av:

Læreren hadde et skjema med alle navna på, også tegnet han streker. Dersom eleven gjorde det bra tegnet han strek opp, eller strek ned dersom eleven gjorde noe dårlig.

Også noterte han på litt andre områder, for eksempel «samarbeid +», eller noe annet i stikkordsform. Det hjalp han å huske litt hva som skjedde i timen.

Til sammenligning skulle Truls vurdere en elevgruppe på fem elever, basert på observasjon av hva de gjorde i undervisningen han selv hadde ansvar for. Truls beskriver utfordringer i å observere og få oversikt over alle elevene samtidig som han holder undervisning:

Vi fulgte med på egenskapene til elevene, altså deres evne til for eksempel å samarbeide, vise fairplay, og ferdighetene i aktivitetene vi holdt på med. Det er lett å se hvem som utmerker seg, og hvem som gjør det dårlig. Det er vanskeligere å se og vurdere de som er midt på treet. Det er lett å gjemme seg i kroppsoving.

Praksisperiodene er korte, og det blir begrenset hvor godt man blir faglig kjent med de ulike elevene, spesielt med tanke på at man skal undervise i flere forskjellige fag. Det er forståelig at Truls i dette tilfellet kan ha utfordringer med å observere og ha en forståelse av alle elevene, og det samtidig som han leder undervisningen, i tillegg til at han helt klart trenger mer erfaring med vurderingssituasjonen. Dette blir også beskrevet i Engelsen (2010), der et sentralt funn var at tre ukers praksisperioder var for lite til å utvikle studentenes vurderingspraksis, ettersom man ikke fikk tid til å bli kjent med elevene (s. 16). Truls benyttet seg i motsetning til Petter, ikke av et kriteriebasert skjema for fortløpende notering i undervisningen, slik Hans også beskriver at praksislæreren hans bedriver. Det virker her som at bruk av skjema mest sannsynlig kunne gjort vurderingssituasjonen lettere for Truls, ved at man slipper å memorere hver enkelt elevs måloppnåelse i undervisningen. Der Truls snakker om utfordringer knyttet til vurderingsarbeidet, uttrykker Ida bekymringer rundt manglende erfaringer, og diskusjoner om tematikken i praksis og på høyskolen. Engelsen (2010) viste også i sin artikkel til at lærerstudentene i studien mente de fikk lite kommentarer og innspill av praksis- og høyskolelærere om deres refleksjoner rundt vurdering (s. 17).

Ida trekker likevel frem noen refleksjoner rundt hvordan vurderingsarbeidet kan bli enklere når læreren får et bedre helhetsinntrykk av elevene, som hun mener kommer gjennom engasjementet hun beskriver. Det er et godt poeng i at en mer engasjert og proaktiv kroppsovlingslærer vil kunne danne seg bedre bilder av hvor elevene befinner seg i læringen, og “*parkour*” aktiviteten er et godt eksempel på alternative bevegelsesaktiviteter hvor elevene kan få god progresjon. Dette behøver ikke å bety at læreren i observatørrollen gjør feil, eller



at det er bedre å være proaktiv i en vurderingssituasjon. Det kan derimot, som Truls også påpeker, bli vanskelig å skulle huske på alle og enhver av elevenes grad av måloppnåelse, når det kommer til å skulle gi en karaktervurdering på slutten av halvåret, som gjerne kan finne sted lenge etter undervisningsøkten med “parkour”. Et helhetsinntrykk kan endre seg utover halvåret, og det kan være lett å glemme øktene hvor enkeltelevne viste høy eller lav måloppnåelse, spesielt når det kommer til vurdering av kriterier som omhandler grad av progresjon i en stor gruppe elever. Et kriteriebasert skjema som Petter og Hans beskriver, vil ut fra tolkningene av studentenes utsagn her, gjøre dette arbeidet enklere. Truls beskriver også at det er utfordrende å legge merke til elevene som befinner seg “midt på treet” i måloppnåelse. I teorikapittelet kunne vi lese om Stobart (2008) sin forklaring på at lærere oftere viser en tendens av å overse de elevene med middels måloppnåelse. Hvor viktigheten av å få en bedre forståelse av hvor alle elevene befinner seg, ble fremhevet (s. 122). Studentenes erfaringer er viktig å trekke frem, ettersom det gir en beskrivelse på hvilke erfaringer de snart ferdigutdannede lærerne tar med seg ut i yrket. Når erfaringene er såpass manglende som de er i dette tilfellet, vil muligens ansvaret av å utvikle en god vurderingspraksis direkte overføres til yrkesutøvelsen.

#### 4.1.2 Karaktergivning i kroppsøving

På spørsmål om hva studentene mener om å skulle fjerne karaktergivningen i kroppsøvingsfaget, sier samtlige seg uenige. Alle nevner at en eventuell fjerning av karakterene, ville påvirket fagets legitimering og status. Ida nevner blant annet at: *“Min personlige mening om det er at hvis man fjerner karakteren i kroppsøving, så burde det ikke vært karakterer i det hele tatt i skolen. Jeg tenker at karakteren bør bestå i kroppsøvingsfaget”*. Truls beskrivelser peker på liknende konsekvenser av å fjerne karakterene i faget. Han snakker om fagets status, og begrunner med at interessen for faget vil gå ned, og fraværet opp. Han hevder kroppsøving vil *“... på en måte bli et frivillig fag”* dersom karaktergivningen forsvinner. Hans beskriver også slike konsekvenser:

Jeg synes ikke vi burde fjerne karakterene helt i faget, det hadde blitt med på å pushe faget enda mer ned i rangstigen på skolen føler jeg. Karakterer er jo en motivator for elevene, det gir jo legitimering i faget til andre lærere, og det gjør at alle tar faget litt mer seriøst.

Truls er enig med Hans i at karakterene fungerer som en motivator. Han utdyper ved beskrivelsen: *“Det kan også være til stor motivasjon for elever som sliter litt med de teoretiske fagene, å ha et fysisk fag og lene seg litt på”*. Studentene er veldig oppdaterte når det kommer til at faget skal innebære læring, og de fremhever kroppsøving som et ytterst viktig fag. Ida forklarer: *“Jeg tror det er viktig at elevene ser på faget som et læringsfag, på samme måte som andre fag, og jeg tror at hvis du fjerner karakteren så er det mange som ikke ser på faget som like viktig”*. Dette sier Hans seg enig i under sitatet: *“Jeg synes også det er viktig å vise at du kan ting om kroppen din, det er jo måter man kan teste eller sjekke det på, uten at fysiske tester trenger å være med på det”*. Petter beskriver viktige læringsmål for faget:

Jeg mener at det skal være karakter i faget, siden det er karakterer i andre fag. Faget inneholder ganske viktige grunnleggende egenskaper, som for eksempel det å takle motgang, tap, eller å lære seg å samarbeide. Kroppsøving er et viktig fag, og dersom man fjerner karakterene mister det litt status blant elevene.

Som vi ser, beskriver studentene kroppsøvingfaget som et høyst viktig fag. Karakterene blir vektlagt som sentralt i henhold til å sikre fagets status som læringsfag. Truls har et godt poeng i at kroppsøving kan være et fag som bidrar til motivasjon for elever som sliter teoretisk. En eventuell fjerning av karakterene ville vært veldig synd for elevene som finner glede og mestringsfølelse av den fysiske aktiviteten i kroppsøvingfaget. Studentene nevner derimot ingenting om eventuelle nedsider ved å beholde karaktergivning slik det er. Dette så vi, i den tidligere forskningen, at Vinje et al. (2021) pekte på. De presiserte at dagens retningslinjer for vurdering er for uklare til at lærere kan gi rettfærdige karakterer når det kommer til å vurdere den fagkompetansen læreplanen og vurderingsordningen vektlegger (s. 186). Innholdet i dagens læreplan er som kjent, endret fra å være mer idrettsorientert, til å rette fokuset mot lek, øving og varierte bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 1). Dette er studentene innforstått med, som synes i deres uttalelser. Studentene våre peker, under spørsmålet om karakterer og egne erfaringer, som nevnt på sentrale læringsmomenter for kroppsøving. Blant disse, beskrev de egenskaper som å håndtere motgang eller tap, lære seg å samarbeide med andre, utøve fair play. Hans trekker også inn *“å vise at du kan ting om kroppen din”*. Alle disse egenskapene er en del av den samlede danningen som skal finne sted i kroppsøvingfaget, og kan i tillegg kobles til det å vise god innsats, etter følgende definisjon fra Utdanningsdirektoratet (2021b): *“prøver å løse faglige utfordringer etter beste*

*evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre*” (s. 2). Utfordringene oppstår i det en lærer skal gi en karakter på slike egenskaper. Som Vinje et al. (2021) forklarer det, ville vurderingsordningen vært tydeligere dersom egenskaper som innsats ble direkte tilknyttet kriterier det er mulig for læreren å kartlegge, observere eller vurdere. På samme måte, presiserer forfatterne at kompetansemålsformuleringer som omhandler hvilken grad elever utvikler seg eller øver på egenskaper, burde fjernes (s. 185).

Studentene har kanskje ikke fått kjenne på utfordringene ved å skulle vurdere etter kriterier som i stor grad avhenger av hvordan læreren tolker læreplanmålene, som er tilfellet i kroppsøvingsfaget (Vinje et al., 2021, s. 171). De beskriver likevel gode poenger i forbindelse med at faget skal bidra til høyst viktig læring, og at karaktergivingen har noe å si for legitimeringen av disse læringsmålene, fagets status og motivasjon og interesse for deltakelse. Kroppsøving kan også være faget hvor elever med lav måloppnåelse i teoretiske fag, får muligheten til å skinne. En eventuell fjerning av karakterer vil muligens være svært uheldig for disse elevene, og gå utover trivselen på skolen. På den andre siden kan karakterene elevene får i kroppsøving være avgjørende for opptak til videregående skole eller høyere utdanning (Vinje et al., 2021, s. 186).

#### 4.1.3 Testing som vurderingsgrunnlag

På spørsmål om hva studentene mener om å bruke fysiske tester som vurderingsgrunnlag, viser alle av studentene til at det ikke skal anvendes som grunnlag for karaktergiving i dagens kroppsøvingfag. Truls beskriver først at: *“Å bruke noe testing er nok ikke så veldig dumt, fordi du får hvert fall en objektiv ting å sette karakterer på”*. Han beskriver imidlertid videre at: *“Det er nok ikke den mest riktige måten å vurdere i kroppsøving, det finnes nok bedre måter å gjøre det på”*. Hans forklarer at:

Jeg ville ikke brukt det til å gi en slutt karakter. Jeg kunne brukt det som en slags måte å pushe elevene på individuelt. Kanskje vise de at de egentlig «ligger her», uten å vise resultatet. En test på slutten av et stykke arbeid kan jo vise hvor langt de har kommet med arbeidet, for eleven selv.

Ida beskriver på samme måte: *“Jeg synes det kan være noen tester, men jeg synes ikke det skal brukes til vurderingsgrunnlag. Jeg synes det er helt fair at de kan løpe en 3000 meter, men at det da brukes mer til utvikling”*. Petter peker på at man ved testing ikke får kartlagt

måloppnåelse rundt det som er hensikten med faget, og trekker inn at man ikke kan teste *“livslang bevegelsesglede og medmenneskelige egenskaper”*, og sammenligner med andre fag ved et eksempel om at man i kroppsøving *“... vurderer i mye større grad menneskelige egenskaper, mens i andre fag så vurderer du deres faglige kunnskaper”*. Studentene snakker også om andre utfordringer ved testbruk. Ida forteller om forutsetninger:

Men igjen så har vi jo forutsetningene her da ... jeg husker da jeg gikk på ungdomsskolen så var det høydehopp, og hvis vi hoppet så og så høyt så fikk vi den og den karakteren. Så er jo en elev 1.50 og en annen elev 1.80 høy, så det blir jo helt feil at de skal klare å hoppe like høyt.

Videre forklarer hun i et utsagn at hun er et konkurransemenneske som personlig er glad i testing. Hun forteller at hun etter å ha hatt kroppsøvingfaget i praksis, har innsett at denne vurderingsformen ikke alltid passer så bra for elevene, ettersom hun mener det ikke er en rettferdig vurderingspraksis. Petter, på den andre siden, forklarer at *“... et litt mer ferdighetsfokusert fag ikke hadde vært å forakte”*, noe som ville åpnet opp mulighetene for bruk av testing i større grad. På spørsmål om Petters første tanker når det kommer til vurdering, nevner han: *“Det er jo ikke så lett å vurdere på en rettferdig måte tenker jeg, når det ikke er testing og sånn ... sånn som læreplanen er nå, så kan du jo ikke gjøre det”*. Han argumenterer for at testing ikke nødvendigvis trenger å bedømmes som noe negativt, og sammenligner igjen med andre fag:

I matte for eksempel er det lettere å vurdere elevene. Der har du en poengskala man bruker etter en test, også kan man se på den for å gi karakter til elevene. Hvis du ikke har lært deg brøk i matte, så må du lære deg det hjemme, og hvis du ikke fikk til å løpe 800 meter, og måtte stoppe og gå, så må du hjem å øve da.

Som vi ser av resultatene, er tre av fire studenter bestemt på at testbruk er negativt når det kommer til å gi en karaktervurdering eller en summativ vurdering. Ida viser til en erfaring fra ungdomsskolen, og argumenterer for at testbruk i tilfeller som hun nevner i eksempelet, kan sette urettferdige krav og kriterier hvor elever med ulike forutsetninger stiller veldig forskjellig i vurderingssammenhengen. Vi er enige i at erfaringen hennes var urettferdig, og anser det som svært uheldig dersom kroppsøvingslærere praktiserer slike vurderingsmåter for å gi karakterer. På bakgrunn av dette, beskriver hun et viktig poeng når hun snakker om urettferdigheten som oppstår når elever vurderes i forhold til hverandre, noe den nye

læreplanen har presisert ikke skal finne sted (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 4). I likhet med Ida, forklarer Hans at han ville praktisert testing for å gi elevene en pekepinn på hvor de befinner seg i utviklingen. Han forteller om at han aldri ville presentert resultater av en test, for å bruke det i en karaktersetning. Ida og Hans forklarer begge om å bruke testing som et verktøy for læring og utvikling. Dermed vil de anvende tester som grunnlag for vurdering for læring. Det presenteres imidlertid ingen konkrete eksempler på mulige fremgangsmåter ved å anvende testing på denne måten.

Petter anerkjenner at det ikke er rom for testing med hensikt om å bruke resultatene i summative vurderinger etter dagens læreplan. Utsagnene hans er imidlertid interessant i at han sammenligner kroppsøvfingsfaget med matematikk. Disse fagene er å beregne som to vidt forskjellige fag. Sammenligningen mellom egeninnsats når det kommer til å skulle tilegne seg kunnskap i matematikk og kroppsøving, tar som han nevner tidligere, utgangspunkt i fysiske ferdigheter i form av å løpe en 800 meter distanse. For en elev som stiller svakere med tanke på forutsetninger rundt fysiske ferdigheter som kondisjon, vil det være en helt annen utfordring å skulle øve hjemme frem mot en kondisjonstest, sammenlignet med å skulle lese på brøk i matematikk. Petter antyder en skepsis til at faget har utviklet seg i den retningen det har gjort. I utsagnene får vi inntrykk av at han skulle ønske det var mer åpent for å teste fysiske ferdigheter i forbindelse med summative vurderinger. Vi får assosiasjoner til et kroppsøvfingsfag hvor kroppen sees i et objektivt syn. I teorikapittelet var vi innom forskjellene mellom *å ha kropp* og *å være kropp*. Kroppssynet som omhandler tanken om *å ha kropp* vektlegger den trenbare og målbare kroppen som objekt, noe som har vært fremtredende i kroppsøvfingsfaget (Sæle og Hallås, 2020, s. 69). Dette sammenlignes med tradisjonen av å teste elevene i fysiske ferdigheter, som er noe faget ønsker å bevege seg bort ifra, ettersom fremhevelsen av kroppslig læring skal basere seg på den subjektive opplevelsen av å bruke teoretisk og praktisk kunnskap gjennom aktivitetene (s. 70).

Både Petter og Truls beskriver et ønske om tydeligere og mer objektive vurderingsgrunnlag. Petter presiserer også at det vil være vanskelig å gi rettferdige vurderinger når man ikke kan bedrive testing. På bakgrunn av diskusjonen om karaktersetning, ville objektive vurderingskriterier som de man finner i en testvurdering, være tydeligere for lærere å forholde seg til. Vinje et al. (2021) ønsker, som vi så, en fjerning av vurderingskriterier som omhandler elevens evne til å øve eller utvikle seg i noe (s. 185). På den andre siden, forklarer Ida at testing på denne måten vil føre til urettferdige vurderinger, på bakgrunn av ulike

elevforutsetninger. Utdanningsdirektoratet har imidlertid tydeliggjort at testing ikke er hensiktsmessig for vurderingen i faget, og at dette er tilfellet på bakgrunn av kompetansenemålenes utforming, som verken beskriver krav om mestring av tekniske eller fysiske ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2021b s. 4). Studentenes positivitet overfor å bruke testresultater som en pekepinn på hvordan elevene ligger an i en utviklingsprosess, støttes også av støtteskrivet for vurdering i kroppsøving, hvor det forklares at testresultatene for eksempel kan vises som utgangspunkt for samtaler om-, og gi innsikt i egen utvikling av kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 4).

#### 4.1.4 Elevdeltakelse i vurderingsarbeidet

På spørsmål om hvordan studentene ville gått frem i arbeidet med egen- eller hverandrevurdering, svarer studentene i stor grad at det handler om diskusjoner hvor elevene får reflektere over egen læring og progresjon. Ida nevner at *“... man må snakke sammen om hva det er vi gjør, og hvordan skal vi komme frem til det målet vi har satt oss. Det er jo viktig med tanke på at elevene vet hva de skal vurderes etter”*. Hun presiserer videre at det i likhet med individuelle samtaler, er viktig at man snakker sammen og reflekterer i fellesskap med elevene. I likhet med Ida, forklarer Hans at elevdeltakelse i vurderingen dreier seg om at man *“... lar elevene reflektere med hverandre og med deg, for å vise at de forstår hvorfor vi gjør det vi gjør, og ikke bare har en aktivitet, også går vi hjem”*. Han trekker i tillegg frem at elevene skal lære av hverandre, og at de i grupper eller par kan jobbe med noe spesifikt, etterfulgt av at de vurderer hverandre innad i gruppa, eller at gruppene vurderer andre gruppers arbeid. Hans nevner samtaler og krysskjema blir som mulige former for egen- eller hverandrevurdering, men går ikke i dybden på hva dette ville innebære. Petter forklarte det slik: *“Når det gjelder hverandrevurdering, så har jeg ikke tenkt noe særlig på det, da må man jo være sikker på klassemiljøet, så man setter sammen de som fungerer sammen, så det ikke blir noe drama på den fronten”*.

På spørsmål om måter å drive egenvurdering på, er Petter enig med de andre studentene i at han ser viktigheten av samtaler og refleksjon i etterkant av en periode, og på den måten få et inntrykk av hvilken forståelse eleven har. På samme måte som Hans beskriver, trekker Petter frem bruk av krysskjema som en mulighet for dokumentasjon av egenvurderinger, men

uttrykker at han heller vil gjøre samtaler fremfor skriftlig arbeid. Han er imidlertid generelt skeptisk til denne typen arbeid, og utdyper og eksemplifiserer slik:

Under egenvurdering så tenker jeg at jeg ikke vil at kroppsøving skal bli overteoretisert. Hvis du kjører et ganske standard styrketreningsprogram, hvor de skal gjennomføre og skrive logg fra det, synes jeg det er synd siden det er så mange fag hvor de som er gode til å skrive får gode karakterer.

Videre, etter at Petter får reflektert litt rundt egenvurdering, kommer han til slutt frem til at: *“Jeg synes egenvurdering egentlig er lurt, fordi elevene forstår sine egne karakterer bedre hvis de faktisk tenker litt kritisk på sin egen innsats”*.

Angående hverandrevurderinger, kommer Truls inn på utfordringer som kan oppstå i forbindelse med dette, og nevner blant annet at det vil handle om evnen til å gi og motta konstruktive tilbakemeldinger: *“... å la de øve på å gi tilbakemeldinger, fordi det er ikke bare-bare å gi konstruktive tilbakemeldinger”*. Dette blir videre utdypet: *“De må skjønne at kritikken de gir og får, er for å gjøre hverandre gode. Det er ikke for å såre hverandres følelser eller for å være frekk. Det er kun for at man skal bli bedre”*

Dette med faren for teoretisering, er noe Evensen (2020) også påpeker. Det nevnes at lærere forteller om utfordringer når det kommer til å finne tid til arbeid med egenvurdering, og at mange ikke ønsker å innføre for mye teoretisk arbeid på bekostning av den fysiske aktiviteten (s. 67). Når Truls påpeker at elevene skal gjøre hverandre gode ved å anvende kritikk, fremhever Evensen (2020) derimot, at hverandrevurderingen til fordel bør vektlegge aspekter elevene mester, fremfor korrigerende av feil (s. 70). Evnen til å gi konstruktive tilbakemeldinger er likevel en verdifull egenskap, som fint kan øves på i en slik sammenheng.

Studentene våre har alle nevnt positive sider ved å drive egen- og hverandrevurdering. Kanskje mest fremtredende, er utsagnene om at elevene får innsikt i hva de skal lære og vurderes etter, og at de får reflektert over egen utvikling, som Petter også kom frem til. Når det kommer til dette med å gi rettfærdige vurderinger, er forskningen tydelig på at det vil innebære at elevene forstår hva de vurderes etter, og hvorfor de får den vurderingen de får (Prøitz & Borgen, 2010, s. 86). I likhet med studentenes utsagn, forklarer Stobart (2008) at elevene må få et innblikk i hvordan de gjør det i faget, og dermed få en bedre oppfattelse av karakteren som rettfærdig (s. 122). For å oppnå dette vil det være svært hensiktsmessig å

inkludere elevene i vurderingsarbeidet, og på den måten kan lærer og elev sammen diskutere og bli enige om hva som skal øves på, og hvordan det skal vurderes. Vi argumenterer for at elevmedvirkning i slikt arbeid også vil gjøre det lettere å sette rettferdige karakterer senere i opplæringen. Videre ble det av Lyngsnes og Rismark (2016) fremhevet at vurdering av eget arbeid er sentralt for elevenes er sentralt med tanke på elevenes læringsutbytte, hvor det pekes på positive sider ved å få eierskap til eget faglig ståsted og ambisjonsnivå (s. 123). Elevenes refleksjoner vil også kunne være mer målbart, i den forstand at læreren kan lage kriterier på hva elevene skal kunne, noe man i tillegg kan vise til senere ved dokumentering. I FIVIS sin første delrapport, ble det vist til en bred enighet i at egenvurdering er positivt for elevenes læring. Det kom derimot også frem at det var svært få som praktiserte hverandrevurdering, hvor kun en tiendedel av utvalget beskrev at de drev hverandrevurdering i stor grad, for drøyt ti år siden (Sandvik et al., 2012, s. 125). Det kan hende dette dreier seg om mangel på kunnskap rundt det å drive hverandrevurdering blant lærerne, og dette gjengår også til en viss grad for studentene. Hverandrevurdering er imidlertid ikke forskriftsfestet slik egenvurdering er, så det ikke uforståelig at studentene ikke beskriver erfaring eller kunnskap rundt dette (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10).

Som vi ser, ble spørsmålene om fremgangsmåter ved elevdeltakelse i vurderingen møtt med forholdsvis diffuse og generelle svar som heller omfattet fordeler med inkludering av elever i vurderingsarbeidet. Det gis gode forklaringer på dette, men studentene uttrykker at det ikke er blitt jobbet så mye med egen- og hverandrevurdering, hverken i praksis, eller diskutert på skolen. Dette kommer også frem i svarenes mangel på eksempler, som ble begrenset til bruk av krysskjema eller loggføring av et treningsopplegg. Ut ifra forskrift til opplæringslovas vektleggelse av arbeid med elevdeltakelse i vurderingssammenhenger, kan det se ut som det er et behov for å gi bedre innføring i dette gjennom lærerutdanningen.

#### 4.1.5 Vurdering for læring

På spørsmål om hvilke tanker studentene gjør seg rundt vurdering for læring, forteller Hans at:

Det er for å fremme læring, og for å kunne vite hvor eleven står. For eleven sin del er det å få en slags vurdering i øyeblikket en fin måte å komme videre til neste steg. At



elevene får vite hvor de befinner seg i læringsprosessen, og hva de kan gjøre for å forbedre seg... Vi vurderer mest for å hjelpe eleven til å bli bedre.

Truls trekker inn halvårsvurderinger med karakterer som et eksempel på vurdering for læring: *“For eksempel formativ vurdering, hvis en elev får en firer, så er det en karakter eleven må jobbe ut ifra. Dette er karakteren din, og her har du en måte å forbedre den på og dine prestasjoner”*. Han forklarer deretter at vurdering for læring, dreier seg om å gi elevene tilbakemeldinger slik at de kan forbedre seg. Petter forklarer også dette om underveisvurdering: *“Underveisvurdering skal du jo gi, men du trenger ikke gi karakterer egentlig. Du trenger ikke gi karakterer før helt på slutten, det holder at du sier litt om hvordan de ligger an og hva de må gjøre”*.

Ida vektlegger jevnlige vurderinger, gjerne i form av tilbakemeldinger som legger til rette for utvikling. Hun trekker dette inn: *“Urettferdig vurdering blir da det er noen få timer som baserer seg på vurderingsarbeidet. Jeg tenker også at hvis vi vurderer bare en time, så får vi ikke med øvingsarbeidet og prosessen som skal skje”*.

Hans presenterer også noen eventuelle utfordringer ved å skulle drive vurdering for læring:

Det er mange som sliter med å få det inn i fagene sine, spesielt i kroppsøving fordi det er så veldig lite tid til å drive med det. Det er så mye tidsbruk som går til å demonstrere, være psykolog i timen, eller gjøre andre praktiske ting, enn det å sette seg ned og se på elevenes progresjon, hvordan de jobber, og gi konkrete, fine tilbakemeldinger.

Studentene er samkjørte når det kommer til hva vurdering for læring innebærer. Samtlige forteller at det dreier seg om å gi elevene tilbakemeldinger på hvordan de ligger an i læringsprosessen, og hva de skal gjøre for å forbedre seg. I praktiseringen av vurdering for læring, peker Hans på en *“slags vurdering i øyeblikket”*, hvor han viser til at vurderingene skjer underveis i undervisningen. Han beskriver videre et ønske om å få muligheten til å bruke tid, sette seg ned og observere, og gi konstruktive tilbakemeldinger. Petter peker i likhet med Hans, på en vurdering i undervisningssituasjonen, men på bakgrunn av utsagnet om at det *“holder at du sier litt om”* elevens ståsted og fremgang, virker han å ha et litt løsere forhold til å gi slike vurderinger. Når Ida reflekterer rundt vurdering for læring, nevner hun viktigheten av at elevene får jevnlige tilbakemeldinger gjennom halvåret. Som kjent har elever i grunnskolen krav på minst én grunnlagt vurdering i halvåret uten karakter, som kan

gis enten skriftlig eller muntlig (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-12). Det virker som de fleste av studentene vil foretrekke muntlige tilbakemeldinger i undervisningssituasjonen, fremfor å utarbeide skriftlige kommentarer til hver enkeltelev. Vi får inntrykk av at studentenes holdninger til vurdering for læring uten karakterer, består av tanker om å gi tilbakemeldinger og vurdere på sparket. Vi har sett fra tidligere forskning at “faglig sterke” elever får betraktelig mye mer fagligrettede tilbakemeldinger enn elever som er mer passive eller “faglig svake” (Engelsen, 2010, s. 14-15). Som vist tidligere i resultatene, påpekte Truls også dette, da han nevnte at *“Det er lett å se hvem som utmerker seg, og som gjør det dårlig. Det er vanskeligere å se og vurdere de som er midt på treet”*. Det kan være lettere å gi konstruktive tilbakemeldinger til aktive elever som utmerker seg, ettersom man ser mye mer av deres progresjon og deltakelse. Dette kan være en felle å gå i, dersom man på forhånd ikke legger en plan for hvilke elever som skal få underveisvurdering, og når. Ida snakker om et urettferdighetsaspekt i underveisvurderingene med karakter, dersom elevene har fått manglende tilbakemeldinger gjennom halvåret. Hans er enig i at tilbakemeldingene er svært viktige for elevenes læring, men peker på tid som en utfordring når det kommer til å gi gode og utfyllende tilbakemeldinger til hver enkelt elev. Dette støttes av forskningen, hvor faktorer som tid og klassestørrelse fremheves som begrensende for arbeidet med vurdering, spesielt når man skal finne tid til samtaler om enkeltevenes egen fremgang og ståsted (Sandvik et al., 2012, s. 148).

Studentene viser at de har god kontroll på hva vurdering for læring generelt dreier seg om. Når det kommer til halvårsvurderingene med karakter, beskriver Truls at elevene får en karakter, i tillegg til en veiledning for forbedring av måloppnåelsen. Karakteren skal fungere som vurdering for læring, og Evensen (2020) presiserer at karakteren skal gis sammen med veiledning for utvikling (s. 112). Imidlertid, forklarer hverken Truls eller de andre studentene, om denne veiledningen vil bli gitt skriftlig eller muntlig. I følge Carlstad et al. (2019) gir skriftlige tilbakemeldinger elevene en bedre forståelse av hvor de står faglig, og hva de bør øve på videre. De fant i tillegg at en stor andel av lærerne i undersøkelsen beskriver at de ofte eller alltid gir skriftlig tilbakemelding ved siden av karakteren (s. 5).

#### 4.1.6 Kompetansemålenes utforming

Da vi spurte om studentenes tanker rundt kompetansemålene i LK20 og dens utforming, hadde alle studentene flere tanker og meninger. Ida, Petter og Truls hadde nokså like meninger rundt utformingen og verbbruken i kompetansemålene. Ida sier:

Det som er utfordrende med dagens læreplan er måten den er lagt opp i kompetansemålene. Læreplanen burde egentlig være med en egen side der begreper bør forklares. At begrepene er så uforståelig gjør at alt blir mer vanskeligere... Verb som å erfare, reflektere, og utforske, hvordan skal man vurdere det? Jeg tenker at det er veldig bra at det er sånn i undervisningen, og at det er viktig med tanke på den kroppslige læringen, men jeg setter absolutt spørsmål til vurderingsarbeidet.

I likhet med Ida sine formuleringer, sier Petter:

Kompetansemålene i seg selv er for vage og enkle til å gi en vurdering til elevene... Kompetansemålenes utforming er fine når man skal planlegge undervisning, men i vurderingen så er det ganske vanskelig...Man kan ikke ta det helt bokstavelig, fordi da får alle en sekser. Men hvor god man er på å øve er det vi må vurdere. Det er det vi kan måle gjennom å se på fremgang hos elevene.

Truls sier at han har ikke satt seg nok inn i kompetansemålene, men viser til utfordringer ved verbbruken, ved å stille spørsmål om hvordan kroppsøvlingslærere skal *“... vurdere som å trene på eller øve på, og ferdigheter for hvordan man øver på noe, hvordan vurderer vi egentlig det? Og hva er egentlig å øve på noe? Jeg skulle gjerne hatt noe objektivt å vurdere etter”*. Hans har en mer positiv innstilling til kompetansemålene og hvordan man skal iverksette dem i dagens kroppsøvlingsundervisning:

De er jo veldig åpne og diffuse, men jeg synes og de er fine, for du kan sette så mange ting til dem. Det å trene på ulike bevegelsesaktiviteter kan du bruke til absolutt alt... For eksempel kan du kjøre litt mer åpen lek, litt mer skogsturer, som kanskje dekker disse kompetansemålene på en annen måte. At det er mer åpenhet i faget, det er jeg fan av... man kan feste alt mulig til kompetansemålene.

Studentene trekker også inn læreres ulike tolkninger av kompetansemålene, som kan spille en avgjørende rolle i både undervisnings- og vurderingspraksisen. Hans sier:

Det at læreplanen har et stort rom for tolkning er jo veldig urettferdig i kroppøvningsfaget uansett... Det står veldig diffust om hva det skal vurderes etter, og det er ofte lærerens skjønn som bestemmer hva en skal ta med eller ikke. Ja, du skal vurdere etter kompetansemål, men du skal også vurdere i forhold til fagets egenart, og du må se det i lys av hverandre. Og hvordan tolker du det? Det er vanskelig sant?... Fra skole til skole synes jeg det blir veldig vanskelig å unngå dette da, at det blir forskjeller og urettferdighet.

Ida, Petter og Truls trekker også frem at læreres ulike tolkninger kan medføre til urettferdig vurdering. Petter peker på at læreres forskjellige tolkninger vil medføre til *“ganske store forskjeller på praksisutøvelsen”*. Ida sier også at det vil medføre til ulik praksisutøvelse, og sier at *“det er jo det som blir problemet”*. Truls viser til at ulike tolkninger kan variere veldig og at *“det kan resultere i at noen lærere gir elevene sine bedre karakterer enn det de skulle hatt”*.

Kunnskap om vurdering og forståelse av kompetansemål er noe samtlige av studentene mener burde vært mer om i utdanningen. Ida presiserer det med at *“lærerutdanningen har en vei å gå når det gjelder vurdering. Vi kan teorien godt, hva summativ- og formativ vurdering er.... Hvordan vi skal gjøre vurderingen i praksis ut fra kompetansemålene, så synes jeg ikke at vi ha lært nok”*. Petter nevner en mulig løsning som utdanningen kan gjøre ved at *“hele klassen kunne dratt til en skole og sett på kroppøvningsundervisning, der vi og lærerne kunne gitt karakter. Slik kunne vi diskutert etter undervisningen og sett på likheter og ulikheter”*.

Tre av studentene trekker frem vanskeligheten med å vurdere elevene ut ifra kompetansemålenes utforming. I tillegg stiller Ida og Truls spørsmål til verbbruken i kompetansemålene, og hvordan lærere skal vurdere ut ifra for vage kompetansemål, slik Petter sier. Spørsmålet blir da om kompetansemålene ikke er nok konkrete for kroppøvningslærerne. Hvis fremtidige kroppøvningslærere sliter med å forstå hvordan man vurderer ut ifra kompetansemålene, hvordan skal da elevene forstå hva de blir vurdert etter? Borgen og Engelsrud (2020) viser i sin studie at elevene også må forstå innholdet i LK20, og de konkluderer med at at språket i LK20 ikke er godt nok arbeidet med for å fungere for verken lærere eller elever (s. 16). Kompetansemålene i LK20 inneholder relativt åpne verb,

som for eksempel å “øve på”, “trene på”, “utforske”, “forstå” og “gjennomføre” (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 7-8). Ida mener at begrepene i kompetansemålene er uforståelig, og det kan tolkes som om hun peker på verbbruken i kompetansemålene. I læreplanen er det imidlertid forklaringer for verbene brukt i kompetansemålene, så det kan se ut som Ida ikke helt har satt seg inn i læreplanen godt nok. Det skal derimot nevnes at de ikke kommer opp av seg selv, og man må trykke på “forklaring av verb” for å få opp verbforklaringen (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dermed kan en stille spørsmål til hvorfor det er satt opp slik, i stedet for å vise klart og tydelig hva som står bak verbene, når forskning (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 16; Vinje et al., 2021, s. 185) viser til utfordringer med utformingen av kompetansemålene. Det har tross alt foregått en stor debatt rundt LK20, og Vinje et al. (2021) viser ved en eventuell endring, at formuleringene i kompetansemålene som handler om hvor stor utvikling elever har hatt må fjernes, og tydeliggjøre mer den faglige fremgangen i beskrivelsen av kompetansemålene (s. 185). Det kan dermed bli vanskelig for lærere å gi rettferdige vurderinger når de er usikre på hvordan man vurderer elevene med tanke på verbbruken, slik som Truls sier: “*hva er egentlig å øve på noe?*”. Denne tankegangen støttes opp av Vinje et al. (2021) når de skriver at det blir utfordrende å gi rettferdige tallkarakterer med den gjeldende læreplanen (s. 185). Truls sier også at han “*skulle gjerne hatt noe objektiv å vurdere etter*”. Brattenborg et al. (2021) peker også på at kroppsøvingslærere ønsker noe objektivitet i vurderingen av elevene (s. 80). Læreplan for kroppsøving endrer seg i hver læreplanreform, og spørsmålet blir da om flere av læreres ønske blir hørt, og om det kommer noe objektivitet inn i læreplanen i gjen.

Selv om utfordringen med kompetansemålene blir trukket frem av studentene, så sier Ida og Petter at kompetansemålene utfyller undervisningspraksisen bra, og Ida presiserer det med at kompetansemålenes utforming er “*viktig med tanke på den kroppslige læringen*”.

Kompetansemålene skal vise hva elevene skal lære gjennom skolegangen, og dermed vil de ha stor betydning i alle kroppsøvingsundervisningene i skolen. Verb som å “øve på”, “trene på”, “utforske”, “forstå” og “gjennomføre” kan ses på som enkle og forståelige verb som lærere kan ta med inn i kroppsøvingsundervisningen. Å koble disse verbene opp til aktiviteter er noe alle lærere kan gjøre, og noe som alle elevene kan gjennomføre til en viss grad, med tanke på elevenes innsats og forutsetninger. Men, det kan bli viktig for kroppsøvingslærere å sette opp en egen rangstige for i hvilken grad elevene gjennomfører de ulike kompetansemålene, og slik som Petter sier: “*ikke ta det helt bokstavelig, fordi da får alle en sekser*”. Hans peker på klarheten med kompetansemålene, men trekker også inn åpenheten

med dem og sier at “*man kan feste alt mulig til kompetansemålene*”. Slik sett kan lærere velge hvilke bevegelsesaktiviteter de skal bruke for læring, som igjen blir grunnlaget for vurderingen. Det blir dermed viktig å møte alle elevers krav for opplæring, og bruke elevenes forutsetninger for valg av bevegelsesaktiviteter i undervisningen.

Samtlige av studentene reflekterte rundt kompetansemålenes store rom for tolkning. Prøitz og Borgen (2010) viser i sin studie at tolkningsrommet oppfattes som stort for lærere i kroppsøvningsfaget (s. 89). Sandvik og Buland (2014) viser også at det stiller høyere krav til kroppsøvingslærere enn andre lærere til utøvelse av individuelt skjønn (s. 109). På Utdanningsdirektoratet (2021b) sin nettside blir det presisert at kroppsøvingslærere hovedsakelig skal ta utgangspunkt i kompetansemålene når de vurderer elevene, der individuelt skjønn og kjennskap til elevene vil spille en stor rolle (s. 2). Studentene peker på den ulike praksisutøvelsen hos lærere, når kompetansemålene er såpass åpne for tolkning, kan medføre til urettferdig vurdering. Hvis man tenker at elevene skal vurderes på samme prinsipper, kan en tenke seg at det blir urettferdig overfor elever å bli vurdert etter helt ulike vurderingspraksiser. Med tanke på alle skolene i Norge, kan det forekomme utallige ulike vurderingspraksiser, der lærere vurderer elever ut i fra hvordan de tolker kompetansemålene. LK20 har nettopp blitt tatt i bruk i skolene, så det kan kanskje ses på som litt tidlig i å kritisere dens tolkningsrom. Tanker og meninger kan forandres, som kan påvirke hvordan lærere tolker kompetansemålene. Slik kan vi trekke inn Goodlads (1979) tre siste dimensjoner i sin læreplanteori, som omhandler *den oppfattede-, gjennomførte og erfarte læreplanen* (Imsen, 2016, s. 278-281). Slik kan lærere, gjennom disse tre dimensjonene, få nye tanker og meninger, som igjen kan påføre nye tolkninger av kompetansemålene som forhåpentligvis vil gjøre vurderingen mer rettferdig.

#### 4.1.7 Vektlegging av vurderingskriterier

Vurderingskriterier som elevenes kompetanse, innsats, samarbeid, øving og utvikling, kunnskap om kroppen, og fysiske ferdigheter, er alle kriterier de ulike studentene trekker frem som vurderingsgrunnlag. Noen forklarer at de vektlegger enkelte av elementene mer enn andre, og det er usikkerhet rundt hvorvidt elevenes forutsetninger skal inn i vurderingen. Hans forklarer innledningsvis om vektleggingen av innsats som vurderingsgrunnlag:

Jeg vektlegger mye mer innsats da, for jeg vet at innsats, etter hvert blir til ferdigheter. Og jeg vet at innsats om 10 år er viktigere enn den ferdigheten du har akkurat nå. Fordi hvorfor kan du for eksempel ta 10 pullups eller gjøre et baggerslag i volleyball? Det er et bevis på at du har gjort noe med kroppen din før, så ferdigheter må telle det og.

Petter er på liknende vis, opptatt av innsats: *“Jeg tenker at innsats skal både være alt og ingenting. Alt henger sammen, så hvis du har god innsats, så vil du bli bedre. Og da vil du få en god karakter”*. Videre har han dette å si om innsatsens betydning:

Du kan ikke si at en elev som ligger på 2 nivå mot slutten av opplæringen har hatt en god innsats, for da hadde man sett resultater av innsatsen. Hvis man mot slutten av 10. trinn fortsatt ikke får til å løpe 800 meter da, så er jo eleven fortsatt en 2-elev, for da har man egentlig ikke hatt god innsats.

Truls har dette å si om innsats:

Kroppsøving er det eneste faget en elev vurderes etter innsats. Det er jo også en positiv ting, fordi kroppsøving handler jo på en måte om innsats. Det man gjør med kroppen sin og det som står i kompetansemålene, som å øve på, samarbeid og fair play, krever jo en innsats.

Videre presenterer Ida vurderingsgrunnlag hun selv vektlegger:

Samarbeid og innsats er kjempeviktig å vurdere etter. De må vise at de ikke gir opp, vise selvstendighet, osv. Men det handler også om å samarbeide med andre og sentre ball og slikt. En kompetent elev i faget er en elev som også kan gi en forsiktig pasning til en elev som ikke er på samme nivå, slik at laget presterer.

Etterfulgt av dette utsagnet, reflekterer Ida videre rundt andre vurderingskriterier: *“Men ferdigheter da, det skal man vel ikke vurderes så mye i? Hvilke begreper har vi om ferdigheter og kompetanse egentlig? Nå går det vel mye om kunnskap om ulike aktiviteter og bevegelser”*.

Studentene nevner også andre kriterier som grunnlag for vurdering. Hans viser blant annet til at man etter dagens læreplan: *“skal legge mer vekt på øving og progresjon”*. Petter trekker inn fysiske ferdigheter, sett i lys av elevforutsetninger, og viser til et eksempel om elever som får gode vurderinger på bakgrunn av at de utfordret seg selv. I eksempelet forklarer Petter om en situasjon i turn, hvor han mener urettferdighet oppstår når elever som bruker tid og utfordrer seg selv til å gjennomføre en baklengs rulle i turn, får like gode vurderinger som eleven som tør å rulle med en gang. Han utdyper at: *“Jeg synes at når en har evner i faget, så skal man få belønning for det”*. Samtlige av studentene uttrykker en vekting av dette med fysiske ferdigheter, og fra vårt ståsted, kan vi se at de ikke er helt i overensstemmelse med de føringene som gjelder fra læreplanen. Selv om Ida tidligere har uttrykket at hun anser innsats og øvingsprosessen som viktig for vurderingene, forklarer hun at hun synes *“... det der med innsats kan være litt urettferdig i kroppsøvingsfaget. Jeg vil egentlig at faget skal dreie seg litt rundt ferdigheter igjen”*. Hun viser til hvordan hun ville vektlagt elevenes ferdigheter i en vurdering: *“Når det gjelder eleven som viser kjempegod innsats, men ikke viser noe til gode ferdigheter, så synes jeg ikke han heller fortjener en toppkarakter”*. Truls vektlegger ferdigheter i vurderinger, i likhet med Ida: *“Ferdigheter er jo en del av vurderingen, slik som innsats og fairplay. Ferdigheter går inn i alt”*.

Som vi ser, har innsats åpenbart fått sitt ståsted som et sentralt vurderingsgrunnlag blant studentene. Det presenteres at innsats dreier seg om å ikke gi opp, at det er en sentral del av faget, og at flere av kompetanseområdene i faget, som øving og samarbeid, kan knyttes direkte til elevenes innsats. Innsats blir av utsagnene, også sterkt knyttet til vurdering av ferdigheter. I utsagnene til Hans og Petter, ser vi at innsats er beskrevet som et middel som skal resultere i fysiske ferdigheter, hvor selve innsatsen vurderes ut ifra hvor gode ferdigheter elevene viser. For eksempel konstaterer Petter med at elever som ligger an til å få karakteren 2 i kroppsøving, ikke kan ha gitt god innsats i undervisningen, for dette ville resultert i bedre ferdigheter. I Petters utsagn viser han til eksempler fra idretter som løping og turn, og han legger ikke skjul på at det er de fysiske ferdighetene innenfor disse aktivitetene som utgjør hvilken grad av måloppnåelse elevene lander på. Hans viser liknende til at innsatsen er en del av forarbeidet til en ferdighet. Selv om han generelt vektlegger innsats og samarbeid som vurderingsgrunnlag, er det ferdighetene i form av motorisk utvikling, som tilsier hvorvidt elevene har prestert på disse områdene. Selv om Ida kun beskriver et ønske om et mer ferdighetsorientert kroppsøvingsfag i et av utsagnene, forklarer hun likevel senere at ferdighetene tillegges stor vekt i vurderingene hennes.



Tidligere har studentene uttalt seg relativt godt fra et læreplansperspektiv, hvor mange av meningene og refleksjonene rundt vurdering og vurderingsordningen har vært i tråd med det retningslinjene tilsier. I dette kapitlet, derimot, ser vi mye som motsier tidligere uttalelser. For eksempel har Ida vært tydelig på at vekting av øving, utvikling, innsats og samarbeid, er viktig med tanke på vurdering etter dagens læreplan. Hun har også omtalt kroppslig læring som en kjernesak, og forklart at testing av ferdigheter ikke er forenlig med kroppsøvingsfaget slik det står i dag. Det kan virke som dette med vekting av vurderingskriterier er forvirrende for studentene. Det er en stor usikkerhet rundt vurderingspraksisen i kroppsøvingsfaget (Evensen, 2020, s. 154). Denne usikkerheten kommer ifølge Vinje et al. (2021) på bakgrunn av retningslinjenes utydelige presisering av vurderingsgrunnlag (s. 171). Studentene er alle opptatt av at elevenes ferdigheter skal ha en sentral rolle i vurderingsarbeidet. Dette til tross for at kompetansebegrepet i kroppsøving verken beskriver eller nevner fysiske ferdigheter som læringsmål. Derimot vektlegges det, som vi har vært inne på, egenskaper som øving og deltakelse, refleksjon, samarbeid, innsats, og kunnskaper om egen kropp og bevegelser (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 1). Det er altså ikke nevnt at elevene skal vise til fysiske ferdigheter som et resultat av opplæringen. Vi vil argumentere for at det imidlertid ikke er overraskende at Ida og de andre studentene vektlegger fysiske ferdigheter til den graden de gjør. Kroppsøving har en lang tradisjon som et ferdighetsfag, som også studentene har vokst opp med. Slik kan studentenes praksisutøvelse bli preget av deres egne erfaringer i faget, noe som muligens ikke er helt i tråd med de nye retningslinjene. Vinje et al. (2021) ønsker nettopp å avklare om elevenes nivå i fysiske og tekniske ferdigheter er kompetanserelevante for kroppsøving (s. 185), og vi kan tolke det som at studentene deler denne tankegangen. Studentenes vektlegging av vurderingskriterier, bærer igjen preg av den tidligere omtalte tanken om *å ha kropp*, hvor kroppen ansees som et trenbart og målbart objekt (Sæle & Hallås, 2020, s. 69). Dette til tross for at enkelte av studentene nevner og vektlegger kroppslig læring.

#### 4.1.8 Dokumentasjon av vurdering

Dokumentasjon av vurderingsgrunnlag er noe samtlige av studentene peker på som utfordrende. Ida sier at hun *“... har ikke lagt opp en strategi for å sikre dokumentasjon, og jeg har heller ikke lært noe om det på lærerutdanningen. Har heller ikke fått noen erfaring med*

*det fra praksis*". Hans sier at man "... har ikke det håndfaste og konkrete beviset du kan vise til i for eksempel samtaler eller om foreldre spør... Dokumentasjonen er jo ganske vanskelig". Petter nevner at selve vurderingen er ikke vanskelig, men "... det er bare vanskeligere å begrunne det på papiret". Truls sammenligner dokumentasjon ved bruk av tidligere læreplaner og sier at "... det er lettere å dokumentere en elev sin tid på 3000 meter, beeptest, og slike tester... Å ha noe håndfast og objektivt synes jeg er en veldig stor utfordring".

Studentene viser også til hvordan de tenker å løse utfordringen med dokumentasjon. Ida sier at hun ønsker å ha mye dokumentasjon hvis elever klager på karakteren ved å "... notere og dokumentere fra hver undervisning". I likhet med Ida, trekker Petter også inn utfordringen ved å motta klager på karakterer, og sier at han vil "... ta notater i timene... bruke testing for å se på utvikling, og bruke det som dokumentasjon... når du blir konfrontert av en sint forelder så må du ha noe å vise til, og det er det vanskeligste". Truls peker også på å skrive ned notater, men vil i tillegg notere ned elevens "... tanker og refleksjoner rundt deres prestasjoner i kroppsøving". Hans viser litt mer spesifikt hva lærere kan gjøre, for blant annet å unngå klager:

Dialog og loggføring er det beste å ha. Hver time har du loggen med deg... Det som også kan hjelpe deg som lærer er mappearbeid. Elevene produserer selv et produkt, for eksempel videorefleksjoner, eller en dans som de kan vise frem. Det gjør at du har noe håndfast å vise til foreldre eller elever dersom de spør hvorfor de fikk en firer eller femmer. Da kan man unngå ord mot ord situasjoner.

Kroppsøvingslæreres ansvar for å gi rettfærdige vurderinger av hver elev vil kunne kreve mye for-, underveis- og etterarbeid. Forarbeidet vil gjerne inkludere planlegging av undervisning, forme vurderingskriterier, ta hensyn til læreplanen og dens innhold i både undervisning og vurdering, og informere elevene om hva de blir vurdert etter. Dette kan ses på som en brøkdel av arbeidet lærere må gjøre med vurderingsarbeidet i skolen. I tillegg vil underveis- og etterarbeid kunne kreve enormt med arbeid fra lærerne for å kunne få tilstrekkelig med dokumentasjon av elevenes læring. Truls mener "*å ha noe håndfast og objektivt*" er svært utfordrende, og forskning viser i tillegg at kroppsøvingslærere savner å ha noe objektivt å vurdere etter i faget, med tanke på kompetansemålene som omhandler øving, utforskning,

refleksjon og vurdering (Brattenborg et al., 2021, s. 80). Lærere må følge regelverket som blir brukt i skolene, som skal bevise at elevene har blitt informert om mål for opplæringen, at undervisvurdering har blitt brukt på alle elevene, og at kompetansen hos elevene ble vurdert etter kompetansemålene i læreplanen (Evensen, 2020, s.114-115). Ida sier at hun har “*ikke lært noe om det på lærerutdanningen. Har heller ikke fått noen erfaring med det fra praksis*”. Det er usikkert om utdanningsinstitusjonen hennes og praksisskolene hun har vært på har snakket om dokumentasjon av vurdering. Hvis vi tar utgangspunkt i hennes mening, kan man undre seg over hvorfor det ikke har vært noe fokus på dokumentasjon, med tanke på at det har en sentral plass i vurderingen av elever. Stortingsmelding 21 (2016-2017) viser også til at lærere i fellesskap skal ha ansvar for elevers læring og være opptatt av dokumentasjon av læringsresultater (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 26). En mulighet kan da være at studenter, i fellesskap i undervisningene, reflekterer og diskuterer over utfordringene med dokumentasjon og hvordan dokumentere vurderingsgrunnlag på en hensiktsmessig måte.

Selv om studentene trekker fram utfordringen med dokumentasjon, reflekterer alle om sine tanker om hvordan tone ned utfordringene. Samtlige trekker frem at de vil notere eller loggføre elevenes læring og læringsresultater, som kan være viktig å ha når de skal se tilbake på resultatene og sette standpunkt karakter. Selv om bruken av testing som vurderingsgrunnlag i utgangspunktet er utdatert, viser Petter at han vil “*bruke testing for å se på utvikling, og bruke det som dokumentasjon*”. Evensen (2020) viser også til at testing blir benyttet av lærere for å kunne dokumentere fremgang hos elevene i vurderingsarbeidet (s. 91). Ved å bruke for eksempel ulike løpstester kan elever bruke tiden til å måle progresjon, og selv se om de har utviklet seg. Her kan tiden elevene løper på brukes som dokumentasjon for læringsresultat, i den forstand at de løper fortere enn forrige gang. En får dermed sett på utvikling i form av kondisjon, men det blir viktig for lærere å også bygge rundt elevers refleksjon om hva de gjorde for å nå utvikling, slik som Truls sier når han vil notere elevers “*tanke og refleksjoner rundt deres prestasjoner*”. Hans trekker inn en av de grunnleggende ferdighetene i LK20 (2019a), nemlig digitale ferdigheter, inn som en form for dokumentasjon. Han nevner mappearbeid der “*elevene produserer selv et produkt, for eksempel videorefleksjoner*”, kan brukes som dokumentasjon (s. 4). Evensen (2020) peker også på muligheten ved å bruke digitale verktøy for å oppbevare vurderinger av elevene, som igjen kan brukes til dokumentasjon (s. 115). Slik kan kroppsøvingslærere ha noe håndfast å vurdere etter, og igjen noe håndfast å vise til i eventuelle uenigheter i vurderingen.

#### 4.1.9 Usikkerheten rundt elevforutsetninger i vurderingsarbeidet

Med utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets støtteskriv (2021b) for vurdering, og Vinje og Brattenborg (2021) sine innspill om dette skrevet, var vi interessert i å høre studentenes tanker rundt elevforutsetninger og vurdering. Ida stiller seg undrende til hva elevforutsetninger er i vurderingssammenheng, og sier:

Forutsetninger, hva er egentlig det? Jeg vet ikke helt hvordan vi skal vurdere ut ifra forutsetninger. Det står veldig vagt... Hvis vi skal gi rettferdige vurderinger, så tenker jeg at forutsetninger må være med i vurderingen. For vi kan møte elever som sitter i rullestol, eller elever som har skolevegring. Den eleven kan jo ikke måles likt som en elev som er med hver eneste time, og som viser utvikling på en annen måte.

Hans viser til Utdanningsdirektoratet sine justeringer om elevforutsetninger i vurderingsordningen, og viser:

Det står veldig mye forskjellig på Udir sine sider. Plutselig står det at forutsetninger ikke skal telle, men det skal telle likevel, men det skal ikke være vurderingsgrunnlag. Så jeg tror ikke Udir selv vet hva de skal ha med i faget... Øve på og trene på ulike bevegelsesaktiviteter går helt fint, det kan alle gjøre... Sykdom er det kanskje verre med, at de ikke er i stand til å være i bevegelse... Du skal sørge for at alle får lik mulighet til å vise det de kan i ulike aspekter av faget, men du skal ikke tenke på forutsetninger når du vurderer... Forutsetninger skal være med i planlegging av aktiviteter... Du skal ikke sette deg ned og tenke at elever som har den og den forutsetningen skal trekkes opp i karakterer.

Petter trekker inn karaktersetting på elever med forutsetninger som gjør det er vanskelig for dem å delta i undervisningen. Videre sier han:

Du skal absolutt vurdere elever med spesielle forutsetninger, som for eksempel elever i rullestol, når det kommer til utvikling og når det kommer til samarbeid, de skal takle

akkurat det samme... Man må se på det med litt andre øyne... Det er jo ikke sånn at en elev trenger å bli som “supereleven” for å få karakteren 6, men de må vise fremgang verdig den karakteren... Man må ha forutsetninger med i vurderingen, absolutt. Samtidig så er det viktig at det ikke trekker ned de beste. Man kan ikke straffe folk som er flinke, og dermed har mindre utvikling enn andre.

Truls sier at kroppsøving er for alle, og viser eksempler på elever med ulike forutsetninger når han forklarer hvorfor elevforutsetninger skal være med i vurderingen:

I kroppsøving skal elevforutsetninger tas med, men det spørs jo litt på hvilke. Hvis de sliter med for eksempel en diagnose, så har de forutsetninger de ikke kan gjøre noe med. Hvis noen har fysiske utfordringer, for eksempel at en elev er overvektig, så er det en fysisk forutsetning som de kan gjøre noe med. Da tenker jeg at det er litt forskjellig hvordan man vurderer elever med forskjellige forutsetninger... Hvis man for eksempel har en elev som har funksjonsnedsettelse, så vil ikke de kunne gjennomføre enkelte øvelser. De kan vise høy måloppnåelse i det de kan gjennomføre, og da mener jeg at de kan få toppkarakter ja. Man skal ikke ha et fag som er for enkelte elever, og det skal ikke være uoppnåelig å få toppkarakter på tross av at de sliter med fysiske forutsetninger.

Samtlige av studentene trekker inn elever med forutsetninger som gjør at det blir vanskeligere for dem i å delta i ulike bevegelsesaktiviteter. Her trekker studentene forutsetninger som blant annet å sitte i “rullestol”, “skolevegring”, “diagnose” og “funksjonsnedsettelse”. Slik vi tolker utsagnene til studentene kan det se ut som om Ida, Petter og Truls mener at lærere skal trekke inn elevforutsetninger inn i vurderingen. Ida peker på rettferdighet og sier at elever med forutsetninger “*ikke måles likt som en elev som er med hver eneste time, og som viser utvikling på en annen måte*”. Petter peker også på utvikling, men at lærere “*må se på det med litt andre øyne*”. Truls peker på at det ikke er alle elever som kan gjennomføre ulike bevegelsesaktiviteter, men “*kan vise høy måloppnåelse i det de kan gjennomføre*”. Med tanke på læreplanens formuleringer i LK20 (2019a) og støtteskriv for vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2021b) i faget, har det vært stor diskusjon om elevforutsetninger skal eller ikke skal tas med i vurderingen. Hans mener at “*det står veldig mye forskjellig på Udir sine sider*”. I støtteskrivet blir det forklart at forutsetninger skal ikke tas med i vurdering, men at læreres kjennskap til forutsetningene til elevene er viktig i arbeidet med vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 3). Dette kan tolkes som at lærere ikke skal

tenke på elevenes forutsetninger når de blant annet setter karakterer, men når elevene skal vise hva de har lært, er det viktig å kunne legge til rette for elevene slik at de, etter deres forutsetninger, kan vise læring og utvikling. Dette viser Hans til når han sier at alle skal få mulighet til å vise hva de kan, og at *“forutsetninger skal være med i planlegging av aktiviteter”*. Men igjen, slik som Hans sier, så har det vært mye frem og tilbake på Utdanningsdirektoratet sin side når det gjelder vurdering og forutsetninger, som vi kan se i Vinje og Brattenborg (2021) sin artikkel om uklare retningslinjer. Vinje et al. (2021) viser også til ved en eventuell endring, at det må bli mer tydelig på hvilke elevforutsetninger som skal knyttes til vurderingen av kompetansemålene (s. 185). En slik endring kan muligens være nødvendig, spesielt når det blir beskrevet av Utdanningsdirektoratet (2021b) at kompetanse i faget *“handler blant annet om at elevene skal kunne øve på og delta i ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel ut fra egne forutsetninger”* (s. 1). All denne uklarheten kan bringe frem misforståelser blant lærere, noe som vi kan se i Ida sin formulering når hun sier: *“Forutsetninger, hva er egentlig det?”*. Carlsten et al. (2019) viser i sin første delrapport om Talis undersøkelsen, at en av seks lærere sier at de har stort behov for kunnskapsøking om undervisning for elever med særlige opplæringsbehov (s. 6). Det skal nevnes at Talis undersøkelsen ble utført i 2018 for lærere som underviser på forskjellige fag. Det kan dermed stilles spørsmål om hvor stor andel hadde svart “stort behov” under samme spørsmål i 2022, hvis det bare ble inkludert kroppsøvingslærere.

Det har blitt snakket om elever med forutsetninger som gjør det vanskeligere for dem å delta i ulike aktiviteter, men hva med elever som har forutsetninger som tilsvarer et veldig høyt nivå i ulike aktiviteter? Petter sier at det er *“viktig at det ikke trekker ned de beste. Man kan ikke straffe folk som er flinke, og dermed har mindre utvikling enn andre”*. Alle elever har krav på læring og utvikling i skolen, og flere har ulike forutsetninger som påvirker dette. En kan blant annet ha slike elever som er beskrevet i forrige avsnitt, men en kan også ha elever som driver med ulike bevegelsesaktiviteter eller idrett på for eksempel landslagsnivå. Slike elever vil gjerne da ikke ha like stor utvikling som andre elever, slik som Petter sier. Dermed kan tilpasset opplæring bli et sentralt virkemiddel i kroppsøvingsfaget, der poenget er å legge opp undervisning som tar hensyn til alle elevers utgangspunkt (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 3). På denne måten kan alle elever bli tilpasset de ulike kompetansemålene og vise utvikling ut ifra deres egne forutsetninger. Det kan dermed tenkes at det blir kroppsøvingslæreres ansvar å kjenne elevene og deres forutsetninger, slik at alle kan nå læring og utvikling.

#### 4.1.10 Rettferdig vurdering

Vi vil i dette delkapittelet, se på rettferdighet i vurderinger i lys av et individperspektiv som omhandler tiltak enkeltlærere kan gjøre, og et fellesskapsperspektiv, hvor vi ser mer på felles forståelse av vurderingsordningen.

På spørsmål om hva rettferdighet betyr, er studentene til en viss grad, samstemte. Ida og Truls er klare i sine utsagn på at rettferdighet handler om like muligheter. Der Truls beskriver: *“Rettferdighet for meg betyr at alle skal ha like muligheter, og alle skal behandles likt”*, forklarer Ida: *“Rettferdighet handler mye om at vi har like muligheter til å oppnå det som skal læres”*. Hans utsagn bygger på de to forrige, og legger til: *“...man må jo ta hensyn til forutsetningene. Ingen skal få en fordel i noe, uten at de har fortjent det”*. At rettferdighet omhandler å gjøre seg fortjent til noe, kom også frem i Petters beskrivelser.

Videre ble studentene bedt om å beskrive hva som utgjør rettferdige vurderinger. Ida nevner innledningsvis:

Da tenker jeg at elevene må vite hva de vurderes etter, elevene må få være med i vurderingsarbeidet, og at vurderingen skal skje hele tiden, ikke bare at det er noen få timer der vurderingen skal skje fordi det kan være urettferdig.

Dette med at elevene skal forstå hva de vurderes etter, vektlegges også av Hans. Han nevner blant annet dialogen med elever, hvor deres oppfatning av hvorvidt karaktergivningen er rettferdig eller ikke, er avhengig av en tydeliggjøring av mål og kriterier for vurdering. For Petter, blir rettferdige vurderinger et spørsmål om hvilke av elevene som har gjort seg fortjent til gode karakterer: *“Så det er rettferdig at de som er best på alle områder får best. Man skal jo ikke trekke elever for at de er gode i utgangspunktet, det skal man ikke gjøre”*. Han forklarer videre at:

Det skal alltid være en fordel å være god, og slikt er det i alle fag. Noe annet er urettferdig... men man skal gi alle muligheten til å bli god, for det er viktig. Faget må være for alle, men begrepet «å være for alle» betyr ikke at alle skal få til alt.

Truls retter søkelyset mot like muligheter og like vurderingskriterier: *“Vi må vurdere etter det samme, og det må være en god dialog mellom lærere og skoler for hvordan vi skal drive vurderingen”*. Studentene har, som vi har sett i delkategorien om kompetansemålenes utforming, uttrykket at læreplanens tolkningsrom fører til urettferdighet når det kommer til vurderinger. Truls nevner:

Hvis en lærer eller en skole driver en vurderingsparaksis som er mye snillere enn en annen skole, så vil jo også karakteren bli annerledes. Elevene på den skolen vil da få et fortrinn for videre utdanning, og for meg er det ikke rettferdig.

Petter forklarer blant annet at: *“Det er jo ikke rettferdig at lærere har forskjellige vurderingspraksiser, med tanke på utøvelse av individuelt skjønn”*. Videre trekker han inn en annen faktor for rettferdige vurderinger, og viser til et eksempel med ufaglærte kroppøvlingslærere fra egen skolegang. Her nevner han to forskjellige vurderingssituasjoner, med ulike lærere. I den ene situasjonen ble han vurdert ut ifra en rekke tester i ulike idretter, og i den andre situasjonen var alt som skulle til for å få karakteren 6, å løpe raskere enn det han omtaler som hans dårlige trente lærer, på en viss distanse. Han avslutter eksempelet med å nevne: *“Ingen av de hadde kroppøvlingskompetanse ... Dersom begge hadde hatt en utdanning, ville vi fått en mer lik praksis”*.

For Hans og Petter handler rettferdighet om at alle skal ha like muligheter til å oppnå noe, og at ingen skal ha en fordel i noe. De beskriver også at rettferdighet handler om å få etter fortjeneste. Dette perspektivet på rettferdighet har mange fellestrekk med Aristoteles tenkning. Aristoteles pekte på at like tilfeller skal behandles likt, ulike tilfeller behandles ulikt, og etter fortjeneste (Aristoteles, 2013, s. 129). Når Petter forklarer at det skal være en fordel å være god, viser han til at den ferdigheten eleven har, er et resultat av omfattende øving og utvikling, og eleven har på bakgrunn av dette, gjort seg fortjent til en god vurdering. Hans retter fortjeneste- aspektet inn i en litt annen retning. Han trekker inn elevforutsetningene på dette området, hvor bedre forutsetninger ikke nødvendigvis vil gjøre deg fortjent til en god vurdering. I ferdighetsmåling av for eksempel høydehopp, som vi så Ida presenterte i et tidligere delkapittel, stiller ulike elever med ulike forutsetninger, og en høyere elev vil få en ufortjent fordel. Hans ønsker å tilrettelegge undervisningsoppleggene slik at elevforutsetninger ikke fører til noen ulemper eller fordeler i det elevene skal vurderes etter aktivitetene og refleksjonene de bedriver. Dette er mer i tråd med måten



Utdanningsdirektoratet har formet kompetansebegrepet og kompetansemålene på (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 7-8; Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 1).

Kompetansemålene i dagens læreplan er på bakgrunn av vektingen av kroppslig læring, øving utvikling, lagt opp for at alle elever uansett forutsetninger skal kunne stille med like muligheter til å få måloppnåelse. Dette kan sees i motvekt til flere av studentenes uttalelser om et ferdighetsrettet fokus, hvor det ikke er tvil om at idrettsaktive elever vil nytte av en klar fordel fremfor andre elever. Likevel tilsier utsagnene om rettferdighet etter fortjeneste, at disse ferdighetene er opparbeidet gjennom øving, og at de med dette har gjort seg fortjent til en god karakter. Vi er enige i at dette er gode poenger for rettferdige vurderinger, dersom faget var lagt opp på en mer idretts- og ferdighetsrettet måte, men dagens kompetansebegrep er ikke forenlig med denne fremgangsmåten til kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 1).

Studentene er enige på flere områder når det kommer til hva som er rettferdig, og nevner noen tiltak enkeltlærere kan gjøre for å styrke elevenes opplevelse av å få en rettferdig vurdering. For det første beskriver studentene at elevene må informeres om hva det er de vil bli vurdert etter. Hans trekker inn tydelige kriterier, og Ida presiserer at vurderingene skal baseres på elevenes faglige kompetanse over tid, fremfor enkelttimer. Ida nevner i tillegg elevdeltakelsens i vurderingen, noe som kan gi elevene et bedre innblikk i hvilke kriterier som vektlegges, og hvordan de ligger an faglig. Når studentene snakker om rettferdige vurderinger, beskriver de ofte at det dreier seg om vurderinger i form av karaktergivninger. Med tanke på underveisvurderinger med karakterer, og standpunktvurderinger, anser vi mange av de tiltakene studentene har nevnt om tydeliggjøring av vurderingskriteriene som viktige tiltak for enkeltlæreres vurderingspraksis. Dette var informantene i Prøitz og Borgens (2010) undersøkelse også enige i (s. 86). Petter peker i tillegg på at kroppsøvingskompetanse, og lærerutdanning i kroppsøvingsfaget er viktig for å være egnet til å gi rettferdige vurderinger. Vinje et al. (2021) beskriver på samme måte, at lærere med tilstrekkelig opplæring i karaktersetning, har lettere for å gi rettferdige vurderinger (s. 171). Dette støttes opp av den tidligere forskningen i FIVIS rapportene, hvor faglærte lærere viste betraktelig bedre individuell vurderingspraksis (Sandvik & Buland, 2014, s. 12).

Det er ikke bare elevenes opplevelse av å ha fått en rettferdig vurdering som er viktig, likeså skal, som studentene nevner, elever på tvers av skoler kunne forvente at de blir vurdert etter de samme kriteriene. Studentene har tidligere vært inne på at den nye læreplanen gir store

rom for tolkning, hvor kroppsøvingslærere må bruke sitt eget skjønn i tolkningen og vurderingen. De har på bakgrunn av dette argumentert for at forskjellige skjønn gir forskjellige vurderinger, noe som ofte kan føre til at vurderinger på tvers av klasser eller skoler blir urettferdig. Som Truls beskriver, kan en lærer ha en “*vurderingspraksis som er mye snillere*”. Snillere lærere vil mest sannsynlig, dele ut gode karakterer oftere, mens elever som har kroppsøvingslærere med fagutdanning, og dermed en bedre formening om hvilke kriterier det skal vurderes etter, kan få dårligere karakterer og en ulempe ved opptak til videregående skole og høyere utdanning. Lignende, viser eksempelet Petter presenterer, til samme utfordring. Fra den tidligere forskningen så vi i Prøitz og Borgen (2010), at lærere ofte fikk et individuelt ansvar i settingen av standpunkt-karakterer, og at det generelt var manglende strukturer for samarbeid om vurderingskultur innad i norske skoler (s. 112). Som Truls forklarer det, bør det være en god dialog og et godt samarbeid lærere og skoler imellom. I undersøkelsene til Carlsten et al. (2020), ble det presentert at rundt to tredjedeler av lærerne i utvalget svarer at de samarbeider med andre lærere for å få felles standarder for vurdering av elevers utvikling (s. 10). Vurdering i kroppsøving har i denne undersøkelsen blitt forklart som utfordrende og tidvis forvirrende. Vinje et al. (2021) støtter dette, ettersom de forklarer de manglende samsvaret mellom læreplanen og retningslinjene, og kartleggingen av elevenes kompetanse som faktisk lar seg gjøre av læreren (s. 185). På bakgrunn av studentenes utsagn, og den tidligere forskningen, vil vi argumentere for et bedre kroppsøvingsfaglig samarbeid, hvor man i fellesskap kan utvikle en felles forståelse og rettferdig vurderingspraksis i faget.

#### 4.1.11 Oppsummering

Frem til nå har vi presentert noen sentrale funn, refleksjoner og meninger blant studentene i utvalget, og drøftet rundt utsagnene om vurderings- og læreplanforståelse. Utfordringene med tanke på rettferdige vurderinger, er noe som har vært delvis gjennomgående i hele kapittelet, hvor studentene har knyttet dette til flere kategorier. Innledningsvis kunne vi se at studentene hadde liten erfaring med vurdering i kroppsøvingsfaget. En av studentene hadde fått litt erfaring, uttrykket imidlertid utfordringer i å skulle observere og vurdere flere elever samtidig som han gjennomførte undervisning. I delkapittelet om karaktergivning i kroppsøving, så vi at studentene var samstemte i meningene og argumentene for å bevare karakterene, hvor de beskrev fagets status som den største motivatoren. Underveisvurderingene uten karakter ble

etter vårt inntrykk nedprioritert av studentene, da flertallet hevdet at dette som regel kan improviseres gjennom undervisningen, noe som antyder at de stoler på deres faglige kompetanse i arbeidet med å gi konstruktive tilbakemeldinger til elevene underveis. En av studentene var imidlertid mer opptatt av at gode tilbakemeldinger i undervisningsvurderinger, krever tid og mer nøyaktig observasjon av hvordan elevene utvikler seg og viser progresjon. Egen- og hverandrevurderinger blir også for det meste, pekt på som gode verktøy for å gi undervisningsvurderinger. Studentenes meninger og refleksjoner om elevdeltakelse i vurderingen, beskriver fordeler som tydeliggjøring av vurderingskriterier, og at læreren får innblikk i hvordan elevene reflekterer rundt faglig utvikling. Sammensatt, fremhevet studentene at undervisningsvurderinger i form av tilbakemeldinger og elevdeltakelse, bidrar til at elevene får innblikk i deres egen utvikling, kriteriene og forventningene som stilles, og at dette etter hvert vil bidra til en mer rettferdig karaktervurdering. Studentene viste til oppdatert kunnskap når det gjelder testing av fysiske og tekniske ferdigheter. Selv om enkelte av studentene beskrev et ønske om et fag som er mer ferdighetsorientert, forklarte de alle at de var innforstått med at testing av fysiske ferdigheter som grunnlag for vurdering, ikke er forenlig med kroppsøvingfaget slik det er i dag. De beskrev imidlertid at man kan bruke testing som et verktøy for å motivere og bidra til utvikling, uten at resultatene var relevant vurderingsmessig. Dette med øvings- og utviklingsfokuset fra læreplanen, var noe studentene omtalte som utfordrende å skulle vurdere etter. De la vekt på at læreplanens tolkningsrom vil bidra til ulike forståelser av læreplanen, og senere ulike vurderinger, noe de anser som urettferdig. Enkelte mente også at læreplanen åpner for en rekke muligheter når det kommer til handlingsrom for undervisningsaktiviteter. Videre kan vi se at det var en stor usikkerhet blant studentene rundt hvorvidt elevenes forutsetninger skal inkluderes i vurderingen eller ikke. En av studentene stilte spørsmål ved hva elevforutsetninger egentlig innebærer, og flere beskrev at de ville tatt elevforutsetningene inn i vurderingene. Når det kommer til dette med dokumentasjon av vurderinger, var studentene klare på at de kunne møte noen utfordringer når man skal forsvare vurderinger som er satt ut fra subjektive forståelser og tolkninger av utydelige retningslinjer for vurdering.

## 4.2 Profesjonsutvikling

Under dette temaet vil vi prøve å besvare forskningsspørsmålet: *Hvilke tanker har siste års masterstudenter i kroppsøving rundt utvikling av vurderingspraksis i læreryrket?*

Resultatene bygger på studentenes utsagn rundt sentrale sider ved profesjonsutvikling. Avslutningsvis vil vi oppsummere sentrale funn i form av våre egne formuleringer.

#### 4.2.1 Den profesjonelle lærers kvaliteter

Å være interessert eller nysgjerrig i kroppsvøingsfaget er noe Ida, Petter og Hans peker på som viktig for å kunne utvikle seg som kroppsvøingslærer. Hans presiserer det med at *“hvis man er interessert i faget, så vil du også utvikle kunnskap og kompetanse automatisk, både gjennom interessen og ved erfaring”*.

Truls og Ida snakker om samarbeid og viktigheten av å snakke med kollegaer for å få tips og høre andres erfaringer. Ida viser i tillegg til en konkret utviklingsaktivitet som er mulig å gjøre i lærerkollegiet: *“Som vi har lært i studiet, så gjelder det å kunne samarbeide og jobbe sammen om hvordan vi skal vurdere, slik som for eksempel Lesson Study. Vi vurderer og observerer hverandre, og finner ut hvordan vi skal forbedre oss”*. Truls trekker i tillegg viktigheten ved å kunne diskutere i fellesskap med kollegaer om informasjon og kunnskap som lærere tilegner seg, og stille sentrale spørsmål om *“... hvordan vi kan for eksempel implementere den nye kunnskapen, om den skal implementeres, og om det er mulig å implementere”*.

Ida og Petter mener at det kan være nyttig for lærere å delta på aktiviteter utenfor skolen. Ida presiserer det med å delta *“... på webinar som handler om faget”*. Petter nevner andre aktiviteter og viser i tillegg effekten:

Jeg har tro på å sende lærere ut på kurs og konferanser, fordi det er både for motivasjon og helt konkret input lærere kan få. Hvis en har som vane å delta på kurs, blir en også mer vandt til å oppdatere seg. Det vil koste litt mer, men jeg tror at i lengden vil en kunne få mye ut av det.

Samtlige av studentene peker på viktigheten av å være oppdatert på forskning. Ida sier at lærere må *“... være oppdatert på forskning”* når hun snakker om læreres kunnskap. Truls mener at det ikke bare er forskning lærere må følge, og mener det er viktig å *“... holde seg oppdatert på ny forskning, nye lover, regler og læreplaner”*. Videre er det viktig å prøve ut

det en har lest, slik som Petter formulerer seg: *“Er det en artikkel som plutselig legger frem en revolusjonerende måte å vurdere etter, må man jo egentlig prøve det ut i vurderingen”*. Hans og Ida nevner også at bruk av forskning vil kunne resultere i at lærere ikke gror fast i yrket og følger samme praksis år etter år. Hans formulerer seg slik:

Du skal ikke bare sette deg ned når du er ferdig utdannet og tenke at man ikke skal lære noe nytt, eller at man ikke skal lese ny forskning eller høre på andre lærere. Man skal hele tiden oppfriske seg, du skal følge med i tiden. Du skal ikke bli en bitter, gammel lærer som bare holder til sine faste verdier. Så det å være profesjonell, det inkluderer at du faktisk er litt engasjert og gir en innsats.

Samarbeid med lærerkolleger blir trukket frem som viktig faktor for profesjonsutvikling av Ida og Truls. I vår studie er det bare Ida som nevner muligheten av å observere hverandre slik at lærere kan forbedre seg, når vi spør studentene om hva lærere kan gjøre for å utvikle seg. I andre delrapport om TALIS 2018 undersøkelsen viser Carlsten et al. (2020) til at i overkant av en tredjedel av lærerne i studien at de aldri observerer og gir tilbakemeldinger om andres undervisning (s. 10). Det kan dermed tenkes at det finnes forskjellig syn på slikt arbeid innad i lærerkollegiet og studentgrupper, og derfor kan nytteverdien av det variere for individene. I praksisperioder til studenter er det vanlig at både medstudenter og praksislærer observerer hverandre i undervisning og deretter diskuterer for eksempel hvordan det gikk, hva som var bra og hva som kunne blitt gjort bedre. Det er usikkert hva de andre studentene tenker om denne metoden for å utvikle seg som lærer, men det er verdt å nevne at det kun var en av fire som trakk frem denne metoden som en form for utvikling, med tanke på at slikt arbeid har vært en pågående aktivitet i praksisperioder. Stenhouse (1975) trekker også inn samarbeid som en faktor for utvikling av praksis, og sier at observasjon og refleksjon med kollegaer om sin egen praksis er viktig for å utvikle seg (s. 144). Truls viser også til viktigheten av diskusjon når endringer skal implementeres i skolen. Dette minner i aller høyeste grad om Fullans (2007) teori om første fase i endringsarbeid, kalt for initiering, som handler om planleggingen av hva som skal endres (s. 66). Det er viktig å kunne diskutere med lærerkollegiet om endringer som muligens skal oppstå i skolen. Ved å implementere store endringer i skolen, vil det trengs en omfattende skoleutvikling. Det kan dermed tenkes at det blir nødvendig, slik Truls er innpå, at alle ansatte er klar over hvilke endringer som skal oppstå, slik at det blir enklere for hver ansatt å omstille seg til de nye endringene.

Ida og Petter sine utsagn om å delta på ulike webinar, kurs og konferanser, støttes opp av Sandvik og Buland (2013), der de viser til at den enkeltes lærers utvikling vil kunne øke ved å ta del i ulike kurs (s. 48). Sandvik og Buland (2014) beskriver også at vurderingen ikke blir nok prioritert i skolens vurderingskultur, og det fører til at kroppsøvingslærere har et behov og ønske om å finne et fellesskap utenfor skolen for å kunne utvikle god vurderingspraksis i fellesskap (s. 109). Ved å delta på slike aktiviteter som er nevnt i resultatene, vil lærere få innblikk i ulike syn og meninger utenfor skolens område. Disse aktivitetene kan også samle lærere på tvers av skoler, som kan gi en mer felles forståelse av vurdering, i den grad at de får samme informasjon. Dermed kan en tenke seg at vurderingspraksisen på forskjellige skoler blir i noen grad likere, som igjen kan føre til en mer rettferdig vurdering for elevene. For barn og unge vil rettferdighet i stor grad dreie seg om at alle skal bli behandlet likt (Leer-Salvesen, 2021, s. 119). Prøitz og Borgen (2010) viser også at lærerne i sin studie mente at rettferdig vurdering handler om å behandle alle elevene likt, både i klassen, på trinnet og på tvers av skoler (s. 89). Sandvik og Buland (2013) viser at det trengs et nært samarbeid for å utvikle en felles forståelse (s. 55.)

Alle studentene viser til bruken av oppdatert på forskning for profesjonsutvikling, som er et viktig kjennetegn på det å utføre profesjonsyrket *lærer* (Elstad et al., 2014, s. 19-20). Grunnskolelærerutdanningen skal gjøre studentene bevisst på bruken av forskning og hvordan den kan prege praksisutøvelsen hos lærere, slik som Petter nevner om hvordan artikler kan utvikle vurderingspraksis (Utdanningsforbundet, 2021). Sandvik og Buland (2013) mener at å prøve ut i praksis det en har lært i utdanningen, kan være positivt med tanke på læreres utvikling, og igjen elevenes utvikling (s.48). Elever er forskjellige, og ulike undervisningsmetoder vil påvirke elevene forskjellig. Det blir da viktig for lærere å kunne se hvordan egen praksis, med utgangspunkt i slike artikler Petter nevner, påvirker hver enkelt elev (Helleve et al., 2018, s. 3). Slik kan lærere drive tilpasset opplæring med utgangspunkt i forskning, for dermed å utvikle seg selv som lærere, men også elevene. Med tanke på å lytte til andre lærere i kollegiet, viser Sandvik et al. (2012) at delt erfaring fra andre i lærerkollegiet er en viktig kilde for å utvikle vurderingspraksis (s. 155). Hans presiserer, som vist i resultatene, at *“man hele tiden skal oppfriske seg”*. Dette kan gjerne ses på som et tidkrevende arbeid for lærere, hvis en konstant skal bruke tid på å for eksempel lese forskning eller følge med på støtteskriv, forskrifter, lover og regler. Rønsen og Engelsen (2015) påpeker at endring i læreres kompetanse, vil det trenges en systematisk profesjonell utvikling over tid. I takt med samfunnsendringer vil det oppstå endringer i skolesystemet også.

Vurderingsordningen og kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving har endret seg i stor grad fra LK06 til LK20, der kroppsøvingslæreres vurderingspraksis forhåpentligvis har beveget seg fra en testpreget vurdering til en mer formativ vurdering, hvor elevene skal lære seg ulike bevegelsesaktiviteter som de kan ta med seg videre etter endt skolegang. Dermed vil den profesjonelle utviklingen foregå kontinuerlig, for å følge alle endringer som oppstår, og endringer som er nødvendige å foreta seg på hver enkelt skole.

#### 4.2.2 utfordringer med profesjonsutvikling for nyutdannede lærere

Når vi spør studentene om hvilke utfordringer de kan møte med utviklingsarbeid individuelt eller i fellesskap, er det verdt å nevne at profesjonsutvikling i fellesskap med andre kollegaer er det som går igjen i Truls, Ida og Hans sine svar. Truls sier at det kan oppstå uenigheter i profesjonsfellesskapet, og nevner blant annet at lærere ikke alltid er “... *enige med hvordan man skal vektlegge for eksempel innsats*”. Ida peker på utvikling av praksis, og som nyansatt på en skole kan det være lett å godta den gjeldende praksisen, selv om en er uenig med hvordan den utføres. Hun sier at “... *det kan være skummelt å komme inn som ny og på en måte vise at du har nyere utdanningen enn de andre... det kan da hende at vi står litt alene*”. Hans mener at det kan være utfordrende å endre meninger til lærere på skolen som har fulgt tidligere læreplaner i flere år, og peker på at miljøet i profesjonsfellesskapet kan bli påvirket. Han presiserer det slik: “*Du kommer der som nyutdannet, hvor begge har sine meninger og forståelser... Det er ikke sånn at du setter deg ned og sier at det og det er feil, det er vanskelig å holde på sånn*”. Dette samsvarer med hans erfaring med profesjonsutvikling i praksisperiodene. Her sier han at studentene alltid har fått muligheten til å komme med innspill i ulike utviklingsmøter, men “... *det er jo ikke sånn at vi sitter der og brenner for å vise at vi er lærerstudenter, og har lyst å si det og det, det er vanskelig og jeg har ikke turt å gjøre det*”. Petter har derimot en annen innstilling til arbeidet med profesjonsutvikling sammen med andre kroppsøvingslærere, og formulerer seg med at “... *dersom de tar feil etter min mening, er jeg ikke redd for å si ifra*”.

Truls, Petter og Hans utdyper at tid er en av de største utfordringene med utviklingen av læreres kunnskap og kompetanse. Truls sier at “...*en av de største utfordringene er tid*”.

*Lærere har ikke all verdens med tid*". Petter mener at lærere bør få mer tid i hverdagen med profesjonsutvikling og utdyper seg slik:

Hvis politikerne mener at vi trenger å settes inn i nytt fagstoff, som kan være relevant, må de sette av tid til det. Det går ut på å sette av litt tid slik at lærere kan oppdatere seg på nytt stoff eller kunnskap.

Hans viser til den travle hverdagen for lærere og at de må "... *springe fra time til time, du må planlegge, ha foreldremøter og så videre... Kanskje man leser litt på utdanningsnytt, og ønsker å lære mer, men så har du null timer til rådighet*".

Forskjellige syn og meninger kan være en utfordring i profesjonsutviklingen, slik som flere av studentene peker på. Som lærer arbeider en med andre lærere på de forskjellige trinnene, og å kunne samkjøre utviklingen i samme retning kan være et hinder. Fra Ida og Hans sitt svar kan det se ut som om de vegrer seg litt med å utvikle de andre læreres kunnskap og kompetanse. Det er nok ikke unaturlig med tanke på at de andre lærerne har erfaring som de har opparbeidet seg gjennom årene. Ulike meninger og konflikter vil kunne oppstå fra tid til annen i lærerkollegiet (Grutle, 2018, s. 24-26). Spørsmålet blir da om nyutdannede lærere føler en redsel for å ta opp diskusjon med de andre lærerne. Det kan tolkes som om Ida er litt redd for å føle seg alene i lærerkollegiet, som kan forklare hennes tanker om å flyte inn i gjeldende praksis på skolen, for dermed å føle seg mer inkludert i lærerkollegiet. Hvis vi trekker inn rettferdig vurdering, så vil det muligens være urovekkende at kroppsøvingslærere med lektorutdanning ikke påfører oppdatert kunnskap om vurdering inn til lærerkollegiet. Sandvik et al. (2012) fremhever at for å kunne utvikle kompetansen blant lærere, er det viktig med diskusjon i profesjonsfellesskapet (150). Det er tidligere blitt nevnt av studentene at å være oppdatert på ny forskning er sentralt i arbeidet ved å utføre sitt profesjonsyrke. Ny forskning på forskjellige felt i skolen, skal kunne prege måten lærere utfører praksisutøvelsen. I den nye lærerutdanningen skal det i utgangspunktet bli inkludert mye arbeid med tidligere forskning i studentenes kunnskapsutvikling (Utdanningsforbundet, 2021). Det kan dermed ses på som et problem hvis nyutdannede lærere vegrer seg med å viderebringe forskningen til lærerkollegiet, og dermed ikke bidra med en fremtidspreget utvikling. Det kan være ulike grunner for de forskjellige innstillingene til studentenes på dette området, som for eksempel erfaring, kunnskap, kompetanse, selvtillit eller praksisopplevelse.



Truls, Petter og Hans sitt syn på tid kan vi se likhetstrekk i ved Rønsen og Engelsen (2015) sin artikkel, der de peker på at nok tid og ressurser er en utfordring for å få til en endring i læreres kompetanseutvikling. Å finne nok tid for utvikling av vurderingspraksis for lærere blir også løftet frem som utfordrende i FIVIS sin første delrapport (Sandvik et al., 2012, s. 148). Når Vinje og Brattenborg (2021) i tillegg sier at retningslinjene for vurdering er såpass uklare og utydelige for lærere, så vil det tyde på at det er noen hakk vanskeligere for mindre erfarne studenter som snart skal inn i yrket. Det å kunne sette av nok tid for utvikling av vurderingskompetanse, spesielt i kroppsøving, kan dermed være nødvendig for å ha mest mulig rettferdig vurderingspraksis.

### 4.2.3 Profesjonsfelleskapets potensial

Selv om studentene mener at det kan være utfordrende å arbeide sammen med andre i lærerkollegiet, reflekterer de også rundt mulighetene som kan oppstå ved et godt samarbeid. Alle studentene var enig i arbeid i et profesjonsfelleskap er positivt med tanke på utvikling, men hvilke aktiviteter eller muligheter det medbringer varierte i deres svar. Hans snakket om hvordan vurderingsarbeidet i kroppsøving kan bli mindre tidkrevende og hvordan lærere kan bli enige om vurderingsordningen i den enkelte skole. Her trekker han frem samarbeid og å bruke hverandre som en viktig faktor:

Det er når lærerne bruker hverandre at de får mye mer tid til å vurdere elevene sine, i stedet for at de må bruke tid til å lage opplegg... De kan slå i sammen to klasser, kanskje gå en tur. De og de kan se på vurdering mens andre tar seg av det praktiske. Det åpner for veldig mange muligheter med samarbeid, og profesjonell utvikling kan bli stort.

Når Petter reflekterer rundt mulighetene ved godt profesjonsfelleskap, trekker han frem arbeid i teams, der lærere diskuterer, samarbeider og snakker om praksisutøvelse. Han nevner at det som diskuteres om hva som er bra og hva som er dårlig, kan føre til at hver enkelt lærer kan prøve ut nye undervisningsmetoder. Han sier at *“... vi får større variasjon i undervisningene og man risikerer i mindre grad at lærere kjører samme undervisning om og*

*om igjen... Flere lærere gir flere muligheter, med tanke på hva man kan gjøre i undervisningssammenheng”.*

Truls mener at diskusjon og samarbeid med lærerkollegiet vil føre til at en lettere holder seg oppdatert. Han mener også at et godt samarbeid vil kunne påvirke praksisutøvelse i positiv retning ved “... å høre på dem som er litt erfarne allerede, og hører på hva de har gjort bra og kanskje hva de har gjort feil, slik at vi sammen kan skape en vurderingspraksis som er så god og rettferdig som mulig”.

Ida trakk frem et tiltak som skoler og lærere kan gjøre sammen i fellesskap utenfor hver enkelt skole, ved at “... nærskolene møtes mer, det er noe vi burde benytte oss mer av... Kroppsøvingslærerne i skolene møtes og snakker sammen om praksisen”.

I resultatene over, viser Hans til en løsning der “lærerne bruker hverandre” til å nedtone en av de største utfordringene i profesjonsutvikling, ifølge tre av studentene, nemlig tid. Petter pekte på, som vist i punkt 4.2.2, at det er nødvendig at det blir lagt av mer tid for utviklingsarbeid, og mente at politikerne måtte ta grep. Hans viser derimot til en annen løsning, der lærerne selv tar grep og ved bruk av samarbeid deler arbeidsoppgavene opp. En av de tidkrevende arbeidsoppgavene Hans nevner er arbeidet med opplegg for elevene. Carlsten et al. (2020) viser at samarbeid er høyt verdsatt på skolen, og det blir mest brukt i praktiske og koordinerende aktiviteter, med deling av undervisningsmateriell som en av de mest brukte formene for samarbeid på skolene (s. 4). Dermed kan det tolkes som om dagens lærere allerede deler flere av studentenes syn på tid, og bruker ulike former for samarbeid for å nedtone arbeidet i skolehverdagen. Med tanke på vurderingskompetanse, kan en slik delingskultur også gi lærere mer tid til å utvikle kunnskap og kompetanse om vurdering, og dermed få en vurderingspraksis som er i tråd med LK20. Hans nevner også at “de og de kan se på vurdering mens andre tar seg av det praktiske”. Slik kan noen kroppsøvingslærere styre undervisningen, mens andre observerer og dermed driver summativ vurdering. Dermed kan kroppsøvingslærere luke ut mer tidkrevende oppgaver de må ta for seg i undervisningen, og heller ha fokus på vurdering. Å “slå i sammen to klasser”, slik som Hans nevner, er også en mulighet for få mer tid til profesjonsutvikling. Slik kan kroppsøvingslærerne på skolen samarbeide, og dermed være en ressurs for hverandre.

Ved å diskutere med lærere om praksisutøvelse, slik Petter snakker om, vil undervisningskunnskapen hos lærere øke, med tanke på at de får flere ulike undervisningsopplegg de kan prøve ut. Bruken av testresultater som vurderingsgrunnlag er forhåpentligvis borte, så mye av vurderingen vil oppstå i undervisningstimene i kroppsøvingfaget. Læreres subjektive meninger og oppfatninger av elevene, og deres læreplanforståelse vil derfor spille en stor rolle i den daglige vurderingen av elevene (Birch, 2021, s. 157). Ved en lav undervisningskompetanse, vil det kunne påføre lite variasjon i undervisningspraksisen hos lærere, slik Petter snakker om. For å utvikle praksis og vurderingskompetanse, er det viktig å kunne diskutere i fellesskap, slik som Sandvik et al. (2012) viser til (s. 150). Det blir også fremhevet i Overordnet del i Læreplanverket at i profesjonsfellesskapet skal ansatte på skolen reflektere over verdier, og vurderer og utvikler sin praksisutøvelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). I Stortingsmelding 21 blir det også skrevet at lærere og ledere skal arbeide med å få felles forståelse av forbedring av praksis, planlegger og evaluerer undervisningsopplegg, og deler og videreutvikler undervisninger som viser seg å fungere bra for elevene (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 26).

Når Truls trekker inn samarbeid med mer erfarne lærere, mener han at vurderingspraksisen kan bli *“så god og rettferdig som mulig”*. Denne formuleringen henger tett sammen med Leer-Salvesen (2021) mening om at hvis det er et godt lærerkollegium i skolen, *“kan de sammen gjøre skolen til et mer rettferdig samfunn”* (s. 120). Dette kan kobles opp til studentenes utsagn om læreplanen og dens innhold om kompetansemål og vurderingsordning, der de viser til utfordringer. Spørsmålet blir da om det er i hele tatt mulig å utvikle en rettferdig vurderingspraksis, og om det heller skal fokuseres på å bevege læreres tolkning i samme vei, slik at den blir mindre urettferdig. Prøitz og Borgen (2010) viser i sin studie at det er vanskelig å definere hva som er rettferdig vurdering (s. 115), men at et godt samarbeid med kollegaer styrker følelsen av hva som er rettferdig vurdering (s. 89). Lærere i fellesskap kan plukke opp både moralske og umoralske praksiser, men ved å diskutere og reflektere med andre kan de sammen nedtone eller luke bort mindre ønsket moral som de besitter (Leer-Salvesen, 2021, s. 48). Dermed kan erfarne lærere komme med innspill, tanker og erfaringer rundt god vurderingspraksis, men det blir viktig for lærerne å kritisk vurdere informasjonen de får. Det er selvfølgelig mulig å ha ulik praksis, men det blir dermed viktig for lærerkollegiet å ha felles forståelse av hva som er god praksis, slik som Sandvik et al. (2012) skriver i sin rapport (s. 116).

Ida har tidligere vist til bruken av webinarer for utvikling av kunnskap og kompetanse, men viser også til muligheten ved at *“nærskolene møtes mer”*, som kan føre til felles refleksjoner rundt praksisutøvelse. Slik sett kan det muligens bli mer rettferdig vurdering for elevene, i den forstand at ulike skoler samles og diskuterer rundt vurderingsordningen i faget. Vinje et al. (2021) mener også at elevene har krav på at karakterene i faget må være basert på en rettferdig vurderingspraksis, med tanke på at elevene skal søke videre skolegang på videregående skole etter tiende trinn (s. 186-187). Dermed kan et slikt tiltak, som Ida viser til, føre til at flere skoler følger en felles forståelse, som igjen kan gjøre det slik at elever blir vurdert etter så like som mulig vurderingskriterier.

#### 4.2.4 Ledelsens rolle med profesjonsutvikling

I analysen av dataene i denne studien viser det seg at det bare er Hans som spesifikt nevner ledelsen og dens rolle for profesjonsutvikling i skolen. Han mener at *“... en ledelse som gir tid til å sette seg ned og ta inn nye ting er viktig... Hvis ledelsen legger til rette for at man kan lære ting... så tror jeg det kan bli veldig god utvikling på skolen”*.

Petter nevner ikke ordrett noe om ledelsen, men når han nevner at kurs og konferanser kan påvirke kunnskapen hos lærere, sier han at *“... skolen må derfor sette av tid til slikt arbeid”*.

Hans mener også det er ledelsens ansvar å legge til rette for relevante utviklingsaktiviteter for lærere med forskjellige fagkombinasjoner. Dette sier han:

Du trenger ikke ha 200 stykker på et møte om matte for eksempel. Det å holde det relevant til lærere i grupper tror jeg kan være lurt. For eksempel, om det er seks kroppsøvingslærere på en skole, så setter du de sammen, og får de til å diskutere noe relevant om kroppsøving. Det å få de til å diskutere helt andre ting, det er liksom ikke vits.

Tid blir igjen trukket frem som noe som må løses av Hans og Petter når det kommer til profesjonsutvikling, men denne gangen peker de på ledelsens ansvar. Det kan dermed tenkes at kommunikasjon mellom lærere og ledelse blir en viktig faktor, med tanke på hva det skal settes av tid til. Som nyutdannet lærer i sine første år i yrket, vil det kunne komme mye

informasjon og ny kunnskap som de må ta til seg. Det blir dermed essensielt at ledelsen legger av nok tid og legger til rette for at både erfarne og uerfarne lærere skal kunne utvikle seg. Det vil kunne trenge mye arbeid for ledelsen å møte alle læreres krav og forventninger, og dermed sette av nok tid for å møte alle disse. Det kan dermed tenkes at profesjonsutvikling ikke bare er nødvendig for lærere, men det blir like viktig for ledelsen. For utvikling av praksis presiserer Sandvik og Buland (2014) at den er avhengig av at ledelsen har nok kompetanse for å inkludere lærere i aktiviteter som krever samarbeid (s. 108). I tillegg viser forfatterne at det er avgjørende at ledelsen legger til rette, slik Hans sier, for utviklingsarbeid (s. 12).

Vi har tidligere pekt på studentenes syn på samarbeid som en sentral faktor i profesjonsutvikling. Det er ikke bare læreres ansvar å kunne samarbeide med lærerkolleger. Å kunne skape et samarbeidsmiljø er en av de viktigste oppgavene for ledelsen i skolen (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 35) I stortingsmelding 21 blir det forklart at ledelsen skal *“skape en utviklingskultur der lærere kan diskutere undervisningen og lære av hverandre”* (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 27). Tidligere forskning (Sandvik et al., 2012, s. 155; Sandvik & Buland, 2014, s. 108; Engelsens, 2010, s. 15) peker også på den avgjørende rollen ledelsen har i utviklingen av lærere i skolen. Å kunne dele lærere inn i ulike utviklingsarbeid som er relevante for hver enkelt, slik Hans presiserer det med å *“holde det relevant til lærere i grupper”*, kan i tillegg muligens bidra til en mer rettferdig vurderingspraksis, med tanke på at læreplaner og vurderingsordningen er forskjellige i fagene. Som vist tidligere har noen av studentene pekt på forskjellene på vurderingen i fagene, der de blant annet viser til utfordringer med kompetansemålene. Dermed blir det viktig for ledelsen å kunne legge til rette for at kroppsøvingslærere kan utvikle seg sammen, der de kan diskutere spesifikt om kroppsøvingsfaget.

#### 4.2.5 Viktigheten av en god skolekultur

Hans er den eneste som spesifikt nevner noe om skolekultur, og derfor vil resultatene under dreie seg om hans utsagn, men likevel vil de andre studentenes tidligere utsagn trekkes inn i drøftingen. Hans sier at *“... det å få et åpent forhold mellom lærere på skolen er viktig for at*

*man faktisk kan diskutere med hverandre... eller å ha en åpen delingskultur generelt... å ha en lav terskel for å dele”.*

En delingskultur kan oppstå i fellesskap ved bruk av forskjellig type arbeid. Hans trekker frem “*utviklingstid*” som en form for slikt arbeid, men nevner likevel at han “... *føler utviklingstid alltid er veldig dårlig og generelt. De fleste sitter bare der, gjesper og vil hjem*”. I erfaringen fra praksisperiodene trekker han frem at “... *hver praksisskole jeg har vært på så har de jo møter hver tirsdag eller onsdag. De setter seg ned og ser på noe powerpoint greier*”.

Hans snakker også om hvordan å oppnå en kulturendring i skolen, ved at “... *hvis du faktisk har en workshop, eller “learning by doing”, hvor du erfarer og snakker om nye ting, og kanskje til og med implementerer det i undervisningen, det er det som gjør at kulturen endres*”.

En skole som inneholder en delingskultur, vil støtte, veiledning, refleksjon og deling av kunnskap oppstå (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Hans utsagn, som inneholder det å ha “*åpent forhold*” og “*åpen delingskultur*”, kan tolkes som at miljøet innad i lærerkollegiet er viktig med tanke på utvikle en delingskultur i skolen. Det å ha en åpenhet i lærerkollegiet, slik Hans sier, kan føre til at nyutdannede kroppsøvingslærere ikke vegrer seg i like stor grad med å dele kunnskap fra studiet. Sandvik og Buland (2014) viser i tillegg at tolkningsfellesskap åpner for mer åpenhet og dialog om vurderingsgrunnlag (s. 109). Med tanke på å dele og motta kunnskap med andre i lærerkollegiet, viser også de andre studentene indirekte til en delingskultur-preget skolehverdag når de snakker om profesjonsutvikling. Vi har sett i resultatene, som har blitt vist tidligere i denne studien, at studentene trekker inn viktigheten av å dele erfaringer, dele undervisningsopplegg, samarbeide, observere og vurdere hverandre i lærerkollegiet. Alle disse elementene er viktig i en læringskultur, der utviklingen skjer i samhandling med andre, der refleksjon, undersøkelse, vurdering og evaluering rundt det som skjer i skolen er sentralt (Damsgaard, 2010, s. 141-142). Det vil være ulike kulturelle forankringer for lærere, skoler og lokalmiljøer, som igjen vil ha betydning for praksisutøvelsen på skolen (Sæle & Hallås, 2020, s. 34). Det kan tenkes at i et godt miljø blant lærerne vil det kunne oppstå, slik Hans sier, “*en lav terskel for å dele*”. Slik kan sentrale faktorer som diskusjon og refleksjon rundt praksisutøvelse oppstå, som igjen kan føre til en mer lik forståelse av hva god praksis er.

Hans sier at han *“føler utviklingstid alltid er veldig dårlig og generelt”*, som kan tyde på at opplevelsen hans rundt utviklingsarbeid i praksisperiodene ikke er de beste. Det kan være ulike grunner for denne meningen, men det trenger ikke bety at disse skolene har en dårlig utviklingskultur. Carlsten et al. (2020) viser at omtrent samtlige lærere på norske ungdomsskoler mener de har en sterk samarbeidskultur (s. 4). Dermed blir det viktig for skolene å inkludere og legge til rette for praksisstudenter i utviklingsarbeidet i skolene, slik at de kan både dele og motta kunnskap, og dermed bidra til en delingskultur.

Damsgaard (2010) mener at arbeid i fellesskap, slik som Hans sitt eksempel *“workshop”*, kan lærere diskutere, reflektere, analysere og kritisk vurdere om det trengs en endring i gjeldende skolekultur (s. 142-144). Hans nevner også *“learning by doing”*, som kan overføres til det norske uttrykket *“erfaringslære”*. Her viser han til et tiltak der lærere kan diskutere og reflektere rundt deres erfaring. Slik kan lærere bruke den nye kunnskapen de har mottatt, for så å teste det ut i egen undervisnings- eller vurderingspraksis. Dette bygger på det grunnskolelærerstudenter skal lære i studiet, nemlig at praksisutøvelsen skal bli påvirket av erfaringskunnskap (Utdanningsforbundet, 2021).

#### 4.2.6 Fremtidige kroppsøvlingslæreres bidrag til lærerkollegiet

Resultatene vist over i de forskjellige underkategoriene viser studentenes refleksjoner rundt profesjonsutvikling i skolen, men det er også interessant å få et innblikk i deres tanker rundt hva de vil bringe med seg inn i lærerkollegiet. Ida og Truls trekker frem at de har nye idéer på hvordan de vil utføre yrket. Truls tror at han *“... kan komme med helt nye idéer inn i kollegiet”*, og Ida mener at når hun og de andre lærerstudentene har *“... tatt mastergrad i kroppsøving, så vi har masse energi og pågangsmot. Vi har også verktøykasse med ulike aktiviteter... Det å tenke litt nytt, er noe vi kan hjelpe med”*. Petter er også innpå det å bringe ny kunnskap inn i lærerkollegiet ved å *“... påvirke dem til å bli delaktig i forskningen som skjer i faget”*.

Ida, Hans og Petter sier også at de er oppdatert på LK20, som er noe de kan videreføre til lærerkollegiet og dermed påføre utvikling av de andre lærernes kunnskap. Ida sier at hun er

“... blitt oppdatert på den nye læreplanen gjennom studiet”, og Hans presiserer med sterkere formulering at han “... er er veldig oppdatert på LK20. Jeg kan være en ressurs for andre ved at jeg forstår enkelte aspekter ved LK20”. Petter uttrykker det med en smule mer selvtillit enn de andre ved å si at “... mest sannsynlig vil min oppfatning være nærmere den nye læreplanen enn det de andre lærerne har, hvis ikke de har vært gode på å oppdatere seg”.

Hans snakker om endringer som må gjøres på skolen, og at han kan bidra med egne meninger for å få til en kulturendring. Her refererer han til sitt driv for å påføre endringer i skolen og nevner at “... det er kanskje ikke mange som har det etter mange år på skolen”. Truls nevner også at endring trengs i skolen og at kroppsøvningsfaget ikke har en like bra status som de andre fagene i skolen, og sier at han “... kanskje kan komme inn og slå et slag for kroppsøvningsfaget, og prøve å heve ryktet til faget”.

Ida og Truls sine tanker om å “tenke litt nytt” og “komme med helt nye idéer”, kan tolkes som at de referer til at noen lærere følger gamle læreplaner, ikke er kritiske nok til sin egen praksis, og ikke er villige nok til å utvikle seg selv som lærer. Utdanningen skal tross alt “gi mer faglig fordypning i masterfaget, større integrasjon av fagdidaktikk og en mer grundig praksis” (Utdanningsforbundet, 2021). Det kan se ut som Ida og Truls vil påføre lærerkollegiet og skolen ny kunnskap og kompetanse i fremtidens skole. Derfor blir det viktig for nyutdannede lærere å være delaktige og komme med innspill i profesjonsfelleskapet. Vi har tidligere nevnt at studentene skal lære seg å bruke tidligere forskning i arbeidet med å utvikle sin kunnskap, kompetanse og praksisutøvelse i utdanningen (Utdanningsforbundet, 2021). Utdanningen skal blant annet være forskningsbasert, som dermed vil gjøre det enklere for fremtidige lærere å møte de utallige utfordringene i læreryrket (Utdanningsforbundet, 2021). Utdanningsforbundet (2021) bruker formuleringen “fremtidige lærere” når de skriver om utdanningens formål. Hva med dagens lærere som ikke besitter samme utdanningsløp som de nyutdannede lærerne i 2022? Slik Petter formulerer seg om å “påvirke” andre lærere, kan det se ut som han ønsker å inkludere lærere i arbeidet med en fremtidsrettet profesjonsutvikling. Her vil sentrale sider ved profesjonsutvikling oppstå, nemlig å samarbeide, dele erfaring, og dele kunnskap, ved å bringe forskningsarbeid inn i lærerkollegiet. Samfunnet er under stadig endring, og dermed vil skolen og dens innhold også bli påvirket. Nye vurderingsordninger og kompetansemål vil kreve nye vurderingspraksiser, og dermed trengs det forskning på området. På bakgrunn av dette blir det essensielt for



fremtidige lærere å kunne inkludere andre lærere i utviklingen av forskningsbaserte praksiser i skolen.

Etter Petter sitt utsagn om at hans oppfatning av LK20 vil “*være nærmere den nye læreplanen*” enn de andre lærerne, og Hans sitt utsagn om forskjellen på hans og de andre læreres driv, kan det se ut som noen av fremtidens kroppøvlingslærere ikke har spesiell stor tro på dagens lærere i norske skoler. Hvorfor Petter sier at hans oppfatning av læreplanen vil være bedre, som vi tolker det, kan dreie seg i stor grad rundt hvordan han har tolket læreplanens innhold. Læreplaner viser hva som skal skje i skolen for elevene, men hva, hvorfor og hvordan innholdet blir utført, er opp til hver lærers tolkning (Sæle & Hallås, 2020, s. 34). Slik kan vi trekke inn Goodlad (1979) sin læreplanteori, der han trekker inn hvordan *Den oppfattede læreplanen* påvirker praksisutøvelsen ut ifra de ulike tolkningene lærere har. Denne tolkningen blir dermed påvirket av erfaringer, holdninger og idéer (Imsen, 2016, s. 279). Petter kan ha egne holdninger og idéer til hvordan læreplanen skal bli utført i praksis, men har mindre erfaring enn dagens lærere, så det gjenstår å se om synet hans vil endre seg etter et par år i yrket, der han forhåpentligvis har opparbeidet seg en del erfaring. De nyutdannede kroppøvlingslærerne kan derimot være en “*ressurs*”, slik Hans sier, for de andre lærerne, der de kommer med ny kunnskap og kompetanse som blant annet omhandler læreplanen 2020. Slik kan alle i lærerkollegiet, både erfarne og uerfarne lærere, arbeide sammen mot en mer felles tolkning av læreplaner og vurderingsordning.

#### 4.2.7 Oppsummering

Vi valgte å bruke begrepet “profesjonsutvikling” som det overordnede temaet, fordi det dekker flere former for utviklingsarbeid, som vil igjen påvirke læreres vurderingspraksis. For å kunne utføre profesjonsyrket *lærer*, kan vi se at studentene peker på sentrale sider som å bruke forskning i utviklingen av praksisutøvelse, være engasjert eller interessert i yrket og oppfriske seg kontinuerlig slik at opplæringen er i takt med dagens retningslinjer. Det viser seg spesielt at lesing av forskning er noe som har satt et spor i studentenes tanker rundt profesjonsutvikling, som kan være et resultat av utdanningsløpet. Noe som blir pekt på som sentralt i profesjonsutvikling er samarbeid med andre lærere i profesjonsfellesskapet. Selv om studentene hovedsakelig ser mulighetene ved et godt profesjonsfellesskap, trekker de også inn utfordringer som tid og ulike meninger blant lærere. Utvikling i fellesskap trenger ikke

bare å foregå med kollegaer på skolen, men to av studentene viser at profesjonsutvikling kan foregå i fellesskap på tvers av skoler, og på ulike kurs, konferanser eller webinarer. Tidligere forskning (Sandvik et al., 2012, s. 155; Sandvik & Buland, 2014, s. 108; Engelsen, 2010, s. 15) peker på ledelsens avgjørende rolle i profesjonsutvikling, men i vår studie er det bare en student som spesifikt nevner ledelsen. I våre resultater blir det pekt på at ledelsen må sette av nok tid, og legge til rette for relevante utviklingsaktiviteter for kroppsøvingslærere, for at profesjonsutvikling skal bli god. Å utvikle en delingskultur i skolen er noe alle studentene indirekte eller direkte peker på. Å ha en åpenhet i lærerkollegiet, der det er lav terskel for å dele kunnskap med hverandre, kan bidra til et positivt miljø i profesjonsfellesskapet. Til slutt mener våre fremtidige kroppsøvingslærere at de kan være en ressurs for dagens lærere når de starter i læreryrket, der de kan bringe med seg oppdatert kunnskap og kompetanse inn i skolehverdagen.

### 4.3 Avsluttende drøfting

Vi har gjennom forrige kapittel presentert resultatene i dette studiet, og drøftet rundt studentenes tanker og meninger rundt de overordnede temaene. Vi vil nå løfte blikket og drøfte rundt hovedfunnene i oppgaven, i lys av problemstillingen: *Hvordan reflekter fremtidige kroppsøvingslærere rundt vurdering og kompetanseutvikling i faget, og hva mener de utgjør rettferdige vurderinger?*

For å besvare problemstillingen, må vi først se på skolens og opplæringsens formål. I Overordnet del i Læreplanverket, blir det beskrevet at «*elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Elevene skal med andre ord utvikles for å bli klar for fremtidens samfunn. Hvis vi trekker inn kroppsøving, så skal faget medvirke til læring av ulike bevegelsesaktiviteter, til å utvikle en livslang bevegelsesglede, og motivasjon til en aktiv og helsefremmende livsstil etter endt skolegang (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). Fagets kompetanse dreier seg om å øve og delta i ulike bevegelsesaktiviteter, reflektere over egen utvikling, samarbeide med andre, vise innsats, tenke kritisk om bevegelse og kropp, og utfordre seg selv (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 1-2). Vurdering skal fremme læring og bidra til lærelyst underveis, samt å gi informasjon om elevenes kompetanse (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). Hvordan skal fremtidige

kroppsøvingslærere vurdere ut ifra disse ulike egenskapene, og hvordan vil de gjøre dette på en mest mulig rettferdig måte?

Vi har nå innhentet, presentert og drøftet funn i form av refleksjoner, tanker og meninger om en rekke sentrale spørsmål og utfordringer knyttet til vurderings- og læreplanforståelse, samt profesjonsutvikling. Problemstillingen sikter til å undersøke hvordan fremtidige kroppsøvingslærere gjør nettopp dette. Vi vil argumentere for at kategoriene og funnene innenfor disse, gir et sammensatt bilde av studentenes refleksjoner, i belysningen av problemstillingen.

Vurdering skal fremme læring og lærelyst, og elever på ungdomstrinnet skal vurderes både med og uten karakter hvert halvår, i tillegg til standpunktvurderingen som gis ved slutten av opplæringen (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-12). Studentene reflekterte godt rundt hva det vil si at elevene skal finne læring i vurderingene. På den andre siden virket de å være mer opptatt av spørsmål som omhandlet karaktergivning, hvor utsagnene som regel dreiet seg i retningen av utfordringer knyttet til karaktervurderinger. Her forklarte studentene om utfordringer ved kompetansemålenes utforming, hensyn til elevforutsetninger, og hvordan man skal vekte ulike vurderingskriterier. Vi har vist til teori om hvordan ulike lærere tolker læreplanen på ulikt vis (Imsen, 2016, s. 279). Dette har absolutt vist seg å være tilfellet, også blant studentene.

Av resultatene, fikk vi et innblikk i at enkelte av studentene har satt seg forholdsvis godt inn i den nye læreplanen. De var kjent med det nye satseområdet på kroppslig læring, at faget har dreiet seg i en retning som vektlegger øving og utvikling fremfor ferdigheter og prestasjoner, og de er innforstått med retningslinjene for underveis- og sluttvurderinger. De presenterte derimot, tidvis motsigende refleksjoner og meninger, hvor vi kunne se at vurderingskriteriene studentene vektla, ofte sto i motsetning til læreplanens vurderingsordning, og flere av deres tidligere uttalelser. Selv om vurderingskriterier som innsats og samarbeid ble fremhevet, beskrev samtlige av studentene at fysiske ferdigheter vil ha en sentral rolle i deres vurderingsutøvelse. Enkelte forklarte at det er hensiktsmessig å vurdere etter ferdigheter, ettersom de mener det vil være et resultat av øvingsprosessen, som kan vise til at eleven har hatt god innsats. Dette er imidlertid i strid med den subjektive tankegangen om kropp, som den nye læreplanen ønsker å fremme. Som kjent, fremhever læreplanen kroppslig læring som et av kjerneelementene (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2), og er direkte knyttet til det Sæle

og Hallås (2020) omtaler som *å være kropp*. Innenfor dette synspunktet bedriver vi ikke aktiviteter som et middel for å oppnå resultater i form av fysiske og tekniske ferdigheter, slik kroppsøvingen har tradisjoner med, men for å rette søkelyset mot den bevisste opplevelsen av en aktivitet i sin helhet (s. 70-71). Som vi ser i beskrivelsen av kjerneelementet om *bevegelse og kroppslig læring*, skal elever under opplæringen, “*tenke kritisk om sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse*”. Det blir også beskrevet at kroppslig læring handler om “*allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet, og stimulering til bevegelsesglede*”. Dette er aspekter som ikke er forenlig med den instrumentelle tankegangen om kroppen studentene ofte viser til. I den nye læreplanen, vil vi argumentere for at kroppslig læring og måten kompetansemålene vektlegger øving og deltakelse på, viser til en “veien er målet”-tankegang, som vi kan kjenne igjen ved at faget skal fremme livslang bevegelsesglede.

Kompetansemålenes utforming var også noe som førte til uklarhet blant studentene. På den ene siden, satt enkelte pris på handlingsrommet den tilrettelegger for med tanke på undervisningsmuligheter, og videre på måten målene bidrar med inkludering av elever uavhengig av deres forutsetninger, ved at alle har muligheten til å vise god måloppnåelse. På den andre siden, forklarte de at kompetansemålene er lite egnet til å vurdere etter. De beskriver et savn etter objektive vurderingsgrunnlag, og stilte blant annet spørsmål ved hvordan det er mulig å vurdere noen etter hvilken grad de har øvet på noe. Denne usikkerheten kan være noe av grunnen til at de ønsker å vektlegge fysiske ferdigheter i vurderingene sine. Videre ble det presentert en stor forvirring rundt elevforutsetningenes rolle i vurderingssammenheng, og studentene uttrykte at det var problematisk at retningslinjene var uklare. Enkelte stilte spørsmål ved hva det egentlig vil si at noen har en forutsetning, andre var tydelige på at elevforutsetningene må tas hensyn til i vurderingene. Det er lett å forstå at det oppstår forvirringer når forskriften til opplæringsloven og støtteskrivet fremhever at elevforutsetninger ikke skal inn i vurderingen (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3; Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 2), mens vi i læreplanen kan lese at enkelte av kompetansemålene omtaler å “*gjennomføre ut fra egne interesser og forutsetninger*” (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 7-8). Vi har til nå gitt uttrykk for studentenes refleksjoner og meninger rundt utfordringer i vurderingsordningen. Vi ser at det har vært et sprik i hvordan studentene har tolket læreplanen, og et sprik mellom deres foretrukne vurderingspraksis, og vurderingspraksisen læreplanen og retningslinjene ønsker å fremme.

Studentene har vært tydelige på at de innehar lite erfaring med vurdering fra praksis. De uttrykker at de savner et større fokus på vurdering og tolking av læreplanen i utdanningsløpet, og mener det burde blitt rettet større oppmerksomhet til vurderingsproblematikken, noe som ville vært gunstig når de nå snart skal ut i yrket. Studentene har også uttrykket mangel på opplæring fra utdanningen når det kommer til sentrale arbeidsoppgaver i vurderingen, som dokumentasjon av vurderinger. De peker på utfordringer knyttet til dette med å dokumentere vurderinger som i stor grad vil avhenge av lærerens subjektive forståelse av vurderingsordningen, noe som kan føre til komplikasjoner dersom man mottar klager, og må ha noe å vise til. På bakgrunn av dette, kan vi si at vurderingsordningen og kompetansemålene fremstår som uklare for studentene, med tanke på vurdering. Det er dermed ikke så rart når samtlige av studentene sier at de ønsker å arbeide på barneskole eller som vikar i starten av yrkeskarrieren, som vist i metodekapittelet 3.4.2.

Det ble fremlagt nokså like beskrivelser av rettferdighetsbegrepet, hvor like muligheter og fortjeneste var vektlagt som sentrale sider. Studentene har derimot svært delt i synet på hva som utgjør rettferdige vurderinger. Enkelte har uttrykt at det er vanskelig å skulle gi en rettferdig vurdering på bakgrunn av at det ikke lenger er riktig å gjennomføre testing. Der noen av studentene har beskrevet at objektive vurderingskriterier ville gjort veien til rettferdige vurderinger kortere, var andre uenige i dette, ettersom enkelte kroppslige forutsetninger vil kunne gi en fysisk fordel i vurderingene. Innsatsens rolle i rettferdige vurderinger ble også redegjort for, hvor det blant annet ble nevnt at elever med høy grad av motoriske ferdigheter viser til en innsats de kan ha bedrevet på fritiden, og på den måten gjort seg fortjent til gode karakter, dersom faget var lagt opp mer ferdighetsorientert. Ettersom faget er lagt på den måten det er i dag, er det derimot ikke rom for en slik praksis.

Studentene beskriver imidlertid gode tiltak enkeltlærere kan bedrive for å gi rettferdige underveisvurderinger. Her ble det, i likhet med hva den tidligere forskningen (Vinje et al., 2021, s. 185; Prøitz & Borgen, 2010, s. 109; Sandvik & Buland, 2013, s. 12) fremhever, blant annet lagt vekt på å gjøre kriteriene tydelige for elevene, inkludere elevene i vurderingsarbeidet, og gi regelmessige tilbakemeldinger underveis i halvåret. På denne måten får elevene en bedre innsikt i hva de vurderes etter, og hvorfor de har blitt vurdert slik de har blitt. Det ble også fremhevet at kroppsøvlingslærerens faglige utdanning er viktig i henhold til å vurdere etter riktige og rettferdige vurderingsgrunnlag. Studentene har videre, påpekt at elever bør kunne forvente at de skal vurderes etter de samme kriteriene, uavhengig av hvilken

lærer de har. Dette var også Vinje et al. (2021) tydelige på, i forklaringen på at retningslinjene som er utarbeidet i dag, er for utydelige for å kunne gi rettferdige vurderinger (s. 186). Karaktervurderinger og sluttvurderinger er noe studentene var opptatt av når det kommer til temaet om rettferdige vurderinger. Her var refleksjonene som oftest preget av at det er utfordrende å få til, men vi kan på bakgrunn av deres utsagn, hevde at rettferdige karakter- og sluttvurderinger avhenger av lærerens evne til å gi gode undervisningsvurderinger. Studentene fremhevet i tillegg at tolkningsrommet i læreplanen fører til forskjellige vurderingspraksiser på tvers av lærere, og de fremhevet at lærere må vurdere etter de samme kriteriene for at vurderingene skal være rettferdige. Som vi skal se på videre, kan profesjonsutvikling bidra til bedre tolkningsfellesskap, og på den måten, mer rettferdige vurderinger på tvers av lærere og skoler. Dette ettersom tolkningsfellesskap kan virke som redskap for å finne løsninger på utfordringene knyttet til vurdering, og tydeliggjøre uklare vurderingskriterier og læreplansformuleringer.

Læreplanens kompetansemål og vurderingsordninger blir endret og utviklet i takt med samfunnsendringer, som vil medføre til nødvendig utvikling av læreres kunnskap og kompetanse. Studentenes tanker om å holde seg oppdatert, på blant annet forskning, lover, regler og læreplan, viser seg å være sentralt i deres arbeid med å utføre rettferdig vurdering overfor elevene. Ved å være oppdatert på ulike områder, kan en tenke seg at vurdering vil følge dagens retningslinjer, men dette alene vil muligens ikke være nok. Det å kunne tenke kritisk og reflektere rundt ulik forskning, med utgangspunkt i at alle elevene skal oppnå læring, vil være essensielt i arbeidet med å nå rettferdige vurderinger. Det kan dermed bli nødvendig, slik noen av studentene peker på, å kunne prøve ut ulike praksiser innrammet i forskning, får deretter å utvikle sin vurderingspraksis (Helleve et al., 2018, s. 3). Men det skal nevnes at et slikt arbeid kan kunne kreve mye innsats og tid for kroppsøvlingslærere. Nøkkelen kan være, slik som samtlige av studentene er innpå, å bruke fellesskapet i utviklingsarbeidet. Som vi har sett i både teorikapittelet og resultatene vil samarbeid, i form av refleksjon, diskusjon, og deling av kunnskap og erfaringer, være en viktig faktor i profesjonsutvikling. Slik kan kroppsøvlingslærere bruke hverandre i arbeidet med å utøve mer rettferdige vurderinger. Noe som Stenhouse (1975) trekker frem som viktig i utøvelse av lærerprofesjonalitet, og som bare ble trukket frem av en av våre studenter som mulig kunnskapsøking, var observasjon av andre lærere (s. 144). Studentene har trukket frem viktigheten av å få nyttig kunnskap av mer erfarne lærere, så spørsmålet blir hvorfor observasjon blir lite nevnt, med tanke på at det hyppig foregikk i studentenes praksisperioder.

Å bruke hverandre i lærerkollegiet, kan som sagt bli en bidragsyter i vurderingsarbeidet. To av studentene trekker også inn muligheten for ressurser utenfor skolens område for en mer felles forståelse for vurdering, som for eksempel andre skoler i nærområdet eller ulike konferanser. Et slikt arbeid kan muligens bli svært viktig for å gjøre vurdering mer rettferdig i et større perspektiv, med tanke på forskjellige skolers ulike vurderingsutøvelse. For å utvikle et godt profesjonsfellesskap, pekes det på enten direkte eller indirekte av studentene, viktigheten av en delingskultur i lærerkollegiet. En delingskultur vil tross alt fremmes av samarbeid, støtte og veiledning mellom lærere og andre skoler (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). En slik kultur kan igjen medvirke til et bra miljø og gjøre det enklere for nyutdannede kroppsøvingslærere å komme med innspill om vurdering, som igjen kan øke fellesskapets kunnskap og kompetanse. Utfordringer vil derimot kunne oppstå ved profesjonsutviklingen blant lærere, og det blir av studentene pekt på tid, ulike meninger og irrelevant arbeid som de største. En mulig løsning på dette kan være at ledelsen samler lærere som spesialiserer seg på kroppsøvingsfaget, der de spesifikt diskuterer og reflekterer rundt vurdering og læreplanforståelse, og forhåpentligvis får en mer felles tolkning slik at alle elever får mest mulig lik og rettferdig vurdering.

Vurdering og kompetansemålene i LK20 har studentene vist utfordringer til, og ledelsens rolle kan bli en avgjørende faktor i nyutdannedes møte med læreryrket. Noe form for støtte kan dermed være essensielt for å tone ned på utfordringen, men det kan ses på bekymringsverdig når Carlsten et al. (2019) viser at nyutdannedes oppfølging er dårlig, der blant annet bare en av seks nyutdannede lærere får veiledning (s. 5). Det som derimot er positivt er at våre studenter mener de kan bringe med kunnskap og kompetanse videre til dagens lærere, som muligens kan bidra til mer forståelse av hvordan vurdere elever rettferdig.

Rettferdige vurderinger fremstår som et ideal, og noe enhver lærer bør strebe etter i yrkesutøvelsen. Hva rettferdige vurderinger er i praksis derimot, varierer fra lærer til lærer (Prøitz & Borgen, 2010, s. 110), og som vist i vår undersøkelse, student til student. Ut ifra prosjektets resultater, tolker vi det som at temaene vurderings- og læreplanforståelse og profesjonsutvikling påvirker hverandre, og er høyst relevante i søken etter rettferdige vurderinger. Vurderings- og læreplanforståelse er avgjørende når det kommer til hvordan enkeltlæreren tolker retningslinjene og føringene for vurdering her og nå, mens profesjonsutviklingen på sikt, vil kunne bidra til forbedring og fornyelse av vurderings- og

læreplanforståelsen. Lærere som finner usikkerhet ved vurderingsordningen i kroppsøvfingsfaget, kan gjennom profesjonsutvikling, lære om og forbedre deres vurderingspraksis. Det er, som vi har sett, et mål om at kroppsøvfingslæreres vurderingspraksis skal være rettferdig på tvers av lærere og skoler. Profesjonsutvikling gjennom tolkningsfellesskap vil kunne bidra til en felles forståelse av vurdering, som nettopp er så viktig for at lærere skal stille med en mer lik og rettferdig vurderingspraksis, som er i tråd med læreplanens vurderingsordning. Som vi har sett i teorien, er potensialet av et positivt læringsfellesskap stort, og Leer-Salvesen (2021) forklarer at man innenfor dydsetikkens lære, kan øve seg opp til å beherske karaktertrekket, rettferdighet bedre, og presiserer at denne øvelsen best skjer i et praktiserende kollektiv (s. 120). Sammensatt kan vi se fra resultatene, og vår tolkning og drøfting, at studentene deler mange tanker og meninger om de ulike temaene, og at det er mange faktorer som er av betydning, som en kroppsøvfingslærer må forholde seg til i arbeidet med rettferdige vurderinger i kroppsøvfingsfaget. Spørsmålet blir da om alle kroppsøvfingslærere er innforstått med arbeidet som trengs for å skape en mest mulig rettferdig vurdering i kroppsøvfingsfaget.

## 5.0 Avsluttende betraktninger

### 5.1 Metodekritikk

Under dette delkapittelet ønsker vi å frem hva vi kunne gjort annerledes i oppgaven vår. Vi har tidligere gjort rede for metode og de ulike valgene vi gjorde, i et eget kapittel. Vi ønsker nå å reflektere rundt hva vi kunne gjort annerledes i metodene vi foretok oss, og som muligens hadde styrket oppgaven. Selv om vi presiserer at noe kunne gjort annerledes, vil det ikke bety at valgene vi foretok oss nødvendigvis kunne vært bedre, men vi ønsker derimot å gjøre lesere observant på våres egne refleksjoner rundt metodekritikk. Dette er tross alt første gang vi foretar oss kvalitativ metode i form av intervju, som har resultert i nyttige erfaringer som vi tar med oss videre.

Selve skriveprosessen av oppgaven har resultert i endring av problemstilling og forskningsspørsmål. Temaene vurdering, læreplan og profesjonsutvikling har fulgt oss siden vi startet oppgaven, men metodeidéene har endret seg fra kvalitativt intervju av lærere, deretter til litteraturstudie, og til slutt kvalitativt intervju av lærerstudenter. Problemstillingen



har dermed endret seg i forhold til hvilken metode vi tok utgangspunkt i, men selve idéen bak oppgaven har vi fulgt gjennom hele masterprosjektet.

Prøveintervjuet vi foretok på hverandre, kunne også blitt gjort på andre studenter eller personer med mer erfaring enn oss selv. Intervju som kvalitativ metode er nytt for oss, og ved å bruke personer med mer erfaring, kunne gitt oss nyttige innspill i hva som måtte forandres. Det som derimot ble forandret i intervjuguiden, ble forandret ut ifra vår egen kunnskap, i form av teori som vi hadde lest om da vi utformet metodekapittelet, og teori som vi hadde opparbeidet oss gjennom utdanningen. Vi ønsket å stille litt åpne spørsmål, slik at informantene ikke ble ledet mot en spesiell retning. Vi inkluderte en rekke oppfølgingsspørsmål til informantenes svar, men vi kunne derimot inkludert flere slike spørsmål rundt spesifikke deler av informantenes utsagn, som kunne resultert i mer data, og muligens mer spesifikke kategorier i kapittelet om resultatet og drøfting. Slik kunne vi ha reflektert i enda større grad rundt informantenes utsagn, og dermed sammenlignet i større grad.

Vi har tidligere nevnt at størrelsen på utvalget kunne vært større. Ved å ha et større utvalg, kunne vi hatt mer innholdsrike utsagn, som kunne gitt oss mer data. Problemet med å ha for få informanter er at det blir en større utfordring med å generalisere resultatene. Vi kunne blant annet inkludert informanter med andre utdanninger som inkluderer vurdering og læreplan i studiet, og flere utdanningsinstitusjoner. Slik kunne vi sammenlignet utsagnene og fått mer synspunkter på temaene vi foretok oss, i tillegg kunne det åpne for nye temaer i resultatene. Vi har også nevnt tidligere vårt kjennskap til informantene, som kan ha påvirket deres utsagn. Vi mente likevel at vårt forhold til informantene kunne føre til mer åpenhet i deres uttalelser, med tanke på tillit. To av informantene skrev på dette tidspunktet egne masteroppgaver som omhandlet vurdering, noe som kan ha påvirket deres tanker og meninger.

## 5.2 Avslutning/Konklusjon

I dette masterprosjektet har vi gjennomført kvalitative intervjuer av fire studenter som er med på å utgjøre det første kullet av den forholdsvis nye integrerte masterutdanningen for grunnskolelærere. Innledningsvis var vi inne på problemområdene rundt utfordringer med

tanke på vurdering i kroppsøving. Her kunne vi se at lærere uttrykket misnøye og usikkerhet med tanke på retningslinjene for vurdering. Dette var på bakgrunn av blant annet kompetansemålenes formuleringer, elevforutsetningenes rolle for vurdering, og det uklare støtteskrivet som ble publisert og trukket tilbake (Vinje & Brattenborg, 2021). Prosjektets formål har vært å undersøke problemstillingen: *Hvordan reflekterer fremtidige kroppsøvingslærere rundt vurdering og kompetanseutvikling i faget, og hva mener de utgjør rettferdige vurderinger?*. Bakgrunnen for å undersøke lærerstudenters refleksjoner fremfor utdannede lærere, var som følge av Utdanningsforbundets (2021) formulering om at “*Grunnskolelærerutdanningene skal være integrert, profesjonsrettet, praksisorientert basert på forskning og erfaringskunnskap. I tillegg skal utdanningene gi mer faglig fordypning i masterfaget, større integrasjon av fagdidaktikk og en mer grundig praksis*”. Vi ønsket i tillegg å drive forskning på et utvalg det fra før av, ikke er gjort mye forskning på, spesielt etter utdanningens og læreplanens fornyelse. På denne måten kunne vi sammenligne studentenes tanker og meninger rundt temaene vi har tatt opp i oppgaven, og se det i lys av tidligere forskning gjort på liknende områder.

Problemstillingen ble nærmere undersøkt ved forskningsspørsmålene, som skulle gi et dypdykk i studentenes refleksjoner knyttet til temaene vurderings- og læreplanforståelse, og profesjonsutvikling. Vår studie synliggjør at studentene er innforstått med sentrale sider ved vurdering i kroppsøvingsfaget, men viser også at utdanningen bærer preg av noen vesentlige mangler i opplæringen. Studentenes tanker og meninger består i stor grad av teoretisk kunnskap fra utdanningen og erfaringer fra praksis. Ut fra resultatene ser vi at studentene viser til noe erfaring med vurdering fra praksis, men når det gjelder erfaring med selve vurderingsarbeidet i form av å utforme vurderingskriterier og gi vurderinger, viste det seg at de ikke hadde opparbeidet seg noe erfaring. Med tanke på at utdanningen skal gi praksisorientert kunnskap basert på forskning og erfaringer, viser studentene til å være reflekterte rundt forskningens betydning for praksisutøvelse, men vi stiller imidlertid spørsmål til utdanningens tilretteleggelse for erfaringsbasert kunnskap innenfor vurdering i kroppsøving i studieløpet. Utdanningen skal ifølge Utdanningsforbundet (2021) gi mer faglig fordypning i masterfaget og en mer grundig praksis. Vi har sett at studentenes refleksjoner rundt vurderings- og læreplansforståelse bærer preg av en blanding av god og oppdatert kunnskap rundt fagfornyelsen, og tidvis vurderingsordningen. Likevel var flere av utsagnene motsigende når det kom til utøvelse av vurderingspraksis, som ble synlig i deler av resultatene, hvor studentene virket å ha en mer instrumentell og tradisjonell tilnærming til

vurdering i faget. Vi konkluderer på bakgrunn av dette, at søkelyset burde rettes mer mot den praktiske kunnskapen rundt vurdering i utdanningen, slik at erfaringskunnskapen kan øke betraktelig, som igjen vil gi bedre forutsetninger for å møte utfordringene med vurdering i det studentene skal tre ut i yrket.

Det vises til flere forskjellige synspunkter og meninger blant studentene, når det kommer til spørsmålet om hva som utgjør rettferdige vurderinger i kroppsøvningsfaget. I bunn og grunn beskrev studentene at rettferdighet handler om at alle elever har de samme mulighetene til å oppnå en god måloppnåelse i faget. For studentene, dreier rettferdige vurderinger seg om å tilrettelegge for vurdering basert på tydelige kriterier elevene er innforstått med.

Underveisvurdering skal gis regelmessig til alle elever, der alle får tilbakemeldinger og veiledning for å gi en pekepinn på hvor de befinner seg i opplæringen, og hvordan de skal arbeide for å utvikle seg. Studentene fremhevet også viktigheten av elevdeltakelse, som kan bidra med å gi en bedre innsikt i hvilke krav som stilles, og styrke opplevelsen av å ha fått en rettferdig vurdering. Enkelte av studentene fremhevet i tillegg viktigheten av å være fagutdannet i arbeidet med å tolke vurderingsordningen og utarbeide vurderingskriterier i tråd med dagens læreplan. Her presenterte studentene tiltak enkeltlærere kan bedrive for å praktisere rettferdige vurderinger i kroppsøvningsfaget, men disse tiltakene er ikke nok i seg selv når det gjelder arbeidet for rettferdige vurderinger. I tråd med Aristoteles (2013) sin tankegang om rettferdighet, skal alle like tilfeller behandles likt (s. 129). Studentene uttrykket at elever skal kunne forvente å bli vurdert etter de samme kriteriene, uavhengig av hvilken skole de går på, eller hvilken lærer de har.

Dette bringer oss videre til det overordnede synet på rettferdig vurdering. Det ble fremhevet at tolkningsrommet i læreplanen fører til forskjellige vurderingspraksiser på tvers av lærere, og viktigheten av kontinuerlig profesjonsutvikling blir fremhevet av studentene. Samarbeid, diskusjon, refleksjon, å være oppdatert på forskning, og deling av kunnskap, erfaring og undervisningsopplegg, blir løftet frem som sentrale sider i profesjonsutvikling. Dette er arbeidsmåter lærere kan praktisere i et tolkningsfellesskap når det arbeides for rettferdige vurderinger. Vi har tidligere pekt på studentenes refleksjoner om ulike tiltak for å praktisere en rettferdig vurderingspraksis, men når vi løfter blikket mot en helhetlig rettferdig vurdering på tvers av klasser og skoler, vil vi konkludere med at det er tolkningsfellesskapet som er avgjørende for veien mot rettferdige vurderinger i kroppsøvningsfaget. Det er først når lærere deler slike tiltak, som studentene nevner, med hverandre, og samler sine forståelser av

vurdering og læreplan gjennom tolkningsfellesskapet, at vi i det hele tatt kan nærme oss rettferdige vurderinger for alle elever. Spørsmålet blir da hvorvidt det lar seg gjøre å samle alle lærere til en felles tolkning, med tanke på det store tolkningsrommet og utøvelse av individuelt skjønn slik læreplanen har tilrettelagt for.

### 5.3 Videre forskning

Vi har undersøkt siste års masterstudenter på grunnskolelærerutdanningen, rettet mot undervisning for 5. til 10. trinn, med kroppsøving som masterfag, sine refleksjoner rundt temaene vurdering- og læreplanforståelse, og resultatene viser ulike tanker og oppfattelser. Fullan (2007) beskriver at omfattende endringer i skolen kan ta mellom fem og ti år å implementere (s. 68). Slik sett kan vi tenke oss at det vil ta lang tid før læreplansendringene i kroppsøvingsfaget har etablert seg som den nye normalen i skolehverdagen. På bakgrunn av dette vil vi anbefale å undersøke hvordan nyutdannede kroppsøvingslærere har tilpasset seg etter de nye endringene. Det er interessant å se nærmere på kroppsøvingslærere som har opparbeidet seg noen års erfaring, og se om de deler samme meninger som våre informanter om læreplanen i kroppsøving og dens vurderingsordning.

Med tanke på resultatene som ble fremstilt i dette prosjektet, ville det i tillegg være interessant å ta et nærmere dypdykk i hvordan den nye grunnskolelærerutdanningen forbereder studentene til yrkesutøvelsen. Her kan en se på om dagens utdanning medfører til bedre forberedelse av studentene, kontra den tidligere fireårige utdanningen. Slik kan en undersøke om utdanningens formål blir realisert, i form av studenters kunnskap og kompetanse. En anbefaling her er å inkludere flere informanter, slik at en får mer data for sammenligning.

# Litteraturliste

- Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 4(3), 151–164. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Aristoteles. (2013). *Den nikomakiske etikk*. Oversatt av Ø. Rabbås & A. Stigen. Vidarforlaget.
- Birch, J. E. (2021). Subjektiv vurdering er rettferdig vurdering. I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 148-165). Cappelen Damm akademisk.
- Brandvol, I. (2021, 20. mars). Ber om karakter-stans i gym. *Verdens Gang*.  
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/M3EKGM/ber-om-karakter-stans-i-gym>
- Brattenborg, S., Aaring, V., Kvikstad, I., & Vinje, E. E. (2021). Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at undervisningspraksisen vil kunne påvirkes av fagfornyelsen? I E. E. Vinje (Ed.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (pp. 61-82). Cappelen Damm.
- Braun, V., Clarke, V. & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. I B. Smith & A. C. Sparkes (Red.). *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise*. (s. 191-205). Routledge.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews : learning the craft of qualitative research interviewing* (3. utg.). Sage.
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. H. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1). 19 sider.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.8099>
- Carlsten, T. C., Throndsen, I. & Björnsson, J. K. (2019). *TALIS 2018: første hovedfunn fra ungdomstrinnet*. NIFU, Universitetet i Oslo.  
<https://www.udir.no/contentassets/cee13d13f3c14e029320fbf10833925e/talis2018-rapport..pdf>
- Carlsten, T. C., Throndsen, I. & Björnsson, J. K. (2020). *TALIS 2018: flere hovedfunn fra ungdomstrinnet*. NIFU, Universitetet i Oslo.  
[https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/talis\\_2018\\_kortrapport2\\_ils.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/talis_2018_kortrapport2_ils.pdf)

- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer*. Cappelen akademisk forlag.
- De Nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Elstad, E., Helstad, K. & Mausethagen, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17-38). Universitetsforlaget.
- Engelsen, K. S. (2010). *Refleksjonsbaserte lærarmapper som reiskap for utvikling av vurderingskompetanse (RLM) (NFR: 182883)*. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/152122/Rapport.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. utg.). Routledge Teachers College Press.
- Gjølme, E. G., & Evensen, K. (2021). *Vurdering i kroppsøving*. <https://mhfa.no/vurdering-i-kroppsoving>
- Grutle, B. (2018). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling: lærere som lærer*. Cappelen Damm akademisk.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Heie, M. (2019, 28. oktober). *Læreplanene i skolen speiler samfunnet*. Forskning.  
<https://forskning.no/partner-skole-og-utdanning-universitetet-i-oslo/laereplanene-i-skolen-speiler-samfunnet/1579649>

- Helleve, I. Ulvik, M., & Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form» Læreres profesjonelle handlingsrom - hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 1. <https://doi.org/10.5617/adno.4794>
- Halsaa, B. & Hellum, A. (2010). *Rettferdighet*. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Jensen, R. & Aas, M. (2012). *Å utforske praksis: videregående skole*. Cappelen Damm akademisk.
- Karlseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk – politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. (EVA2020 Rapport 1). Universitetet i Oslo. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-fagfornyelsen---politiske-intensjoner-arbeidsprosesser-og-innhold/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndverk* (3. utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Leer-Salvesen, P. (2021). *Etikk for profesjonelle*. Fagbokforlaget.
- Lyngsnes, & Rismark, M. (2016). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst: tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Det Kongelige Kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet

- Objective. (u.å). Objective. I *Merriam-Webster*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/objective>
- Prøitz, & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering - det (u)muliges kunst? : læreres setting av standpunktkarakter i fem fag i grunnopplæringen* (Vol. 16/2010, p. 136). NIFU STEP. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/standpunkt\\_nifu.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/standpunkt_nifu.pdf)
- Rønsen, A. K. & Engelsen, K. S. (2015). Endret vurderingskompetanse i praksis - utvikling av profesjonskompetanse i klasserommet - Changed competence of assessment in practice - development of professional competence in the classroom. *Nordic studies in education*, 3-04, 251–267. <https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/ISSN1891-5949-2015-03-04-07#sec-10>
- Sandvik, L. V., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I. D., Aaslid, B. E., Mordal, S. & Buland, T. (2012). *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser* (FIVIS Delrapport 1). NTNU Skole- og læringsforskning & SINTEF Teknologi og samfunn. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/fivisdelrapport-1endelig-versjon-med-korrekt-isdn.pdf>
- Sandvik, L. V. & Buland, T. (2013). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser* (FIVIS Delrapport 2). NTNU Skole- og læringsforskning & SINTEF Teknologi og samfunn. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/fivis2.pdf>
- Sandvik, L. V. & Buland, T. (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap* (FIVIS Sluttrapport). NTNU Skole- og læringsforskning & SINTEF Teknologi og samfunn. <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/fivis-sluttrapport-desember-2014.pdf>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Stobart, G. (2008). Removing obstacles to fairness. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, 15(2), 121–122. <https://doi.org/10.1080/09695940802164150>
- Subjective. (u.å). Subjective. In *Merriam-Webster*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/subjective#synonyms>



- Sæle, O. O. (2013). *Fair play: - et dydsetisk perspektiv på idretten*. Universitetsforlaget.
- Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning: skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 15. november). *Læreplan i kroppsøving*. (KRO01-05).  
Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 18. november). *Hva er nytt i kroppsøving?* Udir.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c, 18. november). *Hva er nytt i læreplanverket?*. Udir.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 2. juli). *Profesjonsfellesskap – et lærende fellesskap*. Udir.  
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/profesjonsfellesskap-et-larende-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 22. september). *Slik ble læreplanene utviklet*. Udir.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 6. april). *Vurdering i kroppsøving - elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/#a161693>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c). *Individuell vurdering*. (Udir-2-2020). [Rundskriv].  
Regelverkstolkninger frå Udir.  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 16. mars) *Tolkningsfellesskap om standpunktvurdering*. Udir.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/tolkningsfellesskap-om-standpunktvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (u. å.). Læreplanverket. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdanningsforbundet. (2021, 6. februar). *Femårige lærerutdanninger og undervisningskompetanse*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/medlemsgrupper/universitet-og-hogskole/ny-master-i-grunnskolelærerutdanning-og-undervisningskompetanse/>

Utdanningsforbundet. (u. å.). *Spørsmål og svar om fagfornyelsen*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/fagfornyelsen/sporsmal-og-svar-om-fagfornyelsen/>

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

Vinje, E. E., & Brattenborg, S. (2021). *Nytt støtteskriv for kroppsøvingslærere forsterker uklarheter*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/kroppsoving-opplaeringsloven-vurdering/nytt-stotteskriv-for-kroppsovingslaerere-forsterker-uklarheter/281254>

Vinje, E. E., Brattenborg, S. & Skrede, J. (2021). Bør karakterer avskaffes i kroppsøving?. I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 166-190). Cappelen Damm Akademisk.

# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Intervjuguide

**Vedlegg 2:** Informasjonsskriv og samtykkeskjema

**Vedlegg 3:** Godkjent vurdering av prosjekt fra NSD

## Vedlegg 1: Intervjuguide

# Intervjuguide

Semistrukturert intervju

Problemstilling

*«Hvordan reflekterer fremtidige kroppsøvlingslærere rundt vurdering i faget, og hva mener de utgjør rettferdige vurderinger?»*

### **Innledende kommentarer**

- Vi presenterer oss
- Informasjon om prosjektet og hvilke tema vi kommer til å stille spørsmål om
- Fortelle om dokumentasjon av intervjuet, der det vil bli forklart at vi tar opp intervjuet ved hjelp av en lydopptaker.
- Garanti for anonymitet.
- Informasjon om retten til å trekke seg som informant når som helst i løpet av prosjektet.
- Antyde for lenge intervjuet vil vare.

### **1.0 Innledende spørsmål**

- Hvorfor valgte kroppsøving som masterfag?
- Jobber du som lærer eller vikarlærer ved siden av studie? Hvis ja: hvor lenge?
- Har du erfaring som lærer eller vikarlærer i kroppsøving?
- Er du fornøyd med valget av yrkesretning?
- Ser du for deg å bli lærer på barnetrinnet eller ungdomstrinnet etter endt studie?

## 2.0 Refleksjon rundt vurdering i kroppsøving

- Hva er det første du tenker på når det kommer til vurdering i kroppsøvingsfaget?
- Har du selv erfaring fra praksis eller som lærer med vurdering i kroppsøving? (I så fall, hva var greit, og hva var utfordrende?)
- Hvorfor vurderer vi i kroppsøving?
- Hvilke tanker gjør du deg rundt underveis- og sluttvurderinger i kroppsøving?
- Hvorfor er det lang tradisjon med bruk av fysiske tester som vurderingsgrunnlag i faget?
- Det pågikk i fjor en offentlig debatt rundt utfordringer knyttet til vurdering i kroppsøving, bør vi fjerne karakterene og bli kvitt problemet? (hvorfor/hvorfor ikke?)
- Hva betyr rettferdighet for deg?
- Hvordan kan man gi rettferdige vurderinger?

## 3.0 Læreplan- og vurderingsforståelse

- Hvilke tanker har du rundt den nye læreplanen i kroppsøving 2020?
- Hvordan skiller vurdering i kroppsøving seg fra vurdering i andre fag?
- Hva tenker du om kompetansemålenes utforming i den nye læreplanen?
- Hvordan vil du vurdere ut ifra kompetansemålene i læreplanen?
- Hvilke tanker har du rundt innsats som vurderingsgrunnlag?
- Hva tenker du om elevforutsetninger i vurderingssammenheng?
- Hvilke tanker har du rundt utøvelse av individuelt skjønn når det gjelder forståelse av vurdering i kroppsøving?

## 4.0 Profesjonsutvikling

- Hva tenker du når du hører begrepet “lærerprofesjonalitet” og det å utføre et profesjonsyrke?
- Hvilke kvaliteter mener du er viktig for lærere å besitte når det gjelder utvikling av kunnskap og kompetanse?
- Hvilke erfaringer har du som lærer eller student i praksisperioder rundt utvikling av praksisutøvelse?
- Kan du si noe om muligheter og utfordringer ved å drive profesjonsutvikling ved bruk av individuelt arbeid og arbeid i fellesskap?
- Hva kan du, som snart nyutdannet lektor med masterutdanning, bringe med til lærerkollegiet?
- Hvis vi går inn på temaet vurdering, hvordan ser du for deg at vil utvikle din kunnskap og kompetanse om vurdering og vurderingspraksis?
- Hvilke tanker har du rundt det å drive en rettferdig vurderingspraksis?

### Avsluttende kommentarer

- Har du noen innspill du vil komme med?

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet «Fremtidige kroppsøvlingslæreres tanker om vurdering»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva sisteårsstudenter, på GLU 5-10 med masterfag kroppsøving, tenker om temaet vurdering i kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I denne masteroppgaven ønsker vi å intervju fire til fem studenter som befinner seg på sisteåret av utdanningen. Lærere har lenge uttrykt utfordringer knyttet til det å skulle vurdere elever i kroppsøvlingsfaget, og debatten toppet seg våren 2021 da Utdanningsdirektoratet utgav et støtteskriv som førte til mer forvirring. I stedet for å undersøke etablerte læreres synspunkter rundt vurderingsordningen, vil vi se nærmere på hvordan sisteårsstudenter i en helt ny grunnskolelærerutdanning reflekter over sentrale arbeidsoppgaver som omhandler vurdering, i deres kommende yrke.

*Problemstilling: Hvordan reflekterer fremtidige kroppsøvlingslærere rundt vurdering i faget, og hva mener de utgjør rettfærdige vurderinger?*

Under denne problemstillingen har vi utformet følgende forskningsspørsmål innenfor temaene vurdering, rettfærdighet, læreplanforståelse og profesjonsutvikling:

Forskningsspørsmål:

- Hvilken kunnskap besitter siste års masterstudenter i kroppsøving om vurdering?
- Hva vektlegger siste års masterstudenter i kroppsøving i sin vurderingspraksis?
- Hva mener siste års masterstudenter i kroppsøving om rettfærdighet, og hvordan viderebringes det inn i vurdering av elevene?

- Hvordan reflekterer siste års masterstudenter i kroppsøving rundt kompetansemålene og vurderingsordningen i læreplan i kroppsøving 2020?
- Hvilke tanker har siste års masterstudenter i kroppsøving rundt utvikling av vurderingspraksis i læreryrket?

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

Ann-Kristin Nilsen ved Høgskulen på Vestlandet.

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

Utvalget er strategisk utvalgt, og du får spørsmål om å delta ettersom du befinner deg på sisteåret av masterutdanningen med kroppsøving som masterfag. Ettersom vi blant annet, utlyser informasjon om vurderingsordningen på ungdomstrinnene, har vi valgt å spørre GLU-studenter med retning av trinnene 5-10. Av mulige informanter på utdanningsinstitusjonen er det totalt syv studenter som vi henvender oss til.

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

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at du stiller til et personlig, kvalitativt intervju.
- Intervjuets omfang beregnes å vare i omkring 45 minutter.
- Intervjuet inneholder spørsmål rundt vurdering og vurderingsordningen i kroppsøvingfaget, og vi vil undersøke dine refleksjoner rundt temaet.
- Opplysningene registreres gjennom lydopptak og fortløpende notater under intervjuet. Disse opplysningene vil anonymiseres i transkriberingen av intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

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



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

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

- Vedkommende vil ha tilgang til opplysningene av innsamlet data: Martin Andreas Svendsen (student), Kristofer Atli Bjarnason (student) og Ann-Kristin Nilsen (veileder)
- Ditt navn og opplysninger vil anonymiseres og erstattes med fiktive navn eller nummerering som «informant 1» og så videre.
- Det lagrede datamaterialet som inneholder opplysninger, vil bli passordbeskyttet i en egen mappe på studentens datamaskin.
- Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i en eventuell publikasjon av prosjektet.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 16.05.2022. Personopplysninger og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt

## **Dine rettigheter**

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

- 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 Høgskulen 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:

- Høgskulen på Vestlandet ved Ann-Kristin Nilsen.
  - E-post: Ann-kristin.nilsen@hvl.no
  - Telefon: 55 58 59 14
- Martin Andreas Svendsen
  - E-post: Martin.a.svendsen@gmail.com
  - Telefon: 45 27 90 35
- Kristofer Atli Bjarnason
  - E-post: Kristofer\_atli@hotmail.com
  - Telefon: 98 41 33 93

Vårt personvernombud: Trine Anniken Larsen

- E-post: Trine.anniken.larsen@hvl.no
- Telefon: 55 58 76 82

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) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ann-Kristin Nilsen  
(veileder)

Martin Svendsen  
(student)

Kristofer Atli Bjarnason  
(student)

---

## Samtykkeerklæring

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

å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 3: Godkjent vurdering av prosjekt fra NSD

16.05.2022, 00:53

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Fremtidige kroppsøvlingslæreres tanker om vurderingspraksis \(midlertidig\)](#) / Vurdering

## Vurdering

### Referansenummer

718562

### Prosjekttittel

Fremtidige kroppsøvlingslæreres tanker om vurderingspraksis (midlertidig)

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektperiode

07.03.2022 - 16.05.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
16.03.2022	Standard

### Kommentar

OM VURDERINGEN

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

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

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

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

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/621f6059-2b5c-4911-afbb-05ebcf2ccc22>

1/2