



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

«Alt er vanskelig med vurdering i kroppsøvningsfaget»

En kvalitativ studie om et utvalg kroppsøvningslæreres refleksjoner rundt
Kunnskapsløftet 2020 og vurdering for læring i kroppsøvningsfaget

«Everything is difficult with assessment in physical education»

A qualitative study on a selection of physical education teachers' reflections on the
curriculum LK20 and assessment for learning in physical education

Kristi Kyte

Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Veileder: Hege Randi Eriksen

16.05.2022

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

Forord

Plutselig var seks års skolegang ved veis ende. Det har vært noen innholdsrike år ved Høgskulen på Vestlandet som jeg aldri ville vært foruten. At jeg nå sitter her og faktisk skal levere en masteroppgave synes jeg er ganske så rått.

Først og fremst ønsker jeg å takke veilederen min, Hege Randi Eriksen. Jeg hadde en litt trøblete start på prosjektet, men har omsider kommet meg til målstreken. Tusen takk for ærlige og konstruktive tilbakemeldinger, gode råd, massevis av kunnskap og oppmuntrende ord. Du har gjort masterprosessen mye mindre skummel enn jeg trodde den skulle bli.

Videre må jeg få takke informantene mine som ønsket å stille til intervju. Det var fire lærerike og inspirerende samtaler som jeg vil ta med meg videre i min egen yrkespraksis.

Tusen takk til gode studievenner fra mine år i både Sogndal og Bergen. Dere har gjort lærerstudiene til en lek. Takk for gode samtaler, kjekke stunder i kantinen og masse festligheter. Til tross for en pandemi, har de to siste årene heller ikke vært helt forferdelige takket være fantastiske medstudenter i mastergjengen.

Til slutt må jeg gi en ekstra stor takk til mine nærmeste støttespillere, mamma og pappa. Tusen takk for at dere i denne prosessen, og ellers, stikker innom, ordner og fikser, lager mat til meg, gir gode klemmer og oppmuntrende ord. Vet ikke hva jeg skulle gjort uten dere.

Bergen, mai 2022

Kristi Kyte

Sammendrag

Bakgrunn: Vurdering for læring ansees som en av de mest lovende områdene innenfor moderne utdanningsforskning. Forskning viser at formative vurderingsformer kan være med å minske gapet mellom nåsituasjonen og ønsket måloppnåelse. Vurdering har de siste årene gått i fra å være noe elever blir utsatt for, til å bli et sentralt styringsredskap i den norske skolen. Det er et verktøy som skal skape læring, fremfor å være et instrument som måler læring. Høsten 2020 ble det innført en ny læreplan i den norske skolen; Kunnskapsløftet 2020 (heretter kalt LK20). Tidligere har læreplaner hatt som hensikt å være som en instruksjon for læreren, men læreplanenes utvikling har i senere tid ført et ønske om at elevens læring skal være i fokus.

Hensikt: Oppgavens hensikt er å undersøke hvordan et utvalg kroppsøvingslærere på videregående skole reflekterer rundt LK20 og vurdering for læring i kroppsøvingsfaget. Sett at kunnskap om læreplanen og vurdering er en sentral kompetanse for å kunne omsette en ny læreplan til god pedagogisk praksis, vil det også være relevant å se hvordan kroppsøvingslærerne arbeider med vurdering for læring i sin egen yrkespraksis.

Metode: Fire kroppsøvingslærere på videregående skole deltok i semistrukturerte forskningsintervjuer. Intervjuet bestod av en samtale rundt LK20, begrepet «vurdering for læring» og hvordan informantene bruker læreplanen og vurdering i sitt arbeid som kroppsøvingslærer. I ettertid har intervjuene først blitt transkribert, og deretter analysert i det digitale analyseverktøyet «NVivo» med utgangspunkt i Kirsti Malteruds systematisk tekstkondensering.

Resultater: Resultatene indikerer at kroppsøvingslærerne opplever LK20 som en læreplan for elevene som endrer prioriteringer fra ferdigheter og prestasjoner, over på refleksjon, progresjon og læringsprosesser. Den nye læreplanen har i større grad elevenes læring og deltakelse som mål enn tidligere læreplaner. «Vurdering for læring» forstås av informantene som et vurderingsarbeid som skal gagne elevene i det lange løp, med tilbakemeldinger og veiledning som hjelper eleven på veien videre til høyere kompetanse. Til tross for kunnskap om den nye læreplanen og vurdering for læring, uttrykker informantene at det til tider oppleves vanskelig å ta dette i bruk i egen kroppsøvingspraksis. Dette skyldes at kompetansemål i læreplanen kan oppleves som lite klare og svevende. I tillegg påvirker rammefaktorer som tid, klassestørrelse og tidsbegrensinger arbeidet til lærerne i stor grad.

Nøkkelord: Vurdering – Vurdering for læring – Formativ vurdering - Læreplan – LK20 - Kroppsøving – Kroppsøvingslærere – Videregående skole

Abstract:

Background: Assessment for learning is considered one of the most promising areas in modern educational research. Research shows that formative forms of assessment can help to reduce the gap between students' current knowledge, and desired achievements. In recent years, assessment has gone from being something students are exposed to, to becoming a central measuring tool in the Norwegian school. It is an instrument that will create learning, rather than being an instrument that measures learning. In the autumn of 2020, a new curriculum was introduced in the Norwegian school; Kunnskapsløftet 2020 (hereinafter referred to as LK20). In the past, curricula were intended to be an instruction for the teacher, but the development of the curricula has recently led to a desire for the student's learning to be in focus.

Purpose: The purpose of the thesis is to research how a selection of teachers in physical education at high school, reflect on the new curriculum LK20 and assessment for learning. Seen as knowledge of assessment is a central competence when it comes to turning the curriculum into reality, it is also relevant to research how the teachers implement assessment for learning in their work.

Method: Four physical education teachers in high school participated in semi-structured research interviews. The interview consisted of a conversation about the Norwegian national curriculum LK20, the term «assessment for learning», as well as how the informants use the curriculum and assessment in their work as teachers in physical education. Subsequently, the interviews were first transcribed, then analyzed based on a systematic text condensation and the digital analysis program «NVivo».

Results: The results indicate that the teachers of physical education experience LK20 as a curriculum for the students, that changes priorities from skills and achievements, to reflection, progression and learning processes. The new curriculum has to a greater extent the pupils' learning and participation as goals than previous curricula. "Assessment for learning" is understood by the informants as an assessment work that will gain the students in the long run, with feedback and guidance that helps the students improve their knowledge. Despite the teachers showing knowledge of the new curriculum and assessment for learning, the informants express that it is sometimes perceived as difficult to use this in their own physical education practice. This is due to the curriculum's competence goals being perceived as unclear and floating. In addition, framework factors such as time, class size and time constraints affect the work of the teachers to a larger extent.

Key words: Assessment – Assessment for learning – Formative assessment – Curriculum – Physical Education – Physical Education teachers – High School

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	iv
Figurer og tabeller	vi
1.0 Introduksjon	1
2.0 Bakgrunn.....	2
2.1 Vurderingspraksis i den norske skolen	2
2.1.1 Summativ og formativ vurdering	2
2.2 Vurdering og styringsdokumenter i skolen.....	3
2.2.1 Opplæringsloven.....	3
2.2.2 Overordnet del	4
2.3 Kunnskapsløftet LK20	5
2.3.1 Utarbeiding av ny læreplan	5
2.3.2 Hensikt med ny læreplan	6
2.4 Formål med vurderingen i ny læreplan	7
2.4.1 Elevens rolle	8
2.5 Kroppsøving i LK20	9
2.6 Vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget.....	11
2.7 Å forstå og definere «vurdering for læring»	12
2.8 Tidligere forskning.....	13
2.8.1 Nasjonal satsning på vurdering for læring (2010-2018).....	16
3.0 Teoretisk rammeverk.....	18
3.1 Læreplanteori	18
3.2 Den didaktiske relasjonsmodellen	20
3.3 Problemstilling	24
4.0 Metode	25
4.1 Valg av forskningsdesign.....	25
4.1.1 Det semistrukturerte intervjuet	25
4.2 Datainnsamling	26
4.2.1 Utvalg og rekrutteringsprosessen	26
4.2.2 Presentasjon av informantene	27
4.2.3 Utforming av intervjuguide	28

4.2.4 Pilotering	29
4.2.5 Gjennomføring av intervju	29
4.2.6 Forskerens forforståelse.....	30
4.3 Analyse av data	31
4.3.1 Analyseverktøyet NVivo	31
4.3.2 Analyseprosessen	31
4.4 Etske overveielser	35
4.5 Kvalitetssikring	36
4.5.1 Reliabilitet	36
4.5.1 Validitet	37
5.0 Resultater	39
5.1 Generell oppfatning av kroppsøvfingsfaget i læreplanen LK20	39
5.1.1 Endringer i kroppsøvfingsfaget mellom LK06 og LK20.....	39
5.1.2 Elevens aktive rolle	41
5.1.3 Var LK20 nødvendig?	42
5.2 Forståelse av begrepet «vurdering for læring»	43
5.2.1 Vurdering for læring på generell basis	44
5.2.2 Vurdering for læring i kroppsøvfingsfaget	45
5.3 Vurdering for læring kroppsøvfingspraksisen.....	46
5.3.1 Bruk av vurdering for læring i kroppsøving	46
5.3.2 Hva er vanskelig med vurdering for læring?	49
5.3.3 Utfordringer knyttet til rammefaktorer	51
5.3.4 Utfordringer knyttet til Covid 19.....	53
6.0 Diskusjon.....	54
6.1 Refleksjoner rundt LK20 og kroppsøving	54
6.2 «Vurdering for læring» som begrep og bruken av det	56
6.3 Utfordringer knyttet til rammefaktorer og Covid 19	59
6.4 Oppsummerende diskusjon	61
6.5 Styrker og svakheter i oppgaven.....	63
7.0 Avslutning	65
7.1 Konklusjon.....	65
7.2 Veien videre	66

8.0 Referanseliste	67
9.0 Vedlegg	72
Vedlegg 1 - Tilrådning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)	72
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv	75
Vedlegg 3 – Intervjuguide.....	80

Figurer og tabeller

Figur 3.0.1	21
Figur 4.0.1	33
Tabell 4.1	34

1.0 Introduksjon

Temaet for denne masteroppgaven er vurdering for læring i kroppsøving og den nye læreplanen Kunnskapsløftet 2020 (heretter kalt LK20). Hensikten med oppgaven er å undersøke hvilke refleksjoner et antall kroppsøvingslærere på videregående skole gjør seg om den nye læreplanen LK20 og hvordan de forstår vurdering for læring som en del av den. Kunnskap om vurdering er en sentral kompetanse for å kunne omsette ny læreplan til god pedagogisk praksis. Det vil derfor også være relevant å se på hvordan kroppsøvingslærerne arbeider med vurdering for læring som en del av sin yrkespraksis.

Vurdering i kroppsøvingfaget kan ansees å være en både kompleks og kontroversiell del av den norske skolen som tjener flere hensikter (Lauvås, 2018). Elever, lærere, skoleledere og foresatte skal på ulikt vis forholde seg til vurdering (Sandvik, 2019). De fleste av oss har alle erfaringer med vurdering i kroppsøvingfaget fra egen skolegang, noe som igjen kan påvirke hvordan man mener vurdering burde, og ikke burde, utøves i faget. Vurdering for læring regnes som et av de mest lovende områdene innenfor moderne utdanningsforskning, fordi det kan være med å minske gapet mellom nåsituasjonen og ønsket måloppnåelse (Monsen & Haug, 2002). De siste tiårene har vurdering gått fra å være noe elever blir utsatt for, til å bli et sentralt styringsredskap i den norske skolen. Det kan nå ansees for å være et middel for å skape læring, fremfor å være et instrument som måler læring (Monsen & Haug, 2002). Forskning indikerer at formative vurderingsformer, hvor lærer legger til rette for elever som er delaktige i egne læringsprosesser, er avgjørende for å heve prestasjoner i klasserommet (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007).

Høsten 2020 startet innføringen av en ny læreplan i den norske skolen; Kunnskapsløftet 2020. Gjennom en gradvis opptrapping skal planen være gjeldende for hele grunnskolen og den videregående opplæringen innen utgangen av skoleåret 2022-2023 (Utdanningsdirektoratet, 2022). Ulike grunnoppfatninger og verdisyn på læring, undervisning og vurdering virker inn på hvordan man som lærer velger å utøve sine arbeidsoppgaver i yrket (Sandvik, 2019). Læreres kompetanse og forståelse av læreplanen er en sentral faktor. Læreplanen fortolkes basert på lærernes utdanning og erfaringer, og omsettes til en undervisning som består av læremidler, aktiviteter, mål og vurderingsformer (Sandvik, 2019).

2.0 Bakgrunn

2.1 Vurderingspraksis i den norske skolen

I en NOU fra 2014 med navnet *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag* står det skrevet at «vurdering er et nødvendig redskap for at læreren skal vite om undervisningen og aktivitetene som gjennomføres, bidrar til at elevene lærer det som var hensikten, og for at læreren kan veilede og motivere elevene underveis i opplæringen» (NOU 2014:7, s.101). Videre står det at formålet til vurderingen hovedsakelig har to formål; «den skal fremme læring, og den skal gi informasjon om og uttrykke den kompetansen eleven har oppnådd» (NOU 2014:7, s.101).

Det er generelt to hovedformer for vurdering som brukes i den norske skolen i dag (Lauvås, 2018). Det er (1) eksamen i form av avsluttende prøve og (2) summativ vurdering med innsamling av data underveis, som senere sammenfattes til en standpunktkarakter (Lauvås, 2018). Men det er også en tredje form for vurdering som har fått en mer og mer fremtredende rolle i den norske vurderingspraksisen; underveisvurdering. De siste tiårene har vurdering gått fra å være noe elever blir utsatt for, til å bli et sentralt styringsredskap i den norske skolen. Som nevnt, kan det nå ansees for å være et middel for å skape læring, fremfor å være et instrument som måler læring (Monsen & Haug, 2002).

2.1.1 Summativ og formativ vurdering

Når det er snakk om vurdering, er det vanskelig å komme unna begrepene summativ- og formativ vurdering. Lauvås (2018) mener det er enklest å definere den summative vurderingen først. Han skriver at den summative vurderingen «foregår alltid i og går ut på å sette verdi på en presentasjon, et produkt eller en egenskap» (Lauvås, 2018, s.26). Den summative vurderingen er ofte formell og byråkratisk, hvor resultater skal registreres og oppbevares (Lauvås, 2018). Det er denne formen for vurdering som bunner ut i en sluttvurdering, da ofte i form av en karakter. Den formative vurderingen på sin side omhandler all vurdering som skjer før den summative vurderingen. Formativ vurdering er tilbakemeldinger og veiledning som skal

hjelpen den som er under opplæring til å utvikle egen kompetanse og bli bedre. Lauvås (2018, s.26) skriver at «[e]t annet kjennetegn er at formativ vurdering – med få unntak – er uformell, uten reglement og retningslinjer». Dette er da en motsetning til summativ vurdering som i mye større grad følger fastsatte rammer. Begrepet formativ vurdering vil ofte kobles mot begrepet underveisvurdering, som brukes i læreplanverket og styringsdokumenter. Både formativ vurdering og underveisvurdering kobles mot begrepet vurdering for læring også. Dette kommer jeg tilbake til senere i kapittelet.

2.2 Vurdering og styringsdokumenter i skolen

Det er en rekke lover og vedtak som legger føringen hvor hvordan opplæringen i skolen skal gjennomføres. Selv om lærere har autonomi og et stort handlingsrom, er det det føringer som undervisningen og vurdering skal planlegges rundt. Vurderingspraksisen i alle fag skal også være i tråd med lover og forskrifter, fra opplæringsloven til læreplaner.

2.2.1 Opplæringsloven

Opplæringsloven er verdigrunnet for opplæringen i den norske skolen. Det er en felles lov som gjelder for den norske grunnskolen og videregående skole. I forskriften til opplæringsloven; *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring*, står det skrevet at «formålet med vurdering i fag er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis, og å gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutningen av opplæringen i faget» (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-3). Forskriftens § 3-2. konstaterer blant annet at alle elever har rett til underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringen. Det er lovpålagt i henhold til § 3-7. at elever minst en gang i halvåret har rett til en samtale om deres utvikling i et fag. De har og rett på jevnlig dialog med kontaktlærer om både sosial- og annen utvikling (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-7). Mer spesifikt blir underveisvurdering i forskrift til opplæringsloven (§ 3-10) definert på følgende måte:

All vurdering som skjer før avslutningen av opplæringen, er underveisvurdering. Underveisvurdering i fag skal være en integrert del av opplæringen, og skal brukes til å

fremme læring, tilpasse opplæringen og økte kompetansen i fag. Undervisvurderingen kan være både muntlig og skriftlig.

Videre står det skrevet at elevene i undervisvurderingen skal; (1) delta i undervisningen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglig utvikling, (2) forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av de, (3) få vite hva de mestrer og (4) få rettleiding om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin (Lovdata, 2020b, § 3-10).

2.2.2 Overordnet del

I læreplanverket finnes en overordnet del som skal fastslå verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Den overordnede delen har status som forskrift sammen med resten av læreplanverket, og må leses i lys av opplæringsloven og annet relevant regelverk som gjelder for opplæringen i skole og lærebedrift. Grunnlaget for vurdering skal baseres på kompetansemålene til fag, men både undervisning og vurdering skal være i samsvar med overordnet del (Evensen, 2020, s.26). Den overordnede delen av læreplanverket sier noe om opplæringens verdigrunnlag og prinsipper for læring, utvikling, danning og skolens praksis. Den har til hensikt å realisere opplæringens brede formål (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

I kapittel 3.2. *undervisning og tilpasset opplæring*, står det skrevet at «vurderingen av elevenes faglige kompetanse skal gi et bilde av hva elevene kan, men et sentralt formål med vurderingen er også å fremme læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det påpekes videre at bruken av vurdering skal være tydelig gjennomtenkt da «uheldig bruk av vurdering kan svekke den enkeltes selvbilde og hindre utviklingen av et godt læringsmiljø» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det står også skrevet hvordan god vurdering er en sentral del av den tilpassede undervisningen:

God vurdering, der forventningene er tydelige og eleven deltar og blir hørt underveis i læringsarbeidet, er en nøkkel til å tilpasse undervisningen. Lærerne skal i sin undervisning støtte og veilede elevene til å kunne sette seg mål, velge egnede framgangsmåter og vurdere sin egen utvikling. Skolen må planlegge for en god sammenheng i elevenes læring i de ulike fagene og for at opplæringen oppleves som både overkommelig og tilstrekkelig utfordrende (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

I tillegg til opplæringsloven og den overordnede delen av læreplanverket er det kompetansemål som legger føringer for hvert enkelt fag. Jeg vil senere i kapittelet komme tilbake til læreplanen Kunnskapsløftet LK20 og kroppsøving som en del av den.

2.3 Kunnskapsløftet LK20

Stenhouse (1975, s.4) definerte en læreplan som følgende:

A curriculum is an attempt to communicate the essential principles and features of an educational proposal in such a form that is open to critical scrutiny and capable of effective translation into practice.

Stenhouse (1975) mente det er forskjeller hva som står i læreplanen og hva som i realiteten foregår i klasserommene. Han hevdet det undervises ut ifra lærernes egne standarder, noe som begrenser utviklingen av elevenes selvstendighet (Stenhouse, 1975). Tidligere har læreplaner hatt som hensikt å være som en instruksjon for læreren, men læreplanenes utvikling har i senere tid ført et ønske om at elevens læring skal være i fokus (Monsen & Haug, 2002).

Den første læreplanen som gjaldt for både by og land fikk navnet normalplanen og kom i 1939. Denne stilte for første gang detaljerte kunnskapskrav til elever i den norske skolen. Siden den gang har det i snitt blitt innført nye læreplaner hvert 16. år (Saabye, 2020). Høsten 2020 ble det på nytt innført en ny læreplan i den norske skolen med navnet Kunnskapsløftet 2020 [LK20]. Det var en oppfølger til det tidligere Kunnskapsløftet som ble innført i 2006 [LK06].

2.3.1 Utarbeiding av ny læreplan

Prosessen med utarbeiding av den nye læreplanen LK20 blir ofte omtalt som fagfornyelsen. Denne prosessen startet allerede i 2017 og foregikk i to ulike faser. Den første fasen utspilte seg fra høsten 2017 til våren 2018, og omhandlet et forarbeid som gikk ut på å etablere kjerneelementer for den kommende læreplanen. Utdanningsdirektoratet (2021c) skriver at; «kjerneelementer er det viktigste elevene skal lære i hvert fag. Det kan være kunnskapsområder, metoder, begreper, tankemåter og uttrykksformer». Grupper med lærere, pedagoger og andre

fagfolk samarbeidet med Utdanningsdirektoratet for å skissere et forslag til kjerneelementer. Deretter ble disse skissene delt med et ønske om tilbakemeldinger. Det resulterte i 6700 tilbakemeldinger som ble tatt hensyn til før kjerneelementene ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet i juni 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Den andre fasen i arbeidet med fagfornyelsen foregikk fra høsten 2018 til høsten 2019, og omhandlet mer spesifikt å utvikle læreplanen. På samme måte som i den første fasen ble forslag utarbeidet i samarbeid med lærere, pedagoger og andre fagfolk, før de ble lagt ut for tilbakemelding. I denne fasen ble det også gjennomført en høring. Totalt fikk utdanningsdirektoratet inn 14 000 innspill på de foreslåtte planene. Den nye læreplanen ble omsider fastslått og lansert av kunnskapsdepartementet den 18. november i 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

2.3.2 Hensikt med ny læreplan

Sett at samresultatet er i en kontinuerlig og rask utvikling er det ønskelig at den norske skolen også følger samfunnets utvikling. Det er hensiktsmessig at elevenes undervisning er relevant og fremtidsrettet. Tidligere kunnskapsminister under Regjeringen Solberg, Jan Tore Sanner, uttalte i en pressemelding følgende om den nye læreplanen: «[v]i fornyer nå skolens innhold for å sikre at elevene lærer mer og lærer bedre. Fagfornyelsen er den største endringen i skolen siden Kunnskapsløftet i 2006. Målet er å ruste elevene best mulig for fremtiden» (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Utdanningsdirektoratet (2021b) skriver følgende om hvorfor det har blitt innført nye læreplaner:

Samfunnet endrer seg raskt og det elevene lærer skal være relevant og framtidsrettet. Læreplanene er derfor endret slik at kompetansen elevene utvikler skal kunne brukes også på områder som i dag er ukjent. Å lære å lære er vesentlig i de nye læreplanene fordi det gir grunnlag for læring gjennom hele livet (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

LK20 skal beskrive det viktigste elevene skal lære i alle fag, og legge til rette for at elevene kan bruke mer tid på å lære ting godt. Elevene skal enklere forstå sammenhenger og på denne måten bruke det de har lært også i nye situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Utdanningsdirektoratet skriver at den nye læreplanen legger til rette for dybdelæring. De definerer begrepet som «å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder

og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Videre trekker Utdanningsdirektoratet frem hvordan den nye læreplanen skal legge til rette for at elevene er aktive i egen læring. Dette begrunnes med at; «elever blir mer motivert og lærer bedre når de blir involvert i hva de skal lære, hvorfor og hvordan» (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Som et resultat av dette har fagene blitt mer praktiske fordi skaperglede, engasjement og utforskertrang kan være med på å fremme elevenes læring og lærelyst. Elevene skal også få påvirke valg av innhold og metoder i læringen og vurderingen. De begrunner dette med at «elever som formulerer spørsmål, søker svar og uttrykker forståelse på ulike måter, vil gradvis kunne ta en aktiv rolle i egen læring og utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Den nye læreplanen inneholder også tre tverrfaglige temaer som berører sentrale samfunnsutfordringer; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Disse er inkludert i læreplanen fordi temaene krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamresultatet, nasjonalt og globalt. Temaene har som hensikt å øke elevers forståelse og bidra til at elevene klarer å se sammenhenger på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

2.4 Formål med vurderingen i ny læreplan

Vurderingspraksiser har betydning for elevers lærelyst og selvfølelse (Lauvås, 2018). Formålet med vurderingen er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis i opplæringen (Lovdata, 2020a). Det som er nytt for vurdering i LK20 er at kompetansemålene skal forstås i lys av teksten «Om faget» i læreplanene som inneholder; fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter. Dette er noe som betyr at lærere må være oppmerksomme på de ulike delene av læreplanen og sammenhengen mellom dem i vurderingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

I den nye læreplanen har undervisvurdering kommet med som en del av de fagspesifikke læreplanene. Dette er for å støtte opp under elevenes dybdelæring og motivasjon, samt for å tydeliggjøre progresjon i læreplanen (Sandvik, 2019). Sandvik (2019) skriver at «vi må sørge for at de nye fagplanene med integrerte beskrivelser av undervisvurdering i fagene ikke misforstås som et større dokumentasjonskrav, men at de skal tjene en større hensikt: å stimulere til økt læring hos elevene». God vurderingskompetanse innebærer å vite noe om vurdering, å kunne utføre det på en faglig og god måte og å forstå konteksten det foregår i. Sandvik (2019) skriver at «et av de viktigste formålene med vurdering er at elevene selv skal lære seg å vurdere hva de forstår, og skjønne hva de skal lære, og de skal få råd av læreren om hva de kan gjøre for å utvikle seg videre i faget».

2.4.1 Elevens rolle

For å få til en god vurderingskultur som støtter elevers motivasjon for læring, forutsetter det en utvikling av elevers vurderingskompetanse. Gamlem (2021, s.18) forstår vurderingskompetanse som «den totale forståelsen, kapasiteten og disposisjonen som trengs for å forstå vurdering i læringsarbeidet og informasjonen man får og søker etter, og det å kunne bruke informasjonen til å forbedre læringsstrategier og arbeidsoppgaven».

Utdanningsdirektoratet (2021b) påpeker at «elevmedvirkning er et sentralt element i alle deler av det nye læreplanverket. Grunnen til dette er at elever blir mer motivert og lærer bedre når de blir involvert i hva de skal lære, hvorfor og hvordan». Vurderingstekstene man finner i LK20 presiserer at læringsstrategier og refleksjon over egen læring er en sentral del av opplæringen og vurderingen. Det er nødvendig at elever formulerer spørsmål, søker svar og uttrykker forståelse for å kunne ta en aktiv rolle i egen læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Kunnskapsløftet LK20 ønsker å videreutvikle tidligere vurderingspraksis med nye kompetansebegreper, de endrede tekstene og kompetansemålene. Disse endringene vil legge til grunn at elever i større grad reflekterer over egen læring gjennom egenvurdering og vurdering av hverandre (Evensen, 2020). Evensen (2020, s.27) skriver at endringene vil «medføre et større fokus på elevenes utforskning av ulike aktiviteter og elevenes egne muligheter, noe som kan være utfordrende for lærernes vurderingspraksis».

Forskning som omhandler selvregulering peker på at egenvurdering er noe av det viktigste og mest effektive en kan arbeide med i skolen (Hopfenbeck, 2011). Evensen (2020, s.51) skriver at «å øve elevene opp i å reflektere rundt egne læringsprosesser og å «lære å lære» vil bli sentrale elementer for elevene videre i livet». Elever kan gjennom å vurdere seg selv og eget arbeid øke egen forståelse over læringsprosesser de gjennomgår. Egenvurdering vil også kunne gi lærere nyttig informasjon fra elevene. Lærere kan få innblikk i om elevene forstår tilbakemeldinger de har fått og hvorvidt de forstår hva som kreves av dem i det videre arbeidet (Evensen, 2020).

Det finnes ulike metodiske måter å gjennomføre egenvurdering på, som burde tilpasses elevenes nivå og forutsetninger (Evensen, 2020). Elevenes egenvurdering kan variere i tid og omfang, det kan spenne fra noen få minutters refleksjon til komplekse og tidskrevende aktiviteter som krever med planlegging (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Muntlig egenvurdering vil kunne foregå når læreren stiller spørsmål til (enkelt)elever, i felles samtale med klassen eller i samtale med mindre elevgrupper, eller gjennom et videoklipp. Skriftlig kan egenvurdering eksempelvis gjøres ved hjelp av en loggbok (Evensen, 2020).

2.5 Kroppsøving i LK20

Kroppsøving er et fag som har som mål «å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Elevene skal lære, sanse, oppleve og skape med kroppen i fokus, og faget skal gjennom bevegelsesaktiviteter og naturferdsel fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre. Det skal også «bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse og erfarer hva egen innsats betyr for å oppnå mål» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Fagets verdigrunnlag omhandler praktisering og refleksjon over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd. Elevene skal få mulighet til å løse oppgaver og håndtere utfordringer i et mangfoldig læringsfellesskap som skal utfordre elevene til å tøye egne grenser. Tradisjonell bevegelsesaktivitet i samresultatet er relevant, men faget skal også stimulere til eksperimentering og kreativ utfoldelse i alternative bevegelsesformer (Kunnskapsdepartementet, 2019a). På spørsmål om hva kompetanse er i kroppsøvingfaget skriver Utdanningsdirektoratet følgende:

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, 2021a).

I likhet med LK06 er LK20 en kompetansebasert læreplan. Det vil si at planen beskriver fagets hovedområder, formål og kompetansemål. Det er myndighetene som fastsetter nasjonale mål, men lærere og skoleledere har selv frihet til å oppfatte og forstå det profesjonelle handlingsrommet som er gitt dem (Sæle & Hallås, 2020). I LK06 bestod kompetansemålene til kroppsøvingfaget etter første trinn på videregående skole (VG1), av åtte mål fordelt under de tre undertemaene; (1) idrettsaktivitet, (2) friluftsliv og (3) trening og livsstil. Etter andre trinn på videregående skole (VG2) var det tilsvarende undertemaer, men bare syv kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2005). I LK20 har kompetansemålene etter VG1 blitt nedkortet til seks mål uten undertemaer. Etter VG2 er det fem kompetansemål i faget. Dette vil si at kompetansemålene i faget har minsket med to mål på begge trinn i den nye læreplanen. Med unntak av idrettsfag og musikk, dans og drama, skal både de studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogrammene på videregående skole ha 56 undervisningstimer i kroppsøvingfaget i året. Dette antallet har ikke endret seg fra forrige læreplan. Kroppsøvingfaget er også det eneste praktisk-estetiske faget som obligatorisk gjennom 13-års skolegang (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Idrettsdiskursen har dominert kroppsøvingfaget i perioder (Rønbeck & Rønbeck, 2012). Men Sæle og Hallås (2020, s.41) skriver at «[i] LK20 dempes idrettene noe fordi idrett lett kan oppfattes som, og knyttes til, konkurranse». Videre skriver de at kroppsøving som fag fortsatt ivaretar idrettsperspektivet fra LK06, men at det har blitt et mindre idrettsrettet fag. Fremtidens kroppsøvingfag skal ha undervisningspraksiser hvor spesifikk teknikk- og prestasjonstrening tones ned. Dette krever kroppsøvingslærere som «ikke ensidig vektlegger tradisjonelle idrettsaktiviteter, men også evner å trekke inn bevegelsesaktiviteter fra andre kulturer og nye alternative og innovative bevegelsesaktiviteter» (Sæle & Hallås, 2020, s.41). I tillegg krever det bevisstgjøring av læreres og elevenes relasjon til organisert idrett, og at kroppsøvingfaget ikke er det samme som en «klassisk» treningsøkt i idrettslaget (Sæle & Hallås, 2020). Det eneste stedet man finner begrepet «idrett» i kompetansemålene til både VG1 og VG2, er etter VG2.

Der lyder det ene kompetansemålet følgende: «gjennomføre leker, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter og forstå hvordan ulike aktiviteter påvirker og utvikler koordinasjon, styrke, utholdenhet og bevegelighet» (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Den mest fremtredende og særegne delen av kroppsøvningsfaget vil gjerne være at det er fysisk aktivitet som står i fokus (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Faget er et kombinert praktisk og estetisk fag hvor praktisk og teoretisk kunnskap utgjør fagets egenart. Opplæringen kjennetegnes blant annet av elevsentrering og elevmedvirkning i undervisningen, hvor elevens egenaktivitet er et viktig metodisk prinsipp. Elevene møtes på en annen måte hvor det foregår fart og bevegelse på et større område, hvor man blir utsatt for kroppskontakt både gjennom aktivitet og instruksjon (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Som kroppsøvningslærer vil man også ofte møte og oppleve elevene på en annen måte enn i teorifag. Forskning viser at den største andelen av norske elever trives i kroppsøvningsfaget (Jakobsen, 2010). Mye av årsaken til dette er at faget bryter med en ellers teoretisk og stillesittende skolehverdag. Likevel ser en tendens til at flere mistrives og dropper ut av faget jo høyere de kommer i utdanningssystemet (Seelen, 2012; Säfvenbom et al., 2014). Dette rammer særlig jentene. Begrunnelsen er ofte at kroppsøvningsfaget praktiseres som et teknisk, prestasjonsorientert idrettsfag som er mer lagt til rette på guttenes premisser (Seelen, 2012; Säfvenbom et al., 2014).

2.6 Vurderingspraksis i kroppsøvningsfaget

For å støtte læreren i vurderingsarbeidet er det til den nye læreplanen utarbeidet vurderingstekster. Disse er utviklet for hvert trinn det er angitt kompetansemål for at de skal være tilpasset elevenes alder og modenhetsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Læreplanen i kroppsøvningsfaget tar høyde for at kroppsøvningsfaget skiller seg fra andre fag ved at kroppen og bevegelse er i fokus (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Elevenes forutsetninger skal ikke være en del av *grunnlaget* for vurdering i kroppsøving, men det er likevel viktig at lærere har kjennskap til dette da det er en sentral del av planleggingsarbeidet og den tilpassede opplæringen. Det er flere av kompetansemålene som gir rom for å velge læringsaktiviteter som er tilpasset individuelle elever og elevgruppers forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Elevenes innsats i faget skal dog være en del av *grunnlaget* for vurderingen. Utdanningsdirektoratet (2021a) utdyper hva det innebærer:

Eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre. Det betyr at det er kjennetegn på måloppnåelse at eleven fortsetter å øve, selv om det, innenfor fagets rammer, ikke gir synlige resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling.

Under innsats er samarbeid vektlagt i vurderingsgrunnlaget. Dette for å fremme læring hos både seg selv og andre, samt å kunne bidra til at medelever også får fremgang og læring i kroppsøvfaget (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Bruk av tester som en del av vurderingen i kroppsøvfaget er ikke en egnet metode for å vurdere elevenes kompetanse i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Kompetansemålene gir ikke lærere anledning til å bruke et normrelatert vurderingsprinsipp hvor elevenes resultater sammenlignes i forhold til hverandre. Utdanningsdirektoratet (2021a) skriver at: «dersom læreren velger å bruke tester i opplæringen, må de sees i sammenheng med kompetansemålene og i lys av teksten om faget, og bør være koblet til læring og faglig utvikling». På denne måten kan testing oppleves som en motivasjonsfaktor for å fremme læring, gjennom innsikt i og refleksjon over egen kompetanse, progresjon og kroppslig utvikling. Dersom summative vurderingsformer som testing blir fokuset i kroppsøvfaget, vil ikke elevene få mulighet til å påvirke eller bli bevisstgjort rundt egne læringsprosesser (Sæle, 2017).

2.7 Å forstå og definere «vurdering for læring»

Som tidligere nevnt har begrepene «vurdering for læring», underveisvurdering og formativ vurdering en tendens til å bli brukt nye om hverandre. Ulike forskere har ulike meninger om hvilke begrep som er det mest hensiktsmessige å bruke. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke begrepet «vurdering for læring» fordi jeg tenker begrepet omhandler den totale betydningen av vurderingen som skjer i skolen. Man skal ikke vurdere for å vurdere, heller tvert imot. Man skal vurdere for å øke kompetanse, refleksjon og motivasjon, altså å forbedre elevenes læring (Evensen, 2020). Derfor tenker jeg at «vurdering for læring» kan ansees som et bedre og bredere begrep som inkluderer alle aspekter med vurderingen, fra formativ til summativ. Vurdering for læring viser en måte der vurderingen blir en integrert del av undervisningen og kjernen i

læringsaktivitetene, ikke et tillegg til det man gjør (Engh et al., 2007). Den britiske forskergruppen *Assessment Reform Group* definerte begrepet «vurdering for læring» følgende:

Assessment for Learning is the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there (Broadfoot et al., 1999).

Utdanningsdirektoratet (2021d) skriver; «når vurderingsinformasjonen brukes til å fremme læring og tilpasse opplæringen, kalles det vurdering for læring». Videre presiserer de fire forskningsbaserte prinsipper som er sentrale i vurderingsprosesser som har til formål å fremme læring:

Elevers forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de:

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

Videre i oppgaven tas det utgangspunkt i hvordan Leirhaug (2016, s.14) beskriver vurdering for læring i sin doktorgradsavhandling:

Det ligger i selve formuleringen [vurdering for læring] at det i vid forstand menes all vurdering som har til hensikt å støtte og øke elevenes læring. Dette skiller [vurdering for læring] fra begrepet formativ vurdering fordi også summative vurderinger kan benyttes og iverksettes med læring som primært formål».

2.8 Tidligere forskning

To av de mest omtalte forskerne innenfor vurderingsfeltet er britene Dylan Wiliam og Paul Black. Deres forskning indikerer at formativ vurdering er mer læringsdrivende enn summativ vurdering; «firm evidence shows that formative assessment is an essential component of

classroom work and that its development can raise standards of achievement» (Black & Wiliam, 1998). Elever drar ikke nytte av en tilbakemelding dersom den bare inneholder en karakter (Black & Wiliam, 1998). I artikkelen *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*, belyser Black og Wiliam (1998) tre spørsmål om formativ vurdering: (1) Er det bevis for at en forbedret formativ vurdering hever standarder? (2) Er det bevis for at det er rom for forbedring? (3) Er det bevis på hvordan formativ vurdering kan forbedres? Gjennom en analyse av internasjonal forskningslitteratur som omfattet omkring 580 artikler, konkluderer de med at svaret til hvert av de tre spørsmålene er ja. Black og Wiliam (1998) sine resultat indikerer at det finnes sikre bevis på at formativ vurdering er en viktig komponent i klasseromsarbeid, og at utviklingen av det kan heve prestasjoner. Skal man få til dette krever det endringer som direkte påvirker lærere og elever i klasserommet. De påpeker dog at det er myndighetene sitt ansvar å ta føringen for at dette kan skje (Black & Wiliam, 1998).

Senere sammenfattet Black og Wiliam (2009) begrepet «vurdering for læring» under fem nøkkelprinsipper som de mente kan bidra til å heve standarder på vurdering i klasserommet;

1. Avklare og dele læringsintensjoner og kriterier for suksess.
2. Legge til rette for effektive klasseromsdiskusjoner og andre læringsoppgaver som belyser elevenes forståelser og misforståelser.
3. Gi tilbakemeldinger som bringer elevene fremover.
4. Aktivere elever som læringsressurser for hverandre.
5. Aktivere elever som eiere av egen læring.

Black & Wiliam (2009) hevder at det i størst grad er lærerens ansvar å sørge for at prinsippene følges og tas hensyn til i vurderingen, men de understreker også at elevene har ansvar for egen læring. En effektiv læringsprosess krever at både lærer og elev er aktiv og ansvarlig for læringen. Lærerens hovedoppgave blir i det hele å tilrettelegge, utvikle og implementere et godt læringsmiljø. Black og Wiliam (2009) mener det ikke finnes raske løsninger når det kommer til implementering av god formativ vurdering. Hver enkelt lærer er nødt finne egne måter å inkorporere prinsipper som nevnt ovenfor inn i egen praksis (Black & Wiliam, 2009).

I likhet med Black og Wiliam (1998, 2009), trekker Hattie og Timperley (2007) frem hvordan den formative vurderingen med læreren i spissen kan legge til rette for gode læringsprosesser hos elevene. Hattie og Timperley (2007) hevder at tilbakemelding i seg selv ikke en tilstrekkelig faktor for å få til en fremgang hos studenter. Det er nødvendig å sammenfatte studentenes faktiske forståelse og ønskede mål, og gi vurdering som treffer ferdighetsnivået eleven befinner seg på (Hattie & Timperley, 2007). For å klare dette trekker de frem tre spørsmål for å oppnå et optimalt samspill mellom vurdering og motivasjon; (1) Hvor vil jeg? (feed up), (2) Hvordan komme dit? (feed back) og (3) Hva er neste steg? (feed forward). Ved at lærer tar i bruk disse spørsmålene i tilbakemeldingen kan elevene utvikle effektive strategier for å bearbeide den informasjonen de trenger i læringen (Hattie & Timperley, 2007).

Leirhaug ser i sin doktorgradsavhandling nærmere på hvordan vurdering for læring forstås og implementeres i kroppsøvingfaget på videregående skole i Norge. Han skriver at det har vært en økende tendens med forskning på vurdering i kroppsøvingfaget de siste årene, men at det fortsatt er få studier som fokuserer på formative vurderingspraksiser og vurdering for læring (Leirhaug, 2016). Kunnskapsløftet LK06 med følgende vurderingsforskrift og skoleutviklingsprosjekter ble brukt i avhandlingen til å studere hvordan vurdering for læring ble forstått og implementert i kroppsøving. Leirhaug og Annerstedt (2016) har sett på implementering av vurdering for læring i kroppsøvingfaget på seks videregående skoler i Norge. De har tatt utgangspunkt i Black & Williams (2009) prinsipper for vurdering for læring. Resultatene indikerer at implementering av prinsippene i kroppsøvingfaget har vært begrenset. De fleste lærerne i studien uttrykker lite kjennskap til vurdering for læring, samt elevene rapporterer lite eller ingen erfaring med en eller flere av de overnevnte prinsippene (Leirhaug & Annerstedt, 2016).

Leirhaug (2016) understreker at kroppsøvingslærere har en vei å gå når det gjelder å få vurdering til å være FOR læring fremfor AV læring. Flere av resultatene hans demonstrerer til dels stort sprik i kjennskap til og forståelse av vurdering for læring blant kroppsøvingslærere. Informantene hans peker også på tid som en knapphetsfaktor i arbeidet med implementering av vurdering for læring. Leirhaug (2016, s.77) skriver:

Det kan tolkes som en påminner om at implementering av [vurdering for læring] i kroppsøving ikke bare handler om kroppsøvingsfaget internt, men også om prioriteringer og ressurser både lokalt og nasjonalt, om videreutdanning, arbeidstid, budsjett, reisegodtgjørelse og andre forhold som kontinuerlig innrammer skolehverdagen.

Hovedinntrykket til Leirhaug når det gjelder bruk av tester som vurderingsmetode, er at skolene i mindre grad bruker dette som vurderingsform. Han beskriver en bevegelse i retning av at kroppsøvingslærere har utvidet tilfanget av vurderingsformer etter innføringen av LK06. Til tross for at lærerne prøver ut nye og varierte vurderingsmetoder, kan det virke som om enkelte lærere er mer motiverte ut fra opplevde krav til dokumentasjon og det å kunne grunngi en karakter, enn å faktisk knytte vurderingen til elevenes læring og forståelse av faget (Leirhaug, 2016). Resultat fra studien indikerer også at det tok tid å implementere LK06 i vurderingsarbeidet til kroppsøvingsfaget. En av informantene opplever at det ikke skjedde så mange endringer før etter om lag seks år, når den reviderte læreplanen kom i 2012 (Leirhaug, 2016).

Leirhaug (2016) konkluderer avhandlingen med at Norge har «et stykke igjen før [vurdering for læring] er implementert i kroppsøving og kroppsøvingsdidaktisk realisert på måter som gjør det relevant å undersøke betydning for faget og elevers læringsutbytte». Resultatene indikerer at både tid og substansiell støtte må til for å opparbeide kunnskap og kompetanse hos mange norske kroppsøvingslærere. Leirhaug viser til Black & Wiliam (1998) når han argumenterer for at vurdering i skolen, spesielt i en formativ vurderingspraksis, vil kunne ha høy reliabilitet. Jo mer grunnlag man har for vurderingen, jo mer korrekt er den (Evensen, 2020; Leirhaug, 2016).

2.8.1 Nasjonal satsning på vurdering for læring (2010-2018)

Fra 2010 til 2018 ble det gjennomført en nasjonal satsning på vurdering for læring i den norske skolen. St.meld.16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* belyste utfordringer på vurderingsfeltet i den norske skolen og oppsummerte det i fire punkter: (1) regelverket for individvurdering oppfattes ikke som klart nok, (2) både lærerutdanningen og skolen mangler tilstrekkelig kompetanse, (3) det er svak vurderingskultur og vurderingspraksis i skolen, og (4) det er forsket lite på individvurdering i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

I tillegg til utfordringene, var bakgrunnen for den nasjonale satsningen på læringsfremmede vurdering blant annet at «lærere etterlyste tiltak som kunne styrke lærerens og skolens vurderingskompetanse, inkludert hvordan vurdere elevenes måloppnåelse, i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s.2). Satsningen definerte vurdering for læring etter fire prinsipper for læringsfremmende vurdering som innholdselementer. Disse omhandler at elever lærer mer og bedre når de (1) vet hva de skal lære og hva som forventes av dem, (2) får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen deres, (3) får råd om hvordan de kan forbedre seg og (4) er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s.4).

Til tross for at det er vanskelig å isolere enkeltårsaker til endring i vurderingspraksis, konkluderer rapporten at det samlet sett foreligger god dokumentasjon for at deltakelse i satsningen blant annet har ført til en mer læringsorientert vurderingskultur, økt kompetanse og positiv endring av vurderingspraksis, samt økt læreplanforståelse og mer aktiv bruk av læreplanen. I tillegg bidro satsningen til å holde vurdering høyt oppe på agendaen i sektor, i tillegg til å forsterke skoleeieres bevissthet om ansvaret de har for skolenes vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

3.0 Teoretisk rammeverk

3.1 Læreplanteori

Læreplanteori innenfor didaktikken er en tilnærming som åpner opp for å reflektere, stille spørsmål og drøfte ulike sider av undervisningen (Bjørnsrud, 2009). Tradisjonelt har læreplanfeltet vært rettet mot utvikling og forbedringspotensiale av tekstene i læreplanen, men over tid har en beveget seg mer mot teoretiske perspektiver i læreplanforståelse. Læreplanfeltet handler om å forstå læreplanen i en samfunnsmessig kontekst hvor tolkning og drøfting av skolens praksis blant lærere og elever er sentral (Bjørnsrud, 2009).

En læreplan i eksempelvis kroppsøving, har som hensikt å formidle hva myndighetene mener barn og unge skal lære om i det aktuelle faget. Men det som står i læreplanen kontra realiteten i klasserommet er ofte mer komplisert enn hva læreplanteorier fremstiller. Goodlad (1979) utviklet et læreplanteoretisk begrepsapparat hvor han klassifiserte læreplaner i fem nivåer ut ifra hvordan de fremtrer. Garmannslund et al. (2011, s.9) skriver at «de fem nivåene beskriver veien fra læreplanidéer til dens virkeliggjøring i opplæringssituasjonen». Teorien kan belyse læreplanpraksis i både begrepsmessige, teoretisk og empiriske undersøkelser (Bjørnsrud, 2009). De fem nivåene i læreplanteoriene er; (1) Den ideologiske læreplanen, (2) Den formelle læreplanen, (3) Den oppfattede læreplanen, (4) Den gjennomførte læreplanen og (5) Den erfarte læreplanen. Bjørnsen (2009, s.112) har oversatt Goodlad (1979):

Læreplanteori tar opp ulike problemstillinger og temaer som har sammenheng med idegrunnlaget for læreplanen, beslutningsprosesser som har sammenheng med utformingen og gjennomføring av læreplanen, oppfatninger lærerne og andre har av læreplanen, iverksetting eller realisering av læreplanen i skolens undervisning og elevenes egne erfaringer fra læring i skolen.

- *Den ideologiske læreplanen*; Goodlads første nivå i læreplanteori er den ideologiske læreplanen, også kalt ideens læreplan fordi den betraktes som ideene bak læreplanen. Den viser til idealistiske planleggingsprosesser om skolens rolle i samresultatet som blant annet fremmes i forkant av en utdanningsreform (Goodlad, 1979).

- *Den formelle læreplanen*; viser til den politisk vedtatte læreplanen, som i denne sammenheng består av LK20 og dens skriftlige utformede tekst. Disse dokumentene er å betrakte som en kontrakt mellom skolen og samresultatet, og utgjør rammen for skolen og lærerens virksomhet (Garmannslund et al., 2011; Goodlad, 1979).

- *Den oppfattede læreplanen*; viser til det lærere oppfatter eller fortolker ut ifra de formelle læreplank tekstene. Denne fortolkningen danner utgangspunktet for lærerens videre arbeid med læreplanen. Fortolkningene påvirker lærernes planleggingsarbeid, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering (Bjørnsrud, 2009). Garmannslund et al. (2011, s.10) skriver:

Dette er det som ifølge Goodlad har størst innflytelse på den praktiske bruken og realisering av en læreplan. Den oppfattede læreplanen er resultatet av den fortolkning som den enkelte faglærer/underviser foretar av det mer formelle læreplandokumentet. Individuelle fortolkning gjennomføres ut i fra den enkeltes erfaringer, antagelser (f eks om læring) og betraktninger rundt muligheter for gjennomføring av undervisningen.

- *Den gjennomførte læreplanen*; er den oppfattede læreplanen omsatt i praksis, altså den faktiske undervisningen som skjer. Praksisen påvirkes både av rammefaktorer og den enkelte lærers syn på undervisning og gjennomføring (Garmannslund et al., 2011). På dette nivået blir uforutsigbarheten av lærernes arbeid med elevene synliggjort. Det hender at den iverksatte læreplanen blir annerledes enn lærernes plan (Bjørnsrud, 2009). Goodlad (1979, s.62) skriver at; «what teachers perceive the curriculum of their classrooms to be and what they actually are teaching may be quite different things».

- *Den erfarte læreplanen*; viser til hvordan den enkelte elev oppfatter læreplanen gjennom opplæringen. Disse erfaringene vil variere ut ifra den enkelte lærende sine individuelle forutsetninger. Det er tilfeller hvor lærerens intensjoner med undervisningen (oppfattede læreplan) og det eleven faktisk lærer (erfarte læreplan), ikke samsvarer (Garmannslund et al., 2011).

Det Gudem (1990) sier om lærerens rolle i læreplanarbeidet samsvarer med Goodlads fem nivåer:

For når alt kommer til alt, er det den enkelte lærerens tolking av læreplanen og forpliktelse overfor denne som blir bestemmende for hvordan læreplanen blir iverksatt i hans eller hennes klasserom. Det gjør læreren til hovedperson i læreplanimplementeringen.

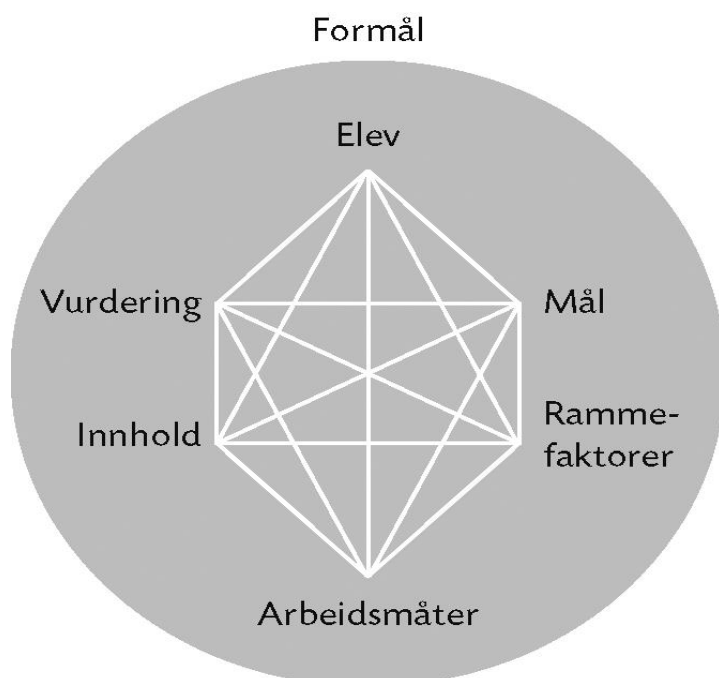
3.2 Den didaktiske relasjonsmodellen

En modell som har blitt mye brukt i arbeidet for analyse, utvikling og endring av læreplaner er den didaktiske relasjonsmodellen. Denne modellen ble utviklet i Norge av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg på 70-tallet (Engelsen, 2015). Det er i hovedsak en teori om undervisning som er rettet mot læreren i planleggingsarbeidet. Modellen vektlegger samspillet mellom sentrale faktorer som påvirker en undervisningssituasjon. De seks didaktiske kategoriene som fremstilles i modellen er; elev, mål, rammefaktorer, arbeidsmåter, innhold og vurdering (Se Figur 3.0.1). Det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom de didaktiske kategoriene i modellen (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Til grunn for modellen ligger tanken om den profesjonelle og autonome læreren. Engelsen (2015, s.46) skriver at modellens hensikt er «å videreutvikle den måten man mener lærere tenker og utformer undervisning på». Didaktiske modeller som den didaktiske relasjonsmodellen er utviklet med tanke om å få oversikt, helhet og struktur i arbeidet (Brattenborg & Engebretsen, 2021).

I planleggingsarbeidet har lærere mulighet til å starte med hvilken kategori de ønsker, men det er dog nødvendig med en helhetstenkning. Avgjørelser i forhold til én kategori påvirker de andre kategoriene i modellen (Engelsen, 2015). Hvilke metoder lærer velger å ta i bruk vil også

få konsekvenser for blant annet vurderingsopplegg og rammebetingelser. Engelsen (2016, s.47) skriver at «i arbeid med læreplaner kan man derfor ikke gjøre seg ferdig med en didaktisk kategori om gangen. En må hele tiden ha helheten i opplæringen og dynamikken for øye». Det er ikke mulig å ta avgjørelser om en didaktisk kategori uten at dette får konsekvenser for de beslutningene som må tas om andre didaktiske kategorier. Uten en full gjennomtenkning er det ikke sikkert man ser konsekvenser av valgene som er tatt. Dette kan resultere i et opplegg der det ikke finnes en sammenheng i planleggingen.

Østerud og Knudsen (2009) mener det er bra at den didaktiske relasjonsmodellen gir et større spillerom for lærerens refleksjoner og skapende innsats, men de kritiserer dog modellen for å være alt for rettet mot læreren. Den tar ikke hensyn til elevens medvirkning på planlegging og tilrettelegging av undervisning. Til tross for at elev er en didaktisk kategori i modellen tar denne delen bare hensyn til elevens forutsetninger. De mener eleven snarere blir «et objekt for lærerens didaktiske overveielser enn et subjekt i sin egen læringsprosess. Teorien lar ikke eleven stå frem som autonom aktør med sine egne interesser, motiver og handlingsstrategier» (Østerud & Knudsen, 2009, s.42).



Figur 3.0.1: Den didaktiske relasjonsmodellen (Fuglseth, 2018).

Den didaktiske kategorien *elev* omhandler forutsetninger hos elevene som læreren må ta hensyn til i planleggingsarbeidet. Dette er for å kunne tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Læreren må prøve å møte eleven der de er på sitt fysiske, psykiske og sosiale utviklingsnivå. Kroppsøvfagets art hvor kropp og kroppslig bevegelse er sentralt bidrar at elevene møtes på en annen måte enn i andre fag. Det er dog ikke alle elever som synes det er like enkelt at kroppen er så fremtredende i undervisningen. Det er viktig at læreren er bevisst på elevenes følelsesmessige forhold til kropp. I planleggingsarbeidet er det hensyn som må tas omkring dårlige forhold og opplevelser til egen kropp, eller sykdommer og funksjonshemminger som gjør at enkelte elever kan skille seg ut (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Det er dog viktig at man husker på at elevene og miljøet rundt elevene stadig utvikles og forandrer seg, noe som fører til at elevforutsetningene ikke er statiske.

Kategorien *mål* omhandler å utarbeide mål og legge til rette for at elevene kan nå dem. Her vil elevenes læringsprosess stå i fokus når målene skal utarbeides. Brattenborg og Engebretsen (2021, s.70) skriver at «i planleggingsprosessen må vi utarbeide realistiske mål for klassen og den enkelte», det er viktig at målene som utarbeides nås med jevne mellomrom. Styringsdokumenter som opplæringsloven og læreplanen legger føringen for de fleste av de didaktiske kategoriene i modellen, spesielt for mål. Utarbeidelse av mål krever grundig analyse og refleksjon over læreplanverket. Det er en prosess å planlegge og omsette læreplanen til pedagogisk praksis, og underveis i prosessen må valg og prioriteringer som gjøres begrunnes ut i fra de ulike delene i læreplanverket (Brattenborg & Engebretsen, 2021).

Rammefaktorer som didaktisk kategori sies å være forhold som enten muliggjør eller begrenser undervisning og læring. Brattenborg og Engebretsen (2021) kommer med flere eksempler på hva disse forholdene kan være; lærerens holdninger, ressurser til rådighet, tid til rådighet, rektors og kollegaers holdninger til faget, elevenes holdninger, foresattes holdninger, kulturelle forskjeller, klassestørrelse og læreplanen. For å utdype noen av disse vil eksempelvis en lærers holdninger til å undervise i kroppsøvfaget være en sentral rammefaktor som påvirkes av lærerens bakgrunn, utdanning, kreativitet og kunnskap. De ressursene som skolen har til rådighet nevnes også som en fremtredende rammefaktor. Med dette menes utstyr tilgjengelig i gymsal, tilgang på svømmehall og utearealer. Under ressurser vil også tid som lærer har til rådighet være avgjørende, samt størrelse på klasser og plassbegrensninger. Læreplanen er og

en sentral rammefaktor som legger føringer for undervisningen til tross for stort handlingsrom hos ledelse og lærere (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Brattenborg og Engebretsen (2021, s.69) skriver at det må jobbes langsiktig gjennom «å arbeide for å oppdatere og forbedre rammefaktorene ved å forsøke å påvirke politiske beslutninger som er vesentlige med tanke på skolens rammevilkår».

Videre er *arbeidsmåter* som også kan kalles for læringsaktiviteter. Denne kategorien kan sees som et samlebegrep for metode, arbeidsmåter og organiseringsformer som blir brukt i undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Dette er konkrete tiltak som læreren gjør for å nå målene til undervisningen. I likhet med mye av planleggingsarbeidet til læreren, bygger arbeidsmåtene på at læreren bruker sitt profesjonelle skjønn og varierer metoder, organiseringsformer og læringsaktivitetene som tas i bruk i kroppsøvingundervisningen.

Innhold som didaktisk kategori handler om undervisningens hva. Her kombineres innhold med de fremgangsmåtene læreren velger å ta i bruk. Skolens innhold velges ut i to faser; først når læreplanen utarbeides og deretter når en bestemmer hva som skal gjøres i undervisningen i kroppsøvingfaget. Begge fasene baseres ofte på hvilke kunnskap barn og unge i samresultatet trenger i dag og i fremtiden. I planleggingsarbeidet til undervisningens innhold er det relevant å tenke på struktur og progresjon som avgjørende faktorer for elevenes læringsprosesser, samt å ha øye for elevgruppens interesser, ressurser og trivsel (Brattenborg & Engebretsen, 2021).

Den siste didaktiske kategorien er *vurdering*. Her menes vurdering som både vurdering av elevens læring, men også evaluering av skolen som samlede virksomhet og lærerens vurdering av eget arbeid. Vurdering av elever krever lærere som er bevisst på tilbakemeldingens form og innhold slik at den kan fungere hensiktsmessig. Brattenborg og Engebretsen (2021, s.78) skriver at tilbakemeldinger til elevene skal være kontinuerlig og oppfølgende, samt «motivere elevene til innsats og refleksjon over eget arbeid». I tillegg burde lærere jevnlig gjennomføre vurdering av seg selv, eget arbeid og undervisning. Dette kan gjøres i samarbeid med kollegaer, elever eller seg selv (Brattenborg & Engebretsen, 2021).

Planleggingsarbeidet til en lærer er gjerne en av de største arbeidsoppgavene deres. Det er tidskrevende, men samtidig til god hjelp i en hektisk arbeidshverdag. Den didaktiske relasjonsmodellen kan være et hjelpemiddel til oversikt og struktur i planleggingsarbeidet og undervisningen. Planleggingsarbeidet er viktig for å sikre at undervisningen fungerer og at en får gjennomført aktiviteter på en god måte (Brattenborg & Engebretsen, 2021).

3.3 Problemstilling

Oppgavens problemstilling lyder som følgende:

Hvordan reflekterer et utvalg kroppsøvingslærere på videregående skole rundt LK20 og vurdering for læring i kroppsøvingsfaget, og hvordan arbeider de med det i egen yrkespraksis?

Studien vil kunne gi en verdifull innsikt i hvilke refleksjoner kroppsøvingslærere på videregående skole gjør seg knyttet vurdering for læring. Dette kan ha nytteverdi for lærere, lærerstudenter, skoleledelser, myndighetene eller andre som arbeider med lignende tematikk.

4.0 Metode

4.1 Valg av forskningsdesign

En kvalitativ og fenomenologisk tilnærming med individuelle semistrukturerte intervjuer som datainnsamlingsstrategi ligger til grunn for å kunne svare på problemstillingen; *Hvordan reflekterer kroppsøvingslærere på videregående skole rundt vurdering for læring i LK20, og hvordan arbeider de med det i egen kroppsøvingsspraksis?* Sett at oppgavens problemstilling ønsker å undersøke enkelte kroppsøvingslæreres refleksjoner og arbeid med vurdering for læring i fagfornyelsen er det relevant å velge en fenomenologisk tilnærming på prosjektet. En fenomenologisk tilnærming som kvalitativt design defineres av Johannesen et al. (2016); «å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen». Videre skriver de at «fenomenologene studerer individene deres ut fra deres væremåte og subjektive virkelighetsoppfatning. Et menneske kan ikke studeres på samme måte som en ting, men må studeres som et handlende, følende, menende, opplevende og forstående individ» (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2016, s.78). I en slik sammenheng er ord som *mening* sentralt, sett at forskeren ønsker å forstå seg på meningen med et fenomen gjennom noen andre sine øyne. Målet er i et slikt tilfelle å øke forståelsen av, og å få innsikt i andres livsverden (Johannesen et al., 2016, s.79).

4.1.1 Det semistrukturerte intervjuet

I det aktuelle prosjektet er det valgt å gjennomføre individuelle semistrukturerte intervjuer på et antall kroppsøvingslærere på videregående skole. Intervjuprosessen er en stor og avgjørende del for studiets utfall og kvalitet. Det er i dette møtet mellom forsker og forskningsdeltaker at kunnskapen skapes (Postholm & Jacobsen, 2018). Intensjonen til et forskningsintervju er å utvikle kunnskap knyttet til en bestemt tematikk, hvor forskeren leder an intervjuet med utgangspunkt i prosjektets problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2018). Rollefordelingen mellom deltakerne i et intervju bestemmer intervjustrukturen. Et semistrukturert intervju har ofte som hensikt å være mer som en dialog enn rene spørsmål og svar. Det tas utgangspunkt i en overordnet intervjuguide, mens spørsmål, temaer og rekkefølgen kan variere (Johannesen et al., 2016). Individuelle intervjuer brukes når det er ønskelig med fylde og detaljerte

beskrivelser av en informants følelser, refleksjoner og meninger knyttet til et fenomen. En av fordelene med en-til-en kommunikasjon i intervjusammenheng er at informanten ikke trenger å ta hensyn til hvordan h*n fremstår ovenfor andre, noe som kan sikre mer ærlige og reelle svar (Postholm & Jacobsen, 2011).

4.2 Datainnsamling

4.2.1 Utvalg og rekrutteringsprosessen

Dette prosjektet har til hensikt å undersøke hvordan et utvalg kroppsøvlingslærere reflekterer rundt og arbeider med LK20 og vurdering for læring. Hvilke utvalg man bestemmer seg for å ta med i prosjektet er viktig for det videre forløpet til oppgaven (Larsen, 2017, s.89). LK20 er bare delvis innført som læreplan i videregående skole. Tredje klasse på videregående skole følger fortsatt LK06. Derfor var det ene utvalgsriteriet som ble stilt for å kunne delta i forskningsprosjektet, at de aktuelle informantene måtte arbeide som lærer i kroppsøving på første eller andre trinn på videregående det aktuelle skoleåret (2021-2022). Det andre utvalgsriteriet var at deltakerne måtte ha en mastergrad innenfor kroppsøving eller idrettsfag. Dette for å sikre at informantene har en bred kompetanse innenfor kroppsøving og oppgavens tematikk.

Studiens informanter består ikke av et tilfeldig utvalg. For å rekruttere informanter ble det tatt i bruk en snøballmetode hvor noen aktuelle informanter ble kontaktet på bakgrunn av antagelser om at de hadde mye kunnskap om det aktuelle temaet. Dette førte igjen til at noen av informantene foreslo andre som kunne være aktuelle informanter for prosjektet mitt. For å få tak i informanter måtte jeg ta i bruk kontakter jeg selv hadde fra utdanning og eget arbeid i skolen, samt kontakte andre som jeg hadde blitt tipset om av forelesere og andre bekjente. Rekrutteringsfasen startet i desember 2021 hvor aktuelle informanter ble kontaktet på e-post med informasjon om prosjektets tematikk og problemstilling.

4.2.2 Presentasjon av informantene

Fire kroppsøvlingslærere som arbeider på tre forskjellige videregående skoler i Vestland fylke er studiens informanter. Det er tre menn og en kvinne. For å sikre anonymitet har jeg gitt informantene fiktive navn; «Noah», «Oskar», «Aksel» og «Frida». De aktuelle informantene som takket ja til å delta i studiet, har bred og forskjellig bakgrunn når det kommer til undervisningserfaring. Alderen på samtlige informanter er mellom 30 og 40 år. Det må nevnes at to av informantene har vært delaktige på fylkes- og nasjonalt nivå med utarbeiding av ny læreplan. Det kan ansees at disse informantene har et ekstra stort engasjement for faget og er delaktige i kroppsøvlingsnettverk rundt om i Norge.

Noah har arbeidet som kroppsøvlingslærer på videregående skole i fire år. Han har i tillegg arbeidet ett år ved en høyskole på lærerutdanningen. Utdannelsen hans inkluderer en bachelor i idrettsfag og en mastergrad i «Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø». I tillegg har han utdanning i fagene psykologi og religion som han også underviser i. **Oskar** har arbeidet som kroppsøvlingslærer i åtte år. Han har lengst bakgrunn fra ungdomstrinnet, men har i nyere tid begynt å arbeide på videregående skole. I tillegg har han undervist lærerstudenter i kroppsøvlingsfaget i flere år. Utdannelsen hans inkluderer en bachelor i biologi og en bachelor i idrett, samt en mastergrad i «Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø». Oskar har vært delaktig i kommunalt arbeid med fagfornyelsen og MHFA (Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet). I tillegg har han vært aktiv idrettsutøver i en årrekke selv. **Aksel** har arbeidet som kroppsøvlingslærer i nærmere ti år. Bakgrunnen hans strekker seg fra barnetrinn til videregående skole hvor han nå underviser i kroppsøving, topp- og breddeidrett. Utdannelsen hans inkluderer en mastergrad i kroppsøving, samt praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) og naturfag. Aksel har, i likhet med Oskar, vært delaktig i utarbeiding av den nye læreplanen på et kommunalt og nasjonalt nivå. **Frida** har arbeidet som kroppsøvlingslærer på videregående skole i 14 år. Utdannelsen hennes inkluderer en bachelor i idrett og en mastergrad i idrettsvitenskap. I tillegg har hun utdanning i religion som hun også underviser i.

4.2.3 Utforming av intervjuguide

En intervjuguide skal fungere som et hjelpemiddel som holder oversikt over temaer man burde komme inn på i løpet av forskningsintervjuet. Den kan inneholde spørsmål man ønsker skal besvares, samt oppfølgingsspørsmål for å innhente med utfyllende informasjon (Postholm & Jacobsen, 2011, s.79). Det er hensiktsmessig at spørsmålene som stilles er korte, presise og enkle å forstå for informanten (Kvale & Brinkmann, 2009). I det aktuelle prosjektet er problemstillingen to-delt. Den første delen ønsker å finne ut hvordan et utvalg kroppsøvingslærere reflekterer over LK20 og vurdering for læring i kroppsøvingsfaget, mens den andre delen ønsker å finne ut hvordan kroppsøvingslærerne arbeider med vurdering for læring i egen yrkespraksis. Intervjuguiden (se Vedlegg 3) ble organisert i fem deler, med tre hovedtema: (1) refleksjoner knyttet til fagfornyelsen LK20, (2) refleksjoner knyttet til vurdering for læring i kroppsøvingsfaget, og (3) arbeid med vurdering for læring i praksis. De to andre delene var en innledende del for å bli bedre kjent med den aktuelle informanten, og en avsluttende del for å oppsummere det viktigste fra samtalen. Her fikk også informanten mulighet til å stille forskeren spørsmål. Når man utarbeider en intervjuguide er det hensiktsmessig å huske på den senere analyse, verifisering og rapportering av intervjuene som skal gjøres. Å dele intervjuguiden inn i overordnede temaer ut ifra problemstillingens ordlyd kan være til hjelp når analyseringsarbeidet av empirien starter (Kvale & Brinkmann, 2009).

Etter å ha gjennomført det første intervjuet kom det opp relevant og interessant tematikk for problemstillingen min som gjorde at jeg tilførte intervjuguiden to spørsmål. Dette for å sikre at man snakket om tematikken på de resterende intervjuene også. Spørsmål som ble tilført intervjuguiden var 3d; «Hva mener du elevene skal lære i kroppsøvingsfaget?» og 4d; «Hva synes du kan være utfordrende med vurdering for læring i kroppsøvingsfaget?». Dette er et eksempel på hvordan en kvalitativ forskningsprosess er langt ifra lineær og logisk, men heller en kontinuerlig skiftende prosess med overraskelser, endringer og reformuleringer (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.2.4 Pilotering

I forkant av intervjuene ble det gjennomført to pilotintervju for å sikre at spørsmålene i intervjuguiden fungerte, at man fikk den informasjonen man er på jakt etter, samt for å se om intervjuene passet i tidsrammen man hadde satt på omkring 30 til 45 minutter. Det første pilotintervjuet ble gjennomført på en tidligere medstudent som nå underviser i kroppsøving på ungdomskolen, mens det andre ble gjennomført på en bekjent som arbeider på helse- og oppvekstfag på videregående skole. Ved å gjennomføre pilotintervju på de overnevnte erfarte jeg en god gjennomkjøring, sett at informantene som deltok i studien har en del fellestrekk med både en kroppsøvingslærer på ungdomsskolen og en lærer på videregående skole, selv om de ikke nødvendigvis underviser i samme fag eller på samme trinn. Pilotintervjuene førte til noen små endringer på ordlyden til spørsmålene. Dette for å heller stille spørsmål som åpnet for mer refleksjon og utfyllende svar. Et eksempel på dette var spørsmål 4f (Se vedlegg 3) som først lød som følgende; «*Opplever du vurdering for læring som et relevant verktøy i din yrkespraksis?*». Ved å stille dette spørsmålet gir du informanten mulighet til å bare svare ja eller nei. Derfor ble spørsmålet ble endret til; «*På hvilken måte opplever du vurdering for lærings som et relevant verktøy i din yrkespraksis?*». På denne måten tvinger du informanten til å reflektere over hvorfor h*n synes eller ikke synes at det er relevant for dem.

4.2.5 Gjennomføring av intervju

Selve datainnsamlingen med intervjuer ble gjennomført i løpet av januar 2022. Informantene fikk selv mulighet til å komme med forslag på tidspunkt som kunne passe og ansvar for å finne et passende sted for gjennomføring av intervjuene. Til tross for den pågående situasjonen knyttet til covid-19 ble samtlige intervjuer gjennomført ansikt-til-ansikt på informantenes representative skoler. Gjennom en slik fysisk dialog gis det mulighet for at mennesker får forståelse for hverandres tanker, opplevelser og oppfattelser av egen og andres situasjon. En fordel ved et møte ansikt-til-ansikt er at man øker muligheten for å etablere en personlig relasjon til informanten, noe som igjen kan føre til en mer åpen samtale. Fysisk nærhet åpner også muligheten for at man kan observere den man intervjuer. Dermed kan man få en dypere forståelse ved å studere kroppsspråk, ansiktsuttrykk og lignende (Postholm & Jacobsen, 2011).

Intervjusituasjonen startet med en brifing hvor jeg informerte deltakere om formålet med prosjektet, samt informasjon om formaliteter knyttet til deltakelse. Det ble også nevnt at en diktafon skulle brukes til lydopptak av intervjuet og når dette lydopptak kom til å bli slettet. Etter dette signerte deltakerne samtykkeskjema før intervjuet kunne starte. Intervjuene ble tatt opp med båndopptaker etter godkjenning fra NSD (se vedlegg 1). Ved å bruke diktafon til lydopptak løsrives forsker mer og kan ha mer fokus på det informantene forteller (Kvale & Brinkmann, 2009). Underveis i intervjuene hadde jeg penn og papir tilgjengelig, men erfarte at dette i liten grad ble brukt. Den innledende brifingen til intervjuet ble fulgt opp med en debrifing etter intervjuet var slutt. Informanten ble spurt om sin opplevelse av intervjuet og jeg erfarte at samtalen i flere av tilfellene gikk inn på informantenes arbeidshverdag som ikke er relevant for oppgavens tematikk, men dog interessant for min yrkesutvikling på et mer generelt grunnlag som lærer. Jeg opplevde forskningsintervjuene som en berikende opplevelse, både for det videre arbeidet med oppgaven, men også for egen profesjonsutvikling. Dette understreker også Kvale og Brinkmann (2009, s.142) ved at det; «er en vanlig erfaring at intervjupersonene har opplevd intervjuet som en berikelse, har nytt følelsen av å kunne snakke fritt med en oppmerksom tilhører og kanskje også fått ny innsikt i betydningsfulle temaer i deres livsverden».

4.2.6 Forskerens forforståelse

En forskers forforståelse er den ryggsekken man bringer med seg inn i forskningsarbeidet før arbeidet starter, og som hele veien påvirker måten man samler og leser dataene sine på (Malterud, 2017). Læren om fortolkning av tekster kalles for *hermeneutikk*, og gir et perspektiv på at man som forsker fortolker basert på egen forforståelse av det man forsker på. I praksis vil det ikke være mulig å oppnå en fullstendig objektivitet av det som forskes på (Høgheim, 2020). Det gir dog en viktig påminnelse om at man som forsker må være bevisst over egen rolle i arbeidet, som inkluderer hvordan forforståelser kan påvirke vår tolkning av informasjonen informantene gir oss.

Ofte er forforståelsen en viktig del av forskerens motivasjon til å fordype seg i et bestemt tema (Malterud, 2017). Min personlige interesse for vurdering i kroppsøvningsfaget har gjennom tiden som lærerstudent blitt forsterket. Det er et tema jeg opplever som utfordrende og til dels vanskelig å få til på en god måte. I tillegg er den nye læreplanen et styringsdokument som i stor

grad kommer til å påvirke hvordan jeg skal utøve yrket mitt på. Derfor har jeg valgt å kombinere både vurdering i kroppsøvingsfaget og læreplanen i masteroppgaven min. Dette er forhåpentligvis noe som vil øke kompetansen min innenfor tematikken og bidra i min profesjonsutvikling til å bli en enda bedre lærer for mine kommende elever. Det er dog viktig at jeg som forsker klarer å ha et aktivt og bevisst forhold til min egen rolle i forskningsarbeidet (Malterud, 2017).

4.3 Analyse av data

Etter å ha gjennomført fire intervju ble samtlige intervju de påfølgende dagene etter opptak transkribert. Opptakenes varighet var på mellom 19 og 43 minutter, totalt 2 timer og 8 minutter. Jeg ble da sittende igjen med omkring 140 transkriberte tekstsider med 1,5 i linjeavstand. Som hjelpemiddel i analyseprosessen har jeg valgt å ta utgangspunkt i Kirsti Malteruds systematiske tekstkondensering som er inspirert av Giorgis fenomenologiske analyse (Malterud, 2017). Dette gir meg en strategisk metode å gjennomføre analysen på.

4.3.1 Analyseverktøyet NVivo

I tillegg til å ta utgangspunkt i Malteruds systematiske tekstkondensering, ble analyseverktøyet NVivo brukt i analysen. NVivo er et ”QAQDAS”-program (computer-assisted qualitative data analysis software) som brukes til å håndtere kvalitative datamengder (Cope, 2014). I den aktuelle analysen ble de transkriberte intervjuene lastet opp i programmet som Word-filer. Deretter var NVivo et svært nyttig verktøy i arbeidet med å kode og kategorisere dataen. Dataprogrammet gir mulighet for å kunne flytte og kode data på en relativt enkel og oversiktlig måte.

4.3.2 Analyseprosessen

Analyseprosessen foregikk i fire trinn inspirert av Malteruds systematiske tekstkondensering. Hovedstrukturen til analysen har fire ulike trinn som skal følges: (1) få et helhetsinntrykk av datamaterialet, (2) identifisere meningsdannende enheter, (3) abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannende enhetene og (4) sammenfatte betydningen av dette (Malterud, 2017).

Malterud (2017, s. 97) skriver at: «analyse av kvalitative data består i å stille spørsmål til materialet, lese og organisere data i lys av dette, og gjenfortelle svarene på en systematisk, forståelig og relevant måte». Ved slike fenomenologiske analyser leter vi etter vesentlige kjennetegn og essenser ved de fenomenene vi studerer og prøver å sette vår egen forforståelse til side i møte med dataen. Samtidig vet vi at dette er uoppnåelige mål. Det er derfor viktig at man som forsker har et reflektert forhold til egen innflytelse på materialet, samt prøver å mest mulig lojalt gjenfortelle informantenes erfaringer og meningsinnhold uten å legge egne tolkninger som fasit (Malterud, 2017).

I analysens første trinn er det relevant å bli kjent med materialet. Malterud (2017, s.99) skriver at «[v]i kan gjerne gjøre notater under lesingen, men underveis i lesingen skal vi aktivt motstå all trang til å systematisere». Først når man har lest gjennom all data kan man begynne å oppsummere inntrykkene ved å fundere på foreløpige temaer man skimter i materialet (Malterud, 2017). Jeg startet med å lese gjennom de transkriberte intervjuene et par ganger for å få et helhetsbilde over hvilke data jeg faktisk hadde fått tak i.

Deretter noterte jeg meg temaer som vekket min oppmerksomhet i etterkant av gjennomlesningen. Eksempel på noen av disse temaene var:

- Ny læreplan LK20
- Arbeid med ny læreplan
- Kroppsøvfagsfagets formål
- «Vurdering for læring» som begrep
- Rammefaktorer
- Covid 19
- Læringsprosesser
- Vurdering som en del av undervisning
- Lærer og elevens rolle

I analysens andre trinn organiseres delene av materialet som det er ønskelig å se nærmere på. I dette trinnet skilles relevant tekst fra irrelevant, samt at man starter å sortere den dataen som kan svare på den aktuelle problemstillingen (Malterud, 2017). Jeg startet med å laste opp de transkriberte intervjuene til NVivo. Deretter ble datamaterialet lest på nytt samtidig som jeg opprettet koder, flyttet på og sorterte materialet underveis. I denne delen av analysen ble det gjort flere endringer på kodenenes navn. Etter å ha gått gjennom de transkriberte intervjuene i NVivo endte jeg opp med fem hovedkoder (se figur 4.0.1).

Videre i analysens tredje trinn skal kunnskapen vi har etablert i de tidligere analysetrinnene abstraheres ved å identifisere og kode de meningsbærende enhetene (Malterud, 2017). I denne delen av analysen ser man bort i fra delen av materialet hvor man ikke har resultatet meningsbærende enheter, men setter søkelys på de kodegruppene man har kommet fram til i analysens tidligere trinn (Malterud, 2017). I denne delen av analysen tok jeg først for meg en og en av de fem hovedkodene jeg hadde kommet fram til i forrige trinn. Gjennom å lese over materialet i hver hovedkode ble det tydeligere hvordan disse kunne kategoriseres ytterligere under sitt hovedtema. Dermed endte jeg opp med tilhørende ni underkategorier som for eksempel «arbeid med ny læreplan», «rammefaktorer» og «endring i undervisningspraksisen» (se figur 4.0.1). I tillegg til underkategoriene ble materialet kunstig sitert i jeg-form (kondensat) og interessante sitater ble identifisert.

Codes		Search Project	
Name	Files	References	
Refleksjoner rundt LK20	0	0	
Kroppsøving i LK20	2	6	
Arbeid med ny læreplan	3	6	
Endringer mellom LK06 og LK20	4	9	
På tide med ny læreplan	4	4	
Utfordringer	2	5	
Covid 19	2	3	
Rammefaktorer	4	14	
VFL som begrep	4	7	
VFL i kroppsøvingsfaget	3	4	
Elevenes rolle styrket	4	20	
VFL i kroppsøvingundervisningen	4	18	
Vurderingsprosessen	4	10	
Endring i undervisningspraksisen	4	5	

Figur 4.0.1 – Oversikt over koder etter sortering av data i analysens tredje trinn i NVivo.

Avslutningsvis i analysens fjerde trinn skal man sette sammen bitene igjen gjennom å rekontekstualisere resultatene. Dette går ut på å sammenfatte datamaterialet og grunnlaget man har lagt i tidligere trinn til beskrivelser og begreper (Malterud, 2017). En del av dette trinnet er å slutføre begrepsutviklingen ved å gi nytt og endelig navn til kategoriene som skal presenteres. I denne fasen gikk jeg gjennom det opparbeidete materialet for hoved- og underkategoriene for å se om innholdet samsvarte med navnene som var gitt koden. Videre ble det ved hjelp av de kunstige- og utvalgte sitatene laget innholdsbeskrivelser av hoved- og underkategoriene. Hensikten med analysens siste trinn er å sammenfatte kunnskapen fra datamaterialet slik at det gjenforteller essensen fra alle informantenes historier. Jeg endte opp med å gjøre noen endringer på kodingene i løpet av det siste trinnet. Istedenfor fem, endte jeg opp med tre hovedresultater med påfølgende ni underkategorier (se tabell 4.1). Resultatene vil bli ytterligere presentert og diskutert senere i oppgaven.

Tabell 4.1 Oversikt over identifiserte hovedresultat med påfølgende underkategorier

Hovedresultat	Underkategorier
Generell oppfatning av kroppsøvfaget i LK20	<ul style="list-style-type: none"> • Endringer i kroppsøvfaget mellom LK06 og LK20 • Elevens aktive rolle • Var LK20 nødvendig?
Forståelse av begrepet «vurdering for læring»	<ul style="list-style-type: none"> • På generell basis • I kroppsøvfaget
Vurdering for læring i kroppsøvfagspraksisen	<ul style="list-style-type: none"> • Bruk av vurdering for læring i kroppsøving • Hva er vanskelig med vurdering for læring? • Utfordringer knyttet til tid og rammefaktorer • Utfordringer knyttet til Covid 19

4.4 Ethiske overveielser

Ved all forskning vil etiske vurderinger og refleksjoner være viktig. Etikk omhandler prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering om en handling er riktig eller ikke. På samme måte som dette gjelder for all annen virksomhet i samresultatet, gjelder det forskningsvirksomhet også (Johannessen et al., 2016). Før jeg kunne begynne å gjennomføre datainnsamlingen ble prosjektet meldt inn til Norsk Senter for forskningsdata (NSD) torsdag den 16.12.21. I et meldeskjema ble planene for prosjektet beskrevet, samt informasjonsskriv og intervjuguide vedlagt. Onsdag 29.12.21 fikk jeg prosjektet vurdert godkjent av NSD (referanse nummer 874352) og datainnsamlingen kunne starte. Det var av deres vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ville være i samsvar med personvernlovgivningen (se vedlegg 1).

Deltakelsen i studien var frivillig og basert på informert samtykke. Som forsker forplikter jeg meg til å informere om alle deler og aspekter ved studien. Ved spørsmål om deltakelse fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv (se Vedlegg 2). Informasjonsskrivet ble utarbeidet fra en mal fra NSD og inkluderer punkt som forsker er pålagt å informere om. Dette skrevet informerte deltakerne om prosjektets formål, samt hva deltakelse ville innebære og hvilke rettigheter man har som deltaker. Denne informasjonen ble gjenfortalt før samtykkeerklæring ble signert og intervjuet startet. På denne måten kan man best mulig sikre seg at deltakere er innforstått med hva deltakelse betyr for dem. Det er ikke innhentet sensitive opplysninger som en del av prosjektet. Fri deltakelse innebærer at deltakere når som helst kan trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Skulle dette forekomme er forsker pålagt å slette alle personopplysninger til deltakeren.

Data i prosjektet er aidentifisert og deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner av datamaterialet. Det at prosjektet omhandler et lavere antall informanter medfører det ekstra varsomhet knyttet til personvern hos deltakerne. Det er også nødvendig at informantens informasjon behandles konfidensielt.

4.5 Kvalitetssikring

For å oppnå god kvalitet på forskning er det viktig å tenke kvalitet på alle aspekter ved arbeidet. Det er like viktig både før og underveis i forskningsarbeidet (Larsen, 2017). Det er vanlig å vurdere kvaliteten på forskningen ved hjelp av reliabilitet og validitet. Reliabilitet viser til nøyaktighet eller pålitelighet, mens validitet handler mer om relevans eller gyldighet (Larsen, 2017).

4.5.1 Reliabilitet

Grønmo (2015, s.240-241) skriver at «reliabilitet refererer til datamaterialets pålitelighet». Dersom vi får identiske data ved å bruke det samme undersøkelsesopplegget ved ulike innsamlinger av data om de samme fenomenene, kan vi måle reliabiliteten som høy». Men som Grønmo (2016) også skriver, er det ofte ikke mulig å teste og beregne reliabiliteten i kvalitative studier på en god måte. Den største årsaken til dette er at vurderingen av reliabilitet blir preget av at forskerens betydning er større i forbindelse med innsamling av kvalitative data enn ved innsamling av kvantitative data (Grønmo, 2015). Andre årsaker som nevnes er at undersøkelsesopplegget og datamaterialet er mindre strukturert, samt at datainnsamlingen ikke kan skilles ut som en separat fase i forskningsprosessen (Grønmo, 2016). Når man skal vurdere reliabilitet tar man ofte utgangspunkt i empiriske undersøkelser av stabilitet og ekvivalens. I den aktuelle studien er det midlertidig vanskelig å vurdere reliabiliteten ut ifra disse kriteriene (Grønmo, 2016).

Informantens rolle i og opplevelse av intervjusituasjonen kan i stor grad påvirke reliabiliteten til et prosjekt (Larsen, 2017). Det er stor mulighet for at informanten blir påvirket av intervjueren og stundens alvor. Vi kan derfor ikke vite sikkert om informanten ville sagt noe annet dagen etterpå, eller svart annerledes på spørsmål dersom det hadde vært en annen intervjuer. Det er viktig å etablere en god kommunikasjonssituasjon for å sikre at samhandlingen mellom forsker og informant fungerer godt (Grønmo, 2015). For å sikre at informantene i det aktuelle studiet følte seg mest mulig komfortable og tilpass, ble intervjuene gjennomført på informantenes arbeidsplass som de har god kjennskap til. Det faktum av det er frivillig deltakelse kan også ansees å øke reliabiliteten til studiet fordi informantene snakker om et tema de gjerne interesserer og engasjerer seg i.

Noe som kan styrke oppgavens reliabilitet er de individuelle semistrukturerte intervjuene. En stor fordel ved å gjennomføre samtaler enkeltvis er at informanten ikke trenger å ta hensyn til hvordan h*n fremstår for andre. En annen styrke med denne formen form intervju er at man enklere kan få fram hvordan informanter oppfatter en situasjon og fortolker virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2011). Utfordringen med dette kan dog være dersom intervjueren ikke klarer å etablere et godt tillitsforhold til informanten. Det kan igjen føre til at informanten blir mer forsiktig i sine uttalelser. Behandlingen av dataen i ettertid vil i stor grad kunne sikre en høy reliabilitet på prosjektet. Det krever at transkriberingsfasen er gjort på en nøyaktig måte, samt at dataanalysen er en nøyaktig koding av tekst (Postholm & Jacobsen, 2011).

Av de fire lærerne som deltok i prosjektet, hadde to av dem arbeidet på videregående skole i mer enn 5 år. De to andre informantene hadde nylig blitt ansatt i den videregående skolen etter å ha arbeidet på ungdomsskole og høyskole i en lengre periode. Det kan heves spørsmål til om dette gjør resultatene til prosjektet mindre representative, men etter vurdering ble utvalget inkludert basert på kunnskap og engasjement for temaet. Det faktum at to av informantene har vært delaktige på regionalt og nasjonalt nivå med utarbeidingen av den nye læreplanen kan være med på å svekke oppgavens reliabilitet sett at resultatene ikke er representative for alle kroppsøvingslærere i den videregående skolen, men oppgavens hensikt er heller ikke dette. Den har kun til hensikt å undersøke hvordan et antall kroppsøvingslærere reflekterer rundt og arbeider med vurdering for læring og den nye læreplanen.

4.5.1 Validitet

Innenfor kvalitative studier skriver Larsen (2017, s.93) at validitet «handler mer konkret om bekræftbarhet, troverdighet og overføringsverdi». Ved gjennomsiktighet kan forskeren vise hvordan egen analyse har gitt grunnlag for de konklusjonene som er gjort. Dette kan forekomme ved å begrunne godt hvorfor man gjør de fortolkningene man har gjort (se Larsen, 2017, s.94; Silverman, 2011, s.360). Dette er en årsak til hvorfor det kan være enklere å sikre høy validitet ved kvalitative undersøkelser. Underveis i en intervjusituasjon har man mulighet til å korrigere hvis man oppdager andre momenter enn det man i utgangspunktet tenkte på som viktig for problemstillingen(Larsen, 2017).

Videre må det nevnes at intervjuguiden og spørsmålene som stilles i intervjuet er sentralt for oppgavens validitet. Det var nødvendig å utarbeide en god intervjuguide med gjennomtenkte spørsmål knyttet til det man ønsket svar på. Det er viktig at spørsmål som stilles er klare, tydelige og forståelige for informantene. De skal ikke være ledende og oppfølgingsspørsmål bør ikke være for antydende. Som forsker må en være bevisst på sin egen rolle i det hele (Grønmo, 2016).

5.0 Resultater

Ut ifra analysen som har blitt gjort på datamaterialet er det kommet fram til tre hovedresultater med påfølgende ni underkategorier som vil utdypes og presenteres som resultater (se tabell 4.1); (1) Generell oppfatning av kroppsøvfingsfaget i LK20, (2) Forståelse av begrepet «vurdering for læring», og (3) Vurdering for læring i kroppsøvfingspraksisen. I hvert underkapittel er kroppsøvfingslærernes refleksjoner rundt LK20, og arbeid med vurdering for læring, belyst med utdrag fra deres skildringer fra intervjuene.

5.1 Generell oppfatning av kroppsøvfingsfaget i læreplanen LK20

Resultatene indikerer at informantene opplever den nye læreplanen som en læreplan for elevene; som setter fokus fra ferdigheter over på refleksjon. Den har i større grad elevenes læring og deltakelse i fokus enn tidligere læreplaner, noe som krever at lærerne er mer bevisst på egen rolle som mentor og instruktør. Det kommer også til syne at idrettsbegrepet har fått en mindre rolle i læreplanen, noe som kan oppleves utfordrende for enkelte av kroppsøvfingslærerne i studien. Informantene opplever til en viss grad at det var på tide med en ny læreplan, men ser den største verdien av det for elevens skyld. Det trekkes også fram at en ny læreplan er viktig for å sikre en kontinuerlig utviklingskompetanse hos kroppsøvfingslærere, men resultatene indikerer dog at informantene kan oppleve læreplanen som lite konkret og svevende.

5.1.1 Endringer i kroppsøvfingsfaget mellom LK06 og LK20

Oskar trekker fram at hele kroppsøvfingsfagets læringsfokus og prosesser har blitt styrket i LK20. Han reflekterer over at dagene der kroppsøvfingslæreren kommer til timen, underviser og går igjen, er forbi. Han forteller at; «den største forskjellen er at faget i enda mindre grad jobber med ferdigheter som et mål for faget, og i større grad tar læringen til en elev seriøst». Videre uttrykker han at disse endringene setter større krav til lærerens refleksjoner knyttet til egen rolle i undervisningen. Det krever at man som lærer evner å forstå hva den nye læreplanen betyr for hva som skal vektlegges i undervisningen og hvilken rolle elevene skal ha som en del av den.

I likhet med Oskar trekker også Aksel fram at faget i mindre grad fokuserer på ferdigheter og kompetansekrav, men heller stiler krav til refleksjon hos elevene. Aksel nevner også som eneste informant begrepet *dybdeløring* som et fokus i den nye læreplanen. Med dette utdyper han:

Dybdeløring kan forstås på veldig mange forskjellige måter. Noen tenker kanskje at det handler om å fordype seg i en idrett eller en aktivitet. Men jeg tenker kanskje at dybdeløring er at man fordyper seg i noen kunnskaper eller ferdigheter som man kan bruke i flere aktiviteter.

Dette kan sees i sammenheng med noe også Oskar og Frida nevner. Oskar forteller at; «den nye læreplanen tydeliggjør at elevene skal sitte igjen med en del verktøy og en kompetanse etter endt utdanning». Frida trekker også fram hvordan elevene skal få mer tid og anledning til å oppnå og lære noe i faget. Hennes ønske er at elevene skal sitte igjen med noe etter undervisningen. Hun utdyper at den nye læreplanen kan oppleves mindre hektisk hvor man får mulighet og bedre tid til hvert enkelt tema i kroppsøvingsundervisningen.

Et annet resultat er at flere av informanter trekker fram idrettsbegrepet som en del av endringen i læreplanen. De opplever at idrettenes rolle i faget har blitt mindre. Noah utdyper dette ved å understreke at fair play ikke lenger er et begrep som er brukt i verken kompetansemål eller vurderingskriterier. Noah forteller:

Jeg tenker at den største forskjellen er at idrettsbegrepet har blitt tonet litt ned da. At det tidligere har vært noe mer fokus på idretter som fotball, volleyball og basketball, eller at den tidligere læreplanen la mer til rette for sånn type aktivitet. Mens den formen for aktivitet kan nesten ikke forsvares lenger på videregående.

Aksel nevner også at endringer i kroppsøvingsfaget mellom LK06 og LK20 er knyttet til idrett, aktiviteter og lek. På samme måte som Noah, erfarer også han at man gjerne skal bort i fra idrettsbegrepet i den nye læreplanen. Aksel er dog uenig i at idrett ikke kan forsvares som undervisningsopplegg i den nye læreplanen. Han mener det heller handler om vinklingen på og refleksjoner som skapes knyttet til aktiviteten som undervises i.

5.1.2 Elevens aktive rolle

En annen endring i den nye læreplanen som kommer til syne i datamaterialet er bevisstgjøringen av elevens rolle som en del av både undervisningen og vurderingen i kroppsøvfingsfaget. Flere av informantene understreker ved flere anledninger hvor viktig elevens deltakelse og innsats er for egen læring. Disse resultatene omhandler i stor grad elevens økte rolle i forhold til refleksjon. Oskar forteller at «den nye fagfornyelsen setter krav til at vi skifter fokuset vekk fra læreteknikk og idrett, til å jobbe med kropp og kroppslig læring, og da må vi logge elevene på». Han utdyper at man gjennom ansvarliggjøring av elevene kan overlate læringsprosessene til dem. Dette krever dog at man som lærer klarer å innta en rolle som både mentor og instruktør. Oskar forteller:

Jeg tenker at elevene må kobles på læringen. De kan ikke bare være til stede i timene. De må kobles på på en eller annen måte, og de må tvinges til å reflektere. Og det skjer best etter timen, og ikke underveis i timen, tror jeg.

Videre uttrykker Oskar frustrasjon over at forventninger til lekser og arbeid utenfor timene i kroppsøvfingsfaget er ekstremt lav blant både elever og andre ansatte ved skolen. Han forteller:

[...] det betyr at hvis du skal gjøre sånn som den nye læreplanen sier, så krever det at du må jobbe med prosessene til elevene. Jeg mener, og det vet jeg at noen er uenig i, at det krever at elevene må jobbe utenom timene. De må ha lekser i kroppsøving. Om det gjelder å levere et refleksjonsnotat, eller en refleksjonsblogg og komme med noen tanker, så får du ikke tid til å gjøre dette i timene.

Aksel uttrykker også at faget kan oppleves mer teoritungt etter innføring av ny læreplan. Han mener dette kan skyldes at faget har fått større krav til refleksjoner, større krav til forståelse og mindre krav til gjennomføring. Hans refleksjoner viser at kroppsøvfingsfaget i mindre grad handler om ferdigheter og vise det man kan, men heller å kunne reflekterer over hvordan man skal få til ting. Dette krever da konstant bevisstgjøring av elevene og deres oppgaver, og indikerer i likhet med Oskars tanker, at elevenes aktive rolle i faget er blitt styrket i den nye læreplanen.

5.1.3 Var LK20 nødvendig?

Informantene uttrykker at de til en viss grad synes det var på tide med en ny læreplan i kroppsøvningsfaget, men det er varierende hva de trekker inn som årsaker til dette. Oskar trekker inn kroppsøvningsfagets legitimering som en av årsakene til hvorfor han mener det var på tide med en ny læreplan. Han begrunner dette med at faget blir tatt mer på alvor, samt at det har blitt gjort noen strukturelle endringer som han mener var viktig. Videre nevner han hvordan kroppsøvningsfagets kjerneelementer; bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, og uteaktivitet og naturferdsel, klarer å si noe viktig om faget som LK06 ikke klarte. Den nye læreplanen er med på å fremheve hvordan man skal arbeide med faget på en annen måte enn tidligere, noe han er tilhenger av. Oskar nevner at den nye læreplanen har vært til det beste for elevene, men han er dog ikke sikker på om læreplanen gjør det enklere å være lærer.

Aksel uttrykker at han synes det var på tide med en ny læreplan. Han nevner at læreplanenes utvikling i forhold til opplæringen er på vei i riktig retning, men mener utviklingen av dette startet allerede med revideringen av LK06 i 2012. På dette tidspunktet ble innsats tellende igjen og testregimet forsvant til dels. I likhet med Oskar trekker Aksel fram hvordan den nye læreplanen har utviklet seg til å bli en større vurderingsbyrde på læreren. Dette kommer jeg tilbake til senere i resultatene.

Frida på sin side har også litt delte meninger på om det var på tide å innføre en ny læreplan. Hun tenker mange av endringene som er blitt gjort har lagt der uansett i en lengre periode, samtidig som hun i likhet med Oskar, ser verdien for elevene sin del å ha det nedfelt i en læreplan. I tillegg trekker hun fram hvordan en som kroppsøvningslærer gjerne gror seg litt fast over tid. Hun tenker det er viktig for læreres endrings- og utviklingskompetanse å tvinges til å fornyes innimellom. Frida forteller:

Fag går seg fast etter hvert, og egentlig skulle man jo bare fornyet seg hvert år, men man gjør jo ikke nødvendigvis det. Det er godt med noen sånne opprykk av og til. Man tvinges til å se på ting litt annerledes.

Noah forteller at en ny læreplan ikke var noe han hadde etterlyst, men at han kan gå med på tanken om at det var på tide. Da trekker han idrettsbegrepets nedtoning inn som en endring han kan se verdien av, til tross for at det kan være vanskelig å gjennomføre i praksis. Dette utdyper han med at; «kroppsøvfingsfaget skal ikke være idrettsfag. Og det blir veldig tydelig når jeg både underviser i både idrettsfag og kroppsøving, at det faktisk skal være en forskjell mellom de to fagene».

Flere av informantene opplever deler av den nye læreplanen som lite konkret. Begreper som *vag* og *svevende* blir nevnt hos enkelte av informantene når de beskriver kompetansemålene man finner i læreplanen. Som nevnt tidligere, forteller Oskar at han ikke er sikker på om læreplanen gjør det enklere å være lærer. Han trekker fram hvordan den krever en annen form for arbeidsmetode blant lærerne, spesielt når det kommer til de tverrfaglige temaene som har blitt innført. Til tross for at han mener ideen bak disse er god, medfører de en større arbeidsmengde på lærerne. Han forteller:

Jeg mener for eksempel at tanken om de tverrfaglige temaene er helt super, men jeg tenker også at det er en av de vanskeligste tingene å få gjort noe med. Det krever store systemendringer der man må begynne å planlegge året ved å se på de tverrfaglige temaene for å så begynne å planlegge ved å se på fagene, og det er helt omvendt enn hva man har pleid å gjøre.

5.2 Forståelse av begrepet «vurdering for læring»

Informantene har til dels samme forståelse av begrepet «vurdering for læring». De reflekterer over at vurdering for læring er en måte å arbeide med vurdering på som skal gagne elevens læring i det lange løp. Elevene skal gjennom tilbakemelding og veiledning tilegne seg kunnskap og verktøy de kan ta med seg videre i kroppsøvfingsfaget, men også livet generelt. Spesifikt knyttet til kroppsøvfingsfaget kommer det til uttrykk at informantene mener vurdering for læring handler om å gi tilbakemeldinger som kan brukes på tvers av undervisningen og de ulike temaene som undervises i.

5.2.1 Vurdering for læring på generell basis

Informantenes forståelse av begrepet vurdering for læring kommer til uttrykk gjennom skildringer med begreper som; *fremovermelding, veiledning, utvikling, motivasjon, læring og muligheter*. Hver for seg er alle disse begrepene forskjellige, men de har fellestrekk. Oskar forteller at «[d]et viktigste jeg legger i begrepet vurdering for læring er at det skal være motiverende. Det skal motivere eleven til å lære». Videre nevner han hvordan vurdering for læring sier noe om måten man skal arbeide med vurdering på. Skal man gi tilbakemeldinger som eleven kan få bruk for på tvers av tema, er man nødt til å se vekk fra summativ vurdering som elevene får gjort lite med. Han uttrykker at den formative og summative vurderingen må sees som en helhetlig prosess hvor den formative vurderingen skal være tyngst vektlagt. Den formative vurderingen skal være et hjelpemiddel og til motivasjon for å oppnå en bedre summativ vurdering, samt tilegne seg kunnskap og verktøy en kan ta med seg videre i livet.

Resultatene kan tyde på at informantene har noen ulike tanker når det kommer til bruken av vurdering for læring. Aksel mener vurdering for læring sier noe om hvordan eleven kan utvikle sin kompetanse. Han forteller:

Med vurdering for læring så tenker jeg at det er noe som må være for at elevene faktisk skal få en læring og utvikling da, at det ikke sier noe om kompetansen eleven har akkurat nå, men, heller hvordan man kan utvikle sin kompetanse.

Frida svarer følgende på spørsmål om hva hun legger i begrepet vurdering for læring: «i det legger jeg veiledning underveis [...] Men jeg tenker tilbakemelding for hvordan man ligger an, hvordan man fremstår i timene». Dette tyder på at Frida mener vurdering for læring i større grad handler om å gi tilbakemeldinger om hvor eleven befinner seg i den aktuelle timen. Noah og Oskar på sin side mener vurdering for læring omhandler hele prosessen av at elevene både må forstå hvor de befinner seg og hvor de må gå for å komme seg videre med kompetansen sin. Noah nevner også hvordan han ikke bruker karakterer som en del av underveisvurderingen. Han forteller:

Jeg tenker at elevene må få en vurdering som kan fortelle dem hvilken vei de har å gå. Hva er det de skal lære. Da er det gjerne det å unngå en karakter. For en karakter i seg selv forteller ikke noe om hva de må lære videre.

Når det er snakk om vurdering for læring trekker flere av informantene også fram enkeltindividet som en sentral del av vurderingen. Aksel tenker vurdering for læring omhandler at læreren må klare å se hver enkelt elev og dens muligheter for forbedring. Han forteller:

[...] det å klare å se enkelteleven, og å klare å gi eleven tilbakemelding som ser fremover, en fremover melding, er det som skiller mellom om man faktisk klarer å gi eleven en mulighet til å utvikle seg eller ikke.

Han presiserer at dette gjelder alle elevene. Fra de som har gode forutsetninger og høye ferdigheter, til svakere elever som har et større forbedringspotensiale for utvikling. I likhet med Aksel trekker også Frida fram at vurdering for læring er noe som gjelder enkeltindividet. Hun presiserer hvor viktig det er at man som lærer evner å se hver enkelt elev ut ifra de forutsetningene dem har, spesielt i kroppsøvningsfaget hvor dette gjerne blir ekstra synlig.

5.2.2 Vurdering for læring i kroppsøvningsfaget

Spesifikt knyttet til kroppsøvningsfaget uttrykker flere av informantene at vurdering for læring handler om å gi tilbakemeldinger som kan brukes på tvers av temaene som fokuseres på i undervisningen. På denne måten kan tilbakemelding som gis i volleyball også brukes i temaer som eksempelvis dans eller turn også. Aksel trekker fram at han prøver å ha noen kjennetegn på måloppnåelse som kan brukes i flere av aktivitetene i undervisningen. Målet med tilbakemeldingene som gis er at elevene selv skal kunne reflektere over og ta dem i bruk gjennom hele faget. Han utdyper:

[...] den generelle tilbakemeldingen til eleven er noe de hele tiden kan forbedre. For da har du vurdering som jobber med at eleven kan, hvis de vil, logge seg på og jobbe med sin egen læring, og som forhåpentligvis kan være motiverende.

I likhet med Aksel, mener Oskar at det er viktig å gi tilbakemeldinger som kan brukes på tvers av temaer i undervisningen. Oskar utdyper at det ikke er noe læring i å bare ha summativ vurdering, hvor elevene ikke får gjort noe med tilbakemeldingen de får. Han trekker fram et eksempel:

Det er ikke noe vits i å ha fire uker med volleyball og få en karakter etter uke fire med en tilbakemelding om at du gjør sånn og sånn og sånn, dette må du jobbe videre med, også står elevene der og ikke skal ha mer volleyball.

5.3 Vurdering for læring kroppsøvningspraksisen

Resultatene indikerer at informantenes bruk av vurdering for læring i kroppsøvningsfaget preges av en muntlig og ubunden form. Flere av informantene nevner foretrukne undervisningsopplegg som legger til rette for planlegging, øving, utvikling og refleksjon, og som åpner for både formative og summative vurderingsformer. Det kommer til uttrykk at informantene i størst grad praktiserer vurdering for læring for elevene sin skyld. En av informantene indikerer at underveisvurderingen som gis kan være med på å få elevene til å forstå hvorfor de får den standpunkt karakteren de får, noe som igjen kan være klageforebyggende.

Informantene uttrykker at arbeidet med vurdering for læring kan oppleves som vanskelig. Dette fordi kompetansemål i læreplanen til tider fremstår som uklare og svevende, noe som fører til at lærerens subjektivitet og intuisjon ofte er avgjørende for hva som vektlegges i vurderingen. I tillegg gjør rammefaktorer som tid, klassestørrelse og plassbegrensninger at informantene ofte sitter igjen med en følelse av å ikke strekke til i vurderingsarbeidet. Informantene nevner også hvordan implementeringen av den nye læreplanen har vært vanskelig grunnet situasjonen knyttet til Covid 19. Tid og fokus som egentlig skulle vært på arbeid med ny læreplan, har måttet vike for å løse uforutsette utfordringer pandemien førte med seg.

5.3.1 Bruk av vurdering for læring i kroppsøving

Frida trekker fram hvordan fagets setting gjør underveisvurderingen annerledes fra andre fag. Hun nevner hvordan tilbakemeldingene er mer muntliggjort. Det er noe som hun tror kan bidra til å gjøre kvaliteten på vurderingen i kroppsøvningsfaget bedre. Hun nevner at «... man kan være mer hands-on. Man kan bane og instruere og har masse metoder man kan ta i bruk».

Aksel tenker at vurdering for læring er noe som ofte skjer i en ubundet og uformell form i kroppsøvningsundervisningen. Det er en kombinasjon av alle store og små tilbakemeldinger han gir i løpet av undervisningen for at eleven skal kunne se hva som kan være veien videre. Han forteller:

Det det er jo det jeg holder på hver eneste dag, bare det at jeg går rundt i salen, snakker med elevene, gir korte tilbakemeldinger, det kan være en liten tommel opp fra lang avstand, at jeg får øyekontakt, ellet at jeg tar elevene til siden og gir en tilbakemelding om hvordan man kan utvikle seg videre.

Flere av informantene kommer med konkrete eksempler på hvordan de mener de bruker vurdering for læring som en del av undervisningen sin. Noah har eksempelvis et egentreningsprogram han synes illustrerer vurdering for lærings som en del av den nye læreplanen godt. Dette gir han mulighet til å observere, gi tilbakemelding og vurdere elevene over en lengre periode. Han uttrykker at prosjektet inneholder flere aspekter han anser som viktig i kroppsøvingsfaget. I egentreningsprosjektet skal det leveres inn en øktplan og refleksjonslogger, samt at det skal gjennomføres egentrening over en periode. Både arbeidsperioden og sluttproduktet er en del av den summative vurderingen som gis på slutten av semesteret. Noah uttrykker at dette er en vurderingsform han er glad i da det gir han noe konkret å vurdere ut ifra. Han nevner dog at det er stor fare for at vurderingen i egentreningsprosjektet har en tendens til å legge grunnlaget for karakteren elevene ender opp med i faget.

Oskar trekker fram bruk av video som et eksempel på noe han synes illustrerer vurdering for læring på en god måte. Elevene får i oppgave å filme seg selv mens de utfører en aktivitet eller øvelse. Deretter skriver de et refleksjonsnotat om hva de må arbeide videre med. Mot slutten av perioden filmer elevene seg på nytt og reflekterer over egen progresjon. I vurderingen er det ikke ferdighetene på videoene som blir vurdert, men heller refleksjonene elevene gjør seg. Dette tvinger også elevene til å tenke over hva de gjør i timene.

Samtlige informanter uttrykker at de i størst grad utøver vurdering for læring for elevens skyld. Noah forteller at han for det meste gjennomfører underveisvurdering for at elevene skal forstå hvorfor de får den karakteren de får i standpunkt. Han uttrykker:

Jeg gjør det jo mest for elevene sin skyld, det er ikke for min egen del. Min jobb blir jo å sette en karakter, et tall. Men så vil jeg også at eleven skal vite hvorfor de har fått den karakteren de får. Så det er mest for eleven sin del for å si det sånn.

Det kommer også til uttrykk at Noah gir elevene underveisvurdering fordi det er nedfelt i lovverket, samt at han kan unngå å få reaksjoner på standpunkt karakterer fra elever og foresatte. Han forteller ærlig:

Kanskje det kan være klageforebyggende da. Det er jo et mareritt å få en klage på en karakter, da blir det jo masse ekstraarbeid og sånn. Så det handler jo om at eleven skal forstå hvorfor de får den karakteren de får.

Når det kommer til kompetansemål i faget er det varierende i hvor stor grad de ulike informantene informerer elevene sine om disse, og når de eventuelt gjør dette. Oskar erfarer at elevene i liten grad bryr seg dersom han informerer om kompetansemål i fagene. Det han derimot fokuserer på, og har gode erfaringer med, er å snakke om kjerneelementene i faget. Han bruker nødvendigvis ikke begrepene ordrett, men snakker rundt dem for å få elevene til å reflektere. Kjerneelementene er noe han mener skal gjennomsyre i hele faget, uavhengig av hvilke tema man underviser i. Oskar trekker fram hvordan han prøver å lage generelle måloppnåelser ut ifra kjerneelementene som elevene kjenner til og skal jobbe med kontinuerlig. Han forteller:

Samarbeid kommer alltid til å komme igjen, og måten å øve på, og å være målbevisst og målrettet kommer alltid igjen med det du holder på med. Så hvis eleven vet at det er det som er fokuset, så jobber de jo med det hele veien, uavhengig av aktiviteten man holder på med.

Oskar trekker videre fram hvordan samtale gir han mulighet til å informere elevene om hans forventninger og utdype vurderingskriterier i et tema, slik at elevene forstår hensikten med det de holder på med. Han forteller at disse samtale helst skjer i oppstarten av et nytt tema, eller underveis i undervisningen når han ser at noe ikke fungerer.

I likhet med Oskar mener Aksel at elevene i liten grad interesserer seg for kompetansemålene i faget. Han erfarer at elevene ønsker å komme i gang med aktiviteten så fort som mulig. I likhet med Oskar, er Aksel enig i at gode refleksjonssamtaler med elevene kan være nyttig, men han mener dog det er en stor prosess dersom man skal klare å snu om elevene til at det er naturlig. Han forteller at det for hans del blir en avveining om hvor mye tid man skal bruke på å snakke om hva vi skal lære, kontra det å faktisk lære det. Han forteller:

Jeg bruker alltid litt tid på starten av timen, men så prøver jeg å gjøre den tiden kortest mulig sånn at jeg heller kan implementere det inn i økten. Også har jeg helt lik struktur på alle øktene mine, det er noe som er gjenkjennbart for elevene. Så strukturen er lik, men innholdet er forskjellig.

Frida forteller i likhet med Aksel at elevene har lyst å komme i gang med aktiviteten, men at hun prøver å informere elevene om kompetansemål og vurderingskriterier i oppstartsfasen av nye tema og i starten av hver undervisningstime. I tillegg nevner hun at hun ofte repeterer det samme på slutten av timen for å øke bevisstgjøringen til elevene. Noah forteller at han også mener det er naturlig å ha en liten gjennomgang av mål og vurderingskriterier ved oppstart av nye tema, men at han ikke bruker kompetansemål aktivt for hver time han planlegger. Han utdyper:

Jeg kan ikke si at jeg bruker kompetansemål til å starte en time eller avslutte en time nei. Jeg tenker bare læreplanen ligger til grunn, men jeg går ikke inn til hallen og vet nøyaktig hvilke kompetansemål som skal dekkes. Det er kanskje lettere i teorifag.

Samtlige informanter uttrykker at yrkespraksisen sin i forhold til vurdering har endret seg lite etter innføringen av ny læreplan. Det kommer dog til uttrykk at flere av informantene har forbedret egne vurderingspraksiser flere år før innføring av ny læreplan. Oskar mener at dette både kan skyldes mer erfaring som lærer, men også økt kunnskap og engasjement rundt den kommende læreplanen. Han forteller om sin egen vurderingspraksis: «i løpet av de siste seks årene så har det endret seg enormt, og det har endret seg i den retningen av hva jeg mener er en god måte å undervise LK20 på».

5.3.2 Hva er vanskelig med vurdering for læring?

Flere av informanter nevner at den nye læreplanen kan oppleves som lite konkret og svevende når det kommer til vurdering. Aksel uttrykker at den nye læreplanen har gitt kroppsøvlingslærere en større vurderingsbyrde. Han trekker inn hvordan læreres subjektivitet og intuisjon fort kan bli avgjørende for hva som vektlegges i vurderingen. Aksel forteller blant annet at:

Det er en veldig stor vurderingsbyrde på lærerne, for det er vanskelig å si hva som er en flink elev, eller alle elevene kan være kjempeflinke, det er vanskelig å heller si hva de ikke er flinke på, så grunngivingen ovenfor elevene er mer krevende.

Dette kommer også til syne hos Noah som uttrykker at; «alt er vanskelig med vurdering i kroppsøvingsfaget». Han mener at kroppsøvingsfaget er det absolutt vanskeligste faget å vurdere i. Han begrunner dette med at det er et praktisk fag hvor vurderingen i stor grad oppleves som subjektiv og ukonkret. Dette er i likhet med Oskar som uttrykker at det ofte er utfordrende for både han som lærer og elevene, at det er hans subjektive oppfatning som i stor grad avgjør karakterene som deles ut. Han mener dette er en av årsakene til hvorfor vurdering i kroppsøvingsfaget er komplekst. Det er vanskelig å forsvare karakterene som gis til elevene. Vurderingsarbeidet krever lærere som er trygge på seg selv som fagperson.

Noah forteller at bevisstgjøringen hans knyttet til bruk av testing som en del av vurderingen har økt. Det er en vurderingsform han har brukt mye tidligere som han ikke føler kan rettferdiggjøres lenger. Noah uttrykker frustrasjon over hvordan han til tider føler vurderingen i kroppsøvingsfaget har blitt mer svevende etter den nye læreplanen. Han forteller:

Jeg bruker ikke testing lenger for eksempel, så ja det blir ikke så mye konkret for elevene, det blir vanskelig for dem å forstå vurderingen. Det er vanskelig for meg å forstå vurderingen. Så det er utfordrende.

I vurderingsarbeidet er også elevens aktive rolle blitt forsterket i den nye læreplanen. Det uttrykkes at elevene i mye større grad må reflektere over og ta i bruk tilbakemeldingene de får. Det som dog kan være en utfordring i kroppsøvingsfaget er at elevene selv må huske tilbakemeldinger de får i løpet av en undervisningstime. Aksel sier at: «det er en større byrde på eleven å klare å implementere de tilbakemeldingene man har fått, i forhold til andre fag hvor det står svart på hvitt hva du må endre for at den teksten skal bli bedre». Noah reflekterer også over at det er utfordrende å få elevene til å forstå tilbakemeldingene som blir gitt. Han forteller:

Jeg har av og til slitt med at jeg synes vurderingen i kroppsøvingen kan bli litt svevende. Elevene vet ikke helt hvorfor de får den karakteren de får, og jeg kan ha litt vanskeligheter for å begrunne den. For den karakteren er omtrent bare som en intuisjon som jeg bare ser omtrent hvor eleven ligger, men det å forklare elevene er ikke alltid så lett.

Det kommer til uttrykk at informantene erfarer at elevene ikke alltid er like bevisste på hva som er undervisvurdering eller ikke. Når lærere mener de har gitt undervisvurdering med tilbakemeldinger, opplever nødvendigvis ikke elevene dette på samme måte. Det hender også at elevene ikke har samme syn og mening på vurdering som lærerne. Enkelte av informantene forteller at elevene er mest opptatt av den summative vurderingen, og helst ønsker undervisvurdering i form av tallkarakterer. De ønsker å vite hvor de karaktermessig ligger an foreløpig, ikke hva de eventuelt må jobbe videre med. Aksel forteller:

Problemet er at veldig mange av elevene er veldig opptatt av dette her med sluttvurdering, så de har lyst til å vite akkurat hvor god de er i en tallkarakter hver eneste gang ... For det er mye lettere for de å forholde seg til. Det var her en som sa til meg: «kan ikke du heller si hvilken karakter jeg er på, istedenfor å si hvordan jeg skal utvikle meg hele tiden ... Jeg synes det er så irriterende». Så sier jeg: «jeg kan jo ikke stå her og si hver gang du slår en pasning, 5 til 4». Så det er på en måte den forståelsen som man må jobbe inn hos eleven, hva tilbakemeldingene faktisk betyr.

Aksel tenker at hovedutfordringen i kroppsøvningsfaget er om man faktisk driver med vurdering for læring, eller om man bare gir en tilbakemelding der og da uten etterfølger. Han mener det er fint å snakke om vurdering for læring i kroppsøvningsfaget, men at en samtidig må spørre seg selv om hva begrepet faktisk betyr. Han forteller:

Du kan jo tenke selv da, hvis jeg hadde gitt deg en tilbakemelding på noe nå, så skulle du kommet tilbake neste uke og gjort noe annerledes, det er jo krevende, uansett hva man holder på med, og spesielt når man er inni en hall og prøver å ha det kjekt ... Vurdering for læring er jo at man skal ta med seg noe videre og at man skal utvikle seg derifra, også neste time så har du plutselig koordinasjon.

5.3.3 Utfordringer knyttet til rammefaktorer

Et tema som til stadighet dukket opp under intervjuene var tid. Samtlige informanter uttrykte at de opplever begrensninger knyttet til tid som en utfordring som påvirker vurderingsarbeidet i stor grad. I tillegg trekkes klassestørrelse og plassbegrensninger også fram som utfordringer blant flere av informantene.

På spørsmål om hvordan vurdering for læring ideelt sett burde praktiseres i kroppsøvningsfaget trekker Aksel først fram at faget trenger flere timer. Han mener 56 undervisningstimer i året er

altfor lite. Videre nevner han også hvordan mye av timen går bort til dusjing og kjøring til eksempelvis svømmeanlegg fordi dette ikke finnes på skolen. Dette er noe som går ut over elevene i stor grad. Han forteller:

Det har noe med tryggheten til eleven, både i forhold til seg selv og sin egen kropp, og det å være i fysisk aktivitet, men det gjør noe med relasjonen til de andre og, og det gjør noe med min relasjon til dem.

Noah uttrykker også at tiden man har til rådighet gjør det vanskelig å vurdere elevene på en måte som han er tilfreds med. Han sier at: «kroppspøving er jo 8,5 % med en klasse, så det jo egentlig veldig lite, så man har en del begrensninger når det kommer til tid som vi kan bruke på vurdering». Det samme uttrykker Frida:

Underveisvurdering synes jeg er vanskelig for det er så mange elever, det er to timer i uken ... Jeg vil jo at de først skal være i bevegelse når vi først har undervisning, men samtidig må vi gjennom alle kompetansemålene. Så jeg synes det er vanskelig, og jeg har enda ikke resultatet en veldig bra måte å løse det på.

Videre forteller Frida at hun ikke synes at vurdering i seg selv er vanskelig, men å finne tiden til det gjør det utfordrende. Grunnet store elevmengder og tidsmangel føler Frida hun hele tiden kommer til kort når det gjelder vurderingsarbeidet. Den store drømmen er å ha god tid til samtaler med elevene på tomannshånd. Hun uttrykker:

Men sånn er ikke norsk skole enda. Men det er jo kanskje det som ligger litt i det, at vi ønsker oss det. Men da må man opp i tid og man må opp i ressurser. Men vi har jo bare to timer i uken med kroppspøving, og da må elevene få lov til å bevege på seg også, for det er det er nesten de eneste timene som tillater det.

Aksel nevner også hvordan rammefaktorene til faget hindrer vurdering for læring. Han nevner at 90 elever i en håndballhall ikke er ideelt. Han trekker fram at undervisning i mindre grupper ville gitt større mulighet for å kunne gi gode tilbakemeldinger og bedre individuell oppfølging. Her nevner han igjen at elevens trygghet må vike grunnet for mange elever. Oskar nevner også klassestørrelser og elevmengden noen kroppspøvingslærere har som en utfordring knyttet til vurderingsarbeidet. Han trekker fram et eksempel fra en kollega:

Vurdering for læring er et viktig verktøy for å løfte fram det jeg mener er viktig i faget. Men det er også nesten umenneskelig. Vi har fått en ny en inn nå som skal være vikar for en som skal i pappaperm. Han skal ha 80% kroppsøving. Det er 10 kroppsøvingsklasser. Det er 300 elever ... Det er en helt annen verden enn jeg noensinne har operert i.

5.3.4 Utfordringer knyttet til Covid 19

Et resultat er at tidspunktet og situasjonen knyttet til Covid 19 har gjort implementeringen av ny læreplan i skolen utfordrende. Noen av informantene forteller at skolene de arbeider på opprinnelig hadde et stort fokus på den kommende læreplanen. Ordinært var det satt av fellestid og lignende hvor lærerne skulle få tid til å samarbeide om den nye læreplanen. Men Covid 19 endret prioriteringer hos skolene. Tid som egentlig skulle gå til arbeid med ny læreplan måtte vike for andre ting. Aksel sier at:

Vi skulle egentlig jobbe med det hver eneste torsdag på fellestid. Men så har vi egentlig bare prøvd å overleve og komme oss gjennom skoleåret. Det er litt krevende å jobbe med fagfornyelsen når man sitter hjemme og har digital undervisning, så det har ikke blitt førsteprioritet.

Frida nevner også at det har vært vanskelig å sette seg inn i og ta i bruk den nye læreplanen grunnet restriksjoner knyttet til Covid. Noe av årsaken til dette skyldes digitaliseringen av fellestid og undervisningen i kroppsøvingsfaget. Videre presiserer hun at kroppsøvingsfagets egenart har ført til at faget har vært ekstra belastet under pandemien. Frida forteller at:

Det har vært sånn at vi bare kan være en klasse i gymsalen, så da har andre vært hjemme. Også har man måttet gjøre prioriteringer, så da har VG3 blitt prioritert, så da har VG1 ikke blitt prioritert, så har man hatt hjemmeundervisning i faget i et halvt år.

Dette resultatet kan indikere at implementeringen av ny læreplan har vært utfordrende for informantene grunnet pandemiens tidspunkt. Covid 19 og de utfordringene pandemien førte med seg tok mye tid av lærere og skoleledelser som egentlig skulle vært brukt på den nye læreplanen.

6.0 Diskusjon

Resultater indikerer at kroppsøvlingslærere til en viss grad er reflekterte rundt Kunnskapsløftet 2020 og dens hensikter og formål. De reflekterer rundt en læreplan i kroppsøving som er for elevene, som flytter fokuset fra ferdigheter over på læringsprosesser, progresjon og refleksjon. Dette inkluderer en vurderingspraksis i kroppsøvlingsfaget hvor elevene selv har fått en forsterket rolle. Refleksjoner knyttet til «vurdering for læring» viser forståelse av et vurderingsarbeid som skal gagne eleven i det lange løp, med tilbakemeldinger og veiledning som hjelper eleven på veien til å heve egen kompetanse. Spesifikt knyttet til kroppsøvlingsfaget reflekteres det at tilbakemeldingene som gis burde kunne brukes på tvers av undervisningen og de ulike temaene som dukker opp der.

Det kommer til uttrykk at kroppsøvlingslærerne synes det kan være vanskelig å realisere læreplanen og dens hensikter som en del av egen kroppsøvlingspraksis. Dette fordi kompetansemål i læreplanen til tider fremstår som lite klare og svevende, noe som fører til at lærerens subjektivitet og intuisjon ofte er avgjørende for hva som vektlegges i vurderingen. I tillegg gjør rammefaktorer som tid, klassestørrelse og plassbegrensninger at informantene tidvis sitter igjen med en følelse av å ikke strekke til i vurderingsarbeidet. Enkelte av informantene trekker også frem hvordan tidspunktet for implementering av ny læreplan har vært ugunstig, tatt i betraktning de utfordringene Covid 19 har ført med seg.

6.1 Refleksjoner rundt LK20 og kroppsøving

Informantenes refleksjoner rundt LK20 og kroppsøvlingsfaget viser til relativt god forståelse av læreplanens endringer og hensikter blant flere av informantene. Dette kommer eksempelvis frem gjennom refleksjoner rundt elevens forsterkede rolle knyttet til læringsprosesser og refleksjoner over eget arbeid. Oskar nevner at den største forskjellen mellom LK06 og LK20 er hvordan den nye læreplanen tar elevens læring på alvor. Aksel forteller hvordan den nye læreplanen i kroppsøving stiller krav til elevers refleksjoner istedenfor ferdigheter og fysiske prestasjoner. Dette kan vise til kunnskaper om endringer mellom LK06 til LK20 fordi LK20 presiserer at læringsstrategier og refleksjon over egen læring er en sentral del av opplæringen og vurderingen. Det er nødvendig at elever formulerer spørsmål, søker svar og uttrykker

forståelse for å kunne ta en aktiv rolle i egen læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

At informantene reflekterer rundt begrep som dybdelæring viser også forståelse av den nye læreplanens hensikter, til tross for at Aksel er eneste som nevner begrepet ordrett. Han forstår dybdelæring i kroppsøving som at elevene fordypet seg i og tilegner seg kunnskaper eller ferdigheter som kan brukes i flere aktiviteter. Oskar mener den nye læreplanen tydeliggjør at elevene skal sitte igjen med verktøy og kompetanse. I likhet mener Frida den nye læreplanen legger mer til rette for dybde og mulighet til å fordype seg i emner. Det kan tenkes at dette skyldes at læreplanen har færre kompetansemål å ta hensyn til (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Informantenes refleksjoner knyttet til elevens mer aktive rolle i egne læringsprosesser kan også sees i sammenheng med dybdelæring da utdanningsdirektoratet påpeker at dybdelæring innebærer refleksjon over egen læring og bruk av kunnskap i kjente og ukjente situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Informantene reflekterer gjentatte ganger rundt idrettsbegrepet og idrettens rolle i læreplanen til kroppsøvingfaget. Flere av informantene opplever at idrettens rolle i faget har blitt mindre, samt at bruk av idrett i undervisningen krever grundig gjennomtenkning og god planlegging. Noah reflekterer rundt denne nedtoningen av idrettsbegrepet ved at gjennomføring av ulike idretter i kroppsøvingfaget ikke lenger kan forsvares. Dette kan sees i sammenheng med det Sæle og Hallås (2020) skriver om at idrettsdiskursen dempes noe i LK20 fordi idrett ofte oppfattes som, og knyttes til, konkurranse. De forstår det slik at LK20 ivaretar idrettsperspektivet fra LK06, men at det er blitt et mindre idrettsrettet fag (Sæle & Hallås, 2020).

Når informantene beskriver sine refleksjoner rundt kroppsøvingfaget og den nye læreplanen LK20, befinner vi oss i Goodlads tredje læreplanlannivå; den oppfattede læreplan (Goodlad, 1979). Dette nivået viser til læreres oppfattelse eller fortolkning av de formelle læreplanene. Tolkningene kroppsøvingslærerne gjør seg når de leser selve læreplantekstene danner et utgangspunkt for deres videre arbeid med læreplanen, og påvirker planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurderingen som gjøres i forkant, underveis og i etterkant av undervisningen (Bjørnsrud, 2009; Goodlad, 1979). Tolkningene lærerne gjør av læreplanen baseres på personlige erfaringer og utdanning, samt grunnoppfatninger og verdisyn på læring, undervisning og vurdering (Sandvik, 2019). Det at lærere underviser ut ifra egne standarder,

hevder Stenhouse (1975), begrenser utviklingen av elevenes selvstendighet.

Informantene uttrykker at de til en viss grad synes det var på tide med en ny læreplan. Enkelte av informantene ser verdien av en ny læreplan mest for elevenes skyld, mens andre mener den nye læreplanen mener det var på tide fordi den klarer å fortelle noe om kroppsøvingsfagets hensikter som LK06 ikke klarte. Det poengteres også at å innføre nye læreplaner tvinger lærere og skoleledere til forbedring. Ofte vil nye styringsdokumenter føre til en økt refleksjon over eget arbeid med blant annet formative vurderingsmetoder og undervisningspraksiser. Dette kan sees i sammenheng med nasjonal satsning på vurdering for læring sin konklusjon som indikerer at deltakelse i satsningen førte til en mer læringsorientert vurderingskultur, økt kompetanse og positiv endring av vurderingspraksis, samt økt læreplanforståelse og en mer aktiv bruk av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det kan tenkes at en kontinuerlig oppgradering av skolens innhold i form av nye læreplaner gir mer reflekterte og oppdaterte lærere, noe som igjen vil kunne ha positiv virkning på elevens læring. Tross alt er det viktig med utviklingsorienterte lærere i skolen som ønsker å kontinuerlig forbedre og videreutvikle egne praksiser. Det kan tenkes at innføringen av læreplanen har vært nødvendig for å øke bevisstheten til lærerne omkring egen planleggings-, undervisnings- og vurderingspraksis.

6.2 «Vurdering for læring» som begrep og bruken av det

Studiens resultater indikerer at kroppsøvingslærerne i ulik grad har kjennskap til vurdering for læring, og at det er variasjon blant utvalgets forståelse og bruk av vurdering for læring i kroppsøvingsfaget. Samtlige av informantene er enige i at vurdering for læring er noe som skal gi elevene langsiktig læring, samt fortelle lærere hvordan de skal arbeide med vurdering. Resultatene kan delvis sees som en motsetning til Leirhaug og Annerstedt (2016) sine funn som indikerer at lærere har lite kjennskap til vurdering for læring, da informantene ansees å ha flere gode refleksjoner rundt tematikken. Det som dog skiller informantens refleksjoner, er synet på bruken av vurdering for læring. På den ene siden uttrykker Frida at vurdering for læring må sees som tilbakemeldinger på hvordan eleven fremstår i en aktuell time, mens Aksel på den andre siden, mener vurdering for læring skal være veiledning for at eleven skal kunne utvikle egen kompetanse. Oskar og Noah på sin side, hevder i likhet med Hattie & Timperley (2007), at det er nødvendig å sammenfatte elevenes faktiske forståelse og ønskede mål for at det skal

være vurdering for læring. Det Frida og Aksel dog er enige i, i likhet med Hattie og Timperley (2007), er at vurderingen må treffe hver enkelt elev på det nivået den befinner seg på.

At flere av informantenes vurderingspraksis ikke har endret seg stort etter innføring av ny læreplan kan sees i sammenheng med deres fartstid i yrket. Informantene i studien har arbeidet mellom fire og fjorten år som kroppsøvlingslærer i både grunnskolen og videregående skole. Til tross for relativt lang erfaring, kan det tenkes at forandringene fra læreplanen som var gjeldende under deres utdanning og dagens læreplan, ikke er så drastiske. Kroppsøvlingslærere som tok utdannelsen sin under tidligere læreplaner som Mønsterplanen 74 (M74), Mønsterplanen 87 (M87) og Læreplanverket for 10-årig grunnskole av 1997 (L97) vil gjerne ha gjort store endringer i både undervisningen og vurderingspraksisen sin etter innføringen av LK20. Derfor vil det være sannsynlig at resultatene i studien hadde vært annerledes hvis informantene var eldre og hadde hatt lengre fartstid i yrket som lærer, fordi utviklingen av læreplanene gjennom tidene har vært store (Saabye, 2020). Det er dog ingen selvfølge at lærere som har vært i yrket i mange år ser verdien og hensikten av en ny læreplan, til tross for at det egentlig er et lovpålagt styringsdokument som skal følges. Mange lærere fortsetter sin praksis omtrent som tidligere til tross for endringer i læreplanen (Kliebard & Charters, 1988). Få endringer kan også tyde på at vurderingspraksisen til flere av informantene allerede har vært preget av den kommende læreplanen, da de har visst om at den skal komme i en lengre periode. Spesielt hos informantene som har vært aktive i arbeidet med fagfornyelsen, kan det tenkes at har tatt i bruk momenter fra læreplanen før høsten 2020. Slik som Oskar forteller, har endringer han har gjort de siste årene vært i retning av hva han mener er en god måte å undervise i LK20 er.

Til tross for at studiens resultater kan indikere at kroppsøvlingslærerne har relativt god kunnskap om endringer og hensikter i den nye læreplanen, kommer det også til uttrykk at informantene synes det er vanskelig å ta læreplanen i bruk i egen undervisning og vurderingspraksis. Begreper som vag, svevende og uklar brukes for å beskrive kompetansemål i læreplanen. Årsaker til den nasjonale satsningen på vurdering for læring belyser lignende utfordringer; at regelverket for individvurdering ikke oppfattes som klart nok av lærere (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Utfordringene til informantene kommer til uttrykk gjennom flere aspekter, men Noah føler alt er vanskelig med vurdering i kroppsøvlingsfaget. Oskar er ikke sikker på at læreplanen gjør det enklere å være lærer, noe som Aksel også understreker ved å påstå at læreplanen har blitt en større vurderingsbyrde på læreren. At informantene mener at kompetansemålene er vanskelig å

omsette til vurderingspraksis, kan ifølge flere av informantene, medføre at lærernes magefølelse, intuisjon og subjektivitet blir avgjørende for karakterene de setter i kroppsøvfingsfaget. Dette kan sees i sammenheng med kroppsøvfingsfaget egenart. Det kan tenkes at fagets egenart knyttet til kropp, fysisk aktivitet og elevens aktivitet som et viktig metodisk prinsipp (Brattenborg & Engebretsen, 2021), krever tydeligere vurderingsrammer enn andre fag.

Informantene opplever at elevenes forståelse av vurdering for læring er varierende, samt at det ofte er forskjellige syn mellom elever og lærere, på hva som faktisk er undervisvurdering og hva som bare er oppmuntring i undervisningen. Aksel trekker frem hvordan mange av elevene er opptatt av sluttvurderingen, heller enn å høre på lærernes veiledning og råd for å bli enda bedre. Disse utfordringene kan belyse viktigheten av å bevisstgjøre elevene på egen læring, til tross for at Aksel mener det krever en enorm omveltning med kontinuerlig arbeid. I tillegg til å arbeide med lærerens syn på hva vurdering for læring er, må det gjerne jobbes med å endre elevenes tankegang om hva kroppsøvfingsfaget og dens vurderingspraksiser faktisk skal være. Skal man få til vurdering for læring som treffer elevene der de er, krever det ifølge Oskar elever som er pålogget egne læringsprosesser. Læringsstrategier og refleksjon over egen læring er noe som inngår i alle vurderingstekstene til de nye læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Videre kan utfordringer i vurderingspraksisen sees i sammenheng med et dokumenteringskrav fra høyere hold. Det kan diskuteres om lærere praktiserer vurdering for læring med lovpålagt undervisvurdering fordi de må, eller for å øke elevenes læring. Som Noah uttrykker ærlig, er klager på karakterer et mareritt som innebærer mye ekstraarbeid. Læreres opplevelser og motivasjon av krav til dokumentasjon og det å kunne grunngi karakterer som gis, istedenfor å knytte vurderingen til elevenes læring og forståelse av faget, kan indikere at formative vurderingsformer som verktøy ikke tas optimalt i bruk i undervisningen. Det kan stilles spørsmål til om kravene til vurdering tar vekk hensikten når vurderingen ender opp med å være et dokumenteringskrav, heller enn et læringsfremmende verktøy. Dette kan sees i sammenheng med Leirhaug (2016) sine resultater som indikerer at enkelte lærere, til tross for at de prøver ut nye vurderingsformer som ikke inneholder tester, er mer motiverte ut fra opplevde krav til dokumentasjon og det å kunne grunngi en karakter.

Resultatene viser at testing i mindre grad brukes som en del av informantenes vurdering- og undervisningspraksis. Noahs uttalelser om at bevisstgjøringen hans knyttet til testing som vurderingsmetode har økt etter innføring av ny læreplan. Han mener tester nesten ikke kan forsvares som vurderingsmetode lenger. Dette samsvarer med Leirhaug (2016) sine resultater som viser at skolene i mindre grad bruker testing som vurderingsmetode etter innføringen av LK06. Det kan tenkes at flere kroppsøvingslærere har samme oppfattelse som Noah, noe som kan indikere at testing som vurderingsmetode har fått en ytterligere mindre rolle i skolen etter innføringen av LK20. Samtidig er det ikke alle informantene som er enige i Noah om at det ikke kan forsvares lenger. Aksel mener at det heller handler om hvordan tester blir brukt i undervisningen. Det kan tenkes at lærere i et slikt tilfelle, trenger mer kompetanse om hvordan idrett kan brukes i undervisninger på en god måte, heller enn å fjerne det totalt.

Informantenes forståelse av vurdering for læring og måten de implementerer dette på påvirkes av hvordan de forstår læreplanen og dens hensikter med vurderingen. Når informantene beskriver den faktiske undervisningen og vurderingen som skjer i klasserommet deres, befinner vi oss læreplanteoriens fjerde nivå; den gjennomførte læreplanen (Goodlad, 1979). Som Goodlads (1979) læreplanteori insinuerer, er det ikke alltid samsvar mellom hvordan lærere forstår læreplanen, og hvordan de faktisk praktiserer dens hensikter i praksis. Lærernes praksis påvirkes både av rammefaktorer og den enkeltes lærers syn på undervisning og gjennomføring (Garmannslund et al., 2011).

6.3 utfordringer knyttet til rammefaktorer og Covid 19

Gjentatte ganger i intervjuene blir utfordringer knyttet til vurdering for læring i kroppsøvingsfaget nevnt. Samtlige av informantene opplever tidvis å ikke strekke til i vurderingsarbeidet. Rammefaktorer som tid, klassestørrelse og plassbegrensninger låter å være de mest gjentakende problemstillingene som må tas hensyn til. Det kommer til uttrykk at flere av informantene mener faget trenger flere enn 56 timer i året. Frida forteller at det er vanskelig å få til underveisvurdering med et stort antall elever og bare to undervisningstimer i løpet av en uke. Det uttrykkes at mangel på tid, klassestørrelser og plassbegrensninger gjør det vanskelig å vurdere elevene på en måte som informantene er tilfreds med. Disse resultatene kan sees i sammenheng med Leirhaug (2016) som peker på tid som en knapphetsfaktor i arbeidet med implementering av vurdering for læring.

Resultatene som knyttes til rammefaktorer kan sees i lys av den didaktiske relasjonsmodellen og de didaktiske kategoriene som må tas hensyn til i planleggingsarbeidet. Modellen understreker de ulike kategoriernes avhengighet av hverandre. Derfor kan det tenkes at rammefaktorer er i stor grad med på å bestemme, og eventuelt begrense, undervisningen og vurderingsformene som tas i bruk som en del av den. Det kan dog diskuteres om den didaktiske relasjonsmodellen er ideell å bruke i planleggingsarbeidet etter innføringen av LK20. Som Østerud og Knudsen (2009) uttrykker; modellen kan kritiseres for å være alt for rettet for læreren i planleggingsarbeidet. Den tar ikke hensyn til elevens rolle i egne læringsprosesser. Som utdanningsdirektoratet skriver, og resultatene fra studien stadfester, skal elevmedvirkning være et sentralt element i alle deler av det nye læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

I tillegg til å gå utover vurderingen og undervisningen, mener Aksel at utfordringene knyttet til rammefaktorer går ut over relasjoner og tryggheten til elevene. Han nevner hvordan relasjonene mellom lærer og elev, samt elevene seg imellom, svekkes i jaget av å balansere undervisning, undervisvurdering og utfordrende rammefaktorer. I tillegg mener han at mer tid tilgjengelig i faget ville vært positivt for elevenes trygghet i forhold til seg selv og egen kropp, og det å være i fysisk aktivitet. På den ene siden kan det tenkes at Aksel har et godt argument for hvordan elevene kunne blitt mer trygg og komfortabel i kroppsøvfingsfaget, som gjerne også ville bidratt til mer og bedre læring. Men, på den andre siden ville det blitt en diskusjon knyttet til hvilke andre fag som eventuelt måtte vike for å gi kroppsøvfingsfaget flere undervisningstimer. Å skulle få til en ideell kroppsøvfingspraksis med massevis av tid tilgjengelig er gjerne uoppnåelig, men som Leirhaug (2016) også utdyper, kan mangel på tid sees som en påminner om at implementering av vurdering for læring i kroppsøvfingsfaget også handler om prioriteringer og ressurser på lokalt og nasjonalt nivå. Forhold som videreutdanning, arbeidstid og budsjett nevnes som rammer for skolehverdagen (Leirhaug, 2016). Utfordringer knyttet til rammefaktorer kan ansees å bunne ut i et stort spørsmål om ressurser og prioriteringer fra et høyere politisk hold.

Knyttet til LK20 uttrykker flere av informantene at Covid 19 har vært en forstyrrende faktor i implementeringsarbeidet. Det passet dårlig at pandemien kom til Norge bare noen måneder før den nye læreplanen ble gjeldende for de fleste trinnene i den norske skolen. Tid i eksempelvis fellestid som skulle gå til å arbeide med læreplanen, måtte vike for å løse utfordringer

pandemien førte med seg. Som Frida forteller måtte første og andre trinn ha hjemmeskole i et halvt år fordi tredje ble prioritert med tanke på standpunkt karakterer. Aksel forteller også om en hverdag som handlet om å overleve, heller enn å sette seg inn i en ny læreplan fra hjemmekontoret. Det kan tenkes at kroppsøvingsfagets egenart har bidratt til at både undervisningen og vurderingsarbeidet har vært vanskeligere i denne perioden, sett at faget opprinnelig foregår i fysiske rammer med aktivitet som et viktig metodisk prinsipp.

At implementeringen av LK20 gjerne vil ta lenger tid å innføre kan sees i sammenheng med Leirhaug (2016) sine funn. Han hadde informanter som mener det tok seks år før de begynte å se forskjeller på vurderingsarbeidet i kroppsøvingsfaget etter innføringen av Kunnskapsløftet LK06. Covid 19 kan ansees å være en faktor som bidrar til at det tar enda lengre tid å se forskjeller med den nye læreplanen. En interessant tematikk for et videre arbeid hadde vært hvordan ulike skoler legger til rette for arbeid med nye læreplaner, samt hvordan Covid 19 var en påvirkende faktor i arbeidet. Det kunne gitt verdifull innsikt i hvordan man skal klare å optimalisere implementeringen innføringer av nye læreplaner i fremtiden, samt vært et interessant aspekt av hvilke konsekvenser pandemien førte med seg til samfunnet.

6.4 Oppsummerende diskusjon

Det kan diskuteres hvem sitt ansvar det er å sørge for at lærere i klasserom rundt om i den norske skolen får tilstrekkelig med vurderingskompetanse. Som Black og Wiliam (1998, 2009) trekker frem, er det først og fremst myndighetene sitt ansvar å legge til rette for at skoleledere og lærere får muligheter til å heve egen kompetanse innenfor det formative vurderingsfeltet. Men det krever og en interesse og en endringsvilje hos lærere som nødvendigvis ikke alltid er til stede. Som Goodlad (1979) indikerer i sin læreplanteori, er det store forskjeller mellom ideen bak en ny læreplan, og den faktiske undervisningen som foregår i klasserom. Resultatene fra denne studien kan ansees å stadfeste dette. Som forsker sitter jeg i etterkant av innsamling og analyse av empiri, med en følelse av at informantene som har god kjennskap til, og har jobbet mye med den nye læreplanen, synes det er lettere å implementere vurdering for læring i egen kroppsøvingspraksis. Mens informantene som har mindre kompetanse om tematikken kan ansees å møte på større og flere hindringer i arbeidet. Dette kan ansees å være en indikasjon på at mer kunnskap gjør implementeringsarbeidet av ny læreplan, samt vurderingsarbeidet, enklere å mestre for lærerne.

Videre kan det også diskuteres om for mye av ansvaret er på den enkelte lærer når det gjelder å sette seg inn i og ta i bruk nye læreplaner, samt legge til rette for vurdering for læring i kroppsøvingsundervisningen. Det blir ofte snakk om hva som må gjøres for å få til en forbedring med læreres vurderingspraksis, men det kan stilles spørsmål til om det er konkrete og gode nok hjelpemidler tilgjengelig for lærere i dette arbeidet. Dette kan sees i sammenheng med lærernes autonomi og handlingsrom når det kommer til undervisning og vurdering. En diskusjon vil være om lærere har for stor autonomi over egen praksis. Enkelte av informantenes frustrasjon i forhold til forståelse og konkretisering av læreplan kan insinuere at de trenger hjelp og retningslinjer for å klare å ta i bruk læreplanen på best mulig måte. Det kan diskuteres om myndighetene i samråd med skoleledere, lærere og andre pedagoger burde utarbeide konkrete eksempler på hva som kan gjøres for at lærere kan forbedre sin egen yrkespraksis, i henhold til læreplanenes formål. Det vil være tidskrevende og utfordrende arbeid, men det kan resultere i å være et hjelpemiddel for at læreplanen og dens kompetansemål ikke skal virke ukonkret og svevende, slik som enkelte av informantene uttrykker.

Resultatene fra studien kan indikere at vurdering for læring trenger *enda* mer oppmerksomhet i den norske skolen, fra myndigheter, skoleledere og lærere. I tillegg til mer kompetanse og kunnskap om bruk av vurdering for læring, trenger skolene ressurser i form av penger og tid for å kunne optimalisere implementering av læreplanen og formative vurderingsmetoder i klasserommet. Rapporten i etterkant av den nasjonale satsningen på vurdering for læring i den norske skolen, konkluderte med at satsningen førte til en mer læringsorientert vurderingskultur, økt kompetanse og positiv endring av vurderingspraksis, samt økt læreplanforståelse og mer aktiv bruk av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Satsningen viste at formative vurderingsformer blir tatt mer på alvor fra høyere hold, slik som Black og Wiliam (1998) mener det burde. Derfor vil det være nødvendig at vurdering for læring fortsetter å være på dagsordenen i den norske skolen. Dersom vurdering for læring styrker elevers kompetanse og prestasjoner, slik som forskningen viser (Black & Wiliam, 1998, 2009; Hattie & Timperley, 2007), kan det anees å være et område innenfor skolen som fortjener oppmerksomhet og anerkjennelse fra lærere, skoleledelse og myndighetene.

6.5 Styrker og svakheter i oppgaven

Oppgavens diskusjoner baserer seg på data fra en kvalitativ forskningsmetode gjennomført med semistrukturelle forskningsintervjuer. De kvalitative forskningsintervjuene som er gjort i studien kan ikke ansees som generaliserende for kroppsøvingslærere på videregående skole. Men, de viser hvordan et utvalg kroppsøvingslærere reflekterer rundt LK20 og vurdering for læring, samt hvordan de mener å bruke dette i egen yrkespraksis. I tillegg vil informantenes størrelse og homogenitet i forhold til alder og fartstid i læreryrket, begrense grunnlaget for å kunne generalisere funn i studien. Deltakernes subjektivitet og forståelse av spørsmål i intervjuene vil ha innvirkning på resultatene og studiens validitet.

Et moment i studien som både kan sees som en styrke og en svakhet er utvalgets forskjellige kunnskap angående fagfornyelsen. At to av informantene har vært delaktige på lokalt- og nasjonalt nivå i å utarbeide nye læreplaner vil påvirke resultatene, men det er nødvendigvis ikke en svakhet. Det kan få fram forskjeller på informantene, noe som kan tenkes å være realiteten ute i skolene også. Men det kan også føre til at alle informantenes svar ikke kommer like tydelig frem i resultatene. Også rekrutteringen av informantene kan diskuteres som en styrke og svakhet i oppgaven. Det at informantene ble samlet inn på bakgrunn av bekjentskap og subjektive antagelser om hvem som hadde kunnskap omkring tematikken for prosjektet, gjør også resultatene mindre representative. Det kan tenkes at flere av informantene takket ja til å være med i prosjektet for å være grei med meg, eller på bakgrunn av det er tema de har god kunnskap om, noe som kan påvirke resultatene.

I etterkant av en datainnsamling hender det at man tenker at man skulle gjort noen ting annerledes. Man sitter igjen med erfaringer om hva som har styrket oppgaven, og svakheter som det kan tenkes at man vil forbedre til et eventuelt nytt forskningsarbeid. Jeg kunne med fordel stilt flere oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene. Dette kunne potensielt gitt informasjon om flere aspekter ved informantenes refleksjoner. Som nevnt tidligere i oppgaven (se kapittel 4.2.6), er en svakhet i kvalitative studier at forskerens subjektive skjønn og forforståelse kan bli avgjørende. Det kan ansees som en potensiell svakhet i oppgaven at mine erfaringer fra egen praksis og arbeid i skolen, kan ha preget mine tolkninger av informantenes skildringer.

Til tross for at resultatene i studien ikke kan generaliseres, belyser de fortsatt viktige aspekter rundt forståelse av LK20 og vurdering for læring som kan være nyttige for personer involvert i den norske skolen. Studien kan også være relevant for statlige myndigheter for å få et innblikk i hvilke utfordringer kroppsøvlingslærere møter på i yrkespraksisen sin.

7.0 Avslutning

7.1 Konklusjon

Denne studien belyser hvordan fire kroppsøvingslærere på videregående skole reflekterer over LK20 og vurdering for læring, samt hvordan de bruker disse to komponentene i egen kroppsøvingspraksis. Studien belyser også utfordringer lærerne møter på i arbeidet med vurdering for læring og implementering av ny læreplan. Resultatene indikerer at utvalget til en viss grad er reflekterte rundt LK20 og dens hensikter og formål i kroppsøvingsfaget. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom refleksjoner knyttet til elevenes mer aktive rolle i egen læring. Elevers refleksjoner og læringsprosesser er i sentrum, heller enn ferdigheter og prestasjoner som har vært sentrale vurderingsgrunnlag tidligere. Videre viser resultatene at kroppsøvingslærerne reflekterer over «vurdering for læring» som nyttig verktøy i arbeidet med å praktisere vurderingsformer som gagnar eleven i det lange løp. Formative vurderingsformer som inneholder klare tilbakemeldinger, veiledning og motivasjon, som skal hjelpe elevene til å oppnå mer kunnskap og kompetanse, ansees å være en sentral del av vurdering for læring blant informantene. Til tross for at resultatene viser til reflekterte kroppsøvingslærere rundt LK20 og vurdering for læring, indikerer resultatene at informantene synes det vanskelig å realisere læreplanen og dens hensikter som en del av kroppsøvingspraksisen sin. Dette kan blant annet skyldes at informantene tidvis opplever kompetansemål i læreplanen som vage og svevende, noe som ofte resulterer i at læreres subjektivitet og intuisjon blir styrende i vurderingen. I tillegg indikerer resultatene at tid, klassestørrelse og plassbegrensninger er utfordringer som hindrer implementering og vurderingsarbeidet til informantene. Derfor blir rammefaktorer pekt på som en begrensning i kroppsøvingslærernes arbeid med vurdering for læring.

Det kan konkluderes med at det finnes et forbedringspotensiale knyttet til implementering av både ny læreplan og vurdering for læring i kroppsøvingsfaget på videregående skole. Kroppsøvingslærerne har intensjoner om en læringsfremmende vurderingspraksis og ansees å vie mye tid til arbeidet, men møter til stadighet på hindringer i yrkespraksisen sin. Til tross for at vurdering for læring har vært et satsingsfelt fra et høyere politisk hold, kan resultatene indikere at det fortsatt er behov for å videreutvikle kroppsøvingslærernes forståelse og praktisering av LK20 og læringsfremmende vurdering i kroppsøvingsfaget.

7.2 Veien videre

I et eventuelt videre arbeid kunne vært interessant å undersøke om resultatene fra studien hadde vært tilsvarende dersom forskningen inkluderte et større utvalg. Det kunne også vært interessant å undersøke elevperspektivet i det hele, og se på hvordan elever på videregående skole reflekterer rundt den nye læreplanen og dens hensikter og formål i kroppsøvningsfaget. I tillegg hadde det vært relevant å sammenligne kroppsøvningslæreres tanker rundt vurdering for læring mot elevers tanker omkring tematikken. Basert på uttalelser fra enkelte av den nåværende studiens informanter, kan det tenkes at de disse resultatene hadde vært nokså forskjellige.

8.0 Referanseliste

- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling: Tre reformer for en lærende skole*. Gyldendal akademisk.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (4.). Høyskoleforlaget.
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (1999). *Assessment for Learning: Beyond the black box*. University of Cambridge School of Education. <https://doi.org/10.13140/2.1.2840.1444>
- Cope, D. G. (2014). Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software. *Oncology Nursing Forum*, 41(3), 322–323. <https://doi.org/10.1188/14.ONF.322-323>
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner—Hva, hvordan, hvorfor: Skrevet mot LK06: Læreplan for kunnskapsløftet*. Gyldendal akademisk.
- Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2020). Forskrift til opplæringslova—Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring (1.august 2020). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5
- Fuglseth, K. (Red.). (2018). *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/97882150294502018>

- Gamlem, S. M. (2021). *Vurdering for lærelyst og mestring*. Fagbokforlaget.
- Garmannslund, P. E., Andresen, B. B., & Neset, T. (2011). *Økt kompetanse—Bedre læring*. (Nr. 2). https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf
- Goodlad, J. I. (Red.). (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori en introduksjon til læreplanområdet*. Universitetsforlaget.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hopfenbeck, T. N. (2011). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(5), 360–373. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-05-04>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Jakobsen, A. M. (2010). *Trivsel hos kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø]. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/2900/thesis.pdf?sequence=1>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt.
- Kliebard, H. M., & Charters, W. W. (1988). Fads, Fashions, and Rituals: The Instability of Curriculum Change. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 89(5), 16–34. <https://doi.org/10.1177/016146818808900502>
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>

- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del—Tverrfaglige temaer*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del—Undervisning og tilpasset opplæring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Kunnskapsdepartementet. (18. mars 2019b). Pressemelding 90-19: *Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2019/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Leirhaug, P. E. (2016). «Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring», *En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge*. [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole]. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2419782/Leirhaug%202016.pdf?sequence=1>
- Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616–631. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.

- Monsen, L., & Haug, P. (2002). *Skolebasert vurdering: Erfaringer og utfordringer*. Abstrakt Forlag.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole—Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=1>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rønbeck, A. E., & Rønbeck, N.-F. (2012). Disiplinering av kropp og sinn i kroppsøving. I *Inspirert av Foucault: Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Fagbokforlaget.
- Sandvik, L. V. (2019). Vurdering som bidrag til dybdelæring. *Utdanningsnytt.no*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-vurdering-som-bidrag-til-dybdelaering/217481>
- Seelen, J. V. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne*. [Doktorgradsavhandling, Syddansk universitet]. https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/124234785/PHD_Jesper_von_Seelen.pdf
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann Educational Bookd Ltd.
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2014). *Attitudes toward and motivation for PE: who collects the benefits of the subject? Physical Education and Sport Pedagogy*. Norges idrettshøgskole.
- Sæle, O. R. O. (2017). Mind the gap! Kroppsøvingfaget – mellom ideologi og virkelighet. *Bedre skole*, 4. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/mind-the-gap-kroppsøvingsfaget--mellom-ideologi-og-virkelighet/>

- Sæle, O. R. O., & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning: Skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal.
- Saabye, & Pedlex. (2019). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 : grunnskolen (1. utgave.). Pedlex.
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/#1.1-bakgrunn>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/#a161692>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c). *Slik ble læreplanene utviklet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021d). *Vurdering for læring*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/#a166494>
- Østerud, S., & Knudsen, I. M. (2009). Rom og tid i didaktiske modeller. I *ENTER: Veien mot en IKT-didaktikk*. Gyldendal akademisk.

9.0 Vedlegg

Vedlegg 1 - Tilrådning fra Norsk senter for forskningsdata

NSD sin vurdering

Referansenummer

874352

Prosjekttittel

Masterprosjekt Kristi Kyte

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hege Randi Eriksen, Hege.Randi.Eriksen@hvl.no, tlf: 91336426

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristi Kyte, kristi-kh@hotmail.com, tlf: 47361043

Prosjektperiode

01.12.2021 - 01.06.2022

Vurdering (1)

29.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 29.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger fram til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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).

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Anne Lene L. Nymoen

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet;

” Kroppsøvlingslærere på videregående skoles arbeid med og refleksjoner rundt vurdering for læring i fagfornyelsen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan kroppsøvlingslærere på videregående skole arbeider med og reflekterer rundt vurdering for læring i fagfornyelsen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg heter Kristi Kyte og er masterstudent ved Høgskolen på Vestlandet, avdeling Bergen, på masterstudiet «Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø». Dette året arbeider jeg med en masteroppgave som ser nærmere på vurdering for læring i den nye fagfornyelsen.

Formålet med prosjektet er å få innsikt i hvilke tanker kroppsøvlingslærere på videregående skole har rundt vurdering for læring i fagfornyelsen, samt hvordan de arbeider med det i egen yrkespraksis. Problemstillingen lyder som følger: *Hvordan reflekterer kroppsøvlingslærere på videregående skole rundt vurdering for læring i fagfornyelsen, og hvordan arbeider de med det i egen yrkespraksis?* På bakgrunn av problemstillingen er det ønskelig å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer av et antall kroppsøvlingslærere på videregående skole. Intervjuene vil finne sted på deltakernes arbeidsplass, eventuelt over Zoom hvis det er ønskelig grunnet situasjonen knyttet til Covid 19. Intervjuene vil ha et omfang på om lag 30-45 minutter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 30-45 minutter.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opplysningene vil registreres gjennom et lydopptak, som vil bli slettet etter transkribering. Data som samles inn skal oppbevares i Høgskulen på Vestlandet sin forskningsserver. De som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon er masterstudent (Kristi Kyte) og veileder (Hege Randi Eriksen). Alle personopplysninger vil bli slettet ved prosjektslutt. Dette er senest 31.12.22

Alle data vil anonymiseres og deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner der datamaterialet brukes.

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.

Dine rettigheter

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

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

å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

å få slettet personopplysninger om deg

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Høgskulen på Vestlandet ved prosjektansvarlig Hege Randi Eriksen, enten på mobil 91336426 eller e-post Hege.Randi.Eriksen@hvl.no

Høgskulen på Vestlandet ved masterstudent Kristi Kyte, enten på mobil 47361043 eller e-post kristi-kh@hotmail.com

Vårt personvernombud: Høgskulen på Vestlandet ved Trine Anikken Larsen, enten på telefon 55587682 eller e-post Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Har du ytterlige spørsmål, ta gjerne kontakt på e-post eller telefon.

Med vennlig hilsen

Hege Randi Eriksen

(Forsker/veileder)

Kristi Kyte

(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kroppsøvlingslærere på videregående skoles arbeid med og refleksjoner rundt vurdering for læring i fagfornyelsen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Intervjuguide

Tusen takk for at du ønsket å bidra i mitt prosjekt!

I forkant av intervjuet: Informere om at navn blir anonymisert og at alle opplysninger blir behandlet konfidensielt. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker og deretter transkribert. Intervjuopptaket vil bli slettet så fort transkriberingen er ferdig. Du kan når som helst trekke deg, eller la være å svare på spørsmål. Det er frivillig deltakelse.

I dette intervjuet: Ønsker jeg å høre om dine refleksjoner knyttet til vurdering for læring i LK20, samt hvordan du i din yrkespraksis arbeider med dette.

Tidsramme: 30-45 minutter

1. Innledende spørsmål	<i>For å bli bedre kjent med kroppsøvingslæreren</i>
	a. Hvilken faglig bakgrunn har du? b. Hvor lenge har du arbeidet som kroppsøvingslærer? - eventuelt på hvilke trinn? c. Kort, hvilke forhold har du personlig til vurdering for læring i kroppsøvingsfaget fra egen skolegang?
2. Refleksjoner rundt læreplanen LK20	<i>For å få innblikk i hvilke refleksjoner kroppsøvingslæreren gjør seg om LK20</i>
	a. Hva tenker du er den største forskjellen mellom LK06 og LK20? b. Hva tenker du er den største forskjellen mellom LK06 og LK20 i kroppsøvingsfaget?

	<p>c. Tenker du det er var på tide å innføre en ny læreplan?</p> <p>- hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>d. På hvilken måte har du satt deg inn i den nye læreplanen?</p> <p>- skoleledere, kollegialt, deg selv</p>
<p>3. Refleksjoner rundt vurdering for læring i kroppsøvfingsfaget</p>	<p><i>For å få innblikk i hvilke refleksjoner kroppsøvfingslæreren gjør seg om begrepet «vurdering for læring» i kroppsøvfingssammenheng</i></p>
	<p>a. Hva legger du i begrepet «vurdering for læring»?</p> <p>b. Hva tenker du begrepet «vurdering for læring» innebærer i kroppsøvfingsfaget?</p> <p>- hva skiller dette faget fra andre fag?</p> <p>c. Hvordan tenker du vurdering for læring ideelt sett burde praktiseres i kroppsøvfingsfaget?</p> <p>d. Hva mener du elevene skal lære i kroppsøvfingsfaget?</p>
<p>4. Arbeid med vurdering for læring i praksis</p>	<p><i>Det er ønskelig å finne ut hvordan kroppsøvfingslæreren praktiserer vurdering for læring i egen yrkespraksis</i></p>
	<p>a. Hvordan praktiserer du vurdering på elevene dine i kroppsøvfingsfaget?</p> <p>- Hva vektlegger du i den summative vurderingen du gir elevene dine?</p>

	<p>b. Hvordan informerer du elevene dine om kompetansemål og vurderingskriterier i kroppsøvingsfaget?</p> <p>c. Hvordan arbeider du med vurdering for læring i egen kroppsøvingspraksis?</p> <p>d. Hva synes du kan være utfordrende med vurdering for læring i kroppsøvingsfaget?</p> <p>e. Har yrkespraksisen din knyttet til vurdering for læring endret seg noe etter innføringen av fagfornyelsen? - er det eventuelt noe du har blitt mer bevisst på?</p> <p>f. På hvilken måte opplever du vurdering for læring som et relevant verktøy i din yrkespraksis?</p> <p>g. På hvilken måte opplever du at elevene får utbytte av «vurdering for læring» i kroppsøvingsfaget?</p>
5. Avslutning	<p><i>Før vi avslutter, har du noe mer du ønsker å tilføye?</i></p> <p><i>Har du noen spørsmål til meg?</i></p> <p><i>Hva tenker du er det viktigste vi har snakket om i dag?</i></p> <p><i>Tusen takk for at du ville stille til intervju!</i></p>