



# MASTEROPPGÅVE

« Det var sett opp eit møte... *men så treffer verkelegheita deg som ein knyttneve i tryne, og du innser at det ikkje er nok tid til dette her.*»:

Ein studie av nyutdanna kroppsøvlingslærarar sine opplevingar og refleksjonar om vurderingspraksis og skulekultur.

A study of newly qualified physical education teachers' experiences and reflections on assessment practice and school culture.

**Rebekka Midlang**

Grunnskulelærerutdanning 5-10 Kroppsøving

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Avdeling Bergen

16.05. 2022

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## Samandrag

Denne studien har hatt som formål å gjere greie for problemstillinga: *Kva for opplevingar og refleksjonar har eit utval nyutdanna kroppsøvlingslærarar om skulekultur og vurderingspraksis i faget på sin skule?* Vidare har eg utarbeida to forskningsspørsmål for å belyse problemstillinga. Bakgrunnen for studien er lite forskning på nyutdanna kroppsøvlingslærarar knytta til vurderingspraksis og skulekultur. Dei nyutdanna vil møte stadig endrande og varierende vurderingspraksisar i skulen, samtidig som dei har avgrensa erfaring frå praksisfeltet og skal etablere seg på ein ny arbeidsplass.

Studien er basert på fire kvalitative semistrukturerte intervju av informantar, som er utdanna grunnskulelærarar 5-10 med kroppsøving som undervisningsfag. Dei nyutdanna lærarane har jobba mellom 1-3 år på forskjellige ungdomsskular. Tematisk analyse har blitt brukt i oppgåva, og i analyseprosessen blei det utarbeida fire hovudkategoriar. Resultata viser at dei nyutdanna kroppsøvlingslærarane, innanfor skulekulturen, har forskjellige opplevingar til korleis dei etablerer seg i fellesskapet og kven dei føler at dei kan stille spørsmål til. Skulemiljøet påverkar og dei nyutdanna sine opplevingar og refleksjonar til samarbeidet på skulen. Dei nyutdanna i studien opplever at mykje av ansvaret står på dei sjølv aleine, og etterlyser meir tid til samarbeid og oppfølging. I resultata kjem det fram at dei nyutdanna har fleire refleksjonar knytt til vurderingspraksisen i kroppsøvlingsfaget. Dei opplever vurderinga som lite konkret, og saknar tydelegare vurderingskriterium i faget. Det profesjonelle skjønn blir sett på som ein sentral faktor for eigen vurderingspraksis. I tillegg har fleire av dei nyutdanna gjennomgåande lite kjennskap til dei andre kroppsøvlingslærarane sin vurderingspraksis på skulen.

**Nøkkelord:** Nyutdanna, kroppsøvlingslærarar, skulekultur, vurderingspraksis

## **Abstract**

The purpose of this master's thesis is to investigate the question of: *What kind of experiences and reflections does a selection of newly qualified physical education teachers have, about school culture and assessment practice in the subject at their school?* I have also prepared two research questions to shed light on the issue. There has been limited research on newly qualified physical education teachers, linked to assessment practice and school culture. The newly qualified teachers will meet changing and varying assessment practices in the school, at the same time as they are newcomers in the workplace.

The study is based on four qualitative semi-structured interviews with newly qualified teachers, with physical education as a teaching subject. The newly qualified teachers have worked between 1-3 years at different youth schools. Thematic analysis has been used in the thesis, and in the analysis process four main categories were prepared. The results show that the newly qualified have within the school culture, different experiences of how they establish themselves in the community, and who they feel they can ask questions to. The school environment also influences the newly qualified teachers experiences and reflections with collaboration at the school. The newcomers experience that much of the responsibility lies with them alone and call for more time for cooperation and follow-up.

The results also show that the newly qualified teachers have several reflections related to assessment practice in the physical education subject. They experience the assessment as not very concrete, and they miss clear assessment criteria in the subject. Professional judgment is seen as a key factor in assessment practice. In addition, several of the newly qualified teachers generally have little knowledge of the other physical education teachers' assessment practice at the school.

**Key words:** Newly qualified, physical education teachers, school culture, assessment practices

## **Forord**

Masteroppgåva markera slutten på ei femårig lærarutdanning. Det har vore nokre kjekke og innhaldsrike år og det er litt vemodig at det heile snart er slutt. Sette stor pris på alt eg har lært, og ikkje minst dei flotte folka eg har møtt! HVL hadde ikkje vore det same utan desse. Arbeidet med masteroppgåva har vore både krevjande og spennande. Eg har lært mykje som eg sjølv kan ta med meg inn i min kommande rolle som nyutdanna kroppsøvingslærer.

Takk til dei nyutdanna kroppsøvingslærarane som tok seg tid til å stille opp på intervju i ein travel skulekvardag. Utan hjelp frå dykk hadde ikkje det vore mogleg og fått gjennomført prosjektet. Stor takk til rettleiarar Ann-Kristin Nilsen og Anne Henriksen for gode samtalar, støtte, og konstruktive tilbakemeldingar.

Vil og takka venner og familie som har holdt ut med ei til tider stressa dama med høge skuldrer. No skal det bli godt med ein ferie!

Rebekka Midlang

Bergen 16. mai

## Innholdsliste

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1.0 INNLEIING</b> .....  | <b>1</b>  |
| 1.1 PRESENTASJON AV TEMA .....  | 1         |
| 1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING .....   | 2         |
| 1.3 VIDARE STRUKTUR .....   | 2         |
| 1.4 TIDLEGARE FORSKNING .....   | 3         |
| 1.5 EI HISTORISK LÆREPLANFORANKRING KNYTT TIL VURDERING .....   | 6         |
| 1.5.1 <i>Læreplan LK20 og vurdering</i> .....   | 7         |
| 1.6 OMGREPSAVKLARING .....  | 9         |
| 1.6.1 <i>Nyutdanna</i> .....  | 9         |
| 1.6.2 <i>Praksissjokk</i> .....   | 10        |
| <b>2.0 TEORETISK FORANKRING</b> .....   | <b>11</b> |
| 2.1 VURDERINGSPRAKSIS .....   | 11        |
| 2.1.1 <i>Formativ og summativ vurdering</i> .....   | 11        |
| 2.2 VURDERINGSPARADIGME .....   | 13        |
| 2.3 PRAKSISTEORI .....  | 14        |
| 2.4 NYUTDANNA KROPPSØVINGSLÆRARAR INNANFOR SKULEKULTUREN .....  | 16        |
| <b>3.0 METODEVAL</b> .....  | <b>20</b> |
| 3.1 VITSKAPSTEORETISK TILNÆRMING .....  | 20        |
| 3.1.1 <i>Kvalitativ forskningsmetode</i> .....  | 21        |
| 3.2 DATAINNSAMLING .....  | 21        |
| 3.2.1 <i>Kvalitativt semistrukturert intervju</i> .....   | 21        |
| 3.2.2 <i>Intervjuguide</i> .....  | 22        |
| 3.2.3 <i>Pilotintervju</i> .....  | 23        |
| 3.2.4 <i>Utvalet</i> .....  | 24        |
| 3.2.5 <i>Intervjuprosessen</i> .....  | 26        |
| 3.2.6 <i>Transkribering</i> .....   | 27        |
| 3.3 ANALYSE .....   | 28        |
| 3.3.1 <i>Tematisk innholdsanalyse</i> .....   | 28        |
| 3.4 ETISKE OMSYN .....  | 31        |
| 3.5 RELIABILITET .....  | 33        |
| 3.6 VALIDITET .....   | 34        |
| 3.7 OVERFØRINGSVERDI .....  | 35        |
| 3.8 MOGLEGE FEILKJELDER .....   | 36        |
| <b>4.0 RESULTAT OG DISKUSJON</b> .....  | <b>37</b> |
| 4.1 PRESENTASJON AV LÆRARANE .....  | 37        |
| 4.2 OPPLIVINGAR MED Å VERE NYUTDANNA KROPPSØVINGSLÆRAR .....  | 38        |
| 4.2.1 <i>Rettleiing den første tida på skulen og opplevingar knytt til denne</i> .....                    | 42        |
| 4.3 OPPFATNINGAR OM VURDERING I KROPPSØVINGSFAGET .....   | 44        |
| 4.3.1 <i>Korleis dei nyutdanna forstår og arbeider med vurderingspraksisen</i> .....                      | 47        |
| 4.3.2 <i>Refleksjonar om innsats og elevføresetnadar som ein del av vurderingspraksisen i faget</i> ..... | 50        |
| 4.4 SAMARBEID I PROFESJONSFELLESSKAPET OG ARBEID MED LK20 .....   | 53        |
| 4.4.1 <i>Utfordringar i arbeid med ny læreplan</i> .....  | 55        |
| 4.5 NYUTDANNA INNANFOR SKULEKULTUREN .....  | 57        |
| 4.5.1 <i>Påverknad av foreldre</i> .....  | 62        |
| 4.6 METODISKE REFLEKSJONAR ETTER GJENNOMFØRING AV INTERVJUA .....   | 64        |
| <b>5.0 AVSLUTNING OG VIDARE FORSKNING</b> .....   | <b>65</b> |
| 5.1 STUDIEN SINE HOVUDRESULTAT .....  | 65        |
| 5.2 VIDARE FORSKNING .....  | 67        |
| <b>REFERANSAR</b> .....   | <b>68</b> |

|                                      |           |
|--------------------------------------|-----------|
| <b>VEDLEGG.....</b>                  | <b>73</b> |
| VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE .....       | 73        |
| VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA .....      | 76        |
| VEDLEGG 3: GODKJENNING FRÅ NSD ..... | 78        |

## 1.0 Innleiing

### 1.1 Presentasjon av tema

Vurdering er viktig i alle fag i skulen, og skal vere eit uttrykk for elevane sin kompetanse (Meld. St. 28, (2015-2016)). I skulen kjem det stadig nye anbefalingar og krav gjennom statlege forskrifter, som legg føringar for korleis lærarar skal gjennomføre vurderingspraksisen i dei ulike faga (Utdanningsdirektoratet, 2020ab). I kroppsøvningsfaget skal læraren ta utgangspunkt i kompetansemåla, både undervegs og ved avslutninga av opplæringa. Tilbakemelding og god rettleiing skal vere utgangspunkt i vurderinga, og bidra til å fremje elevane sin læring og lærelyst (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

I utarbeidinga av fagfornyinga (LK20) har det vore som mål og tydeleggjere kompetansebeskrivingar i faga, som skal støtte vurderingspraksisen i skulen (Meld. St. 28, (2015-2016)). Ein av grunnane til dette har vore uklare forskrifter og samanheng mellom undervegsvurdering og standpunktvurdering, som tidlegare har ført til både uklar og uheldig vurderingspraksis. Etter innføring av ny læreplan (LK20) blei det i kroppsøvningsfaget publisert eit støtteskriv med mål om å gjere vurderingskriteria i faget tydelegare, men skrivet har i staden hausta kritikk for å skape meir forvirring og frustrasjon blant kroppsøvningslærarane (Vinje & Brattenborg, 2021). Stadige endringar og varierende vurderingspraksis i skulen, er noko av det nyutdanna kroppsøvningslærarar vil oppleve å møte i sin yrkeskvardag. Denne studien tek utgangspunkt i det norske skulesystemet, men tidlegare forskningsfunn viser at ulik vurderingspraksis ikkje berre er eit norsk fenomen (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013).

Studie til Tiplic, Brandmo og Elstad (2015) viser til ein fråfallsproblematikk i norske kommunar og fylker, der 33% av alle nyutdanna lærarar sluttar i læraryrket i løpet av sine fem første yrkesår. Nokre av årsakene som blir lagt fram er lite samarbeid med kollegaer, krevjande og ansvarsfullt arbeid, og manglande kompetanse. Tiplic et al. (2015) argumenterer for at nyutdanna har andre behov og er på ulike stadium av sin karriere, samanlikna med dei meir erfarne lærarane, og at det trengst meir fokus på rettleiing av nyutdanna lærarar. Resultata til Tiplic et al. (2015) indikerer at det er mindre sjansar for at nybegynnarar utviklar tankar om å forlate yrket dersom dei oppfattar at det blir gjort ein innsats for lærarfellesskapet på skulen. For lærarsosialiseringa blir skulekoden beskrive som ein sentral faktor (Ulvik & Langørge, 2012). Det inneber at det er eit arbeidsklima som legg til rette for ei

samarbeidande haldning blant tilsette, hjelp til fagleg utvikling og støtte som kan motivera dei nyutdanna til å bli verande i yrket (Tiplic et al.,2015).

## 1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å få eit breiare syn på nyutdanna kroppsøvingslærarar og deira opplevingar og refleksjonar om vurderingspraksis og skulekultur. Eg vil finne ut meir om kva dei nyutdanna oppfattar som relevant for sin vurderingspraksis, og korleis dei opplever å bli motteken på skulen. Opplever dei nyutdanna til dømes at det skapast rom for samarbeid rundt vurdering i profesjonsfellesskapet? Eller har andre kroppsøvingslærarar på skulen ulik profesjonsforståing, som kan ha innverknad på vurderingsarbeidet til den nyutdanna? For å få nærmare innsikt om temaet har eg valt følgjande problemstilling:

*Kva for opplevingar og refleksjonar har eit utval nyutdanna kroppsøvingslærarar om skulekultur og vurderingspraksis i faget på sin skule?*

Problemstillinga vil bli belyst gjennom følgjande forskningsspørsmål:

1. Korleis opplever dei nyutdanna lærarane å bli motteken som ny, og korleis er samarbeid og rettleiing på den enkelte skule?
2. Korleis forstår og reflekterer nyutdanna over kva som er relevant for eigen vurderingspraksis i faget?

Problemstillinga er relativt open, noko som gir rom for å få ei større forståing for vurdering og skulekulturar.

## 1.3 Vidare struktur

Vidare i avhandlinga vil eg presentera tidlegare forskning, ei historisk læreplanforankring og kva eg definerer som nyutdanna i denne oppgåva. Deretter vil det følgje ei teoretisk forankring, der eg vil presentera relevant teori inn mot problemstillinga. Etter teorikapittelet vil studien sin metode bli lagt fram ved hjelp av kvalitative semistrukturerte intervju. I kapittel fire vil analysen bli presentert og diskutert under fire hovudkategoriar. Til slutt blir sentrale resultat av analysen diskutert opp mot forskningsspørsmål og problemstilling, og det blir peika på moglegheiter for vidare forskning på feltet.



## 1.4 Tidlegare forskning

### Vurdering

Kroppsøvingfaget har gjennomgått og går framleis gjennom store endringar, og vurderingspraksisen samsvara ikkje alltid med intensjonane i læreplanverket (Evensen, 2020). «*Vurdering i kroppsøving er noe skit*», «*Det med vurdering blir sikkert bedre, men det blir ikke enklere*», er utsegn henta frå kroppsøvingslærarar og erfaringar dei har gjort seg, med vurdering i kroppsøvingfaget (Brattenborg, Aaring, Kvikstad & Vinje, 2021, s. 79).

Ifølgje Jonskås (2010) er det gjort lite forskning knytta til vurdering før LK06. Forskning på vurdering etter innføring av LK06 er gjennomført av blant anna Arnesen., Nilsen., & Leirhaug (2013) og Aasland et al. (2017) med utgangspunkt i eit lærarperspektiv. Eit av hovudfunna til Arnesen et al. (2013) var at nokre av kroppsøvingslærarane i studien deira endra vurderingspraksisen sin etter LK06, men endringane var ikkje like og skjedde i forskjellig tempo. I tillegg var det framleis mange av lærarane, der endringane i læreplanen ikkje medførte til brot med tidlegare vurderingspraksis.

Det har også blitt gjennomført studiar som har sett på vurdering innanfor eit elev- og lærarperspektiv (Eide, 2011; Leirhaug, 2016; Hansen, 2017). Tidlegare forskning og funn gir uttrykk for at vurdering er eit utfordrande felt i kroppsøvingfaget. I eit forsøk på å konkretisere vurderingsarbeidet til lærarane har det blitt utvikla nye læreplanar og støtteskriv. I kroppsøvingfaget har det fram mot august 2020, vore rundskrivet Udir- 08-2012, som har vore gjeldande og offisiell regeltolkning for vurdering i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015). I tilknytning til LK20 har det blitt publisert eit nytt skriv som skal presisera kva som er grunnlaget for vurderinga i faget, og nærmare forklaring av omgrepa innsats, elevføresetnadar og bruk av testar i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021). Utdanningsdirektoratet (2021) sine vurderingsforskrifter inneheld ein framgangsmåte over korleis ein skal gjennomføre vurderinga i kroppsøvingfaget.

### Nyutdanna

Generelt har det vore forska ein del på nyutdanna lærarar, og overgangen frå det å bli undervist til å skulle undervise sjølv, kan for nokon opplevast som overveldande (Amdal & Ulvik, 2019). I Grimsæth, Nordvik og Bergsvik (2008) sitt studie av nyutdanna lærarar og deira utvikling av lærarprofesjonalitet, kom det fram at nyutdanna ikkje alltid opplevde det som enkelt å skulle påverke og få gjennomslag med tankar og idear dei hadde med seg frå

studietida. Nyutdanna skal i utgangspunktet få tid og moglegheit til å jobbe med det som er nytt i faget, og skulen må ta omsyn til at dei nyutdanna skal ut å jobbe i eit felt kor dei har avgrensa med praksis (Grimsæth et al., 2008). For at skulen skal få nytte av dei nyutdanna sin oppdaterte og forskningsbaserte kunnskap, må dei nyutdanna blant anna integrerast i utviklings og informasjonsmøte. Kollegaene kan på denne måten få innspel av kvarandre, og det kan bidra til fornying blant meir etablerte lærarar på skulen (Grimsæth et al., 2008).

Ifølgje Ulvik og Langørgen (2012) sitt studie på dei nyutdanna i møte med skulen, hadde dei forskjellige skulane ei positiv haldning til dei nyutdanna lærarane, men dei blei ikkje brukt som ein ressurs. I tillegg var det forskjell på oppfølging og samarbeid på dei enkelte skulane. Nokre av skulane hadde ein struktur som la til rette for samarbeid og erfaringsutveksling, og her var det også innført samarbeidstid der lærarar med same fag fekk møtast. På andre skular var det kanskje tenkt eit samarbeid men det blei ikkje noko av, på grunn av ein travel skulekvardag. Vidare hevdar Ulvik og Langørgen (2012) at dei nyutdanna lærarane kan bidra på ulike måtar i fellesskapet. Dei har ofte oppdatert kunnskap i faga dei nettopp har studert, noko som gjer dei til ressursfulle deltakarar på arbeidsplassen. Medan unge lærarar kanskje har oppdatert kunnskap, har lærarar som har jobba lenger i skulen meir erfaring. Derfor kan det vere hensiktsmessig å lære av kvarandre, og at ulik forståing kan representera eit mangfald av moglegheiter (Ulvik & Langørgen, 2012).

Mangel på tid var noko Amdal og Ulvik (2019) også la fram som ei utfordring med at nye lærarar ofte byrja i oppstartfasen av skuleåret. Dei nyutdanna opplevde utilstrekkeleg med hjelp og rettleiing, mykje på grunn av at allereie tilsette på skulen hadde nok med å finne ut av sine egne arbeidsoppgåver. Eit stort ynskje om jobb medførte og at dei nyutdanna lærarane takka ja til jobbstillingar, sjølv det innebar fag dei ikkje hadde kompetanse i. Fleire av dei hadde også ansvar for altfor store klassar (Amdal & Ulvik, 2019). Vidare hevdar dei at det har vore mykje forskning på dei performative sidene med lærararbeidet, men det trengst meir kunnskap om nyutdanna lærarar sine behov og erfaringar med å bli akseptert av eit kollegium. Kvar skule har sin eigen og unike kultur, og normer for korleis det kollegiale samarbeidet skal forståast (Amdal & Ulvik, 2019). Kunnskapsdepartementet (2021) viser til at nyutdanna sin oppdaterte kompetanse kan bidra til ei positiv utvikling av profesjonsfellesskapet i den enkelte skule og barnehage. Nyutdanna skal også bli sett på som likeverdige bidragsytarar og inkluderast i det sosiale profesjonsfellesskapet.

Det kan vere ein stor overgang frå det å vere student til nyutdanna, og tiltak har blitt innført for å prøve å lette noko av jobbkvardagen. Frå 2017 blei det fastslått tydelegare nasjonale rammer for rettleiingsordninga, med forplikningar om eit likeverdig rettleiingstilbod som skal gjelde for alle nyutdanna lærarar (Kunnskapsdepartementet, 2021). Ordninga skal vere med å leggje til rette for dialog og ei tydeleggjering av den rollen nyutdanna har i møte med andre aktørar på skulen. Grimsæth (2008) meina at rettleiing kan bidra til å gi lærarane ein mildare overgang til arbeidslivet, og sikre profesjonsutviklinga. Det er viktig at dei nyutdanna får ein god start slik at dei også blir verande i yrket. Tiplic et al. (2015) viser til ein fråfallsproblematikk med nyutdanna lærarar som sluttar i yrket i løpet av dei første fem åra. Samtidig viser nyare tal frå Statistisk sentralbyrå at 90% av alle nyutdanna grunnskulelærarar jobbar i skulen fem år etter dei starta. Det viser ein lågare turnover enn tidlegare gjennomførte undersøkingar (regjeringen, 2017a). Utdanningsforbundet (2017) derimot meina at den høge prosenten på nyutdanna som blir verande i læraryrket, skuldast at tala ikkje inkludera alle sider. Tala viser til dømes ikkje kor mange som ikkje byrja å arbeide som lærarar etter ferdig utdanning. Nøyaktige tal på kor stor del av nyutdanna lærarar som sluttar i løpet av sine fem første yrkesår varierer, men Amdal og Ulvik (2019) sin forskning peikar på at den første tida i yrket spelar ei stor rolle for nyutdanna sin profesjonsutvikling og lyst til å bli verande i yrket.

#### Nyutdanna og vurdering i kroppsøvingsfaget

I 2019 publiserte Ingrid Birkelund og Per Midthaugen forskningsartikkelen med tittelen; *Ny som kroppsøvingslærer – hvordan oppleves det første året i yrket?* I artikkelen blir det lagt fram ulike sider med det å vere nyutdanna kroppsøvingslærer, til dømes overgangen til yrkeslivet, vurdering og skulekultur. Dei nyutdanna i studien opplever overgangen frå studentlivet til yrkesutøving som krevjande, og det å skulle ha ansvar åleine om avgjersler i utfordrande situasjonar. Arbeidet med vurdering var noko dei alle følte dei måtte forbetra. Dei nyutdanna opplevde også foreldre som ofte var ueinige og stilte spørsmål både til undervisningspraksis og urettferdig karaktersetting i faget. I tillegg opplevde dei nyutdanna det som vanskeleg å skulle samarbeide med meir erfarne kroppsøvingslærarar på skulen, dersom det til dømes oppstod usemje om gjennomføring og vurdering i faget (Birkelund & Midthaugen, 2019). I masteravhandlinga til Skjeggnes (2019) legg han fram nyutdanna lærarar sine tankar om vurderingskompetanse i kroppsøvingsfaget. Der kom det fram liknande funn som i Birkelund og Midthaugen (2019) med at dei nyutdanna ikkje følte seg ferdig utlært med tanke på vurderingspraksisen sin. Vidare nemner både Birkelund og Midthaugen (2019) og Skjeggnes (2019) at det trengst vidare forskning på området. Det er tidlegare ikkje gjort

mykje forskning på nyutdanna sine opplevingar og refleksjonar om vurderingspraksis og skulekultur, noko som har vekka ei interesse for nærmare studie av feltet.

### 1.5 Ei historisk læreplanforankring knytt til vurdering

Resultat frå blant anna nasjonale prøvar og ei auka satsingsområde på kunnskap var noko av bakgrunnen for reforma og Kunnskapsløftet 2006 (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Reforma medførte til ei rekkje nye endringar i læreplanen, og eit mål om ei tydeleggjering av det kriteriebaserte regelverket for vurdering (Arnesen, et al., 2013). Noko av kritikken retta mot tidlegare læreplan frå 1997, bestod av at læreplanen hadde for generelle mål, og det var uklart kva elevane skulle lære (Brattenborg & Engebretsen, 2013). I LK06 blei omgrepet kompetansemål innført i læreplanen. Kompetansemåla skulle gi ein tydelegare indikasjon på korleis kompetanse elevane skulle ha etter gitte årstrinn, og stilte krav til at kroppsøvingslæraren analyserte og tolka måla (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Skulen fekk etter innføring av LK06, ei større oppgåve med å bryte ned kompetansemåla til meir konkrete læringsmål, og leggje til rette for metode og innhald i undervisninga (Arnesen et al., 2013). Elevane skulle ikkje lenger vurderast utifrå innsatsomgrepet, medan elevføresetnadar skulle vere gjeldande i vurderingsgrunlaget (Evensen, 2020).

Vurderingsarbeidet i LK06 la ikkje lenger opp til ei tredelt vektning av innsats, ferdigheiter og kunnskap (Arnesen et al., 2013). Ved innføring av LK06 skulle vurderinga i faga bli tydelegare (Arnesen, et al., 2013). Likevel var uklare kompetansemål, noko av kritikken som blei retta mot LK06 (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Framleis uklare kompetansemål og eit auka press på å skulle dokumentera vurderingsarbeidet, førte til eit større prestasjonsfokus og behov for å gjennomføre testing i kroppsøvingsfaget (Evensen, 2020).

Misnøye med LK06 og uklar vurderingspraksis førte til endringar, og i august 2012 blei det av Utdanningsdirektoratet publisert eit rundskriv med nærmare presisering om vurdering i kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015). Her blei det tydeleggjort at innsats skulle gjelde i vurderingsprosessen, samtidig som elevføresetnadar skulle forståast utifrå kroppsøvingsfagets eigenart (Arnesen, et al., 2013). Samtidig var det heller ingen konkrete retningslinjer for korleis elevføresetnadar som var relevante, noko som vidare har bydd på utfordringar (Gjølme & Evensen, 2021). Vidare stod det i rundskrivet frå 2012 at «kjenneteikn på måloppnåing er at eleven fortsetter å øve, sjølv om det, innanfor faget sine

rammer, ikkje gir synlege resultat i prestasjon eller ferdigheitsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2015). I tillegg til nærmare presisering av innsats og elevføresetnadar, skjedde det ei revidering av faget sitt formål, og endringar innanfor hovudområda. Endringsformuleringar i den reviderte læreplanen, ga uttrykk for eit skifte av fokusområde, og læreplanen hang no tettare saman med formålet i faget. I rundskrivet frå Udir 08-2012 stod det også tydeleg informasjon om at bruk av testing «kan være problematisk og være i strid med prinsippene for vurdering» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Instrumentell måling som normativ vurderingspraksis i kroppsøvningsfaget, blei understreka og ikkje lenger vere ein eigna metode for å vurdere elevane sin kompetanse i kroppsøvningsfaget.

Nyare kartleggingsstudie gjort av Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018, s. 59) viser derimot at enkelte kroppsøvningslærarar framleis bruker testar i vurderingspraksisen sin og karaktersetning i faget. I tillegg har Aasland og Engelsrud (2017) i seinare studiar utfordra innsatsomgrepet i læreplanen, og knyter det opp mot ulike diskursar som læraren kan føre i undervisninga. Dersom læraren underviser innanfor ein aktivitetsdiskurs, blir det sett på som positivt og fordelaktig, at elevane viser høg intensitet i undervisninga (Aasland, Walseth & Engelsrud, 2017). Innsats blir då sett saman med aktivitetar som er synlege for lærarane, og god innsats heng saman med å jobbe hardt, bli svette, vise framgang og god samarbeidsevne. Korleis elevane sansar, opplever, lærer og er i bevegelse og utforsking med sin eigen kropp, blir ikkje i like stor grad tatt med i vurderingsarbeidet til lærarane (Aasland & Engelsrud, 2017).

### 1.5.1 Læreplan LK20 og vurdering

Arbeid med nye læreplanar i faga og ei vidareutvikling frå LK06, starta allereie i 2013 med Ludvigsen-utvalet. Utvalet fekk i oppdrag med å finne ut kva elevane ville ha behov for å lære i skulen i eit perspektiv på 20- 30 år (Meld. St. 28 (2015-2016)). Frå og med hausten 2020 har eit nytt læreplandokument blitt gradvis innført i skulen (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Fagfornyninga skal bidra til å «forenkle lærerens vurderingsarbeid, samtidig som elevens behov for tydelige og læringsfremmende tilbakemeldinger ivaretas» (Meld. St. 28, (2015-2016), s.58). Kompetansemåla skal vere grunnlaget for vurderinga, men kompetansemåla må sjåast i samanheng med formålsparagrafen og dei øvrige delane av læreplanverket (regjeringen, 2017b).

Læreplanen (LK20) er tredelt, med ein overordna del som handlar «om faget», og omfattar faget sin relevans, kjerneelement, tverrfaglege temaer, grunnleggjande ferdigheiter og formulering av verdiar og prinsipp. Del to inneheld kompetansemål, og del tre omhandlar tekstar om vurdering i tråd med dei ulike årstrinna (Borgen & Engelsrud, 2020, s.6). Kompetansemåla består av både kunnskaps og ferdigheitselement, der sistnemnte kan forståast som noko teknisk/taktisk men og som ferdigheiter knytta til refleksjon, samarbeid og samhandling (Gjølme & Evensen, 2021). Kompetansemåla på ungdomstrinnet beskriver heller ikkje spesifikke ferdigheiter, og grunnlaget for vurderinga vil derfor ikkje vere elevane sin fysiske form eller tekniske ferdigheiter i aktivitetane. Bruk av ord som «*idrett*» er tona ned i kompetansemåla, og inngår no under «*ulike bevegelseaktivitetar*» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Tanken bak har vore eit mindre fokus på idrettsaktivitetar, og i staden få eit meir heilskapleg bilete av mangfaldet av kompetansar som kroppsøvningsfaget inneheld (Hordvik & Aaring, 2021).

I tråd med utviklinga av den nye læreplanen, LK20, har det blitt utarbeida eit støtteskriv til korleis lærarane skal vurdere elevane sin kompetanse i kroppsøvningsfaget. Skrivet inneheld ei nærmare forståing av korleis elevføresetnadar og innsats skal forståast ved vurdering i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021). Eit første støtteskriv fekk mykje kritikk for å vere for vanskeleg å forstå, og blei trekt tilbake i 2020, for så å bli revidert og publisert på nytt i mars 2021 (Vinje & Brattenborg, 2021). Formuleringar rundt blant anna elevføresetnadar var uklare i støtteskrivet, og utdanningsdirektoratet sjølv konkluderte med at skrivet var for vanskeleg å forstå. I nyaste publiserte støtteskriv blir det lagt fram at eleven sine føresetnadar ikkje skal vere ein del av grunnlaget for vurderinga, men det er likevel viktig at læraren har kjennskap til eleven sine føresetnadar (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Vinje og Brattenborg (2021) meina at formuleringane i nyaste versjon framleis er uklare, og grunnlaget for vurdering og karaktersetning er mangelfullt beskrive. Ansvar vil då falle tilbake på den enkelte lærar, noko som bidreg til å gjere vurderingsarbeidet meir komplisert (Vinje & Brattenborg, 2021). Borgen og Engelsrud (2020) hevdar at det er ei manglande forståing for at kroppsøvningsfaget skal omhandla elevane sin læring, og at det skal vere sentrum for vurderinga. Vidare er dei kritiske til språkformuleringar i den nye læreplanen (LK20) og om ordlyden får fram formålet med faget. Endringane i faget vil då variere utifrå korleis læraren tolkar språket og omgrepsbruken i den nye læreplanen (Borgen & Engelsrud, 2020).

I implementeringsprosessen av den nye læreplanen har Brattenborg et al. (2021) gjennomført gruppeintervju av kroppsøvingslærarar, og deira forståing av undervisnings og vurderingsarbeidet no samanlikna med tidlegare. I resultata kom det fram at lærarane var opptatt av kompetansemåla, men kjerneelement og øvrige delar av læreplanen blei ikkje nemnt. Mykje kunne tyde på at det var lærarane sine egne oppfatningar og erfaringar som kom fram i intervju, utan nærmare forankring i læreplanen. Samtidig nemnte lærarane fleire kompetansemål som samsvara med sentrale prinsipp og verdiar i læreplanen (Brattenborg et al. 2021). Vurderinga var noko alle lærarane oppfatta som vanskeleg, og korleis dei skulle vurdere elevane utifrå ein samla kompetanse. Resultata viste og at lærarane hadde ulik vurderingspraksis i faget. Det var vanskeleg for lærarane å reflektera over korleis konsekvensar den nye læreplanen ville få for vurderingsarbeidet. LK20 var relativt ny, og mesteparten av lærarane mangla oversikt til å kunne uttale seg om den. Fleire av lærarane syns også det var utfordrande og objektivt vurdere situasjonar som ikkje ga uttrykk for eksplisitte bevegelsar, som til dømes dokumentering av elevane sin refleksjon i faget (Brattenborg et al., 2021).

## 1.6 Omgrepsavklaring

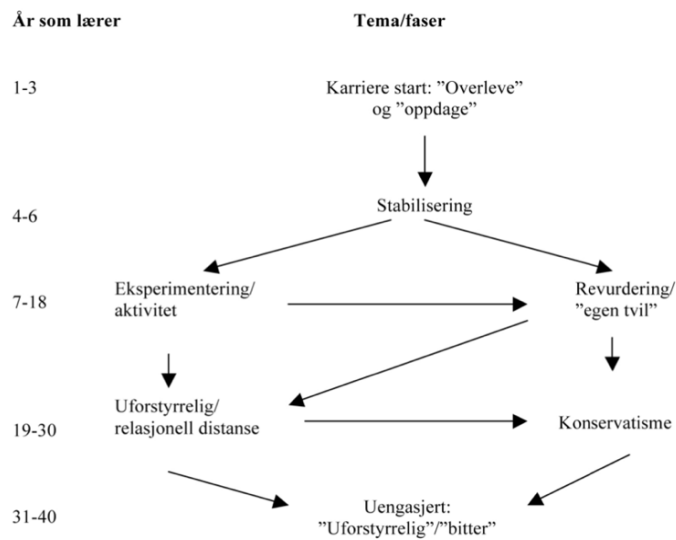
### 1.6.1 Nyutdanna

Det å skulle forklare kva det vil seie å vere nyutdanna er ikkje alltid like enkelt. Det kan vere vanskeleg å finne ein grense for kor skilje går frå å vere nyutdanna til å bli ein meir erfaren lærar. Kunnskapsdepartementet (2010) la i sin rapport fram at «nyutdannet lærer menes de første årene som lærer i barnehage og skole etter endt grunnutdanning». Vidare har Rambøll (2021, s.14) kome ut med sluttrapporten, *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere*, der dei definerer nyutdanna lærarar som « nytilsatt lærer de første to årene som ansatt i barnehage eller skole etter endt grunnutdanning, i fast eller midlertidig stilling».

Huberman et al. (1997) deler i sin modell lærarkarrieren opp i fem fasar (sjå figur 1). Den første fasen, 1-3 år, beskriver han som karrierestart. Den nyutdanna skal i denne fasen både oppleve men og overleve, og desse verkar som parallellar ilag med kvarandre. Eit realitetssjokk kan oppstå i denne fasen, over ein ny og kompleks rolle i kvardagen. Arfwedson (1984, s. 65.) samanliknar den første tida i yrket med Dewey sitt uttrykk «learning by doing»,

der arbeidet i stor grad er prega av nye erfaringar og prøving og feiling, som med tida gradvis vil stabilisera seg inn i eit meir profesjonelt mønster.

**Figur 1** En lærers livssyklus: En "ideell" modell (Huberman et al., 1997 s. 52)



Den andre fasen til Huberman et al. (1997, s.44-45) 4-6 år er kjenneteikna av ein meir *stabilisering* av lærarrolla, og opplevast som meir stabilt for dei som kjem seg gjennom desse åra. Det skjer ei auka grad av eksperimentering og diversifisering i den andre fasen, der eigen autonomi er i samspel med det kollegiale fellesskapet. På bakgrunn av Huberman (1997), Rambøll (2021) og Kunnskapsdepartementet (2010), blir nyutdanna i denne oppgåva definert som, lærarar som har vore tilsett dei første tre åra i skulen.

### 1.6.2 Praksissjokk

I omtalen av nyutdanna lærarar sitt møte med realiteten og ein utfordrande skulekvardag har uttrykket «praksissjokk» blitt nemnt fleire gonger. Arfwedson, Arfwedson og Haugland (1987, s.103) forklarar praksissjokket som «det første harde møtet med realitetene i læreryrket», og moglegheitene og fridomen viser seg å vere meir avgrensa enn ein tidlegare hadde trudd. Det er eit realitetssjokk som oppstår når nyutdanna lærarar ikkje lenger har noko form for assistanse, og samtidig har heiltidsansvar både i og utanfor klasserommet (Kardos, Johnson, Peske, Kauffman, & Liu, 2001). Praksissjokket treng likevel ikkje alltid å vere eit sjokk, og for nokon kan det vere gradvis opplevingar som heller ikkje er særleg overraskande. Det vil variere utifrå fleire faktorar til dømes korleis forventingar ein tek med seg inn i yrket, og personlege eigenskapar (Arfwedson et al., 1987).



## 2.0 Teoretisk forankring

I dette kapittelet vil studien sin teoretiske forankring bli lagt fram, som er relevant for å kunne svare på problemstillinga mi. I første del vil eg ta for meg ei teoretisk forklaring av vurderingspraksis i lys av summativ og formativ vurdering, i tillegg til å presentere ulike vurderingsparadigme. Dette for å få ei nærmare forståing for dei nyutdanna sin vurderingspraksis. Deretter vil eg ta for meg det teoretiske omgrepet praksisteori, og korleis praksisteorien påverkar vurderingspraksisen til dei nyutdanna. Avslutningsvis tek eg for meg skulekulturar som oppstår for den nyutdanna i møte med skulen som organisasjon.

### 2.1 Vurderingspraksis

Vurderingspraksis er den praksisen læraren har med omsyn til korleis vurderinga går føre seg, og inkluderer både formative og summative vurderingsprosessar. I oppgåva blir det sett nærmare på korleis nyutdanna forstår og reflekterer over kva som er relevant for eigen vurderingspraksis i kroppsøvningsfaget. Derfor ser eg det som relevant med ei nærmare avklaring av omgrepa. I oppgåva blir formativ vurdering og undervegsvurdering sett på som synonym, medan det same gjeld summativ vurdering og sluttvurdering.

#### 2.1.1 Formativ og summativ vurdering

Føringar for vurderingspraksisen ligg forankra i *Forskrift til opplæringslova* (1998, § 3-2), og vidare i læreplan for faget (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Utdanningsdirektoratet (u.å.) gir døme på kva vurderingspraksisen inneber, og korleis læraren kan gå fram for å leggje til rette for ein god vurderingspraksis. Grunnlaget for vurderinga skal vere kompetansemåla i faget, men desse skal forståast utifrå teksten «om faget» i læreplanen. Det fører til at lærarane må sjå samanhengar og vere merksame på dei ulike delane av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Frå 2010 blei det presentert ei fireåring satsing på formativ vurdering, også nemnt som vurdering for læring og undervegsvurdering. Denne blei vidareført til fire nye år i 2014 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det har vore ei auka interesse for vurdering generelt, men og særleg på den formative vurderinga. Noko som kjenneteikna den formative vurderingsprosessen, er at den blir føretatt over ein lengre tidsperiode og læraren er i kontinuerleg dialog med elevane sine (Evensen, 2020, s. 29).

Den formative vurderinga inneheld nokre viktige nøkkelprossar:

1. Stadfesting av elevane og kor dei er i sin læring
2. Anerkjenne det framtidige læringsmålet
3. Finne ut av korleis elevane kan på best måte nå målet sitt (Smith, 2009, s.28).

Innanfor den formative vurderinga har det norske omgrepet undervegsvurdering blitt implementert (Opplæringslova, 1998, § 3-2). Undervegsvurderinga skal vere ein integrert del av opplæringa, og målet er å fremje og tilpasse opplæringa slik at elevane kan utvikle kompetansen sin i faget (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Ifølgje Smith (2009) oppfyller ikkje alltid undervegsvurderinga krava for formativ vurdering. Dersom eleven berre vil få ein karakter på prøvar eller aktivitetar i undervegsvurderinga, utan vidare informasjon som bidreg i læreprosessen, vil det vere vanskeleg å fremje læringa. Det vil heller ikkje vere snakk om formativ vurdering. Dersom det skjer ei dokumentering av elevane sin kompetanse til dømes ved halvårsvurderinga, skal det vere i tilknytning til rettleiing på korleis eleven kan utvikle kompetansen sin (Utdanningsdirektoratet, u.å.). «Læraren skal vere i dialog med elevane om utviklinga deira i kroppsøvingfaget» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Prosessen skal vere oppfølgjande, støttande og tilbakemeldingar som læraren gir skal bidra til å motivere elevane (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Elevane skal få moglegheit til å vurdere sitt eige arbeid, og læraren må støtte og motivere eleven til og aktivt ta del i sitt eige vurderingsarbeid (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Vurdering av læring, summativ vurdering, er vurdering gjennomført på slutten av ein læringsprosess (Smith, 2009). Likevel er den i dialog med den formative vurderinga, dersom læraren først føretek ein vurdering av utgangspunktet. Sluttvurderinga treng ikkje nødvendigvis og berre vere ein eksamenskarakter, men eit produkt mellom vurdering for og av læring. Standpunktvurdering er derimot eit uttrykk for den samla kompetansen som eleven har oppnådd i kroppsøvingfaget etter 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Som ein del av det nyaste støtteskrivet til Utdanningsdirektoratet (2020b) har det blitt utarbeida skrivet «Kjennetegn på måloppnåelse- kroppsøving 10. trinn», som skal fungere som eit hjelpemiddel til standpunktvurderinga i faget. Målet har vore å skapa ei felles nasjonal retning for standpunktvurderinga. I kroppsøvingfaget har og grunnlaget for vurderinga blitt endra fleire gonger, med ulik vektning av kunnskap, ferdigheitar, haldningar og innsats (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Ulike meiningar og stadige forandringar knytta til korleis kompetanse

elevane skal tileigne seg i faget, kan medføre til forskjellig vurderingspraksis blant kroppsøvingslærarane.

Noko av hovudhensikta med vurdering er å fremje elevane sin læring og utvikling (Brattenborg & Engebretsen, 2013). I LK20 står det at «læraren skal planleggje og leggje til rette for at elevane får vist kompetansen sin på varierte måtar som inkluderer forståing, refleksjon og kritisk tenking, i ulike samanhengar» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Læraren skal ha kjennskap til elevane sin kompetanse, og saman med eleven ha ein dialog om utviklinga framover i faget. Gjørme og Evensen (2021) understrekar at det er viktig at læraren er i dialog med elevane og konkretiserer kompetansemåla slik at elevane er klare over kva måla inneber.

Lærarane og leiing har også eit kontinuerleg ansvar med å sjå samanhengen mellom fagplanar og mål, verdiar og prinsipp for opplæringa (regjeringa, 2017b). Kroppsøvingsfaget har få konkrete og målbare mål, noko som betyr at det er sett tillit og krav til kroppsøvingslæraren sitt profesjonelle skjønn i vurderingsarbeidet (Gjørme & Evensen, 2021). Det vil vere fordelaktig at lærarane arbeider med vurderingspraksisen gjennom eit profesjonsfelleskap, og utviklar ein felles praksis innanfor dei forskriftene som er gjeldande. Dokumentering av vurderinga skal ikkje skje gjennom måling, men gjennom fellesskapet sin forståing av innhald og forventningar uttrykt i læreplanen (Gjørme & Evensen, 2021).

## 2.2 Vurderingsparadigme

Smith (2009, s. 20) tek for seg tre ulike paradigme innanfor vurderinga; det psykometriske, det kontekstuelle og det personlege paradigmet. Vurderingsparadigma attspeglar forskjellige syn på vurderinga, nærmare forklart som «*testing culture*» og «*assessment culture*», og koplast vidare opp mot vurderinga sine funksjonar forklart som vurdering for og vurdering av læring. Ifølgje Smith (2009, s.28) kan den formative vurderinga til ein viss grad knyttast opp til det *kontekstuelle paradigme*, medan i høg grad til det *personlege vurderingsparadigme*.

Innanfor det **psykometriske paradigmet** er vurdering målbart. Læraren innanfor dette paradigmet ser på kunnskap som noko konkret, og det som er synleg skal vektleggjast i vurderinga. Det psykometriske paradigmet har møtt kritikk for at det utelukka det som er vanskeleg å observera til dømes, forståing innanfor ein dugleik, og andre variablar som ikkje

berre kan kontrollerast av objektive måleinstrument. Ifølgje Smith (2009) vil læringsverdien for eleven vere liten i ein psykometrisk test, og hen vil ikkje vite noko meir om prestasjonen sin anna enn til dømes ein karakter som læraren gir.

Det **kontekstuelle paradigmet** ser på vurdering ut frå konteksten, både på gruppenivå og personleg nivå. Individuelle og gruppeforskjellar blir tatt omsyn til, og læraren innanfor det kontekstuelle paradigmet vil ha full kjennskap til kven eleven er og ta det med inn i vurderinga (Smith, 2009). Det er fokus på personen sin individuelle framgang i vurderingsarbeidet, meir enn eksterne kriterier og mål. Eleven må sjølv forstå tilbakemeldinga som blir gitt av læraren, og ta den med vidare i framtidig læring (Smith, 2009).

Vurdering og det **personlege (ipsative) vurderingsparadigmet** vil fokusere på individet tidleg i læringsprosessen og dokumentere personleg framgang som kjem fram undervegs (Smith, 2009). Kandidaten sjølv blir tatt med i vurderingsarbeidet, og får reflektere rundt eigne personlege målsettingar. På denne måten får kandidaten vere aktiv i eit dialogssamarbeid om målsetting, vurdering og planlegging av læring (Smith, 2009).

Vurdering kan med tanke på dette paradigme vere ei bru mellom undervisning og læring, og i tråd med den tilpassa opplæringa (Smith, 2009). Eit sentralt formål med vurderinga er at den skal fremje læring og utvikling. God vurdering byggjer på tydelege forventningar, og at elevane får delta og blir høyrte undervegs i prosessen (regjeringa, 2017b).

### 2.3 Praksisteori

Handal og Lauvås (1999, s. 19) har utvikla omgrepet praksisteori, definert som eit «stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis». Den personlege erfaringa frå praktiske undervisningssituasjonar, vil variere frå person til person. Det kan vere felles hovudtrekk eller erfaringar som kan vere like, men dei vil aldri vere heilt identiske. Til dømes har studentar ofte felles førelæringar og likt pensum, men korleis ein tilnærma seg kunnskapen vil variera, og vidare ha ulike konsekvensar for den enkelte sin praksis (Handal & Lauvås, 1999).

Praksisteoriomgrepet er satt saman av tre komponentar beståande av 1. personlege erfaringar, 2. overført kunnskap og andre systematiske erfaringar og til slutt 3. verdier (Handal & Lauvås, 1999, s. 20-23).

Handal og Lauvås (1999) viser til at personlege erfaringar, konklusjonar og hypotesar som påverkar oss, vil utgjere ein sentral del av praksisteorien vår. Som student og lærar har alle hatt tidlegare opplevingar og oppfatningar med det å skulle bli undervist eller oppdratt. Det blir trekt personlege konklusjonar på korleis ein opplever ein bestemt type praksis, og erfaringar med undervisningssituasjonar blir ein del av framtidig praksis. Kvaliteten på dei erfaringane me får i til dømes undervisningssituasjonar, vil ifølgje Handal og Lauvås (1999) variera og bidra i stor grad eller på den andre sida vere ubetydeleg for vår personlege praksisteori.

Eit anna element som byggjer vidare på individet sin praksisteori er implementeringa av andre menneske sine erfaringar og kunnskap (Handal & Lauvås, 1999). Det kan vere ulike faktorar som gjer at individet sin eigen teori påverkast, til dømes lærebøker av forfattarar med lang undervisningserfaring, rapportar, møter på skulen eller idear frå kollegaer på pauserommet som utvidar og forsterkar praksisteorien ytterlegare.

Verdiar har ifølgje Handal og Lauvås (1999) stor påverknadskraft på praksisteorien. Kvart individ har sine egne førestillingar og handlingar om kva som er bra eller dårleg i livet. Det kan vere noko ein personleg føretrekkjer eller allereie eksisterande haldningar til ulike fenomen i samfunnet. Verdiane kan vere av ulike karakter, der dei kan både vere filosofiske, politiske, men også meir direkte verdiar knytta til utdanninga og undervisninga (Handal & Lauvås, 1999). Verdiane vil i samspel med den heilskaplege praksisteorien kunne påverke undervisningspraksisen til lærarane. Utifrå verdiane kan ein gjere seg opp nokre tankar om gode og dårlege erfaringar etter gjennomførte undervisningsøkter. Kva som er godt eller dårleg vil då vere basert på verdiane våre (Handal & Lauvås, 1999).

Dei tre komponentane nemnt ovanfor dannar grunnlaget for praksisteorien, samtidig må det takast høgde for at praksisteori ikkje er noko enkelt omgrep som kan separerast i tre avgrensa delar (Handal & Lauvås, 1999). Elementa vil i samspel med kvarandre danne grunnlaget for den enkelte sin praksisteori, og kan ikkje isolerast frå kvarandre. Dei ulike elementa kan også vere dynamiske, i den forstand at individet kan forandre oppfatningar og verdiar. Då vil våre egne praktiske erfaringar og verdiar blir påverka i møte med ulike strukturar, omgrep og teoriar. Det blir lært noko nytt som kan medføre at individet endra tidlegare oppfatningar og tankar om eit allereie innlært fenomen. Samtidig har verdiane ein dominerande effekt på

struktureringa av praksisteorien, der individet inkludere kunnskap i lys av det hen verdset og tidlegare erfarte opplevingar (Handal & Lauvås, 1999).

Omgrepet kan nyttast individuelt, men også i større lærargrupper der det er felles grunnlag for pedagogisk praksis (Handal & Lauvås, 1999). Andre studiar har nytta praksisteori som omgrep for å sei noko om kvifor nokon endrar praksis, og andre ikkje (Arnesen et al. 2013; Brattenborg et al. (2021). Brattenborg et al. (2021) la i sitt studie fram at lærarane opplevde utfordringar med kollegaer sin manglande endringsvilje, som att påverkar heile kollegafellesskapet i møte med fagfornyinga. Samtidig følte fleire av lærarane at dei allereie hadde lagt om praksisen før endringane tok til. Ein forklaring på manglande endringsvilje kan ifølgje Arnesen et al. (2013) forklarast med at praksisteorien til lærarane er forskjellig frå fagfornyinga sine tankar om organiseringa av faget.

## 2.4 Nyutdanna kroppøvlingslærarar innanfor skulekulturen

Arfwedson (1984) bruker omgrepet «skulekode» som eit verktøy for å få nærmare avklaring på kva ein skulekultur inneber. Han definerer skulekode, som eit mønster av ulike spelereglar som er i utvikling på den enkelte arbeidsplass. Det oppstår faste mønster og rutinar i arbeidet, samtidig som det og eksisterer «mer fleksible, foranderlige «spilleregler» og atferdsmåter parallelt med de faste rutinene» (Arfwedson, 1984, s. 20). Engelsen (2015, s. 262) definerer skulekode som styrande prinsipp og «det som er viktig når det gjeld arbeid, arbeidsmiljø og generelle skuleproblemer». Kvar og ein skule har utvikla sine egne skulekodar med sine daglege rutinar. I utviklinga av rolla som yrkesutøvar må læraren i tråd med eigenutvikling og det kollegiale fellesskapet, kunne utvikle sin eigen profesjonalitet og forbetring av undervisningspraksis (St.meld. nr. 11 (2008-2009)). Det er vanskeleg å foreta ein nøyaktig avgjersle av den enkelte skulekode sitt totale innhald, som kan variere mellom skulane og frå tidspunkt til tidspunkt (Arfwedson, 1984). Likevel er omgrepet skulekode brukt for å lettare kunne forstå ein kompleks organisasjon, som i utgangspunktet er vanskeleg å analysere.

For lærarar er det ulike måtar å tilnærma seg skulekoden, og innanfor skulen sitt personale er det individuelle oppfatningar om kva som er skulen sin skulekode (Arfwedson, 1984).

Medan nokon er sentrale kodebærarar, finst det lærarar som er passive eller i opposisjon mot koden (Engelsen, 2015). Som nyutdanna eller ny lærar på arbeidsplassen, vil alle få gradvis kjennskap til skulekoden og ofte la seg påverke i same retning. Andre gonger kan den

nyutdanna mistrivast og kanskje til og med slutte, fordi hen finner det vanskeleg å skulle tilpasse seg allereie etablerte spelereglar på arbeidsplassen (Engelsen, 2015). For lærarsosialisering blir skulekoden beskrive som ein sentral faktor. Kvar skule vil bestå av lærarar med ulik erfaringsbakgrunn og kompetanse i skulen. På tross av dette kan lærarane betraktast som gode på ulike måtar, sjølv om dei har forskjellige personlege styrker og erfaringar (Ulvik & Langørgen, 2012). Nye lærarar om dei er lærarar med erfaring frå ein anna skule eller nyutdanna, må lære kollegaene sine å kjenne og få erfaring med ulike forhold på og omkring skulen i tilpassing til den nye arbeidsplassen (Arfwedson, 1984).

Dei som ikkje seier seg einige i den eksisterande skulekoden, og utfordrar skulen sin praksis blir av Arfwedson (1984) omtalt som reformpedagogar. Reformpedagogar omtalast som lærarar som står i opposisjon til den etablerte skulekoden, og ynskjer ei endring. Desse kan vere motiverte for forandring, stiller oftare kritiske spørsmål og har risikovilje. Skulekoden sine formidlarar er personalet, og Arfwedson (1984) meina at eit større kollegium vil vere meir tilbøyelege for forandring, på grunn av ei auka tilstrøyming av nye perspektiv og oppfatningar innanfor skulekoden.

Ifølgje Handal & Lauvås (1999) kan det vere store moglegheiter i eit kollegium og utvikle sin eigen og andre sin praksisteori i kollegafelleskapet, med å dele erfaringar, kunnskap og felles oppfatningar. Kvaliteten på dialogen mellom lærarane er avhengig av skulemiljøet, og skulen må ha eit inkluderande miljø med ein kultur for deling og samarbeid (Ulvik & Langørgen, 2012). Det er dermed ikkje sagt at lærarar har lik praksisteori, tvert imot dei kan ha relativt ulike måtar å strukturere og organisera undervisninga på (Handal & Lauvås, 1999). Både leiinga, kollegaer og foreldre er styrt av normative interesser, som inneber at nyutdanna lærarar kjem inn i ein organisasjon med etablerte verdiar, relasjonar og strategiar (Amdal & Ulvik, 2019). Den allereie utvikla praksisteorien kan også føre til motstand mot endringskrav utanfrå. Arfwedson (1984) hevdar at lærarar innanfor ein etablert skulekode motsette seg krav om skulereformer, eller tilpassa reformene etter sine tradisjonelle måtar å undervise på (referert i Engelsen, 2015, s. 264). På tvers av ulike praksisteoriar vil det vere gunstig å samarbeide og utvikle ein felles praksisteori som kan nyttast av lærarane. På bakgrunn av ei mangfaldig lærargruppe med ulike, meiningar, kunnskapar eller erfaringar er ikkje dette nødvendigvis ein enkel eller konfliktfri prosess (Handal & Lauvås, 1999). Personlege meiningar må møtast på midten dersom det skal vere rom for å utvikle og dele ein kollektiv praksisteori i lærarane sitt kollektive arbeid.

Læraren sin profesjonsidentitet blir påverka i positiv eller negativ retning av klasseromserfaringer og skulekultur, og jobben dei får er med på å forme identiteten deira (Day et al, 2006, i Ulvik & Langørgen, 2012). Funn av Kardos et al.(2001) viser at den enkelte skule kan ha forskjellige tilnærmingar i møte med den nyutdanna. Nyutdanna sin moglegheit for suksess i yrket er ikkje berre basert på eigne kunnskapar og ferdigheiter. Den er tett samanvevd med interaksjonane den nyutdanna læraren får i møte med kollegaer og skuleleiing og korleis hen blir motteken. Korleis den nyutdanna kan førehalde og støtte seg til kollegaene vil vere avhengig av samhandlingsmønster og normer som allereie eksistera innanfor skulesystemet. Det kan også vere forskjellar om læraren byrjar å jobbe på ein ny eller ein etablert skule. Eldre og nyare skular har utvikla spelereglar i skulekoden på forskjellig vis, der eldre skular har fleire etablerte kodar enn dei nyare skulane (Arfwedson, 1984). Samarbeidet mellom kollegaene er særleg viktig i ein stadig utviklande skule, der lærarar ikkje lenger skal arbeide åleine med undervisninga, men saman i teamorganisering, trinntid og felles møter (Engelsen, 2015).

I internasjonal samanheng har forskarar innanfor utdanning henta inspirasjon frå ulike organisasjonskulturar i vellykka bedrifter, og omgrepet skulekultur har blitt utvikla for å blant anna forbetre og studere kulturar innanfor skulen (Kardos et al., 2001). Der tidlegare forskning på omgrepet vart baserte på erfarne lærarar sitt møte med profesjonell kultur, blei fokuset etterkvart også flytta på nyutdanna og deira erfaringar knytt til temaet (Kardos et al., 2001). Skulane har like ytre rammer når det gjeld læreplandokument og lover, men variasjon i form av tilsette, leiing, foreldre og elevar formar ulike kulturar frå skule til skule (Jenssen & Roald, 2012). I Kardos et al. (2001) sitt studie identifiserte dei tre typar profesjonelle kulturar etter kvart som nyutdanna lærarane opplevde dei.

*This article considers the professional cultures that new teachers encounter in their schools. Using new entrants' accounts, we characterized three types of professional cultures or subcultures within schools: veteran-oriented cultures, novice-oriented cultures, and integrated cultures (Kardos et al., 2001, s. 250).*

Dei tre ulike kulturanne er døme på opplevde kulturar, og karakteriserast kvar for seg med nokre felles trekk. Den første; *veteranorientert kultur eller kultur orientert mot meir erfarne lærarar* blir dei meir erfarne lærarane sine meiningar, vaner og bekymringar avgjerande for interaksjonane i skulen (Kardos et al., 2001). Innanfor kulturen har nye lærarane ingen



spesiell rolle eller status og mangla den samhandlinga dei treng og har behov for. Den andre tilnærminga; *kultur orientert mot nybegynnarar*, er til forskjell frå den veteranorienterte kulturen, ein type profesjonell kultur prega av manglande erfaring, ungdom og idealisme (Kardos et al., 2001). Denne kulturen var kjenneteikna av at det ofte var mange nyutdanna på same plass. Mangelen på erfarne lærarar skapte utfordringar med å få nok lærarar til å rettleie dei nyutdanna. I kulturen orientert mot nyutdanna var det også andre utfordringar som kom fram, som til dømes å utvikle læreplanar frå botn av og andre ofte krevjande oppgåver som tok mykje tid utanom sjølve undervisninga (Kardos et al., (2001). Den tredje *integrerte profesjonelle kulturar*, der kollegaene på desse skulane ga kvarandre vedvarande støtte og kontinuerleg utveksling og deling på tvers av ulike erfaringsnivå (Kardos et al., (2001). På desse skulane opplevde heller ikkje dei tilsette noko skilje mellom nyutdanna og erfarne lærarar, og dei såg klare fordelar med å lære av kvarandre. Her var det og eit strukturert rettleiingstilbod til dei nyutdanna lærarane i kontrast til dei to andre kulturane. Organiseringa av integrerte profesjonelle kulturar kan gi fordelar for både nyutdanna og erfarne lærarar, som gjer at dei lykkast i arbeidet sitt (Kardos et al., 2001).

Resultat som Kardos et al. (2001) fann var at leiinga var nødvendig for å oppretthalde ein integrert kultur der dei nyutdanna både blei anerkjent og behova deira blei ivareteken. Ifølgje Tiplic et al. (2015) må skuleleiing alltid vere bevisst på korleis det eksisterande arbeidsklimaet påverkar deira nye tilsette. Rettleiingstilbod og oppfølging var og viktige faktorarar for å ivareta den nyutdanna. Det som og var viktig å merke seg, var at det kunne eksistera ulike subkulturar eller motkulturar innanfor kvar enkelte skule, der leiing og kanskje kollegaer ikkje var einige og representerte forskjellige kulturar (Kardos et al., 2001).

### 3.0 Metodeval

I følgjande kapittel vil eg gjere greie for metoden som er brukt i denne studien. I første del av metodekapittelet vil eg sjå nærmare på vitskapsteoretisk tilnærming og val av metode.

Deretter presenterast intervjuprosessen, utvalet, pilotintervju, transkribering og kva som ligg til grunn for analysen. Etske omsyn og nærmare avklaringar vil også bli tatt opp i dette kapittelet. Ei heilskapleg vurdering kjem til slutt, der studien sin reliabilitet, validitet og overføringsverdi diskuterast.

#### 3.1 Vitskapsteoretisk tilnærming

Høgheim (2020, s.18) deler vitskap inn i to områder, vitskapsteori og metodar. Teoridelen skal gi oss ulike perspektiv på kunnskap, medan metodar omhandlar meir det praktiske og korleis ein skaper kunnskap. Ein vitskapeleg tilnærming har betydning for forståinga forskaren utviklar, og derfor vil den teoretiske forankringa vere med i grunnlaget for forskningsprosessen (Thagaard, 2018). I lys av problemstillinga mi har eg valt å knytte studie opp mot dei fortolkande teoriane fenomenologi og hermeneutikk.

Gjennom eit fenomenologisk perspektiv er det ei interesse av å forstå sosiale fenomen utifrå aktørane sine eigne perspektiv, og vidare skildre verden slik som den oppfattast av informantane (Kvale & Brinkmann, 2021). I tilknytning til teorien nyttar studien kvalitativ metode med intervju, for å få ei nærmare forståing av dei nyutdanna sine individuelle oppfatningar av eit fenomen. Fenomenologien tek utgangspunkt i den subjektive opplevinga, og ynskjer å forstå fenomen basert på grunnlaget til personane, og vidare kunne beskrive fellestrekk frå dei erfaringane som deltakarane uttrykkjer (Thagaard, 2018).

Studien vil basere seg på ei djupare fortolkning av datamateriale, som samsvara med ein hermeneutisk tilnærming, der fortolkninga av eit fenomen er knytt opp til eit djupare meiningshald enn det heilt konkrete (Thagaard, 2018). Hermeneutiske studiar legg større vekt på ein heilskapleg forståing, som inkluderer forskaren sin eigen forforståing saman med sjølv konteksten (Grønmo, 2016). Ifølgje Thagaard (2018) er det snakk om ein dobbel hermeneutikk, der forskaren fortolka ein verkelegheit som allereie har blitt fortolka av seg sjølv og deltakarar innanfor den same verkelegheita. Innanfor prinsippet om fortolkning skjer det ein kontinuerleg fram og tilbakeprosess mellom delar og heilskap, også kalla ein hermeneutisk sirkel (Kvale & Brinkmann, 2021). Det kjenneteikna studien sin analysedel der

det stadig skjer fram og tilbakeprosessar mellom delar og heilskapen i datamaterialet. I sirkelen vil det skje ei kontinuerleg veksling mellom ulike fortolkningsgrunnlag og forståingsmåtar på ulike nivå (Grønmo, 2016).

### 3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode

Korleis metode ein vel i forskningsprosjektet vil vere avhengig av formålet med studie (Kvale & Brinkmann, 2021). Kvalitative metodar er kjenneteikna å vere velegna i studiar av «meningsinnholdet handlinger har for de personene vi studerer» (Thagaard, 2018, s. 34). Denne metoden vil vere passande til prosjektet, med tanke på at eg skal finne ut av kva for opplevingar og refleksjonar nyutdanna kroppsøvingslærarar har om skulekultur og vurderingspraksis på sin skule. Innanfor den kvalitative forskninga finst det fleire ulike metodar som forskaren kan bruke, til dømes observasjon, analyse av tekstar eller videooptak og intervju (Thagaard, 2018). Studie mitt er basert på kvalitative intervju av nyutdanna kroppsøvingslærarar, og deira opplevingar og refleksjonar av eit fenomen. Kvalitativ metode kan brukast når ein forskar på menneske og korleis menneske uttrykkjer seg, og forskaren går gjerne i djupna på eit fenomen med bruk av til dømes intervju som metode (Thagaard, 2018). Med å ta utgangspunkt i kvalitative intervju kan det knyttast opp mot individet sin subjektive forståing. Det samsvara med tilnærmingar innanfor fenomenologien og hermeneutikken, der forståinga av eit fenomen senterer seg utifrå aktørane sine egne intensjonar, synspunkt og perspektiv (Grønmo, 2016).

## 3.2 Datainnsamling

### 3.2.1 Kvalitativt semistrukturert intervju

I intervju mine ynskjer eg å få nærmare forståing for informantane sine subjektive og individuelle oppfatningar. I oppgåva har eg nytta omgrepet *informant* i mine beskrivingar av personane som deltok i dei semistrukturerte intervju (Thagaard, 2018). Semistrukturerte intervju er ein godt eigna metode for å samle empiri rundt individet sin subjektive forståing (Kvale & Brinkmann, 2021). Formålet med denne type intervju er å få ei nærmare forståing for deltakarane sitt perspektiv, og det skapast kunnskap i møte mellom forskaren og informanten sitt synspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018). Kvale og Brinkmann (2021) framhevar at det semistrukturerte intervjuet har som mål om å innhente beskrivingar om deltakaren sin livsverden for å kunne fortolke tydinga. Korleis informantane opplever og forstår vil vere subjektive opplevingar som varierer mellom dei ulike individa i studien.

I gjennomføringa av semistrukturerte intervju har forskaren gjerne sett opp nokre tema og spørsmål på førehand, men dei treng ikkje å vere innanfor ei bestemt rekkjefølgje (Postholm & Jacobsen, 2018). Intervjua vil vere meir opne enn spørjeundersøkingar, og informanten kan kome med innspel og refleksjonar undervegs i prosessen (Sæle & Hallås, 2020). Intervjua i denne undersøkinga inneheldt ikkje berre lukka spørsmål, og det var rom for å stille oppfølgings eller andre spørsmål om det fall seg naturleg i intervjudelen. Postholm og Jacobsen (2018) legg fram at uføresette vinklingar og svar som informanten gir under intervjudelen, kan medføre at det blir stilt andre spørsmål enn det intervjuaren har tenkt seg ut på førehand.

### 3.2.2 Intervjuguide

I forkant av gjennomføringa av dei semistrukturerte intervjua, vil det vere nyttig å utforma ein gjennomtenkt intervjuguide (Thagaard, 2018). Intervjuguiden blei utarbeida etter lesing og funn av interessant litteratur. Vidare førte det til formulering av intervju spørsmål som kunne belyse problemstillinga. I starten av utforminga, blir det viktig av å finne ut formålet med undersøkinga, og korleis forskaren sjølv oppfattar temaet (Kvale & Brinkmann, 2021).

Intervjuguiden inneheld ei oversikt over nokre tema som skal dekkast i intervjuet, og ei rekkjefølgje av desse (Kvale & Brinkmann, 2021). Det er opp til intervjuaren sjølv å bestemme i kor stor grad ein vil følgje intervjuguiden og rekkjefølgja. Ifølgje Thagaard (2018) vil strukturen i intervjuguiden bestå av spørsmål som representerer sentrale tema i undersøkinga. Det må vere ein balanse mellom å skulle inkludere alle temaa i intervjuet, og det å skulle gå i detaljer innanfor kvart tema. Intervjuguiden blei sett saman av fire forskjellige temaområder (Vedlegg.1) Desse blei utarbeida med bakgrunn for kva som kunne vere relevante tema for å svare på problemstillinga mi. Innanfor kvart av temaområda i intervjuguiden som til dømes, *Opplevingar som nyutdanna kroppsøvingslærar* og *Vurdering og kompetanssmål*, blei det utarbeida fleire intervju spørsmål. Dei fleste av desse spørsmåla valte eg å halde forholdsvis korte og presise, med nokre moglege oppfølgings spørsmål under temaområda.

Spørsmåla i intervjuguiden er meint som hjelp til forskaren sin forståing, og er utarbeida i forkant av intervjua for å kunne svare på problemstillinga og eventuelle forsknings spørsmål i studie (Postholm & Jacobsen, 2018). I utarbeidinga av intervjuguiden prøvde eg å variere

mellom å formulere opne og strukturerte spørsmål, alt etter kva som var formåla med spørsmåla eg stilte til informantane mine. Ifølgje Kvale og Brinkmann (2021) bør eit kvalitativt forskningsintervju innehalde både faktaspørsmål og meiningsspørsmål, og forskaren må vurdere eksplisitte meiningar i samspel med det som seiast mellom linjene. Spørsmåla i intervjuguiden innehalde eit forhaldsvis enkelt språk, samtidig som eg under intervjuet var merksam på at enkelte ord potensielt kunne trenge nærmare forklaring. Kvale og Brinkmann (2021) meina at forskningsspørsmål som regel er formulert med eit meir akademisk språk, medan intervju-spørsmåla bør vere lette å forstå og uttrykt i intervju-personane sin daglege tale.

Intervjuguiden blei utarbeida og stadig endra i prosessen før intervjuet. Etter nærmare lesing av teori blei nokre av spørsmåla omformulert, medan andre spørsmål blei tilført. Intervjuaren treng å vere velinformert om temaa før intervjuet og vere godt forberedt, slik at merksemda kan rettast mot fleire forhold, som til dømes tolkning av kroppsspråk og stemmeleiet til intervju-personen (Kvale & Brinkmann, 2021). For å bli meir førebudd på sjølve intervjusituasjonen, valte eg derfor å gjennomføre eit pilotintervju der eg fekk prøvd ut spørsmåla mine i intervjuguiden.

Kunnskapsformidlinga som føregår kontinuerleg i intervjuet, kan føre til at forskaren stiller spørsmål som hen ikkje hadde forventa og stille i utgangspunktet (Postholm & Jacobsen, 2018). Under intervjuet blei det naturleg å stille spørsmåla som eg hadde tatt med på forhand, samtidig som det blei stilt oppfølgingsspørsmål som ikkje var inkludert den opphavlege intervjuguiden. Det kan oppstå endringar i intervjuguiden undervegs. Intervjuet kan ta andre interessante vinklingar og det kan oppstå formuleringar av nye spørsmål som ikkje er med i intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2021). Forskaren følgjer gjerne opp noko som er nytt og uventa, og ved å stille oppfølgingsspørsmål, rettar ein fokuset direkte til det som blir sagt i intervjuet.

### 3.2.3 Pilotintervju

I forkant av dei reelle intervjuet blei det gjennomført eit pilotintervju. Personen som blei intervjuet arbeida som lærar på ein ungdomsskule. Men vedkommande hadde også lenger enn tre års arbeidserfaring i skulen, og fall derfor ikkje inn under alle kriteriana som nyutdanna lærar. Eg følte likevel at det var godt å få gjennomføre eit prøveintervju berre for å bli tryggare på sjølve intervjudelen. Ifølgje Kvale og Brinkmann (2021) vil eit intervju krevje

både handverksmessig dyktigheit og ekspertise, og føresetja at forskaren veit kva hen intervjuar om. Derfor kan det vere nyttig at forskaren lesar seg opp på temaet og øver i forkant av intervjuet. Som intervjuar må ein ha god kjennskap til konteksten, for å kunne stille relevante spørsmål (Thagaard, 2018). I etterkant av pilotintervjuet blei enkelte av spørsmåla fjerna, då dei kunne ha nokså lik oppfatning for informanten. Etter intervjuet fekk eg nye idear til spørsmål som kunne takast med, og strukturen av nokre av spørsmåla i intervjuguiden blei også endra.

Pilotintervjuet føregjekk digitalt, og det kunne vere ei god førebuing til to av intervjuet mine som eg visste kom til å bli gjennomført digitalt. Eg var spent på korleis lydkvaliteten og det organisatoriske rundt intervjuet ville fungere, så det var fint å få prøve det ut på førehand. Det å skulle bruke lydopptakar var også nytt, og derfor ville eg gjennomføre pilotintervjuet med lydopptakar for å øve meg. Eg informerte læraren om at eg ynskja å bruke lydopptakar i forkant av intervjuet, og at alt av materialet ville bli sletta i etterkant. Pilotintervjuet ga meg også moglegheit til å teste ut varigheit på intervjuet, og om spørsmåla var forståeleg for deltakaren. I tillegg blei ein som intervjuar meir bevisst på sitt eige språk, og korleis ein skulle formulera seg i dei kommande intervjuet. Pilotintervjuet var til stor hjelp for at eg blei tryggare rundt heile prosessen, og det ga meg moglegheit til å disponera tida mi betre under sjølve intervjudelen.

### 3.2.4 Utvalet

Innanfor kvalitativ metode er det ofte eit avgrensa tal personar eller einingar som er deltakande i forskingsprosjektet (Thagaard, 2018). Eit lite utval fører også til at ein må vere nøye med utveljinga av deltakarar som kan vere aktuelle for å svare på problemstillinga. Ifølgje Thagaard (2018) er kvalitative studiar ofte styrt av strategiske utval, der forskaren systematisk vel ut personar eller einingar som har eigenskapar eller kvalifikasjonar som passar saman med problemstillinga i studien. Utvalet i studien blei valt ut etter nokre faste kriterium. Dei nyutdanna kroppsøvingslærarar hadde til dømes gjennomført sitt første yrkesår og ikkje arbeida lenger enn tre år i skulen. Det var ynskjeleg at deltakarane hadde jobba i minst eit år, for å kunne fortelje om opplevingane og refleksjonane sine til skulekulturen og vurderingspraksisen på arbeidsplassen. Bakgrunnen for ei fastsett grense på tre år, var på grunnlag av tidlegare forskning og kor mange år det blir rekna som å vere nyutdanna

(Huberman et al., 1997 & Rambøll., 2021). Informantane som deltok i studien hadde heller ikkje arbeida lenger enn tre år samanhengande i skulen.

Eit anna kriterie for utvalet var at deltakarane måtte undervise eller ha undervisningserfaring i kroppsøving på ungdomsskulen, i tillegg til relevant utdanning i kroppsøvingfaget. Eg valte å inkludere nyutdanna lærarar med både 30 og 60 studiepoeng i kroppsøvingfaget, for og ikkje komplisere rekrutteringsarbeidet ytterlegare. I mitt studie har det vore deltakarane sine subjektive erfaringar knytt til problemstillinga som har vore fokuset. Det vil det med mengde deltakarar i studien, vere vanskeleg å seie noko på generelt grunnlag om nyutdanna og deira oppfatningar innanfor kroppsøvingfaget.

### *Rekruttering*

I prosessen med å skulle rekruttera deltakarar til studie, valte eg først å spørje lærarar på tidlegare praksisskular og medstudentar, om dei visste om potensielle kandidatar som kunne passe etter nemnte kriterium. Vidare førte det fram til at det kom nokre forslag til potensielle kandidatar relevant for studie mitt. Framgangsmåten hadde fleire likskapar med *snøballmetoden*, der ein først kontaktar nokre personar som kan ha kvalifikasjonar knytt til problemstillinga. Deretter får forskaren namn på andre som er i tilsvarende situasjon og passar inn etter kriteria for studien (Thagaard, 2018). Eg var og merksam på utfordringar som kunne koplant til bruk av metoden, til dømes at ein fekk fleire nyutdanna lærarar innanfor same nettverk og miljø. I studien valte eg derfor å vere bevisst på at deltakarane var frå forskjellige miljø, og at dei nyutdanna lærarane hadde utgangspunkt frå forskjellige skular. Dette kunne og vere gunstig for å få så mange ulike innspel som mogleg, som att kunne føre til ei djupare forståing av det eg studerte. Fire nyutdanna kroppsøvingslærarar blei tatt med i studien, med variasjonar utifrå blant anna kjønn og kor lenge dei hadde jobba som kroppsøvingslærarar.

Kvale og Brinkmann (2021) hevdar at det med færre intervju gjer det mogleg å vere enda grundigare, og for studentar med avgrensa tidsfrist og ressursar vil eit mindre utval vere lettare handterbart. Eg fann ut at fire kandidatar ville vere tilstrekkeleg for å svare på problemstillinga mi. Kvar deltakar som hadde stadfesta at dei ville delta, fekk tilsendt ein mail med informasjon og samtykkjeskjema med meir utdjupande informasjon om tema og formål i studie (Vedlegg.2). Det var ein tidkrevjande prosess å skulle rekruttere intervjukandidatar, og det at eg berre inkluderte nyutdanna lærarar i masteravhandlinga, bidrog til å avgrense kandidatar ytterlegare. Eg var likevel fornøgd med at eg fekk tak i både kvinnelege og

mannelege deltakarar slik at begge kjønn blei representert. Ifølgje Thagaard (2018) vil det vere behov for å reflektera over betydninga av intervjupersonen sitt kjønn. Det var eit bevisst val å skaffe representantar frå begge kjønn, og tanken var at det kunne opne opp for fleire perspektiv rundt dei ulike temaområda som blei presentert under intervjuet.

### 3.2.5 Intervjuprosessen

Intervjua blei gjennomført etter avtale med kvar informant. To av intervjua blei gjennomført på det digitale verktøyet *Zoom*, medan dei to andre intervjua blei gjennomført på lærarane sin arbeidsplass etter avtale. Det var opp til deltakarane sjølv å velje kor dei ville møtast. Der det ikkje var mogleg og møtast direkte grunna geografiske avstandar, blei det digitale verktøyet *Zoom* eit nyttig hjelpemiddel for å få gjennomført intervjua. Eg kunne heile tida sjå deltakaren, når eg stilte direkte spørsmål. Thagaard (2018) legg fram at det kan vere fleire fordelar med online intervju, til dømes at ein kan rekruttere deltakarar over større geografiske avstandar. Samtidig må ein vere klar over utfordringane som kan oppstå, med og ikkje kunne få lese deltakarane sitt kroppsspråk eller uttrykksmåte på same måte som under eit direkte intervju. For min del fekk eg testa ut eit digitalt intervju på førehand, noko som eg følte var til god hjelp. Eg var også bevisst på at kamera skulle vere tilgjengeleg og på, slik at deltakarane kunne sjå meg og like viktig at eg kunne sjå dei. Det følte eg ga meg moglegheit til å tolke ansiktsuttrykk og responsen eg fekk på spørsmåla, sjølv om intervjua blei gjennomført digitalt.

Gjennomføringa av sjølv intervjua følte eg gjekk fint, og etter kvart intervju merka eg at eg blei meir tryggare på meg sjølv som intervjuar. I starten av intervjua hadde eg også nokre enkle opningsspørsmål som kunne bidra til å få samtalen i gang. Det kan vere ein fordel å starte med nøytrale spørsmål, som informanten opplever som enkle å snakke om (Thagaard, 2018). Eg hadde vidare fokus på å la deltakarane få tid til å tenkje seg om mellom spørsmåla, og gjerne rom til å reflektere utan å bli avbroten med neste spørsmål. Deltakarane hadde mykje å fortelje, og det ga meg moglegheit til å vere lyttande til det som blei sagt. Ofte blei kroppsspråk som nikk eller støttande verbal respons brukt for og prøve å gjere informantane tryggare. Det er viktig å vere open for informantane sine erfaringar, og djupare meiningar som kan knyttast opp til erfaringane dei ulike individa har gjort seg. Ifølgje Thagaard (2018) må intervjuaren vere open for dei erfaringane som informantane deler. Det samsvara med ein fenomenologisk tilnærming der ein forskar på personar, og meiningar dei har gjort seg opp etter erfaringar med eit fenomen (Kvale & Brinkmann, 2021). Avslutningsvis ga eg



informantane moglegheit til å dele, dersom dei hadde noko meir å tilføra enn det som allereie hadde blitt nemnt. Det førte til at nokre av informantane delte oppfatningar rundt temaa heilt på slutten av intervjuet, som også var relevante refleksjonar inn mot problemstillinga.

### 3.2.6 Transkribering

Transkribering er ein del av ein transformeringsprosess, der materiale skiftar frå ei form til ei anna (Kvale & Brinkmann, 2021). Dei semistrukturerte intervjuet blir som regel transkribert, der til dømes lydopptak og skriven tekst vil utgjere materiale til vidare analyse. Då alle intervjuet var gjennomført, starta eg prosessen med å transkribere, noko som var ein tidkrevjande men og nyttig prosess. Ifølgje Kvale og Brinkmann (2021) vil forskarar som transkribera sjølv kunne sikre å få med seg spesifikke detaljar som er relevante, og gjere seg opp nokre tankar inn mot analysedelen. Alt av munnleg tale som blei tatt opp på lydopptakar, skulle så ordrett som mogleg gjerast om til skriftleg tekst. Når ein transkribera er det viktig at ein klarer å rekonstruera intervjuet så ordrett som råd, og bruk av lydopptakar som hjelpemiddel, vil kunne gi ein fyldig informasjon om dialogen mellom deltakarane i intervjuet (Thagaard, 2018).

Transkriberingsprosessen kan likevel by på nokre utfordringar knytt til det å skrive ordrett talespråk. Ifølgje Kvale og Brinkmann (2021, s.208) er det nokre standarval som bør takast, til dømes om alle gjentakningar som «eh», «ehm» og likande skal inkluderast i transkriberinga eller formulerast til ein meir formell skriftleg stil. Dei vala eg tok i arbeidet med transkriberinga, ville seinare påverke datamateriale mitt. Eg prøvde å halde transkriberinga så ordrett som råd, men dialektord blei ikkje tatt med og materiale blei skriven på nynorsk. Nokre gjentakningar blei til tider utelata, men der eg følte dei var meiningstydande, blei dei inkludert i transkriberinga. Eg valte å inkludere pausar og latter i det skriftlege materialet, med utgangspunkt i at denne forma for kommunikasjon kunne potensielt vere meiningstydande i ein seinare analysedel. I transkripsjonen vil det vere ein utveljing av dei mange dimensjonane innanfor eit intervju, der det heller ikkje vil vere noko korrekt standardsvar på kva som skal takast med. Det vil heller vere avhengig av korleis formål ein har med transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2021).

### 3.3 Analyse

Analysemetoden som forskaren nyttar i studien sin vil vere med å styre utarbeidinga av intervjuguide, intervjuprosessen og transkriberinga (Kvale & Brinkmann, 2021).

Formålet med analysen er å få fram meininga som ligger bak spørsmåla, og ei nærmare innsikt om den implisitte oppfatninga av forskninga. Analyseprosessen for forskaren startar tidleg med at forskaren byrjar å lese seg opp på ulike dokument og teori, og dannar seg nokre tankar inn mot intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018). Analyseprosessen har tidleg vore i tankane, både under men og i forkant av intervjudelen. Den første forståinga får betydning for korleis nye dokument blir lest, og kor merksemda blir retta i intervjuet. Analysen vil heile tida vere ein kontinuerleg prosess, men den direkte analyseprosessen av transkripsjonane, startar etter at alt av datamateriale er innsamla (Postholm & Jacobsen, 2018). Det blei i forkant av intervjuet tenkt igjennom korleis datamateriale kunne knyttast opp mot problemstillinga mi. Kvale og Brinkmann (2021) meina det kan vere positivt å tenkje over korleis intervjuet skal analyserast i forkant av sjølve intervjuet. Det kan vere med å gjere prosessen enklare for forskaren, men også medføre at intervjuguiden, intervjuprosessen og transkriberinga blir basert på ein tryggare grunn.

#### 3.3.1 Tematisk innhaldsanalyse

For å skrive fram analysen på ein truverdig måte betyr det at forskaren viser kva som har blitt gjort og at forskinga er transparent (Anker, 2020). I startfasen og i forkant av analysen gjorde eg meg nokre formeiningar om kva eg ville fokusere på. Forskaren gjer seg opp nokre tankar om kva tema som kan vere interessante, før ein vidare prøver å avgrense til ein spesifikk problemstilling (Anker, 2020). Sjølve problemstillinga mi retta søkjelyset mot opplevingar og refleksjonar nyutdanna kroppsøvingslærarar har om skulekultur og vurderingspraksis i faget på sin skule. I tillegg blei det utarbeida nokre forskningsspørsmål for å spesifisere opp mot problemstillinga. Ifølgje Anker (2020) vil forskningsspørsmåla vere enda tettare knytta opp mot analysen av materialet, men sjølv om spørsmåla er strukturskapande må dei likevel vere med på å svare på problemstillinga. Sjølve problemstillinga legg opp til fleire temaer som skal forståast og fortolkast vidare. Derfor har eg valt å fokusere på ein tematisk innhaldsanalyse i arbeidet med datamateriale. Temaanalyser har eit formål om å gå i djupna på dei enkelte temaa, og samanlikne svar på tvers av data (Thagaard, 2018). Sjølv om det blei gjennomført semistrukturerte intervju, blei det tatt utgangspunkt i ein felles intervjuguide og deltakarane svarta på dei same hovudspørsmåla. Derfor gir det eit grunnlag for å kunne samanlikne svarta

mellom intervjuet. Noko av kritikken retta mot temaanalyser har vore at med å plukke ut tema, vil det bli mindre fokus på den heilskaplege delen av tekstane (Thagaard, 2020). Derfor må tema og enkelte utsegn i analysen knyttast sterkare opp mot heile intervjuet. Under analysedelen må eg derfor ta utgangspunkt i min heilskaplege formål med studien, og ha problemstillinga i tankane når eg gjennomfører analysen.

I mitt arbeid med ein tematisk innhaldsanalyse har eg valt å ta utgangspunkt i Anker (2020, s. 63) sine fire ulike analysefasar: 1. Analysefase ein består av å skrive ned tankar og idear parallelt med innsamling av materiale. 2. I analysefase to startar det systematiske arbeidet med analysen. 3. Fase tre består av å skrive analysen inn i kapittel i oppgåva. 4. I fjerde og siste fase, blir analysemateriale diskutert opp mot teoridelen og sørgjer for å svare på problemstillinga. Det er ikkje nødvendigvis ein spesifikk måte som skal brukast for å finne fram til materiale, men analysen må gjerast handterbar. Derfor kan det å få dele prosessen opp i ulike fasar gjere det meir oversiktleg og bidra til forskaren oppnår djupare refleksjonar og tankeprosessar over innsamla materiale (Anker, 2020).

Under sjølve intervjudelen hadde eg den framtidige analysedelen i tankane, sjølv om hovudfokuset mitt låg på å lytte til informantane sine fortolkingar av tema. Kvale og Brinkmann (2021) hevdar det i startfasen av analysen, skjer ei fortolking eller forklaring frå både intervjuaren og intervjupersonen sin side. I etterkant av intervjuet fekk eg bygd på tidlegare tankar eg hadde om analysen, samtidig som eg fekk nye idear for korleis eg seinare ville gjennomføre analysen. Deretter skreiv eg ned tankar og idear eg satt att med etter intervjuet. Ved å skrive ned tankar ein har i startfasen kan det hjelpe ein vidare i analysearbeidet, og bidra i prosessen med å vidareutvikle nye idear (Anker, 2020). Det blei skrive ned forslag til kategoriar som kunne vere passande å bruke for å sortere materialet mitt i fase to. Tankenotat kan bli brukt av forskaren for å få idear til kodar og kategoriar i datamaterialet (Anker, 2020). Nokon av kategoriane blei endra på eller satt saman etter nærmare analyse av datamateriale mitt.

I fase to av analysen starta eg med å velje ut delar av datamateriale som skulle inkluderast i oppgåva. Eg las gjennom intervjuet fleire gonger, og fargekoda utsegn som seinare blei samla under ulike kategoriar. Ifølgje Anker (2020) vil forskaren ha tilgang til langt meir materiale enn det som blir brukt. Det blir heller ikkje ferdigbestemt kva som skal veljast ut eller fjernast i denne fasen. Vidare byrja eg å sortere innhaldet, og overskrifter som stod i intervjuguiden

blei nytta i arbeidet med å sortere og kategorisera datamateriale i ein tabell. Overskriftene på dei ulike kategoriane blei seinare endra, etter at eg hadde fått strukturert alt av datamateriale mitt, lest gjennom teorigrunnlaget og etter arbeid med analysefase tre og fire. Kategoriane kan vere utvikla på førehand eller vekse fram i løpet av analyseprosessen, og er meint for å kunne gi ein betre oversikt over datamateriale (Kvale & Brinkmann, 2021). Ofte byrjar ein med dei store kategoriane utifrå eit hovudinstrykk av materiale, og gjennom kodinga strukturera ein ulike delar av tekstinnhaldet. Koding kan ein samanlikne med å sette merkelappar på materialet (Anker, 2020). Nøkkelord som kom fram i intervjuet, blei plassert under passande kategoriar. Nokre av fordelane med koding kan vere at forskaren er nødt til å gjere seg kjent med datamaterialet, samtidig som ein kan få betre oversikt ved å bryte ned materialet til ulike trinn (Kvale & Brinkmann, 2021). I studien brukte eg kategorisering og kodar for å systematisera og gjere datamateriale meir oversiktleg. Døme på kategoriar i den endelege analysen er: *Oppfatningar om vurdering i kroppsøvingsslaget og Nyutdanna innanfor skulekulturen*.

Når datamateriale er kategorisert startar del tre av analyseprosessen med å finne ut korleis materialet og korleis tema som skal presenterast i oppgåva (Anker, 2020) Under kategoriane blei det utarbeida nokre tema som kunne vere relevant i lys mot problemstillinga. Døme på tema var blant anna tid, arbeidsbelastning og det profesjonelle skjønn. I denne fasen er det viktig å studere formålet i studien opp mot datamateriale (Kvale & Brinkmann, 2021). I studien nytta eg kategoriane mine samtidig som eg såg på datamateriale sin heilskap, for å velje ut tema som skulle presenterast i analysedelen av oppgåva. I arbeidet med å skrive fram analysen opplevde eg at det var ein fram og tilbakeprosess innanfor dei ulike fasane, og endringar blei gjort etter korleis analysen utarbeida seg i tredje fase. Kodinga og kategoriseringa frå forrige analysefase kan gjennom skrivinga i analysefase tre bli presentert og kombinerast på nye måtar (Anker, 2020).

I fjerde og siste fase er det fokusert på drøftedelen av oppgåva, og analysemateriale diskuterast opp mot teoriperspektiva (Anker, 2020). I studien er analysekapittelet presentert som «Resultat og diskusjon». Samla enda eg opp med fire hovudkategoriar og nokre underoverskrifter for å systematisera datamateriale i den endelege framstillinga. Desse blei til etter arbeid med dei ulike analyseprosessane. Under kvar kategori blei sentrale tema diskutert opp mot teorien og sjølve problemstillinga i studien. Analysefasane til Anker (2020) blei nytta

som eit godt hjelpemiddel for å få betre system og oversikt, i tillegg til ei meir heilskapleg forståing av datamateriale.

### 3.4 Ethiske omsyn

Som forskar har ein eit etisk ansvar for både intervjusituasjonen, og korleis ein bruker data i analysen (Thagaard, 2018). I løpet av forskningsprosjektet støtte eg på fleire etiske anleggjande områder som eg måtte tatt omsyn til. Før eg kunne begynne med intervjuprosessen måtte eg søke om godkjenning av prosjektet til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). I starten av prosjektet kan det ifølgje Kvale og Brinkmann (2021) vere lurt å tenkje gjennom korleis fordelaktige konsekvensar studien vil ha. I studien forskar eg på nyutdanna lærarar noko som kan vere nyttig for meg sjølv som snart skal ut i lærarkvardagen, samtidig kan det vere nyttigberande for andre som er i same situasjon. Sentralt kan det då vere viktig å finne ut meir om korleis informantane oppfattar og reflektera som ein del av oppfatninga, rundt det å vere nyutdanna og kompleksiteten det inneber. Prosjektet mitt blei godkjent av NSD (Vedlegg.3), og eg var då eit steg nærmare med å få gjennomføre intervju.

Det at forskaren har respekt for deltakaren sitt privatliv er særleg viktig i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018). Forskaren må gjere seg opp tankar for korleis ein kan behandle opplysningar på ein etisk riktig måte, og studien sin konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2021). På bakgrunn av det etiske grunnlaget vil det ikkje vere namn som kan identifiserast eller andre personopplysningar som kan verka attkjennelege, og deltakarane av studien har heile tida vore anonyme. Med omsyn til deltakaren sin anonymitet, har eg heller ikkje skrive dialektuttrykk og ord som sporast tilbake til deltakaren, og nytta fiktive namn i analysen. Forskinga skal ikkje medføre ubehag, og samtykke er viktig for at intervjudelen skal gå for seg på ein ryddig og etiske måte.

I forkant av intervju fekk informantane tilsendt eit informasjon og samtykkeskjema med nærmare avklaring og formål med prosjektet, og signering for samtykke til å bli intervju. Samtykkeskjema skulle dei skrive under på før me starta intervjuet. Intervju blei tatt opp med lydopptakar og hadde ein varigheit på 30 til 45 minutt. Eg forsikra deltakarane om at eg berre var ute etter deira subjektive meiningar og tankar rundt temaet, og at det ikkje var nokon svar som blei sett på som feil. I tillegg sa eg tydeleg ifrå om at deltakarane når som helst kunne trekkje seg frå studien, dersom dei ynskja det. Problemstillinga blei også nemnt i

forkant, og det blei nemnt at intervjuet blei tatt opp med lydopptakar. Bruk av lydopptakar kan vere fordelaktig med at forskaren slepp å notere undervegs, og medføre til at forskaren i større grad kan konsentrera seg om spørsmåla og informantane sine reaksjonar i løpet av intervjuet (Thagaard, 2018). Eg forsikra deltakarane om at datamateriale ville berre brukast til dette formålet, og at deltakarane sitt personvern skulle takast omsyn til i studien.

I *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*, (NESH, 2021) står det at «det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og bør være dokumenterbart». I studie fekk informantane tilsendt skriftleg samtykkeinformasjon i forkant av intervjuet, og før sjølve intervjuet ga eg deltakarane informasjon om at dersom dei skulle kjenne ubehag med situasjonen eller ville trekkje seg, så kunne dei det. Som intervjuar gjorde eg meg opp nokre tankar om korleis eg skulle opptre i intervjusituasjonen, og la informantane kome med sin forståing av temaet. Forskaren sin rolle er avgjerande for etiske avgjersler som oppstår i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2021). Deltakarane var klar over kva datamaterialet skulle brukast til. Konfidensialitet er viktig i forskinga, der det er einigheit mellom forskaren og deltakarane, om kva som skal gjerast med datamateriale (Kvale & Brinkmann, 2021).

Når det gjaldt rekruttering av informantar har eg også gjort meg opp etiske tankar rundt bruk av *snøballmetoden*. Ifølgje Thagaard (2018, s. 57) kan ein etisk utfordring knytt til denne metoden vera at forskaren sin kontaktperson føreslår andre moglege kandidatar og gir då informasjon om aktuelle kandidatar utan deira samtykkje. Ei løysning kan derfor vere at moglege deltakarar som blir føreslått gir samtykkje til kontaktpersonen for at namnet deira kan vidareformidlast (Thagaard, 2018). For dei informantane det gjaldt fekk dei tilsendt informasjon og samtykkeskjema i etterkant av at dei hadde gitt løyve om delta i studien til kontaktpersonen.

I arbeid med å velje ut korleis materialet som skulle inkludera i den endelege analysen, måtte eg også ta omsyn til korleis det ville framstille informantane. Ifølgje Anker (2020) er det ikkje noko enkel balanse å skulle vere tru mot datamaterialet samtidig som ein ivareteke informantane. Det vil vere eit skjønsspørsmål, men deltakaren sin anonymitet må sikrast. Det å skulle skrive om andre menneske, handlar mykje om korleis forskaren transkribera og presentera informantane i oppgåva (Anker, 2020). Ordrett transkribering kan for deltakarar av og til opplevast som eit sjokk og dei kan kjenne seg fornærma over materialet (Kvale &

Brinkmann, 2021). Sjølv om eg prøvde å skrive så ordrett som råd, blei det likevel til at eg endra på nokre ordformuleringar. Her var eg klar over at omskrivinga mi ikkje nødvendigvis fekk fram det rette budskapet, og kunne vera prega av min fortolkning. Dette diskuterer eg vidare når det gjeld studien sin validitet og reliabilitet.

### 3.5 Reliabilitet

Reliabiliteten i kvalitativ forskning handlar om datamateriale sin truverdighet, og forskaren må gjere greie for utvikling av data i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2021) viser til at reliabilitet kan sjåast i samanheng om kor vidt eit resultat kan reproduserast av andre forskarar ved seinare anledningar. Reliabiliteten vil derfor basere seg på forskaren sin gjennomføring av sjølve studien, og på om forskaren er transparent, og viser korleis ein vel ut delar av materialet (Anker, 2020).

For å styrke reliabiliteten har eg i dette kapitlet gjort greie for studien sin framgangsmåte. Eg har i alle fasar av forskarprosessen vore transparent for å styrke truverdigheta. I analyseprosessen blei det datamaterialet kategorisert og delt inn i kodar. Det kan oppstå utfordringar med det valet ein tek i utveljinga av kodar (Anker, 2020). Kodane er ikkje satt og ein kan som forskar ta andre val. Ifølgje Kvale og Brinkmann (2021) kan koding vere positivt med at forskaren blir godt kjent med datamateriale sitt. Samtidig hevdar enkelte forskarar at koding er ein del av forenklingsprosess som reduserer meininga til det som berre kan fangast av ein enkel kategori. Eg har hatt fokus på analyseprosessen, og vore bevisst på å sjå datamateriale i sin heilskap, og kontinuerleg gått fram og tilbake i analyseprosessen for å sjå dei ulike delane saman med heilheita, med det som mål å styrke reliabilitet i studien. Dette er i tråd med ein hermeneutisk tilnærming, der fortolkninga av eit fenomen er kopla opp mot eit djupare meiningsinnhald enn det heilt konkrete (Thagaard, 2018).

I intervjusituasjonen hadde eg også allereie utført eit pilotintervju der eg fekk øve på å stille spørsmål, noko som førte til at eg blei meir bevisst på korleis eg opptredde og måten det blei stilt oppfølgingsspørsmål på. Eg ville ikkje leggje føringar for at samtalen skulle ta ein spesifikk retning, og var derfor bevisst på korleis eg formulerte meg. Ein semistrukturert intervjumetode inneheld ikkje ein handfast struktur, og det er derfor rom for å kunne stille oppfølgingsspørsmål eller andre spørsmål enn planlagt. Dette blei også gjort i studien, sjølv om intervjuguiden var eit viktig verktøy for å halde fokus i samtalan. Ser ein dette i lys av

kravet om reliabilitet, kan denne metoden bli sett på som utfordrande. På andre sida påpeikar Kvale og Brinkmann (2021, s. 276) at sjølv om studien treng reliabilitet i intervjufunna, vil for høg grad av reliabilitet «motvirke kreativ tenking og variasjon», kunne påverke moglege funn.

Alle intervju blei gjennomført med bruk av lydopptakar. Ein lydopptakar kan gi fylldig informasjon om dialogen mellom deltakarane i intervjusituasjonen og i større grad føre til at transkriberinga blir så ordrett som råd (Thagaard, 2018). Det er likevel ein utfordrande prosess, og ved val av språkleg stil vil det stille spørsmål til kva som utgjere ein gyldig overføring (Kvale & Brinkmann, 2021). Samtidig som det under transkripsjonen skjedde nokre omformuleringar av enkeltord, var eg heile tida merksam på at min fortolkning då kunne potensielt påverke informanten sin opphavlege mening. Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) hevdar samtidig at eit nøyaktig likt kvalitativt intervju vil vere vanskeleg å reprodusere, fordi at ulike forskarar vil bringe med seg sine egne subjektive erfaringar og faglege forståingar inn i forskningsfeltet. Møte mellom forskaren og menneska vil derfor utarte seg forskjellig. Kva som blir skapt i møte mellom forskar og informant knytta seg også til spørsmålet om validitet (Postholm & Jacobsen, 2018).

### 3.6 Validitet

Omgrepet validitet eller gyldigheit er knytta til korleis avgrensingar som er knytta til eigen forskning, og korleis konklusjonar som kan trekkjast fram utifrå det innsamla datamateriale (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Studien sin validitet er kvalitetskriterium som basera seg på om forskningsresultata gir svar på problemstillinga i studien (Anker, 2020).

I studien nytta eg kvalitative semistrukturerte intervju som metode, for å svare på problemstillinga mi. I arbeidet med å sørge for at eg faktisk måler det som skal målast (Postholm & Jacobsen, 2018), brukte eg tid på å utarbeida intervjuguiden min og eg var nøyen med korleis spørsmål eg valte ut. I analyseprosessen har eg prøvd og sett delar av datamateriale opp mot det heilskaplege, og gått fram og tilbake i analyseprosessane for at eg skulle kunne svare på det som var formålet med problemstillinga mi. Som forskar må ein vere bevisst på sin eigen subjektivitet og om dei endringane som har blitt gjort, får konsekvensar for det totale meningsinnhaldet (Thagaard, 2018).



Ifølgje Thagaard (2018) vil validiteten bli styrka dersom ein stiller kritiske spørsmål til analysen. Ein svakheit med datainnsamlinga kan ha oppstått under temaet opplevingar som nyutdanna lærar, og spørsmålet om deltakarane hadde opplevd eit praksissjokk med å vere nyutdanna. Det var forskjellar på kor lenge informantane hadde arbeida i skulen. Derfor kunne svara eg fekk her vere påverka av, at informantane hadde arbeida lenger og ikkje hadde like sterke opplevingar med det å vere nyutdanna som dei som var ferskare i arbeidet. For å styrke validiteten var dette noko eg var bevisst på i oppgåva, og som blei tatt med inn i drøftinga for å synleggjere at det var ulike variasjonane og oppfatningar innanfor informantgruppa.

Grunnlaget for den forståinga, som forskaren utviklar i løpet av prosjektet, vil vere avhengig miljøet og korleis tilknytning ein har til det som blir studert (Thagaard, 2018). Dersom ein har kjennskap til miljøet frå før av kan det vere ein fare for at tidlegare erfaringar og kunnskap vil dominera i møte med fenomenet som blir studert (Thagaard, 2018). Validiteten i forskninga vil då ha større risiko for å svekkast, og nye kan element bli oversett. Det var informantane sine oppfatningar som eg var ute etter i oppgåva, og sjølv om min fortolkning spelar ei rolle inn mot analysen (Thagaard, 2018) var eg merksam på at mine egne erfaringar frå praksis og studium, ikkje skulle leggje konkrete føringar for korleis samtalen utvikla seg i intervju.

### 3.7 Overføringsverdi

Kvalitative studiar er kjenneteikna for å vere detaljerte, og ynskjer å beskrive konteksten og samspelet mellom aktørar og fenomen (Postholm & Jacobsen, 2018). Innanfor kvalitative studiar vil grunnlaget for overføringsevne vere basert på fortolkning av resultata (Thagaard, 2018).

Utvalet i denne studien vil ikkje representera eit generaliserande fenomen med tanke på tal informantar som blei intervjuet. Ifølgje Anker (2020, s.110) vil ikkje funna kunne generaliserast i eit kvalitativt studie, men dei kan likevel vere overførbare. Fleire, både nyutdanna og andre kroppsøvlingslærarar med lengre erfaring, kan nok kjenne på det same som studien viser at vurderinga i kroppsøvlingsfaget er eit utfordrande område. Det blir støtta av andre teoretiske funn og studiar gjort av fagpersonar innanfor feltet. Gyldigheita til studiet blir også styrka dersom tolkingar frå ulike studiar bekreftar kvarandre (Thagaard, 2018). Når det gjeld nyutdanna sine opplevingar og refleksjonar rundt skulekultur finn ein ikkje like

mykje forskning. På grunnlag av det kan det derfor vere eit interessant felt å undersøkje. Sjølv om ein ikkje veit så mykje frå før av og informantane uttrykk sine egne subjektive oppfatningar, kan funna likevel vere overførbare (Anker, 2020).

### 3.8 Moglege feilkjelder

Feilkjelder kan gi assosiasjonar til ein fastlagt standard om riktig eller gal åtferd i ein intervjusituasjon, og omgrepet har blitt omdiskutert (Thagaard, 2018, s. 105). Derfor vil eg presisere at det heller ikkje er tilfelle her, og hovudfokuset med feilkjelder i studien vil vere retta mot faktorar som kan ha innverknad på intervjusituasjonen i positiv eller negativ retning (Thagaard, 2018). Min for forståing for tema, tolking, og analyse vil og utgjere potensielle feilkjelder, men under har eg valt å presisere feilkjelder rundt sjølve intervjuprosessen.

For å lykkast med eit vellykka intervju er det viktig at forskaren viser oppriktig engasjement over situasjonen. Erfaring frå tidlegare intervjusituasjonar, vil også vere ein medverkande faktor for kor bra intervjuet blir (Kvale & Brinkmann, 2021). I mitt tilfelle kjente eg at eg blei mykje tryggare på både intervjuguiden og intervjuarrolla i løpet av prosessen. Derfor kunne det og vere forskjellar på korleis eg formulerte meg frå første til det siste intervjuet eg gjennomførte. Med tanke på intervjusituasjonane mine, følte eg at eg fekk god kontakt med dei eg intervjuar. Det kan og ha samanheng med at det ikkje var store aldersforskjellar mellom meg og informantane, og det var heller ikkje så lenge sidan at informantane sjølv hadde vore studentar. Det la til rette for ein litt meir uformell kontakt, samtidig som dei viste forståing for meg som forskar og prosjektet mitt. Likskap eller forskjellar i alder mellom intervjuar og intervjupersonar vil kunne påverke intervjuet og korleis ein skapar kontakt med den som blir intervjuar (Thagaard, 2018).

## 4.0 Resultat og diskusjon

I denne delen av oppgåva vil resultatene av dei semistrukturerte intervjuene bli presentert og diskutert. Med utgangspunkt i problemstillinga, *kva for opplevingar og refleksjonar har eit utval nyutdanna kroppsøvingslærarar om skulekultur og vurderingspraksis i faget på sin skule*, har eg i analysen av datamaterialet kome fram til fire hovudkategoriar som vil utgjere overskriftene i resultatdelen. Desse overskriftene er: Opplevingar med å vere nyutdanna kroppsøvingslærar, Oppfatningar om vurdering i kroppsøvingsfaget, Samarbeid i profesjonsfellesskapet og arbeid med LK20 og Nyutdanna innanfor skulekulturen.

### 4.1 Presentasjon av lærarane

Før hovudkategoriane presenterast, vil det vere ein kort presentasjon av dei fire informantane i studien. Det kan vere interessant å få eit lite innblikk i kvar enkelt og kor lenge dei har jobba som lærarar i skulen. I tillegg vil eg presentera skuletrinna dei arbeidar på, utdanning og kor mange studiepoeng den enkelte har i kroppsøvingsfaget. Desse enkle bakgrunnsspørsmåla stilte eg i starten av intervjuene mine, før eg vidare stilte spørsmål basert på dei ulike temaa i intervjuguiden. Eg ynskjer å ta omsyn til informantane sin anonymitet, og har derfor valt å presentere informantane med fiktive namn. Informantane i denne studien er presentert som Eskil, Mona, Kristoffer og Sara.

#### **Eskil**

Eskil jobbar som kroppsøvingslærar og underviser på 8.trinn og 5.trinn. Han har vore lærar i snart to år, og har ein fireårig grunnskulelærarutdanning, med faga kroppsøving, norsk og samfunnsfag. I kroppsøvingsfaget har Eskil 60 studiepoeng. Han har jobba på to forskjellige skular etter at han var ferdig utdanna som lærar. Frå hausten 2021 har han hatt fast stilling på den eine skulen.

#### **Mona**

Mona er kroppsøvingslærar og jobbar for tida på mellomtrinnet på ein barneskule, men ho har tidlegare erfaring med å jobbe på ungdomsskulen. Ho har jobba som lærar i to år, der ho det første året underviste i kroppsøvingsfaget på 8 og 9.trinn. I intervjuet blir det tatt utgangspunkt i kva for opplevingar ho hadde frå tida ho arbeida som nyutdanna lærar på ungdomsskulen. Dette på grunn av at Mona har hatt ansvar for vurdering på ungdomsskulen,

og det er ulikt korleis ho arbeida no på barneskulen. Mona har grunnskulelæruddanning 5-10, og 60 studiepoeng i kroppsøvingfaget.

### **Kristoffer**

Kristoffer er kroppsøvinglærer på ungdomsskulen. Han har jobba som lærar i tre år samanhengande på ein skule, og underviser i kroppsøving på 9.trinn. Han har også tidlegare erfaring med vurdering på 10. trinn. Kristoffer har 60 studiepoeng i kroppsøving, og utdanning som grunnskulelærer 5-10.

### **Sara**

Sara har arbeida som kroppsøvinglærer i 1 ½ år. Ho har undervist på to forskjellige ungdomsskular, og arbeidar no som kroppsøvinglærer på blant anna 10. trinn. Sara har grunnskuleutdanning 5-10, og 30 studiepoeng i kroppsøvingfaget.

## **4.2 Opplevingar med å vere nyutdanna kroppsøvinglærer**

Nokre av spørsmåla i intervjuguiden handlar om korleis dei nyutdanna kroppsøvinglærarane opplever det å vere nyutdanna. Spørsmåla som diskuterast under denne kategorien, er korleis dei nyutdanna lærarane har opplevd sine første år i jobben, og korleis det har vore og hatt kroppsøving som undervisningsfag. Vidare spør eg korleis opplevingar og tankar dei har gjort seg om det såkalla praksissjokket, og om rettleiingstilbod er noko dei har fått som ny på arbeidsplassen. Utifrå det informantane fortel er både tid og refleksjonar rundt arbeidsbelastning, tema som kjem til uttrykk i kategorien.

Sara har opplevd det første året som spennande, men og utfordrande.

*«Ja, det har vore fint. Ein blir glad av å undervise i kroppsøving, men eg syns og det er litt stressande av og til.» (Sara)*

Ho uttrykkjer at undervisninga av og til opplevast som stressande med tanke at ho har ansvar for organiseringa åleine, samtidig som ho skal prøve å sjå alle elevane i timen. Vurdering er i tillegg noko av det Sara opplever som vanskelegast i faget. Sara tek sjølv opp vurderingstematikken heilt i starten av intervjuet, og korleis tankar ho har om vurderinga i

faget. Vidare fortel Sara at ho opplever at det er store forskjellar frå då ho sjølv var praksisstudent, til no når ho skal ha det fulle ansvaret for alle undervisningstimane sine sjølv.

*«I praksis så er ein jo kanskje vande med å ha ein eller to undervisningstimar for dagen maks.. Medan no skal ein undervise i 7 timar i løpet av ein dag og det går i eit banka køyr (latter).. Det er mykje heimearbeid, så det praksissjokket er absolutt.. ja, det er ein heftig jobb.» (Sara)*

Utifrå Sara sine opplevingar, tolkar eg det som at ho syns det er utfordrande og skulle få tildelt mange fleire undervisningstimar. Her strekkjer ikkje nødvendigvis tida til når ho må fullføre arbeidet heime utanom skuletida, for å kome i mål med alle arbeidsoppgåvene. Liknande opplevingar har også informanten Mona. Ho nemner at det som nyutdanna er mykje meir å tenkje over, og utfordringar å ta tak i, som ein ikkje alltid er førebudd på. Ho opplever at alt av ansvar er tildelt ho, og det er ikkje lenger ein praksislærer til stades som ein kan støtte seg på. Begge informantane ovanfor kan relatera seg til praksissjokket, og trekkjer fram erfaringar frå då dei var praksisstudentar til no og skulle vere ferdig utdanna lærar. Mykje tilleggsarbeid utanom sjølve undervisninga synast å vere utfordrande for begge informantane, samtidig som dei skal fullføre arbeidet åleine.

Eskil tykkjer at kroppsøvingfaget er vanskelegare å gjennomføre på noverande arbeidsplass enn tidlegare. Han har frå før av jobba på ein skule med fleire kollegaer, før han byrja på ein ny skule i fjor haust. Her er det også eit mindre kollegium, og ei mindre elevgrupper enn på den førre skulen. Han opplever at det på noverande arbeidsplass, er veldig lite kultur for idrett og fysisk aktivitet, noko som han føler gjer faget tyngre. I tillegg har han sjølv måtte ta mykje ansvar, og funne ut korleis ting blir gjort på eiga hand.

Kristoffer opplever det å vere ny i eit yrke som spennande og gøy, men og krevjande når ansvaret med til dømes vurderingsarbeidet ligger på han sjølv. Når eg tek opp omgrepet praksissjokk er ikkje dette noko Kristoffer relaterer seg til. Det same gjeld Eskil, som opplever kroppsøvingfaget som det enklaste faget å gå inn i, og faget han kjenner minst på i overgangen til læreryrket. Han nemner at andre fag som til dømes norsk er eit tyngre fag å undervise i, medan kroppsøving opplevast som enklare.

*«Ja, slik som kroppsøving er kanskje det som er minst overgang føle eg då. Det er det faget som er lettast å gå inn i eigentleg [...] om du har litt bakgrunnserfaring med det å drive med fysisk aktivitet, kanskje ha erfaring med spesielt då idrettsbakgrunn hjelpe veldig mykje.. [...] Så akkurat kroppsøving er ikkje noko sjokk eigentleg føle eg.»*  
(Eskil)

For Eskil blir det å ha bakgrunnserfaring med idrett, positivt for korleis han underviser i faget. Det kan også vere ein av grunnane til at han føler at kroppsøvingfaget er enklare enn dei meir teoritunge faga. Eg tolkar det som at informanten legg vekt på det fysiske aspektet ved kroppsøvingundervisninga. Han kopla idrettsomgrepet tettare opp mot kroppsøvingfaget, enn det som kjem til uttrykk i kompetansemåla og overordna del av faget. Samtidig kjem det fram seinare i intervjuet at han tidlegare har erfaring med å vere trenar for ein organisert idrett. Så nokre av erfaringane han tek med seg kan vere knytta opp mot dei meir organisatoriske delane av idretten.

To av informantane kan relatere seg til praksissjokket, og trekkjer fram erfaringar frå då dei var praksisstudentar til no og skulle vere ferdig utdanna lærar. Mykje tilleggsarbeid utanom sjølve undervisninga tolkar eg som å vere utfordrande for begge av desse informantane. Det er store forandringar når den nyutdanna skal omstille seg frå å vere student til å praktisera på lik linje som dei andre tilsette, noko som også er påpeika av Birkelund og Midthaugen (2019). Overgangen er mykje større og undervisninga er gjerne fleire timar for dagen, samanlikna med praksis frå utdanninga. Ifølgje Kardos et al. (2001) er dette opplevingar som kan kome for nyutdanna som ikkje lenger har noko form for assistanse, og no har eit heiltidsansvar både i og utanfor klasserommet. Det kjem også til uttrykk blant informantane, som alle kjenner på det å skulle ha ansvaret åleine. I møte med lærarkvardagen kan det oppstå eit praksissjokk som Arfwedson et al. (1987, s. 103) definerer som « det første harde møtet med realitetene i læreryrket». Dei nyutdanna kan oppleve det nye arbeidslivet som overveldande og utfordrande (Kardos et al. 2001), som det kan virke som to av informantane opplever. På den andre sida treng ikkje praksissjokket nødvendigvis alltid å vere eit sjokkrelatert fenomen, og for nokon kan praksissjokket relaterast til gradvise opplevingar, som heller ikkje er særleg overraskande. Samtidig kan ulike forventningar, eller personlege eigenskapar vere nokre faktorar som kan vere med å påverke opplevingane av det og vere ny i yrket (Arfwedson et al. 1987). Me ser at Kristoffer og Eskil har ei anna oppleving av overgangen til praksis enn dei to andre.

Eskil nemner sine tidlegare erfaringar med idrett og fysisk aktivitet som hjelpsam i kroppsøvningsfaget. Utifrå praksisteorien til Handal og Lauvås (1999) er personlege erfaringar noko læraren vil ta med seg i undervisninga. For Eskil kan det vere nokre av hans egne erfaringar frå då han sjølv var elev eller frå idretten, som han bruker i sin eigen undervisningspraksis, og som gjer at han føler det er eit lettare fag å ta fatt på. Han har tidlegare vore trenar, som også kan spele inn på dei erfaringane han har tileigna seg. Som student eller lærar har alle hatt tidlegare opplevingar eller oppfatningar med å skulle bli undervist eller oppdratt, og det fører til erfaringar og verdiar som ein potensielt kan ta med seg seinare i læraryrket (Handal & Lauvås, 1999).

Huberman et al. (1997) karakteriserer den første fase som nyutdanna som karrierestart, der den nyutdanna både skal oppleve, men og overleve. Den eine informanten understrekar at den heftige overgangen ikkje berre gjeld i kroppsøvningsfaget, men og i dei andre faga på skulen. Ulike opplevingar knytta til karrierestart kan ha ein samanheng med kor mange år informantane sjølv har jobba i skulen. Sara som har jobba i eitt og eit halvt år har kanskje opplevingane av å vere ny friskare i minnet, enn til dømes Kristoffer som har jobba tre år samanhengande i skulen. Ifølgje Huberman et al. (1997) er andre fase av læraren sin livssyklus frå 4-6 år ein meir stabiliserande fase. Lærarrollen opplevast som meir stabil i denne fasen og det skjer ei auka grad av eksperimentering og diversering. Samtidig har ikkje Kristoffer arbeida meir enn tre år i skulen, og det kan vere andre grunnar til at han ikkje har dei same opplevingane som den andre informanten. Til dømes blei det ikkje spurt nokon spørsmål om korleis forventningar informantane hadde til det å vere nyutdanna kroppsøvningslærar. Det kan vere at ved og ha stilt fleire spørsmål, så kunne ein ha funne ut at informantane hadde ulike forventningar og ambisjonar til lærarrolla ved starten av yrkesutøvinga. To av informantane nemner også utfordringar knytt til vurdering, der den eine informanten uttrykkjer at det er krevjande og skulle ha ansvaret for vurderinga åleine.

Forskning viser at for nyutdanna kan det å komme som ny på ein arbeidsplass opplevast på forskjellige måtar (Kardos et al. 2001; Ulvik & Langørgen, 2012; Amdal & Ulvik, 2019; Birkelund & Midthaugen, 2019). Mykje er nytt og ein må førehalde seg til kollegaer på andre måtar enn ein har gjort i tidlegare praksisperiodar. For å gjere overgangen frå student til tilsett på skulen mildare, har dei nyutdanna krav på å få tilbod om eigen rettleiar i skulen (Kunnskapsdepartementet, 2021). Ifølgje Kardos et al. (2001) er ikkje den nyutdanna sin

suksess berre basert på eigne kunnskapar og ferdigheiter. For å leggje til rette for ein utviklande skule, er det viktig at ikkje læraren berre arbeider åleine, men saman i eit fellesskap med andre lærarar (Engelsen, 2015).

Informantane hadde gjort seg opp fleire tankar om det å vere nyutdanna kroppsøvlingslærarar. Det blei tatt opp korleis dei hadde opplevd den nye rollen og om dei hadde opplevd eit praksissjokk relatert til å starte i arbeidet. Det var ikkje alle informantane som hadde kjent på det mykje omtalte praksissjokket, men dei hadde likevel til dels like beskrivingar av det å vere nyutdanna. Ord som stressande, spennande, utfordrande, gøy, krevjande og mykje ansvar er nemnt som beskrivande for korleis informantane opplevde den første tida si i yrket. Som nyutdanna kjem det og mykje inntrykk, mykje nytt og meir ansvar, noko som fleire av informantane uttrykte.

#### 4.2.1 Rettleiing den første tida på skulen og opplevingar knytt til denne

Dei nyutdanna fekk spørsmål om dei hadde fått rettleiing på skulen dei jobbar på. Både Sara, Mona og Eskil har sin eigen mentor på arbeidsplassen, som dei kan spørje dersom dei lurar på noko. Sara har også hatt rettleiingsamlingar saman med andre nyutdanna lærarar på tvers av alle skulane i kommunen.

*«Me var kanskje 10 nyutdanna som hadde rettleiing saman. Så det var veldig nyttig. [...] men det var meir generelt [...] Så det blei aldri diskutert kroppsøving når eg tenkjer meg om.» (Sara)*

Ho har også hatt rettleiingssamlingar som har vore svært nyttige, og uttrykkjer at det har vore positivt å få diskutere og dele erfaringar ilag med fleire nyutdanna. Samlingane var temabasert, der ein problemstilling blei tatt opp for kvar gong. Kroppsøvlingsfaget har derimot ikkje blitt nemnt på samlingane. I tillegg til rettleiingsamlingar har ho hatt ein eigen mentor på skulen, men i samtalen med mentoren har det vore meir naturleg å stille spørsmål rundt dei andre undervisningsfaga. Grunnen til dette er at informanten har hatt færre timar i kroppsøvlingsfaget, og derfor har det vore meir naturleg at dei andre faga blei diskutert.

Kristoffer har opplevd at det har blitt snakka om eit rettleiingstilbod for dei nyutdanna på skulen, men at det ikkje har blitt sett opp noko vidare møter eller oppfølging.



*«Det var sett opp eit møte der alle dei nytilsette skulle få rettleiing for me har tilsette her på bygget med studiekompetanse som rettleiar, men så treffer verkelegheita deg som ein knyttneve i tryne da, og du innser at det ikkje er nok tid til dette her.»*  
*(Kristoffer)*

Som Kristoffer påpeikar og gir uttrykk for er mangel på tid ei av hovudutfordringane i skulen. Det har han fått kjenne på som nyutdanna, og at det har gått utover rettleiingstilbodet som han har hatt krav på, men ikkje har fått. Vidare trekkjer han inn at han har hatt tankar kring tidsutfordringar i skulen før han sjølv byrja å undervise. Likevel er verkelegheita ei oppleving av ein knyttneve som treffer hardt som Kristoffer beskriver, når han faktisk står midt oppi det og opplever at det går utover han sjølv. Han hevdar likevel at han er trygg på sin eigen kompetanse utan rettleiing, men at mangel på tid kan skape andre utfordringar som til dømes planlegging av normative planar som ikkje blir fullført i praksis.

Mona har snakka meir om dei generelle tinga med rettleiaren sin, og faga har ikkje blitt vektlagt like mykje i samtalan. Det same gjeld for Eskil, der han også har fått informasjon om dei meir generelle tinga og overgangen til lærarlivet som han sjølv kallar det. Han føler det er ei grei ordning å ha, men syns ikkje sjølv at han har særleg behov for det. Han ser likevel nytten av å ha ei slik ordning dersom ein treng støtte i situasjonar ein ikkje har vore borti tidlegare.

Medan tre av informantane hadde opplevd å få rettleiing den første tida si på skulen, var det varierende grad av kor nyttig dei følte rettleiingstilbodet var for dei personleg. Det blei heller ikkje i like stor grad diskutert det faglege aspektet, men heller meir generelt. Sjølve tilbodet skal vere med gi lærarane ein mildare overgang i arbeidslivet, og sikre profesjonsutviklinga (Grimsæth, 2008). Likevel følte ikkje Eskil at han hadde behov for det og var trygg nok i sin rolle, men han såg poenget med å ha eit rettleiingstilbod i skulen.

Rettleiingstilbodet har frå 2017 blitt fastslått som eit tiltak som skal gjelde for alle nyutdanna lærarar i skulen (Kunnskapsdepartementet, 2021). Sjølv om alle nyutdanna har krav på eit rettleiingstilbod treng det nødvendigvis ikkje å vere slik i verkelegheita. Som Kristoffer også uttrykkjer er ikkje det alltid slik i praksis. Etablerte tilsette har kanskje nok med sine egne oppgåver, medan nyutdanna på skulen kan kjenne på utilstrekkeleg hjelp og rettleiing (Amdal & Ulvik, 2019). Mangel på tid kan vere ei utfordring for lærarar som byrjar i starten

av skuleåret. I tilfelle til Kristoffer blei det snakka om rettleiing, men ikkje gjennomført. Informanten sjølv opplever det derimot ikkje som noko stort problem og ikkje ha tilgang på rettleiar, og han er ikkje redd for å spørje andre dersom han lurar på noko. Han savnar likevel meir tid til å diskutere saman med ei større gruppe på skulen, men opplever eit godt samarbeid med den andre trinnlæraren når det gjeld kroppsøvningsfaget. Ifølgje Kardos et al. (2001) var rettleiingstilbod og oppfølging sentrale faktorar for å ivareta den nyutdanna. Det er viktig at dei nyutdanna lærarane blir tatt omsyn til og får tilstrekkeleg oppfølging, då den første tida i yrket spelar ei viktig rolle for profesjonsutviklinga og lysta til å bli verande i yrket (Amdal & Ulvik, 2019).

Studien til Tiplic et al. (2015) legg fram at 33% av norske lærarar sluttar i løpet av dei første fem åra sine i yrket, og skulen må ta omsyn til at dei nyutdanna gjerne har andre behov enn dei meir erfarne lærarane. Det må vere fokus på inkludering og moglegheiter for å få rettleiing på arbeidsplassen (Grimsæth, 2008). Nyare tal frå Statistisk sentralbyrå (2017) viser derimot at heile 90% av dei nyutdanna lærarane framleis er i yrket etter dei første fem åra. Det vitnar om skulane og utviklinga bevegar seg i riktig retning, og at fleire no enn tidlegare vel å bli verande i læreryrket (regjeringa, 2017). Samtidig har tala frå SSB fått kritikk av Utdanningsforbundet (2017) for og ikkje gi ein fullstendig oversikt over kor mange lærarar som faktisk held fram i yrket etter fem år. Til dømes inkludera ikkje tala til SSB (2017) nyutdanna lærarar som ikkje byrjar å jobbe som lærarar etter ferdig utdanningsløp.

### 4.3 Oppfatningar om vurdering i kroppsøvningsfaget

Informantane får spørsmål om korleis dei forstår vurderinga, og sin eigen vurderingskompetanse i kroppsøvningsfaget. Her uttrykkjer informantane at dei syns at vurderinga i kroppsøvningsfaget er lite konkret, og det gjer det vanskeleg for dei å skulle vurdere rettferdig. Utifrå kategorien kjem vurderinga fram som eit utfordrande tema, samtidig som vurderinga blir knytta saman med læraren sitt profesjonelle skjønn.

*«Eg syns det er vanskeleg å vere rettferdig i vurderinga. Det er vanskeleg og ikkje skulle måle elevane opp mot kvarandre.. For dei skal jo ikkje vurderast opp mot kvarandre, ein skal jo vurdere kvar enkelt elev individuelt, og det syns eg er veldig vanskeleg.. for det blir jo til at ein samanlikna på ein måte når ein skal sette ein karakter..» (Sara)*

Informanten uttrykkjer at ho syns vurderinga i kroppsøvningsfaget er vanskeleg, og det er utfordrande å skulle unngå samanlikning ved karaktersetting, sjølv om elevane skal vurderast individuelt og basert på eigen kompetanse. Elevane skal få tilbakemeldingar som kan vere med å utvikle deira eigen læringsprosess, men som Sara uttrykkjer kan det likevel skje samanlikningar i sluttvurderinga av faget. Mona meina det er ein vanskeleg jobb å få til, iallfall det å skulle vurdere elevane rettferdig når ho har store klassar med kanskje 30 elevar om gongen. Store klassar gjer det og utfordrande for Kristoffer å få dokumentert alt og få eit heilskapleg bilete av elevane sin kompetanse. Vurderinga vil ikkje då nødvendigvis alltid samsvare med dei tilbakemeldingane elevane treng i læringsprosessen. Lite konkret vurdering og utfordringar med å skulle vurdere rettferdig blir nemnt av alle informantane.

Informantane reflekterer over at det ikkje lenger skal vere kvantifiserbare testar og målbart vurderingsarbeid, men det kan vere uklart korleis ein skal gå fram.

*«Det eg kan seie og vel det som er diskutert med fleire, er at det er ekstremt mange som slite med vurdering i kroppsøving.. og det er eit vanskeleg fag å vurdere i, fordi at det kanskje er det minst haldfaste faget som er, då du skal vurdere noko som ikkje er målbart i den grad at du skal måle haldningar, og du måle ting som ikkje er kvantitative.» (Kristoffer)*

Informanten meina at ein skal måle faktorar som ikkje er kvantifiserbare. Vidare legg han til at det medføre til at vurderinga blir subjektiv, og korleis ein som lærar dokumentera og grunngir er hovudsakleg opp til læraren sitt eige bruk av skjønn i vurderinga. Eskil syns det er utfordrande med å vere ny og skulle vurdere elevane etter karakter. Han legg til at det er ein del opp til skjønn med vurderinga, og korleis ein skal sjå heilskapen i det ein vurderer vil vere avhengig og opp til han sjølv.

Den eine informanten trekkjer fram at det er vanskeleg og ikkje skulle samanlikna elevane opp mot kvarandre. Det er opp til læraren sitt profesjonelle skjønn at vurderinga blir gjennomført på ein rettferdig måte (Gjølme & Evensen, 2021). Men stadige forandringar og ulike meiningar knytt til korleis kompetanse elevane skal tileigne seg, kan medføre forskjellig vurderingspraksis blant kroppsøvningslærarane (Brattenborg et al. 2021). Sjølv om vurderinga samstemme med læreplanverket, kan utfordringar oppstå ved å vurdere situasjonar som ikkje gir uttrykk for eksplisitte bevegelsar, slik som Kristoffer beskriver ovanfor. Kristoffer nemnar

vidare at ein ikkje skal gå inn med eit idrettsperspektiv i faget, og legg vekt på at store delar av vurderinga og dokumenteringsgrunnlaget er basert på skjønn og dine subjektive meiningar som kroppsøvingslærer. Samtidig opplever han at tankane og kompetansen han sjølv har om vurderinga i kroppsøvingsfaget, stemmer overeins med læreplanen i faget. Hordvik og Aaring (2021) trekkjer fram viktigheita av å sjå mangfaldet av kompetansar som kroppsøvingsfaget inneheld, og at læraren ikkje berre vurderer elevane utifrå eksplisitte prestasjonar.

Kroppsøvingsfaget har få konkrete og målbare mål, noko som stiller ekstra krav og tillit til kroppsøvingslæraren sin vurderingspraksis på eigenhand, og i utvikling med fellesskapet på skulen (Gjølme & Evensen, 2021). Eskil tykkjer det heile er eit diffus opplegg. Han seier at han er klar over at delar av vurderinga er opp til skjønn, men syns det er vanskeleg med tanke på at dette med karakter er nytt for han. Utifrå dette tolkar eg det som han er klar over at hans eige profesjonelle skjønn spelar ei sentral rolle for vurderingsarbeidet, men at som ny er han usikker på korleis han skal gå fram.

Det psykometriske paradigmet var lenge einerådande innanfor vurderingsdiskusjonar, der vurderinga var målbar og kunnskap blei sett på noko som var synleg og konkret. I seinare tid har det blitt utvikla andre metodar for vurderingsarbeidet, der hovudfokuset ikkje vil ligge på eksterne kriterium og mål (Smith, 2009). Likevel kjem det i studie til Moen et al. (2018) fram at det er framleis lærarar som praktisera testar i undervisninga. Informantane i studien er samde om at det ikkje lenger skal vere kvantifiserbare testar og målbart vurderingsarbeid, men dei tykkjer det er vanskeleg å vite korleis dei skal gå fram.

Liknande utfordringar kjem også til uttrykk i Brattenborg et al. (2021) der lærarane i studie oppfatta vurderinga som vanskeleg, og dei var usikre på korleis dei skulle vurdere elevane utifrå den samla kompetansen. På mange måtar kan det vere hensiktsmessig at lærarane får diskutere ilag med fleire, for og saman i fellesskapet komme fram til eit samla vurderingsgrunnlag i faget. Det kan utifrå Handal og Lauvås (1999), utviklast ein felles praksisteori blant lærarane. Med bakgrunn av ei mangfaldig lærargruppe er ikkje dette nødvendigvis ein konfliktfri prosess, men dersom dei lykkast og i sine ulikskapar møtest på midten, kan det vere eit nyttig og ressursfullt resultat innanfor fellesskapet. Medan unge lærarar ofte har oppdatert kunnskap, har lærarar som har jobba lenger meir erfaring. Den ulike forståinga treng ikkje nødvendig å bremse utviklinga, men leggje til rette for eit mangfald av moglegheiter (Ulvik & Langørgen, 2012). Profesjonsfellesskapet vil vere nyttig for å dele

tankar og ulike erfaringar med vurderingspraksisen i faget, og er ein del av vidareutviklinga av lærarane sin vurderingskompetanse i faget (Gjølme & Evensen, 2021).

Alle informantane er samstemte om at vurderinga i kroppsøvningsfaget er lite konkret, og at det nokre gonger gjer det vanskeleg å skulle vurdere rettferdig. Informantane sine utfordringar med å vurdere rettferdig kan sjåast i samheng med vurderingskriteria i faget. Sjølv om det er publisert ulike støtteskriv med retningslinjer for vurderingsarbeidet knytta til LK20, har desse blitt kritisert for å innehalde uklare formuleringar. Dette kan ifølgje Vinje og Brattenborg (2021) medføre til å komplisere vurderingsarbeidet. Støtteskrivet kjem heller ikkje fram under intervjuet som noko som har bidrege til å forenkla vurderingsarbeidet. Som Sara uttrykkjer er det vanskeleg å skulle vurdere, sjølv det blir publisert ulike støtteskriv frå utdanningsdirektoratet. Tidlegare forskning har og gjort funn på at vurdering i kroppsøvningsfaget opplevast som vanskeleg og utfordrande (Birkelund & Midthaugen, 2019; Skjeggnes, 2019; Brattenborg et al., 2021). Med bakgrunn frå tidlegare forskning og mine egne funn, der informantane nemner vurderinga med ord som vanskeleg eller utfordrande, er det grunn til å tru at dette kan gjelde for mange lærarar som underviser i kroppsøvningsfaget

#### 4.3.1 Korleis dei nyutdanna forstår og arbeider med vurderingspraksisen

Korleis dei nyutdanna forstår vurderinga, vil kunne variere utifrå informantane. Informantane i studien har gjort seg opp nokre forståingar knytt til vurderinga og kva som er relevant for deira vurderingspraksis i faget.

Ved spørsmål om korleis informantane forstår vurderinga i intervjuet, kjem me innpå nokre måtar dei arbeider med vurderingspraksisen sin i faget. Eskil har samtalar med elevane i oppstartsfasa av undervisninga for å høyre korleis tankar dei har om kroppsøvningsfaget. I tillegg legg han fram sine egne forventingar, og ynskjer å ha ein dialog med elevane sine. Seinare gjennomfører han nye samtalar med elevane for å høyre om perspektiva deira i faget har endra seg. Eskil syns at ein av hans sterke sider i vurderingsarbeidet er ferdigheitsvurderingar han gjer i faget.

*«Nei, eg tenkje jo generelt kanskje at eg er best på det med ferdigheitsvurdering i med at ein har ein del idrettsbakgrunn sjølv sant.. at.. ja eg føle eg har ganske grei oversikt over korleis teknikk og sånn i dei fleste idrettar, både korleis dei skal utøvast praktisk og fysisk med å kunne hjelpe der det trengst.» (Eskil)*

Informanten nemner her at han har ei god oversikt over teknikkar innanfor dei ulike idrettane. Med at han har oversikt sjølv, blir det enklare for han å skulle rettleie elevane. Det er her eit større fokus på det tekniske og at elevane skal meistre ein type ferdigheit, enn korleis andre måtar elevane kan oppnå meistring på. Informanten har også eit skjema der han fører ned ein karakter på elevane etter gjennomført tema i undervisninga.

*«Eg gir elevane tilbakemeldingar og er dialog med elevane mine.. Eg er veldig bevisst på min vurdering, og systematisk i den grad at eg prøver å vere strukturert og sjå alle.» (Kristoffer)*

Kristoffer ynskjer å ha ein dialog med elevane, og etter kvar time har han også samtalar med elevane sine om korleis dei opplevde sin eigen innsats, og kva som eventuelt gjekk bra eller dårleg i timen. Han har i tillegg laga eit systematisk skjema med ulike forkortingar og teikn, slik at han skal kunne ha ein god struktur på vurderinga. Samtidig trekkjer han fram utfordringar med det å skulle rettleie, organisere og vurdere på same tid. Derfor følgjer Kristoffer med på fem elevar om gongen, og skriv ned notat undervegs og etter timen.

*«Etter kvar økt så bruker eg tommel opp, tommel ned eller tommel til sida, altså korleis syns du din eigen innsats var og sånn.. Og så prøve eg alltid.. etter kvar gymsing har eg eit exelark kor eg føre inn dei eg syns utmerka seg positivt.» (Sara)*

Sara viser til ei anna form for dokumentering av vurderingsarbeidet, der elevane viser tommel opp, ned eller til sida alt etter korleis dei opplevde sin eigen innsats. I tillegg har ho også eit exelark der ho dokumentera dei elevane ho syns utmerka seg positivt. Ei utfordring med denne type dokumentasjon kan vere at det blir eit einsidig fokus på ei gruppe elevar i timane. Samtidig uttrykkjer Sara at ho er bevisst på at ho ynskjer å sjå alle elevane sine i timen, og at elevar som utmerka seg positivt, i den forstand ikkje betyr positivt utifrå eit ferdigheitsmessig perspektiv. Ho bruker også mykje eigenvurdering i faget slik at elevane sjølv får reflektera over sin eigen kompetanse. Mona opplevde at då ho jobba på ungdomsskulen var det viktig å ha eit vurderingsgrunnlag etter kvar enkelt time, då ho følte at det var eit stort fokus på karakterar. Derfor laga ho seg ulike system slik at ho kunne ha oversikt over alle elevane sine.

Dokumentasjon og systematisk vurderingsmetodar var noko alle informantane snakka om i intervju. På spørsmål om korleis dei forstår vurdering i timane sine, la informantane fram ulike metodar og vurderingsprosessar. Felles var at alle følte dei trengde å dokumentere vurderinga, og at systematiske skjema var nyttige for å gjere vurderingsarbeidet meir oversikteleg. Når det gjaldt formative læringsprosessar hadde alle informantane nytta metodar som byggjer på prinsipp innanfor den formative vurderinga. Likevel var det ingen av informantane som brukte omgrepa formativ eller summativ vurdering, eller undervegs og sluttvurdering direkte, i forklaring på korleis dei gjennomførte vurderinga.

Alle elevar har rett til vurdering, og formålet med vurderinga er å fremje læring og bidra til lærelyst undervegs (Opplæringslova, 1998, § 3-2). Vidare deler Opplæringslova vurderinga inn i dei norske omgrepa undervegsvurdering og sluttvurdering, som byggjer på prinsippa formativ og summativ vurdering. Dei siste åra har det vore ei auka interesse for formativ vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2018). Den formative vurderinga inneber fleire læreprosessar, der elevane er i sentrum for læringa (Smith, 2009). Utifrån det informantane ovanfor beskriver ynskjer dei å inkludere elevane i vurderingsarbeidet. To av informantane nemner at dei ynskjer å ha dialog med elevane sine, der elevane får reflektere over sine egne opplevingar i faget. Dette er i tråd med at læraren skal i vurderingsarbeidet ha kjennskap til elevane sin kompetansen, og saman med eleven ha ein dialog med utviklinga framover i faget Utdanningsdirektoratet (2019b). Elevane skal og ha kjennskap til kompetansemåla og kva dei inneber for dei sjølve (Gjølme & Evensen, 2021). I tilknytning til årsplanar og kompetansemål i kroppsøvningsfaget, virka det samtidig til at desse var meir brukt av lærarane, enn at elevane hadde kjennskap til dei. Den eine informanten hadde lagt ut årsplanen på nettet til elevane med forklaring av korleis mål som skulle gjennomførast, men var usikker sjølv om elevane hadde sett på den.

To av informantane uttrykte at samtalar var gjennomført både i starten og undervegs av læringsprosessen, med dialog om det framtidige læringsmålet som er ein av nøkkelprosessane i den formative vurdering til Smith (2009). Dialog etter kvar undervisningstime kan derimot vere stadfesting av elevane og kor dei er i sin læring. For at det skal vere snakk om eit personleg vurderingsparadigme er det avhengig av kvaliteten og formålet med dialogen (Smith, 2009). Dialogssamarbeidet må då inkludere at eleven får reflektere rundt egne personlege målsetningar, som kan bidra til ei bru mellom læring og undervisninga (Smith, 2009). Sara seier at ho bruker tid på eigenvurdering i faget, som samsvara med prinsipp

innanfor ein formativ vurderingsprosess, der elevane skal få moglegheit til å vurdere og reflektere over sitt eige arbeid (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Ulike metodar å gjennomføre vurderinga på kan føre til at elevane i større grad opplever at dei får visst ein heilskapleg kompetanse i faget. Det er heller ikkje slik at det er berre ein vurderingsform som føretrekkjast, men meir at læraren er merksam på korleis ulike føremål vurderinga har (Smith, 2009).

I LK20 står det at «læraren skal planleggje og leggje til rette for at eleven får vist kompetansen sin på varierte måtar som inkluderer, forståing, refleksjon og kritisk tenking, i ulike samanhengar» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Kompetansemåla består både av kunnskaps og ferdigheits-element, der sistenemnte kan forståast både som noko teknisk, men og som ferdigheiter knytta til refleksjon, samarbeid og samhandling. Som følgje av at det verken står noko om spesifikke ferdigheiter i kompetansemåla eller elevane sin fysiske form og tekniske ferdigheiter, vil det heller ikkje vere grunnlaget for vurderinga (Gjølme & Evensen, 2021). I kor stor grad ein karakter bidreg til ein formativ læringsprosess står fram som uklart. For to av informantane kan det virke som dei skriv ned karakterar for å halde eit oversikteleg system på elevane sine. Samtidig skal ikkje karakteren i faget setjast før ved sluttvurderinga i faget (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Dersom eleven berre blir gitt ein karakter etter eit gjennomført tema, utan vidare informasjon om utviklinga til eleven, vil det vere vanskeleg å fremje læringa (Smith, 2009). Eleven vil heller ikkje vite korleis hen kan utvikle kompetansen sin utan dialog med læraren. Det vil ifølgje Smith (2009) vere tilfelle på undervegsvurdering som ikkje oppfyller krav for den formative vurderinga.

4.3.2 Refleksjonar om innsats og elevføresetnadar som ein del av vurderingspraksisen i faget  
Av intervju med lærarane blei det reflektert spesielt rundt tema som innsats og elevføresetnadar som ein del av vurderingspraksisen. Mona og Kristoffer meina at det kjem veldig an på kvar enkelt kroppsøvlingslærer og korleis hen definerer innsats.

*«Du har jo også andre ting du skal vurdere, men innsatsen i timen er jo då noko som berre er i kroppsøvlingsfaget, og eg trur variasjon mellom lærarar vil vere korleis dei definerer kva innsats er for noko, og nokon definerer innsats som det å vere sveitt eller nokon definerer innsats som det samarbeidet du gjer med andre, eller kor mykje aktivitet du er i. Der trur eg det er stor variasjon.» (Kristoffer)*



Vidare legg han sjølv i innsatsomgrepet vekt på samarbeidet mellom elevane, og korleis elevane viser at dei kan samarbeida. Han fortel vidare at han har hatt mange refleksjonar med elevane sine om samarbeid, og ser verdien av at elevane sjølv får reflektere over aktivitetane i faget. I spørsmålet om innsatsomgrepet koplpar ein anna informant det til aktivitetsnivået elevane har i timane.

*«Det viktigaste er jo kanskje at ein prøve å gi alt ein har, sånn at når ein går utifrå timen så er ein faktisk litt sliten.» (Eskil)*

Utifrå informanten sin forståing er innsatsen knytta opp mot den synlege aktiviteten elevane gjer i timane. Han legg samtidig fram utfordringar med elevgruppa han har i kroppsøvingstimane. Han beskriver at tidlegare elevar har vore vande med ei undervisning, der du berre møter opp så får du ein firar i faget av den andre kroppsøvingslæraren på skulen. Derfor ynskjer han sjølv å setje fokus på at elevane i timane, iallfall dei som har føresetnadane til det, må kunne bevege seg meir enn eit par meter. Han legg til at han prøver å sjå vurdering utifrå andre faktorar også, der han nemner at det er viktig at elevane klarer å samarbeide med kvarandre og vise bevegelsesglede.

Elevføresetnadar blir av tre av informantane beskrive som vanskeleg å skulle førehalde seg til i vurderingspraksisen sin.

*«Kroppsøving det er liksom så nakent. Det er det du og din kropp får til på ein måte. Det er litt vanskeleg å skulle setje ein talkarakter på det.» (Sara)*

Informanten opplever det som utfordrande å skulle vurdere elevane utifrå eigne evner. Det blir så synleg i kroppsøvingsfaget, kva eleven får til eller ikkje. Derfor prøver informanten å leggje opp til aktivitetar i undervisninga, som fleire av elevane potensielt kan meistre med omsyn til elevane sine føresetnadar. Utifrå Sara sine oppfatningar tolkar eg det som ho tek omsyn til elevføresetnadar i undervisninga si, med at ho legg opp til aktivitetar som fleire kan meistre. To av dei andre informantane er usikre korleis ein skal grunngi kva ein føresetnad er for noko med tanke på kroppsøvingsfaget, og det å kunne vite kor mykje kvar enkelt elev kan delta i timen.

I kroppsøvingsfaget er det kompetansemåla som er grunnlaget for vurdering i faget, både undervegs, men og ved slutten av opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ved innføring av ny læreplan (LK20) har det blitt publisert støtteskriv med nærmare forklaring på korleis læraren skal vurdera eleven sin kompetanse i faget, og korleis omgrepa innsats og elevføresetnadar skal forståast (Utdanningsdirektoratet, 2021).

I tråd med lærarane sine forskjellige praksisteoriar, eksisterer det ulike oppfatningar av innsats, og korleis lærarar går fram for å vurdera elevane. To av informantane uttrykkjer forskjellige syn på korleis dei kan definere og praktisere innsatsomgrepet. Den eine informanten karakteriserer innsats etter det som er synleg, og at elevane er synleg slitne etter kroppsøvingstimen. Medan den andre informanten ser på innsats som samarbeid, og refleksjonane elevane gjer seg om samarbeidet i dei ulike aktivitetane. Begge uttrykkjer at samarbeidet elevane gjer med andre vil vere med i vurderinga. Aasland et al. (2017) knytter det opp mot ulike diskursar, og lærarar som underviser innanfor ein aktivitetsdiskurs vil ynskje høg intensitet i undervisninga. Det vil då vere all synleg innsats som vil vere gjeldande i vurderinga. Elevane skal vise sitt beste, og dei skal vise at dei kan samarbeide ilag med kvarandre (Aasland & Engelsrud, 2017). Aasland og Engelsrud (2017) argumentera vidare for at all synleg innsats tek fokuset vekk frå den meir usynlege innsatsen, som korleis elevane opplever, utforskar og lærer om bevegelse med sin eigen kropp. Samtidig vil den eine informanten at elevane skal stoppe opp under aktivitetane og reflektere over korleis samarbeidet får betydning for aktiviteten. Refleksjonane som elevane tileigna seg, kan i større grad bli knytta opp til elevane sine subjektive opplevingar med eigen kropp (Aasland & Engelsrud, 2017).

Tre av fire informantar uttrykkjer at elevføresetnadar er vanskeleg å førehalde seg til. I nyaste publiserte støtteskriv av Utdanningsdirektoratet (2021) blir det lagt fram at eleven sine føresetnadar ikkje skal vere ein del av grunnlaget for vurderinga. Men det er likevel viktig at læraren tek omsyn til eleven sine føresetnadar (Utdanningsdirektoratet, 2021). Som Sara beskriver er dette noko ho tek omsyn til i undervisninga si, når ho prøver å tilpassa aktivitetane etter elevgruppa, slik at fleire kan kjenne på ei meistring i faget. Samtidig er det heller ikkje nokon konkrete retningslinjer for korleis elevføresetnadar som er relevante i kroppsøvingsfaget (Gjølme & Evensen, 2021). Det gjer at vurderinga utifrå elevføresetnadar kan opplevast som vanskeleg for lærarane, sjølv om det ikkje er nemnt som grunnlaget for vurderinga. Ein finn likskap mellom informantane sine svar og utfordringane som Vinje og

Brattenborg (2021) nemner i artikkelen sin. Den enkelte lærar får hovuddelen av ansvaret når formuleringar av vurderingskriterium er mangelfullt beskrive.

Innsats og elevføresetnadar og korleis ein skal inkludere desse to i vurderingsdelen er noko fleire av informantane kjenner seg usikre på. Heller ingen av informantane nemner at dei bruker det publiserte støtteskrivet til Utdanningsdirektoratet (2021), som hjelpemiddel i vurderingsarbeidet. Resultata viser også at informantane har forskjellig måtar å definere innsats og elevføresetnadar på, men det er ein felles usikkerheit over korleis dei skal vurdere elevane utifrå omgrepa. Deira eigen praksisteori verkar til å dominera i arbeidet med innsats og elevføresetnadar (Handal & Lauvås, 1999). Som Kristoffer og Mona beskriver er det opp til læraren sitt profesjonelle skjønn korleis ein vurderer innsats og elevføresetnadar. Det kan og hengje saman med oppfatningar om uklare retningslinjer for korleis ein skal vurdere kompetansemål, innsats og elevføresetnadar (Vinje & Brattenborg, 2021).

#### 4.4 Samarbeid i profesjonsfellesskapet og arbeid med LK20

I tråd med den nye læreplanen hadde informantane utarbeida årsplanar i fellesskapet med dei andre lærarane på skulane. Ved spørsmål om utarbeiding av nye planar knytt til LK20, kom det fram korleis informantane samarbeida med dei andre kroppsøvingslærarane på skulen. Vurdering var også ein tematikk som dominerte i arbeidet med nye årsplanar i faget.

Sara, Mona og Kristoffer har utarbeida årsplanar med dei andre kroppsøvingslærarane på skulen. Medan Sara opplevde eit kontinuerleg samarbeid, blei det av Mona og Kristoffer berre sett av nokre få møter til utarbeidinga. Mona opplevde at det var meir fokus på andre fag.

*«Med innføring av ny læreplan så er det jo mange, iallfall mitt inntrykk da som berre ser på dette her som ein slag pendel da som berre svingar fram og tilbake..»(Kristoffer)*

Kristoffer er usikker på kor store endringar som har skjedd blant lærarane som jobbar på skulen med tanke på fagfornyinga. Vidare fortel informanten at han opplever det er lite tid og moglegheiter til å møtast på tvers av trinna, for å gå gjennom progresjon og erfaringar med årsplanar i kroppsøvingsfaget. Dei har hatt møter kor dei har utarbeida planane, men desse blir ikkje vidare evaluert. Sjølv om alle informantane hadde laga nye årsplanar i

kroppøvningsfaget med andre kollegaer, var det store variasjonar på kor mykje tid som blei sett opp på den enkelte skule til oppfølging og gjennomgang av planane.

Eskil har saman med tilsette i skuleleiinga utarbeida ein vurderingsplan i kroppøvningsfaget, noko som ikkje har blitt gjort tidlegare på skulen. Her har leiinga og Eskil samarbeida om utarbeidinga av vurderingskriteria. Den andre kroppøvningslæraren på skulen har derimot ikkje vore noko involvert i arbeidet.

*«Så me sitte jo no å utarbeida sånn skikkelege vurderingskriterium, og elevane skal få noko meir svart på kvitt kva me ser etter. Så det er noko me driver med no etter halvtårsvurderinga.» (Eskil)*

Det kan vere positivt for elevane at Eskil ynskjer å gjere kompetansemåla tydlegare og enklare å forstå for elevane. Eg tolkar det som han vil at elevane skal vere meir klar over kva som blir vektlagt i vurderinga. I tillegg uttrykkjer Eskil at han har lyst til å gjere ein innsats når han ser kor lite som har blitt gjort på skulen. I møta med leiinga på skulen er det berre Eskil som har fagleg kompetanse i kroppøvningsfaget, og det er ikkje diskusjonar saman med andre kroppøvningslærarar i utarbeidinga av planen.

Eskil ynskjer å utarbeida eigne vurderingskriterium, for at elevane skal få meir kjennskap til kva han ser etter i vurderinga. Konkretisering av måla vil føre til at det blir enklare for elevane å forstå kva dei blir vurdert utifrå (Gjølme & Evensen, 2021). I tillegg ynskjer informanten å utarbeida ein plan som gjer det enklare å dokumentere både timar og vurderinga for seg sjølv og andre. Utfordringar som kan oppstå med å konkretisere kompetansemåla er og utforme dei på ein måte som er i tråd med læreplanen. Dersom ein lagar målbare kriterium for å forenkle vurderingsarbeidet, vil ikkje det samsvare med læreplanen i faget (Gjølme & Evensen, 2021). Samtidig er det positivt at leiinga vel å setje av tid til samarbeid, i utarbeidinga av ny årsplan.

Det er forskjellar på kor mykje tid det er satt av til samarbeid på dei ulike skulane til informantane. Resultata til Ulvik og Langørgen (2012) av nyutdanna i møte med forskjellige skular, viser at enkelte skular har innført samarbeidstid der lærarane som har same undervisningsfag får møtast og diskutere. Andre skular har gjerne satt opp møter, men desse blir ikkje gjennomført på grunn av ein travel skulekvardag (Ulvik & Langørgen, 2012).

På skulen til Eskil blir det av leiinga sett av tid til fleire møter og utarbeiding av planar, noko som er beskrivande for skular som er villige til å setje av tid i ein travel kvardag (Ulvik & Langørgen, 2012). Samtidig skjer ikkje dette samarbeidet mellom lærarar som har same fag. Møta blir mellom informanten og leiinga som ikkje har noko konkret kompetanse i faget, og det er berre informanten som vil ha kompetanse i kroppsøvningsfaget. Likevel kan kollegaer som diskutera saman få innspel av kvarandre og i større grad bidra til ei fornying innanfor fellesskapet, og skulen får her nytte av den nyutdanna sin oppdaterte og forskningsbaserte kunnskap (Grimsæth et al., 2008). Sjølv om informanten arbeider på ein etablert skule, har det ikkje tidlegare vore utarbeid planar i kroppsøvningsfaget. Det er likskapstrekk med *kulturar orientert mot nybegynnarar* der det blir brukt mykje tid på å utarbeida læreplanar frå botn av, og innanfor kulturen manglar ein erfarne lærarar å støtte seg på (Kardos et al. 2001). Utfordringa blir då å få vurderinga i tråd med kroppsøvningsfaget.

#### 4.4.1 Utfordringar i arbeid med ny læreplan

Då eg stilte spørsmålet om korleis informantane arbeida med den nye læreplanen i faget var det fleire av informantane som hadde opplevd nokre utfordringar knytt til dette. Det kunne til dømes vere forskjellige tankar mellom lærarane på den enkelte skule, om kva som skulle vere grunnlaget for vurderinga. I tillegg var klager og utfordringar med karaktergrunnlag noko som kom fram.

*«Me har valt å følgje kjerneelementa heller enn læreplanmåla [...] så visst ein elev klagar på ein karakter i kroppsøving, så skal ein levere ein grunngjeving til klagen utifrå kjerneelementa og ikkje frå kompetansemåla. Og det er for det meste dei me har jobba med no i år da, sånn som eg har forstått det... men det gjer det ikkje noko enklare å vurdere (litt latter).» (Sara)*

Informanten legg fram at dei har laga ein årsplan med kompetansemål som dei skal gjennom i løpet av året. Likevel har dei valt å fokusera mest på kjerneelementa i staden for kompetansemåla, slik som informanten har forstått det.

Kristoffer har også utarbeida årsplanar saman med dei andre kroppsøvningslærarane på skulen. Dei har tatt utgangspunkt i kompetansemåla, som grunnlaget for vurderinga.

*«Ja, me har hatt det siste året med gradvis innføring av ny læreplan, så me har hatt møter der me prøver å etablere årsplanar som skal gjelde for 9. og 10.trinn. Der me stadfeste ulike tema og ulike kompetansemål som skal bli gjennomført, for å sørge for at me har ryggen fri, at me har komme oss igjennom alt.. men det er litt vanskeleg å gjere i praksis.» (Kristoffer)*

Informanten og dei andre lærarane på skulen er opptatt av at alle kompetansemåla skal dekkast, men han opplever at det kan vere vanskeleg å få gjennomført alt i praksis. På grunn av at ulike ting skjer som Kristoffer seier, blir det vanskeleg å få alt til å passe tematisk. Det blir satt opp ynskjelege kompetansemål elevane skal gjennomføre, men dei blir ikkje gjennomført i praksis.

Læreplanen (LK20) er tredelt, og grunnlaget for vurderinga skal vere kompetansemåla i faget, men forskjell frå tidlegare læreplan LK06 er at kompetansemåla skal forståast utifrå teksten «om faget» i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021). To av informantane ovanfor ser det som relevant for sin eigen vurderingspraksis å ta for seg kompetansemåla grundig, for å unngå eventuelle seinare problem med klagar eller « ha ryggen fri» som den eine informanten kallar det. Fokuset ligg ikkje nødvendigvis på læreprosessen og elevane sin utvikling, men meir korleis planen kan forsvare utifrå eventuelt kommande klagar. Kroppsøvingfaget har gjennomgått, og går framleis gjennom store endringar, og vurderingspraksisen samsvara ikkje alltid med intensjonane læreplanverket har til vurderinga i faget (Evensen, 2020).

Den eine informanten fortel at ho ilag med dei andre kroppsøvingslærarane på skulen tek hovudsakleg utgangspunkt i kjerneelementa som grunnlaget for vurderinga. Det stemmer ikkje overeins med føringar i læreplanen (LK20) der det står at kompetansemåla skal vere grunnlaget for vurderinga, men sjåast i samanheng med dei øvrige delane av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Informanten sjølv er og usikker på om ho har forstått det riktig, og meina at nye føringar « ikkje gjere det noko enklare å vurdere». Likevel fortel informanten at ho i sitt eige vurderingsarbeid, ser kjerneelementa opp mot kompetansemåla. Utifrå det informanten seier virka det som ho ikkje har dei same tankane som dei andre kroppsøvingslærarane om kva som er grunnlaget for vurderinga, og då fører ein anna praksis.

Ifølgje Borgen og Engelsrud (2020) er språkformuleringane i den nye læreplanen uklare, og kan medføre til at endringane i faget vil variere utifrå korleis lærarane tolkar språket og

omgrepa. Uklare kompetansemål er også noko av kritikken som har vore retta mot tidlegare læreplanar LK06 og L97 (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Arnesen et al. (2013) fann ut at mange av lærarane ikkje endra vurderingspraksisen sin etter innføringa av LK06, og framleis brukte innsats i vurderinga. Manglande endringar kan og skyldast forskjellige måtar ein tilnærma seg kunnskapen på, og ulik praksisteori mellom lærarane (Handal & Lauvås, 1999). Praksisteorien kan vere forskjellig frå fagfornynginga sine tankar om vurdering i faget, noko som att kan medføre manglande grad av endringar (Arnesen et al. 2013).

#### 4.5 Nyutdanna innanfor skulekulturen

Samtlege av dei nyutdanna syns dei har blitt godt mottekne på skulen, men det er forskjellar på korleis informantane oppfattar samarbeidet og moglegheiter for å komme med sine egne idear og forslag. Under denne kategorien kjem det fram følgjande tema av analysen; Det å vere nyutdanna, refleksjonar om samarbeid, storleiken på kollegafellesskapet og påverknad av foreldre.

Informantane får spørsmål om korleis dei oppfattar samarbeidet med dei andre kollegaene, og om det er moglegheiter for å komme med nye tankar og idear i kroppsøvningsfaget.

*«I nokon situasjonar, ikkje med alle. Det er veldig... det kjem an på om ein trygg på dei ein jobbar med eller om det er nære kollegaer. Så det kjem veldig an på korleis skule ein kjem på og korleis folk ein møter der på ein måte, det er veldig personbasert.» (Mona)*

Mona opplever at det er veldig personavhengig, og at det kjem an på korleis kollegaer ho snakkar med. Ho opplever å kunne stille andre spørsmål til dei kollegaene ho kjenner seg trygg på. Samtidig føler ho at lærarane på skulen har ulike forventingar til ho som nyutdanna lærar. Der enkelte kan vise omsyn og har lyst til å hjelpe, tek andre det som ein sjølvfølgje at ho skal vere klar til å sette i gang slik som dei meir erfarne lærarane på skulen.

Sara fortel at ho får delta i diskusjonar på lik linje med dei andre, men at det nokre gonger kan vere skummelt å dele meiningane sine i fellesskapet.

*«Me har hatt mange fine diskusjonar akkurat rundt det her med vurdering, fordi mange syns det er litt vanskeleg i kroppsøving. Og da føle eg absolutt at eg får delta og har noko å komme med dersom me diskutera spesifikke ting. Men sånn generelt så kan eg jo syns det kan vere litt vanskeleg å komme med mine idear når me diskutere ting da. Det er liksom eg som har eitt og eit halvt års erfaring og så er det dei med 40 år med erfaring. Det er jo litt skummelt å seie det ein meina og tenkjer, og det å vere redd for å seie noko feil.» (Sara)*

Informanten opplever at det kan vere skummelt å dele tankar om vurdering i kroppsøvingfaget, fordi at ho som nyutdanna ikkje har like mykje erfaring som dei andre. Det kan i fellesskapet nokre gonger vere vanskeleg å dele tankane sine, og Sara tykkjer det somme gonger kan vere tryggare å rådføre seg med ein anna kollega i staden for alle på ein gong. Ho føler at ho kan spørje han, fordi han har mykje undervisningserfaring i kroppsøving, samtidig som han er oppdatert og glad i å hjelpe folk. I tillegg opplever ho på tross av at dei har forskjellig erfaringsgrunnlag, så deler dei mange av dei same tankane rundt vurdering i faget.

Informantane fekk spørsmål om det var rom for å dele opplegg med kollegaer på skulen, og korleis dei opplevde deling med tanke på kroppsøvingfaget.

*«Dei er veldig interessert i å høyre kva eg driver med i og med at eg soleklart er den yngste her liksom med sånn 15års margin.. så det er veldig kultur for at dei spør meg om ting. Men sånn generelt då å dele undervisningsopplegg og sånn trur eg ikkje det er så veldig mykje kultur for eigentleg.» (Eskil)*

Eskil opplever at det ikkje er noko deling av undervisningsopplegg mellom han og den andre kroppsøvingslæraren, men det er likevel fleire av dei andre lærarar på skulen som er interessert i og høyre hans synspunkt. Han skulle gjerne ynskja at det blei samarbeida meir, og delt meir opplegg i kroppsøvingfaget.

Både Kristoffer og Mona syns også at det er for lite deling av opplegg og tankar mellom kroppsøvingslærarane, og kunne tenkt seg fleire møter med tettare oppfølging av temaer i kroppsøvingfaget, som til dømes vurdering. Kristoffer har samtidig opplevd at lærarane på skulen har vore nysgjerrig på han sine tankar om vurdering. Han har opplevd situasjonar der



han har gitt råd til andre kollegaer om korleis ein kan gjennomføre vurderinga. Sjølv om han ikkje har like mykje erfaring, meina han at han kan likevel bidra i diskusjonar med meir fagleg tyngde og refleksjonar rundt faget sin eigenart.

Sara syns til forskjell frå dei andre at det på hennar skule er eit godt samarbeid og mykje deling av undervisningsopplegg mellom lærarane. Leiinga er flinke til å oppdatere på kva som skjer, og vidareføre beskjedar til lærarane. I tillegg har lærarane felles grupper der dei kan legge ut undervisningsopplegg og aktivitetar. Det blir lagt til rette for møter der alle kroppsøvingslærarane samlast for å diskutere ulike situasjonar i faget, til dømes vurdering og korleis ein skal gå fram.

Informantane fortel om varierende storleikar på kollegafellesskapet. Sara fortel at ho er ein del av eit stort lærarkollegium med totalt 15 andre kroppsøvingslærarar og diskutere med. Ho får gjennom møta kjennskap til lærarane sin vurderingspraksis, og føler at det er nyttig å dele opplegg og tankar på tvers av trinna. Eskil har berre ein anna kollega som underviser i kroppsøvingsfaget på skulen. Ved spørsmål om dei har noko form for samarbeid hevdar Eskil at dei ikkje samarbeida i det heile tatt, og informanten opplever at dei har svært ulik vurderingspraksis i faget. Då Eskil prøver å ta opp noko om den nye læreplanen får han berre eit kontant svar frå den andre læraren om at han skal pensjonere seg snart, og derfor vil han halde fram med å gjere ting på sin måte sånn som han alltid har gjort. Eskil tek avstand frå den andre kroppsøvingslæraren sin vurderingspraksis, og prøver sjølv å gjere så godt han kan, men syns faget er tyngre enn tidlegare når han har hatt fleire kroppsøvingslærarar å diskutere med.

Kristoffer og Mona med sin erfaring frå ungdomsskulen, har begge opplevd å vere ein del av eit større lærarkollegium. Samtidig har dei ikkje opplevd meir samarbeid på tvers av trinna sjølv om dei er fleire lærarar på skulen. Begge uttrykkjer at dei får rom for autonomi i faget, og at dei får moglegheit til å utforme faget slik som dei ynskjer. Kristoffer har og eit godt samarbeid med den andre trinnlæraren, som også har kroppsøving som fag. Likevel opplever både Kristoffer og Mona at det er lite samarbeid på tvers av trinna, og ved at dei ikkje heller har tid til møter for oppfølging, har dei og liten kjennskap til vurderingspraksisen som dei andre kroppsøvingslærarane fører på skulen.

For både Sara og Mona kan det nokre gonger vere skummelt å skulle ta ordet i fellesskapet på skulen. I resultata til Grimsæth et al. (2008) kom det og fram at nyutdanna ikkje alltid opplevde det som like enkelt å skulle påverke og få gjennomslag, med tankar og idear dei hadde med seg frå studietida. Som nyutdanna vil ein møte ulike skulekodar som ein skal førehalde seg til. Arfwedson (1984) nyttar omgrepet skulekode i forklaringa på ulike skulekulturar, og omtalar det som eit mønster av ulike spelereglar som utviklast på den enkelte arbeidsplass. Kvar skule har utvikla sine eigne skulekodar. Skulekoden vil aldri vere heilt lik og dei nyutdanna vil ikkje ha dei nøyaktig same oppfatningane. Omgrepet er brukt som hjelp i forståinga av ein kompleks organisasjon med sine daglege rutinar (Engelsen, 2015).

Som nyutdanna syns Sara at det ikkje er alltid like lett å vite korleis ein skal gå fram i vurderingsprosessen, og skape gode situasjonar for vurdering. Derfor syns ho det er godt å ha eit stort kollegium ein kan støtte seg til, og ho gir uttrykk for at leiinga er flinke til å ivareta og støtte lærarane på skulen. Utifrå det Sara fortel er det i tråd med Kardos et al. (2001) sine beskrivingar av kjenneteikn på ein integrert skulekultur, der leiinga er ei nødvendig brikke for å oppretthalde ein kultur, der dei nyutdanna blir anerkjent og behova deira blir ivareteken. Det er varierende korleis den nyutdanna opplever møte med arbeidskvardagen. Resultata til Tiplic et al. (2015) indikera og at det er mindre sjansar for at nybegynnarar utviklar tankar om å forlate yrket, dersom dei oppfattar at det blir gjort ein innsats for lærarfellesskapet på skulen. Integrerte skulekulturar med kontinuerleg erfaringsutvekslingar og felles tankar legg også i større grad til rette for at lærarane lykkast med undervisninga (Kardos et al. 2001).

Mona gir uttrykk for at lærarane på skulen har ulike forventningar til ho som nyutdanna. Amdal og Ulvik (2019) trekkjer fram at det kan vere høge forventningar til den nyutdanna om å skulle ta ansvar for same type oppgåver som dei erfarne lærarane. Samtidig kan den nyutdanna ha eit ynskje om å prestere, og derfor ta på seg eit for stort ansvar utan å få den hjelpa dei føler at dei treng. Skulekulturen er med på å påverka læraren sin profesjonsidentitet, og jobben som den nyutdanna får er med å forme identiteten deira (Day et al, 2006, i Ulvik & Langørgen, 2012). For lærarsosialiseringa er skulekoden beskrive som ein sentral faktor (Ulvik & Langørgen, 2012). Mona opplever likevel at ho kan stille spørsmål til dei kollegaene ho kjenner seg trygg på. Dei nyutdanna vil møte lærarar som har ulike måtar å tilnærma seg skulekoden på, medan nokre er sentrale kodeberarar er andre i opposisjon mot koden (Arfwedson, 1984).

Tre av fire informantane beskriver at det mellom lærarane er for lite samarbeid og erfaringsdeling om vurdering i kroppsøvingsfaget. Nye lærarar uavhengig om dei er lærarar med erfaring eller nyutdanna, må få erfaring med ulike forhold på og omkring skulen som ein del av tilpassinga til den nye arbeidsplassen (Arfwedson, 1984). Det kan vere eit godt samarbeid med enkelte lærarar på skulen, men informantane saknar meir samarbeid på tvers av trinn og mellom alle lærarar som har same fag. Samarbeid i fellesskapet var også sett på som ein viktig faktor innanfor den integrerte skulekulturen, for at lærarane skulle lukkast med undervisninga (Kardos, et al. 2001).

Ifølgje Kardos et al. (2001) sine beskrivingar av ein integrert profesjonell skulekultur, vil lærarar sjå klare fordelar med å lære av kvarandre uavhengig av forskjellig erfaring. Den eine informanten har opplevd situasjonar der han har gitt råd til andre kollegaer om korleis ein kan gjennomføre vurderinga. Lærarane har ulik praksisteori, men dei ulike elementa innanfor teorien er dynamiske, der individet kan forandre oppfatningar og verdiar (Handal & Lauvås, 1999). Tidlegare tankar om eit allereie innlært fenomen kan endrast i møte med ny kunnskap, teoriar eller omgrep. I dette tilfelle kan informanten sine råd, føre til at andre lærarar på skulen endrar sine måtar å gjennomføre vurderinga på. Innanfor skulekoden eksistera det ifølgje Arfwedson (1984) reformpedagogar som ikkje seier seg einig i den etablerte skulekoden, og ynskjer å utfordre skulen sin praksis. Utifrå Arfwedson (1984) sitt omgrep er desse lærarane kjenneteikna ved å vere i opposisjon mot den eksisterande skulekoden, og ynskjer ein forandring. Eskil fortel at det er lite rom for diskusjonar rundt vurdering og deling av opplegg med den andre kroppsøvingslæraren på skulen, og Eskil føler at kollegaen har manglande endringsvilje. I møte med nye idear og tankar kan lærarar også verdsette sine egne verdiar og erfaringar, og desse kan vere dominerande i struktureringa av praksisteorien (Handal & Lauvås, 1999).

Informantane hadde og ulike storleikar på kollegia. Ifølgje Arfwedson (1984) vil skular med eit større kollegium vere meir tilbøyeleg for forandringar, på grunn at det er meir tilstrøyming av nye perspektiv og oppfatningar innanfor skulekoden. Det kan likevel i eit mindre kollegium vere rom for eit godt samarbeid. Kvaliteten på dialogen mellom lærarane er avhengig av miljøet blant lærarane som er på skulen, og då at skulen har eit inkludere miljø med kultur for deling og samarbeid (Ulvik & Langørgen, 2012). Sjølv om Eskil opplever at det ikkje er noko form for samarbeid med den andre kroppsøvingslæraren, er det likevel fleire

av dei andre lærarane på skulen som er interesserte i å spørje han om ting. Som Kardos et al. (2021) påpeikar kan det eksistera motkulturar innanfor kvar skule, der det på skulen kan vere ueinigheit mellom leiing og lærarar om den eksisterande skulekulturen. Dei nyutdanna kan og bidra på ulike måtar i fellesskapet. Dei har ofte oppdatert kunnskap frå og nettopp ha studert, og kan komme med friske idear som bidreg til refleksjon og utvikling i lærarfellesskapet (Ulvik & Langørgen, 2012).

#### 4.5.1 Påverknad av foreldre

I eit av oppfølgingsspørsmåla tok eg opp om foreldre kunne ha innverknad på vurderingsarbeidet deira i kroppsøvingsfaget.

*«Det er veldig forskjellig.. altså nokon foreldre vil jo vite alt om barnet sitt, medan andre er ikkje like interessert..ikkje at dei ikkje er interessert, men det er mange som vil vere med å styre frå heimebana kontra nokon som på ein måte lar skulen gjere sin jobb.» (Mona)*

Mona opplever at det er store forskjellar innanfor foreldregruppa. Ho har opplevd foreldre som ikkje har vore einige med ho i karaktersettinga, og då meina at idrettslege prestasjonar barnet deira viser på fritida, ikkje samsvara med den karakteren dei får i kroppsøvingsfaget.

Kristoffer presisera til foreldra at han ikkje har eit idrettsperspektiv i faget, men han har eit kroppsøvingsfagleg perspektiv, der elevane sine idrettsferdigheiter ikkje vil vere hovudfokuset. Den største utfordringa som Kristoffer opplever er at foreldre ikkje har det same synet på vurderinga i kroppsøvingsfaget som han har. Han trur foreldra trekkjer tankar til korleis dei sjølv opplevde kroppsøvingsfaget då dei var elevar, og at dei derfor også har ei meining om måten han vurderer på. Kristoffer meina at ein må stå i litt motvind mot foreldre som kanskje meina at ein gjer noko feil, og framhevar at den faglege kompetansen hans er ekstra viktig for at andre ikkje skal kunne påverke vurderingspraksisen hans. Sara håpar at ho klarer å stå imot presset, og ikkje endrar vurderingspraksisen sin sjølv om enkelte er ueinige i måten ho vurderer på.

Eskil har opplevd misnøgde foreldre utifrå karakterane han har gitt i faget, og referera til ein kommentar han har fått av foreldre «Han har jo med seg gymkle, då må han få ein firar». Han trekkjer fram at foreldre er gjerne vande med den andre kroppsøvingslæraren på skulen, og at

dette kravet for karakter er satt av den andre kroppsøvingslæraren med svært ulik vurderingspraksis enn han sjølv. Eskil let seg heller ikkje bli påverka av kommentarane frå foreldra, og er trygg på at han gjer dei rette vurderingane. Samtidig ynskjer han at det skal vere rom for diskusjon med foreldre, med krava skal vere realistiske som han sjølv uttrykkjer. Tre av informantane har opplevd foreldre som har ulik formeining om organisering og vurdering i faget. Liknande funn blei gjort av Midthaugen & Birkelund (2019) der foreldre hadde ulike oppfatningar av organiseringa av kroppsøvingsfaget enn den nyutdanna. Dei nyutdanna lærarane opplevde ein positiv relasjonsbygging til elevane sine, men var frustrerte over relasjonen til foreldregruppa. Skulane har like ytre rammer, men det er variasjon i form av tilsette, leing, foreldre og elevar. Det er med på å skape ulike kulturar frå skule til skule (Jenssen & Roald, 2012). Den nyutdanna må førehalde seg til at leing, kollegaer og foreldre er styrt av normative interesser, og etablerte spelereglar på skulen (Amdal & Ulvik, 2019).

Ingen skulekultur er lik og det er eit kompleks fenomen å undersøkje. Kardos et al. (2001) nemner i sin avhandling tre typar profesjonelle kulturar i sine beskrivingar av ulike skulekulturar; *kultur orientert mot meir erfarne lærarar*, *kultur orientert mot nybegynnarar* og *integrerte profesjonelle kulturar*. Ingen av informantane opplever ein *kultur orientert mot erfarne lærarar* (Kardos et al. 2001). Samtidig nemner to av informantane at det somme gonger kan vere vanskeleg å kome med innspel, med tanke på at kollegaer har mykje meir erfaring. Medan det nokre gonger kan vere personavhengig, finn alle informantane støtte gjennom ulike personar i skulekulturen. Det vil som Arfwedson (1984) beskriver vere lærarar som har ulike måtar å tilnærma seg skulekoden på, og ulike oppfatningar av kva skulekoden inneber. I tillegg eksistera det individuelle praksisteoriar på skulen, som ikkje alltid vil utviklast til ein felles praksisteori (Handal & Lauvås, 1999). Ifølgje Handal og Lauvås (1999) vil personlege erfaringar, konklusjonar og hypotesar utgjere ein sentral del av praksisteorien vår. Konklusjonar som blir teke er etter ein bestemt opplevd praksis, og i samspel med verdiane våre. Dei grunnleggjande verdiane våre vil ha ein dominerande effekt på det ein opplever, og styre kva ein ser på som bra eller dårleg for undervisninga. Ulike tankar om kroppsøvingsfaget gjelder ikkje berre innanfor skulen, men og blant foreldregruppene til informantane.

#### 4.6 Metodiske refleksjonar etter gjennomføring av intervju

I ettertid av gjennomføringa av intervju, innsåg eg også at eg kunne ha stilt fleire oppfølgingsspørsmål innanfor dei ulike kategoriane. Eg kunne stilt fleire spørsmål til tema som omhandla både vurderingspraksis og skulekultur. Med tanke på vurderingspraksis, så kunne eg ha spurt informantane fleire oppfølgingsspørsmål når det gjaldt formativ og summativ vurdering, og til dømes kva informantane fokuserte på i undervegsvurderinga. Det å gå enda meir i djupna på ulike tema vil nok alltid vere råd med ein studie. Samtidig hadde informantane mykje på hjartet og mykje dei ville dele. I enkelte situasjonar under intervju ønska eg heller at informantane skulle få dele forteljingane sine, enn å avbryte dei. Dette også på grunn av at det kunne kome fram nye interessante funn knytta til problemstillinga mi gjennom det informantane fortalde. Samla sett hadde eg gjort meg opp nokre tankar om problemstillinga før eg gjennomførte intervju, medan informantane sine oppfatningar og forteljingar, medførte at eg fekk ei ny og vidare forståing om feltet.

## 5.0 Avslutning og vidare forskning

Formålet med studien har vore og undersøkt kva for opplevingar og refleksjonar eit utval nyutdanna kroppsøvlingslærarar har om skulekultur og vurderingspraksis i faget på sin skule. For å gjere greie for problemstillinga har eg gjennomført fire semistrukturerte intervju, som tidlegare er presentert og diskutert. I dette kapittelet vil eg presentere studien sine hovudresultat ved hjelp av forskningsspørsmåla. Til slutt vil eg kome med refleksjonar rundt vidare forskning på feltet.

### 5.1 Studien sine hovudresultat

Alle informantane hadde opplevd å bli godt mottekne på skulen. Likevel var det delte meiningar mellom informantane, om ein kunne spørje dei andre tilsette på skulen dersom ein lurte på noko. Medan to av informantane ikkje var redde for spørje dei andre tilsette, føretrekte dei to andre å spørje enkeltpersonar og personar dei følte seg trygge på. Funna viser at dei nyutdanna i studien har forskjellige opplevingar til korleis dei etablerer seg i fellesskapet, og det er ulike samhandlingsmønster som eksisterer innanfor den enkelte skulekulturen. Det var berre ein av informantane i studien som hadde opplevd eit godt og kontinuerleg samarbeid med dei andre kroppsøvlingslærarane på skulen, og i stor grad hadde opplevd ein inkluderande skulekultur. Tre av dei andre informantane etterlyste meir samarbeid med andre kroppsøvlingslærarar på skulen. Samarbeid på tvers av trinna var noko dei såg på som mangelfullt. Fleire av informantane opplevde likevel at dei fann enkelte kroppsøvlingslærarar dei kunne samarbeide med på skulen, men innanfor fellesskapet blei det lite tid til oppfølging av planar og møter. Tid blei sett på som ein mangelvare, og noko som alle informantane etterlyste meir av på eit punkt.

Utifrå dei ulike beskrivingane til informantane kunne ein forstå at det var varierende storleikar på kollegafellesskapet. I denne studien har ein ikkje noko nærmare grunnlag for å seie noko om storleiken på profesjonsfellesskapet, er avgjerande for meir eller mindre samarbeid på den enkelte skule. Men dersom det er få lærarar på skulen som har kroppsøving som undervisningsfag, kan det påverke samarbeidet. På den eine skulen var det berre ein anna kroppsøvlingslærer i tillegg til informanten sjølv. Det var heller ikkje noko form for samarbeid mellom dei, på grunn av ulik vurderingspraksis og kollegaen sin manglande endringsvilje. Kollegaen til informanten kan her verdsette tidlegare erfaringar og verdiar i møte med endringane på skulen. Det understrekar at tilsette på skulen og samarbeidet mellom dei, vil

kunne skape moglegheiter og utfordringar på den enkelte arbeidsplass. For å få til eit godt samarbeid, var informantane einige om at nok tid og kontinuerlege dialogar i fellesskapet var sentrale faktorar for å få fram tankar og refleksjonar i eit utviklande kollegafellesskap.

Det var delte meiningar blant informantane når det kom til det omtalte praksissjokket. Samtidig hadde alle kjent på at dei hadde mykje ansvar åleine, noko som påverka arbeidsbelastninga til dei nyutdanna. For å skape ein mildare overgang frå student til lærarkvardagen er det blitt innført eit krav om rettleiingstilbod. Tre av informantane hadde opplevd å få rettleiingstilbod på skulen, men informantane opplevde at det blei diskutert meir generelle ting på rettleiingsmøta enn dei meir faglege aspekta. Informantane hadde ikkje opplevd at kroppsøvingsfaget eller vurderingspraksis blei diskutert under rettleiingsmøta. Den eine informanten hadde heller ikkje fått noko rettleiing, og nemnte at utfordringar som lite tid, førte til at det ikkje blei prioritert på hans skule.

Informantane hadde fleire refleksjonar til vurderingspraksisen sin i faget. Dei opplevde vurderinga som lite konkret, og nemnte fleire utfordringar knytta til vurderinga. Samtidig nemnte informantane at det profesjonelle skjøn, var ein viktig del av vurderingspraksisen for å leggje til rette for gode vurderingssituasjonar. Samtlege av informantane var samde om at det kunne vere vanskeleg å vere rettferdig i vurderinga. Informantane sakna og tydlegare kriterium for korleis dei skulle vurdere elevane. Det var forskjellar på kva informantane ville fokusere på i vurderingspraksisen sin. Studien viste at det idrettslege perspektivet ikkje lenger var like sterkt representert i vurderingspraksisen, men det var døme på unntak. Noko som var relevant for alle informantane, var å få ei kontinuerleg og systematisk dokumentering av vurderingsarbeidet. Dei nemnte derimot ikkje omgrepa formativ og summativ vurdering i dokumenteringa, men fleire av informantane fokuserte på ulike vurderingsformar som kunne samsvare med ein formativ vurderingspraksis. Informantane hadde og ilag med andre lærarar på skulen utarbeida årsplanar for kroppsøvingsfaget, men formåla med planane var ikkje like og gjekk i motstridande retningar.

Informantane var klare over at dei sjølv hadde autonomi i faget, og korleis dei gjennomførte sin eigen vurderingspraksis. Samtidig var det gjennomgåande lite kjennskap til dei andre lærarane sin vurderingspraksis på skulen. Dei fleste av informantane hadde og opplevd foreldre som hadde meiningar om korleis karakter barnet deira burde få i kroppsøvingsfaget. Informantane opplevde at det var utfordrande at foreldra ikkje hadde like tankar om



vurderinga i faget, men hevda likevel at vurderingspraksisen deira ikkje blei påverka av foreldra sine synspunkt.

Informantane opplev uklare retningslinjer og vurderingskriterier i sitt arbeid med vurderinga. Derfor kan ein sjå nytteverdien av, at det på rettleiingsmøta blir diskutert meir det fagspesifikke, eller at informantane får meir tid til å diskuterte og reflekterte over vurderinga i fellesskapet. Dei nyutdanna ser nytta med å dele tankar og erfaringar innanfor profesjonsutviklinga for å vidareutvikle sin eigen vurderingskompetanse i faget. Som fleire av informantane uttrykkjer trengst det meir oppfølging på skulen rundt vurderingsarbeidet i kroppsøvingsfaget, og at det blir sett av meir tid til samarbeid rundt denne prosessen.

## 5.2 Vidare forskning

I denne oppgåva har eg prøvd å få nærmare innsikt om nyutdanna innanfor skulekulturen og vurderingspraksisen deira, og eg trur fleire nyutdanna lærarar kan relatera seg til opplevingar og refleksjonar som kjem fram i denne studien. I tillegg trur eg at masteravhandlinga kan vere interessant for fleire aktørar i skulesystemet. For rektorar kan funna bety at hen må legge betre til rette for samarbeid internt på den enkelte skule. Vidare opp i skulesystemet kan funn som til dømes mangel på tid, knyttast opp mot at ein har behov for fleire ressursar som kjem skulane til gode. I lærarutdanninga kan funna brukast i diskusjon med kommande lærarar. For kroppsøvingslærarane er det også i eit vurderingsperspektiv viktig å få til gode samarbeidsprosessar og gode fagmiljø, for det er framleis mange utfordringar til korleis ein skal forstå og praktisera vurdering.

Det er behov for ei enda djupare forståing for nokre av tema som eg legg fram i avhandlinga. Til dømes er vurdering i kroppsøvingsfaget eit krevjande felt i arbeidskvardagen for lærarane, og skulen treng vidare belysning om korleis dei skal vurdere utifrå stadig nye vurderingskriterium. Det kan vere spennande med meir forskning på skulekulturar, og korleis dei meir erfarne lærarane oppfattar skulekulturen på arbeidsplassen sin. Det kunne også ha vore interessant å sjå nærmare på ein eller fleire skular som har eit godt profesjonsfellesskap innan kroppsøvingsfaget, og skrive fram kva som kan kjenneteikna ein «god praksis» på området.

## Referansar

- Amdal, I. I., & Ulvik, M. (2019). Nye læreres erfaringer med skolen som organisasjon. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 1, 5- 24.
- Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Tanum Norli.
- Arfwedson, G., Arfwedson, G., & Haglund, S. (1987) *På vei mot kateteret: En bok for lærere/øvingslærere/ veiledere i lærerhøgskolene og for blivende og nyutdannede lærere.* TANO.
- Anker, T. (2020) *Analyse i praksis- En håndbok for masterstudenter.* Cappelen.
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K., Leirhaug, P. E. (2013). «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.».: vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7, 9-32.
- Birkelund, I., Midthaugen, P. (2019). Ny som kroppsøvingslærer- hvordan oppleves det første året i yrket? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 1, 25-43
- Borgen, J. S., & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1), s. 25-43.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (3. utg.) Cappelen Damm
- Brattenborg, S., Aaring, V., Kvikstad, I., & Vinje, E. E. (2021) Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at undervisningspraksisen vil kunne påvirkes av fagfornyelsen? I Vinje, E. E. (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. (s.191-217).Cappelen Damm.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Eide, L. H. (2011). *Vurdering av læring i kroppsøving: hvordan oppfatter elever og lærere vurderingspraksisen i kroppsøving ved fire ungdomsskoler, relatert til offentlige føringer med særlig vekt på vurdering for læring.* Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole. Oslo.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* (7.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving.* Universitetsforlaget.
- Gjølme, E. G., & Evensen, K. (2021) Vurdering i kroppsøving. <https://mhfa.no/vurdering-i-kroppsøving#Underveisvurdering>

- Grimsæth, G. (2008). *Veiledning av nyutdannede lærere -en sikker vinner for skolene*. Bedre Skole, ss. 75-79.
- Grimsæth, G., Nordvik, G., & Bergsvik, E. (2008) 'The newly qualified teacher: a leader and a professional? A Norwegian study', *Journal of In-Service Education*, 34:2, 219-236  
<https://doi.org/10.1080/13674580801950873>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2.utg. 3 opplag). Fagbokforlaget.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår- En strategi for veiledning med lærere*. Cappelen
- Hansen, E. Å., (2017). *Vurdering i kroppsøving- en stor utfordring!: Hvordan erfarer lærere og elever i ungdomsskolen elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer ligger til grunn i vurderingen?* (Masteroppgave, Universitetet i Agder).
- Hordvik, M., & Aaring, V. (2021). Modellbasert praksis - én visjon for fagfornyelse i kroppsøving. I Vinje, E. E. (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. (s.191-217). Cappelen Damm.
- Huberman M., Thompson C.L., Weiland S. (1997) Perspectives on the Teaching Career. In: Biddle B.J., Good T.L., Goodson I.F. (eds) *International Handbook of Teachers and Teaching*. Springer International Handbooks of Education, vol 3. Springer, Dordrecht. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-011-4942-6\\_2](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-011-4942-6_2)
- Høgheim, S. (2020) *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget
- Jensen, E. S. & Roald, K. (2012). Skolen som organisasjon og arbeidsfellesskap. I: M. B. Postholm., P. Haug., E. Munthe. & R. Krumsvik. (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 119-135). Cappelen Damm
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FOU- arbeid innen kroppsøvingfaget I Norge fra januar 1978- desember 2010*. K. Jonskås.
- Kardos, S. M., Johnson, S. M., Peske, H. G., Kauffman, D., & Liu, E. (2001). Counting on colleagues: New teachers encounter the professional cultures of their schools. *Educational administration quarterly*, 37(2), 250-290.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Rapport. Innføring av veiledning for alle nyutdannede nytilsatte lærere*.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/gnist/veiledningsordning\\_arbeidsgrupperapport.pdf?id=2150821](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/gnist/veiledningsordning_arbeidsgrupperapport.pdf?id=2150821)
- Kunnskapsdepartementet (2021). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*.  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole\\_oppdert-2021\\_10.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole_oppdert-2021_10.pdf)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.

- 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.
- Meld. St. 28. (2015- 2016). Fag- Fordypning- Forståelse, -En fornyelse av Kunnskapsløftet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn) (Oppdragsrapport nr. 1-2018). Høgskolen i Innlandet.
- Opplæringslova. (1998). Forskrift til opplæringslova (LOV-1998- 07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I., (2018) Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning. Cappelen.
- Rambøll (2021): *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere sluttrapport 2021*:[https://www.udir.no/contentassets/8f74754444124fe5b3e93415b7472180/sluttrapport\\_evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere.pdf](https://www.udir.no/contentassets/8f74754444124fe5b3e93415b7472180/sluttrapport_evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere.pdf)
- Regjeringen. (2017a). Ni av ti nyutdannede lærere fortsetter i jobben. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringensolberg/kd/pressemeldinger/2017/ni-av-ti-nyutdannede-larere-fortsetter-i-jobben/id2563568/>
- Regjeringen. (2017b). Overordnet del–verdier og prinsipper for grunnopplæringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Skjeggnes, S. (2019). *Vurderingskompetansen til nyutdannede kroppsøvfingslærere*. (Mastergrad, Norges idrettshøgskole).
- Smith, K. (2009). Vurdering i et dialogsperspektiv. I J. Frost (Red.), *Evaluering- i et dialogisk perspektiv* (s.19-33). Cappelen Damm AS
- Sæle, O., & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femåring lærerutdanning - skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal.
- St. meld. nr. 11 (2008- 2009). Læreren Rollen og utdanningen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009/id544920/?ch=1>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tiplic, D., Brandmo, C., & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge journal of education*, 45(4), 451-474. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.987642>

- Ulvik, M. & Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18, 43-57. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.622553>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Endringer i faget kroppsøving* – Udir- 8- 2012  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/4/4.1/forutsetninger-og-innsats/>
- Utdanningsdirektoratet (2018) Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018).  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/>
- Utdanningsdirektoratet (2019a) Hva er nytt i kroppsøvingfaget?  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet (2019b). *Læreplan i kroppsøving* (KR001-05).  
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet (2020a) *Endringer i vurderingsforskriften*.  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/endring-av-vurderingsforskriften/>
- Utdanningsdirektoratet (2020b). *Kjennetegn på måloppnåelse- kroppsøving 10. trinn*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-kroppsoving-10.-trinn/>
- Utdanningsdirektoratet (2021) Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å., u.å.). Vurderingspraksis - Vurdering for læring.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/>
- Utdanningsforbundet (2017) Fakta: Rekruttering og frafall blant lærere.  
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/fakta-rekruttering-og-frafall-blant-larere/>
- Vinje, E. E. & Brattenborg, S. (2021) Nytt støtteskriv for kroppsøvingslærere forsterker ukklarheter. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/kroppsoving-opplaeringsloven-vurdering/nytt-stotteskriv-for-kroppsovingslaerere-forsterker-ukklarheter/281254>
- Aasland, E., & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats»: om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal or Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5-17.

Aasland, E., Walseth, K., & Engelsrud, G. (2017). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilising exercise as punishment in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 490-501.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide

- Presentasjon av meg sjølv: Lærarstudent GLU5-10 og skal skrive master i kroppsøving.
- Tema og bakgrunn: Eg ynskjer å undersøkje korleis nyutdanna kroppsøvingslærarar opplev og reflekterer over vurdering i kroppsøvingfaget.
- Teieplikt og anonymitet: Vil gjennomføre lydopptak, men alle opplysningar er konfidensielle, og det er berre eg som vil ha tilgang til innsamla datamateriale.
- Det er frivillig å gjennomføre intervjuet og deltakaren kan når som helst trekkje seg.

#### **Problemstilling:**

*Kva for opplevingar og refleksjonar har eit utval nyutdanna kroppsøvingslærarar om skulekultur og vurderingspraksis i faget på sin skule?*

#### **Bakgrunn:**

Kjønn og alder

Kor lenge har du jobba som kroppsøvingslærar?

Korleis utdanning har du?

Korleis har dine første år som kroppsøvingslærar vore?

#### **Opplevingar som nyutdanna kroppsøvingslærar**

Korleis har du opplevd det å vere ny som kroppsøvingslærar?

- Fleire snakkar om det opplevde praksissjokket, var dette noko du opplevde/oplever i din kvardag som lærar?

Korleis blei du møtt av skulen som nyutdanna lærar?

Har du fått rettleiing i løpet av det første året ditt som kroppsøvingslærar?

Er det gode rom/ moglegheiter for å komme med nye idear / måtar å sjå kroppsøvingfaget på?

- Er det noko som har overraska deg med vurdering i faget?

#### **Vurdering og kompetansemål:**

Korleis arbeider du/dykk med kompetansemåla i den nye læreplanen?

Kva syns du om kompetansemåla i den nye læreplanen LK20 med tanke på vurderingsarbeidet? (anna formulering?)

Korleis oppfattar du din eigen vurderingskompetanse?

- Kva er du god på, kva kunne du vore bedre på ?

Korleis forstår du/de kompetansemåla i den nye læreplanen, og korleis jobbar du/de med desse?

Opplever du store eller mindre endringar samanlikna med LK06?

- Kva slags endringar opplever du evt. er størst, og korleis påverka dette arbeidet med kompetansemåla?
- Korleis påverka dette att vurderingspraksisen din/dykk?
- Har det skjedd endringar på skulen, med tanke på vurderingsarbeidet i kroppøving i løpet av din tid på skulen?

Føler du at vurderinga di attspeglar seg med kompetansemåla i faget?

- Korleis forstår du/ de kompetansemål med overordna del av faget?
- Ferdigheiter, innsats og kunnskaps

### **Vurderingspraksis:**

Kva tenkjer du på når ein snakkar om vurdering?

Korleis jobbar du med vurdering i faget?

- Kan du gi nokre døme
- Summativ – formativ vurdering

Samarbeida de om vurdering i fellesskap på skulen?

- Korleis er evt. samarbeidet?
- Diskusjonar i fellesskap
- Er det noko rom for å dele opplegg /tankar kring faget?

Er dei andre lærarane på skulen mottakelege for nye innspel rundt vurderinga i kroppøvingsfaget?

Kva tenkjer du påverkar mest ditt arbeid med vurdering no?

- Teori og kunnskap frå utdanninga og det du har lært frå studieløpet, eller rettleiing og samtalar med kollegaer? Føler du at du har fått tilstrekkeleg vurderingskompetanse etter endt utdanningsløp?
- Kva fokusera du på når du sette karakter på eleven?
- Summativ vurdering - Sluttvurdering



- Rådfører du deg med andre lærerar før terminkarakter?

Reflekterte du og dine medstudentar rundt vurderingspraksis gjennom utdanningsprosessen din?

- Hugsar du korleis det blei jobba med vurdering i utdanninga di? Døme på dette.
- Har det bidrege til forståinga av læringsfremjande med vurderinga og kva som skulle vere grunnlaget for sluttvurderinga?

Har synet ditt på vurdering i kroppsøvingsfaget endra seg frå du var ferdigutdanna, til no i perioden du har jobba som lærar?

Føler du som nyutdanna at du og meir erfarne kroppsøvingslærarar har same syn på vurderinga i faget?

- Har du hatt samtalar med andre kroppsøvingslærarar om vurderingsarbeidet i kroppsøvingsfaget, som har ført til at du har blitt påverka/ endra vurderingspraksis?
- Er det fleire (andre) faktorar som påverka vurderinga di?

### **Skulekultur:**

Veit du noko om korleis vurderingspraksis dei andre kroppsøvingslærarane har på din skule?

- Vil du sei den er lik/ulik din måte å gjennomføre vurdering på?
- Dersom det ikkje noko form for samarbeids/ delingskultur på skulen, kunne tenkt deg og fått meir innsyn i andre lærerar sitt arbeid med vurdering på skulen?

Veit du noko om korleis tankar/ haldningar dei andre lærarane gjer seg om kroppsøvingsfaget, kring nye kompetansemål og vurdering?

- Blir du i nokon grad påverka av korleis dei andre tenkjer? Om til dømes den nye læreplanen?

Føler du at du kan påverka dine kollegar og leiing, når det kjem til utvikling av vurderingspraksis på din skule?

- Blir du påverka av andre i ditt vurderingsarbeid, til dømes foreldra?

Er det rom for autonomi som kroppsøvingslærar i faget på din skule?

Legg skulen til rette for at kroppsøvingslærarane på skulen kan gå saman på skulen og diskutere temaer i kroppsøvingsfaget som til dømes vurdering?

- Skjer det samarbeid med andre skular i området?

**Sluttspørsmål:** Då har eg ikkje fleire spørsmål, men er det noko meir du ynskjer å ta opp eller spørje om før me avsluttar intervjuet?

## Vil du delta i forskingsprosjektet

«Nyutdanna kroppsøvlingslærarar – Vurderingspraksis og skulekultur i faget»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å finne ut korleis nyutdanna kroppsøvlingslærar opplever vurdering i kroppsøvlingsfaget. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

### Føremål

Dette er ei masteroppgåve innanfor grunnskulelærarutdanninga. Eg ynskjer blant anna å finne meir ut av korleis nyutdanna lærarar oppfatar, opplever og reflekterer over vurderingspraksis og skulekultur i kroppsøvlingsfaget.

### Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg har valt å intervju nyutdanna kroppsøvlingslærarar. Eg ynskjer å intervju 4-6 informantar, og gjerne lærarar som har gjennomført sitt første yrkesår. I masterprosjektet vil eg fokusere på kroppsøvlingslærarar med erfaring frå arbeid på ungdomsskular.

### Kva inneber det for deg å delta?

Eg ynskjer å gjennomføre kvalitative intervju med moglegheit for å ta lydopptak og notat frå intervju. Det kan vere eit alternativ å føreta nokre av intervju på Zoom, dersom det skulle bli vanskeleg å få til eit møte. Me blir einige om tid og stad om du ynskjer å stille som deltakar. Alle opplysningane vil vere konfidensielle, og det er ikkje nokon andre som skal ha tilgang til innsamla datamateriale. Spørsmåla vil omhandle arbeidskvardagen som kroppsøvlingslærar og korleis erfaringar du har kring vurdering i kroppsøvlingsfaget. Dersom du vel å delta i prosjektet inneber det at du stiller til intervju. Sjølve intervjuprosessen vil ta deg ca. 30-45 minutt.

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje tilbake samtykket. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje medføre nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

### Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opplysingane blir anonymiserte og lydopptak vil bli sletta når datainnsamlinga er ferdig. Datamateriale skal bli oppbevart på ein trygg måte, kor berre masterstudent og rettleiarar har tilgang.

### Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

### Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarleg for prosjektet.

### Har du ytterlegare spørsmål?

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Rebekka Midlang (student, HVL). E-post: [rebeccakamidlang@hotmail.com](mailto:rebeccakamidlang@hotmail.com)
- Ann- Kristin Nilsen (stipendiat, rettleiar, HVL). E- post: [akn@hvl.no](mailto:akn@hvl.no)
- Anne Henriksen (høgskulelektor, rettleiar, HVL). E-post: [Anne.Henriksen@hvl.no](mailto:Anne.Henriksen@hvl.no)
- Personvernombud HVL, Trine Anikken Larsen, e-post: [Trine.Anikken.Larsen@hvl.no](mailto:Trine.Anikken.Larsen@hvl.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Venleg helsing

Ann- Kristin Nilsen

Rebekka Midlang

Anne Henriksen

(Forskarar/rettleiarar)

---

## Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju (mogleg digitalt intervju på zoom)

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.-----

------(Signert av  
prosjektdeltakar, dato)

## Vedlegg 3: Godkjenning frå NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

13.05.2022, 11:59

[Meldeskjema](#) / [Nyutdanna kroppsøvingslærarar og vurdering i faget»](#) / Vurdering

# Vurdering

## Referansenummer

154497

## Prosjekttittel

Nyutdanna kroppsøvingslærarar og vurdering i faget»

## Behandlingsansvarlig institusjon

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

## Prosjektperiode

15.09.2021 - 15.05.2022

[Meldeskjema](#) 

## Dato

24.09.2021

## Type

Standard

## Kommentar

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 24.09.2021. Behandlingen kan starte.

### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

### 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 behandles til nye, uforenlige formål

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/614326ed-3453-4613-b152-65b5da00be64>

Side 1 av 2

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)