



# Høgskulen på Vestlandet

## Kroppsøving 3, emne 4 - Masteroppgave

MGBKØ550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	02-05-2023 09:00 CEST	<b>Termin:</b>	2023 VÅR2
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2023 14:00 CEST	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave - Bergen		
<b>Flowkode:</b>	203 MGBKØ550 1 O 2023 VÅR2		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	214
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	31752
----------------------	-------

Egenerklæring \*: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



# MASTEROPPGAVE

Elevvurdering i kroppsøving på barneskolen.

Student assessment in physical education in  
primary school.

**Marie Kårstad, kandidat 214**

MGBKØ550, Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn

Fakultet og institutt for lærerutdanning, kultur og idrett

Veiledere: Jonas Vindedal Langlo og Nicolay Stien

Innleveringsdato: 12.05.23

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

«God helg, lærere»

Er du klar over  
hvor mange lærere det er  
som går rundt og tror  
de er helt vanlige folk hele livet sitt  
som ikke vet hvor mange  
barne  
eller ungdomsskole  
eller videregåendeverdner  
de har reddet  
viktig at de ikke får vite noe  
før de blir pensjonister  
for så mange superhelter  
klarer vi ikke å dekke  
over offentlige budsjetter

Av. Trygve Skaug

## Forord

Alle barn fortjener en trygg, varm og genuin lærer. En lærer som vet hvordan man skal bruke elevvurderingen for å tilpasse undervisningen og motivere for læring og bevegelsesglede. «God helg, lærere» av Trygve Skaug er et dikt som beskriver hvordan min opplevelse av kroppsøving fullstendig endret seg på ungdomskolen, samt hvordan alle barn bør oppleve møte med lærere i skolen. Jeg ønsker å gi en stor takk til kroppsøvingslæreren min den gangen, Asbjørn Hjørnevik. Takk Asbjørn for at du endret mitt syn på kroppsøving og fysisk aktivitet. Jeg tror ikke jeg hadde opplevd den enorme trenings- og bevegelsesgleden jeg har i dag om det ikke hadde vært for en kroppsøvingslærer som deg. Du har inspirert meg helt fra ungdomskolen og gjennom høyere utdanning til å bli den beste læreren jeg kan bli, spesielt i kroppsøving.

Veien til masteren har vært stressende, men også fin og lærerik. Etter et langt studieløp ønsker jeg å takke en rekke personer jeg ikke kunne klart meg uten. Først og fremst vil jeg takke mine foreldre. Takk til mamma for å ha lært og vist meg hvordan en lærer bør være genuin, varm, trygg og pedagogisk i møte med elevene. Takk til pappa som alltid har vært tilgjengelig på telefon, og hjulpet meg med alle tekniske utfordringer som jeg aldri fikk godt nok svar på på Google. Takk til Alda som har vært en varm og oppmuntrende venninne gjennom alle fem årene på Høgskulen. Takk til alle mine kollegaer og venner på Energi Trening, dere har vært mitt fristed fra skolen hvor jeg fikk oppleve mye mestring, støtte og motivasjon.

Til slutt ønsker jeg å takke alle informantene som har muliggjort denne masteren og tatt seg tid til å dele sine synspunkter og kunnskap i en travel hverdag. Sist, men ikke minst, ønsker jeg å takke mine flotte veiledere Jonas og Nicolay. Takk for deres støtte, konstruktive kritikk, motivasjon og tro på meg gjennom dette store prosjektet.

Høgskulen på Vestlandet

Bergen, 12.05.2023

Marie Kårstad

## Sammendrag

Elever lærer i mange ulike situasjoner, men i situasjoner hvor *de selv* opplever behov for utvikling av ferdigheter, holdninger og kunnskaper er de situasjonene de lærer best. Elevvurdering brukes for å fremme læring ved å la elevene ta del i evalueringen av egen læring og utvikling. Det finnes lite forskning som undersøker arbeidet med elevvurdering i kroppsøving på barneskolen. Et fenomen kan utspille seg på forskjellige fra hvordan det ideelt beskrives i lærebøker, til hvordan det faktisk foregår i hverdagen. Hensikten med studien er å skape innsyn i hvordan elevvurdering utspiller seg i en hektisk hverdag, og har resultert i følgende problemstilling: *Hvilke tanker og erfaringer har kroppsøvingslærere med elevvurdering på barneskolen?* Det er ønskelig at studien skal resultere i en oversikt hvor funnene kan fungere som tips, inspirasjon og diskusjon til hvordan andre studenter og lærere kan arbeide med elevvurdering. Studiens data ble innhentet ved å benytte kvalitative semistrukturerte forskningsintervju. Utvalget bestod av fire kroppsøvingslærere med utdanning innenfor kroppsøving og- eller idrettsfaget. Resultatet er avdekket gjennom en tematisk analyse, og farget av en sosiokulturell forståelse med en fenomenologisk tilnærming. Det konkluderes med at læreren må kommunisere med elevene, for å forstå, skape og dele kunnskap om hvordan elevene utvikler seg og hvilke behov de har. Kunnskap om den enkeltes forutsetninger er avgjørende i arbeidet med VFL.

**Nøkkelord:** Vurdering for læring, elever, innsats, forutsetninger, mestring, fysisk aktivitet, kroppslig læring, dybdelæring

## Abstract

Students learn in different situations. However, the learning outcome might be greatest in situations where they experience an intrinsic need for development of skills, attitudes, or knowledge. Student assessment is used to promote learning by letting the students take part in the evaluation of their own learning and development. There is limited research on the topic of student assessment in physical education in primary school. The way a situation acts out can be very different than in theoretical perspectives and literature. The objective of the study is to bring new insight into how pupil assessment takes place during a busy workday. A resulting key question is: *What thoughts and experiences do teachers in physical education have on pupil assessment in primary school?* It is a primary goal that the findings of this study can be used as ideas, inspiration, and discussion points on how students and teachers can implement and optimize pupil assessment with focus on physical education. To achieve a holistic approach, the data collection was performed using qualitative semi-structured research interviews. The study sample comprised four teachers in physical education with relevant education in either physical education or sports subjects. The results are exposed through thematic analysis and coloured through the lens of a sociocultural understanding with a phenomenological approach. The study concludes that knowledge about pupil's prerequisites is crucial when within formative assessment. The teacher must communicate with the students to understand, learn and share further knowledge about their requirements and way of development.

**Keywords:** Assessment for learning, pupils, effort, PE-teacher, physical activity, prerequisites, physical learning, in-depth learning

# Innholdsfortegnelse

1. Bakgrunn .....	1
1.1. Introduksjon .....	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema .....	2
1.3 Oppgavens struktur.....	3
2. Teoretiske perspektiv .....	4
2.1 Læring.....	4
2.1.1 Kognitiv konstruktivisme .....	4
2.1.2 Det sosiokulturelle perspektiv .....	5
2.1.3 Dybdelæring .....	6
2.1.4 Overflatelæring.....	6
2.2 To typer læringsklima .....	7
2.2.1 Oppgaveklima .....	7
2.2.2 Prestasjonsklima .....	8
2.2.3 Flytsonen .....	9
2.3 Vurdering .....	9
2.3.1 Formålet med vurdering.....	9
2.3.2 Elevvurdering.....	10
2.3.3 Vurdering i kroppsøving .....	11
2.3.4 Vurdering for læring .....	11
2.4 Innsats i kroppsøving .....	12
2.5 Tidligere forskning.....	14
2.5.1 Svakheter ved tidligere forskning.....	17
2.5.2 Problemstilling.....	18
3. Metode .....	19
3.1 Forskningsdesign.....	19

3. 2 Vitenskapsteoretisk kunnskapssyn .....	19
3.2.1 Fenomenologi .....	20
3. 3 Utvalg .....	21
3.3.1 Presentasjon av informantene .....	22
3.4 Intervjuguide .....	22
3.5 Datainnsamling .....	23
3.6 Transkribering .....	24
3.7 Analyse av data .....	25
3.8 Reliabilitet og validitet .....	27
3.9 Etske betraktninger .....	29
4. Resultat og diskusjon.....	30
4. 1 «Innsats er nødvendigvis ikke å klare det» .....	31
4.1.1.Hvordan defineres innsats.....	31
4.1.2 God og dårlig innsats .....	34
4.1.3 Orden og oppførsel.....	36
4.2 Personlig vurderingskompetanse .....	38
4.2.1 «Jeg strekker ikke til» .....	38
4.2.3 Lærerens samarbeidspartnere og vurdering.....	41
4.2.4 Realisering av læreplanen- «Det blir en illusjon».....	45
4.3 Konkurranser og tester som vurderingsgrunnlag .....	50
4.3.1 Personlig kartlegging .....	50
4.3.2 Erfaring og danning.....	54
4.4 Nedprioritering av vurdering .....	58
4.4.1 Tidstyv.....	58
4.4.2 «Alle klarer det» .....	65
4.5 Arbeidsmetoder innenfor vurdering for læring.....	70



4.5.1 VFL gjennom organisering av undervisningen .....	70
4.5.2 VFL gjennom tilbakemeldinger og elevsamtaler .....	73
5. Konklusjon .....	82
6. Referanser .....	83
7. Figurliste .....	88
8. Vedlegg .....	90
Vedlegg 1: Godkjent meldeskjema fra NSD .....	90
Vedlegg 2: Informasjonsskriv .....	91
Vedlegg: 3 Intervjuguide .....	94

# 1. Bakgrunn

## 1.1. Introduksjon

Vurdering i skolen, særlig i kroppsøving, er et omdiskutert tema som mange engasjerer seg i (Brattenborg & Engebretsen, 2021; Evensen, 2020). Det er mange meninger om hva vurderingen skal innebære, hvordan det skal praktiseres og hva som er hensikten. Målet med denne studien er å få et innsyn i, og skape en bedre forståelse av hvordan lærere på barneskolen arbeider med vurdering i kroppsøving.

Fra erfaringer hadde man som barn meninger om vurdering basert på hva man opplevde og erfarte i timene på barneskolen, ungdomskolen og videregående. I tillegg inkluderer vi ofte erfaringer fra vurdering i idrett- og fritidsaktiviteter. Da man blir eldre, som student og unge voksne, baserer man gjerne meningene mer på hva man har lest om, lært om, hørt om, i tillegg til egne erfaringer. Etter hvert når man blir voksen, får barn og stifter familie, endrer man kanskje mening etter hvilke behov vi ser barna våre har.

Innsats som en del av vurdering er også et omdiskutert tema, ettersom det er utydelig hva begrepet egentlig innebærer, og hvor mye de ulike lærerne vektlegger det i sin vurderingspraksis. Læreplanverket, verdier og tanker om vurdering, endrer seg med takt i samfunnet. I reform 94 (R94) og læreplanverket av 1997 (L97) hadde innsats og samarbeidsevne kun en tredjedel vektning av karakteren. Faget var svært preget av idrett, gymnastikk og anatomi. I læreplanverket av 2006 (LK06) ble innsats fjernet helt fra kompetansegrunnlaget, og heller sett inn under orden og oppførsel. I innføring av LK06 fikk skolene og lærerne frihet til egen tolkning og utnytting av det pedagogiske rammesystemet, samt tilrettelegging av opplæring i fagene. Forskning har vist at dette gjorde at kroppsøvingsfaget ble nedprioritert (Evensen, 2020; Sæle & Hallås, 2020). Seks år senere, i revideringen av læreplanen i 2012, ble vurderingsforskriften endret og innsats ble igjen en del av vurderingsgrunnlaget (Evensen, 2020). I 2020 kom en helt ny læreplan, LK20, med helt nye mål og fokusområder. Nå var det ikke hovedemner, men kjerneelement som skulle prege kroppsøvingundervisning. Det ble fokus på bevegelse og kroppslig læring, uteaktiviteter og naturferdsel, og deltakelse og samspill (Kunnskapsdepartementet, 2019; Sæle & Hallås, 2020). For vurderingen betydde dette en større vektlegging av innsats: bl.a. elevens evne og vilje til

å løse utfordringer, vise selvstendighet, samarbeide med andre og utfordre seg selv.

Den nye læreplanen (LK20) vektlegger i større del at elevene skal utforske, lære og erfare på bakgrunn av egne forutsetninger. Deretter vil utvikling av ferdigheter komme som en konsekvens av dette. Dersom vi leser kompetansemålene i kroppsøving (KRO01-05) starter over halvparten med «utforske», «øve på» eller «forstå». Et av kompetansemålene etter fjerde trinn er for eksempel: «Utforske egen kroppsleg bevegelse i lek og andre aktiviteter, åleine og saman med andre». Det eneste kompetansemålet som stiller spesifikke krav til ferdigheter er kompetansemålet om svømming og svømmedyktighet etter fjerde trinn (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Utvikling av ferdigheter og kompetanse som omhandler teknikker og idretter kan være lettere å observere. Innsats derimot er en del av vurderingen hvor lærere må bruke skjønn, og egne tolkninger. Evensen (2020) poengterer at det å ikke gi opp innebærer prøving og feiling, selv om man ikke mestrer en aktivitet med en gang. Elevene må prøve ulike strategier og fremgangsmåter, og i denne prosessen vise selvstendighet ved at de selv tar ansvar for å utforske alternativ og utfordre seg selv. Læringsprosessen krever slik en kontinuerlig innsats, en vilje til å fortsette å jobbe, selv om læreren ikke ser på (Evensen, 2020).

## 1.2 Bakgrunn for valg av tema

Ved valg av tema var det viktig at forskningsprosjektet skulle resultere i noe som ville øke den generelle forståelsen og kompetansen om vurdering, og noe som kunne bli nyttig i arbeidslivet. Med «virkeligheten» og lærerhverdagen bare noen få måneder unna, oppstod et behov for mer kunnskap om elevvurdering. Som kroppsøvingstudent, var elevvurdering det temaet jeg opplevde at vi fokuserte minst på. I praksis gikk mye tid ofte til planlegging og tilrettelegging av innhold og organisering. Lærere foretar en pedagogisk vurdering når man analyserer hvilke undervisningsformer-, og hvilket innhold som passer elevene best og samtidig bidrar til å nå kompetansemålene. Dette er noe som skjer nokså fortløpende i undervisningen og innebærer å vurdere forskjellige handlingsutfall og risikofaktorer i undervisningsgjennomgangen, og foregår nokså løpende i undervisningen. Derimot er det interessant å undersøke hvor mye lærere prioriterer tid til elevvurdering; underveisvurdering og vurdering for læring hos den enkelte elev. På ungdomskolen og videregående skal lærere

vurdere opp mot karakterer, samt gi elevene en begrunnelse for den tildelte karakteren. Slik er det ikke på barneskolen, og det er interessant å spørre seg hvordan lærere jeg forholder seg til vurdering i et fag, hvor man ikke kan kartlegge ferdigheter og kunnskaper via gloseprøver, nasjonale prøver og midtveisvurdering?

Når kroppsøving dukker opp i media er det ofte saker som omhandler hvorvidt elever dusjer etter timen og hvorvidt det er akseptabelt med karakterer i et kroppslig fag. Fra elevperspektiv husker jeg svært lite om vurderingspraksisen til lærerne mine. Fra student- og lærerperspektiv derimot er det noe man fokuserer mye mer på. Ofte kan man spørre seg i hvor stor grad det er hensiktsmessig å benytte fysiske tester og konkurranser i kroppsøvingsundervisningen. Det er mange ulike meninger om hvordan elevvurdering bør foregå, men hvordan det faktisk utspiller seg i hverdagen kan være noe helt annet.

Hensikten med dette forskningsprosjektet er å samle erfaringer, tanker og arbeidsmetoder fra kroppsøvingslærere på barneskolen, som kan fungere som tips og innspill til hvordan andre studenter og lærere kan arbeide med elevvurdering. Dataen som innhentes skal resultere i en oversikt, med en drøftelse, over hvilke tanker og erfaringer kroppsøvingslærere har om vurdering. Ved å gjennomføre dette forskningsprosjektet er det ønskelig å skape et innsyn i hvordan elevvurdering utspiller seg i en hektisk hverdag.

### 1.3 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er delt inn i fem kapitler. Første kapittel tar for seg introduksjon og bakgrunnen bak valgt problemstilling. Deretter utdyper kapittel to om relevant litteratur og teoretiske perspektiv som vil være nyttig for å forstå resultatene. I tillegg til teoretiske perspektiv presenteres funn fra tidligere forskning, samt en presentasjon av problemstilling og underliggende forskningsspørsmål. I tredje kapittel beskrives forskningsdesign, metode, utvalg og analyseprosessen som er benyttet for å besvare problemstillingen. Her introduseres også informantene. Resultat presenteres og drøftes fortløpende opp mot teorigrunnlaget i kapittel fire. Oppgaven avsluttes med en konklusjon i kapittel fem. Etter dette følger en kildeliste og diverse vedlegg som ble brukt for å gjennomføre forskningen og skrive oppgaven.

## 2. Teoretiske perspektiv

Litteraturen som presenteres i dette kapitlet vil bli brukt i en senere drøftelse av forskningens resultat. Først presenteres teoretiske perspektiver, deretter en forståelse av begrepet læring; ulike læringssyn, læringsmiljø og forskjellen på overflatelæring og dybdelæring. Videre ser vi på vurdering i læreplanen og elevvurderingens funksjon og hensikt. Vurdering avsluttes med å trekke frem interessante synspunkter om vurdering for læring fra Paul Black og Dylan Wiliam. Deretter presenteres ulike tolkninger av innsatsbegrepet, og funn og mangler fra tidligere forskning. Til slutt presenteres problemstillingen med underliggende forskningsspørsmål.

### 2.1 Læring

Det er hensiktsmessig å definere og forstå begrepet «læring» før vi kan diskutere effekten vurdering kan ha på læring. I Kunnskapsløftet (LK20) er økt læringsutbytte for alle en av de overordnede målsettingene. Elever lærer i mange ulike situasjoner, men i situasjoner hvor *de selv* opplever behov for utvikling av ferdigheter, holdninger og kunnskaper er de situasjonene de lærer best. God læring forutsetter slik at man har en motivasjon, vilje og evne til å utføre arbeidet. Olga Dysthe (2001, s. 25) beskriver at læring foregår *i og med* eleven; «Læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente - de begreper en har, avgjør hva en kan gripe og fatte. Kunnskaper, ferdigheter og holdninger utvikles i et samspill mellom gamle forestillinger og nye inntrykk». Det finnes ikke bare en kort definisjon på hva læring er, men derimot flere teoretiske perspektiv på hvordan læringen oppstår. Til bruk ved senere diskusjon av datamaterialet er det to svært relevante teorier om læring; det sosiokulturelle perspektiv, og det kognitivt konstruktivistiske perspektivet (Dysthe, 2001).

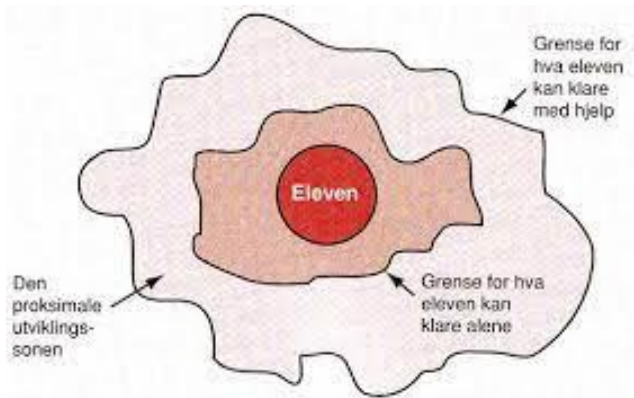
#### 2.1.1 Kognitiv konstruktivisme

Kognitiv konstruktivisme har like idestrømninger som det Dysthe (2001) beskrev ovenfor. Læringen menes å være en indre prosess. Illeris (2012) skriver også at læringen konstrueres gjennom møte mellom individet og deres møte med samfunnet, og er derfor et resultat av holdninger, kunnskaper og erfaringer. Dette gjør også at læringen er vanskelig å observere,

noe som stiller utfordringer til læreres vurderingspraksis. Den kjente teoretikeren innenfor læringsfeltet, Jean Piaget, forklarer at barn må være engasjert og aktiv i læringsprosessen, ettersom ny kunnskap konstrueres av-, og bygger på gamle erfaringer og kunnskaper (Danielsen, 2020a). Med bakgrunn i dette kan det argumenteres for at elevaktivitet i klasserommet er et grunnleggende element for konstruksjon og rekonstruksjon av kunnskap.

### 2.1.2 Det sosiokulturelle perspektiv

Innenfor det sosiokulturelle perspektiv finner man grunnleggeren Lev Semjonovitsj Vygotsky og teorien om *den proksimale utviklingszone* (Figur 1). Det sosiokulturelle perspektivet vektlegger språk og deltakelse i konstruksjonen av læring. Vygotsky mente at kunnskapsutviklingen er et resultat av individer i sosial samhandling, og det språket og det sosiale rundt oss er derfor en forutsetning for læring (Ness & Danielsen, 2020). Den proksimale utviklingssonen dreier seg om det eleven klarer å lære og å oppnå med en kompetent hjelper, utover det man klarer alene. Denne teorien illustrer hvordan lærere, assistenter og medelever, kan hjelpe en elev i ulike prosesser. Læreren kan hjelpe elevene ved å tilpasse opplæringen, gi støtte og veiledning ved utfordringer. På veien mot økt læringsutbytte er vurdering for læring: egenvurdering, hverandrevurdering og undervisvurdering, et nyttig redskap i læringsprosessen. Det er viktig å påpeke at selv om denne grensen kan flytte seg når elevene utvikler mer forståelse, kunnskap og kompetanse, kan den ikke strekkes uendelig (Ness & Danielsen, 2020).



Figur 1. Figur 1. Den proksimale utviklingszone (Imsen, 2014, s. 192)

Det kan trekkes sammenhenger mellom læringsteoriene og verdiene som presenteres i Kunnskapsløftet. I den overordnede delen, om

sosial læring og utvikling, av Kunnskapsløftet (LK20) står det: «Elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre». I tillegg presiseres det at faglig læring ikke kan isoleres fra den sosiale læringen. Slik eksisterer de sammen, og man kan si at all læring er et resultat av samspillet (Kunnskapsdepartementet, 2017e). ‘

Figur 2. Skjematisk fremstilling av flytsonen (Csikszentmihályis, 1990) Figur 3. Figur 1. Den proksimale utviklingszone (Imsen, 2014, s. 192)

### 2.1.3 Dybdelæring

Dybdelæring i et fag innebærer å gå fra det *enkle* til det *komplekse*; en faglig fordykning (Evensen, 2020). Dette vil si at man utvikler sin kompetanse og oppnår en varig læring. Ikke bare bedrer man fysiske ferdigheter, men også kognitivt øker sin forståelse rundt begreper, og reflekterer rundt begreper og sammenhenger (Diseth, 2020a). For eksempel kan man tenke at en elev som har opplevd dybdelæring ved håndball, vil kunne anvende dette i basketball, ettersom begge er ballspporter og har likheter ved gjennomføring (Birch et al., 2019). Evensen (2020) fremhever at ettersom kroppsøving er et sosialt fag vil læringen hovedsakelig være sosiokulturell. Dette innebærer at læringen foregår i en sosial sammenheng, hvor relasjoner og samarbeid blir en sentral faktor for dybdelæring.

Et annet element ved dybdelæring angår elevens emosjonelle side. Det har seg slik at det fysiske og emosjonelle henger sammen. Evensen (2020) poengterer at særlig hos unge og barn påvirkes læringsprosessen av følelser og sosial interaksjon. Denne forståelsen, hvor det emosjonelle spiller inn, kan kalles for kroppslig læring. Med bakgrunn i dette kan man argumentere for at læringsmiljøet i kroppsøvingen er en stor faktor for dybdelæring. Et positivt læringsmiljø vil vekke positive følelser, om seg selv og andre, hos elevene, og dermed gi større mulighet for dybdelæring (Evensen, 2020). En forutsetning for dybdelæring ligger også i lærerens undervisningsmetoder. Diseth (2020a) viser til at undervisning som gir autonomi og mulighet for selvregulering hos elevene, skaper rom for et egendefinert meningsinnhold i timen. Dette fører videre til at elevene opplever mer eierskap til læringen og læringsinnholdet.

### 2.1.4 Overflatelæring

På motsatte side av dybdelæring finner vi overflatelæring. Dette er læring hvor man har en manglende forståelse for faglig kunnskap og memorerer gjerne kunnskap kun for å huske i en kort periode (Diseth, 2020a). I tillegg til dette kjennetegner overflatekunnskap dårlig problemløsningsferdigheter, fordi elevene er ikke rustet til å anvende og overføre erfaringer, kompetanse og kunnskap til nye situasjoner (Evensen, 2020). Dette kan sammenlignes med prestasjonsorienterte elever, i prestasjonsmiljø, også er lite motstandsdyktige (Ommundsen, 2015). Hvor dybdelæring krever elevmedvirkning i undervisningen, kjennetegnes

overflatelæring ved en deduktiv undervisningsmetode med lite autonomi. Mye forklaring fra læreren og lite utforskning hos elevene, begrenser elevenes mulighet til skape egne refleksjoner rundt læringen (Diseth, 2020a).

## 2.2 To typer læringsklima

I kroppsøving, og i skolehverdagen generelt, møter elever ulike læringsmiljø, aktivitet- og vurderings situasjoner når de undervises av ulike lærere. Dette er med på å forme elevens motivasjon og innsats for læring, vilje til å utfordre seg selv, og trygghet både faglig og sosialt (Danielsen, 2020b). Gjennom tilrettelegging og struktur av undervisningen, bevisst eller ubevisst, skaper lærere sin egen læringsatmosfære sammen med elevene (Ommundsen, 2015). Kunnskap om ulike psykososiale læringsklima er ikke bare relevant for konstruksjon og tilrettelegging for kunnskap, men viktig også i lærerens arbeid med elevvurdering. Det psykososiale læringsklimaet påvirker nemlig hvilket involveringsmotiv og mål elevene danner seg, og kan slik være en avgjørende faktor for hvordan elevene deltar i timene, hvilken kompetanse og læringsutvikling de oppnår, og dermed hva slags vurdering de får (Danielsen, 2020b; Diseth, 2020b; Ommundsen, 2015). Videre beskrives hovedforskjellene mellom oppgaveklima og prestasjonsklima med vekt på vurdering.

### 2.2.1 Oppgaveklima

Oppgaveklima er et læringsklima hvor elevene vet at innsats og progresjon er en viktig faktor for mestring. Dette er en arena hvor man får mye ros og anerkjennelse av læreren, uavhengig av ferdigheter og prestasjoner. I denne type læringsklima er elevene godt kjent med verdien av å; heie på hverandre, prøve og feile, ikke gi opp, utfordre seg selv og samarbeide (Ommundsen, 2015). Dette dyrker elever som «gjør sitt beste», fordi et slikt læringsklima medfører motstandsdyktighet (Diseth, 2020b). Den truende og skumle følelsen av å ikke mestre- forsvinner, noe som gjør at elever reflekterer mer rundt læringsarbeidet. Dette bidrar også til en forståelse om at å ikke alltid «få det til» er en naturlig, om ikke uunngåelig faktor når vi lærer (Ommundsen, 2015). Dette er spesielt verdifullt i lærerens vurderingsarbeid, ettersom det ufarliggjør vurderingssituasjonen. Når elevene forstår hvor normalt det er å møte motgang, kan de lettere fokusere på- og finne ut hva de må gjøre for å bli bedre. Dette gir eleven en slags kontroll og eierskap over situasjonen, noe som er viktig for å føle både



motivasjon og glede i ulike læringssituasjoner (Ommundsen, 2015). Danielsen (2020b) fremhever at dette er spesielt nyttig ved relasjonsbygging med eleven, og danner en elevsentrert klasseledelse. Mestringsorienterte elever forstår at suksess er å kunne forbedre egne ferdigheter. Dette medfører også høyere grad av indre motivasjon, som også er en faktor som bidrar til å gjøre elevene motstandsdyktige (Diseth, 2020b).

### *2.2.2 Prestasjonsklima*

På motsatt side av oppgaveklima finner vi prestasjonsklima. Prestasjonsklima kjennetegnes ved konkurranser og prestasjoner basert sosial sammenligning, liten grad av autonomi og elevmedvirkning, og ros og anerkjennelse kun til de «flinke» elevene (Ommundsen, 2015). Denne type læringsklima er danner elever som er opptatt av å fremstå «best» eller veldig «flink», fordi suksess baseres på høy måloppnåelse av tester og prøver, fremfor egen mestring. Dette læringsklimaet medfører ofte negative følelser knyttet til læring- og vurderings situasjoner, fordi mangel på måloppnåelse kan bety en mangel på evner og *egenverdi* (Diseth, 2020b). Elever som setter seg prestasjonsmål er svært sårbare; tåler svært lite utfordringer og motstand, fordi all konsentrasjon er rettet mot å demonstrere ferdigheter. Lærere som faller innenfor denne kategorien kjennetegnes ofte ved bruk av ferdighetsbaserte konkurranser og øvelser (Diseth, 2020b; Ommundsen, 2015). Elevenes oppnåelse er svært synlig for resten av klassen, og læreren ser lite verdi i samarbeidsøvelser når det kommer til den individuelle læringen. Vurderingsmessig, kan prestasjonsklima både føre til svekket innsats og motivasjon, men også svekket progresjon og konstruksjon av læring. Dette er fordi vurdering benyttes som et middel for læring. Ommundsen (2015) forklarer det ved at elever som er svært prestasjonsorienterte har manglende tro på egen evne, noe som fører til at de velger utfordringer som de er sikre på at de mestrer- og derfor ikke utvikler progresjon. Frykten for å feile er så stor at de gjør hva som helst for å unngå det. Diseth (2020b, s. 150) utdyper dette slik; «Prestasjonsmål er dermed en ytre motivasjonsfaktor. Resultatene av å sette seg prestasjonsmål kan være større grad av negativ affekt, unngåelse av utfordringer og noen ganger svakere skoleprestasjoner [...]».

For å oppsummere kan vi si at læringsklima er en stor faktor for hvilke involveringsmotiv elevene setter seg når de skal ta del i en handling. Det skilles mellom mestringsorienterte og prestasjonsorienterte elever. Ommundsen (2015) påpeker at læringsklima er direkte knyttet

til elevenes tanker, følelser og handlinger rundt fysisk aktivitet. Med bakgrunn i dette kan det argumenteres for at læringsklima en svært viktig faktor i kroppsøvingfagets overordnede mål om å skape livslang bevegelsesglede; en glede og motivasjon til å drive med fysisk aktivitet etter skoleløpet.

### 2.2.3 Flytsonen

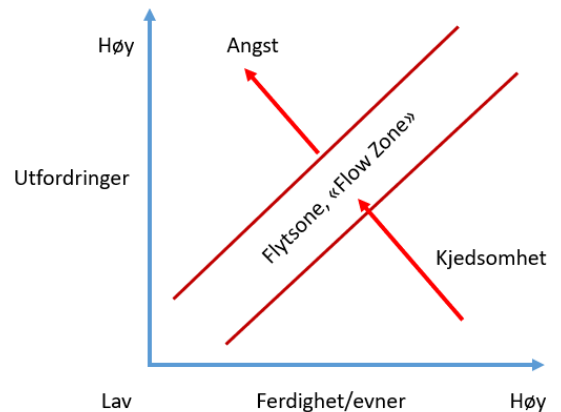
Mihály Csíkszentmihályis (1990) flytsoneteori viser oss hvordan vanskelighetsnivå på utfordringene vi møter, kan påvirke trivsel- og mestringstroen vår.

Figur 2 viser en skjematisk fremstilling av hvordan man opplever utfordringene når man er i «flyt».

Flytsonen er en tilstand hvor elevene er engasjert, motivert og styrt av indre motivasjon. Dette vil si at elevene trives med arbeidet og føler mestring og progresjon, på en måte hvor utfordringene ikke føles

anstrengende. I undervisningssammenheng betyr dette at læreren må legge opp oppgaver slik at de ikke blir for lette, eller for vanskelig for elevene. For lette eller vanskelige oppgaver kan medføre lav deltakelse, dårlig holdninger, negativ innstilling, lav trivsel og svekket mestringstro.

Kunnskap om flytsonen er viktig i lærerens vurderingsarbeid, fordi man må bruke sin kjennskap om elevene for å tilpasse undervisningen. Barn har lettere for å komme i flytsonen når de opplever autonomi til å utforske, eksperimentere og tilnærme seg problem på egenhånd (Befring, 2020).



Figur 4. Skjematisk fremstilling av flytsonen (Csíkszentmihályis, 1990)

## 2.3 Vurdering

### 2.3.1 Formålet med vurdering

I forskrift til (Opplæringslova, 2020, s. § 3-3) beskrives det at formålet med vurdering er å; fremme læring, bidra til lærelyst, gi informasjon om kompetanse underveis- og i slutten av et fag. Kompetansemålene i læreplanen er grunnlaget for vurderingen, og elevene skal forstå og vite hva som forventes av dem i de ulike fagene. Underveisvurderingen brukes til å fremme læring ved å la elevene ta del i evalueringen av egen læring og utvikling. I tillegg er det en mulighet for læreren til å gi støtte og veiledning til hvordan elevene kan oppnå videre mestring

og økt kompetanse. Orden og atferd, som punktlighet og respekt for andre, skal ikke være en del av vurdering og vurderes separat (Opplæringslova, 2020). I kroppsøving er også innsats en del av vurderingsgrunnlaget, ettersom det beskrives i fagets læreplan.

### *2.3.2 Elevvurdering*

Elevvurdering dreier seg om all vurdering rundt elevens arbeid. Vurdering er en sentral faktor i lærerens arbeid, både pedagogisk og praktisk. Elevvurdering omfatter hovedsakelig hvorvidt elevene når kompetansemålene i læreplanen. Nærmere betyr dette elevens ferdigheter, kunnskaper og innsats (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Elevvurderingen har to hovedformål; underveisvurdering og sluttvurdering. Underveisvurderingen er ment som et utgangspunkt for videre læring og for å gi informasjon til elev, lærer og foreldre underveis i opplæringen. Dette vil si at læreren arbeider med elevvurdering i alle fasene av en undervisning. I planleggingsfasen bruker læreren forkunnskaper om elevenes behov, forutsetninger og ferdigheter, for å tilpasse undervisningen slik at eleven skal ha mulighet for mer læring. I undervisningsgjennomføringen arbeider læreren med vurdering for læring gjennom tilbakemeldinger, observasjon og organisering av aktiviteter. Læreren må analysere fortløpende og ta avgjørelser om blant annet laginndeling, vanskelighetsnivå og rammefaktorer, som påvirker hvordan elevene lærer. Lærer og elev-relasjon er også viktig for å forstå hvordan eleven lærer best, hvilke utfordringer, behov og mål eleven har (Danielsen, 2020b). Sluttvurderingen skal beskrive elevens oppnådde kompetanse ved slutten av opplæringen i faget, og gis i form av standpunktvurdering eller eksamen. Denne siste formen for elevvurdering er ikke relevant i barneskolen, ettersom standpunktkarakter kun gis våren i 10.ende klasse.

Elevvurderingen kan sies å ha fem ulike funksjoner; kontroll-, informasjons-, veilednings-, motiverings-, og sorteringsfunksjon. Kontrollfunksjonen handler om å fange opp forhold ved undervisningen som bør rettes opp, for å unngå at de hindrer elevens ferdighets- eller læringsutvikling. Informasjonsfunksjonen handler om å informere læreren, eleven og foresatte som elevens innsats, ferdighet, arbeidsprosess, kunnskap, progresjon og resultat. Den veiledende funksjonen innebærer at informasjonen skal formidles verken i form av stikkord eller karakterer, men på en måte som eleven forstår og som bidrar til videre utvikling. Motiveringsfunksjonen handler om å motivere elevene til å «ville», ville delta i timen, i

utforming av mål, i samarbeid og i samtaler med læreren og foreldre. Sorteringsfunksjonen handler om sluttvurdering, hvor elevenes karakter utgjør hvilken skole man kommer inn på (Brattenborg & Engebretsen, 2021).

### *2.3.3 Vurdering i kroppsøving*

Kroppsøvingfaget har opprinnelig vært svært preget av militær tankegang, hvor målet var trene og forberede kroppen på fysiske og psykiske anstrengelser. Øvelser skulle gjennomføres synkront to kommando fra lærer, hvor disiplin og lydighet ble høyt verdsatt (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Videre utviklet kroppsøvingen seg til å være svært preget av idrett. Alt dette førte til at vurderingen besto hovedsakelig av fysiske tester og prøver. Når læreplanene utviklet seg, utviklet også vurdering seg. I dag vurderes elevens kompetanse, noe som flere lærere opplever som utfordrende, fordi i flere tilfeller krever det utøvelse av skjønn og personlig dømmekraft (Evensen, 2020). Læreplanen i kroppsøving (KRO01-05) fokuserer på danning av livslang bevegelsesglede og læring i felleskap. Ikke bare er det viktig å inspirere og motivere elevene til å drive med fysisk aktivitet av fysiske helsemessige grunner, men en gjennomgående fysisk aktiv livsstil utenom skolen er også sunt for vår psykiske helse (Helsedirektoratet, 2021). Slik bidrar også kroppsøvingfaget positivt til livsmestring og selvbilde og identitet. Her vil vurderingen være ekstra viktig, ettersom læreplanverket (LK20) informerer om at uheldig bruk av vurdering kan ha motsatt effekt; svekke selvbildet, hindre utvikling av gode relasjoner i klassen og svekket læringsmiljø.

### *2.3.4 Vurdering for læring*

Paul Black og Dylan Wiliam er gjerne de man anser som grunnmuren innenfor formativ vurdering. I denne oppgaven brukes dette begrepet synonymt med vurdering for læring (VFL). Black og Wiliam har med sitt bidrag «Inside the black box: Raising standards through classroom assessment» (1998), funnet tegn på at elever som mottar VFL har større læringsutbytte, enn elever som ikke mottar VFL. Utgangspunktet for dette argumentet er:

[...] the self-evident proposition that teaching and learning must be interactive. Teachers need to know about their pupils' progress and difficulties with learning so that they can adapt their own work to meet pupils' needs—needs that are often unpredictable and that vary from one pupil to another. (Black & Wiliam, 1998b, s. 140)

Her ser man en forståelse om at konstruksjonen av læring er et resultat av et læringsfellesskap mellom elev og lærer. Lærerens kunnskap om de ulike forutsetningene og behovene til elevene er en viktig faktor i læringsfellesskapet. Kroppsøving er et fag hvor elevene skal utvikle kompetanse ved bruk av kroppen og tidligere erfaringer ved bevegelse, og skiller seg slik fra andre fag i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Læreplanen i kroppsøving (KRO01-05) inneholder flere kompetansemål som er utformet slik at læringen skal være en utvikling fra eget utgangspunkt. Kunnskap om elevens forutsetninger er uunngåelig i lærerens vurderingsarbeid, og læreren og elevens læringsfellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2021).

I artikkelen «Developing the theory of formative assessment» fra 2009 utdyper Black og Wiliam hvordan de definerer vurdering for læring:

Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited. (Black & Wiliam, 2009, s. 7)

Dette vil si at for å kunne kalle praksisen i klasserommet for VFL, må kunnskap om elevprestasjoner og måloppnåelse brukes av læreren, den lærende og dens medelever, til å ta avgjørelser om kommende læring- og undervisningssituasjoner, være bedre enn avgjørelsene de ville tatt uten denne kunnskapen. I likhet med påstanden fra 1998 viser denne til at elevene må vise en bevissthet og ansvarlighet, for å skape mer utvikling og læring. Det må derimot ikke forveksles med synet om «ansvar for egen læring», hvor mange tolker at læreren skal trekke seg vekk og overlate det meste av ansvaret hos eleven (NOU 2014:7). Innenfor Black og Wiliam (2009) sitt syn på VFL, skal læreren søke kunnskap om elevens utvikling, og dele dette med han og medelever, slik at elevens ståsted i læringsfellesskapet styrkes.

## 2.4 Innsats i kroppsøving

Innsats er et begrep som er vanskelig å konkretisere og definere. Spesielt innsats i kroppsøving er et tema som kunne vært en lang masteroppgave i seg selv. Innsats er som tidligere nevnt et begrep som har vært inn og ut av læreplanen opp gjennom årene. I læreplanen for

kroppsøving (KRO01-05) står det tydelig: «I kroppsøving er innsats en del av kompetansen i faget, og derfor en del av grunnlaget for vurdering» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Derimot hvor mye lærere vektlegger innsats, og hva de definerer som god- og dårlig innsats er svært individuelt og skjønnsbasert. I tillegg er både elever, foresatte og samfunnet opptatt av å si sin mening om vurderingspraksisen- noe som kan føre til ulik vurderingspraksis hos de ulike lærerne og skolene (Evensen, 2020).

Innsats som et ord, defineres i ordboken som å sette inn, eller aktiv medvirkning; aktivt bidrag (NAOB, 2022). Ut fra denne definisjonen om innsats kan vi vurdere at elevene viser innsats ved å simpelt møte opp og delta i timene og aktivitetene. Betyr det lite innsats dersom elevene tar mange pauser. Man kan derfor stille spørsmålet om hva det betyr å delta aktivt og om dette inkluderer noe mer enn å bare være fysisk til stede. Ordbokdefinisjonen er derfor ikke tilstrekkelig til å forklare innsatsbegrepet.

Utdanningsdirektoratet definerer innsats i kroppsøving slik;

At eleven viser innsats i faget innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre. Det betyr at det er kjennetegn på måloppnåelse at eleven fortsetter å øve, selv om det, innenfor fagets rammer, ikke gir synlige resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Ut fra denne definisjonen kan man si at innsats i kroppsøving innebærer en grad av ansvar for egen læring og utvikling hos elevene. Læreren skal legge opp til aktiviteter og utfordringer som bidrar til motivasjon hos eleven. I tillegg har også eleven et ansvar om å velge å delta i timen, løse utfordringer, samarbeide med andre og utfordre seg selv- til tross for organiseringen til læreren.

Innsatsbegrepet er problematisk og vanskelig nettopp på grunn av disse to definisjonene. Evensen (2020) peker på at lærere ofte definerer innsats som «det de ser», og dermed også definerer innsats som høy grad av fysisk anstrengelse og intensitet. På en annen side er det mange lærere som tolker positiv innstilling og god oppførsel som god innsats (Aasland & Engelsrud, 2017). Forskrift til Opplæringslova (2020, § 3-3) fastslår at atferd ikke skal inn i vurdering, med mindre læreplanen gir rom for det. Derimot viser Aasland og Engelsrud (2017)

til flere masterstudier som konstaterer elevens positive innstilling til et læringsarbeid, blir ansett som et krav for å oppnå «god» innsats. Evensen (2020) peker på dette som en problematisk side ved vurderingspraksisen og poengterer at positiv innstilling heller hører til orden og oppførsel fremfor innsats.

Om vi bruker Utdanningsdirektoratets sin definisjon, rommer innsatsbegrepet mye mer enn fysisk anstrengelse og deltakelse. Innsats innebærer der også å «utforske», «trene og øve på» og «samarbeide med andre». Man kan samarbeide med andre, skape læring hos andre og seg selv uten å anstrenge seg fysisk. Læreplanen (KRO01-05) beskriver at elevene skal delta konstruktivt i bevegelsesaktiviteter, for å fremme læring hos seg selv og andre. Med bakgrunn i dette kan man stille spørsmål til hvorvidt positive utsagn og støtte er ukonstruktivt, og bør gå innunder orden og oppførsel slik som Evensen (2020) skriver. På en annen side kan det argumenteres for å være konstruktivt og falle innunder innsats, fordi støtte og positivitet kan fjerne prestasjonsangst, skape bevegelsesglede og motivasjon for læring - og er derfor et konstruktivt bidrag (Ommundsen, 2015). I tillegg står innsats beskrevet i kompetansemålene i-, og beskrivelsen av kroppsøvingfaget, og derfor åpner for at denne type atferd kan inkluderes i vurderingspraksisen.

For å oppsummere er en viktig faktor ved innsats, å ha kunnskap om eleven som et individ. For å se om en elev «anstrenger seg», «utfordrer seg selv» eller «arbeider etter beste evne», må man kjenne til elevens forutsetninger og utvikling. Uten å kjenne elevene, vil man ikke kunne skille hvem som egentlig utfordrer seg selv og hvem som aktivt går inn for å delta. Elevene har svært ulike bakgrunner, forutsetninger, erfaringer og personligheter- som skaper ulik terskel for hva det vil si å vise god og dårlig innsats.

## 2.5 Tidligere forskning

I dette delkapittelet blir noe av den tidligere forskning om vurdering i kroppsøving presentert. Kroppsøvingslæreres tanker og metoder ved elevvurdering er derimot et felt det ikke er forsket så mye på. Derimot anses masterstudier som relevant forskning fordi de bidrar til å skape innsyn og forståelse i læreres vurderingspraksis (Borgen & Engelsrud, 2015). Masterstudier preges av disiplinspesifikke mønstre og fungerer som en kunnskapsprodusent,

selv om de ikke er publisert i fagfelleverderte tidsskrifter. Derimot er det viktig å være bevisst og kritisk når man benytter litteratur som ikke er fagfelleverdert.

### *Usikkerheter*

Første tema ved tidligere forskning dreier seg om usikkerheter rundt vurdering. I boken «Didaktiske utfordringer i kroppsøvingsfaget» blir studien til Brattenborg et al. (2021) presentert. De ønsket å finne svar på hvordan kroppsøvingslærere oppfattet at undervisningspraksisen kunne påvirkes av den nye fagfornyelsen. Ved hjelp av et fokusgruppeintervju kom de frem til at lærere vurderer innsats ettersom det står skrevet i læreplanen, men fremdeles strever med å forstå hva den samlede kompetansen i faget egentlig er. Brattenborg et al. (2021) fremhever at det er spesielt utfordrende å skille hvilke forutsetninger som skal tas hensyn til, og hvordan å skape egenrefleksjon hos elevene.

Carina Granli (2021) presenterer i sin masteravhandling «Kroppsøvingslærere oppfattelser av vurdering i kroppsøving» at lærere opplever faget og dets retningslinjer som komplekst. Faget beskrives «diffus», og lærere skulle ønske det var mer konkret. Vurderingskriteriene er vanskelige å tolke, og lærere uttrykker vurdering som «sammensatt og svevende». Noen lærere fremhever at bruk av tester og fysiske prøver, gjorde faginnholdet enklere å forholde seg til, og forstå, for både elever og lærere (Granli, 2021). Informantene til Granli (2021) forteller at vurdering er spesielt utfordrende i situasjoner hvor elever har høy innsats og forventer en bedre vurdering enn det læreren ønsker å gi. Dette handler om en ulik forståelse, om vektlegging og tolkning av innsats, hos elev og lærer. Erik Aasland og Gunn Engelsrud publiserte en forskningsartikkel som het «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats» (2017). Denne artikkelen stiller spørsmål til læreres tolkning innsatsbegrepet. Forskningens funn presenterer at innsats vurderes gjennom det læreren ser, og bidrar til å normalisere bestemte oppfatninger om elevvurderingen. De problematiserer dette med bakgrunn i at elevkroppen blir et objekt. Dette vil si at innsats baseres på fysiske kjennetegn, og tar ikke hensyn til hvordan elevene kognitivt sanser, opplever, reflekterer, lærer og skaper med kroppen (Aasland & Engelsrud, 2017).



### *Skjønnsbasert*

Andre tema ved tidligere forskning tar opp skjønnsbasert vurdering. Etter oppdrag fra Utdanningsdirektoratet ble det gjennomført et forskningsprosjekt som skulle undersøke hva lærere benytter som grunnlag ved avgjørelser om standpunkt karakter i grunnopplæring. Resultatene viste at vurdering i kroppsøving innebærer alltid bruk av skjønn. Det poengteres å være problematisk og utfordrende å vurdere i kroppsøvingfaget, fordi det finnes ingen felles standard. Skjønnsbasert vurdering innebærer for mye tolkning og kan føre til urettferdig vurderingspraksis (Proitz & Borgen, 2010).

Silje Nærland Mjåtveit (2020) forsket på innsats som en del av vurderingsgrunnlaget i sin masteravhandling. Hun kom frem til at forskjellen på vektlegging varierer fra 21%-80%, men at omtrent halvparten oppgir at innsats vektlegges 21-40% av vurderingen. Et interessant funn dreide seg om antall år erfaring lærerne hadde. Det viste seg at lærere med lang erfaring, og erfaring med læreplanene R94 og L97, vektla innsats 1/3 av vurderingen. Derimot kroppsøvingslærere med mindre erfaring opplevde det problematisk å skulle vektlegge innsats på en slik konkret måte, ettersom de mente at innsats hos den enkelte elev var svært avhengig av alt i faget (Mjåtveit, 2020). Dette individperspektivet er også noe Granli (2021) trekker frem. Hun skriver at vurdering i kroppsøving er personlig og unikt for hvert individ. En utfordring med dette er hvorvidt skjønnsbasert vurdering er en rettferdig vurdering. Lærerens egne tanker og følelser kan føre til synsing og tilfeldigheter som splitter vurderingspraksisen på skolen (Granli, 2021). Dette perspektivet trekkes også frem i Joakim Tangstad (2018) sin masteroppgave, hvor han fremhever at vurderingsarbeidet til lærere er svært forskjellig på grunn av at vi har ulike synspunkter på hva som er viktig.

### *Nedprioritert*

Tredje tema ved tidligere forskning tar opp vurdering som mindre prioritert. Petter Leirhaug (2016) skriver i sin doktorgradsavhandling en problematikk rundt tidsbruk. Til tross for at denne studien undersøker praksis på videregående, blir den vurdert som relevant fordi den har fokus på vurdering for læring og har et utrolig stort utvalg. I tillegg kan man argumentere for at lærerens arbeidsmetoder med et fag være overførbart og relevant på tvers av klassetrinn. Denne studien trekker frem at tid for vurdering er en knapphetsfaktor (Leirhaug, 2016). Tangstad (2018) peker også på at tidsmangel gjør det vanskelig å både lage- og skrive

ned lokale vurderingskriterier. I Skjeggenes (2019) kommer det frem at vurderingsfokuset nedprioriteres, fordi det er utfordrende og omfattende med manglende erfaringen, så er skolehverdagen for hektisk. Lærere oppfatter at læreplanen ikke helt samkjøres med hvor mye tid vurdering faktisk opptar (Granli, 2021). Både Granli (2021) og Høiberget og Andersen (2017) fremhever at det er for lite tid til å vurdere, og dersom de skulle hatt fullt utbytte av undervisvurdering; egenvurdering og samtaler i kroppsøving, hadde det ikke vært tid igjen til fysisk aktivitet. Også Evensen (2020) og Ellen Berg Svendby (2013) hevder at i en ellers teoretisk hverdag, opplever lærere det negativt dersom vurderingen stjeler tid fra elevens fysiske aktivitet. Dette vil si at kroppsøving har et stort helseperspektiv, og at lærerne er opptatt av at aktivitetsnivået til elevene gjenspeiler dette.

Ellinor Helene Andersen og Margrethe Elise Høiberget publiserte en masteroppgave som het «Kroppsøving er liksom ikke så viktig». Deres funn viste også til at lærere opplevde at kroppsøvingsfaget ble sett på som mindreverdige av kollegaer, foreldre og ledelsen. Dette innebærer at mange lærere uten kroppsøvingdidaktisk fagforydning ble tildelt å undervise i faget. I tillegg viste det seg å være utfordrende å stille krav til elevenes deltakelse, da foreldre ofte kunne sende melding om at barna skulle stå over.

### *2.5.1 Svakheter ved tidligere forskning*

For å finne tidligere forskning er søkemotorene *Google Scholar* og *Oria* benyttet. I ulike sammensetninger ble følgende søkeord brukt; «vurdering», «kroppsøving», «elevvurdering», «grunnskolen» og «vurdering for læring». Med bakgrunn i dette viste det seg først en del studier som tok opp temaet; vurdering i kroppsøving. Ved nærmere søk viste det seg at det er svært lite forskning om kroppsøvingslærere erfaringer og tanker om vurdering etter 2019. Det kan tolkes at dette skyldes læreplanskiftet som skulle komme i 2020. Etter det nye læreplanverket (LK20) ble satt i verk er det færre artikler og forskningsoppgaver generelt. Derimot dukker det opp flere mastergradsavhandlinger hvor studenter undersøker læreres tolkninger av den nye læreplanen i kroppsøving (KRO01-05). Det som tydelig skiller seg ut, angående elevvurdering i kroppsøving, handler om klassetrinn og utvalg. Det første man legger merke til er at studiene tar utgangspunkt i lærerens synspunkter. Det andre er at de fleste oppgavene som handler om vurdering i praksis, dreier seg om ungdomsskole og

videregående. I tillegg er det verdt å merke seg at de studiene som tar elevenes synspunkt og erfaringer, er også hovedsakelig på ungdomstrinnet eller videregående. Det som er relevant å forske på fremover er lærere og elevers synspunkter om elevvurdering på barneskolen. Ved å undersøke læreres erfaringer og tanker på grunnskolen vil dette forskningsprosjektet bidra til mer innsyn og forståelse for praksis av elevvurdering i kroppsøving.

### *2.5.2 Problemstilling*

Bakgrunnen for valg av tema, svakheter ved tidligere forskning og personlig motiverte spørsmål resulterte i følgende problemstilling: «*Hvilke tanker og erfaringer har kroppsøvingslærere med elevvurdering på barneskolen?*». I tillegg til problemstillingen er det blitt utarbeidet og formulert tre underliggende forskningsspørsmål, som er med på å belyse sentrale faktorer som problemstillingen består av.

Forskningsspørsmål 1: Hvilke arbeidsmetoder har kroppsøvingslærere på barneskolen ved innenfor elevvurdering?

Forskningsspørsmål 2: Hvilket syn har kroppsøvingslærere på vektleggingen av innsats i vurderings situasjoner?

Forskningsspørsmål 3: Hvor trygg føler kroppsøvingslærere seg på egen vurderingskompetanse?

## 3. Metode

### 3.1 Forskningsdesign

Hensikten med denne oppgaven er å avdekke og å skape innsyn i læreres praksis, deres tanker og handlingsvalg om elevvurdering i kroppsøving. Akkurat dette tema legger til rette for bruk av kvalitativ forskningsmetode. Det er hovedsakelig to grunner til hvorfor det ble slik. For det første er det lite publisert forskning om elevvurdering i kroppsøving på grunnskolen, spesielt etter LK20. Noe som er nytt i LK20 er hvor stor plass begrepet «innsats» har fått i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Innsats som en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving har vært et omdiskutert tema (Brattenborg & Engebretsen, 2021; Evensen, 2020), og det vil være av interesse å undersøke hvorvidt lærere vektlegger og tolker dette begrepet i sin vurderingspraksis. For det andre er det interessant å forstå tankene, begrunnelsene og hensikten bak vurderingspraksisen. Ikke bare ønsker jeg å avdekke metoder for vurdering, men jeg ønsker også å forstå tankene bak evalueringen. Det er utfordrende å innhente utfyllende refleksjoner eller drøftinger gjennom kvantitative spørreskjema, så valget falt lett på semistrukturerte, fenomenologiske forskningsintervju. Semistrukturerte intervju, eller halvstrukturerte intervju, er intervju hvor forskeren har på forhånd bestemt noen spørsmål ut fra valgt tema. Slike intervju gir frihet til å stille oppfølgingsspørsmål og la samtalen flyte naturlig på andre tema dersom ønskelig og naturlig (Postholm & Jacobsen, 2021). Dette er nyttig i tilfeller hvor intervjueren ser behov for å føre intervjuet i en annen retning, basert på informasjon man får fra informanten. Slik blir man ikke låst til intervjuguiden sin.

### 3.2 Vitenskapsteoretisk kunnskapssyn

Det finnes flere syn på hvordan kunnskap konstrueres, men innenfor kvalitativ metode er et av hovedsynene at kunnskap konstrueres i et sosialt samspill. Kunnskapen er et resultat av samspillet, spørsmål og svar, mellom den intervjuende og informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Konstruksjon av kunnskap er en lengre prosess; en kan si at kunnskap skapes både under intervjuet, gjennom transkripsjon, analyse og presentasjon av resultatene. Derfor er det viktig å være konsekvent på hvilke teknikker og prosedyrer man bruker i arbeidet sitt, ettersom resultatene kan påvirkes av fremgangsmåten.

I denne oppgaven vil teori, metode og resultater påvirkes av en sosiokulturell forståelse med vekt av fenomenologisk- og hermeneutisk tilnærming. Vygotsky peker på at læring og kunnskap dannes ikke utelukkende i samhandling mellom mennesker, men at også våre omgivelser er en sentral faktor (Ness & Danielsen, 2020). Dette betyr at kunnskap er sosialt betinget og et produkt av flere sosiale faktorer; menneskene og følelsene involvert, samfunnet, kultur, historie, læreplaner, geografi, og gjeldene praksiser. Hvordan lærere arbeider med, og tenker om, vurdering i skolen vil derfor variere fra lærer til lærer. Black og Wiliam (1998a) støtter dette og skriver at vurdering- for eller av læring- i skolen, må uansett sees i lys av omgivelsene. De sosiale faktorene som Vygotsky nevner kan være både muligheter og begrensninger for lærerne.

### 3.2.1 Fenomenologi

Når man møter forskningen med en fenomenologisk tilnærming tilstreber man å forstå informantens individuelle perspektiver, forståelse og opplevelser av et fenomen så presist og virkelighetsnært som mulig. Det er viktig å huske på at vi handler, tenker og tolker ut fra vår *subjektive livsverden*, og at bakenforliggende forforståelse, motiver eller tanker kan farge hvordan vi ser virkeligheten. Forforståelsen er et resultat av alle erfaringer, tanker og kunnskap man har opparbeidet seg gjennom oppveksten (Sæle & Hallås, 2020). Ifølge Sæle og Hallås (2020) brukes forforståelsen automatisk og ubevisst i nye valg- og vurderingsituasjoner. Dette vil dermed påvirke hvor åpent vi møter nye utfordringer og situasjoner. Hermeneutikken peker også på hvordan vi fortolker virkeligheten ut fra vår forforståelse, vårt ståsted og syn på verden. I dette prosjektet skal vi finne ut *hvordan* lærere vurdere elever, men når vi forsker på mennesker og samfunn blir vi ofte like nysgjerrig på *hvorfor* noen handler som de gjør.

Dette vil si at jeg som forsker må være bevisst på at min forforståelse kan påvirke hva jeg lytter etter når jeg intervjuer informanten. På grunnlag av tidligere erfaringer kan jeg risikere å fortolke kunnskap fra informanten i en annen retningen enn hva informanten selv tenker på. Informanten kan også utelukke kunnskap, *taus kunnskap*. Dette er kunnskap og kompetanse som man har vanskelig for å artikulere, fordi den er et resultat av mange ubevisste erfaringer og valg (Illeris, 2012). Mange omtaler taus kunnskap som ferdighetskunnskap, eller kroppslig

kunnskap, fordi dette er kunnskap som ofte kan kun vises gjennom demonstrasjon og ikke gjennom forklaring (Brenne, 2021; Illeris, 2012). Taus kunnskap kan derfor være spesielt vanskelig å avdekke når man er en ny forsker. Med bakgrunn i dette var jeg bevisst og observant informantenes på kroppsspråk og talemåte. Dette hjalp meg senere i analysen, presentasjon og drøftelsen av funnene, men også som et verktøy for å vite når man burde stille utdypende spørsmål under intervjuet. Dersom de fremstod usikre eller ivrige spurte jeg oppfølgingsspørsmål slik at informantene fikk mulighet til å utdype, presisere eller avklare hva de mente.

### 3.3 Utvalg

For å besvare problemstillingen min hadde jeg behov å komme i kontakt med kroppsøvingslærere for å videre hente kunnskap og data via intervju. Derimot akkurat hvem og hvor mange jeg skulle intervjuer var ikke avklart. Balansen mellom for få, og for mange, kan påvirke resultatet av forskningen. I noen tilfeller kan for mange informanter gi en større risiko for dårlig vitenskap, enn for få (Sæle & Hallås, 2020). I tilfeller hvor man skriver en masteroppgave er det hverken hensiktsmessig eller gjennomførbart med mange informanter. Det er fordi man sjelden har tid eller kapasitet til å fullføre en grundig forskning med et slikt omfang. Resultatene fra disse intervjuene er fremdeles vitenskapelig ettersom formålet med studien er å oppdage, forstå og beskrive et spesifikt fenomen (Sæle & Hallås 2021).

I mitt tilfelle skulle jeg undersøke læreres tanker og erfaringer med elevvurdering, med hensikt om å skape innsyn i hvordan vurderingspraksis foregår i realiteten. Det eneste kravet var at informantene måtte ha utdanning innen kroppsøvingsfaget eller idrett, og undervise på barneskolen. I utgangspunktet skulle det være lik representasjon av kjønn og ansiennitet, men ettersom det er kjent å være utfordrende å skaffe informanter til intervju, var jeg åpen for endringer.

Rekrutteringsprosessen startet ved å kontakte skoler i Bergen og omegn via epost, og personlige kontakter. Jeg sendte epost til rektor ved skolene, hvor det ble presentert informasjon- og samtykkeskjema, med en oppfordring om å videresende det til aktuelle kroppsøvingslærere på skolen. Noen bekreftet at de videreførte informasjonen til sine

ansatte, mens andre av slo forespørselen med begrunnelse i at de ikke ønsket å pålegge sine ansatte mer stress og arbeidsmengde i førjulstiden. Dette ga få resultater. Etter dette oppsøkte jeg kontakter jeg har opparbeidet gjennom flere praksisperioder, samt høre med venner og familie om de kjente kroppsøvingslærere som ønsket å delta. Dette kalles *bekvemmelighetsutvalg*, fordi man rekrutterer informanter som er lette, bekvemmelig, å få tak (Jacobsen, 2022). Dette ga betydelig større effekt, og det var slik jeg kom i kontakt med alle informantene som endte med å delta i forskningsprosjektet. Før datainnsamlingen startet signerte deltakerne et informert samtykkeskjema (vedlegg 2). Mer om etiske retningslinjer utdypes under 3.9 Etiske betraktninger.

### *3.3.1 Presentasjon av informantene*

Totalt deltok fire informanter. Lærernes alder var mellom 29 og 55 år, og alle underviste i kroppsøving på barneskolen dette året. Alle hadde utdanning innenfor kroppsøving og/ eller idrettsfaget. Tre av informantene arbeidet ved skoler i Vestland fylke og en informant i Rogaland. Informantene har fått fiktive navn for å beskytte og bevare identiteten til vedkommende. Den første informanten heter Sonja og er 51 år. Hun har undervist i kroppsøving i 23 år og for tiden underviser hun tredje trinn, men har erfaring fra alle trinn. Astrid er 54 år og har 33 års erfaring. Hun underviser på fjerde trinn og har også erfaring fra alle klassetrinn. Tredje informant heter Olav, og er 55 år. Olav har 29 års erfaring, både på barneskolen og ungdomskolen. For tiden underviser Olav tredje trinn. Siste informant heter Harald. Harald er 29 år og er nyutdannet og har noen måneder erfaring på 3 trinn.

## **3.4 Intervjuguide**

Før jeg begikk meg ut på intervjuprosessen var det en del forberedelser som måtte til. Jeg startet med å lage en intervjuguide (se vedlegg 3), som skulle fungere som en rammeplan for intervjuene. Det var en innledning, hoveddel og en avslutning, som skulle forsikre at strukturen i intervjuene var mest mulig lik og konsistent og at ingen viktige spørsmål ble utelatt. Dette bidrar til å gjøre forskningsprosessen mer troverdig (Kvale, 2015). I innledningen og avslutningen var det viktig at det var notert mer enn selve intervju spørsmålene. Ettersom jeg aldri har intervjuet noen før og kunne bli nervøs og glemsk, var det sentralt at intervjuguiden inneholdt en påminnelse hvor jeg takket informanten for at de satte av tid i sin

hverdag for å delta i mitt forskningsprosjekt. Hoveddelen bestod av spørsmål knyttet til tanker rundt vurdering og innsats, konkurranser og utfordringer ved vurdering. Ved flere spørsmål var det notert relevante oppfølgings spørsmål i tilfelle det var behov for å få informanten til å utdype.

Høgheim (2020) skriver at intervjuguiden er et utgangspunkt for intervjuene; en plan med spørsmål, og en ønsket tilnærming til hvordan intervjuet skal gjennomføres. Men likeså viktig som det er å ha en plan, er det å invitere til åpenhet (Tjora, 2021). Ettersom jeg var ute etter informantens autentiske tanker og erfaringer, var det ekstra viktig å stille åpne spørsmål. Dette oppfordrer også informanten til å ikke svare ja/nei, men utfylle og reflektere rundt svarene sine, noe som igjen gir en bredere forståelse av informantens synspunkter (Høgheim, 2020).

### 3.5 Datainnsamling

For meg var det viktig at alle intervjuene foregikk fortløpende og tidlig i forskningsprosessen. Dette var fordi jeg først og fremst ville bli ferdig med intervjuene og transkriberingen slik at det var unnagjort. For det andre var det en måte å minske risikoen for at informantene skulle begynne å utsette eller avlyse avtalene. For det tredje skulle dette bidra til bedre reliabiliteten til forskningen, fordi med hvert intervju ferskt i minne, kunne jeg holde samtalen mer konsistente. Før hvert intervju var jeg nokså nervøs. Bare hvordan jeg ordla meg eller hvilke spørsmål jeg stilte, kunne påvirke hvorvidt informanten besvarte problemstillingen min, og hvorvidt jeg avdekket taus kunnskap.

Første intervju gikk som forventet; litt hakkete og svært kort. Lite erfaring og litt svak selvtillit som intervjuer, bidro til korte oppfølgings spørsmål og lite løsriving fra intervjuguiden. Til tross for pilotintervju og kunnskap om temaet, var det vanskelig å få den første informanten til å utdype og forklare sine meninger og synspunkter, uten å påvirke han. Dette kan skyldes mangler hos meg, men også mindre arbeidserfaring hos informanten. I tillegg vil jeg påpeke en utfordring ved å stille åpne spørsmål. Det gode med åpne spørsmål er at informanten får mer rom og motivasjon for refleksjon og kunnskapsformidling. Derimot bød dette på utfordringer da informantene svarte kort. Jeg opplevde motstridende følelser om hvorvidt å



spørre mer og grave mer. På en side var jeg redd for at informanten satt på kunnskap og gode erfaringer som ikke kom frem; enten fordi man glemte det i øyeblikket, eller fordi at ordleggingen min av spørsmålet ikke trigget riktig tankegang. Det gjorde at jeg var *for* å spørre mer; jeg ønsket jo at alle informantene skulle få mulighet til å videreformidle all kunnskap de satt på. Dette ville også til slutt gagne meg, ettersom jeg ville fått mye data å diskutere. På motsatt side opplevde jeg at jeg ikke kunne spørre mer, nettopp fordi jeg kunne risikert å lede informanten til «riktig svar», eller det som de trodde jeg ville høre. Ved å ikke stille flere oppfølgingsspørsmål ville jeg unngå dette, samt få et mer autentisk syn på informantens tankegang og kunnskapsformidling. Selv om det var fristende å grave etter svar, måtte jeg bruke faglig skjønn for å avgjøre om jeg kunne utdype mer og ikke. Intervjuene skulle resultere i nokså like intervju, og det ble derfor det en variasjon av oppfølgingsspørsmål som passet til konteksten.

En justering jeg gjorde etter første intervju, var å prate lengre med informanten før jeg startet lydopptaket. Vi pratet om andre ting enn masterprosjektet slik at stemningen gikk fra et nervøst avhør- til en flytende og avslappende samtale. Dette handlet også om at informanten skulle oppleve intervjusituasjonen som avslappet og uformell. Jeg ønsket ikke å fremstå som en autoritær ekspert på tema, fordi dette kunne ført til et ubalansert maktforhold hvor informantene opplever seg underlegne (Arifin, 2018). Jeg ønsket derimot at de skulle oppleve seg som en ekspert som hadde masse å tilby og lære meg. Jeg avsluttet hvert intervju med å informere informanten om at det var mulig å trekke seg uten konsekvenser. Selv om intervjuene var svært identiske i form av intervjuguide, presentasjon av prosjekt og tema og oppfølgingsspørsmål, var de andre intervjuene lengre og fyldigere. Informantene hadde mye de ønsket å forklare, mye å sette ord på og mange eksempler hentet fra undervisningssituasjoner. Selv om det var fristende å derfor spørre mer og mer for hvert intervju, holdt jeg oppfølgingsspørsmålene minimale i hensyn til første intervju.

### 3.6 Transkribering

Når vi jobber med kvalitative forskningsintervju, transkriberer vi intervjuet for å gjøre datamaterialet mer tilgjengelig og håndterbart. Dette innebærer å ordrett notere lydopptaket og omstrukturere intervjuet, til et materiale som er bedre egnet til analysing (Kvale &

Brinkmann, 2015). Dette vil også bety at faktorer som kroppsspråk, samspill og stemning mellom intervjuer og informant blir mindre synlig.

Alle intervjuene ble transkribert helst samme dag, aldri senere enn tre dager etter, og alltid før et nytt intervju ble gjennomført. Transkripsjonen ble først gjort helt ordrett, med noen notater om intonasjoner eller kroppsspråk dersom det føltes nødvendig og relevant. Dette ble gjort for å styrke presentasjonen av resultatene. I en senere gjennomgang opplevde jeg at gode formuleringer eller forklaringer forsvant i transkripsjonen- og ikke gjenspeilet den kunnskapsformidlingen jeg opplevde fra informanten under intervjuet. I disse tilfellene ble enkle omskrivninger og tilleggsnotater lagt til. Noen ganger må man omformulere for at hindre at informantens troverdighet eller kompetanse blir svekket og mistolket (Bakken, 2009).

### 3.7 Analyse av data

I analyseprosessen av datamaterialet ble det benyttet en tematisk analyse. Dette er en analyseform som er svært fleksibel og brukervennlig, og en tilnærming til kvalitativ data som fokuserer på å finne tema (Braun & Clarke, 2006). Begrunnelsen for denne analysemetoden var at jeg ønsket å besvare problemstillingen ved å gå i dybden på tema, og forstå meningen bak utsagnene og erfaringene. Ved å strukturere resultatene samlet under tema er det lettere for leseren å se mening med-, og sammenhenger og motsetninger mellom informantens utsagn (Sundler et al., 2019). En tematisk analyse, basert på en fenomenologisk tilnærming, går ut på å identifisere informantens tanker og erfaringer i mønstre, som senere presenteres og drøftes som ulike tema. Temaene knyttes opp mot studiens formål og den faktiske konteksten, og illustrerer viktige elementer ved problemstillingen via utsagn og sitat fra informantene (Braun & Clarke, 2006; Sundler et al., 2019).

Braun og Clarke (2006) beskriver seks faser, hvor man arbeider med teksten, oppsummerer og beskriver mønstre og meninger man finner i dataen. Første trinn går ut på å bli kjent med datamaterialet. Dette gikk ut på at jeg transkriberte intervjuene, la til relevante noter om kroppsspråk og språkbruk. Jeg skrev ut transkripsjonene på papir for å lettere håndtere og gjentatt lese intervjuene. Dette lot meg også skrive i marginen når jeg la merke til spesielt verdifulle utsagn. Sundler et al. (2019) beskriver dette som særlig viktig, fordi det er i denne fasen at forskeren oppdager og erfarer de meningene og opplevelsene som informantene har uttrykt i dataen. Målet er å oppdage og utforske funn, istedenfor å lese etter og bekrefte

tanker og teorier som allerede er kjent.

Etter et par gjennomlesninger la jeg merke til tema som gjentok seg i alle transkripsjonene. Dette er fase to. I fase to skrev jeg ned alle interessante mønster i en tabell, med fargekoder til hvert mønster. Deretter gikk jeg igjennom materialet på nytt og fargekodet og plasserte dem i en tematisk organisert tabell. Noen utsagn passer under flere mønster, og ble da skrevet inn i tabellen innunder begge. Ved å jobbe slik ble det svært synlig for meg hvor mye de ulike informantene snakket om de ulike mønstrene. Også her ble det notert tanker og refleksjoner i marginen som skulle bidra til å øke kvaliteten på drøftelsen. I fase tre arbeider man videre med mønstrene og dykker enda dypere inn i datamaterialet ved å lage underkategorier og overskrifter. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det er viktig at de temaene man bestemmer seg for er meningsbærende og nyttig for besvarelsen av studiens problemstilling.

Da jeg følte meg ferdig med å fargekode transkripsjonene startet jeg å analysere de ulike radene i tema-tabellen min. Jeg la merke til at noen mønster hadde svært få notater, og noen hadde svært mange. Det er dette fjerde fase i den tematiske analysen handler om. Forskeren foretar en vurdering om det er nok materiale til å skrive om et tema, og om temaene er konstruktive for presentasjon av studiens resultat (Braun & Clarke, 2006; Kvale & Brinkmann, 2015). Her kan det være lurt å velge å slå sammen eller dele opp mønster, slik at det endelige temaet oppleves meningsfullt (Sundler et al., 2019). I femte fase definerer man og navngir temaene. Jeg jobbet jeg med å lage temanavn som skulle være presist for innholdet og gi leseren et tydelig tegn på hva som presenteres. I tillegg ønsket jeg å skape underoverskrifter som hang sammen med de teoretiske perspektivene man møtte i drøftelsen. Dette håpet jeg skulle bidra til å gjøre leseropplevelsen mer behagelig, og poengene lettere å plukke opp.

Etter analysen starter fase seks som innebærer en presentasjon av resultatene. Jeg visste at jeg ønsket å presentere drøftelsen og resultatene sammen. Da var det viktig å tenke på at funnene skulle presenteres logisk, interessant og ryddig. Man skal unngå oppramsing og gjentakelser, og passe på at man bruker utsagn som illustrerer temaet på en relevant måte. Målet med resultatene i denne studien er å belyse kroppsøvingslærerens tanker og erfaringer om elevvurdering, og da er det spesielt viktig at forskeren tydeliggjør hva som er direkte utsagn og hva som er fortolkninger.

### 3.8 Reliabilitet og validitet

Til tross for hvilken metode man benytter for å svare på sin problemstilling, stilles det krav til reliabiliteten og validiteten til vitenskapen. Reliabiliteten dreier seg om hvorvidt man kan stole på det som undersøkes; hvorvidt metoden og funnene som benyttes er konsistente (Kvale & Brinkmann, 2015; Sæle & Hallås, 2020). I kvalitativ forskning arbeider man med en fordykning av data, hvor man ønsker å gå i dybden av det informantene forteller. Dette tar oss videre til overførbarhet. Postholm og Jacobsen (2021) forteller at overførbarhet innenfor kvalitativ forskning handler ikke om at forskningen skal være anvendelig i andre settinger, for det kan den ikke. Derimot handler det om at forskningen kan være gjenkjennbar for leseren; leseren kan gjenspeile seg i funnene og si at de har lignende erfaringer i lignende situasjoner. Akkurat dette er et av målene med denne studien; undersøke og presentere funn som kan oppleves nyttig og relevant for leserens egen- eller forståelse av læreres vurderingspraksis.

Det er en tydelig utfordring, og svakhet, angående reliabilitet hos denne studien; meg. Først og fremst vil jeg igjen trekke frem; at denne studiens hensikt er verken å finne en fasit på den beste eller mest brukte metoden for vurdering, men å avdekke og sette lys på hvilke metoder som i praksis blir benyttet av lærere. En faktor som påvirker reliabiliteten, er min erfaring som forsker. Jeg har svært liten erfaring med å intervju mennesker i slik sammenheng, noe jeg også følte på under datainnsamlingen. Det ble lettere og lettere, men en trygg forsker hadde nok hatt mer jevn flyt over intervjuene. Med dette refererer jeg til at mine intervju var nok til dels ulike, og dermed åpnet for ulike svar og spontane oppfølgings spørsmål. En annen rekkefølge på spørsmål fra intervjuguiden kan ha påvirket hvilken informasjon jeg fikk. For å ha vært mer konsistent kunne jeg latt være å gjøre endringer- og slik fått en uniform gjennomføring. Dette ville vært det beste for reliabiliteten, men derimot kunne det svekket studiens validitet. Ettersom det hadde vært umulig når vi intervjuer mennesker fordi ingen av informantene er identiske. Slik blir også jeg, som forsker, en styrke for studiens validitet. Jeg har mulighet til å være fleksibel og tilpasse meg hvert intervju; lese stemningen og atmosfæren og informantens tonefall og kroppsspråk. Slik kan jeg endre intervjuet, formuleringen og rekkefølgen på spørsmålene, slik at jeg sikrer meg gode nok svar som besvarer problemstillingen på en hensiktsmessig og utfyllende måte.

Til slutt er viktig faktor om dataen, informantens subjektive meninger og tanker og funnene

i studien, et resultat av min hermeneutiske tolkning. Dette gjør forskningen er umulig å reproducere. Man verken ønsker eller kan, få samme resultat flere ganger ved kvalitativ forskning. Dette handler om at informantene og forskeren utgjør en stor variabel. Med dette menes at selv om jeg hadde spurt de samme spørsmålene, i samme rekkefølge til samme informant, kunne de hatt andre svar. Dette kan skyldes av at nyere erfaringer, dagsform, hendelser i livet, nyheter og sosiale medier fargelegger hvordan vi tenker om og angriper et spørsmål. Min kunnskap, kompetanse, erfaringer, og forforståelse farger hvordan jeg intervjuer, formulerer spørsmålene, og fortolker funnene. Derfor er det ekstra viktig at kvalitativ forskning er gjennomiktig. Dette innebærer at man redegjør for hele forskningsprosessen, og valgene man tar, slik at leseren kan avgjøre og vurdere troverdigheten og gyldigheten til funnene (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2021).

Hvor reliabilitet handler om en konsistent forskningsprosess og svar, handler validitet om hvorvidt man besvarer det man studerer- og søker svar på (Kvale & Brinkmann, 2015; Sæle & Hallås, 2020). Hvordan man besvarer problemstillingen er avhengig av både det teoretiske grunnlaget samtidig som informantenes svar. Ved kvalitativ forskning snakker vi om *begrepsvaliditet*, fordi forskningen knyttes til et avklart begrep; i vårt tilfelle vurdering (Sæle & Hallås, 2020). Tjora (2021) viser til at det er viktig hvordan man forholder seg til relevant teori, perspektiver og annen forskning når man besvarer problemstillingen, fordi dette kan farge hvordan forskeren tolker dataen, og hvordan leseren forstår resultatene. Mitt teorigrunnlag består av læringsteori, teori om vurdering og innsats og tidligere forskning - og styrker validiteten ettersom de utfyller- og setter resultatene i en større sammenheng. Dette omtales som *kildetriangulering* ; resultatene kryssjekkes og sammenlignes med andre kilder (Vedeler, 2000).

Kilder er en stor og avgjørende faktor for validiteten til en studie, og i mitt tilfelle kan det diskuteres om fire informanter er nok for å besvare problemstillingen tilstrekkelig. Jeg opplevde at jeg fikk tilstrekkelig med data for å kunne besvare problemstillinger og underliggende hypoteser. Ved kvalitativ forskning argumenterer Saunders et al. (2018) for at antall informanter er irrelevant, så lenge man besvarer det man forsker på en hensiktsmessig måte. I kvalitativ forskning arbeider man med en fordypning av data, og ønsker å skape en forståelse av informantenes erfaringer og tanker. En ulempe med å være en uerfaren forsker,

ved både reliabilitet og validitet, er at jeg kan gå glipp av kunnskap fra informantene, som kan være viktig for studiens resultater. Det kan forekomme av at jeg stiller feil spørsmål eller utelater spørsmål, som kan være relevante for tolkningen av funnene. Dette kan resultere i at jeg ikke får tilstrekkelig dybdeforståelse for informantens synspunkter.

### 3.9 Ethiske betraktninger

«Ethiske problemstillinger preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse, og man bør ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Dette betyr at forskeren møter etiske problemstillinger ikke bare under intervjuprosessen, men helt fra man starter på prosjektet til prosjektet er avsluttet. Thagaard (2018) fremhever at spesielt ved kvalitative intervju kan etiske valg få konsekvenser for informantene, fordi kontakten mellom intervjuer og informant er svært direkte.

#### *Samtykke*

Den første etiske avgjørelsen startet allerede lenge før intervjuene. Jeg startet med å søke til Norsk Senter for Forskningsdata (vedlegg 1, ref.nr 918550) om tillatelse til å ta lydopptak av intervjuer med lærere, samt la frem plan om datahåndtering og sikkerhetstiltak. Da dette ble godkjent ble prosjektet videre gjennomført i samsvar med Høgskulen på Vestlandet (HVL) sine etiske retningslinjer. Jeg sverget til å bevare integriteten og konfidensialiteten til informantene, ved å hente inn informert og skriftlig samtykke til deltakelse før intervjuprosessen. Informantene ble vel informert om prosjektet og muligheten til å trekke seg når som helst uten konsekvenser eller årsak i henhold til Helsinkideklarasjonen.

#### *Konfidensialitet*

Konfidensialitet, i forskningen, handler om å bevare anonymiteten til informantene og danne en enighet om hvilke data som kan avsløres og ikke (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette vil si at forskeren skal legge frem data og resultater, uten å avsløre nok til at informantene kan identifiseres. I min forskningsprosess innebar dette at jeg allerede i transkripsjonen gav informantene fiktive navn, og utelot personlige opplysninger som var på lydopptaket. Et annet tiltak jeg tok, var å holde hemmelig hvilke skoler, og klassetrinn jeg skulle intervju informantene på.

## Konsekvenser

Et viktig aspekt ved analysen og fremleggingen av resultatene handler om *riktig presentasjon*. Riktig presentasjon innebærer at forskeren ikke skal forfalske eller pynte på data og resultat. Det kan være fristende å endre på sitat, eller trekke sitatene ut av kontekst, slik at de skal heve kvaliteten på studiens resultat. Dette er ikke lov og man er etisk pliktet til å gjengi akkurat hva informanten sier (Postholm & Jacobsen, 2021). Ved arbeid med intervju og forskning med fenomenologisk tilnærming er det derfor ekstra viktig at forskeren tydeliggjør hva som er direkte sitat fra intervju, og hva som er forskeren egne tolkninger og antakelser.

## 4. Resultat og diskusjon

I dette kapittelet presenteres funn fra analysen av datamaterialet, samt en diskusjon av disse funnene opp mot ulike teorier, tidligere forskning og funnene seg imellom. Som følger av en tematisk analysemetode vil resultatene presenteres tematisk organisert. Hvert tema er med på å belyse ulike sider av problemstillingen, samt besvare de underliggende forskningsspørsmålene. Funn i dataen resulterte i følgende fem tema; «Innsats er nødvendigvis ikke å *klare* det», personlig vurderingskompetanse, konkurranser og tester som vurderingsgrunnlag, nedprioritering av elevvurdering og arbeidsmetoder innenfor vurdering for læring Disse temaene har flere underkategorier som sammen belyser ulike sider av kroppsøvlingslæreres tanker og erfaringer med elevvurdering. Forskningsspørsmålene finner vi, og besvares, under temaene; innsats, egen vurderingskompetanse og metode.

Hvert tema inneholder flere direkte sitat slik at vi får innblikk i informantenes autentiske meninger og oppfattelser slik de selv artikulerte dem. Her vil vi også sette lys over likheter og ulikheter ved informantenes ulike synspunkt på temaet. Det vil drøftes fortløpende ved hver underkategori for å unngå gjentakelser og skape flyt i presentasjonen. Dette innebærer også en utdypelse og redegjørelse av tolkninger som ble gjort om informantenes utsagn. Enkelte sitater vil være relevant i flere sammenhenger, og det kan derfor oppstå samme sitat fra samme lærer under flere temakategorier.

#### 4. 1 «Innsats er nødvendigvis ikke å klare det»

I dette delkapittelet legges frem funn knyttet til informantens tanker, refleksjoner og erfaringer med innsats i elevvurderingen. Temaet om innsats er delt inn flere underkategorier; Hvordan defineres innsats, god og dårlig innsats og orden og oppførsel. Det ene forskningsspørsmålet til studien spurte om hvilket syn kroppsøvlingslærere har på innsats i vurderings situasjoner. Alle informantene var samkjørte om at innsats vektlegges mest. De er opptatt av at innsats innebærer å utfordre seg selv fra egne forutsetninger, aktivt delta, involvere seg i det som skjer i timen, samarbeide og respektere medelever. Sonja sa: «Det er egentlig innsats du vurderer mest». «Jeg er opptatt av at jeg skal mye mer berømme innsatsen din, viljen til å tåle å tape og det der enn at du er forbaska flink», fortalte Olav. Forskning viser til at noen kroppsøvlingslærere ofte vurderer innsats opp mot det man kan fysisk se, mens andre opplever det som problematisk fordi det mange andre element ved elevene som bør tas hensyn til (Befring, 2020; Granli, 2021; Mjåtveit, 2020; Tangstad, 2018; Østern et al., 2019; Aasland & Engelsrud, 2017).

##### 4.1.1. Hvordan defineres innsats

Ved spørsmål om hvordan man definerer innsats er det en enighet fra alle informantene om at det innebærer å utfordre seg selv og være aktiv og til stede i leken. I likhet med Utdanningsdirektoratet (2021) sin definisjon av innsats, sa informantene at en stor del av innsatsbegrepet går ut på hvorvidt man utfordrer sin fysiske kapasitet samt fortsetter å prøve i møte med motgang og faglige utfordringer. Astrid fortalte «Jeg ser om de yter maks. Om de er konsentrerte og tar pauser og om de utfordrer seg selv. Tør de altså prøve på ting de ikke har gjort før». Informanten trakk frem at det er viktig å yte maks. Selv om det å «yte maks» er vanskelig å definere, kan det tenkes at dette innebærer å presse seg selv hardt innenfor sin individuelle fysiske kapasitet. Videre tolkes det at hun mener at innsats også baseres på egne forutsetninger, fordi det å «yte maks» vil variere fra elev til elev. Olav fortalte også at elevens forutsetninger er sentralt når vi tenker på det å utfordre seg selv; «Noen har ikke noen forutsetninger for å lykkes i aktiviteten, men de kommer fremdeles inn i garderoben knallrød». Her er det tydelig at innsats også defineres ut fra hva man kan observere. Astrid, Olav og Sonja beskrev svært like definisjoner som vi møter hos Evensen (2020) i boka «vurdering i



kroppsøving». Han definerer innsats som å gjøre sitt beste og ikke gi opp.

Da Sonja ble spurt om å definere innsats sa hun bestemt; «Deltakelse uansett». Dette handler for Sonja både om å delta når man er sliten og ønsker å stoppe, men også å delta til tross for at det er en aktivitet man ikke liker eller foretrekker; «Mange som syns at enkelte aktiviteter er kjedelig, men at de deltar selv om de syns det». Et viktig aspekt for informantene ved innsatsbegrepet handlet om å *være aktiv* til tross for egne preferanser. Både være mye fysisk aktiv i timen, men også psykisk aktiv; logge seg på, involvere seg selv og delta i det som skjer. Harald sa: «Jeg blir veldig glad når de er aktive og har mye innsats, så der er kjipt om de bare står og gjemmer seg bort», og «At man er aktiv er å være med i leken og det som skjer». Dette ser vi igjen hos Olav da han ble spurt om hva han mener er kjernen ved innsats; «Det og melde seg på og melde seg ut». Olav la så til; «[...] dersom du ikke liker aktiviteten blir du vurdert på hvordan du takler det å *gi det en sjanse*». Det kan de bare lære først som sist».

Olav sin påstand om at elever må lære først som sist å delta selv om noe er kjedelig, kan trekkes i sammenhenger om danning. At eleven velger å delta og «melde seg på» i aktiviteter vi ikke liker er en situasjon som vil kunne anvendes i mange deler av livet. Flere personlige erfaringer fra praksis og vikararbeid viser til at elever ofte oppfører seg som at man kan selv velge når man vil delta og ikke i kroppsøvingen. Slik er det ikke i andre fag, og slik skal det heller ikke være i kroppsøving. Høiberget og Andersen (2017) trekker også frem at lærere opplever å måtte bruke energi på å motivere elevene for deltakelse *mer* i kroppsøving enn i andre fag. Informantene i studien forteller at dette burde være unødvendig, og at det er lettere for elevene å sluntre unna i kroppsøvingsfaget på grunn av lavere forventninger. Dette vil si at det skal mindre til for å få godkjent fravær, og i flere tilfeller sender foreldre med lapp for å la barna slippe kroppsøving. Olav poengterte videre i intervjuet, at det er ikke uten videre at han er så direkte. Han fortalte at man må kjenne elevgruppen sin, slik at man vet om elevenes ekskludering skyldes likegyldighet eller mer alvorlige og bakenforliggende årsaker.

Man kan ikke vite om det er mestringsorienterte- eller prestasjonsorienterte mål som bidrar til at elevene er aktive og melder seg på og av. Dette betyr om motivasjonen er indre eller ytre styrt. Det vil si at om de er motivert til å delta på bakgrunn av egne interesser eller et ønske om å glede læreren. Det vi vet om prestasjonsorienterte elever er at de er sårbare for utfordringer og motstand (Diseth, 2020b). Med bakgrunn i informantenes utsagn kan vi

argumentere for at høy grad av innsats også krever en form for mestringsorienterte involveringsmotiv. Informantene var tydelig på at innsats innebærer at elevene involverer seg i aktiviteter, og jobber for å løse utfordringer selv om det krever tid og krefter. Dette vil videre bety at de verdsetter- og ønsker å danne mestringsorienterte elever som ser suksess i læringsprosessen fremfor resultatene. Det blir ikke nok å bare være fysisk til stede, men man må koble på hode og være til stede på en måte hvor man reflekterer rundt situasjonen. Piaget skisserer også at god læringskonstruksjon forutsetter at eleven er engasjert og aktiv i læringsprosessen. Ettersom han også ser på læring som en indre prosess kan vi begrunne at observasjon alene kan læreren ikke trekke slutninger om elevens læring (Danielsen, 2020a). Med bakgrunn i dette kan vi argumentere for at fysisk tilstedeværelse alene ikke er nok, og innsats definert som aktiv medvirkning av innsats er derfor ikke tilstrekkelig for å forstå hva innsats i kroppsøving innebærer.

Aasland og Engelsrud (2017) diskuterer hvor legitimt det er å basere innsats på visuelt fysiske anstrengelser. De problematiserer lærerens observasjon i at læreren ikke kan vite om hvor mye eleven tenker og reflekterer rundt utfordringene og situasjonene i kroppsøvingstimen. Slik kan elever som aktivt reflekterer, men ikke beveger seg så mye, risikere å bedømmes med dårlig innsats. Vi kan trekke sammenhenger ved dette mot funn i studien til Granli (2021). Dersom elevene opplever å vise høy innsats, men bedømmes med dårlig innsats av læreren, kan det oppstå konflikter rundt vurderingen. Det er derfor viktig at læreren er tydelig og bestemt på sine forventninger, eller danner en uniform forståelse av innsatsbegrepet sammen med elevene. Dersom læreren ikke er trygg på hva de egentlig vurderer etter, kan det oppleves ubegrunnet og problematisk fra eleven sin side.

Derimot kan et rødt fjes og svette klær være en god indikasjon på innsats dersom vi ser det i lys av målet for timen. Da Astrid ble spurt om elevvurdering sammen med organisering av timen fortalte hun; «Vi har en regel om at de skal være varme når de går ut. Vi kan ha hatt en orienteringslek hvor de blir varme, men før de går ut må de ha blitt litt svette». Det er nemlig relevant å tenke på elevens utgangspunkt; hvor god fysisk kapasitet man starter med. To elever kan ha svært ulike forutsetninger for å bli svett. Regelen til Astrid fungerer slik at alle elevene har like store muligheter for måloppnåelse til tross for sitt utgangspunkt. Hun var også tydelig på hvordan elever med god fysisk aktivitet må jobbe lenger for å bli svett. Hun fortalte at slike elever til tider ikke gjør mer enn de må, kun nok til å være bedre enn de andre. «Han

tar ikke ut sitt potensiale», avsluttet Astrid.

Dette ser vi også hos Olav som sa; «[...] du må tenke innsats i forhold til de individuelle forutsetningene de har da». Dersom målet for timen hadde handlet om forståelse av regler og samarbeid kan det være problematisk og knytte svette mot høy måloppnåelse og god innsats. Olav fortalte at han er tydelig på hva som forventes av elevene før timen. Noen ganger handlet det om fysisk kapasitet: «[...] komme i garderoben og være skikkelig svett og rød i fjeset». Andre ganger handlet det om å «[...] få til et skikkelig godt samspill og øve på å gi hverandre støttende kommentarer». Det verdt å påpeke at igjen blir lærerens relasjon med, og kunnskap om, elevene er viktig. Dersom læreren ikke vet hvilke utgangspunkt elevene starter med, vil man ha et svakere grunnlag å basere observasjonen sin på. Evensen (2020) trekker frem at læreren blir nødt til å bruke personlig skjønn og dømmekraft for å avgjøre hvorvidt eleven «gjør sitt beste». Olav sin beskrivelse om at innsats må sees i forhold til individuelle forutsetninger finner vi også i lærerutsagn i studien til Granli (2021) og Mjåtveit (2020). Avsluttende er det interessant å trekke frem at Black og Wiliam (1998b) setter gode kunnskaper om elevens forutsetninger og behov, som nødvendig for at VFL skal resultere i et bedre læringsutbytte. Dette betyr at svake kunnskaper om elevene, kan føre til svak læringsutvikling.

#### *4.1.2 God og dårlig innsats*

Da informantene ble spurt om å utdype innsatsbegrepet, god og dårlig innsats, svarte alle at det handler mye om hvordan eleven oppfører seg i lagspill og samarbeidsøvelser. De trakk frem elevens holdninger til aktiviteter, og igjen individuelle forutsetninger. Med dette menes hvorvidt de utfordrer seg selv og er aktiv, som vi har vært igjennom ovenfor, men i tillegg hvilken innstilling de har.

Sonja sa: «Det går mye på forståelse av lagspill. Det er en ganske stor del av det, fordi jeg syns det er grådig viktig», og «Dette som jeg sa med å akseptere regler. Jeg ser litt på det som innsats. Man kan ha for mye innsats, at du bare kjører over andre». Her fortalte Sonja om at hvordan eleven velger å heie på andre og være en del av, og bidra til andres læringsprosess, påvirker hennes forståelse av elevens innsats. Hun argumenterte med at det er noe hun selv

verdsetter, og at hvordan man behandler medelever skal trekke opp eller ned. Å overkjøre andre i denne sammenheng kan bety at elever setter sin læring og trivsel som høyere verdt enn andres. I lagspill og samarbeid kan man møte elever som er utelukkende opptatt av egen måloppnåelse, og for eksempel gjentakende velger å utelukke medspillere som har svakere ferdigheter enn de selv. Dette er interessant ettersom det samsvarer med funn i forskningen til både Tangstad (2018) og Granli (2021) som beskriver at vurderingspraksisen blir påvirket av lærerens personlige synspunkter på hva som er viktig. Dårlig innsats handler for informantene om å ikke respektere regler og medelevers ulikheter. Sonja beskrev at noen elever alltid sier seg uenig, og spesielt dersom de ikke liker aktiviteten. Da snakker vi om at elevens holdninger er med på å representere dårlig innsats. Sett bort fra fysisk tilstedeværelse og deltakelse kan elever dermed score lavt på innsats ved å ikke respektere resultatene. Dette kan utspille seg ved at elever velger å ikke belite seg eller ikke aksepterer lærerens avgjørelser

Olav fortalte også hvordan elever kan ha «god» innsats i sammenheng med lagspill ved å ikke overkjøre andre; «Du må ofre deg litt grann», og «Den gode skal tåle å være på lag med den «dårlige», fordi laget er ikke bedre enn det svakeste leddet». Her vil dårlig innsats innebære at man setter seg selv og egne ønsker foran lagets ønsker og behov. God innsats derimot handler om å involvere de andre. Evensen (2020) skriver at innsatsbegrepet har flere sider, og «etter beste evne» kan romme kompetansemål på ulike måter. Han bruker også et eksempel fra lagidrett. Der forklarer han at en spiller med gode taktiske og tekniske ferdigheter kan velge å spille lagkameratene gode gjennom konstruktive tilbakemeldinger. Da setter han et mulig vinnerinstinkt til side og prioriterer å støtte sine medspillere. Eksempelet hentet fra Evensen (2020) sin bok samsvarer fint med det Olav og Sonja fortalte om god og dårlig innsats, og at de vektla gode holdninger.

Vi kan trekke linjer mellom det Astrid, Olav, Sonja sier, og det Evensen (2020) og Utdanningsdirektoratet (2021) skriver. Astrid trakk frem at i kroppsøving på barneskolen er det hovedsakelig de sosiale ferdighetene til elevene som trenes. Dette utdypet hun med: «Klarer de glede seg over andres resultater og klarer de bygge opp de andre på laget? Heie på andre, eller tenker de bare på seg selv hele tiden?». Dette utsagnet representerer klart den ene dimensjonen av fair play-begrepet som omhandler god sportsånd og dannelse (Kvikstad & Sandell, 2016). Fair play er en stor del av kroppsøvingfaget hvor elevene skal lære å oppgi egne fordeler og være storsinnet i møte med konkurrenter. Beskrivelser om uformell fair play

ved læreplanen finner man under «fagets relevans og sentrale verdier» og «kjerneelement». Begge plassene står det at elevene skal lære å løse oppgaver i et læringsfelleskap og reflektere over samspill, samhandling og likeverd. Med dette menes også å anerkjenne ulikheter og forstå hvordan samarbeid er nødvendig for å fremme læring (Kunnskapsdepartementet, 2017a, 2017b) Fair play vektlegger samarbeid, vilje og respekt ovenfor medspillere og motspillere. De tre informantene beskrev ubevisst alle kjennetegnene på den uformelle siden av fair play når de snakker om god innsats. Olav derimot skiller seg ut ved å tydelig bruke fair play-begrepet senere i intervjuet da han blir spurt om elevvurdering og læreplanen: «De nye læreplanene har vært klokkeklare på det med fair play, og å gi støtte».

Sonja, Astrid og Olav uttrykte alle gjennom utsagnene at de ønsker elever som viser lagånd og respekt for hverandre. At elevene bør heie på hverandre, ikke overkjøre andre og ofre seg selv er i denne forstand kjennetegn på god innsats. Dette vil også bidra til et bedre klassemiljø i lengden og skape et læringsfremmende miljø for elevene. Diseth (2020b) og Ommundsen (2015) trekker frem samarbeid og å heie på hverandre i sammenheng med oppgaveklime, motstandsdyktige og reflekterende elever. Med bakgrunn i deres litteratur kan vi si at informantene beskriver faktorer som er med på å danne mestringsorienterte elever som ser verdi i å «gjøre sitt beste» fremfor å «være best».

#### *4.1.3 Orden og oppførsel*

Et uklart aspekt ved innsats innebærer vurdering av orden og oppførsel. Studiens funn viser at informantene trekker inn respektering av regler, deltakelse og innstilling til aktivitetene under innsats. Derimot vet vi fra Opplæringslova (2020, s. § 3-3) at atferd ikke skal være med i vurderingen dersom ikke annet står i læreplanen. Kroppsøving er det eneste faget som spesifiserer at innsats er en del av vurderingsgrunnlaget, men det står derimot ikke spesifikt hva som skal skille innsats fra vurdering av orden og oppførsel. Granli (2021) pekte også på at lærere mente læreplanen var for diffus og lite konkret. Funnene viste til at lærere opplever det vanskelig å tolke vurderingskriterier fra læreplanen sammen med Opplæringslova (2020).

Under paragraf 3-4 i forskrift til Opplæringslova (2020) står det videre om vurdering og oppførsel; «atferd henger sammen med om eleven viser omsyn og respekt for andre», mens

orden handler om oppmøte og forberedelser. Aasland og Engelsrud (2017) har vist til funn hvor flere lærere regner positiv innstilling og respekt for andre som kriterier for innsats og ikke orden og oppførsel. Evensen (2020) på den andre siden beskriver at positiv innstilling tilhører orden og oppførsel. Harald fortalte at han opplever det som kjipt når elever gjemmer seg bort og ikke deltar i undervisningen. Det er uklart om Harald bruker slike observasjoner i vurderingsarbeidet sitt eller om det er bare en personlig ytring. Olav fortalte at ved noen foreldresamtaler gir han blant annet tilbakemeldinger på innstilling og innsats. Derimot om tilbakemelding på innstilling er en del av elevvurderingen eller en informativ tilbakemelding til foresatte vet vi ikke noe om.

Et aspekt ved fair play og aktiv deltakelse, som en del av innsats, berører deltakelse og innstilling. En forutsetning i idrettens fair play-begrep er frivillig deltakelse (Kvikstad & Sandell, 2016). At elevene er pliktig til å møte og delta i timen, kan skape utfordringer ved elevens aktive deltakelse. Man kan risikere at elever føler seg tvunget til å inngå i et felleskap og aktiviteter de ikke ønsker. Kroppsøving er et svært synlig fag hvor elevene kan lett føle seg utsatt. I motsetning til kroppsøving lar andre fag elevene skjule sin deltakelse og slik "beskytte" seg selv. Når elevene jobber med pulten kan de late som de skriver, leser, regner, tenker og snakker om temaet. I kroppsøving derimot blir det svært tydelig når man ikke deltar, ikke mestrer eller ikke forstår. Denne utfordringen er avhengig av at læreren arbeider for å motivere de elevene som ikke møter til timen med en indre motivasjon. Astrid sa at hun er opptatt av at elevene skal delta uten at det oppleves flaut. «Jeg er veldig redd for kroppspress», sier hun. Aasland og Engelsrud (2017) er svært kritiske og spørrende til hvorfor kroppsøvlingslærere vurderer oppførsel og innstilling i kroppsøvlingsfaget.

For å argumentere mot Aasland og Engelsrud (2017) kan vi trekke frem kroppsøving som et sosialt fag hvor læringskonstruksjonen tar sted i et felleskap (Evensen, 2020). Vi har tidligere sett på verdien av uformell fair play og elever som heier på hverandre. Ludvigsen-utvalget (NOU 2014:7) diskuterte de sosiale og emosjonelle sidene av elevens læring. De vektla en kognitiv forståelse hvor dybdelæring bygger på individuell konstruksjon av kunnskap og kompetanse. Østern et al. (2019) referert i Evensen (2020) kritiserer denne filosofien. De argumenterer for at dybdelæring og kroppslig læring i kroppsøving forutsetter at elever opplever positive følelser og positiv kroppslig interaksjon. Læring fra en sosiokulturell tilnærming forteller oss også at den sosiale konteksten, positiv innstilling og respektering av

regler i klassen, påvirker læringen. Dermed kan vi argumentere for at det også bør vurderes. Dette vil si at en elev sin dårlige holdning kan ødelegge for andre sin læring, og bør derfor trekke ned elevens vurdering.

## 4.2 Personlig vurderingskompetanse

Et av oppgavens forskningsspørsmål spør om hvorvidt kroppsøvingslærere føler seg trygg på sin egen vurderingskompetanse. Med dette menes om de er trygge på hvilke metoder de kan bruke for å vurdere elevene, hva gjør de i tilfeller de ikke har vurderingsgrunnlag og hvorvidt de rådfører seg med kollegaer. Studiens funn viser utfordringer knyttet til læreplanen og grunnlag for vurdering. En informant er svært trygg på sin vurderingskompetanse, mens de andre informantene er mer usikre.

### 4.2.1 «Jeg strekker ikke til»

Da Harald ble spurt om sin egen vurderingskompetanse fortalte han «Ja, jeg føler ikke alltid at man strekker til og får til å gjøre alt det som faktisk inngår i jobben [...]». Informanten utdypet med at dette handlet om at andre element stjeler oppmerksomheten bort fra de elevene han ønsker å observere. Dette er en stor utfordring for Harald ettersom han har en krevende elevgruppe. Da informanten ble spurt om han er bevisst rundt elevvurdering i kroppsøvingsundervisningen svarte han: «Ja, nei jeg har ikke tenkt så mye over det etterpå jeg startet [å jobbe] i grunnen. Men vi snakket vel litt om det når jeg gikk på Høgskulen og sånn. Ja, det har gått litt vekk og det er jo veldig mye lek». Informanten er ikke alene om å oppleve dette. Harald er som nevnt nyutdannet, mens de andre informantene har over to tiår med erfaring. Vi vet fra forskningen til Leirhaug (2016) og Skjeggenes (2019) at manglende erfaring, kombinert med en hektisk skolehverdag, kan føre til nedprioritert vurderingsfokus. Et funn fra Skjeggenes (2019) viser til en nyutdannet som også opplever utfordring med vurdering, fordi det er mye annet som stjeler tid. Denne informanten belyser også at mangel på erfaring kan påvirke vurderingen. Skjeggenes (2019) stiller spørsmål til om sin informant mistrives med å vurdere, fordi han ikke har funnet vurderingsteknikker som fungerer optimalt.

Videre fortalte Harald at noen ganger blir elever ekskludert såpass mye fra undervisningen at man ikke får et vurderingsgrunnlag. Dette vil si at eleven ekskluderer seg selv ved å løpe bort eller nekte å delta, eller at eleven blir fjernet fra gymsalen av læreren eller miljøarbeider fordi det oppstår slåsskamper, skriking eller andre forstyrrende faktorer. I kroppsøvingundervisningen til Harald er det to voksne, på grunn av en diagnose. Astrid forteller at hun er alene med sin klasse på 18 elever, men i andre klasser følger det to miljøarbeidere. På bakgrunn av undervisningserfaringer, ønsker jeg å fremheve at med miljøarbeider eller ei, kan kroppsøvingslærere oppleve å bruke all sin tid på individuelle elever. Det er derfor viktig å ikke anta at en klasse uten diagnoser er utelukkende lettere å vurdere. Det er mange elementer som setter rammeverket for en time blant annet; lærerens selvtillit, erfaring og kunnskaper, skolens ressurser som utstyr og tid og elevenes forutsetninger, humør og motivasjon (Imsen, 2014).

Olav har lang erfaring, både på ungdomstrinnet og småtrinnet. Han beskrev at det er lettere å vurdere på ungdomstrinnet på grunn av tydeligere vurderingskriterier. Dette utdypet han med at kompetansemålene for småtrinnet oppleves mer diffuse og generelle enn kompetansemålene på mellomtrinnet. Når han vurderer elever med intensjon om å gi karakter blir han mer bevisst over egne valg og tanker. Dette vil si at han i større grad reflekterer over og dokumenterer valgene bak karakteren, fordi elevene kan kreve å få en begrunnelse for karakteren. Granli (2021) viser til funn som samsvarer med Leirhaug (2016), og forteller at lærere opplever den formative vurdering som mer kompleks. Det er dermed vanskelig å vurdere på grunnskolen på grunn av ingen summativ vurdering. Olav fortsatte med å fortelle at han vurderer opp mot læreplanen, men tilbakemeldinger om ferdigheter og måloppnåelse er ikke av stor verdi for elevene. Han mente heller at det er viktig å gi tilbakemelding for videre utvikling og motivasjon, og; «[...] unger i dag er såpass stillesittende at jeg tenker jo, kanskje den viktigste delen i gymmen for de i dag er å få masse aktivitet?». Dette perspektivet finner vi også hos Evensen (2020) og Svendby (2013). De hevdet at et stort helseperspektiv mot kroppsøving bidrar til at lærere kan føle at vurderingen stjeler tid fra den fysiske aktiviteten i faget, noe som oppleves negativt ettersom skolehverdagen er hovedsakelig teoretisk. Astrid fortalte om lignende erfaringer da hun blir spurt om nedprioritering av kroppsøving og vurdering; «[...] det er så kaos med basisfagene at de må, de må ikke vurderes. De må bare løpe». Utsagnet viser til erfaringer og tanker Astrid hadde



om ledelsen og andre kollegaer sin oppfattelse av kroppsøving.

I likhet med informantene i forskningen til Brattenborg et al. (2021), fortalte Sonja at det er utfordrende å forstå hvordan og hva elevene egentlig skal vurderes etter. Informanten sier: «Skal jeg være helt ærlig, at det nye kunnskapsløftet og kompetansemål, de er veldig krevende [...]», og beskrev det videre som nesten umulig å vurdere etter. Da hun ble spurt om hva hun assosierer med «vurdering i kroppsøving» sa Sonja noe interessant; «Jeg tenker ikke metode, men at det går mye på observasjon. Og så vurderer jeg ikke for å gi tilbakemelding, men jeg vurderer for hvordan jeg skal tilpasse timene og undervisningen». Informanten sa hun bruker en løpende vurdering, og forklarer i sitatet akkurat et element av elevvurdering. Hun sa hun ikke tenker på metode, men beskriver en metode som brukes for å tilpasse og tilrettelegge for læring. Sonja bruker observasjon for å endre og tilpasse undervisningen slik at elevene skal nå kompetansemålene i læreplanen. Man kan utfordre informantens utsagn, og stille spørsmål til om; «Jeg tenker ikke metode [...]» og «[...] så vurderer jeg ikke for å gi tilbakemelding [...]», tyder på en misforståelse om hva elevvurdering egentlig innebærer. Granli (2021) presenterte funn som viser til at lærere ser tendenser til at foreldre trekker frem egne erfaringer med kroppsøving. Dette betyr at foreldrene har vanskelig med å forstå hvordan vurderingen i dag er skiller seg fra slik den var før. Foreldre har fordommer basert på hvordan de ble vurdert i faget, og setter disse erfaringene opp slik faget praktiseres i dag. Med bakgrunn i dette kan vi stille oss kritiske til om Sonja har en bred forståelse av vurderingsbegrepet. Videre om Sonja og observasjon som VFL finner vi utdypet under «mestring», i 4.3.1 Erfaring og danning, hvor vi ser på tanker og erfaringer med konkurranser og mestringsfølelser og mestringstro.

Astrid er den informanten som fremstod mest trygg på egen vurderingskompetanse. Hun har lang erfaring på hele barnetrinnet og underviser i kroppsøving hvert år. Informanten sa: «[...] jeg føler meg, at jeg er god til å differensiere og se [den enkeltes behov]», og fortalte videre om hva god vurderingskompetanse innebærer. Hun forklarte at vurdering handler om å se elevens ferdigheter og kompetanse, se nøyaktig hvilke element som hemmer læringsutviklingen og nøyaktig hvilke behov eleven har videre. I likhet med Sonja, beskrev Astrid at observasjon er et verktøy ved elevvurderingen som brukes for å forbedre undervisningen for å skape og utvikle læring.

Informanten fortalte at kroppsøvingen rommer mer enn fysiske ferdigheter og trekker frem den sosiale og emosjonelle siden ved et læringsfelleskap. Med dette menes at en god vurderingskompetanse innebærer å tenke på det store bilde også. Informanten sa:

Hvis vi tenker selvmord og psykisk problem på mellomtrinnet, så er det veldig mye i kroppsøving. Det kan være fritt spillerom i garderober og alt, for mobbing, i gymsalen. Ikke tenk på det som en fritime, men følg med på alt som skjer mellom elevene. Alle skal få positiv selvfølelse, ikke gå i fellen at du bare ser på de flinke.

Dette utsagnet kan indikere at informanten har god kunnskap om hvordan læring og selvbilde kan påvirkes av lærerens undervisningsmetode og elevens emosjonelle erfaringer. Teori om læringsmiljø og læring som en sosiokulturell konstruksjon, forteller at miljøet rundt oss kan ha stor påvirkningskraft på hvor godt vi lærer. Som vi har sett kan negative opplevelser i kroppsøvingen føre til overflatelæring, nedsatt motivasjon og svekket læringsmiljø (Befring, 2020; Danielsen, 2020b; Diseth, 2020a, 2020b; Evensen, 2020; Ommundsen, 2015). Med bakgrunn i dette kan vi argumentere for at Astrid er reflektert over hvordan VFL påvirkes av mange faktorer. På en annen side kan vi stille spørsmål til hvordan Astrid tolker vurdering fra læreplanen. Ut fra det nevnte utsagn kan vi ikke vite noe om hvorvidt Astrid lar elevens holdninger og innstillinger i garderoben påvirke hennes vurdering.

#### *4.2.3 Lærerens samarbeidspartnere og vurdering*

Da informantene ble spurt om de rådfører seg med kollegaer, om vurdering, svarte alle nei. Selv om de tenkte at de ikke snakker om vurdering, beskrev de derimot at de bruker å sparre med kollegaer når de er usikre. Dersom de diskuterer elever med kollegaer handlet det oftest om mangler av gymtøy, utagerende atferd eller motoriske utfordringer som krever spesielle tiltak. Kroppsøvingslæreren har flere roller, og en av de er å være en samarbeidspartner. Lærerrollen er kompleks, og ved å samarbeide med andre kan man gjøre planlegging, organisering og vurdering av undervisningen bedre og lettere (Brattenborg & Engebretsen, 2021).

#### *Kollegaer*

Sonja sa at hun bruker andre kollegaer for å få hjelp til å ta opp ulike problem med elever. Hun sa: «[...] hvordan jeg skal møte denne eleven, hvordan jeg skal ta det opp, kan jeg stille krav til denne eleven? Da spør jeg en kollega». Dette kan tyde på et ønske om å møte eleven på best mulig måte, dersom man mangler relasjon eller kunnskaper om eleven. Dette kan være en fordel når man ønsker å skape gode relasjoner, ettersom en god lærer-elev relasjon er viktig for elevens læring og lærerens evne til å motivere eleven (Danielsen, 2020a). Ved å konsultere med en annen voksen som kjenner eleven bedre, og generelt rådføre seg med andre om sårbare problemstillinger, minsker risikoen for å skape en ubehagelig situasjon mellom elev og lærer. Dersom problemet handler om undervisning rundt diagnoser eller motoriske utfordringer, trakk Sonja frem at det er svært åpent på skolen å spørre om råd eller veiledning. Også Harald fortalte at han rådfører seg med kollegaer. Derimot la han vekt på at det oftest handler om utagerende atferd, og ikke råd knyttet til vurdering. Harald har ofte med seg miljøarbeider i kroppsøvingen, men opplever fremdeles å bli ofte distraheret av de elevene som ikke klarer delta i timen.

Astrid fortalte at hun ikke har som vane å rådføre seg med andre kollegaer, fordi hun er svært trygg på egen vurderingskompetanse. Dersom hun observerer «vanskelige» og utagerende elever, er hun trygg på hvordan hun skal angripe situasjonen. Derimot trakk hun frem at det er viktig å samarbeide og informere miljøarbeidere og kontaktlærerne på trinnet. Informanten forklarte et eksempel hvor hun hadde en svært overvektig elev som ikke klarte delta i kroppsøvingen. Astrid beskrev at hun så kjennetegn til at eleven hadde hypermobile ledd, og ga derfor beskjed til kontaktlærer om å foreslå fysioterapi til foreldrene. Her ser vi et tegn på elevvurderingens kontroll-, og informasjon funksjon. Kontrollfunksjonen innebærer at vurderingen skal fange opp forhold ved undervisningen som bør forbedres (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Dette kan handle om innhold, utstyr eller organisering av timen som kan hemme elevens ferdighetsutvikling. I dette eksempelet dreier det seg om at eleven ikke vil ha tilstrekkelig utbytte av den generelle undervisningen, og kan ha behov for flere tilbud eller spesialundervisning. Brattenborg og Engebretsen (2021) poengterer at det aldri er kroppsøvingslæreren som skal diagnostisere eller behandle elever med fysiske eller psykiske funksjonshemninger. Videre handler informasjonsfunksjonen om å informere kontaktlærer, slik at kontaktlærer kan informere og formidle mulige behov til foresatte.

### *Skolehelsetjenesten og vurdering*

En av samarbeidspartnerne læreren kan bruke er skolehelsetjenesten. Helsepersonell kan være en god sparringspartner for å hjelpe læreren i arbeidet «[...] for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Olav trakk frem samarbeid i sammenheng med vurderingsutfordringer knyttet til det sosiale og psykiske. Da Olav ble spurt om bruk av andre, ved vurderings situasjoner sa han: «Nå er listen for å ta opp videre i systemet, det ligger lett å ta opp en sånn type problemstilling på lik linje som skriveproblemer. Kanskje fordi det ofte henger sammen?». Han fortalte at når det er mindre problem, for eksempel organisering av undervisning hvor han mangler kompetanse, bruker han den kulturelle skolesekken. Derimot, dersom det er utfordringer og problemstillinger knyttet til lav deltakelse og glemt gymtøy, sier Olav at «[...] det skal til helsesykepleier veldig kjapt, og innkalles til samtale». Dersom man ikke er kontaktlærer for eleven, skal hen også informeres. Dette bunner i at det er viktig å innkalle til en samtale for å undersøke hva som kan ligge bak. Helsetjenesten oppfordres til å «[...] bidra til at det legges til rette for at barn og ungdom har gode og trygge muligheter til å være fysisk aktive på skolen, i nærmiljøet og på vei til og fra skolen (Helsedirektoratet, 2019). Dette vil si at kroppsøvingslæreren kan diskutere med skolehelsetjenesten om hvordan å håndtere og løse sosiale og emosjonelle problemstillinger som hemmer elevens læring og trivsel. I likhet med Astrid, beskrev Olav bekymringer om at elevens læring og oppførsel kan påvirkes av sosiale og emosjonelle hendelser, utenfor undervisningen. Informanten trakk frem det kan skyldes dårlig klassemiljø og mobbing i garderoben, men også mer alvorlige problem knyttet til hjemmet.

Brattenborg og Engebretsen (2021) fremhever hvordan helsepersonellet kan bidra til å normalisere- og informere elever om temaer knyttet til mestring og trivsel, søvn og søvnevansker og seksuell helse. Dette er faktorer som kan spesielt legge føringer for elevenes deltakelse i og opplevelse av kroppsøvingsfaget. Ettersom kroppsøvingen krever at eleven deltar i et kroppslig fellesskap, kan trøtthet, usikkerhet rundt seksuell legning, nedsatt mestringstro og trivsel være faktorer som bidrar til nedsatt utvikling og konstruksjon av læring. Noen tenker gjerne at folkehelse er lett å undervise om i kroppsøving, ettersom det er et fysisk fag, men livsmestring derimot kan være mer problematisk. Brattenborg og Engebretsen (2021) trekker frem helsetjenesten som samarbeid i temaer som folkehelse og livsmestring. Det kan

være utfordrende å nå inn til hver enkelt elev.

### *Foreldre*

Kunnskapsdepartementet (2017d) sier at et godt samarbeid mellom skolen og hjem, kan bidra positivt til elevens læringsmiljø og oppvekstmiljø. Dette innebærer at skolen har ansvar for å ta initiativ til og å tilrettelegge for samarbeid med foresatte. Ved å formidle informasjon til foresatte, gis de mulighet til å ha innflytelse over sine barns skolehverdag. Foreldre og andre foresatte kan være den samarbeidspartneren som er mest motivert for å ha et godt samarbeid, fordi resultatet vil gagne deres barns oppdragelse og utdanning (Brattenborg & Engebretsen, 2021).

Derimot kan det være utfordrende å samarbeide med foreldre dersom deres inntrykk av eleven, ikke samsvarer med det læreren forteller. Astrid fortalte om dette; «Det kan være vanskelig å forholde seg til foreldre og, viss ungene får krav. For noen de vil ikke ha en vurdering. De vil ikke ha en tilbakemelding, for dem er alt godt nok i svømming og gym». Astrid beskrev videre at, ved eleven med hypermobile ledd, jobbes det med å gi tilrettelagt undervisning. Hun har tilbydd seg til kontaktlærer å snakke med far, ettersom det er hun som observerer eleven i kroppsøving og kan gi et bedre bilde om elevens ferdigheter og utvikling. «Jeg snakker med kontaktlærer, hun snakker med far. Jeg får ikke snakke med far, men jeg har tilbydd det så mange ganger. Jeg har kjempet et år for at hun [kontaktlærer] skal få han [eleven] til fysioterapi». I dette utsagnet kan det virke som at faren ikke har tatt eleven med til fysioterapi, til tross for gjentakende oppfordring fra kroppsøvingslærer.

Astrid beskriver videre en situasjon hvor foreldre ikke ønsker en vurdering fra læreren. I en svømmetime hvor Astrid observerer at miljøarbeider ikke har med svømmetøy, tar hun en avgjørelse om å selv tilpasse og tilrettelegge undervisningen for en spesiell elev. I senere tid oppstår det uenigheter med mor, som ikke ønsker innblanding av læreren. Dette ser vi i utsagnet;

Man kan ikke være miljøarbeider i svømming og hjelpe [eleven] hvis du ikke skal i vannet. [...] . Da er det min jobb å si til miljøarbeider «du må gjøre sånn og sånn med henne, også gjør vi andre dette». Men da blir moren sint og ringer; «Hvorfor gikk jeg inn og styrte

[eleven]. [Eleven] likte ikke det. Det var miljøarbeider som skulle være på [eleven]», men det er jo jeg som er pedagog og skal ta avgjørelser på hva som er rett øvelse.

Høiberget og Andersen (2017) trekker frem i et av sine funn at foreldre og foresatte sine negative holdninger kan ha innvirkning på elevene. Informantene i studien deres trekker frem at kroppsøving ikke sees som et like viktig fag som de teoretiske, og at det ikke stilles like høye krav til elevenes deltakelse. Barn er lojale overfor foresatte, og dersom de hjemme har et negativt forhold til fysisk aktivitet og snakker ned kroppsøving, smitter dette over på barna (Høiberget & Andersen, 2017). Den ene informanten i studien, trakk frem det samme som Astrid; at det kan være vanskelig å danne en enighet med hjemmet om hvorfor kroppsøving er et viktig fag. Videre funn hos Høiberget og Andersen (2017) viste at lærere opplever å måtte overbevise foreldre om at deltakelse i kroppsøving er like strengt som i andre fag, og desto eldre elever blir, desto mer sluntrer de unna. Med bakgrunn i dette kan man kritisere og stille spørsmål til hvorfor foreldre som velger å se bort fra kroppsøvingslærerens tilbakemeldinger.

#### *4.2.4 Realisering av læreplanen- «Det blir en illusjon»*

Et interessant funn ved vurdering i kroppsøving handler om informantenes tanker angående læreplanen i kroppsøving (KRO01-05). Det kan virke som at læreplanens intensjoner er vanskelig å realisere og vurdere etter i hverdagen, er en faktor som bidrar til usikkerheter rundt egen vurderingskompetanse. Dette resulterer dermed i at informantene bruker læreplanen hovedsakelig som en idebank.

Ved spørsmål om hvordan læreplanen påvirker og legger føringer for elevvurderingen og undervisningen sa Sonja oppgitt; «[...] Altså den ønsketeningen at planlegg en friluftstur, ta med telt og sov ute. Så liksom, Okey? Det blir helt- det blir en illusjon». Her refererte Sonja til kompetansemålet etter 7.trinn som beskriver at elevene skal gjennomføre en overnattingstur og reflektere over egne naturopplevelser (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Hun beskrev at dette oppleves som en illusjon på grunn av manglende ressurser: «For å bruke naturen, vi kunne vært flinkere, men det krever en helt annen ressurs. Altså jeg er alene, vi er kanskje to lærere» Sonja fortalte i intervjuet hvordan barn med spesielle fysiske utfordringer legger sterke føringer for uteundervisningen og muligheten for å vurdere etter læreplanmålene. På

dager hvor man skal gå tur i kroppsøving er det store utfordringer når elevgruppen har store forskjeller på ferdigheter og forutsetninger. Det vil si at spenn i elevgruppen gjør det vanskelig for lærerne å skape en undervisning som er tilpasset for- og muliggjør utvikling og læring for alle elevene. Astrid trakk også frem utfordringer ved vurdering opp mot læreplanens mål om friluft og tur. Dette omhandler også forutsetninger knyttet til fysisk kapasitet. Astrid løste det slik;

Elevene kan deles i grupper. De kan gå ulike løyper. Det kan være veldig enkelt for noen, og veldig tungt for noen. Er det en mulighet for at noen kan begynne før, og få lenger tid med flere pauser? Er det noen som kan gå lengre løype enn de andre. Kan de som sliter få gå fremst, i plassen for å gå bakerst, for å få mer motivasjon? Alle de tingene der.

Utsagnet til Astrid beskriver mange ulike måter å organisere en tur på, slik at den møter alle elevenes ulike forutsetninger. Informanten fortalte ikke om dette er turer som krever flere lærere. En måte å bruke andre kollegaer på som samarbeidspartnere er å samarbeide om turdager. For å gjennomføre lengre turer i naturen, kan kroppsøvlingslæreren risikere å måtte låne timer fra andre fag. I et godt samarbeid lar dette seg gjøre ved at både kollegaer, og muligens foreldre, deltar og deler ansvar for elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Sonja sitt tidligere utsagn om å være alene i undervisningen, kan indikere at antall lærere er en avgjørende faktor for hennes bruk av undervisning og natur og friluft.

I forskning til Brattenborg et al. (2021) viste det seg også at lærere strever med å forstå hva den samlede kompetansen i kroppsøvfingsfaget egentlig er. Forskning viser, det samme som utsagnet til Sonja, at noen vurderingskriterier i faget oppleves som svevende og diffus. Noen lærere opplever at den gamle læreplanen (LK06) var lettere å forholde seg til, fordi kompetansemålene var mer presise og la mer rette for bruk av tester og fysiske prøver (Granli, 2021). Dette bidro altså til å gjøre vurderingens mål, begrunnelser og forventninger lettere å forstå for både elever og lærere. Forskning fra Brattenborg et al. (2021) viser fordeler ved tradisjonell undervisning. Der mente lærere at de tradisjonelle idrettene var godt likt og fikk frem bevegelsesglede hos en stor del av elevene. Dette problematiserer Erdvik et al. (2019) med at det kan resultere i en favorisering av idrettssterke elever som er aktive i idretter på fritiden. På en annen side er det lærere som mener at de nye læreplanmålene er gode, til tross

for å være mer unøyaktig, nettopp fordi de kan tvinge læreres vurderingspraksis mot det moderne og utradisjonelle.

Sonja er ikke alene om å ikke aktivt vurdere opp mot læreplanene. Både Harald og Astrid trakk frem lignende erfaringer når de blir spurt om læreplanen og vurdering. Harald sa: «Jeg bruker den egentlig ikke aktivt nei. Man gjør det kanskje indirekte, men jeg har ikke vært inne og sjekket kompetansemålene, nesten ikke i det hele tatt». Harald utdypet ikke hvorfor det er slik utenom å si at «[...] vi har en årsplan som vi prøver å følge». Vi kan ikke vite om Harald mener at de er gode eller dårlige til å følge årsplanen. Med bakgrunn i at Harald tidligere har uttrykt store utfordringer med elevgruppen, kan man spørre seg om dette er en faktor som utfordrer og påvirker undervisningsplanleggingen hans. Ved tidligere utsagn har vi sett at Harald sa at kroppsøvingundervisningen ofte består av lek. Det kan tyde på at informanten opplever utfordringer ved å planlegge en undervisning i tråd med kompetansemålene, som oppleves gjennomførbart og konstruktiv med elevgruppen. Selv om han opplever å gjennomføre en planlagt undervisning, kan det fremdeles oppleves ugunstig og lite hensiktsmessig med tanke på målet for timen. Dette vil si at det oppstår flere uforutsette problemer som gjør gjennomføringen såpass upraktisk at det stjeler fokus bort fra læringen. Dersom Harald hadde hatt en mindre krevende elevgruppe kunne man spurt seg om det vært høyere nivå på organisering av timen. Astrid forteller:

Det har vært så masse fokus på basisfagene, at når jeg har kroppsøving så har jeg ikke så veldig mye planer. Me har faktisk ikke prioritert å ha en skikkelig årsplan eller halvårsplan. Det er så masse som skal fokuseres på, så mitt mål er egentlig bare at elevene skal lære ulike idrettsformer eller bevegelsesformer, og de skal ha de grunnleggende bevegelsene. Det er sånn som går igjen uansett om målene forandrer seg. Så, du kan si at mitt mål er å aktivisere de, tilpasse- sånn at hver enkelt opplever mestring.

Astrid fulgte det opp med at hun ser gjentakelser i læreplanene og danner seg derfor et overordnet mål. Dette målet handler om aktivisering og mestring. Videre i intervjuet fortalte Astrid; «Som ny lærer så var jeg ikke så flink til å tenke på læreplanen. Jeg var så bevisst på hvor mye den motivasjonen var viktig og hvor viktig det var å gi tilbakemelding og kommentere fremgangen til elevene». Her ser vi et viktig element innenfor motivasjon og



bevegelsesglede. Astrid ser det som mer verdifullt å gi elevene gode tilbakemeldinger, fremfor å bruke energi på hvert enkelt kompetansemål i læreplanen. Hun fremhevet så læreplanens nye mål om livsmestring og bevegelsesglede, som handler om at elevene skal lære å ta vare på kroppen sin og bli glad i aktivitet. Informanten fortalte: «De skal lære livsmestring, de skal lære å ta vare på kroppen sin, og bli glad i det».

Det at lærerens verdier og personlig skjønn legger føringer for vurderingen og undervisningen finner vi også i tidligere forskning (Granli, 2021; Tangstad, 2018). Brattenborg et al. (2021) viser til funn hvor flere lærere, i likhet til Astrid, beskriver at den viktigste kompetansen i kroppsøving handler om, psykisk helse, mestringsfølelser og bevegelsesglede og kompetanse og allsidighet innenfor et bredt utvalg av bevegelsesaktiviteter. Fokusgruppene i forskningen (Brattenborg et al., 2021) var også opptatt av samarbeid og inkludering, noe vi har sett alle informantene i denne studien, også presentere som viktig innenfor innsats. Astrid beskriver et selvlagd overordnet mål, og verdier, som er resultat av hennes personlige og faglige skjønn. Det er av interesse å fremheve at alle informantene til Brattenborg et al. (2021), beskrev den sentrale kompetansen ut fra egne erfaringer og oppfattelser. Selv om de indirekte beskrev sider av de tre kjerneelementene, var det ingen som tok direkte utgangspunkt i betegnelsene. Vi finner også tegn på at undervisningen og vurderingen påvirkes av lærernes verdisyn i forskningen til Høiberget og Andersen (2017). Deres informanter viser en enighet over at formålet til kroppsøving skal ha en allmenndannende effekt; gi elevene bred kroppsbeherskelse, skape bevegelsesglede, bidra til livsmestring og kunnskap om helse, være lystbetont og mestringsfylt og ikke minst oppleve glede. Med bakgrunn i dette kan vi argumentere for at Høiberget og Andersen (2017) og Brattenborg et al. (2021) underbygger Astrid sin undervisning, og vurderingspraksis.

Olav fortalte kort at de nye læreplanene har vært klokkeklare på fair play og støtte, men at han opplever utfordringer med de estetiske kompetansemålene som omhandler dans og sansing. Dette ser vi i utsagnet; «Det er kanskje individuelt, men litt sånn diffust så står det dans og musikk i annenhver setning, og det skal jeg innrømme for min del- jammen hvordan? Jeg kan ikke, jeg eier ikke rytme, det blir for vanskelig». Olav fortalte at til å løse dette, bruker han del kulturelle skolesekken for å skape mer kunnskap om de temaene han er utrygg på. Informanten uttrykte videre at dette vil ikke alene resultere i en god undervisning, men han gjør så godt han kan ut fra hans forutsetninger, for å gi elevene en god undervisning. Med

bakgrunn i dette kan vi trekke linjer mot at lærerens forutsetninger og erfaringer, og ikke bare elevenes forutsetninger, påvirker undervisningsplanleggingen, gjennomføringen og ikke minst vurderingen.

Vi vet fra tidligere forskning at lærere opplever det vanskelig å tolke noen deler av læreplanen ettersom den oppfattes uklar og upresis (Brattenborg et al., 2021; Granli, 2021). Silje Johnsen (2016) presenterte forskning som undersøkte læreres kompetanse om- og forståelse av dans i kroppsøving. Der viste det seg at 45% av lærerne mente at dans ikke ble ivaretatt godt nok i undervisningen. Man kan stille seg kritisk til hvorvidt man kan generalisere disse funnene opp mot læreres generelle meninger, fordi forskningen bare har 22 informanter. Derimot kan det anses som relevant, i min forskning, fordi det bærer likheter med Olav sitt utsagn, og med bakgrunn i det kan vi stille spørsmål til hvorfor det er slik. Videre i forskningen til Johnsen (2016) oppga over halvparten at undervisningen ikke var tilfredsstillende eller godt nok ivaretatt. Gruppen viser en sammenheng mellom prioritering og lav kompetanse om dans, da ingen av 22 informanter har vurdert sin kompetanse som meget tilfredsstillende. Forskningen til Johnsen (2016) konkluderte med at motivasjon er en avgjørende faktor for undervisningen. Hun trakk frem at manglende kompetanse er den mest betydningsfulle variabelen for prioritering av dans, og at denne problemstillingen kan løses ved å tilby lærerne kurs og bedre utdanning om temaet. Dette kan underbygges av en engelsk studie som undersøkte umoderne aktiviteter i møte med kroppsøving og idretter. Der viste òg et av funnene, at lærere unngår dans i kroppsøving på bakgrunn av lav motivasjon og manglende kompetanse (Kirk, 2005).

Konklusjonen til Johnsen (2016) og Kirk (2005), kan kobles opp mot en spørreundersøkelse om lærerstudenters forventninger til arbeidet som profesjonelle lærere i skolen (Olsen et al., 2022). Det første kullet med lærerstudenter, med femårig utdanning, ble spurt om å vurdere sine egne forutsetninger og forventinger i møte med skolen. Et interessant funn dreier seg om kompetanse. Studentene svarte at de føler seg rustet til å undervise i de fagene de har fordypning i. De bekymret seg derimot over situasjoner, hvor de opplever at utdanningen ikke har forberedt dem og gitt dem tilstrekkelig kompetanse. Dette vil si situasjoner som skole-hjem-samarbeid, undervisning og tilrettelegging for elever med særskilte behov og fag utenfor deres fagfelt. Vi kan trekke linjer mellom Olsen et al. (2022) og Johnsen (2016) sine funn, og Olav og Sonja sine utsagn. Det er en tydelig sammenheng at lærerne opplever det utfordrende

å vurdere etter læreplanmål og aktiviteter hvor de har svake forutsetninger og lav kompetanse.

### 4.3 Konkurranser og tester som vurderingsgrunnlag

I studien finner vi to funn ved informantens syn på- og bruk av konkurranser og tester i kroppsøvningsundervisningen. Det ene funnet handler om et behov for kartlegging, mens det andre funnet handler om å skape og lære av erfaringer.

Konkurranser og tester kan være et verktøy for VFL og et verktøy for å finne ut hvor en elev ligger i forhold til læreplanens kompetansemål. Med *tester* menes tradisjonelle tester som måler fysiske ferdigheter som for eksempel beep-tester, høyde- og lengdehopp og kast av ball. I tillegg velges det å inkludere undervisning hvor læreren har organisert innholdet med hensikt om å bedømme og kartlegge elevenes progresjon og ferdigheter gjennom observasjon. Dette begrunnes med at slik undervisning fungerer som en tradisjonell fysisk test i den forstand at man ønsker å måle elevens ferdigheter og kompetanse opp mot et lærergitt krav. Dette kravet kan handle om å utfordre seg selv, eventuell utvikling og progresjon, deltakelse og samspill eller problemløsning. I motsetning til beep-tester og lengdehopp kan elevene ved denne undervisningsorganiseringen observeres vitende eller uvitende om lærerens intensjon.

#### 4.3.1 Personlig kartlegging

Det første funnet dreier seg om lærerens personlige behov for kartlegging av elevens ferdigheter og progresjon. To av informantene trakk frem at konkurranser og tester er et verktøy de benytter for å danne seg et bilde om hvorvidt elevene utvikler seg.

Astrid beskrev at i henhold til kompetansemål om svømming er hun systematisk og bruker tester. Hun fortalte at i fjerde trinn stilles det såpass konkrete krav til elevens svømmeferdigheter at der gjennomfører hun svømmetester for å kartlegge elevene. Læreplanen (LK20) forteller at bruk av tester ikke er en egnet metode for å vurdere elevkompetanse, og man skal ikke vurdere elever opp mot hverandre. Derimot kan lærere velge å benytte seg av tester dersom det er i sammenheng med kompetansemål, samt bidrar

til læring og faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021). Astrid fortalte om svømming; «[...] der har jeg et skjema, slik at fra første klasse setter jeg haker. Det er veldig greit, fordi da før jul kunne jeg bare plukke [elever] og spørre om de kan hoppe [fra bassengkanten]». Hun fulgte deretter opp med å presisere at dette er bare i svømming. Ved å krysse av i skjema lager Astrid en oversikt for seg selv som kan brukes videre for vurdering for læring. Dette begrunnet hun videre med at dersom en annen lærer skal overta klassen blir det enklere å sette seg inn i elevenes svømmenivå. «Jeg kunne laget noe lignende i gymmen også, men der er det ingen krav til at etter fjerdeklasse så skal de kunne det og det», sa Astrid. Her ser vi et tydelig eksempel på hvordan tester bare brukes i lys av læreplanen (LK20). Vi kan koble Astrid sin bruk av skjema og svømmetester opp mot elevvurderings kontrollfunksjon. En av lærerens oppgaver gjennom vurdering er å oppdage forhold ved undervisningen som kan føre til nedsatt ferdighetsutvikling hos elevene. Dette vil si at dersom Astrid registrerer at en oppsiktsvekkende mengde elever ikke når læreplanens (KRO01-05) svømmekrav, kan det være behov for å omstrukturere undervisningen. Astrid fortalte også at hun opplever et lite press om «gjøre det bra» i svømming, fordi lærerne oppfordres til å dele resultatene med rektor. Hun poengterte at det er frivillig, men at hun har fremdeles valgt å dele sitt dokument med rektor for å opprettholde et godt samarbeid med ledelsen. At Astrid velger å dele resultatene med rektor bidrar også til at skolens ledelse kan kontrollere lærerens progresjon og undervisning. Informanten trakk frem at på linje med nasjonale prøver i norsk, skaper politikernes svømmekrav et prestasjonspress hos lærerne; «Nå er det krav i svømming og, og det vil ikke skolen komme dårlig ut på».

Utenom svømming, «tester» Astrid elevene på en indirekte måte. Dette vil si at dersom Astrid har behov for å undersøke elevenes ferdigheter, eller generell utvikling og progresjon, gjør hun det indirekte gjennom en lek eller bevegelsesaktivitet. Et eksempel på dette handler om kasteteknikk. Astrid organiserer først timen med ulike aktiviteter hvor elevene øver på riktig kasteteknikk, men avslutter med en lek. Astrid trakk frem leken som et eksempel på hvordan implisitt teste elevene om de har lært teknikk. Hun sa: «Da ser vi med en gang hvem som har riktig kasteteknikk. For de må bruke den fort. De som ikke har lært, glemmer med en gang det er lek. Det skjer så masse da». Informanten poengterer at fordelene med slik testing, er at elevene ikke vet at de blir vurdert og «testet».

Ved spørsmål om hvorvidt tester og konkurranser er en del av vurderingsgrunnlaget svarte

Sonja at hun ikke bruker dem for å *måle* elevene. Derimot om hun er usikker på hvor elevene er motorisk, fortalte hun at hun heller bruker turn og balanse i undervisningen. For tiden underviser hun tredjeklasse og da stilles det krav til grovmotorikken til elevene (LK20). Det er av interesse å undersøke hvorvidt elevene mestrer de større grunnleggende bevegelsesformene som rulle, krype, gå hinke, satse, lande og vende i ulike miljø. Dette omtalte Sonja som grunnleggende ferdigheter, men ettersom hun beskrev de nevnte aktivitetene velges det å tro at dette var en uskyldig forveksling av begrep. Informanten beskriver at turn er et tema innenfor kroppsøving som hun velger bevisst da det legger naturlig til rette for aktiviteter som utfordrer de grunnleggende ferdighetene. Sonja begrunnet det også med at hun mener alle har godt av en periode turn. I turnundervisningen organiserer Sonja elevene i mindre grupper slik at det blir lettere å observere hver enkelt elev. Dette gjør hun også med hensikt om at «svake» elever, ferdighetsmessig, ikke skal føle seg synlig og blottstilt foran hele klassen.

Astrid trakk også frem undervisning i turn, og vektlegger det emosjonelle aspektet ved kroppslig læring. Hun er opptatt av å ikke plassere elevene på rekke. Hun reflekterte om hvorvidt dette stammer fra personlig dårlige erfaringer med turn som barn. Astrid sa:

Det er veldig sårbart i turn. Det kan hende med mine opplevelser om at jeg aldri klarte å stå på hodet, og det var så sårbart når alle skulle stå på rekke og hoppe over bommen. Det var så synlig, [pause] det er ikke sikkert elevene føler det sånn, men jeg har i hvert fall aldri elevene på en rekke.

Videre fortalte hun at dette også er sårbart for elevene fordi elevens fysikk kan i stor grad påvirke måloppnåelsen. Dersom grunnen til at de ikke får noe til stammer fra elevens vekt eller høyde opplever Astrid at det er vondt å gi tilbakemeldinger.

Bakgrunnen for at Astrid opplever slike tilbakemeldinger for ubehagelig kan handle om at dette er kommentarer som sier noe om elevens kropp og utseende, fremfor elevens kunnskaper og kompetanse. Med dette menes at kommentarene er svært personlig og berører et følsomt tema for mange. For at eleven skal utvikle progresjon kreves det en endring av elevens fysiske kapasitet, fremfor vilje, innsats, kunnskaper og innstilling. Granli (2021) sin forskning viser også til funn hvor lærere opplevde det ubehagelig å begrunne sine tilbakemeldinger. Dette bunnet i at de var usikre på hva vurderingsgrunnlaget egentlig består

av. Informantene til Granli (2021) fortalte at det gjelder spesielt situasjoner hvor eleven har en god innsats, men fremdeles ikke får den vurderingen hen ser for seg. Vinje og Brattenborg (2016) trakk frem lærerens skjønn og bedømmelse rundt hvilke element som skal telle som relevante forutsetninger. De stiller spørsmål til om blant annet vekt, manglende interesse og talent skal inkluderes som en forutsetning. Utdanningsdirektoratet (2021) presiserer at det er forskjell på å involvere elevens forutsetninger i vurderingsgrunnlaget og vurdere undervisning hvor læreren har anvendt kunnskap om elevenes forutsetninger. Dette betyr at man skal følge Opplæringslova (1998) som sier at man ikke skal blande forutsetninger inn i vurdering, med mindre det presiseres i kroppsøvingens læreplanmål. Læreren må opparbeide seg kjennskap til elevene slik at hver enkelt elev mottar opplæring som muliggjør utvikling fra eget utgangspunkt.

Vi vet fra studiens funn om innsats, og annen forskning, at lærerens individuelle skjønn påvirker elevenes vurdering, og at dette kan føre til urettferdig opplæring og vurderingspraksis (Granli, 2021; Mjåtveit, 2020; Proitz & Borgen, 2010; Tangstad, 2018). Dette betyr også at ulike lærere har ulike inkluderingskriterier for hva de mener kategoriseres som elevenes forutsetninger. Elevers forutsetninger og fysisk kapasitet kan fungere som fordeler og ulemper i tradisjonelle tester og oppleves urettferdig. For å minimere dette kan man skape stor bredde og variasjon i hvordan man tester (Vinje & Brattenborg, 2016). For eksempel må man tenke over hva slags mål man har med en test på samme måte som innsats sees i lys av målet for timen. Man kan velge mellom å måle teknikk eller styrke og med kroppen som belastning eller en ytre belastning. For eksempel vil en lett elev ofte gjøre det bedre i pull ups enn en som er tyngre og må løfte seg selv. I knebøy med kroppsvekt vil også den lette ha en fordel, men dersom man legger til vekter kan fordelene skiftes til den som er tyngre.

Det Astrid beskrev om å stå på rekke og hoppe over minner om kroppsøvingens idrettsperspektiv på starten av 1900-tallet. Svenske Per Ling (1776-1839) innførte et gymnastikksystem hvor læreren kommanderte elevene til å utføre ensartete og synkrone øvelser (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Sæle og Hallås (2020) beskriver at denne undervisningens mål handlet om å skape lydige og pliktoppfyllende elever som skulle trene på disiplin, vilje og fysisk kapasitet. Ved slik form for undervisning er det lett å vurdere elevene i forhold til hverandre, fordi det blir svært synlig dersom noen skiller seg ut fra gruppen. Dette perspektivet finner vi ikke lenger i læreplanen (LK20), fordi synet på hva som er viktig har

forandret seg. Tester måler bare det som måles kan, og kompetansemålene i dagens læreplan (KRO01-05) er ikke spesielt målbare. Fysiske tester kan ikke måle hvordan elever gjør taktiske vurderinger, gjør andre gode og reflekterer rundt samarbeid. Dermed er ikke fysiske tester være en valid vurderingsmetodikk i kroppsøving (Evensen, 2020) Opplæringslova (2020) og Utdanningsdirektoratet (2021) er begge svært tydelig på at elevene ikke skal vurderes i forhold til hverandre, men i forhold til fagets kompetansemål. Det er heller ingen mål i dagens læreplan (KRO01-05) som angir at eleven skal vise styrke, utholdenhet, løpehastighet eller styrke. I dag skal kroppsøvingen bidra til bevegelsesglede, danning, respekt og livsmestring.

#### *4.3.2 Erfaring og danning*

Det andre funnet ved konkurranser og tester handler om å skape og lære av erfaringer. I den nye læreplanen (LK20) i kroppsøving vektlegges det at elevene skal utforske, erfare og skape læring med kroppen. Alle informantene er tydelig på at konkurranser og tester kan skape en mulighet for å oppleve mestring og respekt for hverandre.

#### *Respektere regler og resultat*

Astrid sa: «Det gir en enorm glede å se når de føler at de får ting til [...]». Videre fortalte hun at det er viktig for henne innholdet i timen og eventuelle konkurranser skal bidra til at elevene opplever mestring og bevegelsesglede. Alle informantene var samkjørte om at dersom man benytter konkurranser og tester, så er det viktigste at elevene oppnår noe positivt av det. «[...] at de får erfart hvordan det er å være i en sånn situasjon og at de får opplevd det som noe positivt», sa Sonja. Dette betyr derimot ikke at alle skal bli glade over å vinne, for i konkurranser hvor man kårer en vinner, kårer man også en taper. Derimot hvordan taperen opplever nederlaget kan også være en positiv opplevelse. Dette trakk Astrid frem som et viktig aspekt ved innsats. Det er også sentralt innenfor forståelse av fair play-begrepet (Evensen, 2020). Hun ønsker at de skal kunne glede seg over andres resultater.

Harald trakk frem; «Jeg prøver å lære dem at vi skal være gode vinnere og gode tapere», men at dette er utfordrende med tredjeklasse. Dette begrunnet han med at små barn ofte kan kommentere andre sine feil på en svært hensynsløs og direkte måte. I starten av intervjuet beskrev Harald en klasse med flere elevutfordringer knyttet til både atferd og faglig nivå. Man

kan ikke påstå at dette skyldes utelukkende elevenes alder, men man kan spørre seg om det er typisk at de yngre klassetrinnene har utfordringer med å forstå regler og respektere hverandre i samarbeid og lagidrett. Dette kan variere stort fra hvem man møter, og noen ganger kan yngre barn oppføre seg mer modent enn eldre barn. Dette er relevant å tenke på i sammenheng mellom kompetansemålene om regler, og vurdering av elevens innsats, holdninger og oppførsel. I læreplanen (KRO01-05 står det:

- Etter 2.trinn: «Forstå og praktisere enkle regler for samspill i ulike bevegelsesaktiviteter»
  - Etter 4.trinn: «Forstå og bruke regler for samhandling i spill og bevegelsesaktiviteter»
  - Etter 7 trinn: «Forstå og praktisere regler for aktivitet og spill og respektere resultatene»
- (Kunnskapsdepartementet, 2017c)

Her kan vi se hvordan målene utvikler seg gjennom skoleløpet. Det er interessant å påpeke at «å respektere resultatene» ikke står ved kompetansemålene etter andretrinn og fjerde trinn. Formell fair play handler om å følge regler, både uskrevne regler og normer, og være enige om hvordan reglene skal tolkes. Lærere oppfordres til å inkludere elevene når man bestemmer regler for en lek eller aktivitet. Dette kan bidra til at elevene er mer motivert for å følge reglene og delta i aktiviteten (Danielsen, 2020b).

Harald og Olav trakk frem at de løser utfordringer knyttet til respekt for resultater ved å gjennomføre konkurranser hvor utfallet kan beskrives som *en tilfeldighet*. Harald fortalte at slike konkurranser innebærer samarbeid om et mål, hvor utfallet ikke er stort påvirkelig av elevenes ferdigheter og forutsetninger. Som eksempel trakk Harald frem en kortstokkstafett. Dette eksempelet viser til tilfeldig resultat ved at elevene ikke vet hvilket kort de trekker. Om de løper, hinker, kryper eller ruller bort til midten av gymsalen kan læreren avgjøre. Det vil skape variasjon, men også mulighet for å tilpasse aktiviteten til elevgruppens ulike forutsetninger. Harald fortalte at dette gjør det lettere for elevene å akseptere resultatet, fordi dersom man taper er det ikke laget sin feil, men en tilfeldighet. Dermed er det heller ingen å skylde på.

### *Mestringsfølelser*

Også Olav trakk frem at konkurranser og tester brukes mest når de kan baseres på



tilfeldigheter og sannsynligheter. Informanten fortalte også at man kan lage konkurranser som stiller krav til ferdigheter dersom elevene er fordelt i grupper og alle gruppene har sammenlagt like forutsetninger. Han sa at konkurransene er lek-basert og handler mest om hvordan gruppen kan samarbeide for å løse problemer. Det sentrale er at gruppen ikke kan basere seg på arbeidet til en elev, og dersom de vinner er det på bakgrunn av godt lagarbeid. Olav begrunnet videre med at det viktigste er å legge til rette for at elevene skal sitte igjen med gledende følelse over å kunne bidra. Vi kan trekke linjer mellom det Olav og Harald beskrev, og mellom oppgaveklime og mestringsorienterte elever. Innenfor oppgaveklime er læreren opptatt av at elevene skal samarbeide, gjøre hverandre gode, heie på hverandre og fortsette å utfordre seg selv (Ommundsen, 2015). Olav poengterte så videre at han er tydelig på hvilke forventninger han har til elevene før en slik konkurranse. Han beskrev at elever som nærmer seg ungdomskolen kan bli svært opptatt resultat og karakterer. Dette løser han med å spørre elevene: «Er det noen som tror de vinner pokaler i dag? Er det noen som tror de vinner medaljer eller pengepremier?». Da elevene svarer nei, fortalte han at Olav beskrev en situasjon som kan minne om mesterens mester, hvor hovedvekten ligger på reflekterende oppgaver fremfor fysiske ferdigheter.

Sonja derimot fortalte om en elevgruppe som trives med tester og konkurranser basert på fysiske tester. «De elsker sånne beep-tester og sånn. Det kan være misforstått. De kan elske at de får løpe seg utslitt, og synes det er gøy å bli stilt krav til». Sonja beskrev en elevgruppe som hun overtok i august. Hun fortalte at hun observerte en gruppe som var vant med å ha bare leker i kroppsøvingen. Det gjorde at Sonja kom til en konklusjon om at elevene trengte flere utfordringer. Informanten fortalte at elevene behøvde å erfare lagspill og fysiske utfordringer. Sonja sa; «De trengte å gjøre andre ting». Her beskrev informanten elevvurderingens kontrollfunksjon.

Det Sonja fortalte, er en subjektiv oppfattelse om at elevene trenger å utsettes for nye aktiviteter og utfordringer for å fortsette å utvikle seg. Dette er også et viktig element for å vedlikeholde elevenes motivasjon. Ved å benytte Csíkszentmihályis (1990) teori om flytsonen kan vi forstå hvordan nivåene på aktiviteter bidrar til å holde oss motivert. Elever i flytsonen opplever glede, mestring og motivasjon, fordi de har gode nok ferdigheter til å nyte aktiviteten (Befring, 2020). Sonja beskrev at elevene trenger å gå videre. Dette kan bety at Sonja observerte elever som har såpass lette aktiviteter at mangel på utfordringer gjør dem mindre

motivert. Dersom elevene fortsetter i den aktiviteten, mister de motivasjon for deltakelse og kan bli frustrert og kjede seg. Når Sonja startet med å introdusere dem til tester, konkurranser og lagidrett økte hun utfordringene både fysisk og psykisk. Dette kan føre til at elever opplever mer motivasjon, fordi de opplever mer mestring av å løse vanskeligere problemer (Brattenborg & Engebretsen, 2021; Diseth, 2020b). Dersom aktiviteten til Sonja umiddelbart øker den indre motivasjonen og plasserer eleven i flytsonen, kan den kalles en autolektisk aktivitet. Derimot er det viktig å være observant på sammenhengen mellom en elevs forutsetninger og aktivitetens vanskelighetsnivå. Dersom man ikke tenker på elevgruppen som en sammensatt gruppe med ulike behov og forutsetninger, kan man risikere at aktivitetene har motsatt hensikt. Utfordringene kan bli for store slik at eleven ender med å oppleve stress og frustrasjon på bakgrunn av manglende kompetanse. Dette vil si at eleven opplever utfordringen som umulig eller såpass krevende at hverken vilje, pågangsmot eller innsats vil lede til måloppnåelse. Dette resulterer deretter nedsatt mestringstro og motivasjon (Befring, 2020).

For at eleven skal være motivert for en handling er det viktig at man tror på egne evner og ferdigheter (Diseth, 2020b). Sonja fortalte at konkurransene og testene fungerte fordi hun hadde kunnskap om elevgruppen. Vanligvis ville hun ikke benyttet såpass fysiske tester, fordi det normalt kan føre til negative utfall. Informanten beskrev «[...] Det ble en negativ greie fordi at de som var flinke, de fikk blomstre, mens de andre [Informanten tar lang pause]. Det ble for konkurranse da, det gikk ille fordi det var så synlig». Det Sonja fortalte handler om at tester fremhever forskjeller fordi det er svært synlig hvem som «får det til». Dette kan vi se sammenhenger om i det Astrid fortalte om sårbarhet i turn. Ommundsen (2015) beskriver noe av dette som kjennetegn ved prestasjonsklima. Lærere som bruker fysiske tester og konkurranser i undervisningen sin risikerer å skape prestasjonsorienterte elever. Elevene er mer opptatt av å sammenligne prestasjonene sine opp mot hverandre, fremfor å se verdien i sitt eget arbeid. Utsagnet til Sonja kan tyde på at hun reflekterer rundt elevenes behov og forutsetninger.

Olav og Astrid bruker også sin kunnskap om elevene for å avgjøre bruk av konkurranser og tester. Begge informantene fortalte at de ikke kjønnsdeler undervisningen uten å tenke seg om. Forskning viser mange fordeler med kjønnsundervisning, blant annet økt trivsel og tryggere læringsmiljø (Andrews & Johansen, 2005; Engebretsen et al., 2020). Derimot det

Astrid og Olav fortalte handler om å pare jevnbyrdige partnere på bakgrunn av ferdigheter, fremfor kjønn. De bruker personlig skjønn for å avgjøre hvem som passer sammen. Dette begrunnet de med at ikke alle gutter liker fotball, og det kan være jenter som er flinkere enn noen av guttene. Derfor vil en kjønnsdelt undervisning være problematisk. Astrid sa: «Nå ser jeg at det kan være en veldig forsiktig gutt som ikke har peiling, også kan det være den sterke jenten. Da tar jeg hun på det laget med de flinke, og han på det [andre laget], også blomstre de begge to». Olav fortalte også at han differensierer for å gi begge, nivå, glede i å samarbeide med jevnbyrdige. Spesielt ved deløvelser sa Olav at han kan dele inn etter nivå for å lettere gi utfordringer og progresjon til alle ferdighetsnivå. Derimot avslutter han med å si at ved spill må alle elevene tåle å spille på lag. Informanten fortalte: «Det som er skrekken min er de som nivådeler hele tiden og gjerne med de samme gruppene hele tiden». Dette begrunnet han med at barn kan oppleve nivådeling også på fritiden i breddeidretten, og trenger å jobbe på tvers av nivå som en treningsmulighet.

Utdanningsdirektoratet (2021) trekker frem at bruk av tester skal gjøres i sammenheng med læreplanen og kobles til undervisningen på en måte hvor elevene skal reflektere og få innsikt over egen utvikling. Dette vil si at denne vurderingsformen skal være en motivasjonsfaktor for elevene og fungere som læringssituasjon. Læreplanverket (LK20), Ommundsen (2015), Diseth (2020b) og Befring (2020) er tydelig på at uheldig bruk av vurdering kan svekke læringsmiljø og klasserelasjoner, skape prestasjonspress, frustrasjon og nedsatt mestringstro hos elevene. Vi vet også fra Black og William (1998b) at både et godt læringsfelleskap, og god konstruksjon og rekonstruksjon av læring, krever at læreren har kunnskap om hvilke behov elevene har.

#### 4.4 Nedprioritering av vurdering

Et interessant funn ved studien handler om informantenes opplevelser rundt prioritering av elevvurdering i kroppsøving i skolen. Funnene viser at vurdering i kroppsøvingfaget blir nedprioritert i foreldresamtaler, i sammenheng med andre fag og generelt krav til faglig kompetanse. Informantene trekker også frem at de opplever selv å måtte nedprioritere vurderingen som konsekvenser av andre elever.

##### 4.4.1 Tidstyv

## Andre fag

Undertemaet, tidstyv, handler om at andre fag stjeler tid fra lærerens arbeid med vurdering. Ved spørsmål om vurdering i forhold til læreplanen, samtaler, tilbakemeldinger, og egen vurderingskompetanse, trakk informantene frem at andre fag prioriteres før kroppsøving. Astrid har tidligere nevnt at det vektlegges basisfag og det sosiale, på grunn av for kort tidsramme for utviklingssamtalene. I tillegg fortalte hun at «Vi har faktisk ikke prioritert å ha en skikkelig årsplan eller halvårsplan», og «Det er alltid våre [kroppsøving] halvårsplaner som blir tatt til slutt. For vi må ha gode planer i norsk, matte og engelsk. Så musikk og gym blir på slutten, fordi det er brukt for mye tid på de andre». Her kommer det tydelig frem at kroppsøvingsfaget prioriteres etter de teoretiske fagene. Det kan tyde på at dette skjer gjentakende ganger ettersom informanten bruker ordet «alltid». Derimot kan vi ikke vite om det er en overdrivelse siden ble det ikke spurt oppfølgingsspørsmål om nøyaktig dette. Dette underbygges av forskningen til Høiberget og Andersen (2017), som fortalte at det er opp til hver informant hvordan det arbeides med faget. Deres studie viste til at læreren er alene i planlegging, og at skolen er mer opptatt av det som vises nasjonalt; norsk, matte og engelsk. Lignende finner vi også i utsagn hos Astrid; «Skolene er opptatt av resultat, og kommunen [er opptatt av resultat]». Med bakgrunn i dette kan vi problematisere bruk av tester og nasjonale prøver, og stille spørsmål til om det stjeler tid og fokus bort fra det som egentlig er viktig med undervisningen.

Med bakgrunn i Olavs tanker og erfaringer med dans, og forskning fra Olsen et al. (2022) kan vi si at det er sammenhenger mellom erfaring og kunnskaper om et tema, og lærerens prioritering av vurdering. Derimot er det ikke nødvendigvis en selvfølge. Harald har fordypning i kroppsøvingdidaktikk, og har beskrevet tidligere at han har en krevende elevgruppe, både faglig og sosialt. Etter han ble uteksaminert fra Høgskulen og startet i jobb påfølgende høst merket han at:

[...] selv om jeg skrev master i kroppsøving og har mye studiepoeng i det, at det nesten blir nedprioritert fra min side. Fordi jeg merker at det er jo mange elever som sliter med lesing og skriving. Jeg er jo kontaktlærer, så mye, om ikke all tid, går til tanker på undervisnings som norsk og matte.

I dette utsagnet kan vi se tegn på at arbeidsoppgaver knyttet til andre fag, stjeler tid som

Harald kunne brukt på kroppsøving. Dette er et eksempel på at undervisningen i et fag kan nedprioriteres og være utfordrende, selv om man har erfaring og forkunnskaper om temaet. Når man snakker om vurdering, nærmere VFL, vil alle fasene ved en undervisning påvirke elevenes læringsutbytte. Vurdering for læring innebærer å observere, analysere og reflektere over elevenes behov, for å vite hvordan man skal manipulere læringssituasjonen for videre læring (Black & Wiliam, 1998a, 1998b). Dette kan vi se igjen i Astrids tanker om vurdering «Organiseringen er en veldig viktig del for å kunne vurdere».

For å illustrere dette kan man først se for seg læreren i selve undervisningen. Dette er en av de største mulighetene læreren har til å hente informasjon og kunnskap om elevens forutsetninger, behov og utvikling. Det læreren klarer å observere, og analysere, i denne fasen blir grunnlaget for organiseringen av neste time (Black & Wiliam, 1998a, 1998b). Videre vil dermed mangel på observasjon og analyse, skape et svakt grunnlag å basere neste planlegging på. Mye eller lite informasjon om elevene vil avgjøre hvor godt læreren klarer å tilpasse undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2021). En «god» eller «dårlig» tilpasset undervisning vil deretter påvirke hvor stort læringsutbytte elevene opplever. Deretter kan læreren bruke den «gode» eller «dårlige» undervisning som grunnlag for å basere sin neste planlegging på. Da vil læreren vite-, og rette opp feil eller mangler som hemmet elevenes læringsutbytte (Black & Wiliam, 2009). Derimot viss læreren blir distraheret, eller må nedprioritere observeringen, kan han risikere å ikke registrere hvilke elementer ved innholdet eller organiseringen som trenger forbedring. Dette vil videre bidra til en usikker planleggingsfase, som kan resultere i en «dårlig» undervisning (Black & Wiliam, 1998a, 1998b; Brattenborg & Engebretsen, 2021) .

### Andre fag i utviklingssamtaler

En av elevvurderingens funksjoner, handler om å formidle informasjon om elevens fremgang, kunnskap, innsats, ferdigheter, arbeidsprosess og resultat, til både læreren, foresatte og eleven selv. Foreldresamtaler er en av gangene læreren får mulighet til å informere foreldre og eleven om elevens utvikling og resultat. I tillegg er det en mulighet for å motivere eleven (Brattenborg & Engebretsen, 2021)

Tre informanter trakk frem nedprioritering av kroppsøving i utviklingssamtaler med foreldrene. Informantene med lengst erfaring, Astrid, Sonja og Olav, fortalte til at dersom elevene ikke har noen ekstra spesielle utfordringer, utelukkes det ofte å trekke frem kroppsøving i foreldresamtaler. Astrid sa «Hverdagen er sånn når du har 30 minutt med foreldrene, der du skal gi tilbakemelding, så er det trykk på basisfagene og det sosiale. Du rekker ikke å gå innom alle fag og gi tilbakemelding». Videre persisterte hun at dersom alt er «normalt» i kroppsøving gir man ikke tilbakemelding, men det prioriteres dersom det er spesielle problem. Dette ser vi igjen i utsagnet til Astrid om en elev med hypermobile ledd; I det tilfellet ønsket Astrid selv å komme i kontakt med foreldre, fordi hun ikke var kontaktlærer og dermed ikke hadde muligheten til å ta det opp i foreldresamtale. Olav beskrev det som utfordrende når man ikke er kontaktlærer, fordi det ofte kan ende med noen «[...] små skussmål [...]», som man ikke får muligheten til å utdype eller forklare overfor eleven.

Angående foreldresamtaler og elevvurdering sa Sonja at det er sjelden «[...] gym blir nevnt der i det hele tatt.», og «Vurdering er det lite på agendaen altså, det skal jeg være ærlig på». Dersom det nevnes er det, i likhet med Astrid, om spesielle utfordringer som kan være nødvendig å undersøke. Sonja sa så; «Hvis det er elever som jeg observerer og ser har motoriske utfordringer, så hadde jeg tatt det med foresatte. Så sånn vurderer jeg jo og forteller. Hvis jeg ser en som ikke kan rulle, ikke kan hoppe og. Ja». Videre utdypet hun noe interessant; «Hvis jeg ser en i syvende trinn som ikke kan rulle, da tar jeg det ikke på samtalen, men jeg tar det med han eleven og kanskje: «dette er noe du kan øve på». På utviklingssamtalene, da, de [utfordringene] er noe hvor eleven skal få fortelle selv». Disse utsagnene tyder på at alder på elevene er en faktor for hva som presenteres for foreldrene. Sonja fortalte at dersom det er en eldre elev, skal han få valget om å presentere sine motoriske utfordringer selv. Dersom han ikke gjør det fortalte Sonja at de tar en samtale om det seg imellom. Dette er en mulighet for å motivere eleven, da han opplever nok autonomi til å være delaktig i formidling og utforming av målene sine. Forskning viser at medbestemmelse er en stor faktor for indre motivasjon for læring og bevegelse (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Sonja opplevde at kroppsøving ikke blir sett på som et kjernefag. Hun sa «[...] det skulle hatt litt mer plass, fordi det blir litt liggende. Men på andre siden er det litt godt, fordi det er et avbrekk for elevene og er friere». Videre utdyper informanten at kroppsøving legger mer til rette for autonomistyrte undervisning, og åpne læreplanmål gjør det lettere vurdere elevene.

Olav fortalte; «Foreldre kan få en tilbakemelding hvis det er et eller annet som, ja, hvis det er noen ikke har gode grunnleggende ferdigheter». Dette utsagnet samsvarer med Astrid sitt, som viser at vurdering i kroppsøving blir nedprioritert i foreldresamtaler. Videre spurte Olav; «Jeg tenker, hvor relevant er det for ungene å få en tilbakemelding?». Tidligere har Olav illustrert at han ofte er i dialog med elevene om hans forventninger med tanke på innsats, konkurranser og tester. Dette kan tyde på at Olav bruker tilbakemeldinger ved elevvurdering. Derimot da han ble spurt om konkret om tilbakemeldinger og ferdighetsnivå ved foreldresamtaler samtaler, motsier han seg selv ved å uttrykke at elevene ikke har behov for en tilbakemelding. Det fører til at det er vanskelig å vite nøyaktig hva han mener med dette, men med tanke på tidligere eksempler kan det indikere at han har en todelt forståelse av elevvurderingen. Dette betyr at Olav muligens tenker på summativ vurdering, det vil si vurdering av læring, med tanke på foreldresamtalene, og VFL i forbindelse med undervisningssammenheng.

Olav omtalte kroppsøvingfaget som lystbetont og forteller: «Man trenger ikke spør hvilke fag engang, men «hva liker du best å gjøre på skolen?», også svarer de friminutt og gym». Videre snakket Olav rundt vurderingsfunksjonen i kroppsøving, og sa at han tror elevene hadde opplevd faget mindre trivelig dersom de visste at de ble vurdert. Informanten beskrev at dersom de skulle fått tilbakemeldinger på hva de er gode på og ikke, kunne det risikere å hindre læreren i arbeidet med bevegelsesglede. I forskrift til Opplæringslova (2020) står det at i tillegg til å fremme læring og gi informasjon skal vurderingen bidra til lærelyst. Dette vil si at tilbakemeldingene må formuleres på en måte som ikke oppleves demotiverende for elevene. Dette kan gjøres slik som Astrid fortalte: «Vi sier aldri «den eleven kan ikke det, og er derfor dårlig. Det er en prosess, det er et langsiktig mål». Astrid beskrev videre at det er naturlig at ikke alle kan alt samtidig, fordi vi utvikler oss ulikt basert på ulike oppvekstmiljø, interesser og fritidsaktiviteter.

Innunder «personlig vurderingskompetanse» oppga Olav at han var mer bevisst på vurdering på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Det kan bunne i at det er mer konkrete læreplanmål, og dermed lettere å gi tilbakemeldinger også i utviklingssamtaler. I Opplæringslova (2020) stå det at elevene skal være kjent med læreplanen i faget. Evensen (2020) argumenterer for at dersom elevene er klar over at de blir observert og vurdert, kan det gi dem en trygghet og større motivasjon. Dette handler om at elevene vet bedre hva som forventes av dem, og er

mer motivert for å delta, utfordre seg selv og utforske, fordi de vet at læreren følger med. Evensen (2020) beskriver at dette kan gi elevene en større forståelse av hva en bred, og «god», kompetanse i faget er. I tillegg er det en mulighet for å synliggjøre fagets mål for foresatte, og muligens skape mer interessert og involverte foreldre. Aasland og Engelsrud (2017) viser også til funn hvor elevene jobbet «hardere» når læreren så på dem. I deres forskning hadde læreren sagt «det er lett å se hvem av dere som har god innsats», og dette gjorde elevene observant på hvordan de fremstod overfor læreren (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 11) . Med bakgrunn i dette kan vi stille spørsmål til om elever har lav deltakelse fordi de ikke vet at de blir vurdert. Dersom flere var klar over det, kan det hende at noen elever ville endret holdninger til faget, enten for å imponere læreren eller fordi de opplevde faget som viktig på lik linje med andre fag.

I Opplæringslova (2020) og Utdanningsdirektoratet (2021) står det tydelig at elever har rett til en utviklingssamtale hvert halvår i fagene. Med dette kan vi kritisere tre av informantene for å bryte loven. Noen kan mene at det er å strekke det langt, men informantene opplyser om at det ikke alltid er tid til å diskutere kroppsøving i utviklingssamtalene. Ved at skolen ikke inkluderer kroppsøving i like stor del som andre fag, eller i det hele tatt, kan man spørre seg om det har en påvirkningskraft overfor elevene. Utviklingssamtalene er en mulighet for læreren å hente kunnskap og informasjon om elevens behov, forutsetninger og ferdigheter. Vi har sett på foreldre som en påvirkningskraft til elevenes holdninger om fysisk aktivitet (Brattenborg & Engebretsen, 2021; Høiberget & Andersen, 2017). Dermed er det grunn til å stille spørsmål til om neglisjering og nedprioritering av faget i foreldresamtaler, kan føre til svekket tro og respekt for faget og fysisk aktivitet hos foreldre og barn.

*«Du må bruke veldig mye tid på enkelte elever!»*

Da Olav og Astrid ble spurt om hvilke faktorer ved vurdering som er utfordrende og kan føre til nedprioritert vurdering i kroppsøving, svarte begge at det kan skyldes enkelte elevers oppførsel.

Harald sa «[...] mye tid går på enkelte elever, man får ikke mulighet til å se de andre. Ja, det er så mange som skader seg eller slåsskamper, og da må man gi slipp på alt det andre og ja [gå inn i og håndtere situasjonen].». Videre utdypet informanten om at han av og til opplever å



ikke ha vurderingsgrunnlag, observere utvikling, gi tilbakemelding eller tilpasse undervisningen, fordi elever stormer ut av undervisningen. Harald beskrev at de «[...] løper rundt og hylr og forstyrrer», og «Det er vanskelig å få med seg alt i timen, fordi du må ofte bruke veldig mye energi på enkeltelever som stormer ut av rommet og som må tas [å hentes inn igjen], men så må timen bare [fortsette uten læreren]». Her ser vi eksempler på hvordan distraksjoner i undervisningen hindrer informanten i å observere de andre elevene. Informanten blir fratatt muligheten til å gi konstruktive og motiverende tilbakemeldinger til resten av klassen, fordi én elev stjeler oppmerksomhet og tid. Dersom dette skjer gjentakende ganger, vil det være av stor nok effekt til å sterkt påvirke læringen til alle elevene. Vi vet fra tidligere at Harald har med seg en til miljøarbeider i undervisningen, men dersom den utagerende eleven ikke har en diagnose, kan det være utfordrende for Harald å få tilstrekkelige ressurser til å håndtere problemet.

Dersom en elev ekskluderer seg selv fra undervisningen, vil heller ikke denne eleven utvikle nye ferdigheter eller kunnskaper. Dette kan videre føre til økt prestasjonspress, nedsatt motivasjon for deltakelse og behov for sammenligning, når eleven på et tidspunkt blir inkludert i undervisningen. Med bakgrunn i det sosiokulturelle læringsperspektivet, kan det være interessant å stille spørsmål til om eleven opplever å «ligge langt bak» de andre elevene. Dette læringssynet legger vekt på konstruksjon av læring i fellesskap. Dette vil si at de rundt oss er et verktøy i læringsprosessen (Ness & Danielsen, 2020). Dersom eleven på et tidspunkt velger å ta del i læringsfellesskapet, kan han oppdage ulikheter mellom seg selv og resten av klassen. Som følger av sin ekskludering, dersom borte en lengre periode, kan eleven oppleve signifikante forskjeller i ferdigheter. Videre kan det resultere i usikkerhet hos eleven, og et behov for å skjule sin mangel på ferdigheter fremfor å jobbe med å øve på og å utforske utfordringer.

På den andre siden er det relevant at kroppsøving er et praktisk fag, og en elev sine ferdigheter kan variere svært fra aktivitet til aktivitet. Innholdet i kroppsøving behøver ikke ha en lineær utvikling og vanskelighetsgrad, fordi temaene innad i faget ikke nødvendigvis bygger på hverandre. Det er dermed ikke gitt at elevens ferdigheter utvikler seg og er avhengig av hverandre, slik som i teoretiske fag som engelsk og matte. En elevs ekskludering og behov for inkludering, kan i tillegg sees på som en læringsmulighet for resten av elevene. Den proksimale utviklingssonen viser hvordan de andre elevene kan være hjelpsomme ved å gi støtte og

veiledning. Dette kan videre styrke læringsfelleskapet og læringsmiljøet i klassen, ettersom et godt læringsmiljø kjennetegnes av elever som ser verdi i samarbeid, fremfor sosial sammenligning (Danielsen, 2020b; Ommundsen, 2015).

Da Astrid ble spurt om hennes vanligste utfordringer med vurdering i kroppsøving, svarte hun; «Det er elever som, alle de med diagnoser eller de som tar oppmerksomheten». Informanten fortalte videre at elever som krever ekstra oppmerksomhet, stjeler tid man ellers kunne brukt på å observere og tilpasse undervisningen for resten av elevgruppen. Som nevnt tidligere har ikke Astrid alltid med seg en miljøarbeider i kroppsøving. Dersom hun er alene vil hun, i likhet med Harald, måtte velge mellom klassen og den ene eleven. På den andre siden beskriver Astrid at det ikke alltid er lett selv om man har miljøarbeider; «Kanskje ikke miljøarbeider klarer det [sette grenser]». Dersom miljøarbeider ikke klarer å sette grenser, blir Astrid nødt til å gripe inn i situasjonen og hjelpe. Det kan være på grunn av manglende erfaring, kunnskap, selvtillit eller relasjon med eleven.

#### 4.4.2 «Alle klarer det»

Det tredje funnet fra informantenes tanker og erfaringer av og med nedprioritering av vurdering, handler om manglende kompetanse. Dette innebærer manglende ressurser i form av manglende kompetanse hos kollegaer og en opplevelse om nedprioritering av spesialundervisning. I tillegg er det en gjentakelse hos alle informantene, at de opplevde fra ledelsen, og andre kollegaer, at kroppsøvingfaget blir undervurdert. Det kan virke som at ledelsen ikke har like sterkt behov for at kroppsøvingslærere skal ha fordypning og utdanning innenfor faget. Informantene ga inntrykk for at kroppsøvingfaget forskjellsbehandles og har en lav status, men burde ha like strenge krav som matematikk og norsk.

Sonja fortalte at kroppsøving er et undervurdert fag, og har erfart å måtte forlange å få faget, fremfor noen som er ufaglærte. Hun sa oppgitt;

Det er et undervurdert fag, hvor mange ufaglærte blir satt til det. Det kan være veldig sånn «*du er gutt så du får det, men du er dame på 50 år liksom*», og det kjenner jeg er veldig provoserende. Da sier jeg det, og spør ofte når han har fått det «*har du egentlig idrett*». Nei, svarer han da, og «*Jammen, jeg har jobbet med det i mange, mange år*».

Da får jeg ha det.

Høiberget og Andersen (2017) fant svært like funn i deres studie. Der kom det frem at ansatte som er aktive og trener på fritiden får undervise i kroppsøving, fremfor de med fordypning i faget. Kroppsøving prioriteres ikke, og det kan se ut som skolen er mer fokusert på det kognitive fremfor det fysiske. Dersom man har fordypning i både matematikk og kroppsøving, kan man spurt om å heller undervise i matte (Høiberget & Andersen, 2017). Lignende utsagn finner vi også hos Olav. Olav fortalte at «[...] foruten meg og en annen, er det ingen egentlig med kroppsøvingskompetanse på barnetrinnene. Jeg føler vel ofte at gym kan bli et fag som- sånn «*Det kan alle ha. Alle klarer det*». På mellomtrinnet prøver de kanskje mer?». Videre fortalte han at dette er typisk for barneskolen. I liket med Olav, sa Harald også at kroppsøving blir nedprioritert fordi «[...] man kan liksom sette i gang en lek også er det aktive».

Olav trakk frem at en annen lærer som har kroppsøving, er en eldre dame uten faglig fordypning, som er «*stille fortvilet*». Dette kan indikere at den eldre kollegaen ikke opplever det som «lett» å undervise og vurdere i faget, og mangelen på faglig fordypning gjør det ekstra utfordrende. Informanten la så til, at etter en stund fikk kollegaen en assistent med bakgrunn fra helsestudio. Olav sa at «[...] dette er kjipt for ungene». At det er «kjipt for ungene», kan handle om at det er ungene som påvirkes når ledelsen ikke prioriterer lærere med fordypning i kroppsøving. Mangelfull fordypning i fagdidaktikk kan få konsekvenser for elevens læring, da lærerne ikke har spesifikk kunnskap rettet mot kroppsøving. Det kan virke som at assistenten med treningsbakgrunn brukes som «et plaster på såret», fordi hun har i det minste kunnskap om fysisk aktivitet. Vi vet fra tidligere forskning, og teorier om VFL, at lærerens forkunnskaper er en avgjørende faktor for elevenes mulighet for konstruksjon av læring og utvikling av ferdigheter. I tillegg vil elevens psykososiale læringsklima påvirkes av lærerens metodikk (Black & Wiliam, 1998b; Danielsen, 2020b; Johnsen, 2016; Olsen et al., 2022; Ommundsen, 2015). Høiberget og Andersen (2017) konkluderte i sin forskning, at å sette ufaglærte lærere til å undervise i kroppsøving kan gå utover hvorvidt elevene opplever bevegelsesglede.

Samarbeidspartneren og læreren sitt samarbeidsklima er avgjørende for et godt resultat (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Dette betyr at selv om begge lærere har kroppsøvingfaglig fordypning, er det ikke selvsagt at det vil føre til best mulig læringsutbytte hos elevene. En uenighet om hva som er for elevens beste, kan skape problemer for

vurderingen. Dette ser vi i et eksempel hos Astrid; «Du kan velge en god gymtime avhengig av hva læreren gidder» og «Du må være innstilt på at det [tilbakemeldinger] er en del av jobben, er du innstilt eller er det sovetid på læreren?». Videre utdypet Astrid at kroppsøvingdidaktisk kompetanse er viktig for å vite hva å «se» etter når man observerer for å vurdere. Hun fortalte; «Du må være en flink lærer for å klare å se akkurat hva eleven gjør og hvor det går feil. Hva er galt, og hvorfor er det galt?».

Et eksempel på et utfordrende samarbeid og uenig vurderingspraksis, ser vi i et utsagn hos Astrid, hvor det er satt en miljøarbeider for å hjelpe en elev i svømmeundervisningen:

Jeg har sagt til miljøarbeider at «*hvordan skal du kunne tilrettelegge for [eleven] hvis du skal stå på land?*». Men da sier hun at «*Jammen kontaktlærer har sagt at jeg ikke trenger å ha med [svømme]klær*». Det er jeg helt uenig i. Man kan ikke være miljøarbeider i svømming og hjelpe [eleven] hvis du ikke skal i vannet. Så da går jeg bort og hjelper henne. Jeg er jo pedagog for alle, så det er mitt ansvar å planlegge, vurdere og teste [eleven], på lik linje med de andre elevene med det som skal tilrettelegges. Da er det min jobb å si til miljøarbeider «du må gjøre sånn og sånn med henne, også gjør vi andre dette.

Dette kan sees i lys av den proksimale utviklingssonen, og det kan stilles spørsmål til hvorvidt miljøarbeideren klarer gi «effektive» tilbakemeldinger på land. Noen elever har mer behov for hjelp enn andre, og har lavere forutsetninger for å forstå tilbakemeldinger som kun forklarer en situasjon (Ness & Danielsen, 2020). Med dette menes, at eleven i vannet har blitt tildelt miljøarbeider fordi den normale undervisningen ikke oppfattes som tilstrekkelig nok. Dermed har eleven behov for mer konkrete og spesifikke tilbakemeldinger enn andre. Når miljøarbeider ikke ønsker å være i vannet, mister man også muligheten til å manipulere det fysiske miljøet; å bane eller fysisk modellere eksempler til eleven. Tilbakemeldinger fra land kan oppleves for abstrakt og vanskelig å forstå.

Den proksimale utviklingssonen beskriver at elever trenger hjelp fra en kompetent annen, og det forutsetter at medhjelperen klarer manipulere miljøet og tilbakemeldingene slik at det fører til resultat hos eleven (Ness & Danielsen, 2020). Dette innebærer å variere og endre fremgangsmåte, slik at eleven kan tilegne seg ferdighets. Elevens læring påvirkes av hva som skal læreres, og samspillet mellom kroppen og miljøets ytre og indre rammebetingelser (Haga et al., 2016). Dette vil si at elevens mulighet for å lære seg å flyte, påvirkes av fysiske

forutsetninger som vekt og balanseevner, og miljøet; de ytre kreftene som virker på oss. Dersom miljøarbeideren ikke er i vannet, har hen ingen forutsetninger for å manipulere miljøet. Dette kan bety å føre elevens bekket opp mot overflaten eller løfte haken bakover. Når man lærer seg en ny ferdighet, kan det være utfordrende for å alle, og spesielt denne eleven, å ha kontroll over det kognitive og det fysiske samtidig. Med bakgrunn i dette kan vi argumentere for at eleven har ekstra behov for at miljøarbeideren er i vannet for å hjelpe.

Et annet interessant funn angående svømming handler om spesialundervisning og kompetansemålet om svømming. I paragraf 5.1 i Opplæringslova (1998) står det «[...] elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning». Astrid fortalte: «De har gått ut i svømming og sagt at hvis du ikke kan dette etter fjerdeklasse så skal du egentlig ha ekstraundervisning. Men det er det ikke for gymmen. Da blir det nedprioritert». Her fremstår det som at Astrid opplever at det ikke er like selvsagt å skaffe spesialundervisning i kroppsøving som det er i andre fag. Det kan tyde på at informanten opplever at dette nedprioriteres utelukkende fordi faget er kroppsøving. Hvorfor det er slik kan vi ikke vite noe om. På den andre siden er det av interesse å trekke frem en sak om Ramberg skole i Nordland som frontet en sak i Utdanningsnytt i 2017. Her beskrives det også mangler på ressurser til spesialundervisning. Denne skolen valgte å redusere svømmeopplæringen, ettersom det var personalkrevende, for å frigjøre ansatte til spesialundervisningen. Dette skyldes kutt i budsjett, og skolen svarte at dersom de hadde hatt lik bemanning som året før kunne svømmeopplæringen blitt gjennomført som vanlig (Ropeid, 2017). Man kan ikke konstatere at nedprioriteringen Astrid beskrev, også skyldes manglende bemanning. Derimot kan vi trekke linjer mellom hvordan Ramberg skole prioriterer ressursene sine, og hvordan Astrid opplevde manglene ressurser i kroppsøving.

I Astrid sitt eksempel ser vi at elevvurderingens kontrollfunksjon, om å gi elever spesialopplæring ignoreres. Elevvurderingen finner mangler som ikke rettes opp av skolen. I det andre eksempelet, hvor Astrid har med seg en miljøarbeider, har skolen satt inn en ressurs som ikke fungerer til sin hensikt. Det kan skyldes at miljøarbeideren følger eleven hele dagen, og har ikke spesialkunnskaper om svømmeopplæring. Dette vil si at den eleven med utfordringer, ikke har fått et eget opplegg for å styrke sine svømmeferdigheter. Det kan være et resultat av at eleven ikke har blitt vurdert til å være «dårlig eller alvorlig» nok til å så spesialundervisning i svømming. Opplæringslova (1998) sin definisjon om spesialundervisning

kan problematiseres i at hvorvidt utbytte av undervisningen oppleves «tilfredsstillende» nok, er avhengig av lærerens personlige skjønn og vurdering. Igjen blir elevens forutsetninger viktige. En elev kan ha en aktiv familie, god motorisk kontroll og forståelse av kroppen, og dermed ha gode forutsetninger for å gjennomføre svømmekravet etter fjerde klasse. En annen elev, kan ha utenlandsk bakgrunn hvor hverken familien eller barnet ser verdien i fysisk aktivitet. Denne eleven kan ha verre forutsetninger for å klare svømmekravet.

Olav og Astrid trakk frem vurdering i henhold til forutsetninger for svømming. Astrid sa «[...] disse fysiske hensynene blir viktige» og «Du har hatt svømming i alle år, mens en som kommer fra Sahara, hvordan skal han ha lært å dukke uten vann?». Olav fortalte frem en elev som har privat svømmeopplæring, og kan svømme flere lengder som oppvarming, mens en annen «fremmedspråklig jente, kan være utfordrende bare å få ned i vannet». Begge beskrev at elever vil ha ulike forutsetninger og utfordringer når de skal nå samme ferdighetskrav, og at dette er viktig å ta hensyn til. Derimot kan det problematiseres ettersom kompetansemålet om svømming er så spesifikt, og det eneste fysiske kravet som ikke tar hensyn til elevenes forutsetninger. Dette kan bunne i at det er et viktig mål for alle elevene, fordi det handler om overlevelse. Elevvurderingens kontrollfunksjon, om å fange opp feil ved undervisningen, er avhengig av hva læreren personlig oppfatter som feil. Argumenter for at «tilfredsstillende utbytte» bør problematiseres, handler om at ulike lærere vil ha ulike definisjoner om hva som er «tilfredsstillende nok». Vi vet fra forskningen til Evensen (2020), Granli (2021), Brattenborg et al. (2021), Proitz og Borgen (2010), Mjåtveit (2020) og Tangstad (2018) at lærere er usikre, skjønn- og verdistyrte i tolkningen av læreplanen. Tangstad (2018) presiserer at vurderingsarbeidet til lærere er ulikt, fordi man har ulike verdisyn på hva som er viktig. Videre betyr dette at lærere kan si at en elev med lave forutsetninger for å nå svømmekravet, har tilfredsstillende utbytte så lenge oppnår progresjon fra sitt eget utgangspunkt. Andre lærere kan tolke den samme progresjonen som ikke tilfredsstillende nok, fordi de mener at alle skal krave svømmekravet. Med bakgrunn i dette er det grunn for å kritisere formuleringen til Opplæringslova (1998). Det vil være forskjell på en ferdighet i et kontrollert miljø; inne i en svømmehall, og et ukontrollert miljø; i en kald og urolig sjø. Evensen (2020) trekker frem at ved dybdelæring, snakker vi om at ferdigheten har en overførbarhet. Dette innebærer at eleven skaper en kompetanse som man kan bruke i nye og ukjente sammenhenger. Et tilfredsstillende utbytte av svømmeopplæring, tolker jeg handler om å være

overlevelsesdyktig. Dersom elevene ikke klarer svømmekravet, men læreren tolker det som tilfredsstillende, kan eleven få større problemer ved et senere tidspunkt. Gode svømmeferdigheter i en svømmehall, forutsetter ikke gode svømmeferdigheter i andre situasjoner. Dette baseres på at miljøets krefter på kroppen er forskjellig fra det miljøet kroppen har trent ferdigheten i (Haga et al., 2016)

#### 4.5 Arbeidsmetoder innenfor vurdering for læring

Et av oppgavens forskningsspørsmål spør om hvilke arbeidsmetoder kroppsøvlingslærere har ved vurdering på barneskolen. Da informantene ble spurt om å utdype hvordan vurderingen påvirker deres undervisning, beskrev flere informanter vurdering gjennom analyser, observasjon og tilbakemeldinger. Kapittel 4.5 vil utdype lærerens metoder gjennom to underkapittel; VFL gjennom organisering og observasjon og VFL gjennom tilbakemeldinger og elevsamtaler Brattenborg og Engebretsen (2021) beskriver observasjon som en mulighet læreren benytter for å hente informasjon om elevens forutsetninger, utfordringer, ferdigheter og progresjon. Dette lar læreren videre analysere elevenes utvikling, behov for tilbakemeldinger og tilby tilpasset undervisning.

##### *4.5.1 VFL gjennom organisering av undervisningen*

Observasjon er et av de største verktøyene i lærerens arbeid med VFL, og kan være et verktøy til elevvurderingens kontroll, motivasjon og informasjonsfunksjon. Da Sonja ble spurt om hva hun tenker på når hun tenker på vurdering, fortalte hun at det: «Jeg tenker det går mye på observasjon. Og så vurderer jeg ikke for å gi tilbakemelding, men jeg vurderer for hvordan jeg skal tilpasse timene og undervisningen». Det informantene beskrev handler om å se hvilke behov elevene har i undervisningssammenheng. Dette er elevvurderingens informasjon- og kontrollfunksjon. Det innebærer at læreren henter informasjon om elevens behov, utvikling, læring og forutsetninger, og fanger opp eventuelle faktorer som kan hemme elevenes utvikling (Brattenborg & Engebretsen, 2021).

Astrid trakk frem at organiseringen av timen er en avgjørende faktor for å kunne vurdere, og beskriver ubevisst kjennetegn på induktiv og deduktiv undervisning som vurderingsmetoder.

Først beskrev Astrid induktiv undervisning på småtrinnet; «Det er naturlig at ikke alle kan klatre og rulle, og da er det vår rolle å legge opp til aktiviteter der dette skjer naturlig og at det ikke er en øvelse. Gjennom lek får de trent på å slenge seg fra matter og tau». Apparatløyper og frilek er en organiseringsform, både Astrid og Harald, benytter for å skape et innbydende miljø; hvor elvene er aktive, utforskende og lette å observere. Astrid fortalte at hun sier «Pass på at dere må være innom tre ting», og slik klarer observere elevene, samtidig som de opplever frihet, autonomi og medbestemmelse til å velge hva de vil gjøre. Et annet eksempel kan være å

[...] bare hive ut baller i starten og si at de kan leke med de. Det er ofte mens vi venter på at alle skal komme ut fra garderoben og inn i salen. Da løper de rundt. Da kan jeg se hvordan de bruker ballen og kroppen. Med en gang jeg gir en fri aktivitet kan jeg bare stå og observere og vurdere. Det er veldig vanskelig å vurdere viss du er inni [aktiviteten selv], bare med noen.

Ved spørsmål om hvordan man kan manipulere undervisning med hensikt om observasjon, svarte også Harald; «Den frileksbiten, hvor de får bestemme hva de vil gjøre. Da er de så engasjert, og det er høy innsats». Harald fortalte at frilek er et verktøy han bruker for å skape motivasjon til deltakelse og høy aktivitet, samt en mulighet for å trekke seg bort, til å observere. Vi kan se en sammenheng hos begge informantene, ved at en selvstyrt aktivitet, øker muligheten for få overblikk og mulighet til å observere alle elevene. Astrid poengterte at «[...] i frilek, da vet ikke de at du ser på de». Dette kan tyde på at Astrid er selvbevisst på hvordan tydelig observasjon kan skape prestasjonspress hos elevene. Harald sitt poeng om medbestemmelse, er en viktig faktor for motivasjon i kroppsøving. Å gi elevene en høyere grad av autonomi har bevist å styrke motivasjon og læringen, ved at de er aktive og utforskende (Brattenborg & Engebretsen, 2021; Danielsen, 2020a, 2020b). Et sentralt aspekt ved frilek, er at eleven er utforskende og finner og løser problemer på egenhånd.

Innenfor kognitiv konstruktivisme mener man at desto mer eleven er aktiv og engasjert i læringsprosessen sin, desto mer eierskap får de til den nye kunnskapen eller ferdigheten. (Danielsen, 2020a). Dette styrker læringsprosessen, og elevens mestringstro og motstandsdyktighet. Det vil si at eleven kan velge vanskelighetsgrad på utfordringene, noe som kan bidra til flere mestringfølelser. Dersom elevene har behov for større utfordringer,



har de frihet til å oppsøke det. Dersom det er for vanskelig, kan de finne nye utfordringer eller be medelever eller læreren om veiledning. Dette underbygges av Evensen (2020), som sier at dybdelæring forutsetter at eleven utforsker-, øver og finner løsninger i aktiviteter på egenhånd, fremfor at læreren instruerer i korrekte fremgangsmåter. Dette skal gjøre eleven mer reflektert og selvregulert ved at eleven må bruke gamle erfaringer til å løse utfordringer (Danielsen, 2020a; Evensen, 2020).

Utenom frilek bruker Astrid oppgaver hvor eleven møter problemstillinger de må løse ved samarbeid og refleksjon. Et eksempel på dette handler om sats, landing, samarbeid og koordinasjon. «Det er så enkelt at jeg hadde en madrass i midten av gymsalen, delte klassen i to lag, så skal tre og tre løpe og hive seg mot madrassen, på tjukkasen, sånn at den sklir mot motsatte side». Sammen må de finne ut hvordan de bør løpe, alle samtidig eller hver for seg, for å best mulig jobbe mot det andre laget. «Det er masse der de lærer om hva som skaper kraft, som de syns var gøy», sa Astrid. Også Olav bruker induktive tilnæringsmåte for å observere elevene. Det så vi eksempel på under tilfeldige konkurranser og tester, hvor Olav lagde konkurranser basert på samarbeid. Sonja trakk frem gruppeorganisering i turn som et verktøy for å observere elevene. Dersom hun har behov for å observere motoriske ferdigheter bruker hun turn, fordi dette er en bevegelsesaktivitet som stiller krav til elevenes balanse og koordinasjon. Sonja fortalte ikke om hvordan hun organiserer de enkelte gruppene, induktivt eller deduktivt, men beskrev at dette lar henne observere gruppene på avstand. Sonja sa at, det kan bli overveldende å observere alle på likt, men «Jeg ser på dem i grupper, om det fungerer og om noen skiller seg ut». Slik kan Sonja, i likhet med Astrid og Harald, observere uten at noen elever føler seg på utstilling eller iaktatt.

Derimot er det ikke alle elevene som trives med en induktiv tilnæringsmåte. Denne undervisningsmetoden forutsetter at eleven er aktiv, målbevisst og strukturert. Induktiv tilnæringsmåte kan være tidskrevende, og noen ganger, ved læring av teknikker, kan det oppleves mest hensiktsmessig å bruke instruerende aktiviteter som gradvis fører til progresjon (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Olav beskrev en deduktiv tilnærming, som muliggjør observasjon og vurdering i fotball. Der deler han inn etter nivå, og setter i gang selvstyrte aktiviteter for de som allerede kan fotball. Da vet han at de får passende utfordringer og mestring, mens han kan observere de som har lav mestringstro og motivasjon. «[...] når vi har deløvelsene, så syns jeg det er greit at- hvis jeg har mange gode så kan jeg sette opp noen

basic øvelser som jeg vet de kan. Da kan jeg i større grad motivere og veilede de som ikke liker det», sa Olav. Videre fortalte han at man må vite når man skal differensiere i forhold til mestring, og i forhold til utfordring. Lignende funn finner man også i Høiberget og Andersen (2017), hvor de viser til at lærere er opptatt av å variere og tilpasse undervisningen i forhold til elevenes mestring.

Et annet eksempel på deduktiv undervisning for VFL finner vi hos Astrid angående kasteteknikk. Astrid fortalte at «De kan stå på to rekker midt i gymsalen. Da kan jeg se hvordan de bruker ballen». Informanten beskrev at da sikrer man at man får observert alle, samtidig som at alle er aktive og kan ikke stå og se på hverandre. Gradvis gir Astrid instruksjoner om ulike måter og kaste på. Til slutt gikk de over til lek, hvor de får øvd på det de har lært. Ved å bruke en slik deduktiv tilnærming kan man lettere modellere riktig teknikk for elevene. Astrid trakk frem at dette også gir større mulighet for å vurdere, og gi tilbakemelding til hver elev, men at det er viktig å vite hva man ser etter. Hun sa «Du må være innstilt på at det også er en del av jobben på gymtimen, er du innstilt eller er det sovetid for lærer? Stopper du spillet eller tenker du «la dem spille». Dette handler om å observere med intensjon om å tilpasse, motivere og veilede elevene. Når elevene står på rekker kan man gå på langs, og enkelt observere hver elev. Derimot når de spiller eller leker, kan man risikere at man glemmer å observere og gi tilbakemeldinger.

Et annet eksempel på hvordan observasjon og forkunnskaper om elevene er viktig for VFL, viser til laginndeling. Astrid fortalte at elever bytter plasser når man teller for å dele inn i lag. «Hvis jeg ikke har den kjennskapen [om hvem som står hvor eller hvor flinke de er] og bare deler inn, så kan det bli svært urettferdige lag. De stiller seg opp og bytter plasser for å være med hverandre. Så da må man plukke ut, og ikke alle de gode først». Dette utsagnet viser hvordan læreren bruker sine forkunnskaper, og observasjon, på å tilpasse lag slik at det skal bli rettferdig. Dette er også viktig med tanke på inkludering og tilrettelegging for de elevene som har lave forutsetninger for å delta.

#### *4.5.2 VFL gjennom tilbakemeldinger og elevsamtaler*

Både i deduktiv og induktiv undervisning, observerer informantene med intensjon om å

vurdere. Når de vurderer og har behov for å hjelpe, veilede, informere eller få elevene til å reflektere, gjør de dette gjennom tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene skal brukes til å formidle vurderinger om elevenes fremgang, innsats, ferdigheter og resultat. Dette er elevvurderingens informasjonsfunksjon. Veiledningsfunksjonen innebærer at informasjonen skal gis på en forståelig og hensiktsmessig måte. Tilbakemeldingene skal ikke være i stikkordsform, men formidles så konkret at eleven forstår hva som må jobbes med videre. Dette kan vi se i et eksempel fra Astrid: «[...] det er så mange lærere som bare gir en beskjed, og ikke følger opp. De gir ikke tilbakemelding. Det betyr ingenting; «ja, bra», sier de bare.».

### *Tilbakemeldingens motivasjonsfunksjon*

Dersom de legger merke til noe som elever gjør bra, stopper Astrid og Olav spillet, for å kommentere det. Black og Wiliam (2009), fremhever at dette bør gjøres når læreren observerer og innhenter informasjon som andre elever kan dra nytte av. Læreren kan dele dette med hele klassen og andre kollegaer. Dette bunner i at den spesifikke kunnskapen kan skape flere muligheter for læring og erfaring, og skal ikke holdes «hemmelig».

Evensen (2020) forteller oss at dybdelæring handler om å skape en overførbarhet til ferdighetene og kunnskapene. Dette kan bety at elever klarer se tekniske og strukturelle sammenhenger ved ulike ballspporter. Flere ballspporter kan ha likheter ved spillets tekniske og taktiske utfordringer. Dersom elevene klarer se sammenhengene, oppnår de en faglig fordypning; kunnskapen utvikles fra det enkle til det komplekse (Diseth, 2020a). Dette ser vi i et eksempel hos Harald hvor han fortalte at de som er motorisk og faglig «sterke og flinke», driver ofte med aktiviteter på fritiden. Informanten sa:

Det er en veldig stor sammenheng der på de som spiller fotball og håndball, de er ofte flinkere i gym i forhold til de som, ja, ikke går på noe. Man ser det tydelig på måten de, ja, løper, hopper og beveger seg og «tar» leken. Kanskje spesielt godt i forståelse for ulike spill og den biten der. De tar det fortere og skjønner det- hvordan de skal posisjonere seg for å gjøre det best mulig.

Harald beskrev at han stopper spillet, og bruker faglig «sterke» elever til å hjelpe «de svake». «Jeg bruker fløyte for å blåse når vi skal stoppe opp og si sånn «Så dere hva han gjorde nå?»

Han trakk seg litt unna og løpte ikke bare etter ballen, og fikk mye plass», sa Harald. Informanten presiserte at han bruker visuelle hendelser med andre elever, som eksempler for å veilede klassen. Dette bidrar til å gjøre tilbakemeldingene mindre abstrakte, og enklere å se i lys av aktiviteten. Harald beskrev da elevvurderingens, VFL, sin motiverende og informerende funksjon; «Dette er noe de synes er stas, da blir det litt ekstra motivasjon». Informanten beskrev videre at det fører til høyere deltakelse og arbeidsinnsats, fordi «de vil jo ha skryt de og, alle liker skryt». Dette er et annet eksempel på hvordan lærerens observasjon og kunnskaper, når delt, kan bidra til å fremme mer læring hos andre enn den lærde.

Sonja fortalte at «[...] den tilbakemeldingen den kunne jeg sikkert vært mye flinkere på [...]», og «Man er veldig opptatt av at de skal få positive tilbakemeldinger hele tiden». Sonja er opptatt av elevene skal oppleve glede og mestring. Informanten fortalte at hun er opptatt av positive tilbakemeldinger, men likeså viktig er det å kommentere når det er noe negativt. Dette begrunnes i at elevene må bevisstgjøres over egen oppførsel. Dette ser vi i utsagnene «[...] man kan ha for mye innsats, at du bare overkjører [de andre elevene], er dette rett?» og «Dette med å ikke sette seg ned å ha det vondt med en gang. Det er mange som alltid har vondter hele tiden». Sonja beskrev at dette handler om å sette klare grenser og forventinger. Hun trakk frem at elever som driver mye med aktivitet på fritiden bruker dette som unnskyldning for å slippe, og at det kan oppleves urettferdig for faglig «svake» elever som ikke har noen unnskyldninger. I tillegg handler det å «overkjøre» andre og klage og rope mye, være et element som elevene kan jobbe med både for å fremme dybdelæring hos seg selv, og trivsel og bevegelsesglede hos andre.

Astrid fortalte også at det kan være utfordrende å gi tilbakemeldinger, fordi noen elever bare får det «ikke til». Da blir det viktig det som man har sett tidligere; å være innstilt på vurderingen. Hun beskrev om ballspill; «Det er vanskelig i ballspill å få en tilbakemelding på alle. Ikke alle scorer mål, men alle må få noe positivt om sin aktivitet. Se øyeblikkene; når de tør å være i ballen tre ganger for eksempel».

Både Sonja og Harald virker opptatt av at tilbakemeldingene skal være motiverende. Derimot er det like viktig å tenke på tilbakemeldingens mål og funksjon. Harald sa i sitt eksempel at «alle liker skryt», og at det fører til at elevene «jobber kanskje ekstra» for å få skryt. Det kan være interessant å diskutere hvordan skryt kan fremme ulike læringsklima, og eventuelt hvilke

involveringsmotiv dette danner hos elevene. Teori om læringsklima forteller at læreren bevisst, eller ubevisst, former elevenes motivasjon og innsats for læring, vilje, trygghet både faglig og sosialt, gjennom undervisningen (Danielsen, 2020b). En av faktorene ved et prestasjonsorientert læringsklima er at læreren kun gir ros og anerkjennelse til de som mestrer den gitte ferdigheten (Ommundsen, 2015). Når Harald skryter av de som er flinke til å se spillet, kan man lure på om de andre elevene viser høy innsats og arbeidskraft, fordi de kun er opptatt av å få skryt. Dersom dette er tilfellet, danner Harald prestasjonsorienterte elever som hovedsakelig er opptatt av resultat på bakgrunn av sosial sammenligning. På en annen side kan tilbakemeldingene føre til mestringsorienterte mål, fordi Harald kommenterer spesifikt *hva* eleven gjør bra, og ikke at *eleven er bra* (Diseth, 2020b). Oppgaveklima kjennetegnes ved elever som utfordrer seg selv og heier på hverandre (Ommundsen, 2015). Det at elevene jobber ekstra hardt etter Harald har skrytt av noen, kan tyde på at de er ekstra motivert for å løse problemet og stå i utfordringene. Når Harald fremhever én elev som gjør noe riktig, og ikke den ene eleven som gjør feil, kan han ufarliggjøre vurderings situasjoner og fjerne frykten for å feile. Dette vil si at alle som gjør muligens gjør feil, vet at de ikke kommer til å bli fremhevet av den grunn. De forstår at dette er naturlig når man ønsker å mestre, og det blir mer motiverende å prøve og feile til man får det til.

Astrid beskrev også hvordan *det komplekse*, ofte henger sammen med varierte og brede erfaringer med aktiviteter og idretter. «Det som er viktig i de sportene er egentlig plasseringen. Klarer de se spillet?». Astrid fortalte at de som er flinke i håndball, vet allerede hvordan å plassere seg og «lese» spillet, og trenger derfor åpne spørsmål hvor de selv må reflektere. Informanten sa «Hvordan kan man gjøre det vanskeligere? Hva skjer om man går lengre ifra hverandre, om vi hiver hardere? Man trenger ikke sikte midt på kroppen lenger, men utenfor». Utsagnet til Astrid viser et eksempel på hvordan å holde elevene i flytsonen. De elevene som er faglig sterke, trenger nyere og mer krevende utfordringer for å utvikle seg videre og holde motivasjonen oppe.

Brattenborg og Engebretsen (2021) omtaler dette som en spørrekunst. Læreren må stille spørsmål som muliggjør refleksjon og selvstendighet til problemløsning. Bare slik kan eleven skape egenhet til læringsprosessen. Dersom man tenker på Vygotsky sin proksimale utviklings sone, og språket som verktøy, kan vi argumentere for at åpne spørsmål er bedre for elevens dybdelæring (Diseth, 2020a; Evensen, 2020; Ness & Danielsen, 2020). Dersom læreren

bare instruerer hva elevene skal gjøre, danner elevene ikke forståelse om hvorfor det burde gjennomføres slikt. Brattenborg og Engebretsen (2021) beskriver at tilbakemeldinger og spørsmål er veiledende så lenge de åpner for individuelle løsningsforslag. Black og Wiliam (2009) vektlegger det samme; at elevene må vise bevissthet og ansvar rundt læringsprosessen. Med bakgrunn i dette kan vi argumentere for at lærerens kunnskap om elevenes behov, er elementær for å skape et læringsfelleskap hvor eleven har et sterkt ståsted og danner seg dybdekunnskap.

Astrid og Olav trakk frem et aspekt ved tilbakemeldinger, observasjon og innsats som er viktig for å vedlikeholde elevenes motivasjon og trivsel. Olav fortalte at «Jeg er opptatt av at du skal mye mer berømme innsatsen din, viljen til å tåle og tape og det, enn at du er så forbaska flink». Her kan vi se at Olav berømmer innsats og ønsker at elever skal få tilbakemeldinger på «det som betyr noe».

### *Tilbakemeldingens informasjon og veiledningsfunksjon*

Et interessant funn i studien viser at ingen av lærerne benytter seg av hverandrevurdering. Olav, Harald og Astrid begrunnet det i at barna er for små til at hverandrevurderingen oppleves hensiktsmessig. Dette innebærer at de ikke vet hvordan å gi konstruktive og veiledende tilbakemeldinger, og at det fort kan resultere i kroppslige og personlige kommentarer. Astrid begrunnet det i at «Jeg er veldig redd for kroppsfokus. En er liten og en er stor, det er vanskelig» og «Disse fysiske hensynene blir så viktig. Du kan ikke sette en unge til å vurdere en annen unge. De ser ikke [at vi har ulike forutsetninger.]» Harald beskrev også «De vurderer hverandre med å si sånn «*Hva holder du på med?!*» eller «*Det var skikkelig dårlig*». Så ja, det er ikke så mye konstruktiv kritikk». Sunde & Wille (2017) referert i Evensen (2020), beskriver klassemiljøet og relasjoner som en utfordring med hverandrevurdering. De forteller at dersom elever er utrygge eller i konflikter med hverandre, vil dette påvirke læringsklimaet og formidlingen av tilbakemeldingene.

På en annen side trekker Olav og Harald frem at de ønsker å inkludere og motivere elevene til aktivitet, ved å la dem påvirke undervisningen. Harald pleier å spørre elevene dagen før om de har ønsker til innhold i kroppøvingstimen. Dette fortalte Harald øker elevenes innsats og

motivasjon. Teori om selvbestemte motiverte handlinger og trivsel i kroppsøving, fortalte at å inkludere elevene i planlegging av timen eller kompetansemål, kan styrke elevenes motivasjon og deltakelse (Ryan & Deci, 2000). Olav fortalte også at «[...] de kan være med å bestemme hvilken aktivitet de synes vi skal ha. Hvis det skal være motiverende, så må de av og til å få lov å være med å *«bestemme, akkurat som i andre deler av livet»*. Videre sa Olav at han bruker elevenes medbestemmelse som en vurdering og forventning til deltakelse og innsats. Dette vil si at de elevene som er med på å bestemme en aktivitet, er forventet å vise høy innsats og deltakelse på bakgrunn av at de foreslo aktiviteten.

Olav fortalte at desto eldre elevene blir desto lettere er det å stille krav og forventninger til dem. «Når man kommer på mellomtrinnet, da ligger muligheten for bevissthetsnivået for ungene. Da er man komt opp på en sånn greie at de kan evaluere seg selv; hva er jeg god på, hva kan bli bedre og hvordan skal jeg få det til?». Olav presiserte videre at det er viktig at elevene vet hva som forventes av dem, slik at de lettere skal vite hvordan å arbeide mot de forventningene. «Det er utrolig viktig at de får vite vurderingskriteriene», sa Olav. Dette kan fremstå som en motsetning til Olav sitt tidligere utsagn om at trivselen i faget kan forsvinne dersom de er klar over at de vurderes. Utsagnet beskriver, i tråd med paragraf 3-3 i forskrift til Opplæringslova (2020), at elevene skal forstå og vite hva som forventes av dem. Ved at elevene tar del i vurderingen og evalueringen av egen læring og utvikling kan videre fremme dybdelæring og selvregulering (Brattenborg & Engebretsen, 2021; Evensen, 2020; Opplæringslova, 2020).

I studien til Høiberget og Andersen (2017) presenteres også funn hvor informantene fortalte at de ikke er flinke til å bryte ned og synliggjøre kompetansemålene for elevene. Olav fortalte at han ønsket at elevene skal få høyere bevissthet over målet for timen, men også det overordnede målet med faget. «Det handler om at du skal, i fremtiden, kunne ha glede av aktivitet og folkehelse, at du skal kunne ta vare på helsen din sant. Ikke at du skal bli fotballproff», sa han. Vi har sett flere eksempler på at Astrid, Sonja og Harald er også opptatt av hva de «egentlig» ønsker å lære elevene. Astrid fortalte om livsmestring og bevegelsesglede, Harald fortalte om fair play og samarbeid, og Sonja fortalte om respekt og bevegelsesglede og mestring. Dersom vi ser på behovet for autonomi for selvbestemte handlinger og motivasjon, finner vi at medvirkning og egenvurdering gir elevene frihet og mulig til å ta valg over sin egen læring. Videre bidrar dette til interesse og motivasjon for å

lære, forstå og reflektere rundt egen læring og deltakelse (Evensen, 2020; Ryan & Deci, 2000). Astrid fortalte at «Underveisvurderingen skjer underveis i gymtimen», og at tilbakemeldinger for videre læring, skjer i timene. Dette underbygges av Sonja som fortalte at underveis i timen ønsker hun «[...] å få de til å reflektere rundt det selv. Jeg snakker med de alene og i grupper» Dette underbygges av Harald som beskrev at han stopper undervisningen for å dele tilbakemeldinger med klassen.

En annen måte informantene bruker tilbakemeldinger for å informere og motivere elevene, via refleksjon og medbestemmelse, er via skjema og foreldresamtaler. Vi har sett i tidligere utsagn, Sonja, hvordan elevene kan involveres i formidling av- og utvikling og ferdigheter og mål. Hun vektla at de skal få autonomi til å selv velge hva de ønsker å fortelle foran foreldre, og resten diskuterer de sammen senere. Harald beskrev også ved elevsamtaler: «[...] vi har jo snakket om hvordan de syns de er i kroppsøving og den biten der. Og da blir det jo litt sånn vurdering i form av *«dette syns jeg du er god i, og dette syns jeg vi kan jobbe videre med»*». Dette fungerer både motiverende, fordi elevene opplever selv autonomi og makt rundt sin egen vurdering, og informerende fordi lærer, elev og foreldre får informasjon om elevens og lærerens tanker rundt ferdigheter, utvikling, mål, progresjon og innsats.

John Hattie sine metastudier (2008) presenterte at egenvurdering er et av de mest effektive verktøyene for elevens læring. Et av argumentene for dette er at elevene lærer om å lære, og blir slik mer selvbevisst og reflektert over hvordan egen læring påvirkes og utvikles gjennom egen innsats og involvering. Olav trakk frem at han involverer elevene i vurderingen via reflekterende selvevalueringsskjema. Informanten fortalte at ved å bevisstgjøre elevene om spiralprinsippet, skal de evaluere seg selv før de starter med et tema: «[...] de skal gi tilbakemelding på hva de får til nå som de ikke fikk til før. Og nå når vi skal jobbe med dette igjen, hva tenker du at du skal øve mer på?». Ved å skape en slik konkret situasjon, opplevde Olav at det var mye lettere å få elevene til å reflektere. Hattie (2008) begrunnet verdien til egenvurdering med at elevene forstår mye bedre hvordan å oppnå-, og hva suksess og måloppnåelse i kroppsøving innebærer. Evensen (2020) peker på at elevene må oppleve engasjement og oppfordring til selvregulært læring slik at de konstruerer mening med det som skal læres. Videre fører dette til dybdelæring fordi elevene har opparbeidet eierskap til hele læringsprosessen. Man kan sammenligne en læringsprosess hvor elever intensivt pigger lærestoff dagen før prøven, versus fordypning i lærestoffet over lengre tid. Den eleven som



pugger, har større sannsynlighet for å skape overflatelæring som oppleves meningsløst (Diseth, 2020a). På den andre siden vil eleven som fordyper seg i lærestoffet, skape mening og ha større sannsynlighet for å skape varig læring; dybdelæring. Teori fra læringsmiljø og involveringsmotiv forteller oss at elevenes forståelse om suksess, også påvirker deres trivsel, mestring og motstandsdyktighet i faget (Danielsen, 2020a, 2020b; Diseth, 2020a, 2020b; Ommundsen, 2015).

### *Vurdering for kroppslig bevissthet og fysisk kompetanse*

En annen faktor for dybdelæring og forståelse av egen læring, handler om bevisstgjøring rundt kroppens fysiske kapasitet. Astrid og Olav fortalte at flere elever kan bli redde og bekymret når de presser kroppen litt mer enn vanlig. Olav sa «Det er mange i dag som faktisk tror de er syke hvis de får høy puls. De blir faktisk redd». Olav beskrev at elever ikke forstår eller vet hva som skjer når hjertet banker fortere. Både Astrid og Olav bruker slike tilfeller som en mulighet for å informere og lære elevene om kroppen og dens funksjoner.

Læreplanen i kroppsøving (KRO01-05) beskriver flere steder at elevene skal lære om kroppen. Under «fagrelevans og sentrale verdier» står det at eleven skal utvikle kompetanse om trening, livsstil og helse, og gjennom faget skal elevene motiveres til å vedlikeholde en fysisk aktiv og helsefremmende livstil etter utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Ved «kjerneelement» beskrives det at elevene skal utforske, reflektere og tenke kritisk over sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dette kan indikere at kroppsøving fremdeles har et tradisjonelt aspekt ved at elevene skal lære og forstå om trening, livsstil og helse. Derimot står ingenting av dette beskrevet under fagets kompetansemål, og det er heller ingen presiseringer om hvordan lærere bør arbeide med dette. Evensen (2020) beskriver at fysiske tester kan være en læringsmulighet for elevene. Med dette menes at fysiske tester kan brukes for å informere og lære elevene om hva som skjer når kroppen presses maksimalt. Astrid fortalte at i slike situasjoner fremmer hun læring og refleksjon hos elevene ved å spørre: «Hvilke muskler har vi brukt nå? Er det hjerte? Hva gjør at det dunker så mye?».

I tillegg er det en mulighet hvor elevene kan vise innsats og pågangsmot, gjennom å gjøre sitt beste og ikke gi opp når det blir fysisk krevende. Olav har tidligere presisert under innsats, at elevene kan komme i garderoben med et rødt og svett fjes, til tross for at de ikke har noen

forutsetninger for å lykkes i en aktivitet. Her beskrev han hvordan elever jobber mot sin fysiske kapasitet ved å vise pågangsmot og høy innsats. Evensen (2020) skriver at fysiske tester er en god anledning til å involvere elevene, og skape motivasjon gjennom elevmedvirkning og autonomi, ved at de kan være med å velge hvilke tester som skal gjennomføres. Dette er en måte som også kan gjøre testene mer motiverende og lystbetont, fordi elevene har selv valgt aktiviteten.

Sonja poengterte i et utsagn at fysiske tester og konkurranser kan være misforstått. Hun beskrev «[...] de kan elske å løpe til de er utslitt [...]». I motsetning til utsagn fra Astrid og Olav, kan utsagnet til Sonja indikere at elevene ikke har negative følelser knyttet til å bli utslitt. Vi har tidligere sett at læring i kroppsøving omfatter et emosjonelt element, og dermed kan man argumentere for at elever som opplever negative følelser knyttet til å presse kroppen, også kan oppleve nedsatt dybdelæring (Befring, 2020; Østern et al., 2019). Med dette menes at elever som blir redde og bekymret når de blir slitne, vil ha svakere mulighet for å oppnå god dybdelæring og kroppslig læring. I tillegg vil det bety at elever som vegrer seg for fysisk aktivitet, frarøves muligheten til å vise innsats og konstruere og utvikle ny læring, fordi de ekskluderer seg fra aktiviteten.

Tester kan brukes som et virkemiddel for at elevene skal kunne oppnå relevant kompetanse, i form av bl.a.; kunnskap og forståelse om kroppen, andres forutsetninger, sammenheng mellom kropp, bevegelse, helse og bevegelsesglede (Evensen, 2020). Slik blir også tester, og konkurranser, en læringsmulighet til å forstå og reflektere rundt kroppslig ulikheter og forutsetninger. Det vil også bety at når informantene bruker relevante øyeblikk i undervisning for å lære elevene om kroppen, helse og trening, kan man styrke læringsprosessen ved at elevene opplever forstår mening med aktivitetene.

## 5. Konklusjon

Studiens hensikt var å skape innsyn i hvordan kroppsøvlingslærere reflekterer over eget arbeid med elevvurdering. Man ser at for å kunne vurdere for læring, konstruksjon og rekonstruksjon av kunnskap og ferdigheter, anser lærerne det viktig å ha kunnskap om elevenes individuelle forutsetninger og behov. Viktige elementer som trekkes frem av lærerne handler om hvordan man formidler mål for timen, tilbakemeldinger, forventninger og avklaringer knyttet til innsats og deltakelse. Vi så at læreres bruk av konkurranser som vurderingsmetode, handler først og fremst om å skape situasjoner hvor elevene erfarer mestring og glede. Dette baseres på at mestringsopplevelser kan bidra til å fremme motivasjon, deltakelse, bevegelsesglede og trivsel i klasserommet. De positive erfaringene er viktig for å skape dybdelæring, indre motivasjon og lærelyst.

Et interessant funn handler om lærerens personlige vurderingskompetanse. I likhet til tidligere forskning viser informantene at vurdering i kroppsøving er utfordrende på grunn av at den er skjønnsbasert. Vurderingen påvirkes også negativt ulike faktorer i faget. Informantene i denne studien opplever en generell forståelse om at kroppsøvlingsfaget ikke har like stort behov for lærere med kroppsøvlingsdidaktisk fordypning. I tillegg er beskrivelsen av kompetansemål, enkelte elevs utfordrende atferd og kroppsøvlingsvurdering i utviklingssamtaler en utfordring. Elevenes forutsetninger, både faglig og personlig, bør tas i betraktning når læreren vurderer innsats, og observerer med hensikt om tilpasset undervisning. Lærerens arbeid med elevvurdering vises hovedsakelig gjennom tilbakemeldinger, observasjon og analyse ved undervisningsgjennomføring. En stor del av læringen kan være kognitive refleksjoner som ikke vises gjennom fysisk aktivitet. Det konkluderes med at læreren må kommunisere med elevene, for å forstå, skape og dele kunnskap om hvordan elevene utvikler seg og hvilke behov de har. Kunnskap om den enkeltes forutsetninger er avgjørende i arbeidet med VFL. Denne studien har bidratt til å fylle kunnskapshull ved tidligere forskning, ved å undersøke kroppsøvlingslæreres vurderingspraksis på barneskolen. Det er videre behov for at forskning setter lys over elevenes oppfatninger rundt vurdering i kroppsøving på barneskolen, samt hvorfor og hvorvidt kroppsøvlingslærere benytter seg av hverandrevurdering. Mye av tidligere forskning, og denne forskningen, har fordypet seg i et fenomen, og videre vil det være interessant med større studier som har muligheten til å generalisere.

## 6. Referanser

- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). «Gym er det faget jeg hater mest». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302-314. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-06>
- Arifin, S. R. (2018). Ethical Considerations in Qualitative Study. *INTERNATIONAL JOURNAL OF CARE SCHOLARS*, 1. <https://doi.org/10.31436/ijcs.v1i2.82>
- Bakken, J. (2009). *Retorikk i skolen*. Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Birch, J., Vinje, E. E., Moser, T. & Skrede, J. (2019). Dybdelæring i kroppsøving- utfordringer for kroppsøvingslæreren. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 13-27). Cappelen Damm Akademisk.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2015). Hva skjer i kroppsøvingsfaget? *Bedre skole*, 2(2015). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/hva-skjer-i-kroppsovingsfaget/>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (4.utgave. utg.). Cappelen Damm.
- Brattenborg, S., Aaring, V., Kvikstad, I. & Vinje, E. E. (2021). Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at undervisningspraksisen vil kunne påvirkes av fagfornyelsen? I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøvingsfaget* (s. 61-82). Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brenne, B. A. (2021). Taus kunnskap og usynlig arbeid i profesjonspraksis. *God helse: Kunnskap for framtidens kommunehelsetjeneste*, 20-44. <https://doi.org/10.18261/9788215042985-2021-02>
- Danielsen, A. G. (2020a). Den nysgjerrige eleven- Piaget, konstruktivisme og kognitiv utvikling. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste : pedagogiske perspektiver* (s. 38-

- 60). Gyldendal.
- Danielsen, A. G. (2020b). Selvbestemmelsesteori, og det psykososiale læringsmiljøet. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste: pedagogiske perspektiver* (s. 220-242). Gyldendal.
- Diseth, Å. (2020a). Dybdeløring- motivasjon og læringsstrategier som fremmer elevenes forståelse. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste- pedagogiske perspektiver* (s. 169-189). Gyldendal.
- Diseth, Å. (2020b). Målorienteringsteori- elevens målorientering og antakelse om egne evner. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste- pedagogiske perspektiver* (s. 146-165). Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Engebretsen, B., Walseth, K. & Elvebakk, L. (2020). Jenter og kroppsøving. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), 361-375. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-04>
- Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A. & Säfvenbom, R. (2019). Global Self-Worth among Adolescents: The Role of Basic Psychological Need Satisfaction in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 768-781. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1600578>
- Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget.
- Granli, C. M. (2021). *Kroppsøvingslærere oppfattelser av vurdering i kroppsøving* [Mastergradsavhandling, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <https://hdl.handle.net/11250/2826459>
- Haga, M., Trana, L. & Sigmundsson, H. (2016). Teoretiske perspektiver på utvikling og læring. I I. Kvikstad (Red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (s. 36-45). Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning- A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Helsedirektoratet. (2019). *5.1 Samhandling med skole*. <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/helsestasjons-og-skolehelsetjenesten/skolehelsetjenesten-520-ar/samhandling-med-skole#fysisk-aktivitet-skolehelsetjenesten-bor-bidra-til-at-barn-og-ungdom-kan-vaere-fysisk-aktive>
- Helsedirektoratet. (2021). *Psykisk helse og fysisk aktivitet*. <https://www.helsenorge.no/psykisk-helse/psykisk-helse-og-fysisk-aktivitet/>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Høiberget, M. E. & Andersen, E. h. (2017). «Kroppsøving er liksom ikke så viktig». *Kroppsøving som allmenndannende fag. Muligheter og utfordringer for å fremme livslang bevegelsesglede* [Mastergradsavhandling, Norges arktiske universitet]. UiT Munin. <https://hdl.handle.net/10037/11533>

- Illeris, K. (2012). *Læring*. Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Johnsen, S. S. (2016). *Dans i skolen- betydningen av en tydelig definisjon av dans og lærernes kompetanse* [Mastergradsavhandling, Norges teknisk-vitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2498903>
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239-255. <https://doi.org/10.1177/1356336x05056649>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Fagets relevans og sentrale verdier* (Fastsatt som forskrift). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Kjernelement* (Fastsatt som forskrift). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjernelementer?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Kompetansemål og vurdering* (Fastsatt som forskrift). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv182>
- Kunnskapsdepartementet. (2017d). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=kro01-05&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017e). *Sosial læring og utvikling* (Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?curriculum-resources=true>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Hva er nytt i kroppsøving?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvikstad, I. & Sandell, M. B. (2016). Kroppsøving og fair play-begrepet. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer* (s. 67-90). Cappelen Damm Akademisk.
- Leirhaug, P. E. (2016). *"Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring": en empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge* [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole]. Brage NIH. <http://hdl.handle.net/11250/2419782>

- Mjåtveit, S. N. (2020). *Innsats som en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving* [Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage.  
<https://hdl.handle.net/11250/2676366>
- NAOB. (2022). *innsats*. Det norske akademis ordbok. <https://naob.no/ordbok/innsats>
- Ness, I. J. & Danielsen, A. G. (2020). Sosiokulturell teori- Vygotsky, Lave og Wenger. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste: pedagogiske Perspektiver* (s. 98-120). Gyldendal.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole— Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=6>
- Olsen, K.-R., Wedde, E., Antonsen, Y., Bjerkholt, E., Brokke, T. H., Gallavara, G., Gilberg, H., Havre, S., Hjordemaal, F. R. & Jakhelln, R. (2022). *Lærerstudenters forventninger til arbeidet som profesjonelle lærere i skolen*. U. O. Archive.  
<https://hdl.handle.net/11250/3028158>
- Ommundsen, Y. (2015). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (Bd. 2., s. 46-60). Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* ((LOV-1997-07-17-61)). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_9](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_9)
- Opplæringslova, F. t. (2020). *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring* (FOR-2020-29-06-1474). Lovdata.  
[https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_5#KAPITTEL\\_5](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5)
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.
- Proitz, T. S. & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering - det (u)muliges kunst? : læreres setting av standpunktkarakter i fem fag i grunnopplæringen* (Bd. 16/2010). NIFU STEP.
- Ropeid, K. (2017). *Skole bytter ut svømmeundervisning med spesialpedagogikk*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole-kommuneokonomiledelse/skole-bytter-ut-svommeundervisning-med-spesialpedagogikk/180033>
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H. & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 52(4), 1893-1907.  
<https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- Skjeggenes, S. (2019). *Vurderingskompetansen til nyutdannede kroppsøvingslærere: En*

- kvalitativ studie av hvordan nyutdannede kroppsøvlingslærere erfarer sin vurderingskompetanse og prosessen med å tilegne seg denne kompetansen* [Mastergradsavhandling, Norges idrettshøgskole]. Brage NIH. <http://hdl.handle.net/11250/2607065>
- Sundler, A. J., Lindberg, E., Nilsson, C. & Palmér, L. (2019). Qualitative thematic analysis based on descriptive phenomenology. *Nurs Open*, 6(3), 733-739. <https://doi.org/10.1002/nop2.275>
- Sunde, D. J. & Wille, T. S. (2017). *Fra læreplan til klasserom. Kreativt arbeid med kompetanse og vurdering I fag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Svendby, E. B. (2013). *"Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn": En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvlingsfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemning)* [Doktorgradsavhandling, Norges Idrettshøgskole]. Brage NIH. <http://hdl.handle.net/11250/171353>
- Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning*. Gyldendal.
- Tangstad, J. (2018). *Karaktervurdering i kroppsøvlingsfaget på ungdomskolen* [Mastergradsavhandling, Nord universitet]. Nord Open. <https://hdl.handle.net/11250/2724136>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 6. april). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag-en innføring i bruk av metoder*. Gyldendal akademisk.
- Vinje, E. E. & Brattenborg, S. (2016). Vurdering i kroppsøvlingsfaget- gamle og nye utfordringer. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvlingsdidaktiske utfordringer* (s. 32-48). Cappelen Damm Akademisk.
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A.-L. & Selander, S. (2019). *Dybdelæring*. Universitetsforlaget.
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>



## 7. Figurliste

Figur 1. Figur 1. Den proksimale utviklingsone (Imsen, 2014) .....	5
Figur 2. Skjematisk fremstilling av flytsonen (Csíkszentmihályis, 1990) .....	9

## 8. Vedlegg

### Vedlegg 1: Godkjent meldeskjema fra NSD

09.05.2023, 10:17

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / ["Hvordan vurderer lærere elevers kompetanse i kroppsøving på grunn..."](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

918550

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

27.09.2022

**Prosjekttittel**

"Hvordan vurderer lærere elevers kompetanse i kroppsøving på grunnskolen?», et masterprosjekt ved Høgskulen på Vestlandet.

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Jonas Vindedal Langlo

**Student**

Marie Kårstad

**Prosjektperiode**

15.09.2022 - 16.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 16.05.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

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

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

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv

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

#### **«Hvordan vurderer lærere elevers kompetanse i kroppsøving på grunnskolen?», et masterprosjekt ved Høgskulen på Vestlandet.**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å skape en større forståelse for hvordan lærere tenker og handler når de skal vurdere kompetanse i kroppsøving, på grunnskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave, med tema; vurdering i kroppsøving. Dette er et tema som jeg synes selv er utfordrende, men utrolig spennende! Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere vurderer elever i grunnskolen. Ved hjelp av intervju vil masteroppgaven diskutere og fremstille læreres tanker, metoder rundt vurdering i kroppsøvingsfaget. Bakgrunnen for dette prosjektet er todelt;

1. Skape en større forståelse og innsikt i lærere sine metoder og tanker om vurdering i kroppsøving. (Dette fordi kroppsøving er et fag hvor det kreves at elevene er fysiske, og skal jobbe med teknikker og ferdigheter, som kan være mer kompliserte å vurdere- enn i fag som matte, norsk og engelsk)
2. Skape et verktøy for studenter i utdanning, ny og allerede arbeidende lærere- som trenger og ønsker støtte eller tips i sin vurderingspraksis. (Av erfaring synes kroppsøvingsstudenter, og praksislærere som jeg har vært i kontakt med, at vurdering oppleves utfordrende)

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

Høgskulen på Vestlandet (HVL) er ansvarlig for prosjektet.

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

Jeg håper at du har lyst å delta i forskningsprosjektet, og belyse temaet; vurdering, med dine erfaringer og ideer. Deltakerne må undervise fast i kroppsøving, men det er derimot ingen kriterier for hvor lenge, hvor mange år, man må ha undervist i faget.

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

Hvis du velger å delta, vil vi avtale tid og sted for et intervju. I dette intervjuet vil jeg spørre deg spørsmål som omhandler vurderingspraksisen din, dine tanker, meninger og metoder, i kroppsøving. Det vil bli satt av 1 time til intervju. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak, og deretter transkribert. Så fort intervjuet er transkribert, vil lydfilen slettes. Transkripsjonen vil være en del av datagrunnlaget for oppgaven min, men vil slettes når arbeidet mitt er ferdig. All data vil bli behandlet og oppbevart etter gjeldene regelverk. Deltakelsen din i prosjektet vil

bidra til et dypere innblikk i hvordan vurdering i grunnskolen faktisk foregår, og gi tips, støtte eller trygghet til studenter og nyutdannede lærere.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg, Marie Kårstad, som har tilgang til dine personopplysninger. I publikasjonen vil man ikke kunne gjenkjenne hvem som har deltatt i forskningsprosjektet. Opplysninger som kan bidra til å avsløre deg, som, vil anonymiseres og erstattes med fiktive navn. Data som er relevant å ta med i publikasjonen vil være; alder, antall år man har undervist, og svarene man oppgir på intervju. Ditt navn og kontaktopplysninger, vil lagres på en egen liste- separat fra datamaterialet med fiktive navn. Alt datamateriale lagres i en passordlåst skylagringsmappe, med tofaktoautentisering.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes i Mai 2023, og da vil all innhentet informasjon, og datamateriale om deg slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Høgskulen på Vestlandet ved (meg) Marie Kårstad (epost; x og tlf xxx xxx xxx)
- Høgskulen på Vestlandet ved (veiledere) Jonas Vindedal Langlo ( epost; x og tlf; xxx xx xxx) og Nicolay Stien (epost; x og tlf xxx xx xxx)
- Vårt personvernombud heter Trine Anikken Larsen, og kan nåes på epost: x eller telefon xxx xx xxx
- Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen Marie Kårstad

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan vurderer lærere elevers kompetanse i kroppsøving på grunnskolen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å bli kontaktet etter intervju, dersom behov oppfølgingsspørsmål

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, i mai 2023.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg: 3 Intervjuguide

### Informasjon til intervjuobjekt:

- Velkommen, og takk for at du har satt av tid til å delta i denne undersøkelsen.
- Intervjuet vil bli tatt opp elektronisk, og deretter transkribert snarest mulig etterpå. Det skriftlige dokumentet vil bli brukt kun under skrivingen av masteroppgaven, og deretter slettes. Lydfilene vil også slettes så fort samtalen er transkribert. All data oppbevares i samsvar med gjeldene regelverk.
- Det er satt av 1 time til intervju, med forbehold om at det kan avsluttes før. Det er ikke satt opp pause.
- Du har lov å trekke deg når som helst.
- Har du noen spørsmål?

### Innledning, videre informasjon:

Jeg er student ved Høgskulen på Vestlandet, og går mitt siste år som grunnskolelærer. Dette intervjuet vil være en del av datagrunnlaget for min masteroppgave. Temaet er vurdering i kroppsøving på barneskolen, nærmere hvordan lærere tenker og handler når de vurderer elever i kroppsøving.

### Bakgrunn:

- Kjønn?
- Alder?
- Utdanning?
  - o Har du utdanning innenfor kroppsøvingfaget?
- Hvor lenger har du jobbet som lærer?
- Hvor lenge har du undervist i kroppsøving?

### Praksis

- Hva tenker du når jeg sier «vurdering i kroppsøving»?
- Påvirker læreplanen hvordan du vurderer elevene i kroppsøving?
- Hva legger du vekt på når du vurderer en elev opp mot et kompetansemål?
  - o Føler du deg fri og trygg nok til å vurdere alle elevene uten å konsultere med kollegaer?
  - o Hvordan spiller innsats en rolle når du vurderer?
  - o Hvordan spiller fysiske tester en rolle når du skal vurdere?
  - o Spiller progresjon en rolle i vurderingsgrunnlaget?
- Hvilke metoder /tiltak er sentrale for deg i din vurderingsprosess?

- Er det spesielle tiltak du gjør i undervisningsplanlegging/-gjennomføringen når du skal vurdere
- Hvordan kategoriserer du utfallet til en elev- ettersom grunnskolen ikke har karakterer?
- Hvor involvert er elevene i vurderingsprosessen?
  - Benytter du deg hverandrevurdering/ elevmedvirkning i vurderingsprosessen?
- Hvilke erfaringer /følelser fra egen oppvekst har du rundt bruk av konkurranser/tester i kroppsøvfaget
  - Påvirker dette din bruk av konkurranse og tester i egen undervisning?
  - Hvorfor ikke eller hvorfor bruker du fysiske tester/konkurranser i din vurderingsprosess?
- Hva er noe av de vanligste utfordringene du støter på/opplever ved vurdering av elever i kroppsøving?
- Er det noen deler av læreplanen hvor det er utfordrende å vurdere elevenes måloppnåelse?
- Hvordan håndterer du utfordringer/problem (dersom man er usikker på hvordan å legge til rette for en vurderingssituasjon- eller dersom man er usikker på kompetansen til en elev? – rådfører deg med kollegaer/venner/søker på nett?

### **Avslutning:**

Da er vi kommet til slutten av intervjuet. Hvis du skulle trekke frem tre ting som du tenker er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært? Er det noe mer du ønsker å legge til, eller spørre om før vi avslutter? Kan jeg kontakte deg igjen hvis det blir aktuelt? Takk igjen for at du satte av tid til å møte meg, og takk for at du har delt dine erfaringer og din kunnskap med meg.