



# Høgskulen på Vestlandet

## Kroppsøving 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUKØ550-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 MGUKØ550 1 O 2023 VÅR2		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	209
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	41593
----------------------	-------

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



Høgskulen  
på Vestlandet

## MASTEROPPGÅVE

**Kroppsøvlingslærarars refleksjonar rundt eigen praktisering av formativ vurdering og elevmedverknad i vurderingsarbeidet - ein kvalitativ studie**

Reflections of physical education teachers on their own implementation of formative assessment and student participation in assessment practices - a qualitative study

Aleksander Dale

Sunniva Farnes Myrhol

Grunnskulelærerutdanning 5-10. Bergen

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Rettleiarar: Vegard Iversen og Arild Hafstad

Innleveringsdato: 15. mai 2023

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

## Forord

Det er med stor glede at vi presenterer denne masteroppgåva. Det har vore ein lang og krevjande, men mest av alt givande og lærerik prosess. Gjennom undersøkingar, analyser og refleksjonar har vi fått utforske eit emne vi begge interesserer oss for og som vi veit har gitt oss kunnskapar vi vil nytte godt av i læraryrket.

Først og fremst vil vi takke kvar enkelt informant som har satt av tid til å dele sine erfaringar og refleksjonar med oss i en svært travel lærarkvardag. Denne masteroppgåva hadde ikkje vore mogleg å gjennomføre utan dykk. Vi ynskjer også å takke våre rettleiarar Vegard Vereide Iversen og Arild Bratten Hafstad for innspel og tilbakemeldingar. Vi vil også rette ein liten takk til Gunn Engelsrud som tok seg tid til å hjelpe oss i startfasen av prosjektet. Dine faglege kunnskapar fekk oss inn på riktig spor når vi stod fast. Ein takk til vener, familie og sambuarar som har støtta oss gjennom denne prosessen, er også på sin plass. Dykkar oppmuntring og tolmodigheit har vore særleg viktig for oss i denne perioden.

Til slutt ynskjer vi å takke kvarandre for eit godt samarbeid gjennom heile prosessen. På tross av diskusjonar og ueinigheiter undervegs er vi framleis gode vener når prosjektet no går mot vegg ende. Vi har klart å utnytte våre individuelle styrker og kvalitetar på ein god måte, som har bidrege til å skape ei masteroppgåve vi begge står inne for og er stolte over. Vi ser no fram til å ta fatt på læraryrket og setje til live den kunnskapen vi har tileigna oss etter fem år på lærarutdanninga.

Vi håpar til slutt at denne masteroppgåva vil vere eit verdifullt bidrag til det kroppsøvingsfaglege feltet, og at den kan inspirere andre til vidare forskning og diskusjon.

Bergen, 10. mai 2023

Aleksander Dale og Sunniva Farnes Myrhol

## Samandrag

*Bakgrunn og problemstilling:* Kroppsøving er eit fag som skil seg frå mange av dei andre faga i skulen ettersom undervisinga ofte legg opp til at elevane skal vere i rørsle. Til tross for dette er kroppsøvingsfaget eit læringsfag på lik linje med andre fag i skulen. Dette betyr at viktige omgrep i skulen slik som formativ vurdering og elevmedverknad også skal ha ein plass i kroppsøvingsfaget. Tidlegare studiar viser at desse omgrepa ikkje er like godt etablert i kroppsøvingsfaget som i andre fag. Det vil derfor vere interessant å undersøke korleis kroppsøvlingslærarar i skulen reflekterer rundt sin praktisering av dette. For å sjå korleis karaktersettinga eventuelt påverkar implementeringa er det lærarar i ungdomstrinnet som har blitt undersøkte. Med dette som utgangspunkt er følgjande problemstilling utforma: *Korleis reflekterer kroppsøvlingslærarar i ungdomsskulen rundt eigen praktisering av formativ vurdering og elevmedverknad i vurderingsarbeidet?*

*Metode og data:* For å svare på problemstillinga er det nytta ei fenomenografisk tilnærming. Denne tilnærminga har som mål å innhente informasjon om korleis individa skildrar ulike fenomen som deretter blir sett i relasjon til kvarandre og kategorisert i kategoriar. Masteroppgåva er forma som ein kvalitativ studie der det er gjennomført 5 semi-strukturerte intervju med lærarar frå ulike skular. Desse vart lagra gjennom lydopptak og deretter transkribert. I analysen vart det kvalitative dataanalyseprogrammet NVivo nytta for å handtere datamaterialet.

*Funn og konklusjon:* Hovudfunna i denne masteroppgåva viser at informantane opplever kroppsøvingsfaget som eit av dei vanskelegaste faga å vurdere i og peikar på utydlege retningslinjer og vage kompetansemål som ei årsak til dette. Eit godt vurderingsfellesskap blir dermed framheva som essensielt. Det kjem vidare fram at fleire av informantane fryktar at elevane skal klage på standpunktkarakterane. Ein raud tråd i praksisen til informantane er at dei kjenner på eit behov for å kunne dokumentere delar av den formative vurderinga, dette til tross for at dei uttrykker at det er dei munnlege tilbakemeldingane og dialogen som er mest læringsrik for elevane. Masteroppgåva indikerer vidare at informantane legg lite vekt på å involvere elevane i vurderingsarbeidet. Det verkar det som at fleire av informantane har utfordringar med å implementere det på ein god måte i undervisinga.

**Nøkkelord:** Kroppsøving, formativ vurdering, elevmedverknad, fenomenografi

## Abstract

*Background and Research question:* Physical education is a subject that differs from many other subjects in schools as it often involves physical movement and activity. Despite this, physical education is considered an academic subject on par with other subjects in the curriculum. This implies that important concepts in education, such as formative assessment and student participation, should also be integrated into physical education. Previous studies indicate that these concepts are not as well-established in physical education as in other subjects. Therefore, it is interesting to explore how physical education teachers reflect on their implementation of these concepts. To examine the potential influence of grading on implementation, teachers at the middle school level were investigated. Building upon this, the following research question was formulated: *How do physical education teachers at the middle school level reflect on their practice of formative assessment and student participation in the assessment process?*

*Method and Data:* A phenomenographic approach was employed to answer the research question. This approach aims to gather information on how individuals describe various phenomena, which are then related to each other and categorized into categories. This master's thesis takes the form of a qualitative study, involving 5 semi-structured interviews with teachers from different schools. These interviews were recorded and subsequently transcribed. The qualitative data analysis software NVivo was used to manage the data during analysis.

*Findings and Conclusion:* The main findings of this master's thesis indicate that the informants perceive physical education as one of the most challenging subjects to assess, citing unclear guidelines and vague learning outcomes as contributing factors. The establishment of a supportive assessment community is thus highlighted as essential. Furthermore, several informants expressed concerns about potential complaints from students regarding final grades. A common thread in the practices of the informants is their perceived need to document aspects of formative assessment, despite acknowledging that verbal feedback and dialogue are the most valuable for student learning. The master's thesis also suggests that the informants place little emphasis on involving students in the

assessment process. It appears that several informants face challenges in implementing student participation effectively in their teaching.

**Keywords:** Physical education, formative assessment, student participation, phenomenography

# Innholdsliste

<b>1.0 Innleiing .....</b>	<b>4</b>
1.1 <i>Bakgrunn .....</i>	5
1.1.1 Lærarundersøkinga og elevundersøkinga 2021/22 .....	5
1.1.2 Karakterar råder i kroppsøvingsundervisninga.....	5
1.1.3 Undervegsvurdering og elevmedverknad i LK20 .....	6
1.1.4 Sjølvregulering og metakognisjon .....	6
1.1.5 Motivasjon .....	7
1.2 <i>Formål .....</i>	8
1.3 <i>Problemstilling.....</i>	8
1.4 <i>Omgrepsavklaring .....</i>	8
1.4.1 <i>Formativ vurdering .....</i>	8
1.4.2 <i>Summativ vurdering .....</i>	9
1.4.3 <i>Tilbakemelding .....</i>	9
1.5 <i>Oppgåvas oppbygging og struktur.....</i>	9
<b>2.0 Litteratur-gjennomgang.....</b>	<b>9</b>
2.2 <i>Fagets eigenart og klassemiljø .....</i>	10
2.3 <i>Formålet med vurdering .....</i>	11
2.4 <i>Vurdering i kroppsøving .....</i>	12
2.4.1 <i>Endringar i fagets vurderingspraksis.....</i>	12
2.4.2 <i>Kroppsøvingslærarens profesjonelle skjønn.....</i>	16
2.4.3 <i>Kroppsøvingslærarens rolle .....</i>	17
2.5 <i>Elevmedverknad .....</i>	18
2.5.1 <i>Elevmedverknad i vurderingsarbeidet.....</i>	19
2.6 <i>Tidlegare forskning om vurdering .....</i>	20
2.6.1 <i>Formativ vurdering .....</i>	20
2.6.2 <i>Tilbakemelding .....</i>	22
2.6.3 <i>Elevmedverknad .....</i>	25
2.6.4 <i>Elevinnvolving i vurderingsarbeidet .....</i>	26
2.6.5 <i>Eigenvurdering.....</i>	27
2.6.6 <i>Kvarandrevurdering.....</i>	29



2.6.7 Tydeleggjering av mål og kriterium .....	31
2.6.8 Formativ bruk av summative testar.....	33
2.6.9 Vurderingsfellesskap.....	35
<b>3.0 Metode .....</b>	<b>36</b>
3.1 Fenomenografi .....	37
3.2 Det kvalitative forskingsintervjuet.....	37
3.3 Utarbeiding av Intervjuguide.....	39
3.4 Utval .....	40
3.5 Datainnsamling .....	41
3.6 Transkribering .....	42
3.7 Forskarrollen.....	43
3.8 Analyse .....	45
3.8.1 Grunnlaget for den gjennomførte analysen .....	45
3.8.2 Gjennomføring av analysen .....	47
3.9 Validitet og reliabilitet.....	47
3.9.1 Reliabilitet.....	48
3.9.2 Validitet .....	49
3.9.3 Generalisering.....	50
3.10 Ethiske retningslinjer .....	51
<b>4.0 Resultat og drøfting.....</b>	<b>52</b>
4.1 Vurdering.....	52
4.1.1 forståingar av vurdering .....	53
4.1.2 Verdien av eit godt profesjonsfellesskap.....	58
4.2 Formativ vurdering.....	61
4.2.1 Praktiseringar og utfordringar med tilbakemeldingar .....	61
4.2.2 Tydeleggjering av mål og kriterium .....	69
4.2.3 Formativ bruk av testar .....	76
4.3 Elevmedverknad i vurderingsarbeidet .....	79
4.3.1 forståingar av elevmedverknad .....	79
4.3.2 Involvering av elevar i utvikling av mål og kriterium .....	83
4.3.3 Eigenvurdering – fleire nyttefunksjonar .....	86
4.3.4 Kvarandrevurdering – Ressurs eller hemning? .....	92

<b>5.0 Oppsummerande avslutning og vegen vidare.....</b>	<b>98</b>
5.1 Oppsummerande konklusjon.....	99
5.2 Vidare forskning.....	101
<b>6.0 Kjelder.....</b>	<b>102</b>
<b>7.0 Vedlegg.....</b>	<b>108</b>
Vedlegg 1 – Godkjenning frå NSD.....	108
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	110
Vedlegg 3 – Intervjuguide.....	114
Vedlegg 4 – Samarbeidsprosessen.....	115

### Liste over figurar og tabellar

Figur 1. Nøkkelstrategiar for formativ vurdering.....	22
-------------------------------------------------------	----

## 1.0 Innleiing

Kroppsøving er eit fag med formål om å inspirere til livslang rørsleglede og ein helsefremjande og aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Faget skal gi elevane moglegheit til å utvikle kunnskap, ferdigheiter og haldningar som kan vere med på fremje desse verdiane. Sjølv om kroppsøvingfaget har eit framtidsretta formål, så skal ein på lik linje med andre fag vurdere elevane i dette faget. Lærarar har ofte ulike tolkingar av læreplanen i kroppsøving og kva ein skal legge vekt på når ein skal vurdere elevane i faget. Kompetansemåla i faget er lite målbare og legg føringar til at kroppsøvingslæraren må ta i bruk sitt profesjonelle skjønn i vurderingsarbeidet. Dette er noko av årsaka til at lærarar ser på vurdering i kroppsøving som noko av det mest utfordrande i yrket (Evensen, 2020, s. 9).

I mange år er det summativ vurdering som har blitt via mest merksemd til i skulen (Black & Wiliam, 1998b). Dei siste åra har fokuset derimot bevega seg mot formativ vurdering. Det vil seie at det er blitt ein meir sentral del av vurderingspraksisen til læraren å ha fokus på å gi elevane rettleiing undervegs i læringsprosessen, slik at elevane får moglegheit til å forbetre eige arbeid. Denne tilnærminga er også tett kopla opp mot elevmedverknad.

Elevmedverknad er også noko som gradvis har fått eit større fotfeste i dagens skule, og særleg ved innføring av LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Elevmedverknad handlar om å gi elevane ei aktiv rolle i eigen lærings- og vurderingsprosess og gi dei moglegheit til å påverke og ta ansvar for eiga læring og utvikling. Formativ vurdering og elevmedverknad er med andre ord to sentrale moment for å bidra til auka læring og forbetra elevprestasjon. Til tross for dette har forskning vist at lærarar har avgrensa kunnskap om korleis dei kan implementere formativ vurdering i vurderingsarbeidet (Black & Wiliam, 1998a). Leirhaug (2016) og Aarskog (2020) står bak nokre av dei nyare forskingsstudiane som viser at kroppsøvingslærarar på ulike alderstrinn har lite kjennskap til korleis ein skal arbeide med formativ vurdering i faget og at elevane i liten grad blir involverte i vurderingsarbeidet. Med utgangspunkt i dette er det interessant å undersøke kroppsøvingslærarar sine refleksjonar knytt til deira praktisering av dei to omgrepa. Er denne utfordringa noko dagens kroppsøvingslærarar i ungdomsskulen kjenner seg att i? Og kva er eventuelt årsaka til dette?

## 1.1 Bakgrunn

### 1.1.1 Lærarundersøkinga og elevundersøkinga 2021/22

Kvart år blir det gjennomført lærar- og elevundersøkingar i den norske skule for å kartlegge og evaluere ulike forhold i opplæringa. Desse undersøkingane blir gjennomførte i regi av Utdanningsdirektoratet. Eit tema for undersøkingane er mellom anna vurdering for læring. I denne delen skal lærarane svare på ti påstandar (Hygen et al., 2022, s. 23). Del ein av påstandane omhandlar i kor stor grad læraren forklarar, informerer og gir tilbakemeldingar til elevane. Del to handlar om læraren let eleven få medverke og får hjelpe til å vurdere arbeidet sitt og eiga utvikling. Den inneheld mellom anna påstandar som «eg lar elevane få vere med på å foreslå kva som skal leggjast vekt på i vurderinga» og «elevane får vere med på å vurdere sitt eige skularbeid» (Hygen et al., 2022, s. 23). Resultata frå denne undersøkinga viser at lærarane vurderer at dei er flinkare til å forklare og gi tilbakemeldingar enn å la elevane medverke i vurderingsarbeidet (Hygen et al., 2022, s. 24).

Gjennom elevundersøkinga 2021 går det fram at det er ein nedgang i elevane sin rapportering om vurdering for læring frå mellomtrinnet til ungdomsskulen (Wendelborg & Utmo, 2022, s. 75). Rapporten viser at fokuset på vurdering for læring dalar markant ved aukande trinn, og at det er særleg elevar på mellomtrinnet som skårar høgt (Wendelborg & Utmo, 2022, s. 75). Undersøkinga viser også at elevane sine svar er nokså samstemte med lærarane når det kjem til kva som blir fokusert mest på i arbeidet med vurdering for læring. Resultata viser at elevane opplever at dei i større grad får tilbakemeldingar og vurdering frå lærarane, og i mindre grad at dei sjølv får medverke i vurderingsarbeidet (Wendelborg & Utmo, 2022, s. 74).

### 1.1.2 Karakterar råder i kroppsøvingsundervisninga

Vurdering for læring vart innført som ei nasjonal satsing av utdanningsdirektoratet frå 2010 til 2018. Vurdering for læring har i motsetnad til karakterar eit formål om å fremje læring (Stokland, 2016). Forsking i kroppsøvingsfaget gjennomført av Leirhaug (2016) viser at det er karakterane som råder i kroppsøvingsundervisninga. Det kom også fram at i dei tilfella lærarane sjølv meinte dei nytta vurdering for læring, viste det seg at det var tradisjonell vurderingstenking i form av mellom anna karakterar som gjennomsyra den praktiske gjennomføringa. Funna i undersøkinga viste også at vurdering for læring er vanskeleg å

gjennomføre i faget (Leirhaug, 2016). Vidare kjem det mellom anna fram at lærarar og elevar har lite kjennskap til og erfaringar med prinsippa innanfor vurdering for læring. I tillegg viser det seg at kroppsøvfingsfagets eigenart byr på diverse utfordringar med implementering av vurdering for læring (Stokland, 2016).

### *1.1.3 Undervegsvurdering og elevmedverknad i LK20*

I tillegg til auka fokus på vurdering for læring, så har omgrepet undervegsvurdering også fått ein meir sentral del i læreplanen gjennom LK20. Det er ein sentral del av overordna del av læreplanen, samt at læreplanen i alle fag har fått utforma eit eige punkt om undervegsvurdering i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Undervegsvurderinga i faget er tett kopla opp i mot prinsippa i vurdering for læring.

LK20 vart som forstått innført som ny læreplan i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Forskinga som ligg til grunn for LK20 er gjort greie for i NOU 2014: 7 (2014). Denne utredninga viser til ny kunnskap om korleis mennesket lærer og kva kompetansar som er relevante for elevane i framtida. Eit av dei grunnleggjande funna i denne forskinga er at elevmedverknad har stor effekt på motivasjon og læring (Evensen, 2021). I følgje Sandanger og Johannessen (2021) har verdiar som demokratisk deltaking og medverknad lange tradisjonar i den norske skulen, men med det nye læreplanverket har desse verdiane blitt meir sentrale i undervisninga. Læreplanverket slår fast at demokratisk deltaking og medverknad må fremjast i det daglege arbeidet (Sandanger & Johannessen, 2021). Fokus på demokratisk deltaking blir mellom anna fremja gjennom kjerneelementet «demokrati og medborgarskap» som er gjeldande for all undervisning i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I kroppsøvfingsfaget handlar dette kjerneelementet mellom anna om at faget skal medverke til at elevane får medverke og ta medansvar i deltaking og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Vidare er felles for samlege fag og trinn også eit eige avsnitt under undervegsvurdering som blir innleia med: «læraren skal leggje til rette for elevmedverknad» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

### *1.1.4 Sjølvregulering og metakognisjon*

Å utvikle kompetanse i sjølvregulert læring og metakognisjon er grunnleggjande for å lære og kan gi elevane verktøy for å tileigne seg ny kompetanse og bruke læring frå ulike

situasjonar gjennom livet (NOU 2014: 7). I forskingslitteraturen er det einigheit om at dei mest effektive elevane er sjølvregulerte (Pedersen, 2021). Vidare er det viktig å utvikle sjølvregulerte elevar fordi den omfattande teknologiutviklinga i arbeidslivet kjem til å kreve at ein kan lære, tilpasse seg og utvikle seg gjennom heile karrieren (Pedersen, 2021). Det er aukande etterspørsel etter menneske som er løysingsorienterte, som kan lære å lære for livet og som kan forhalde seg til at omgivnadane endrar seg (Hopfenbeck, 2014). Derfor er framtidsforskarar opptatt av at desse eigenskapane må fremjast gjennom utdanningsløpet (Hopfenbeck, 2014). I utredninga blir det lagt fram at «vurdering av eget og andres arbeid og å evaluere hvordan læringsarbeidet fungerer er viktige elementer når undervisningen skal stimulere elevenes kompetanse i metakognisjon og selvregulering» (NOU 2014: 7, 2014). Så langt det let seg gjere burde ein knyte sjølvregulering og vurdering tettare saman, gjennom at elevar kan få delta i vurdering av eige arbeid (Evensen, 2021, s. 43). Evensen (2021) peikar samstundes på at det er eit paradoks at verknadane av elevmedverknad i vurderingsarbeidet kan vere så gode, samstundes som elev- og lærar-undersøkingar viser at elevmedverknaden går ned desto eldre elevane blir og at det blir generelt lite prioritert blant lærarane (Hygen et al., 2022; Wendelborg & Utmo, 2022).

### *1.1.5 Motivasjon*

Elevar sin motivasjon i grunnskulen reduserast med alderen og er lågast på 10. trinn (Meld. St. 22 (2010-2011)). Motivasjon er nødvendig for læring. Ein er avhengig av at elevane er opne, nysgjerrige og har lyst til å forstå og lære for å skulle tileigne seg kunnskap (Meld. St. 22 (2010-2011)). I følgje Meld. St. 22 (2010-2011) er det nokre hovudområde som er heilt sentrale for å fremje elevar sin motivasjon. Undersøkingar viser mellom anna at elevar blir meir motiverte dersom dei får vere med på å påverke sin eigen læringsprosess.

Kunnskapsdepartementet har følgjande å seie om samanhengen mellom motivasjon og elevmedverknad: «Når elevene får lov til å sette egne mål, og observere og evaluere sin egen læring, fremmes motivasjon. En slik elevmedvirkning er viktig for at læringsmål og aktiviteter skal oppleves av elevene som en del av deres egen læring» (Meld. St. 22 (2010-2011)).

Evensen (2021) byggjer vidare på dette ved å legge vekt på at motivasjon vil finne stad dersom undervegsvurderinga rettar seg mot kva elevane meistrar, samt at elevane erfarer dialog og medverknad i eigen læringsprosess.

## 1.2 Formål

Målet med denne masteroppgåva er å undersøkje kva refleksjonar kroppsøvlingslærarar på ungdomstrinnet har rundt eiga praktisering av formativ vurdering. Masteroppgåva har også som formål å få fram kva erfaringar og refleksjonar kroppsøvlingslærarar har rundt det å involvere elevar i vurderingsarbeidet. Ynskje er å få fram dei ulike nyansane av refleksjonar som lærarane har knytt til sin eigen vurderingspraksis, og bidra til djupare innsikt i praktiseringar av vurderingsformer som har vist seg å vere utfordrande å implementere i kroppsøvlingsfaget.

## 1.3 Problemstilling

Korleis reflekterer kroppsøvlingslærarar i ungdomsskulen rundt eigen praktisering av formativ vurdering og elevmedverknad i vurderingsarbeidet?

## 1.4 Omgrepsavklaring

Det eksisterer fleire ulike vurderingsomgrep, og desse kan ofte bli brukt om kvarandre. For å avklare omgrep som er tatt i bruk i denne masteroppgåva vil det bli presentert kva omgrep som er nytta og korleis desse blir forstått.

### 1.4.1 Formativ vurdering

*Formativ vurdering* er all vurdering som skjer før avslutta opplæring (Gamlem, 2022, s. 27). Med andre ord er det all vurdering som skjer undervegs i opplæringa. Ut i frå denne definisjonen kan ein forstå at omgrepet formativ vurdering kan brukast synonymt med omgrepet *undervegsvurdering*. Utdanningsdirektoratet og forskrift til opplæringslova nyttar seg av omgrepet undervegsvurdering. Vidare kan ein seie at når informasjonen læraren eller eleven får gjennom undervegsvurderinga blir brukt til å fremje læring, kan ein kalle det *vurdering for læring* (Utdanningsdirektoratet, 2022). Undervegsvurdering kan altså ved riktig bruk og formål bidra til vurdering for læring. Samanfatta kan ein seie at omgrepa formativ vurdering og undervegsvurdering brukast til å beskrive vurderinga sine læringsfremjande formål undervegs i læringsprosessen. Dette gir grunnlaget for vurdering for læring (Slemmen, 2010, s. 60).

#### 1.4.2 Summativ vurdering

*Summativ vurdering og sluttvurdering* er av same betydning og blir brukt synonymt i denne masteroppgåva. Sluttvurdering skal gi informasjon om kompetansen til eleven ved avslutta opplæring. Utdanningsdirektoratet og forskrift til opplæringslova opererer med omgrepet sluttvurdering.

#### 1.4.3 Tilbakemelding

Tilbakemelding, eller feedback, er omgrep som går mykje att i forskningslitteraturen i denne masteroppgåva. På bakgrunn av forskinga til anerkjente forskarar har Gamlem (2022, s. 14) laga ein definisjon på tilbakemelding innafor dette fagfeltet. Tilbakemelding må bli forstått som «informasjon gitt eller søkt etter av en lærer, elev eller en medelev angående kvalitetsaspekt av egen (eller andres) prestasjon (for eksempel framføring, respons, produkt) med det formålet å peke på en retning for mestring, forståelse og vidare arbeid» (Gamlem, 2022, s. 14).

### 1.5 Oppgåvas oppbygging og struktur

Denne masteroppgåva er bygd opp av totalt seks kapittel. Påfølgjande kapittel er ein litteratur-gjennomgang, der det blir gjort greie for teori og tidlegare forskning som er relevant for drøfting av resultat. I kapittel 3.0 vil det greiast ut om kva slags metode som er nytta for å svare på forskingsspørsmålet. Kapittelet blir innleia med ei generell utgreiing om metode, før det blir gjort greie for prosessen med å samle inn og analysere datamaterialet. I kapitel 4.0 blir resultatene av analysen presenterte, samt drøfta opp i mot tidlegare omtalt teori. Masteroppgåva blir avrunda i kapittel 5.0 med ei oppsummering av funn som har blitt presentert og tankar om vidare forskning. I tillegg kjem kjelder og vedlegg som eigne kapittel.

## 2.0 Litteratur-gjennomgang

Dette kapitelet fungerer som eit rammeverk for masteroppgåva og vil vere av betydning for vidare drøfting. Det vil først gjerast greie for ei rekkje styringsdokument og relevant teori. Desse kjem fram under «fagets eigenart» og «formålet med vurdering». Deretter vil «Endringar i fagets vurderingspraksis» bli presenterte. Her vil det greiast meir ut om dei formelle endringane som er mest relevante for vidare diskusjon i masteroppgåva. Fleire av



informantane har arbeida som lærarar i fleire år, og på denne måten vil ein kunne få ei breiare forståing for lærarar sin vurderingspraksis. Vidare i kapitelet vil det greiast ut om elevmedverknad i skulen. Avslutningsvis blir tidlegare forskning som er aktuell for å svare på forskingsspørsmålet presentert.

## 2.2 Fagets eigenart og klassemiljø

I læreplanen står det at eit av dei viktigaste måla med faget er å fremje livslang rørsleglede og ein fysisk aktiv livsstil ut i frå eigne føresetnadar (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Faktoren som er mest særeigen for kroppsøvningsfaget er at det er fysisk aktivitet som står i sentrum (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 85). Samstundes er kroppsøving også eit sentralt fag som skal bidra til å danne og utdanne eleven. Dette blir fremja fleire stader i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kroppsøvningsfaget skal med andre ord bidra til heilskapleg danning. Dette er noko som i utgangspunktet ikkje er særeige for kroppsøvningsfaget. Alle fag i opplæringa er forplikta til å legge opp til dette. Det er likevel opp til kvar enkelt lærar i kor stor grad ein legg til rette for ei undervisning som byggjer opp under det. Ved at læraren nyttar seg av læringsaktivitetar, undervisningsmetodar og vurderingsformer som gjer det tydeleg for eleven at det er meir enn prestasjonar og ferdigheiter som ligg til grunn for å meistre faget, kan slike verdiar fremjast (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 86).

Det som vidare skil kroppsøvningsfaget frå andre fag i skulen er at ein har på andre typar klede og møter medelevar og læraren på ein heilt anna måte. Det er eit fag der alle er i rørsle, noko som gjer at ein kan komme i fysisk kontakt og berøring med medelevar. Dette er mellom anna faktorar som gjer kroppsøvningsfaget til ein sårbar arena for mange elevar. Kroppen og kroppens rørsler blir meir synlege enn i andre fag. Dette er noko mange elevar kan kjenne på som eit ubehag. Det er elevar som ikkje likar å ha andre sine blikk på seg når dei øver, og da er det opp til læraren å legge til rette for aktivitetar som i størst grad skjermar elevane frå dette ubehaget (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 88).

Eit godt læringsmiljø er dermed grunnleggjande for at kroppsøvningsundervisninga skal vere ein god arena for elevane. Eit godt læringsmiljø er viktig av fleire årsaker. Det er viktig i seg sjølv, men også for fagleg og sosial utvikling og for læring (Hattie, 2009). Skaalvik og Skaalvik

(2005) snakkar om læringsmiljø som «det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen, de holdningene og den målstrukturen som elevene erfarer eller opplever i skolen». Det er med andre ord elevane som er dei sentrale aktørane i eit læringsmiljø, som både påverkar og blir påverka av miljøet i klassen. Samstundes er det korleis læringsmiljøet er organisert og tilrettelagt, samt kva slags haldningar og syn på læring læraren fremjar som legg sjølve grunnlaget for korleis eit læringsmiljø er og utviklar seg. Miljøet i klassen vil vere viktig for at alle elevane skal kjenne seg trygge. Når elevane er trygge vil det legge til rette for at elevane tør å prøve nye ting, utfordre seg og tør å delta med heile seg og sin kropp i faget. Eit godt klassemiljø er også vesentleg for at elevane skal fungere med både medelevar og lærar i faget, slik at ein kan delta i prosessar som samarbeid, refleksjon og vurderingar (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 88).

### 2.3 Formålet med vurdering

Vurderinga sitt formål er eit tema som har vore aktuell i lang tid, med problemstillinga om vurdering er noko som fremjar eller hemmar læring (Slemmen, 2010, s. 27). Det er særleg forholdet mellom karakterar og resultat på den eine sida, og elevane sin læring på andre sida som har vore i fokus. Slemmen (2010) påpeiker at det eine ikkje nødvendigvis utelukka det andre, men for at vurderinga skal fremje læring må kontrollen nyttast på riktig måte.

Vurdering er noko som gjeld alle elevar i alle fag, og har stor verknad på elevane sin læring. All vurdering som skjer i skulen skal vere i tråd med lover og forskrifter.

Gjennom Forskrift til opplæringslova (2006, §3-3) blir vurderinga sitt formål definert som «å fremje læring og bidra til lærelyst undervegs, og å gi informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget». Samanfatta kan ein altså seie at vurdering har to hovudformål: undervegsvurdering og sluttvurdering. Det er lovfesta av Forskrift til opplæringslova (2006, §3-10) at gjennom undervegsvurderinga skal elevane få delta i vurdering av eige arbeid, forstå kva dei skal lære, få vite kva dei meistrar og få rettleiing. Eigenvurdering er altså ein form for undervegsvurdering som læraren er plikta å legge til rette for i undervisninga. Som ein del av undervegsvurderinga skal elevane også få ei halvårsvurdering kvart semester (Slemmen, 2010, s. 59). Sidan halvårsvurderinga blir definert som undervegsvurdering, blir det stilt krav til at denne vurderinga må bestå av meir enn ein karakter (Evensen, 2021, s. 61). Dette er for å bidra til læring og rettleie elevane om

korleis dei kan auke sin kompetanse i faget. Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 199) trekker også fram retten elevane har til fagsamtalar kvart semester. Denne samtalen blir som regel gjennomført som ein del av halvårsvurderinga saman med kontaktlærer. Fagsamtalen som eleven har rett på blir ikkje derfor alltid saman med faglærer. Sluttvurderinga i fag skal gi informasjon om kompetansen til eleven ved avslutta opplæring (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-14). Her skal læraren gjere ei brei og heilskapleg vurdering av elevane sin kompetanse (Evensen, 2021, s. 15). I grunnskulen er sluttvurderinga standpunktkarakterar og eksamenskarakterar (Evensen, 2021, s. 62).

## 2.4 Vurdering i kroppsøving

Kompetansemåla i læreplanen er grunnlaget for både undervegs og sluttvurdering. I kroppsøvingfaget omhandlar mellom anna desse kompetansemåla at elevane skal:

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

Denne kompetansen skal vurderast i lys av fagets relevans og verdigrunnlag, kjerneelement, tverrfaglege tema og grunnleggjande ferdigheiter i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Saman med elevane sin innsats og elevforutsetningar dannar dette grunnlaget for vurdering i kroppsøvingfaget. Evensen (2020) legg vidare vekt på at målet burde vere ein vurderingspraksis som byggjer på relevante læringsmål, kjente vurderingsgrunnlag og kroppsøvingslærarens profesjonelle skjønn.

### 2.4.1 Endringar i fagets vurderingspraksis

Vurdering i kroppsøvingfaget er særleg eit tema som har vore mykje oppe til diskusjon dei siste åra (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 32). Innføring av nye læreplanar har ført med seg ei rekkje endringar i forhold til kva som skal vektleggjast i lærarens vurderingspraksis (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 32). Kunnskapsløftet frå 2006 førte særleg med seg endringar knytt til

vektlegging av innsats, testing og elevar sine føresetnadar i vurderingspraksisen (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 33). Ved innføring av kunnskapsløftet i 2020 skulle dette føre til ein ytterlegare vidareutvikling og forbetring av vurderingspraksisen, mellom anna gjennom eit auka fokus på at elevane skal reflektere over eiga læring, samt eit større fokus på elevar si utforsking av aktivitetar og eigne moglegheiter (Evensen, 2020, s. 27).

### *Innsats*

Frå 1998 og fram til kunnskapsløftet i 2006 var det anbefalt at innsats skulle telle 40% av karakter i kroppsøving på ungdomsskulen (Vinje et al., 2019). Ved innføring av kunnskapsløftet vart det endra til at innsats ikkje lenger skulle vere ein del av vurderingsgrunnlaget i fag, og kroppsøvingsfaget var ingen unntak (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 33). Det tok ikkje lang tid før det kom tilbakemeldingar frå kroppsøvingslærarane om at dei var forvirra over korleis dei skulle forhalde seg til innsats i vurderinga. Det blei dermed utarbeida eit rundskriv i 2010 som skulle vere oppklarande for kroppsøvingslærarane, men som hadde motsett effekt og førte med seg aukande forvirringar (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 36). I 2012 vart det derfor utforma ein revurdert læreplan i kroppsøving, som mellom anna formulerte at innsats skulle inn igjen i vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingsfaget (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 38). Ut i frå dette skulle vurderinga framleis basere seg på kompetansemåla, men elevane sin innsats skulle sjåast i samanheng med dette (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 39). Sidan revurderinga i 2012 har formuleringane i vurderingsforskriftene vore dei same, og innsatsomgrepet har vore uendra (Evensen, 2020, s. 106)

Ved innføringa av fagfornyelsen i 2020 vart det dermed ingen tydelege endringar knytt til innsatsomgrepet. Utdanningsdirektoratet (2021) seier at innsats er ein del av kompetansen i kroppsøvingsfaget og skal derfor vere ein del av grunnlaget for vurdering. Dei beskriv vidare at 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» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Innsats i faget handlar altså om at eleven utfordrar og utviklar seg i arbeidsprosessen (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 202). I følge Evensen (2020, s. 108) er innsats er eit omgrep som rommar mange tolkingar både hos lærarar og elevar, og er derfor ei stor utfordring å vurdere elevane etter. Dette fører ofte til

at vurderingspraksisen kan opplevast som urettferdig. Samstundes hevdar Aasland og Engelsrud (2017) at innsats er noko som kroppsøvingslæraren lett kan sjå. Dei seier at elevar har ein tendens til å redusere innsatsen når læraren ikkje ser på dei og auke innsatsen når læraren vender blikket på dei. I kroppsøvingfaget er dette noko som lett kan observerast fordi kroppen blir så synleg.

### *Testing*

Testar er noko som har vore ein del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving i lang tid (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 45). Med innføring av kunnskapsløftet vart fokuset rundt testing enda større. Dette på tross av at det ikkje vart utforma nokre kompetansemål som krevde at ein brukte testar (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 46). Det blir peika på at det var to forhold som endra seg og på denne måten påverka den store auka. Innsats skulle ikkje lenger vere ein del av vurderingsgrunnlaget og det vart innført strengare krav til læraren om dokumentering av karakterar (Evensen, 2020, s. 85; Vinje & Brattenborg, 2016, s. 45). I følgje Vinje og Brattenborg (2016) skapte dette truleg eit behov blant lærarar til å vektleggje testing i vurderingsarbeidet i større grad. I 2012 vart det som sagt utforma ein revidert læreplan. (Kunnskapsdepartementet, 2012). I samband med dette vart det også lansert eit rundskriv med endringar i faget. Her vart det presisert at testing ikkje er eit nødvendig grunnlag for å gjennomføre vurdering i faget (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Gjennom LK20 blir det også lagt vekt på at det ikkje er noko grunnlag for å seie at ein skal bruke fysiske testar knytt opp mot karaktervurdering (Evensen, 2020, s. 87; Galaaen & Evensen, 2021). Dersom ein skal nytte testar i undervisninga burde det i følgje Galaaen og Evensen (2021) vere for å lære om korleis ein kan bruke testar som eit reiskap for å reflektere over eigen framgang og utvikling, altså med eit formativt formål. Vidare kan testing også brukast som eit verkemiddel for elevmedverknad. Gjennom at elevane kan vere med i prosessen i val, utvikling, gjennomføring og evaluering av testar kan elevane oppnå relevant kompetanse i faget (Evensen, 2020, s. 89). Undersøkingar viser at testing framleis er ei vurderingsform som blir brukt i skulen (Evensen, 2020, s. 90). Evensen (2020) påpeiker at ei av hovudutfordringane knytt til bruk av testing i dag er at det ofte blir kopla til karaktergrunnlag i faget framfor læring. I følgje Vinje og Brattenborg (2016) vil ein slik bruk ikkje samsvare med retningslinjene for vurdering i faget, i tillegg til at det kan gi uheldige

konsekvensar for faget og eleven. Lærarar i skulen burde derfor reflektere over deira bruk av testing, og om dette er for å fremje læring eller om målet er dokumentasjon (Evensen, 2020, s. 90).

### *Ferdigheiter*

På lik linje med testing, vil det også vere lite grunnlag for at ein skal vurdere tekniske ferdigheiter i dagens kroppsøvfingsfag. Kompetansemåla i dagens læreplan i kroppsøving legg ikkje konkret opp til at ein skal meistre teknikkar og ferdigheiter (Galaaen & Evensen, 2021). Forutan nokre kompetansemål på lågare trinn knytt til symjing, stiller det ikkje krav til at ein må meistre spesifikke fysiske eller tekniske ferdigheiter (Galaaen & Evensen, 2021). I læreplanen i kroppsøving finn ein mellom anna eit kompetansemål som seier at etter 10. trinn skal elevane kunne «trene på og utvikle ferdigheiter i varierte rørsleaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Evensen (2020) påpeikar at det som skal vurderast her, er korleis eleven trenar på og utviklar ferdigheiter, og ikkje kor godt eleven meistrar ei ferdighet eller kor god eleven er blitt. Galaaen og Evensen (2021) forklarar dermed at for ein elev som meistrar ein idrettsaktivitet på høgt teknisk nivå vil ikkje dette i seg sjølv vere eit relevant vurderingsgrunnlag. Dei presiserer likevel at desse ferdigheitene truleg vil gagne eleven i ei slik retning at ein kan oppnå høg kompetanse i faget (Galaaen & Evensen, 2021).

### *Dokumentasjon*

Korleis ein skal forhalde seg til dokumentasjon i vurderingsarbeidet er også noko som har endra seg i løpet av dei siste tiåra. Fram til 2015 var det eit krav i forskrifta om at det skulle dokumenterast at elevane fekk undervegsvurdering (Evensen, 2020, s. 139). I 2015 blei dette kravet fjerna, og det var dermed ikkje lenger eit krav at lærarane måtte dokumentere undervegsvurderinga som vart gitt. Nokre skular har framleis eigne krav om at undervegsvurderinga skal dokumenterast av lærarane (Evensen, 2020, s. 113). Dette er for å kunne dokumentere at elevane har fått den undervegsvurderinga dei har krav på. På denne måten har ein noko å vise til dersom ein skulle få klagar på karakteren. Evensen (2020, s. 114-115) viser til at ved eventuelle klager på standpunktkarakteren vil kroppsøvfingslærarane måtte dokumentere at regelverket har blitt følgt. Dette vil bety at læraren må kunne dokumentere undervegsvurderinga som er blitt gitt og at elevane har fått medverke i vurderinga av eige arbeid.

Birch (2016, s. 52) trekker fram at klager på karakter er ei utfordring i kroppsøvingsfaget. Han snakkar om at kroppsøvingslærarar kjem i ein skvis når læraren skal sette karakter i faget. Han viser til trynefaktor som ein utfordring, der elevane oppfattar at karakteren dei får er basert på i kva grad læraren liker eller misliker eleven. Dette kan føre til at eleven tenker at vurderingsgrunnlag bak karakteren som er gitt er urettferdig. Han peiker vidare på at talet klager i kroppsøvingsfaget kan tyde på at dette er tilfellet. Lindberg (2012) skriv i Bergens Tidende at «kroppsøving topper klagestatistikken» innafor standpunktkarakterar og viser til at faga mat og helse og musikk følger tett bak. Nyare tal i frå Statsforvaltaren i Vestland (2021) viser at praktiske fag ligg høgt oppe på klagestatistikken. Heilt på toppen ligg mat og helse, deretter kjem musikk og kroppsøving på delt andre plass og fysisk aktivitet og helse på tredje plass. Statsforvaltaren i Rogaland (2021) trekker fram mat og helse, norsk, kunst og handverk og engelsk som dei fire faga som fekk flest klagar i 2021. Det blir ikkje nemnt noko om kor kroppsøvingsfaget plasserer seg i forhold til antal klager på denne statistikken. Statsforvaltaren i Møre og Romsdal (2019) seier at det dei fleste elevane klagar på er karakterane som dei får i dei praktisk-estetiske faga kunst og handverk, kroppsøving og mat og helse. Birch (2016, s. 52) peiker på at det store talet med klager i faget fører til at dagens kroppsøvingslærar ofte kan kjenne eit behov for å dokumentere sin grunngjeving for karakter, sjølv om dette ikkje er eit krav. Han brukar standardiserte testar som eit døme på kva som kan bli nytta, og grunngir dette med at denne forma for vurdering blir sett på som meir objektiv og rettferdig. Wilson (2014) påpeikar også at bruken av testar og eigenvurderingsskjema vil kunne bidra til at lærarane klarar å dokumentere at undervegsvurdering i faget blir gjort. Samstundes seier ho at det er eit paradoks at det ikkje er denne type undervegsvurdering elevane lærer best av. Det er den undervegsvurderinga som ikkje kan dokumenterast som gir elevane det beste læringsutbyttet.

#### *2.4.2 Kroppsøvingslærarens profesjonelle skjønn*

Lærarar gir uttrykk for at det er vanskeleg å vurdere i kroppsøvingsfaget på grunn av få føringar og store handlingsrom, noko som gjer at lærarane må gjer individuelle tolkingar (Prøitz & Borgen, 2010). Kompetansemåla og retningslinjene i kroppsøvingsfaget viser at dette er eit fag som stiller krav til læraren sitt profesjonelle skjønn. Korleis ein tolkar kompetansemåla og læreplanen er opp til den enkelte læraren. Kvar einaste lærar vil alltid

ha med seg sine erfaringar, forståingar og tolkingar i møte med val og vurderingar ein tek (Evensen, 2021, s. 8). Undersøkingar om lærarar sin vurderingspraksis viser at den ikkje samsvarar heilt med læreplanen sine formuleringar og formål (Leirhaug, 2016; Vinje, 2016). Vurderingspraksisen i kroppsøving har endra seg gjennom dei siste åra, og i følgje Evensen (2021) vil tidlegare perspektiv og praktiseringar kunne prege mange lærarar sine forståingar. Eit eksempel på dette er bruk av testar som var meir aktuelt å bruke tidlegare, men som ein med dagens læreplanverk blir fråråda å bruke i vurderingssamanheng.

Utvikling av det profesjonelle skjønnet skjer både individuelt og i dialog og samhandling med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kunnskapsdepartementet (2017) beskriv vidare at «skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier og vurderer og videreutvikler sin praksis». På grunn av kroppsøvingsfagets manglande felles standardar er det eit sterkt behov for eit profesjonsfellesskap, der ein nettopp kan diskutere ulike tolkingar og skape felles forståingar om vurderingspraksisen (Evensen, 2020, s. 154). Utvikling av profesjonelle fellesskap basert på kompetanse og kunnskap blir sett på som heilt grunnleggjande for utvikling av god vurderingskompetanse (Evensen, 2020).

#### *2.4.3 Kroppsøvingslærarens rolle*

Vinje og Brattenborg (2016, s. 26) beskriv rollen som kroppsøvingslærer som utfordrande og noko som krev allsidig didaktisk kompetanse. Ein kroppsøvingslærer skal kunne legge til rette for at elevane tileignar seg aktuell kompetanse og legg opp undervisning i høve til kompetansemåla i læreplanen. Innholdsmessig skal også kroppsøvingslæraren legge opp til ei undervisning der det skal vere mogleg å vurdere elevane sin kompetanse. Vurdering er noko som stiller store krav til kroppsøvingslæraren. I følgje Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 80) handlar eit av desse krava om det å ha oversikt over alle elevane. Dette er noko som kan vere ei utfordring ved store klassar med mange elevar, i tillegg til at fagets eigenart gjer til at elevane gjerne beveger seg over store områder.

Kroppsøvingslæraren skal gi alle elevane undervegsvurdering slik at eleven får vite korleis den ligg an i høve til aktuelle mål, samt korleis dei kan arbeide vidare for å utvikle sin kompetanse i faget. Vidare krev også undervegsvurdering at ein som kroppsøvingslærer kan



bryte ned kompetansemåla i læringsmål og utvikle vurderingskriterium og kjenneteikn for vurderingskriterium som kan vere utgangspunkt for undervegs og sluttvurderinga. På slutten av skulegangen skal kroppsøvlingslæraren kunne sette ein standpunktarakter ut i frå arbeidet som er gjort. Vidare i sjølve kroppsøvlingsundervisninga skal læraren både organisere, rettleie og vurdere, og alt skal skje i denne eine kroppsøvingstimen ein har til disposisjon. Det seier seg sjølv at dette ikkje er ei lett oppgåve (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 80). Vinje og Brattenborg (2016) meiner med dette at kroppsøvlingslæraren kan beskrivast som ein tusenkunstnar.

## 2.5 Elevmedverknad

Elevmedverknad dreier seg om at alle elevar skal ha moglegheit til å påverke sin eigen skulekvardag, samt deira rettigheit til å bli høyrte (Barneombudet, 2015). Medverknad er ei rettigheit alle elevar har. Dette blir presisert i det overordna formålet med faget, som mellom anna seier at skulen skal gi elevane moglegheit til å medverke og fremje demokratiske verdiar (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I overordna del blir forholdet mellom elevmedverknad og eit godt læringsmiljø også lagt vekt på: «Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevane skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevane sin rett til elevmedverknad og medansvar kjem også fram i Opplæringslova sin formålsparagraf (Opplæringslova, 1998, §1-1). Vidare blir det i Forskrift til opplæringslova (2006, §1-4) lagt vekt på at alle elevar har rett til å delta i elevdemokrati og medverknad i opplæringa. Samstundes blir det presisert at elevmedverknaden må vere innanfor tydelege rammer og forventingar. Elevmedverknad skal ikkje bety at elevane blir overlèt til seg sjølv (Meld. St. 22 (2010-2011)).

I følgje Barneombudet (2015) kan elevmedverknad gjennomførast på fleire ulike måtar, men at nokre prinsipp er heilt grunnleggjande for at ein kan kalle det for medverknad. Først og fremst handlar medverknad om at elevane skal ha reell innflytelse. Det vil seie at elevane ikkje skal bestemme alt, men at dei vaksne må dele ansvar og makt med elevane for at elevmedverknaden skal vere reell. Vidare blir det peika på at elevmedverknad er ein kontinuerleg prosess. Det er ikkje noko ein berre gjer ein gang, også kan ein seie seg fornøgd

med at elevane har blitt involverte. Det er noko som må arbeidast med over tid.

Elevmedverknad må også gjennomførast på elevane sine egne premisser og vere heilt frivillig. I tillegg er det eit viktig premiss at elevmedverknad skal vere inkluderande og gjelde alle elvar. Det er ikkje slik at det berre er enkelte elevar som skal få vere med å bestemme. Til slutt legg Barneombudet (2015) vekt på at det må kommuniserast tydeleg til elevane korleis deira medverknad er reell.

Å bygge ein kultur for elevmedverknad er ikkje noko som blir oppnådd umiddelbart. Det er ein prosess som tek tid og krev innsats frå heile skulen (Sandanger & Johannessen, 2021). Det viktigaste arbeidet for å fremje elevmedverknad skjer likevel i den daglege undervisninga gjennom kommunikasjon mellom lærar og elev. Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 190) legg vekt på at det ikkje er gitt at elevane har same forståing av elevmedverknad som læraren. Dette kan føre til at prosessar der elevane medverkar ikkje blir oppfatta slik av elevane. Derfor peikar Sandanger og Johannessen (2021) på at ein som lærar må reflektere over korleis elevane kan få auge på kva dei faktisk har medverka i.

#### *2.5.1 Elevmedverknad i vurderingsarbeidet*

I følgje Sandanger og Johannessen (2021) er vurdering noko av det som vedkjem elevane i aller høgaste grad, og derfor er medverknad på dette området viktig. Elevmedverknad i undervisning og vurdering skal vere med på å gi elevane moglegheit til å påverke sin eigen faglege og sosiale utvikling (Evensen, 2021, s. 41). Sandanger og Johannessen (2021) peiker på at det er fleire måtar at elevane kan medverke i vurderingsarbeidet. Dei kan medverke i meir overordna prosessar som val av vurderingsform og vurderingskriterier, eller dei kan medverke ved å faktisk delta i vurdering av seg sjølv eller andre. I følgje Evensen (2021) er ein måte å engasjere elevar i vurderingsarbeidet å la dei utarbeide kriterier og mål. Dette kan skape god forståing for elevane om kva som blir forventa av dei, i tillegg til å auke deira motivasjon og oppleving av eigarskap til arbeidet (Sandanger & Johannessen, 2021, s. 53). Slemmen (2010) legg vekt på at det også er viktig at elevane kommuniserer kva dei kan og kva dei ikkje kan. På denne måten er det lettare for læraren å støtte elevane i læringsprosessen. Evensen (2021) viser også til at elevane kan medverke i vurderingsarbeidet gjennom eigenvurdering, reflektere over egne læringsstrategiar og påverke kva og korleis dei skal lære og vise sin kompetanse. Når elevane skal medverke i

vurderingsarbeidet, krev det at dei har god kjennskap til ulike relevante omgrep og at dei forstår kva dei betyr og korleis ein kan bruke dei. Dersom dei ikkje forstår omgrepa dei bruker, vil ikkje deira medverknad vere reell (Sandanger & Johannessen, 2021, s. 49). Når elevane skal delta og nyttiggjere seg i undervegsvurderinga så vil også trygge relasjonar vere ein føresetnad (Sandanger & Johannessen, 2021, s. 51).

## 2.6 Tidlegare forskning om vurdering

### 2.6.1 *Formativ vurdering*

Black og Wiliam (1998a) står bak den mest grunnleggjande forskinga knytt til formativ vurdering. Eit av deira mest sentrale bidrag er ein metaanalyse der dei studerte 250 artiklar som omhandla formativ vurdering. Bakgrunnen for denne studien var at dei hadde sett eit tydeleg fokusskifte innanfor vurdering. Det vart mindre fokus på testformar som viste seg å ha ein avgrensa læringseffekt hos elevane, og eit auka fokus retta mot interaksjonane mellom vurdering og læring. Eit av formåla med forskingsartikkelen var å undersøke allereie eksisterande forskning på området for å bevisе at fokusskiftet var reelt. Dei undersøkte også om dei teoretiske og praktiske problemstillingane knytt til vurdering for læring kunne bli løyst ut i frå litteraturen dei tok føre seg (Black & Wiliam, 1998a). Studien konkluderte med at det eksisterte nok bevis for at det var mogleg å gi nyttig rettleiing til korleis ein bør møte desse problemstillingane. Denne studien var berre eit startpunkt for vidare forskning på utvikling av formativ vurdering, som har hatt stor innflytelse på vurderingspraksisen på eit internasjonalt nivå, inkludert i Noreg (Dobson et al., 2012).

Vidare forskning (Black et al., 2003, 2004) på området bidrog til å vidareutvikle teorien for formativ vurdering. Funna i desse studiane produserte tydelegare retningslinjer for korleis læraren kunne utvikle sin bruk av formativ vurdering (Black & Wiliam, 2018). Eit av funna var at heile forholdet mellom læraren og elevane måtte justerast. Elevane kunne ikkje lenger operere som passive mottakarar for kunnskap. Dei måtte i større grad bli ansvarlege for eiga læring. Dette til tross for at mange lærarar opplevde det som skremmande å skulle gi ifrå seg ansvar til elevane (Black et al., 2004). Det viste seg også at denne endringa førte til ein større positiv effekt på læring hos dei lågt presterande elevane samanlikna med resten av elevane (Black et al., 2003).

Wiliam og Thompson (2007) var ein av studiane som vidareførte forskinga til Black og Wiliam (1998a). Dei retta merksemda mot tre nøkkelfaktorar som var viktige i skulen for at elevane skulle kunne utvikle seg. Desse handla om at det må stadfestast kor elevane er i læringa, kor dei skal og korleis dei kjem seg dit. Vidare vart det trekt fram fem hovudtypar av aktivitetar som gjennom tidlegare forskning hadde vist seg å vere effektive prinsipp:

- Sharing success criteria with learners
- Classroom questioning
- Comment-only marking
- Peer- and self-assessment
- Formative use of summative tests

Desse handla om å dele kriterium for suksess med elevane, skape klasseromdiskusjonar med rom for å stille spørsmål og avdekke læring, gi elevane tilbakemeldingar med kommentarar som fokuserer på utvikling framfor å gi karakterar, bruke elevane som ressursar der dei både individuelt og saman med partner tek del i vurderinga, og til slutt blir bruken av summative testar til formative formål nemnd som eit viktig prinsipp.

Wiliam og Thompson (2007) kopla vidare desse fem prinsippa saman med dei tre nøkkelfaktorar for effektiv formativ vurdering. På denne måten skapte dei ei tydlegare ramme for formativ vurdering. I modellen trakk dei også inn dei ulike deltakarane (lærer, partner og lærande) for å tydeleggjere deira roller i prosessen. Denne prosessen vart først illustrert i Wiliam og Thompson (2007), før den fekk ei betre grafisk framstilling av Black og Wiliam (2009) som presenterast i følgjande figur:

	Where the learner is going	Where the learner is right now	How to get there
Teacher	<b>1</b> Clarifying learning intentions and criteria for success	<b>2</b> Engineering effective classroom discussions and other learning tasks that elicit evidence of student understanding	<b>3</b> Providing feedback that moves learners forward
Peer	Understanding and sharing learning intentions and criteria for success	<b>4</b> Activating students as instructional resources for one another	
Learner	Understanding learning intentions and criteria for success	<b>5</b> Activating students as the owners of their own learning	

Figur 1. Nøkkelstrategiar for formativ vurdering

Dette er det Wiliam og Thompson (2007) har presentert som «the big idea» innafor formativ vurdering. Tanken er at denne teorien legg fokus på at instruksjonane må møte elevane på deira nivå, altså at undervisinga må vere adaptiv til elevane sine behov.

### 2.6.2 Tilbakemelding

Shute (2008) trekker fram tre faktorar som er viktige for gode og effektive tilbakemeldingar. Først og fremst må det vere eit motiv, altså at eleven ynskjer tilbakemeldingar for å bli betre. Den andre faktoren er moglegheit, som vil seie at eleven må få tid til å nytte seg av tilbakemeldinga. Den siste faktoren er midlar, som handlar om at eleven må vere i stand og villig til å bruke tilbakemeldinga. Hattie og Yates (2014, s. 65) viser til eigen forskning der dei ser at fleire lærarar gir tilbakemeldingar på ein mekanisk metode. Med dette meiner dei at lærarane ser ut til å tenke at alle elevar er like, og ser dermed ikkje at ulike elevar treng tilpassa tilbakemeldingar. Forsking viser at tilbakemeldingar bør tilpassast dei ulike meistringsnivåa til elevane (Hattie & Yates, 2014; Shute, 2008). Desse meistringsnivåa kan grovt delast inn i nybegynnar, mellomliggande og vidarekomen. For ein nybegynnar som skal lære seg basiskunnskapar vil tilbakemeldingar som tryggjar, korrigerer og er spesifikke vere nyttig. Desse tilbakemeldingane burde også gis i forhold til om noko er korrekt eller feil (Hattie & Yates, 2014, s. 65; Shute, 2008). Lærande på middels nivå vil ha nokre basiskunnskapar frå før. Derfor vil dei trenge tilbakemeldingar som hjelper dei med å kunne sjå samanhengar og gjere koplingar for å auke rekkevidda til deira basiskunnskapar (Hattie &

Yates, 2014, s. 65-66). Vidare vil ein elev på eit vidarekommen nivå ha større nytte av tilbakemeldingar som støttar den lærande si sjølvregulering. Shute (2008) legg fokus på at elevar med høg grad av meistring ikkje nødvendigvis treng tilbakemeldingar fortløpande. Det kan vere fordelaktig å utsette tilbakemeldingsprosessen for at elevane kan få jobbe uforstyrra i eit eget tempo.

I tillegg til ferdigheitsnivåa som tilbakemeldingane må justerast etter, trekker Hattie og Timperley (2007) fram fire nivå tilbakemeldingane skjer på. Dei viser til at tilbakemeldingane kan skje på eit oppgåvenivå, prosessnivå, sjølvreguleringsnivå og personnivå. Det argumenterast for at når tilbakemeldingar er på eit personnivå vil dei vere minst effektive. Tilbakemeldingar som er på oppgåve-, prosess- og sjølvregulerings-nivå vil i riktige kontekstar vere mest verknadsfulle. På oppgåvenivået vil tilbakemeldingar vere mest effektive når dei gjer elevane bevisste på feiltolking, korleis dei kan auke kvaliteten på arbeidet, og når den seier noko om vegen vidare (Hattie & Timperley, 2007). Prosessnivået handlar om å gi tilbakemeldingar til elevane for å betre forståing av eigen læringsprosess og strategibruk. Dette kan bidra til at elevane blir i stand til å ta i bruk dei rette metodane for å ta seg vidare i arbeidet (Gamlem, 2022, s. 105). På sjølvreguleringsnivået vil tilbakemeldingar seie noko om måten elevane overvaker, dirigerer og regulerer handlingane sine for å kunne arbeide mot læringsmålet (Hattie & Timperley, 2007). Det siste nivået for tilbakemeldingar er personnivået. Dette blir trekt fram til å vere det minst effektive nivået for tilbakemeldingar, men er likevel teke med i modellen deira ettersom mange av tilbakemeldingane som finn stad i undervisinga er på dette nivået (Hattie & Timperley, 2007). Dette vil vere tilbakemeldingar som rettar seg mot personen framfor oppgåva. Døme på dette kan vere utsegn som «så flink du er» (Gamlem, 2022, s. 109). Black og Wiliam (1998b) viser til ein observasjon i deira forskning som indikerer at elevar med høg grad av fagleg meistring oftare får tilbakemeldingar på det faglege enn kva elevar med låg fagleg meistring får. Desse elevane får i større grad tilbakemeldingar på personnivå.

Brown et al. (2012) viser til ein praksis der dei fleste tilbakemeldingane lærarane gir er på oppgåvenivå, og ofte i korrigerande form. I ein seinare studie har Harris et al. (2015), ved bruk av modellen til Hattie og Timperley (2007), undersøkt elever på barne- og ungdomsskule sine tilbakemeldingar til seg sjølv og kvarandre. Funna viser at elevane

hovudsakleg gir tilbakemeldingar på oppgåvenivå og at tilbakemeldingar på sjølvreguleringsnivå berre vart nytta i eigenvurderingar. Det kom også fram at studentar på høgare trinn hadde tendensar til å gi fleire tilbakemeldingar på oppgåve- og prosessnivå. Samstundes såg dei at desse elevane var mindre aktive på å gi seg sjølv tilbakemeldingar, men var meir aktive når dei skulle vurdere kvarandre (Harris et al., 2015). Ei anna utfordring som blir trekt fram av Lundtveit og Andenæs (2013) er at ikkje alle elevane ser ut til å få like mykje merksemd i timane. Dei viser til at kroppsøvingslærarar opplever å bruke mykje tid på dei svake elevane og mindre tid på dei som ligg på høg måloppnåing.

I prosessen med å formulere gode og effektive tilbakemeldingar må læraren gjere fleire val. Eit av vala er korleis ein skal gi tilbakemelding. Det vil også ofte vere lite tid for ein lærar å reflektere over dette før ein må kome med tilbakemelding (Black & Wiliam, 2009). Læraren må med andre ord identifisere oppgåva, planlegge ein respons, velje ein strategi og utføre den i løpet av nokre få sekundar. Gamlem (2022, s. 112) referer til at det i forskingslitteraturen har vore diskusjonar knytt til kva som er det beste tidsspennet for å gi tilbakemeldingar. Shute (2008) viser til at forskning på tidspunktet for tilbakemeldinga har hatt inkonsekvante resultat på læring og prestasjon. Han presenterer ei løysing på dette ved at eit og same tidsspenn vil kunne ha både positive og negative effektar på læring. Gamlem og Smith (2013) legg vekt på at kor nyttig ein tilbakemelding er vil vere avhengig av innhaldet i den knytt opp mot tidsperspektivet den blir presentert i.

Gamlem (2022, s. 22) viser til at aktivitetane som elevane arbeider med ofte vil vere i ulike tidsspenn. Læraren må tenke at både innhaldet og bruken av tilbakemelding må innehalde informasjon som går på det korte, mellomlange og lange tidsspennet. Det korte tidsspennet vil vere tilbakemeldingar som blir gitt innafor relativt korte tidsperiodar, dvs. dag for dag eller kortare. Dette er den kontinuerlege læringsdialogen i undervisninga som blir omtalt til å vere den vurderingssituasjonen som har størst påverknad på elevane si læring (Black & Wiliam, 1998b). Det mellomlange tidsspennet vil i følge Gamlem (2022, s. 114) vere lengre periodar der ein ser på elevane sitt læringsarbeid knytt til ein vekeplan, periodeplan eller liknande. Vidare viser ho til at det innafor det mellomlange tidsspennet ofte blir brukt fredagstestar eller målprøver som ein vanleg praksis for å kunne vurdere og gi tilbakemeldingar på korleis elevane ligg an i læringsprosessen i forhold til det som var måla

for perioden. Til slutt har ein det lange tidsspennet som vil typisk vere eit semester eller lengre periodar der ein vil gi elevane tilbakemeldingar som seier noko om deira læring i forhold til kompetansemåla i læreplanen. Dette er mål som strekker seg over lengre tid, gjerne gitt ved utviklingssamtalar (Gamlem, 2022, s. 113). Vidare legg ho vekt på at det ikkje vil vere tilstrekkeleg med tilbakemeldingar på kompetansemåla to gongar i året og at det derfor vil vere nødvendig å bruke det mellomlange og korte tidsspennet for å gi tilbakemeldingar som støttar elevane sin læring opp mot kompetansemåla. Det vil ifølgje Shute (2008) vere viktig å ha eit fleirdimensjonalt syn på tilbakemelding. Dette inneberer å sjå både på situasjonelle og individuelle kjenneteikn, både ved undervisningskonteksten og ved eleven. Det er også viktig å vurdere desse saman med arten og kvaliteten til tilbakemeldinga. Det blir vidare lagt vekt på at funksjon, innhald og korleis ein tilbakemelding blir gitt er viktige aspekt som alle bør vurderast enkeltvis og interaktivt med læringsegenskapar og instruksjonsvariablar.

### *2.6.3 Elevmedverknad*

Faannessen (2022) har gjennomført FoU-prosjektet «Elevmedverknad» for å kartlegge dagens vurderingspraksis, samt utforske korleis ein kan arbeide med å forbetre praksisen i framtida. Gjennom kvalitative intervju har ein fått innsyn i både lærarar og elevar sine forståingar, haldningar og praktisering til elevmedverknad. Funna i prosjektet viser ei til dels sprikande forståing blant elevar og lærarar i forhold til forståing av kva elevmedverknad er. Elevane er opptekne av at elevmedverknad skal innebere at dei får medverke på fleire nivå i skulekvardagen, og at elevmedverknaden skal vere gjeldande for alle elevar. Elevane fortel også at det kan vere store variasjonar mellom lærarane i forhold til å gi elevane moglegheit til medverknad, men at enkelte lærarar er gode på å vektleggje det. Vidare fortel elevane om eit ynskje om å bli meir involvert i læringsprosessar, og ikkje berre bli involvert når det skal vere gøy. Dei ynskjer altså å bli tatt meir på alvor i forhold til kva dei sit på av eigen kompetanse og kunnskap. På denne måten kan dei få vere med å påverke skulekvardagen i større grad enn kva dei gjer i dag. Elevane er tydelege på at valmoglegheiter skapar auka motivasjon, som vidare skapar større rom for meistring.

Lærarane legg vekt på at elevmedverknad handlar om at elevane blir sett, høyrte og har moglegheit til å påverke deira eigen kvardag (Faannessen, 2022). Medverknad i



undervisningstimane blir forstått som det elevane kan påverka innanfor rammene i høve det som er føremålstenleg for å fremje læring. Vidare er motivasjon, eigarskap, engasjement, ansvarleggjering og demokratiske prosessar ord som blir nemnde når lærarane skal beskrive omgrepet medverknad. Funna i undersøkinga viser også at lærarane har positive haldningar til elevmedverknad, men at enkelte lærarar hevdar at reell elevmedverknad kan vere utfordrande å få til grunna rammefaktorar i undervisninga. Dette kan vere alt frå klassestørrelse, læreplan og timeplan. Det blir vidare trekt fram at lærarane har varierte haldningar til kva elevane kan medverke til. Medan somme av lærarane peiker på at medverknad kan gi auka motivasjon og betre føresetnadar for læring, så meiner andre at elevmedverknad må avgrensast fordi det ikkje i alle tilfelle vil vere føremålstenleg.

#### *2.6.4 Elevinnvolving i vurderingsarbeidet*

I litteraturen om vurdering i kroppsøving ligg som regel fokuset på læraren sin vurderingspraksis. I følgje Aarskog (2020) resulterer dette i lite fokus og merksemd mot korleis elevar deltek i eiga læring og vurdering. Han gjennomførte dermed eit studie med mål om å utforske korleis elevar på ungdomstrinnet sjølv deltek i vurderingspraksisen i kroppsøvingfaget (Aarskog, 2020). Gjennom fysiske observasjonar, video- observasjon og intervju med elevar og lærarar kom det fram ei rekkje funn. Både observasjonane og intervjuane viste at planlagt studentaktiv vurdering var fråverande i klassane. Men sjølv om læraren ikkje direkte legg opp til elevaktiv vurdering, så viser likevel funna i denne studien at elevane deltek i ulike prosessar som kan bli forstått som vurdering. Både gjennom kommunikasjon med lærar, medelevar, eller som ein del av deira eigen læringsprosess, vil elevane tolke og bruke informasjon for å forstå kor dei er i eiga læring, kor dei skal og korleis dei kjem seg dit.

Leirhaug og Annerstedt (2016) bekrefta funna med at eigenvurdering og kvarandrevurdering sjeldan er brukt i kroppsøvingfaget i Noreg. Dei nytta «mixed methods» som metode i deira studie om vurdering i kroppsøvingfaget, med både elevar og lærarar frå vidaregåande skule. I deira forsking blir det trekt fram at fleirtalet av elevane i deira studie opplevde å verken bli involvert i vurderinga av sitt eige eller andre sitt arbeid (Leirhaug & Annerstedt, 2016). 70% av elevane i undersøkinga svarte at dei aldri hadde vore med på å vurdere kvarandre i kroppsøvingundervisninga. Resultata frå elevane samsvarte med lærarane sine svar. Fleire

av lærarane i deira undersøking var skeptiske til ei form for undervisning der dei gir frå seg vurderingsansvaret til elevane og reflekterte over at det kan vere utfordrande for elevane å gi ærlege tilbakemeldingar til sine medstudentar. Når det kom til eigenvurdering svarte 50% av elevane at dei ikkje hadde deltatt i vurdering av eige arbeid i kroppsøvingstimane. Av lærarane kom det fram at i den grad dei implementerte eigenvurdering i undervisninga, var det ofte knytt til karakterar, slik at elevane skulle bli bevisst på kva nivå dei var på (Leirhaug & Annerstedt, 2016).

Ut i frå datamaterialet til Leirhaug og Annerstedt (2016) er det utforma ei rekkje andre artiklar om lærarar sin vurderingspraksis (Leirhaug, 2016; Leirhaug & MacPhail, 2015; Leirhaug et al., 2016). Når det kom til involvering av elevar i vurderingsarbeidet erkjente lærarane at det var viktig å utvikle elevane sin vurderingskompetanse. Sjølv om lærarane var opptekne av å vere tydelege i kommunikasjonen rundt vurderingspraksisen i form av å snakke om læringsmål og dele kriterium, involverte dei stort sett ikkje elevane på andre måtar enn dette (Leirhaug, 2016; Leirhaug & MacPhail, 2015; Leirhaug et al., 2016).

Engh (2007) har publisert ein artikkel der elevmedverknad i vurderingsarbeidet vert drøfta og kva slags konsekvensar dette kan gi for elevane sine skuleprestasjonar. Artikkelen trekker fram at sjølv om forskarar er positive til at elevar får kjennskap til vurderingskriterium, kan dette føre til eit for sterkt fokus på konkretisering og delmål. Engh (2007) stiller dermed spørsmål til om elevmedverknad i utviklinga av kriterium og ved at elevane vurderer seg sjølv og kvarandre vil fjerne grunnlaget for denne kritikken. Vurderinga må med andre ord ha eit auka fokus på vurdering for læring og gis eit innhald som er retta framover. Det skal ikkje berre vere fokus på å vise grad av måloppnåing (Engh, 2007). Vidare legg han også vekt på at ferdigheitene til å analysere og kommentere andre sitt arbeid, samt tolke kommentarar, er ferdigheiter som må lærast og utviklast over tid. Han hevdar derfor at implementering av slike vurderingsformer bør skje på eit så tidleg stadium som mogleg i utdanninga (Engh, 2007).

#### *2.6.5 Eigenvurdering*

Black et al. (2004) seier at elevane kun oppnår læringsmåla når dei forstår målet og at dei sjølv kan vurdere kva som må til for å nå målet. Derfor er eigenvurdering ein svært viktig del

av den vurderinga som finn stad i skulen. Vidare blir det trekt fram at utfordringa med å vurdere seg sjølv er at elevane ikkje alltid klarer å sjå sitt eget arbeid som beståande av eit sett med mål som skal oppnåast. Eigenvurdering er heller ikkje noko som elevane nødvendigvis vil sette i gong med på eiga hand. Det er noko læraren må iverksette ved å hjelpe elevane i gong med det. Dette gjeld særleg dei lavt presterande elevane dersom dei skal ha moglegheit til å utvikle denne ferdigheita (Black et al., 2004). Dei trekker vidare fram trafikklys modellen som ein enkel og effektiv metode å arbeide med eigenvurdering. Metoden går ut på at elevane skal vurdere sin eigen kompetanse eller forståing ved å bruke ord eller teikn som skal representere god, middels eller dårleg meistring av stoffet. Vidare kan elevane bli satt saman i par eller grupper for å grunngi deira vurdering av eigen kompetanse.

Panadero et al. (2017) presenterer resultat frå fire metaanalysar der det blir undersøkt kva effekt eigenvurdering har på sjølvregulert læring og sjølveffektivitet hos elevar. Det blir blant anna vist til ein forståing på eigenvurdering som handlar om at «eigenvurdering involverar vanlegvis eit vidt utval av mekanismar og tekniskar som elevane skildrar (dvs. vurderer) og eventuelt tildele fortjeneste eller verdi til (dvs. evaluere) kvalitetane ved deira egne læringsprosessar og produkt» (Panadero et al., 2016). Panadero et al. (2017) viser til tidlegare forskingsartiklar som fremja eit aukande ynskje om å bevege seg vekk frå enkle formar for eigenvurdering der elevane berre blir bedt om å gradere seg sjølv. I staden vil ein heller at elevane skal drive med kvalitative vurderingar av seg sjølv. Ein elev som følgjer læraren sine instruksar utan å forstå formålet vil ikkje klare å overvake og justere sitt eige arbeid (Panadero et al., 2017). Sadler (1989) presiserer at det til sjuande og sist er eleven sjølv som er ansvarleg for å lukke gapet mellom det eleven faktiske yter og det eleven ynskjer å yte.

Som Panadero et al. (2017) hevdar, så har eigenvurdering sine effektar på læring blitt undersøkt gjennom fleire studiar i løpet av åra. Topping (2003) og Brown og Harris (2013) står mellom anna bak to av desse studiane. Dei viser til resultat som seier at eigenvurdering kan føre til betringar på mellom anna effektiviteten og kvaliteten på læringa. I sistnemnde studie blir det trekt fram at eigenvurdering er med på å betre prestasjonane til elevane uavhengig av klassetrinn og fag. Det kjem også fram at det er ikkje nødvendigvis kva type

eigenvurdering ein nyttar som er vesentleg, men heller sjølve implementeringa og kompleksiteten til eigenvurderingspraksis. Panadero et al. (2017) trekker fram rubrikkvurdering som eit eksempel på ein type eigenvurderingspraksis som har vist både gode og dårlege effektar. Ei slik vurderingsform vil ofte dreie seg om å gjere avkryssingar i eit skjema som seier noko om eigen kompetanse innafor ulike kompetanse- eller delmål. Vidare har Sitzmann et al. (2010) i sin metaanalyse undersøkt samanhengen mellom eigenvurdering og læring. Der viser dei til resultat som seier at denne samanhengen var sterkare i dei tilfella der tilbakemeldingar var involvert, i motsetning til der det ikkje vart involvert.

Eigenvurdering blir trekt fram som ein viktig faktor for elevane si læring ved at det blant anna gjer læringsmåla tydelegare for elevane, elevane blir nøydde til å overvake eigen læringsprosess og til slutt må dei reflektere over det som er gjort (Brown & Harris, 2013). Panadero et al. (2017) legg vekt på at sjølv om det teoretisk blir trekt fram positive samanhengar mellom eigenvurdering og sjølvregulering så vil det framleis vere behov for å gjere empiriske undersøkingar for blant anna å få større klarheit i kva elevgrupper det er som har størst nytte av å bruke eigenvurdering.

#### *2.6.6 Kvarandrevurdering*

Som tidlegare nemnd er kvarandrevurdering ein av dei fem nøkkelpriinsippa som har vist seg effektive å implementere ved formativ vurdering (William & Thompson, 2007).

Kvarandrevurdering handlar i korte trekk om å aktivere elevane som læringsressursar for kvarandre (Evensen, 2020, s. 69). Kvarandrevurdering er i følgje Black et al. (2004) nyttig å kunne bruke i utvidinga av eigenvurdering. Kvarandrevurdering er unik i form av at elevar vil kunne ta til seg tilbakemeldingar frå medelevar ulikt ifrå korleis dei ville tatt dei i mot frå ein lærar. I følgje Engh (2007) vil samhandling og kommunikasjon med jamaldra elevar resultere i at dei opna opp for kritikk i større grad enn kva dei hadde gjort frå læraren. Vidare trekker Black et al. (2004) fram ein viktig faktor som er at dialogen mellom elevane vil vere på eit meir forståeleg språk enn kva den ville ha vore mellom elev og lærar. Der læraren vil bruke eit fagspråk og omgrep som vil kunne opplevast som abstrakte for ein elev, vil ein medelev bruke eit mindre abstrakt språk som ligg nærare det daglegdagse talespråket til elevane (Evensen, 2020, s. 71). Eit anna viktig poeng som Black et al. (2004) påpeikar er at når elevane ikkje forstår ei forklaring eller oppgåve, vil det vere sannsynleg at dei heller spør om

hjelp frå ein medelev framfor læraren. Dermed vil arbeidet og ansvaret i større grad vere hos elevane, medan læraren i større grad blir «frigjort» til å observere og reflektere over det som skjer i klasserommet (Black et al., 2004; Carcia et al., 2020).

Johnson (2004) legg i sin artikkel fram korleis kvarandrevurdering i kroppsøving kan føre til læring og korleis bruken av kvarandrevurdering kan vere læringsfremjande for elevane. Han trekker fram at tilbakemeldingar frå ein lærar ofte kan vere meir relevante enn tilbakemeldingar frå medelevar. Når ein elev skal lære ein ny ferdigheit er det å få raske tilbakemeldingar ein viktig faktor, og Johnson (2004) peikar dermed på kvarandrevurdering som eit godt alternativ for å imøtekomme dette. Johnson (2004) hevdar vidare at kvarandrevurdering kan bidra til elevar si læring ved å auke elevane sin involvering og ansvar for eiga læring. Det vil også vere med på å styrke sosiale relasjonar og skape tillit til andre (Johnson, 2004). Kvarandrevurdering kan også forsterke kognitive forståingar og utvikle kvalitetar som toleranse og aksept for andre, i tillegg til det å kunne å gi kritikk og akseptere kritikk. Johnson (2004) peiker også på at det får elevane til å fokusere på prosessen av å lære noko, i staden for å berre fokusere på sjølve sluttproduktet.

Carcia et al. (2020) har publisert ein litteraturgjennomgang av forskning på kvarandrevurdering i kroppsøving som er publisert i løpet av dei siste 5 åra. Her presenterer dei 13 artiklar retta mot alt frå grunnskule til universitet. Litteraturgjennomgangen viser at desto eldre elevgruppa er, desto meir forskning finn ein knytt til kvarandrevurdering i kroppsøvingfaget (Garcia, Alcala & Martin, 2020). Deira hovudfunn i litteraturgjennomgangen er at kvarandrevurdering viser seg å ha gode effektar som auka motivasjon, deltaking, evne til refleksjon, engasjement og forbetra haldning til læring. Samtidig viser dei til ein fersk metaanalyse som legg vekt på at kvarandrevurdering kun vil gi slike betydelege effektar dersom læraren og elevane har fått kjennskap til og øving på korleis ein kan arbeide med kvarandrevurdering (Garcia, Alcala & Martin, 2020).

Kvarandrevurdering blir som tidlegare nemnt ikkje fokusert på i like stor grad som andre vurderingsformar (Leirhaug & Annerstedt, 2016). Forsking trekker fram fleire utfordrande sider ved kvarandrevurdering som er moglege årsaker til dette (Evensen, 2020, s. 76). Vidare blir det peika på at læraren kan føle at ein mistar oversikta når det er elevane som skal

vurdere kvarandre. Black og Wiliam (2018) viser til at kvarandrevurdering er ein arbeidsmetode som ikkje nødvendigvis skapar eit produkt som vil kunne la seg vurdere av læraren, og vil dermed kunne gjere det vanskeleg for læraren å bruke metoden som ein del av vurderingsgrunnlaget for den summative vurderinga.

Leirhaug (2016) hevdar at det kanskje er bra at kroppsøvlingslærarar har vore skeptiske til å nytte kvarandrevurdering i undervisinga. Ein er avhengig av å ha gjort eit godt forarbeid med å vere tydeleg med klargjering av kriterium og rammer for korleis ein skal gi vurdering. Om ikkje kan faren vere at elevane vil kommentere på god innsats og godt arbeid i staden for å gi konstruktive og læringsretta tilbakemeldingar. Det blir også lagt vekt på at kvarandrevurdering krev eit trygt og godt læringsmiljø, samt ei felles forståing om at det skal vere læringsfremjande og at ein ikkje skal dømme ein ferdig prestasjon (Leirhaug, 2016)

#### *2.6.7 Tydeleggjering av mål og kriterium*

Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 189) hevdar at elevane er avhengige av struktur og klare rammer for å skape eit godt og trygt læringsmiljø der elevane kan forvente å meistre oppgåver. Struktur handlar om å tydeleggjere og synleggjere forventingar og mål. Ein klar struktur dreier seg ikkje om at elevane får mindre medverknad og sjølvstendigheit. Tvert i mot vil dette skape rammer der medverknad og valmoglegheiter kan utfoldast innanfor strukturen (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 189). Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 190) viser til at elevar som erfarer lite struktur og tydeleggjering av forventingar har lett for å bli usikre og utrygge. Dette gjeld både for elevar som har lave forventingar til seg sjølv og elevar som i utgangspunktet er veldig sjølvstendige.

Slemmen (2010) peikar på at kompetansemåla i læreplanen er komplekse og ofte formulerte slik at det er vanskeleg for elevane å forstå kva dei faktisk betyr og kva det blir lagt vekt på. Det er viktig å formidle læringsmål til elevane på ein slik måte at elevane forstår kva dei skal gjere og kva dei kan lære av den aktuelle aktiviteten (Clarke, 2005, s. 29). Det er dermed ein utbreidd praksis å konkretisere kompetansemåla for elevane (Evensen, 2020, s. 34). Det inneberer at ein deler kompetansemåla opp i mindre delar slik at det blir enklare for elevane å forhalde seg til undervegs. Dette kan gjerast ved å utarbeide læringsmål, vurderingskriterium, kjenneteikn på måloppnåing eller gjennom å tolke eller utarbeide mål

og kriterium saman med elevane (Evensen, 2020, s. 34).

Undersøkingar gjennomført på elevar viste at ein av fire elevar ikkje kjente til kompetansemåla i faget, og at halvparten av elevane rapporterte at dei ikkje opplever at lærarane går gjennom og deler læreplanen med dei (Leirhaug & Annerstedt, 2016). Dei fleste lærarane hevda på si side at kompetansemåla er for omfattande og opne for at elevane skal forstå og få noko direkte ut av dei. I staden for å presentere kompetansemåla var det meir meningsfullt for elevane med konkrete læringsmål. Gjennom å bryte ned kompetansemål i meir konkrete læringsmål, vil måla vere meir synlege for elevane i tillegg til å bruke dei som utgangspunkt for meningsfull feedback (Leirhaug, 2016). Ein lærar i undersøkinga hadde ein anna tilnærming, og forklarte at det er viktig at elevane veit kva som er forventa av dei. Gjennom at læraren både går gjennom kompetansemåla i faget i tillegg til å utarbeide meir konkrete læringsmål, erfarte læraren at det gjorde ting meir konkret og forståeleg for elevane (Leirhaug & Annerstedt, 2016).

Slemmen (2010, s. 104) fortel at i tillegg til at elevane skal vite kva dei skal lære og kjenne til aktuelle læringsmål, er det også viktig å bevisstgjere elevane på kjenneteikn på måloppnåing og kva dei kan gjere for å nå måla. Vidare kjem det fram at vurderinga også vil bli meir lik og rettferdig dersom elevane har god kjennskap til gjeldande kriterium. Broadfoot et al. (2002) legg fram at lærarane kan arbeide med å tydeleggjere vurderingskriterium for elevane gjennom å diskutere dei med elevane, bruke omgrep dei er kjent med, vise eksempel til kva dei betyr i praksis, i tillegg til å la elevane vurdere seg sjølv og kvarandre. Slemmen (2010) legg vekt på at det ikkje nødvendigvis berre er læraren som skal utvikle kriterium, men at elevane også kan vere med på å utforme og diskutere seg fram til eigne kriterium. Elevane vil få ei større forståing og eigarskap til det dei skal lære dersom dei får medverke i prosessen med å utvikle læringsmål og vurderingskriterium (Broadfoot et al., 2002).

Når ein skal utarbeide vurderingskriterium i kroppsøvingfaget er det ein fordel at dei er konkrete, slik at det kjem tydeleg fram kva som er forventa. I tillegg må kriterium vere relevante for faget sitt innhald og formål (Evensen, 2020, s. 44). Når det kjem til vurderingskriterium viser undersøkinga til Leirhaug og Annerstedt (2016) at mange av elevane erfarer at lærarane er flinke til å dele vurderingskriterium med elevane.

Dette samsvarar med det lærarane gir uttrykk for i undersøkinga. Dei fortel at dei hadde fokus på at elevane skulle kjenne til kriterium for måloppnåing i faget, og at fleire var opptekne av å vere tydelege på dette gjennom å synleggjere kriterium, og da særleg når det kom til vurdering med karakter (Leirhaug & Annerstedt, 2016).

Ein kartleggingsstudie av elevar, lærarar og skuleleiarar sin oppleving av kroppsøving i grunnskulen viser at elevane på 8.trinn kjem dårleg ut i spørsmål som omhandla formidling av vurderingskriterium. Dei fleste av desse elevane svara at dei ikkje veit kva vurderingskriterium som blir vektlagt. Moen et al. (2015) peikar på at ein mogleg grunn for at 9. og 10. trinn kom betre ut av undersøkinga enn 8.trinn kan vere at undersøkinga vart gjennomført tidleg på haust, og at læraren dermed ikkje hadde hatt noko særleg fokus på vurderingskriterium enda. Moen et al. (2015) hevdar dermed at desse funna indikerer at det er eit særleg behov for auka fokus på å formidle vurderingskriterium allereie ved skulestart, slik at elevane veit kva som blir venta av dei og kva som blir lagt vekt på i vurderinga (Moen et al., 2015).

#### *2.6.8 Formativ bruk av summative testar*

I mange land har testing vore ein populær form for vurdering i kroppsøving. Omkring 1900-talet var det stor vekt på lydigheit og korrekt utøving av øvingane, og seinare etter andre verdskrig vart fokuset retta meir mot sportslege ferdigheitar (Lopez-Pastor et al., 2013). Frå 1960-talet var det i land som USA, Storbritannia, og Australia på moten å skulle drive med objektiv testing av elevane si motoriske ferdigheit og kondisjon (Lopez-Pastor et al., 2013). Denne metoden for vurdering vart populær i mange andre land også. Eit døme på dette er den amerikanske utvikla Cooper-testen som har vore mykje brukt i den norske skulen. Denne har blitt nytta for å teste kondisjonen til elevane ved at dei skal springe så langt dei klarar på 12 minutt, og ut i frå dette resultatet bli vurdert ut i frå standardiserte mål (Evensen, 2020, s. 86). Denne måten å vurdere på har i seinare tid blitt sterkt kritisert og elevar har erfart at testar gir dei lite kunnskap. (Lopez-Pastor et al., 2013). Gamlem (2022, s. 38) hevdar at dersom testar eller målprøver skal kunne fungere innafor undervegsvurdering vil det vere eit viktig poeng at resultatata som kjem fram blir brukt på ein systematisk måte som vil kunne bidra på ein god måte for elevane sin vidare læring.



Black og Wiliam (2009) hevdar at summative testar gir elevane moglegheit til å vise måloppnåing, og dersom det blir brukt på riktig måte i forhold til formativ vurdering vil testar kunne bidra til tilbakemeldingar som fører til læring. Dei utdjupar dette med å seie at dersom testar ikkje blir brukt som grunnlag for å gi tilbakemeldingar, at dei ikkje er noko meir enn ein endeleg summativ test, eller dersom dei er komponentar i eit kontinuerleg vurderingsskjema, så vil ikkje testane vere noko anna enn summative testar (Black & Wiliam, 1998a).

Black et al. (2004) viser til fleire positive effektar ved å ta i bruk summative testar til formative formål. Elevane vil bli meir engasjerte av å kunne reflektere over arbeidet dei har gjort. Ut i frå dette vil elevane også bli i stand til å planlegge tiltak for forbetring. Elevane kan vidare bli oppfordra til å stille spørsmål og merke seg viktige moment. Dette kan føre til større forståing for vurderingsprosessen og ein auka innsats for å forbetre utføringa av oppgåva. Vidare blir det trekt fram at elevane bør oppmuntrast til å gjere eigen- og kvarandrevurdering i samband med testar. Dette kan gjerast ved at elevane nyttar vurderingskriterium i faget som hjelper til å forstå korleis arbeidet deira kan betrast. Til slutt konkluderer dei med at summative testar burde bli ein positiv faktor i læringsarbeidet. Gjennom at elevar blir involverte i testprosessane kan dei erfare fordelane med testing, istaden for å eventuelt føle seg som eit offer ved gjennomføringa.

Corbin (2010) skildrar testing som eit «double edged sword». Med dette sikter han til at testing vil kunne gi både positive og negative utfall. Han trekker vidare fram at når testar blir administrert på ein god måte vil resultatane kunne gi elevane nyttig informasjon som avdekkjer behov, hjelpe dei med å sette mål, samt planlegge vidare framgangsmåtar for å oppnå framgang. Lærarar kan ta i bruk denne informasjonen for å hjelpe elevane med å legge ein framdriftsplan. Dette hjelper elevane til å utvikle sin sjølvreguleringsprosess og har vist seg å føre til auka aktivitetsnivå etter avslutta skulegang.

Mercier et al. (2016) viser til at lærarar ofte står fritt til å velge kva testar som skal brukast i skulen. Vidare samanfattar dei kva tidlegare forskning skildrar som å vere god bruk av fysiske testar innfor ein utdanningssituasjon:

- a) Fysiske testar bør vere ein integrert del av det heilheitlege målet i faget
- b) Det bør vere kriteriebaserte testar i motsetning til norm-baserte testar der elevane samanliknast opp mot standardiserte mål
- c) Lærarar bør forklare elevane kva som er hensikta med testane
- d) Elevane må bli trena på å drive med vurdering av seg sjølv
- e) Det bør forsøkast å gjere læringsprosessen til noko som opplevast som kjekt og givande for elevane.

Ei undersøking gjennomført av Simonton et al. (2019) hadde som mål å sjå korleis resultat frå testing påverka elevane sine framtidige haldningar til kroppsøvingfaget. I deira studie hevdar dei at det er lite koplingar mellom elevane sine prestasjonar i testar og deira framtidige haldningar til kroppsøvingfaget. Forskarane konkluderer også med at dei er kritiske til bruken av testar i kroppsøvingfaget. Dette grunna kroppsøvingslærarane brukte testar isolert frå læreplanen. Resultata frå testane vart verken brukt som utgangspunkt for vidare læring, eller for å samanlikne med tidlegare resultat for å overvake framgang.

#### *2.6.9 Vurderingsfellesskap*

Rambøll (2020) har gjennomført ein kartleggingsstudie av vurdering i skulen og lærarane sin vurderingspraksis. Delar av studien handlar om samarbeid mellom kollegaer og vurderingsfellesskapet på skulen. Det kjem tydeleg fram av undersøkinga at skulens vurderingskultur har mykje å seie for ein god vurderingspraksis. «Element som går igjen i vurderingskulturen er blant annet samarbeidsklimaet i lærerkollegiet, delingskultur, og ledelsens tilrettelegging for god vurderingspraksis» (Rambøll, 2020). Det går også fram av undersøkinga at lærarane samarbeida meir om vurdering på ungdomstrinnet og VGS, samanlikna med barnetrinnet. Rambøll (2020) hevdar at dette heng saman med at på ungdomskulen og VGS skal det settast sluttteknar. Dermed har lærarane eit større behov for å drøfte saman med andre lærarar om karakterar, vurderingsgrunnlag og elevane sin faglege kompetanse.

Med formål om å undersøkje profesjonsfellesskapet i skulen har Sandvik og Buland (2014) gjennomført eit studie. Studien viser at ein er avhengig av å etablere tolkingsfellesskap på skulen rundt vurdering som bidrar til lærarens faglege utvikling. I dette utviklingsarbeidet vil

det oppstå vurderingskulturar som fremjar elevane sin læring. Undersøkingar dei har gjennomført viser at kroppsøvingslærarar kjem svakare ut enn andre faglærarar når det kjem til arbeid i profesjonsfellesskap i skulen. Det blir lagt fram at ei mogleg årsak til dette er at det ofte er få lærarar i kroppsøving på ein og same skule (Sandvik & Buland, 2014). Derfor har kroppsøvingslærarar lang tradisjon i å finne tolkingsfellesskap med kollegaer på andre skular.

Vidare blir det i studien til Fiskerstrand (2021) sett nærmare på djupnelæring i profesjonsfaglege fellesskap. Ho seier at både dei store og små avgjersler som ein lærar må ta i løpet av ein skuledag er basert på oppfatningar som læraren har om kva som er mest formålstenleg. Vidare trekker ho fram lærarens utdanning, faglitteratur og både egne og kollegaers erfaringar som ein sentral bakgrunn for korleis lærarens oppfatningar blir forma. Viktigheita av eit felles didaktisk metaspråk blir også påpeika, ettersom det vil gjere det enklare å overføre kunnskap frå ein situasjon til ein ny situasjon. Fives og Buehl (2012) viser til at lærarar ofte peikar på egne og kollegaers erfaringar når dei skal trekke fram kva som er mest lærerikt for dei i utviklinga av eigen profesjon. Forsking viser også at det er viktig å ha ein positiv skulekultur og atmosfære der det er ein forståing for korleis lærarane skal lære (Postholm, 2012). Vidare vil samarbeid med eksterne ressursar kunne bidra positivt til profesjonsfellesskapets utvikling. Postholm (2012) seier at utvikling i profesjonsfellesskap har størst suksess når lærarane tar del i det som eit prosjekt over lengre tid og at det er eit prosjekt som går føre seg på eigen arbeidsplass.

### 3.0 Metode

I dette kapitlet vil metoden som er nytta for å samle inn og analysere data bli presentert. Innleiingsvis vil det gjerast greie for kva tilnærming som er nytta for å svare på problemstillinga i denne masteroppgåva. Vidare vil metode, utarbeidinga av intervjuguide, utval av informantar, datainnsamlingsprosessen og tilhøyrande aspekt bli presenterte. Deretter vil prosessen med å analysere datamaterialet bli skildra. Masteroppgåva sin reliabilitet og validitet vil også bli diskutert, før det avslutningsvis vil gjerast greie for etiske retningslinjer som er gjeldande.

### 3.1 Fenomenografi

Den innsamla dataen i denne masteroppgåva vart analysert med ein fenomenografisk tilnærming. Forskingsmetoden er opptatt av å skildre meiningsinnhald, særleg menneske sine oppfatningar eller opplevingar av ulike fenomen. Det handlar altså om korleis fenomena viser seg for dei ulike individa (Paulsson, 2008, s. 73; Uljens, 1989, s. 11). Fenomenografi består av ordet «fenomeno» som stammar frå det greske verbet «fainesthai» som betyr «det som viser seg» eller «det ser ut til» (Kroksmark, 1987). Siste del av ordet som er «grafi» betyr å skildre noko. I motsetning til fenomenologi der ein undersøker eit fenomen frå eit førstegradsperspektiv så vil fenomenografi undersøke fenomenet frå eit andregradsperspektiv (Marton, 1981). I eit førstegradsperspektiv vil ein forsøke å skildre korleis noko er. Det handlar om fakta og om kva som kan observerast utanfrå (Larsson, 1986). I eit andregradsperspektiv vil ein ikkje vere like oppteken av denne faktabaserte verkelegheita, men heller ha fokus på korleis ulike fenomen blir opplevd og forstått av ulike individ (Marton, 1986). Sistnemnde vil derfor vere ei føremålstenleg tilnærming å bruke i denne masteroppgåva, der informantanes refleksjonar står i sentrum.

Fenomenografi er altså ein tilnærming innafor forskning som skal gi svar på spesifikke spørsmål om tenking og læring (Marton, 1986). Innafor fenomenografi vil ein analysere individa sine skildringar om eit eller fleire fenomen for deretter å kunne sjå dei i relasjon til kvarandre. Vidare vil ein kategorisere skildringane på eit kollektivt nivå i det som blir kalla for skildringskategoriar (Uljens, 1989, s. 42). Desse skildringskategoriane er ikkje forhandsbestemte av forskarane, men blir utvikla etter kvart som dei ulike individa sine skildringar blir analyserte. Eit viktig poeng i følge Marton (1986) er at innafor fenomenografien så vil desse kategoriseringane vere det viktigaste funnet i forskinga. Det blir også presisert at ein som forskar ikkje berre sorterer data i kategoriar, men at ein er på jakt etter dei mest karakteristiske eigenskapane i datamaterialet for å kunne finne klare strukturelle skilnadar som kan tydeleggjere korleis ulike individ definerer ein bestemt del av verda.

### 3.2 Det kvalitative forskingsintervjuet

Problemstillinga er styrande for kva metode som er eigna til å bruke for å samle inn informasjon. Ut i frå om ei problemstilling er testande eller eksplorerande, vil ein kunne

avgjere om ein skal ta i bruk ein kvantitativ eller kvalitativ metode i forskingsoppgåva (Jacobsen, 2022, s. 66). Ein testande problemstilling ynskjer å finne omfanget eller hyppigheita av eit fenomen, der ein undersøker relativt få nyansar, men med eit stort utval. Ein eksplorerande problemstilling vil derimot kreve ein metode som får fram mange nyansar og går i djupna på eit lite utval (Jacobsen, 2022, s. 66). Målet for denne masteroppgåva var å finne ut korleis eit utval kroppsøvingslærarar reflekterer rundt eigen praktisering av formativ vurdering og elevmedverknad i vurderingsarbeidet sitt. Dette kan vi forstå som ein eksplorerande problemstilling, der det er føremålstenleg å ta i bruk ein kvalitative metode. I følgje Krumsvik (2014, s. 15) er kvalitativ forskning eksplorerande i sitt vesen og har som føremål å gå bak tala, utforske sosiale mønster og korleis individ oppfattar og tolkar omverda. Dette ein forskingsmetode som gir ein unik tilgang til menneske sine grunnleggjande opplevingar av verda (Kvale & Brinkmann, 2015).

For å få svar på problemstillinga var det avgjerande å velje ein kvalitativ forskingsmetode der ein fekk djup innsikt i informantane sine indre tankar og oppfatningar rundt vurdering. Forskingsintervju vart sett på som ein gunstig datainnslamlingsmetode for å få fram dette. Formålet med eit forskingsintervju er å «opnå fyldig og omfattende informasjon om informantens forståelse, følelser, oppfatningar, meninger, refleksjoner, begrunnelser og erfaringer knyttet til et fenomen eller et saksforhold» (Leseth & Tellmann, 2018, s. 70). Krumsvik et al. (2019, s. 164) hevdar vidare at ein klar styrke ved det kvalitative forskingsintervjuet er at det kan opne opp for at informanten kan kome med nye vinklingar og utsegn som kan vere med å bidra til ny kunnskap på feltet.

I følgje Postholm og Jacobsen (2018) er det vanleg å operere med tre ulike formar for intervju: det strukturerte, det ustrukturerte og det semistrukturerte intervjuet. Det semistrukturerte intervjuet er den mest vanlege intervjuforma av desse tre (Krumsvik et al., 2019, s. 161). Denne intervjuforma vart nytta i denne masteroppgåva, då den både sikrar intervjuets kvalitet og relevans, samstundes som det opnar opp for fleksibilitet. Eit semistrukturert intervju i eit fenomenografisk perspektiv blir brukt for å forstå eit fenomen ut i frå informantens sine egne perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuet har som mål å innhente skildringar av informantens sin oppleving av verden og fortolkingar av meininga med fenomenene.

### 3.3 Utarbeiding av Intervjuguide

Ved gjennomføring av det semistrukturerte intervjuet nyttar forskaren ein intervjuguide som eit hjelpemiddel for å fokusere på det som skal utforskast (Leseth & Tellmann, 2018). Å utarbeide ein god intervjuguide kan ha stor betydning for kva materiale ein har å arbeide med i ein studie. Leseth og Tellmann (2018) legg dermed vekt på at ein må reflektere nøye over kva spørsmål ein vel å ha med i intervjuguiden. Gjennom arbeidet med masteroppgåva har det blitt gjort fleire revurderingar i forhold til omfanget og spørsmåla i intervjuguiden for å sikre eit best mogleg sluttresultat. Desse endringane blir nærmare utgreia i kapittel 3.5. I intervjuguiden har vi delt inn dei ulike spørsmåla i ulike overordna tema. I følgje Leseth og Tellmann (2018) er det vanleg å gjere ei slik inndeling for å sikre at ein får tak i informanten sine oppfatningar og meiningar om dei aktuelle temaene. I vår intervjuguide er vurdering eit overordna tema, med formativ vurdering og elevmedverknad i vurderingsarbeidet som underordna tema.

I følgje Krumsvik (2014, s. 125) er det vidare viktig å tenke over at intervjuet skal få fram kunnskap som ein ikkje kan få fram gjennom eit spørjeskjema. Eit mål med forskingsintervjuet er å oppnå djupne og forståingar for informanten sine erfaringar og meiningar (Leseth & Tellmann, 2018, s. 72) Ein må altså stille spørsmål som fordrar til refleksjon, og unngå spørsmål som gir svara «ja» eller «nei» (Leseth & Tellmann, 2018, s. 72). I intervjuguiden utforma vi opne spørsmål slik at informanten skulle stå nokså fritt til å uttrykkje dei tankane og elementa som var sentrale for vedkommande. På denne måten kan ein få fram informanten si eiga forståingsramme. I tillegg skal intervjustørsmåla vere enkle og korte, og ein bør unngå å spør etter fleire ting på ein gong (Leseth & Tellmann, 2018, s. 73). Spørsmål som omhandlar fleire emner kan skape forvirring hjå informantane (Krumsvik et al., 2019, s. 168). Det vil også vere viktig å ikkje stille leiande spørsmål som skal gi eit «ynskjande» svar (Krumsvik, 2014, s. 126). I følgje Krumsvik (2014, s. 126) må spørsmåla i intervjuguiden vere nøytralt formulerte slik at svaralternativa er opne for informanten. Dette kan mellom anna omhandle å bruke ord som er innanfor vokabularet til informantane, slik at dei forstår og føler seg komfortable i intervjusituasjonen (Krumsvik, 2014, s. 126). Desse punkta vart alle følgde ved utarbeiding av intervjuguiden.

### 3.4 Utval

I følge Kvale og Brinkmann (2015) er talet på informantar avhengig av kva formålet med undersøkinga er. Det er ingen fasitsvar på kor mange informantar ei oppgåve krev, så lenge ein har nok informantar til at ein å svare på det ein skal undersøkje (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). For å kunne klare å svare på forskingsspørsmålet utan å sitte igjen med for store mengder data som skulle analyserast var det satt eit krav på 4-6 informantar. Vidare var det eit par krav som informantane måtte oppfylle for å kunne delta i prosjektet. Desse krava blei sett på bakgrunn av undersøkinga sitt formål (Leseth & Tellmann, 2018, s. 42). I denne masteroppgåva var krava til informantane at dei var praktiserande kroppsøvlingslærarar på ungdomsskulen. Vidare måtte dei hadde undervist i minst 3 år. Dette var for å sikre at informantane hadde erfaringar å basere svara sine på og at dei hadde opparbeida seg ein viss fagleg tyngde og tryggleik.

I arbeidet med å finne informantar vart det sendt ut e-postar til ulike kroppsøvlingslærarar med ein førespurnad om å delta i forskingsprosjektet. Fleire førespurnadar vart sendt både direkte til kroppsøvlingslærarar, men også via avdelingsleiarar og rektorar. Vi erfarte at det var til dels utfordrande å skaffe informantar til forskingsprosjektet. Vi fant fort ut at dei som sa ja til å stille som informantar var dei vi kontakta direkte eller dei som vi hadde ein eller anna form for relasjon eller tilknytning til, sjølv om denne relasjonen ikkje nødvendigvis var personleg. Dette kunne vere gjennom tidlegare praksisskular eller gjennom medstudentar og venar som hadde ein form for tilknytning til kroppsøvlingslærarar. Førespurnadar vi sendte på e-post via rektorar eller avdelingsleiarar fekk vi ingen svar på. Det var undervegs i prosessen to kroppsøvlingslærarar som hadde sagt seg villig til å bli intervjuet, men som valde å trekke seg før intervjuet vart gjennomført. Prosessen resulterte til slutt i fem informantar frå fem ulike ungdomsskular. Før vidare lesing av masteroppgåva vil det vere relevant å kort presentere dei ulike informantane. Informantane har blitt anonymiserte ved at namna deira er erstatta med ei nummerering frå 1-5.

Informant 1: Dette er ein mannleg informant i byringa av 30 åra som har arbeida som lærar i 5-6 år. Skulen han arbeidar på er ein sentrumsnær skule med fleire parallelklassar.

Informanten er kontaktlærar og underviser i totalt seks fag på skulen.

Informant 2: Denne informanten er ei kvinne i 40 åra som har arbeida i over 20 år i skulen. Ho har vore kroppsøvlingslærer i fleire år, og arbeider på ein liten skule i distriktet.

Informant 3: Informanten er ein mann i midten av 40 åra som har over 20 års erfaring ifrå undervising i skulen. Han jobbar på ein ungdomsskule der det vanlegvis er 3 parallellklassar. Han er kontaktlærer for klassen som han har i kroppsøving.

Informant 4: Med over 20 års erfaringar i skulen arbeider denne informanten som kroppsøvlingslærer på ein sentrumsnær skule. Informanten er ein mann i 40 åra.

Informant 5: Dette er ein kvinneleg informant i slutten av 20 åra som arbeider ute i distriktet på ein litt mindre skule. Ho er relativt nyutdanna og har arbeida som lærar i fire år.

### 3.5 Datainnsamling

Før dei fem intervju vart gjennomført, vart det føreteke to pilotintervju. Eit pilotintervju går føre seg på same måten som eit vanleg intervju, men ein nyttar andre enn informantane til å få tilbakemeldingar på intervjuet (Krumsvik et al., 2019, s. 167). Pilotintervju vart gjennomført med to kroppsøvlingslærarar i ungdomsskulen. Formålet med pilotintervjuet var å kvalitetssikre intervjuguiden og vurdere om ein måtte gjere nokre endringar. Det vart særleg fokusert på om alle spørsmåla var moglege å forstå og at dei ulike spørsmåla ikkje ville gi dei same svara. Ut i frå pilotintervjuet vart det føreteke ein del endringar og justeringar knytt til dette. Mellom anna inneheldt intervjuguiden eit underordna tema, som det gjennom pilotintervjuet vart konkludert med at ikkje kunne vere med. Dette temaet var kvarandrevurdering. Lærarane i pilotintervju hadde tilnærma ingen erfaring med denne tematikken, og vi såg oss dermed nøydde til å ekskludere dette undertemaet frå intervjuguiden. I følgje Krumsvik et al. (2019) vil eit pilotintervju også vere med på å teste ferdigheitene til intervjuaren sjølv. For å få god kvalitet på intervjuet er det viktig at intervjuaren er trygg og sikker i si rolle (Krumsvik et al., 2019, s. 169). Ved gjennomføring av to pilotintervju fekk begge prøve seg i intervjurollen, noko vi erfarte som nyttig i møte med dei reelle intervju.

Kvale et al. (1997) legg vidare vekt på viktigheita av at informantane får ein kontekst for



intervjuet gjennom informasjon før intervjuet. For å informere informantane om innhaldet i forskingsprosjektet og deira rettigheter vart det sendt ut eit informasjonsskriv til kvar enkelt. Alle informantane fekk god tid til å lese på skrivet, med moglegheit for å stille spørsmål dersom noko skulle vere uklart. Før intervjuet signerte alle informantane ein samtykkeerklæring som var vedlagt i informasjonsskrivet. Alle intervjuet vart gjennomførte i januar og februar 2023. Det første intervjuet varte i 70 minutt medan dei resterande fire hadde ei varigheit på mellom 25-45 minutt.

Jacobsen (2022, s. 163) opererer med ulike former for å gjennomføre intervju. Av desse er det ansikt til ansikt og web-basert intervju som har vore nytta i denne masteroppgåva. To av intervjuet vart gjennomførte fysisk. Ved ansikt til ansikt intervju er forskar og informant fysisk nær kvarandre, noko som opnar opp for ein tett og dynamisk kommunikasjon. I enkelte tilfelle kan dette kreve mykje tid og gi store kostnader knytt til reise (Jacobsen, 2022, s. 163). Da kan Web- baserte intervju vere eit alternativ. Dette intervjuet gir ein større avstand mellom intervjuar og informant, men er i følgje Jacobsen (2022, s. 163) eit godt alternativ til fysiske intervju. Tre av intervjuet vart gjennomførte digitalt på zoom eller google meet av praktiske og geografiske årsaker. Gjennomføring av digitale intervju vart erfart som ei god løysing og det var ingen merkverdige problem eller vanskar knytt til denne gjennomføringa. Vidare vart alle intervjuet registrerte gjennom lydopptak ut i frå retningslinjer utarbeida av HVL (2021).

### 3.6 Transkribering

I følgje Leseth og Tellmann (2018) er det mest vanleg å registrere intervjuet gjennom transkribering. Dette gjer ein ved å ta opp intervjuet digitalt, for deretter å skrive alt ned ordrett (Leseth & Tellmann, 2018, s. 74). I vårt tilfelle vart intervjuet tatt opp gjennom lydopptak på mobiltelefon og deretter transkribert inn i eigne word-dokument. Materialet som skulle transkriberast hadde ei total varigheit på 3 timar og 8 minutt. Når eit intervju var ferdig transkribert var det laga eit anonymisert dokumentnamn. Transkripsjon er ein særleg viktig del av intervjuprosessen då ein handsamar rådata (Krumsvik et al., 2019). I følgje Krumsvik et al. (2019) vil tankane til informanten bli abstraherte og fikserte i skriftleg form ved transkripsjon, og derfor må ein vere bevisst på at noko kan forsvinne i prosessen. Lydopptaket vil med andre ord gi ein dekontekstualisert versjon av intervjuet ved at

kroppsspråk, ansiktsuttrykk og stemningar ikkje blir registrert (Leseth & Tellmann, 2018, s. 75). Alle intervju vart transkriberte rett etter dei var gjennomførte. Dette var eit bevisst val fordi intervjuet var ferskt i minnet, noko som kunne utnyttast ved å notere ned eventuelle merknadar vi gjorde oss undervegs i intervjuet som ikkje vart fanga opp av lydopptaka. Det vart ikkje gjort slike notat undervegs i intervjuet fordi vi ikkje ynskja at noko skulle ta fokuset vekk frå sjølv intervjusituasjonen. I tillegg var vi opptekne av at den av oss som hadde gjennomført det aktuelle intervjuet også skulle transkribere det. I følgje Kvale og Brinkmann (2015) vil forskarar som transkriberer sitt eige intervju ha moglegheit til å kople inn tankar om dei sosiale og emosjonelle aspektane, og vil dermed allereie her starte meiningsanalysen av det som blir sagt. Dei legg vidare vekt på at dersom det er fleire som deler på å transkribere ulike intervju i same undersøking er det viktig at dei bruker same skriveprosedyre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Det er dermed viktig å på førehand avgjere kva som skal transkriberast og korleis dette skal gjerast. For å at vi begge skulle få ei felles forståing for prosedyren, valde vi å utarbeide eit felles dokument med kva vi skulle legge vekt på i transkriberinga. Vi las i tillegg grundig gjennom kvarandre sine transkripsjonar rett i etterkant for å forsikre oss om at vi hadde arbeida på same måte.

Når det kjem til kva val ein tek i arbeidet med transkriberinga er dette avhengig av forskaren sin teoretiske forståing (Leseth & Tellmann, 2018, s. 75). I denne masteroppgåva valde vi eit diskursanalytisk perspektiv. Det vil seie at vi kun var opptekne av kva som vart sagt og korleis det blei sagt (Leseth & Tellmann, 2018, s. 75). Dataen som blei transkribert var dermed det som kunne høyrast på opptak. For å nemne noko vart at alle formar for «eh» transkriberte, merkbare pausar vart markerte med \*pause\* og latter vart markerte med \*latter\*. Når det vart lagt ekstra trykk på enkelte ord som var viktige for at setninga skulle bli forstått riktig vart dette markert med kursiv. Setningane er også formulerte på den nøyaktige måten som informanten fortalte, men dei er formulerte på nynorsk. Dette mellom anna for å sikre anonymiteten til informantane.

### 3.7 Forskarrollen

I kvalitativ forskning er forskaren hovudinstrumentet i datainnsamlinga (Krumsvik et al., 2019, s. 170). Dette inneberer at ein som forskar har eit stort ansvar og ei rekkje omsyn å ta. Kvale og Brinkmann (2015) har lagt fram ti kriterium som ein forskar burde oppfylle ved

gjennomføring av intervju. Informanten skal vere «kunnskapsrik, strukturerande, klar, venleg, sensitiv, open, styrande, kritisk, erindrande og tolkande» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Av dette kan ein forstå at forskarrollen er omfattande. For oss krevde dette at vi måtte gå litt ut av vår eiga komfortsone, og utfordre eigenskapar som kanskje ikkje var naturlege for oss. Våre intervju er semistrukturert med mange opne spørsmål, noko som fordra at vi var gode på å fange opp interessante moment som informanten snakka om. Desse måtte vi prøve å følgje opp for å sikre relevante og gode data til prosjektet, men dette utan at vi styrte informanten og samtalen i for stor grad. I følgje Leseth og Tellmann (2018) stiller intervjuet krav til at forskaren ikkje berre fyrer laus med spørsmål, men lyttar til det informanten seier og tar seg tid til pausar og tausheit. Dersom ein avbryt informanten kan dette gå utover dataen ein samlar inn, samt relasjonen mellom forskaren og informanten (Leseth & Tellmann, 2018, s. 82) Denne balansegangen erfarte vi som til dels utfordrande, då intervjusituasjonen var eit nytt format for oss begge. Ved at vi gjennomførte pilotintervju fekk vi testa oss i denne nye rollen og gjorde oss nokre erfaringar, noko som førte til at vi var litt tryggare når vi skulle gjennomføre dei faktiske intervju.

Noko anna ein burde reflektere over ved kvalitative studiar er forholdet mellom forskar og informant (Leseth & Tellmann, 2018, s. 78). Dynamikken i intervjusituasjonen blir ofte understreka som utfordrande. Dette mellom anna fordi ein som forskar står i ein maktposisjon i forhold til informanten, særleg dersom det er stor skilnad på rang og kulturell og språkleg kapital (Leseth & Tellmann, 2018, s. 79). Det er viktig at ein som forskar har ei oversikt over rammene for intervjusituasjonen og i den grad det er mogleg prøver å minske denne asymmetrien gjennom refleksivitet (Leseth & Tellmann, 2018, s. 79). I vårt tilfelle var det ikkje stor asymmetri mellom forskarane og informantane. Våre informantar er vaksne, med erfaring innanfor tematikken dei vart intervjuet om. Sjølv om vi som forskarar har ei makt gjennom forskarposisjonen, jamna dette seg ut ved at vi er studentar som verken hadde stor erfaring med tematikken, eller med det å skulle gjennomføre eit intervju. Det vart også nemnd tidlegare at nokre av informantane som deltok på prosjektet var personar som vi hadde ein form for relasjon til. Det er viktig å presisere at desse relasjonane ikkje var nære eller personlege. I desse tilfella var det eit relasjonsledd mellom oss og informantane, slik at relasjonen ikkje var direkte.

Når ein samlar inn data i kvalitativ forskning vil ein som regel møte det nye og ukjente med bakgrunn i dei forestillingane og tankane ein har frå før (Nilssen, 2012, s. 68). Når vi møter noko nytt vil vi forstå dette på bakgrunn av visse føresetnadar. Desse føresetnadane går ofte under omgrepet forforståing. Forforståing er eit nødvendig vilkår for å i det heile tatt kunne forstå noko. Ein møter aldri verden utan nokon form for føresetnadar (Gilje & Grimen, 1995, s. 148). I følgje Gilje og Grimen (1995, s. 148) er det også nødvendig med ei forforståing for at undersøkingar kan skape ei retning. Det byrjar som regel med ein form for baktanke eller ein ide om kva ein skal sjå etter. Når ein skal velje tema og problemstilling i ei forskingsoppgåve, vil dette truleg vere påverka av eigne erfaringar, interesser eller nysgjerrigheit innanfor eit tema. I vår forskingsoppgåve valde vi å forske på lærarar sin vurderingspraksis. Bakgrunnen for dette var mellom anna at vi hadde fått eit inntrykk av at vurdering i kroppsøvingsfaget kan opplevast som svært utfordrande for lærarane, og vi ynskja dermed å få auka kunnskap om dette før vi skulle ut i arbeidslivet. I følgje Nyeng (2012, s. 50) må forskaren gjer seg bevisst sitt utgangspunkt, bli klar over eigen fortolkingsprosess og erkjenne at ein tar med seg forkunnskapar og forventingar inn i forskingsprosjektet. Han legg vidare vekt på at «det handler om å innse at man ikke er et fast punkt i prosessen med å utvikle kunnskap, men også selv forandres» (Nyeng, 2012, s. 50). I vårt forskingsprosjekt innebar dette at vi måtte vere bevisst vår forforståing om at vurdering er utfordrande og vanskeleg, og ikkje la det påverke prosjektet. Dersom ein lar eigne forforståingar få fotfeste i prosjektet vil ein kunne risikere å få urealistiske resultat.

### 3.8 Analyse

Både Leseth og Tellmann (2018, s. 122) og Jacobsen (2022, s. 207) viser til at gjennom ein analyse vil ein forsøke å tilføre noko meir til det datamaterialet som er samla inn. Av forskarar blir dette gjerne omtalt som at ein ynskjer å løfte det empiriske materialet (Leseth & Tellmann, 2018, s. 122). Jacobsen (2022, s. 207) seier at dette blir oppnådd ved at ein samanliknar tekstar der det blir framheva ulike mønstre, regularitetar, spesielle avvik eller underliggjande årsaker. Vidare konkluderer han med at dei sentrale detaljane som blir trekt fram vil kunne bidra til å gi ny innsikt i ein situasjon eller eit fenomen.

#### 3.8.1 Grunnlaget for den gjennomførte analysen

Analysen vart utført med utgangspunkt i ein fenomenografisk tilnærming. Marton (1986)

hevdar at det innafor denne tilnærminga ikkje eksisterer ein spesifikk metode for korleis analysen skal gå føre seg, men trekker likevel fram nokre sentrale moment. Han seier det vil vere viktig å gjennomføre ein utvalsprosedyre for kva som er relevant i dei ulike transkripsjonane. Vidare vil resultat frå utvalsprosedyren gjere at ein kan bevege seg vekk frå intervju og fokusere på meininga bak dei og kople dei opp mot kvarandre. Denne grovt skildra tilnærminga vil kunne plasserast under det som heiter induktiv innhaldsanalyse. Det er denne metoden for analyse som blir nytta i denne masteroppgåva.

Ved ein induktiv innhaldsanalyse vil ein ta utgangspunkt i det manifeste innhaldet, som i dette tilfellet er empirien, og ut i frå dette bevege seg mot meininga bak den og knytte det opp i mot teorien (Jacobsen, 2022, s. 216). Det blir trekt fram at på vegen mellom empiri og teori vil ein inno m tre ulike nivå. Det første vil vere kodinga som skjer på eit mikroanalyse nivå, der ein set ein form for merkelappar på ulike delar av dataen. Det neste nivået vil vere å plassere desse kodingane inn i kategoriar, der målet er å samle kodar som har noko til felles. Denne prosessen skal føregå heilt til ein ikkje klarer å lage fleire kategoriar utan at dei blir for like dei som allereie eksisterer. Kategoriane ein endar opp med skal kunne danne eit bilete av korleis informantane forstår verkelegheita, men også korleis forskarane fortolkar den (Jacobsen, 2022, s. 219). I det siste nivået vil hensikta vere å sjå etter samanhengar innafor kategoriane, men også på tvers av kategoriar. På denne måten vil ein kunne binde tekstane saman igjen, berre denne gongen på eit meir abstrakt nivå der ein skapar samanhengar og meiningar (Jacobsen, 2022, s. 220).

I denne masteroppgåva vart det brukt det kvalitative dataanalyseprogrammet NVivo for å analysere data. Grunnen for dette var hovudsakeleg at NVivo er eit godt etablert analyseprogram som er enkelt å bruke. Når ein ynskjer å bruke kvalitative dataanalyseprogram på ein fordelaktig måte er ein som forskar nøydd til å vere refleksiv ettersom det vil kunne oppstå viktige metodologiske omsyn ein må ta (Paulus et al., 2017; Woods et al., 2015). Paulus et al. (2017) viser til at det vil oppstå ein interaksjon mellom den åtferda som den valde forskingsmetoden legg føringar for og den åtferda som blir styrt av dei moglegheitene som ligg i funksjonalitetane til programvara. I følgje Woods og Wickham (2006) vil denne interaksjonen kunne føre til tre moglege utfall. Dette vil vere at metode-åtferda dominerer programvare-åtferda, at metode-åtferda blir komplimentert av

programvare-åtfæra eller at programvare-åtfæra vil overstyre metode-åtfæra.

I vår studie var det ikkje bestemt på førehand at vi kom til å bruke eit kvalitativt dataanalyseprogram. Dette betyr at i vår studie vil interaksjonen mellom forskingsmetode og programvare kome under det første utfallet, der metode-åtfæra dominerer programvare-åtfæra. Dette inneberer at NVivo har fungert som ein viktig støtte for vårt analytiske arbeid og gitt oss moglegheiter som vi ikkje ville hatt ved manuell handtering av den innsamla dataen. Døme på dette er å handtere databasar og registrere ulike trinn i våre tolkingar og analyser.

### *3.8.2 Gjennomføring av analysen*

Når det kjem til sjølv gjennomføringa av analysen så var første steg i prosessen å legge transkripsjonane inn i NVivo. Desse utgjorde totalt 28 084 ord fordelt på 54 sider. Ut i frå transkripsjonane vart det markert ord, setningar og avsnitt som verka interessante og relevante. For å plassere og systematisere desse vart det utarbeida nokre grove kategoriar som var forhandsbestemt utifrå intervjuguiden og det som var antatt å vere relevant for masteroppgåva. Dette arbeidet vart i hovudsak gjort for å få ei oversikt over rådata som skulle analyserast. Denne prosessen vart gjennomført individuelt, slik at begge blei kjent med dataen som skulle analyserast. Vidare vart transkripsjonane analyserte på nytt. Denne gongen utarbeida vi nye kategoriar saman. Desse erstatta dei forhandsbestemte kategoriane som hadde blitt nytta tidlegare. Prosessen med å lage nye kategoriar var tidkrevjande då det var store mengder rådata som skulle analyserast og det ikkje alltid var like enkelt å plassere dei ulike delane som vart oppfatta som interessante. I fleire tilfelle kunne materialet passe inn under fleire ulike kategoriar, noko som førte til at stadig nye kategoriar vart utforma. Etter å ha gått gjennom alle transkripsjonane var neste steg å gå gjennom dei nye kategoriane for vidare utbetring. I denne prosessen vart nye kategoriar oppretta, andre vart sletta, medan nokre vart endra på. Dette var med på å skape betre strukturar og samanheng. Denne prosessen vart gjennomført fleire gongar, heilt til ein sat igjen med kategoriar ein var nøgd med. Som eit resultat av analysen enda vi opp med tre hovudkategoriar: «vurdering», «formativ vurdering» og «elevmedverknad i vurderingsarbeidet».

## **3.9 Validitet og reliabilitet**

Å drøfte gyldighet og troverd i kvalitative undersøkingar handlar om å forholde seg kritisk til kvaliteten på den innsamla dataen (Jacobsen, 2022, s. 239). Verdien av prosjektet blir styrka dersom prosjektet kan definerast som troverdig gjennom heile forskingsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er dermed viktig å vere open om korleis prosessen med datainnsamling og analyse har gått føre seg. På denne måten kan ein avgjere om forskingsprosjektet er til å stole på.

### 3.9.1 Reliabilitet

Reliabilitet går på forskinga sin konsistens og troverd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det handlar om at dersom forskingsprosjektet blir gjort på nytt må resultatata kunne gjenskapast. Ein kan dermed stille spørsmålet «dersom intervjuet hadde blitt gjennomført av ein annan forskar, ville dette ført til at informanten ville gitt andre svar?». Intervjuets reliabilitet blir særleg diskutert i samanheng med leiande spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I følge Kvale og Brinkmann (2015) er ikkje spørsmålet «hvordvidt intervjuet skal lede eller ikke lede, men *hvor* intervju spørsmålene skal lede, og hvorvidt de vil lede i viktige retninger som vil gi ny, troverdig og interessant kunnskap». Dei peikar på at i tilfeller der ein opplev at informanten held informasjon tilbake, kan det vere ei styrke for undersøkinga å stille leiande spørsmål. I all hovudsak vart det i denne undersøkinga fokusert på å ha spørsmål som ikkje skulle vere leiande. Men i dei tilfella det vart sett på som føremålstenleg for å få svar på noko informantane ikkje trekte fram sjølv vart det stilt spørsmål i meir styrande grad.

Reliabilitet handlar også om det er noko ved sjølve undersøkinga som kan ha påverka resultatata (Jacobsen, 2022, s. 250). Vi har tidlegare i metode kapittelet diskutert at datamaterialet må gjennom fleire tolkingsprosessar i løpet av prosjektet og det er fort at datamaterialet kan påverkast undervegs. I følge Jacobsen (2022) vil eit intervju alltid utsette informanten for ulike stimuli og signal. For dei fleste informantane vil eit intervju vere ei unaturleg setting. Ulike stimuli og signal som informanten føler på under intervjuet kan dermed påverke fenomenet ein ynskjer å undersøkje. Under delkapittelet «forskarrollen» vart det diskutert at informanten kan påverkast av forskaren og intervjusituasjonen. Det vart konkludert med at i denne masteroppgåva har det ikkje vore noko merkverdig ubalanse i maktforholdet mellom forskar og informant som ville påverka undersøkinga i særleg stor grad. Det vart også gjort eit val om at vi ikkje skulle vere to forskarar til stade i intervjuet.

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 81) trekker fram at dette kan vere hemmande for intervjuet fordi det kan opplevast som litt overveldande for informanten. Vidare vart det fokusert på å ha ein liten uformell samtale med informanten før sjølv intervjuet. Det vart også stilt spørsmål om informanten hadde noko den lurte på. På denne måten fekk vi «varma opp» informanten og gjort den meir komfortabel og trygg i situasjonen. Gjennom å skape ein trygg situasjon, vil informanten truleg føle seg meir komfortabel med å svare truverdig og ærleg.

Intervjuets reliabilitet kan også diskuterast i forhold til arbeidet med transkribering. Kvale og Brinkmann (2015) peikar på at det kan vere store variasjonar når to ulike personar skal transkribere eit intervju. Nokre av ulikheitene kan skuldast dårleg lydopptak, medan andre variasjonar kan skuldast at ein har ulike oppfatningar av når ein setning sluttar og kva ein pause er. Som nemnt tidlegare er det i denne masteroppgåva to forskarar som har gjennomført kvar sine intervju og transkripsjonar. På bakgrunn av dette har ein vore avhengig av å arbeide grundig med det å utarbeide ei felles forståing for korleis ein skal transkribere. Det har også derfor vore nødvendig med tett dialog gjennom heile prosessen. På denne måten har truleg variasjonane i transkripsjonane blitt minimerte.

### *3.9.2 Validitet*

Validitet handlar om i kva grad ein metode undersøker det den er meint å undersøkje, altså studien sin gyldigheit. I følge Kvale og Brinkmann (2015) burde valideringsarbeidet fungere som kvalitetskontroll gjennom heile forskingsprosjektet for å forsikre at alle fasane i prosessen er fornuftige og forsvarlege. I dette forskingsprosjektet har det kontinuerleg vore arbeida med å reflektere over om metode, tilnærming, teori og analysen har vore relevant i forhold til problemstillinga.

Val av metode og metodisk tilnærming har vore gjort greie for tidlegare i masteroppgåva. Val av teori har vore nøye diskutert og utarbeida. Delar av teorien vart skrivne tidleg i prosessen. Dette var grunnleggjande teori som var tett knytt opp mot problemstillinga. Etter kvart som data vart samla inn og analysert, vart det utvikla ei tydlegare retning på masteroppgåva. Med dette kunne ein utvide med teori som var meir relevant for masteroppgåva.

Validitet kan også diskuterast i høve til kjeldene som blir brukt for å samle inn data



(Jacobsen, 2022, s. 240). Studiets gyldighet blir styrka når informantane har ei nærheit til fenomenet som blir undersøkt. Dette er tilfellet i denne masteroppgåva. Informantane er lærarar som forhald seg til vurdering i det daglege arbeidet. Dei sit dermed på stor kunnskap på det aktuelle fenomenet. Vidare vil Informasjon som kjem meir uoppfordra frå informanten ofte ha ei større gyldighet (Jacobsen, 2022, s. 243). I forskingsprosjekt vart det derfor utforma opne spørsmål slik at informanten kunne trekke inn eigne tolkingar og oppfatningar.

Kvale og Brinkmann (2015) trekker fram at transkripsjonens validitet også er noko som må diskuterast. Ein må stille spørsmålet: «kva er nyttig transkripsjon for min forskning?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Tidlegare i kapitelet har det vore gjort greie for korleis ein skulle transkribere. For ei mest mogleg nøyaktig transkripsjon, har det vore fokus på å skrive det som har vore sagt, inkludert pausar og latter.

Når det kjem til validering i høve til analysen er det nødvendig å sjå på utarbeiding av kategoriar. Jacobsen (2022, s. 246) seier at det ikkje er noko fasitsvar på kor mange kategoriar ein skal ha og korleis ein skal dele dei inn, men at ein kan likevel kontrollere dei for å sikre eit meir truverdig resultat. I vårt tilfelle kategoriserte vi datamaterialet i fleire rundar for å kvalitetssikre. Det vart også utnytta at vi var to forskarar til stade. Jacobsen (2022, s. 247) trekker fram at ein burde la ein anna forskar ta ein uavhengig analyse av dataen for å sjå om det samsvarar. I vårt tilfelle analyserte vi i første runde datamaterialet kvar for oss. Ut i frå dette kunne vi diskutere og samanlikne når vi på nytt skulle lage kategoriar.

### *3.9.3 Generalisering*

Ein føresetnad for å kunne generalisere eit forskingsintervju er å stille dei same spørsmåla til alle informantane (Leseth & Tellmann, 2018, s. 139). Som nemnt har denne masteroppgåva ei fenomenografisk tilnærming, med eit formål om at informantane skal beskrive eigne forståingar og opplevingar av eit fenomen. Ein er med andre ord ute etter å beskrive det unike og særneigne med eit fenomen. Sjølv om kvalitative studiar ikkje er statistisk representative, kan dei likevel oppnå ein anna type representativitet (Leseth & Tellmann, 2018, s. 139). I denne masteroppgåva er det tydeleg gjort greie for utval og kontekst. På

denne måten kan lesarane sjølv vurdere i kva grad dei meiner funna er overførbare. I tillegg har kvalitative studiar som formål å generalisere dei fenomena som informantane beskriv gjennom å gjere dei forståelege og gjenkjennelege for andre i same situasjon som informantane (Leseth & Tellmann, 2018, s. 139). I dette tilfellet vil det vere lærarar som kan vurdere om dei kjenner seg att i dei ulike funna.

### 3.10 Ethiske retningslinjer

Som forskarar i eit forskingsprosjektet følger det både eit etisk og juridisk ansvar å forhalde seg til. Forskinga skal vere ute etter å finne sannheit i form av at resultat som kjem fram i forskninga skal vere riktige og kome fram på ein god og transparent framgangsmåte, og dette skal kunne skje uavhengig av forskarane sin status og fagleg bakgrunn (Leseth & Tellmann, 2018, s. 144).

Ved arbeid med kvalitative studiar er det særleg viktig å stille etiske spørsmål gjennom heile prosjektet. NESH (2021, s. 18) trekker fram at personar som deltar i eit forskingsprosjekt som hovudregel skal bli informert om prosjektet og gi samtykke til å delta. Dette gjeld uansett om det blir innhenta personopplysningar eller ikkje. Eit viktig prinsipp for forskning på menneske er at deltakinga skal vere frivillig (Jacobsen, 2022, s. 54). Det er fleire faktorar som vil kunne påverke graden av frivilligheit informantar føler på når dei tar stilling til om dei skal delta i eit forskingsprosjekt. Informantar kan føle eit press frå forskarane, kollegaer, samfunnet eller frå andre plassar. For å ta ei slik avgjersle må dei også motta tilstrekkeleg informasjon om blant anna fordelar og ulemper deira deltaking vil ha og korleis opplysningane vil bli behandla (Jacobsen, 2022, s. 55). I dette prosjektet vart det laga eit informasjonsskriv og samtykkeskjema som vart sendt ut på e-post til kroppsøvlingslærarane. I informasjonsskrivet kom det mellom anna tydeleg fram at dei hadde moglegheit til å kunne trekke seg frå prosjektet når som helst. I samband med gjennomføringa av intervju vart samtykkeskjemaene signert av informantane og deretter henta inn fysisk eller sendt digitalt som ei PDF fil til oss.

For universitet, høgskular og fleire andre institusjonar er det oppretta eit personvernombod for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste AS (NSD) (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 44). Dette betyr at når det blir gjennomført meldepliktige prosjekt på

ein av desse institusjonane vil ein vere nøydde til å søke godkjenning frå NSD. Dette prosjektet var meldepliktig ettersom det vart innhenta personopplysningar som kunne identifisere informantane og at informasjonen vart lagra elektronisk. Søknaden vart gjort ved å fylle ut ein digital søknad inne på NSD sine nettsider. Der vart det fylt ut informasjonen om prosjektet. Vi lasta også opp intervjuguide og informasjonsskriv for godkjenning. Prosessen med å få godkjent søknad hos NSD tar vanlegvis opptil 30 dagar, derfor var vi tidleg ute med å melde inn prosjektet. Vi såg ved fleire anledningar behov for å gjere endringar i intervjuguiden. Endringar i intervjuguiden er noko som krev at vi må laste opp intervjuguiden på nytt og få godkjent endringane. Endringane vi gjorde var som regel temabaserte og utgjorde ikkje noko forskjell med tanke på innhenting av sensitive data. Dette var også noko vi kommuniserte gjennom meldingar til NSD på deira nettsider.

Når det gjaldt lagring av data som lydopptak viste NSD til retningslinjene som dei ulike institusjonane opererer med. HVL sine retningslinjer seier at ved innhenting av data som utgjør låg personvernrisiko kan private einingar nyttast, med forutsetningar av at ein oppfyller kriterium som mellom anna seier at eininga skal aldri forlatast utan å vere passordbeskytta og at opptaka ikkje kan lagrast på ein skybasert lagringsplass (HVL, 2021). I vårt prosjekt vart lydopptaka lagra på private einingar, og alle retningslinjene vart følgde.

## 4.0 Resultat og drøfting

I dette kapitelet vil resultat bli presentert og drøfta. Resultata som blir presentert er eit produkt av den gjennomførte analysen med formål om å få fram kroppsøvlingslærarar sine refleksjonar rundt eigen praksis knytt til formativ vurdering og elevmedverknad. Resultata vil bli presentert i tre kapittel, tematisk etter dei tre hovudkategoriane som kom fram i analyseprosessen. Hovudkapitla vil dermed vere vurdering, formativ vurdering og elevmedverknad i vurderingsarbeidet. Kvart hovudkapitel vil ha to til fire underkapittel. I desse vil resultat bli presentert og drøfta opp mot teori og tidlegare forskning. På slutten av alle underkapitla vil det kome ei kort oppsummering av dei mest sentrale funna.

### 4.1 Vurdering

I denne masteroppgåva blir vurdering generelt trekt fram fordi det ikkje berre er den

formative vurderinga som ser ut til å oppta informantane. Dei fortel at det blir eit auka fokus på den summative vurderinga i takt med at det skal settast standpunktkarakterar. Derfor er det viktig å få fram heile bilete av deira vurderingspraksis for å kunne betre forstå deira refleksjonar knytt til den formative vurderingspraksisen, som er eit av hovudmåla med denne masteroppgåva. Vidare vil underkapitla ta føre seg korleis informantane forstår omgrepet vurdering og korleis dei reflekterer rundt profesjonsfellesskapets betydning for deira vurderingspraksis.

#### 4.1.1 forståingar av vurdering

##### *Fokus på summativ eller formativ vurdering?*

På spørsmål om korleis informantane forstår omgrepet vurdering gir informant 1, 2 og 3 uttrykk for at det først og fremst er undervegsvurdering dei tenker på. Dette er i tråd med det første del av Forskrift til opplæringslova (2006, §3-3) seier om at «Formålet med vurdering i fag er å fremje læring og bidra til lærelyst undervegs [...] .». Informant 3 utdjupar at «vurdering generelt tenker eg som ein dynamisk prosess, altså noko som pågår her og no, men også noko som vurderer framtid og fortid». Vidare legg informant 1 vekt på at vurdering i kroppsøvingsfaget er noko som er heilskapleg;

*Eg trur vurdering i kroppsøvingsfaget ikkje er noko som kan bli isolert. Eg trur det er noko som må tenkast på heilheitleg i frå dag ein i frå dei rammene ein setter til oppstart av timen til avslutning av timen, til val av aktivitet, til didaktikk og metodikk du brukar, så er vurdering i kroppsøving noko som er heilheitleg i mine auger.*

Også informant 2 har eit syn på vurdering som handlar om kompleksiteten til vurdering. Informant 2 seier «Eg tenker eigentleg mykje forskjellig. Sjølv sagt den vurderinga vi gjer heile tida. liksom, i kvar ein time. Og dei vurderingane vi skriv og gjer. Og så er det dei vurderingane som elevane skal gjer». Informanten forstår altså vurdering som fleire prosessar som skjer kontinuerleg. Det ser ut til at informant 2, i likheit med informant 1, ser på vurdering som noko heilskapleg. Vidare kan det verke som at Informant 4 har eit litt anna perspektiv på vurdering enn informantane ovanfor. På spørsmål om korleis informanten forstår vurdering svarar han;

*Så når eg høyrer vurdering tenker jo eg på karakter først og fremst, sjølv om det inneberer meir. No er eg på tiande trinn i år og da er det liksom ekstra fokus på det. Så vi gjer veldig mykje meir ut av vurdering på tiande trinn enn kva vi gjer på åttande trinn*

Informanten har eit tydeleg fokus på den summative vurderinga, noko han sjølv forklarar kan ha ein samanheng med at han underviser på 10. trinn i år. Ettersom dei aller fleste sluttkarakterane skal settast på 10. trinn vil det vere forståeleg at fokuset i større grad er retta mot kva elevane har oppnådd av kompetanse. Informanten presiserer at vurdering sjølvstøtt inneheld meir enn berre karakterar, men påpeiker likevel at mykje av fokuset innafor vurdering på 10. trinn naturlegvis vil bli retta mot karakterar. Ein kan med andre ord tolke det som om at eit auka fokus på den summative vurderinga kan påverke den formative vurderinga, særleg når det nærmar seg standpunktkarakter. Då vil fokuset flytte frå å vurdere korleis elevane kan utvikle seg til å vurdere kva elevane har oppnådd. Samstundes argumenterer informanten på si side for at den formative vurdering ikkje er like langt framme i kroppsøvingfaget som i andre fag, og at dette også kan vere ein faktor for at den summative vurderinga har eit stort fokus. I lys av Leirhaug (2016) sin studie kan informanten sitt argument vise seg å stemme. I studien kjem det mellom anna fram at det er karakterane råder i kroppsøvingfaget. Stokland (2016) peiker på fagets eigenart som ei årsak til kvifor det oppstår større utfordringar ved implementering av vurdering for læring i kroppsøving enn i andre fag. Klasseromsituasjonen, manglande eksempel på korleis ein kan implementere det på ein god måte og at elevane erfarer vurderingar som meir personlege i kroppsøvingfaget er grunngevingar for dette. Nokre av desse faktorane blir diskuterte av enkelte informantar seinare i oppgåva.

### *Utfordringar med vurdering*

Tre av informantane uttrykker at vurdering i kroppsøvingfaget er vanskeleg og utfordrande. Informant 1 seier;

*Det er jo vanskeleg, eg vil jo seie det er det mest utfordrande faget å vurdere. Fordi*

*det krev så mykje av meg, men gjennom rammer, gjennom systematikk så går det bra. Men utan det så er det som du er ein liten flåte på havet då kan du går som helst liksom*

Informanten opplever at faget krev mykje av han og legg vekt på at ein må skape rammer og systematikk for å ikkje bli «ein liten flåte» som kan forsvinne kor som helst. Eit eksempel på kva informant 1 meiner med systematikk kan vere at i kvar kroppsøvingstime har han særleg fokus på å observere seks elevar. Når informant 5 skal snakke om vurdering seier ho «det er kanskje den delen av jobben som gjer meg mest usikker då». Informant 5 er den informanten med minst erfaring i yrket. Ho trekker sjølv fram hennar erfaring når ho seier at ho tykkjer at vurdering er «kjempevanskeleg». Informant 3 og 4, som er menn og har ein del meir erfaring enn dei andre informantane, uttrykker ikkje like store utfordringar med vurdering som informant 5. Samstundes legg dei vekt på at kroppsøvingsfaget er meir utfordrande å vurdere i enn fleire andre fag.

Informant 4 seier at «kroppsøving, det er jo eit av to fag som er utfordrande å vurdere». Det andre faget han opplever som utfordrande å vurdere er kunst og handverk. Han påstår vidare at desse faga er i «klagetoppen» og at dei har likskapar i form av det er «subjektive fag» med «observasjonsvurdering». Litt avhengig av kva statistikk ein finn fram, kan det sjå ut til at påstanden til informanten stemmer. Statsforvaltaren i Vestland (2021) og Møre og Romsdal (2019) viser til statistikk der kroppsøving er eit av faga som mottar mest klagar. Dei andre faga som blir nemnt i toppen av desse to klagestatistikkane er mat og helse, fysisk aktivitet og helse, musikk og kunst og handverk. Det ser ut til å vere eit fellestrekk at faga som får flest klagar er praktisk-estetiske fag. Ein anna statistikk presentert av Statsforvaltaren i Rogaland (2021) nemner ikkje kroppsøvingsfaget når dei fire faga som hadde motteke flest klagar vart presentert. I staden vart faga mat og helse, kunst og handverk, engelsk og norsk trekt fram. Det vart ikkje sagt noko om kor kroppsøvingsfaget var i denne statistikken. Dette viser at kroppsøvingsfaget ikkje nødvendigvis alltid er i klagetoppen. Det ser ut til å vere noko som vil kunne variere frå fylke til fylke og år til år. Samstundes tilseier statistikken at det er del praktisk-estetiske fag som i stor grad blir trekt fram, og ein kan dermed seie at informantens utsegn delvis kan støttast opp av statistikk.

Det generelle inntrykket informantane gir er at kroppsøving er eit fag med for lite handfast å vurdere i. Informant 2 seier ho gjerne skulle hatt fleire og betre «knaggar» å basere vurderinga på. Informant 3 seier at kompetansemåla gir mykje friheit til kroppsøvingslærarane, men at «friheita også gjer at det kan følast urettferdig for elevane av og til». Vidare seier informant 4 at til tross for at utdanningsdirektoratet har kome med kjenneteikn på måloppnåing så blir dei opplevd som «runde» og «ikkje så veldig gode». Også tidlegare forskning viser at kroppsøvingslærarar synest at det er for få føringar og eit stort handlingsrom som i praksis resulterer i mange ulike tolkingar (Prøitz & Borgen, 2010). Evensen (2021) påpeiker at korleis ein tolkar kompetansemåla og læreplanen er opp til den enkelte læraren. Når kvar enkelt lærar tek med seg sine erfaringar, forståingar og tolkingar i møte med desse frie tolkingsromma er det ikkje rart at vurderingspraksisen kan sprike, noko som også vedkjem elevane.

Vidare var ei interessant oppdaging i transkripsjonane at fire av fem informantar trakk parallellar mellom vurdering i kroppsøvingsfaget og i matematikkfaget. Informantane gjorde også generelle samanlikningar mellom kroppsøvingsfaget og «andre fag», men matematikk er det einaste faget som blir spesifikt nemnt. Det ser ut til å vere ein unison oppfatning hjå desse fire informantane om at kroppsøving er det vanskelegaste faget å vurdere, medan matematikk er det «lettaste». Informant 1 seier;

*Så eg trur utfordringa generelt er at som kroppsøvingslærar er du nøydd til å stole på din profesjonalitet, i større grad enn kva du kan gjere som mattelærar. For i matte så har du rett og galt, ikkje sant, på eit svar. Mens i kroppsøving så er det meir samansatt. Så kva typar for vurdering... du har folk som talfestar ting, du har folk som måler og på ein måte set ting i eit skjema og får ting til å sjå fint ut og sånt.*

Informant 2 gjer ei nokså lik samanlikning med matematikkfaget;

*Og at det er vanskeleg å vurdere fordi du på ein måte, altså. Det er ikkje matematikk for å sei det sånn, det er, altså du har ikkje noko sånn eller sånn. Du må liksom.. Det eg tenker om vurdering i kroppsøving er at det er litt meir synsing enn i andre fag, fordi du må faktisk sjå det ut i frå det du ser, og det er vanskeleg. Du har ikkje dei der*

*gode rettesnorene, for å sei det sånn.*

Det kan vere fleire årsaker til at informantane opplever matematikkfaget som enklare å vurdere i. Det mest sentrale momentet ser likevel ut som å vere at ein kan bruke prøvar som eit handfast vurderingsgrunnlag i matematikk. Informant 4 seier «I matematikk er det litt lettare, ja. da kan ein vurdere etter prøvar». Vidare snakkar informanten om utfordringane med å vurdere i kroppsøvingfaget og seier at;

*Det er eit fag der det er viktig å synleggjere kva ein blir vurdert i og korleis ein blir vurdert. Og det er kanskje derfor ja. Det er liksom observasjonen til læraren. Det er ikkje ein prøve man kan referere til sant, og snakke om på ein foreldresamtale, som er veldig konkret.*

Ei anna årsak som blir trekt fram er skilnaden på korleis kompetansemåla er bygd opp og korleis ein kan vurdere elevane ut i frå dei i dei ulike faga. Informant 1 seier;

*viss du har matematikk og fekk 15 av 20 rette så får du den og den prosenten og den og den karakteren ikkje sant. Men viss du skal ha noko kvalitativt, korleis skal du måle samarbeid? korleis skal du på ein måte måle haldning? Og eg trur på ein måte at det er det som er den store utfordringa med kroppsøving når det kjemt til vurdering, at det er litt sånn ullent, litt vanskeleg å sette ord på.*

Informantane gir eit samla inntrykk av at det er utfordrande å vurdere i kroppsøvingfaget fordi kompetansemåla som det skal vurderast etter i stor grad baserer seg på at dei må gjere «synsingar». Det er nemleg kompetansemåla i lys av teksten «om faget» i læreplanen som skal vere grunnlaget for vurderinga (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). Det kan sjå ut til at lærarens profesjonelle skjønn spelar ei særleg stor rolle i kroppsøvingfaget sidan informantane føler dei ikkje kan støtte seg til «prøve», «eksamen» eller andre gode «rettesnorer», slik som dei kan i matematikkfaget.

### *Oppsummering*

Informantane ser ut til å ha ei nokså lik forståing av vurdering, der det blir skildra som noko



heilskapleg som består av «dynamiske prosessar». Informant 4 fortel om ein meir summativ retta vurderingspraksis, særleg når det kjem til vurdering på 10. trinn. Vidare viser det seg at ei felles utfordring i kroppsøvingsfaget er at ein ikkje har klare og tydelege kompetansemål, noko som gjer at kroppsøvingslærarane har stor friheit til å tolke og praktisere dei. Fire av informantane peiker på matematikkfaget som eit enklare fag å vurdere i, og grunnir dette med fagets bruk av testar, nasjonale peikepinnar og meir spesifikke kompetansemål.

#### *4.1.2 Verdien av eit godt profesjonsfellesskap*

Informantane opplever kroppsøvingsfaget som eit «observasjonsfag» der dei blir nøydde til å «stole på sin profesjonalitet». Evensen (2020, s. 154) framhevar at kroppsøvingsfaget er eit fag med manglande felles standardar, noko som skapar eit sterkt behov for å utarbeide desse i eit profesjonsfellesskap. I overordna del av læreplanen i kapittel 3. 5 kjem det fram at «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Informant 3 fortel at det er vanskeleg å vite korleis ein skal vektlegge dei ulike momenta i faget når kvar enkelt kroppsøvingslærer har stor grad av friheit til korleis ein skal vektlegge dei ulike momenta. Han påpeiker at dette kan føre til ulike vurderingspraksisar på ein og same skule. På oppfølgings spørsmål på kva som påverkar informantens vektlegging av dei ulike momenta svarar informanten;

*eg synest... at slik som her, synest eg det går veldig fint. For her snakkar vi. Vi har satt av mykje til planleggingsdagane på at desse lærarane skal sitte saman for nettopp dette. Så vi... eg føler at vi har eigentleg ein ganske tydeleg praksis på det her. Så, eg synest eigentleg at det går ganske greitt, men det er fordi at det har vore veldig tydleg frå leiinga her på at: vi veit korleis det er, og vi har gitt tilbakemeldingar på det, og så får vi tid til å jobbe med akkurat det, og vi er ikkje nødvendigvis heilt einige på ting, men når du veit kva det går i, og du veit kor vi står, du veit kva som blir vurdert, så er det lettare å nære seg kvarandre slik at det ikkje blir dei store svingingane.*

Som informanten fortel så har skulen ei leiing som både forstår og tek utfordringar i vurderingspraksisen på alvor. Postholm (2012) legg vekt på at ein positiv skulekultur der

leiinga forstår korleis lærarane kan lære meir er svært viktig, og at eit slikt profesjonsfellesskap vil fungere best dersom det blir gjort på eigen arbeidsplass og over lengre periodar. Dette blir underbygd av Kunnskapsdepartementet (2017) som seier at «Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor». Vidare seier dei at «God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjonar for å bygge tillit i organisasjonen». Profesjonsfellesskapet er med andre ord noko som alle skular skal legge til rette for, med mål om å utvikle lærarane og skape betre forutsetningar for elevane sin læring.

Informant 4 viser til erfaringar frå andre skular når han seier at vurderingspraksisen kan variere frå skule til skule. Han utdjupar dette ved å seie at dersom han hadde reist til ein anna skule for å sette karakterar, så er det godt mogleg at karakterane ikkje hadde samsvart med karakterane som kroppsøvlingslæraren på den aktuelle skulen hadde gitt. Informanten fortel vidare om kva erfaringar han har med profesjonsfellesskap i kroppsøving:

*På tidlegare skular eg var, der hadde vi stor handballhall og var to- tre klassar samtidig og da bytta vi klassar. Ehm, og pratet mykje vurdering og observerte kvarandre sine elevar, og på den måten kunne vi gi kvarandre bekreftelse på riktig vurdering. Men nokre skuler er jo aleine i en liten gymsal også har du aldri noko fagfellesskap der du får drøfta.*

Informanten ser ut til å forstå profesjonsfellesskapet som noko meir enn å berre diskutere og prate saman. Han seier også at det kan vere å observere undervisninga til andre kroppsøvlingslærarar. Han viser til eigne erfaringar der han har sett på andre kroppsøvlingslærarar sine elevar, for å deretter bruke observasjonane til å diskutere vurderingane som er gjort. Sjølv om informant 2 sjølv har gode erfaringar med profesjonsfellesskap, så påpeiker han også at dette ikkje er tilfellet på alle skular. Eit tydeleg eksempel på dette kjem fram av informant 2. Ho seier at det kunne ha vore godt å få prata med andre kollegaer på skulen og hatt nokon å samarbeide med utarbeiding av planar. Det kan vere verdt å nemne at bakgrunnen for dette er at ho arbeider på ein liten skule som einaste kroppsøvlingslærar på ungdomstrinnet. Ut i frå dette er det vanskeleg å legge til rette

for eit profesjonsfelleskap på skulen. Sandvik og Buland (2014) seier at kroppsøvlingslærarar kjem dårlegare ut enn andre fag i forhold til det å arbeide i eit profesjonsfelleskap, Dei grunngjev dette med det som er situasjonen for informant 2, nemleg at det vanlegvis er få kroppsøvlingslærarar på ein og same skule. Dei påpeikar vidare at det for kroppsøvlingslærarane har vore ein tradisjon å søke tolkingsfelleskap med kroppsøvlingslærarar frå andre skular. Ein slik praksis blir ikkje nemnt av informant 2 under intervjuet, og ein kan dermed tolke det som at ho er tilsynelatande nokså åleine om vurderingspraksisen hennar.

Informant 5 trekker også fram at det kan vere utfordrande å vite korleis ein skal vektlegge dei ulike momenta som elevane vurderast. Ho seier at «ein sit jo og er jo ikkje heilt sikker på om ein gjer det riktig på ein måte då. Eller om ein vektlegg det riktig». Ho fortel at ho har løyst dette gjennom å ha eit tett samarbeid med ein anna kollega gjennom året, i tillegg til å ha prata med andre kroppsøvlingslærarar på skulen om kva ein skulle sjå etter og korleis ein skulle vektlegge dei ulike momenta. På spørsmål om kva som ligg til grunn for informanten sin vurderingspraksis trekker ho fram at diskusjonar med andre kroppsøvlingslærarar som ein av fleire faktorar. Forsking viser også at lærarar ofte ser på egne og kollegaers erfaringar som ei sentral brikke i utviklinga av profesjonsfelleskapet (Fiskerstrand, 2021; Fives & Buehl, 2012). Det er tydeleg at informant 5 dreg god nytte av eit godt samarbeid med kollegaer.

### *Oppsummering*

Det blir trekt fram ein variabel praksis blant informantane på korleis utvikling av vurderingspraksis går føre seg. Informant 3 fortel om ei skuleleiing som i stor grad legg til rette for at det kan samarbeidast i eit profesjonsfelleskap i kroppsøvlingsfaget. Dette er også ei erfaring informant 4 deler, som fortel at han har både observert og diskutert med andre kroppsøvlingslærarar for å utvikle eigen vurderingspraksis. På motsett side fortel informant 2 om mangel på andre kroppsøvlingslærarar på skulen og ytrar eit ynskje om at ho gjerne skulle hatt nokon å samarbeide med. Profesjonsfelleskapet blir vidare trekt fram som ein viktig faktor for informant 5 sin vurderingspraksis, og ho uttrykker at det blir snakka mykje med kollegaer om vurdering i faget.

## 4.2 Formativ vurdering

Den formative vurderinga er essensiell for elevane si læring og i følgje Wiliam og Thompson (2007) må den føre til at elevane får informasjon om kor dei ligg, kor dei skal og korleis dei skal kome seg dit. Dette kapitelet ser på tre av dei fem prinsippa som Black og Wiliam (2009) omtalar som effektive ved gjennomføring av formativ vurdering. I underkategoriane vil det bli drøfta rundt tilbakemeldingsprosessen, korleis det blir jobba med å tydeleggjere kompetansemål og vurderingskriterium, før det til slutt blir diskutert rundt bruken av testing til formative formål.

### 4.2.1 Praktiseringar og utfordringar med tilbakemeldingar

#### *Tilbakemeldingspraksisar*

Tilbakemeldingar er noko som skal gi informasjon om kvalitetsaspektet av eige eller andre sin prestasjon, og skal kunne seie noko om meistring, forståing og vidare arbeid (Gamlem, 2022, s. 14). I Forskrift til opplæringslova (2006, §3-12) står det at elevane på ungdomstrinnet skal ha skriftleg halvårsvurdering med karakter som gir uttrykk for den kompetansen elevane har oppnådd i forhold til kva som er forventa på det aktuelle stadiet i opplæringa. Denne halvårsvurderinga vil derfor vere ei lovfesta tilbakemelding som skal vere i skriftleg form. Vidare blir det spesifikt nemnt at undervegsvurderinga som blir gitt i fag kan vere både munnlege og skriftlege (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10). Dette er noko som vil legge til rette for metodefriheit hjå lærarane når dei skal velje korleis tilbakemeldingar blir gitt.

Funna i denne masteroppgåva indikerer at munnlege tilbakemeldingar er vesentleg meir brukt enn skriftlege tilbakemeldingar. På spørsmål om korleis informantane jobbar med denne prosessen svarar Informant 1; «Eg prøver heile tida å gi tilbakemeldingar, munnlege tilbakemeldingar undervegs» medan Informant 2 seier; «då er det jo samtalar med dei og så er det det skriftlege som ein gjer ein gang i halvåret». Informant 4 legg vekt på at det er ikkje alltid at elevane nødvendigvis oppfattar lærarens tilbakemelding som ein tilbakemelding;

*Eg trur det er lett å gløyme kva er ei tilbakemelding. For ei tilbakemelding er ikkje berre at eg set meg ned formelt med ein elev, ein og ein. Ei tilbakemelding kan og vere ei løypande tilbakemelding i timen. Men de oppfattar det ikkje sånn, dei skriv*

*nok ikkje ned i skjemaet sitt sant, når eg gir dei ei tilbakemelding i ein time på ei turnøving for eksempel. Så det er ikkje sikkert dei oppfattar det sånn, men det er og ei tilbakemelding.*

Det ser ut til at dei fleste tilbakemeldingane som informantane gir er både munnlege og at dei skjer i det korte tidsspennet. Det er også i det korte tidsspennet at Black og Wiliam (1998b) trekker fram at den kontinuerlege læringsdialogen vil vere vurderingssituasjonen som har størst effekt på elevane sin læring. Informant 1 legg særleg vekt på viktigheita av denne dialogen. Han seier at det må heile tida vere ein dialog fram og tilbake, og at elevane også må ha moglegheit til å kunne spør om ting dei lurar på. «Det er det som er nøkkelen» presiserer han. Vidare fortel Informant 5 om ein tilbakemeldingspraksis som finn stad i fleire tidsspenn;

*Ja det er både.. har hatt karaktersamtalar, og så litt meir sånn, kva skal eg seie. Litt meir offisiell at no skal vi ha ein karaktersamtale for å vere førebudd. Og så er det jo desse her småsamtalane undervegs, og så har jo dei, når dei har gjort arbeid som vi har sagt at det her blir vurdert så har dei gjerne fått ein skriftleg tilbakemelding i visma eller noko slikt då i etterkant. Og så for eksempel når dei har hatt danseprosjekt så har dei fått tilbakemelding skriftleg og munnleg etter det. Så eg trur det er det.*

Her fortel informanten om korleis det blir jobba med undervegsvurdering og viser til samtalar i forbindelse med halvårskarakterar, tilbakemeldingar gitt etter eit prosjekt og småsamtalar undervegs. Det er dermed tilbakemeldingar i det lange-, mellomlange- og korte tidsspennet som blir skissert. I følge Gamlem (2022, s. 22) vil aktivitetane som elevane jobbar med ofte vere av ein art som gjer det naturleg at læraren må tilpasse både innhaldet og bruken av tilbakemelding til dei ulike tidsspenna. Shute (2008) poengterer at det er viktig å ha eit fleirdimensjonalt syn på tilbakemeldingsprosessen der arten og kvaliteten til ei tilbakemelding må tilpassast både situasjonen og det individuelle ved eleven og undervisingskonteksten.

Hattie og Timperley (2007) fortel at tilbakemeldingar som er gitt på personnivå vil vere lite effektive, medan tilbakemeldingar på oppgåva, prosessen eller på elevane si evne til

sjølvregulering, vil i dei rette kontekstar vere mest givande for elevane. Informant 5 seier at «ein må vere veldig på, at ein må gi tilbakemeldingar på konkrete ting og at elevane må på ein måte få høyre det som er positivt sjølv sagt, men og få litt rettleiing viss det er ting ein tenker at ein må plukke vekk». Informant 1 nemner eksempel frå sin tilbakemeldingspraksis der han «fryser» aktiviteten og rettar elevane si merksemd mot noko konkret i aktiviteten som var bra. Dette er eit godt eksempel på korleis ein tilbakemeldingsprosess på oppgåvenivå vil kunne føregå i ein aktiv kroppsøvingstime.

Wilson (2014) undersøker i sin doktorgradsavhandling korleis lærarar forstår undervegsvurdering og om elevane opplever denne læringsforma som læringsfremjande. Eit av funna i hennar avhandling er at det oppstår eit paradoks ved at det er den undervegsvurderinga som ikkje kan dokumenterast som fører til at elevane lærar best. Likevel så nemner fleire av våre informantar på ein praksis der skriftleg tilbakemelding som dokumentasjon blir brukt, dette til tross for at det ser ut som at også informantane erfarer tilbakemeldingane som ikkje kan dokumenterast som dei mest nyttige. Informant 3 seier; «Vi kan legge inn ein skriftleg kommentar eller to. Men igjen, er det godt nok? altså vil den lettare forståast? Ofte snakkar jo vi i eit språk og med omgrep som går litt over hovudet på dei». Vidare seier informanten at det blir vanskelegare for elevane å forstå tilbakemeldingane når dei ikkje umiddelbart får moglegheita til å spør læraren kva som meinast med den.

Tidlegare var det eit krav at læraren måtte dokumentere at undervegsvurderinga hadde blitt gitt til elevane (Evensen, 2020, s. 139). Dette kravet vart teke vekk i 2015, men det er likevel skular og skuleeigarar som ynskjer at delar av undervegsvurderinga skal bli dokumentert av lærarane. Evensen (2020) peikar på at dette truleg har samanheng med det som går på klager på karakterar. Dette er også noko som kjem fram hos informant 1;

*Så her er jo den mange er redde for, at det skal bli klaging på kroppsøvingsskarakteren ikkje sant. Men alt klage eigentleg handlar om er at du som lærar skal kunne dokumentere og vise kva kompetansemål du har gått igjennom. Du kan klage kun på formelle feil eksempelvis. Så derfor er det viktig på ein måte den at du som lærarar har ansvar for at du har gått igjennom alle kompetansemåla og at du har god dekning på alt. Men så har du gjerne denne her med å skal dokumentere alt. Og det*

*er ikkje like enkelt.*

Det ser ut som at informanten kjenner på eit behov for å ha alt på det tørre, og at dette vil lettare kunne bli oppnådd gjennom å ha dokumentasjon på kva som er gjort undervegs. Evensen (2020, s. 114-115) viser til at ved eventuelle klager på standpunktkarakteren vil kroppsøvlingslærarane måtte dokumentere at regelverket har blitt følgt. Vidare presiserer han at dette vil bety å dokumentere undervegsvurdering og elevane si medverknad i vurderinga av eige arbeid, men at praksisen for korleis dette gjerast vil vere opp til den enkelte lærar å bestemme. Klage på karakteren er også noko som blir nemnt av dei andre informantane, men i litt ulike kontekstar. Informant 5 fortel at ho har hatt elevar som har vore veldig ueinig med ho om vurderinga hennar, men seier at ved å gi tilbakemeldingar som tek utgangspunkt i det elevane seier så vil elevane føle seg høyrte og karakteren vil opplevast mindre tilfeldig for dei. Ho legg til at denne praksisen har ført til at dei ikkje har klaga på karakteren når dei fekk standpunktkarakter i 10.klasse.

På spørsmål om kva betydning informantane tenker undervegsvurderinga har for elevane sin læring i kroppsøvlingsfaget svarar informant 2;

*Til meir samtale, til meir sånne små tilbakemeldingar du kan gi, til betre fungerer undervegsvurderinga, tenker eg. Og at eg tenker at den hadde fungert betre om eg hadde fått snakka meir med dei, det trur eg. Men den skriftlige undervegsvurderinga, ehm, den trur eg faktisk, eigentleg betyr litt mindre enn det du kan formidle til dei undervegs og få snakka med dei om, og sagt: ka tenker du? Eg synest sånn og sånn.. At du kan ha litt dialog med dei rundt det og at dei forstår at du setter pris på det og har lyst å ha dei vidare, du har lyst at, dette klara du, detta kan du klare. Eg føler ikkje at eg får sagt det like godt med ei skriftleg undervegsvurdering.*

Informantane har så langt lagt vekt på at munnlege tilbakemeldingar vil vere å føretrekke framfor skriftlege, sjølv om tilbakemeldingsprosessen også må tilpassast tidsspenn og situasjonar der skriftlege tilbakemeldingar vil kunne vere betre eigna. Det kan verke som at ein del av den skriftlege tilbakemeldingspraksisen som informantane skildrar heng saman med å det å vere førebudd på eventuelle klager på standpunktkarakterar. Det som kjem

tydeleg fram hos informantane er at den munnlege tilbakemeldinga bør bere preg av å vere ein dialog med eleven, der elevane sine tankar og spørsmål kan vere eit utgangspunkt for tilbakemeldingane dei får.

### *Tidspress som faktor for tilbakemeldingspraksisen*

Vidare blir det sett på korleis informantane opplever at tid som faktor påverkar deira tilbakemeldingspraksis og vurdering. Forskrift til opplæringslova (2006, §3-7) seier at elevane har rett på samtale om deira utvikling i faga minst ein gong i halvåret, men at den kan gjennomførast i samband med foreldresamtalen. I følge Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 199) opnar denne formuleringa opp for at ein formell samtale mellom kun faglærer og elev kan bli nedprioritert, og ein kan ein ende opp med at det er kontaktlærer som snakkar om fleire fag samstundes med eleven, enten med eller utan foreldrane til stades. Informant 5 fortel om ein praksis som kan verke inkonsekvent på korleis dette løysast;

*Nokre gongar har eg hatt meir sånne formelle undervegsvurderingar, at eg har hatt fagsamtalar med dei, der dei får høyre litt kva eg tenker og kva som skal til for å kunne betre seg. Men aller mest er det jo kommentarar undervegs.*

Fleire av informantane trekker fram utfordringar knytt til tilbakemeldingsprosessen der tid ser ut til å vere noko dei gjerne skulle hatt meir av. Informant 1 seier;

*Men utfordringa er jo spesielt i kroppsøvingsfaget at det er pressa på tid. Og du kan ikkje akkurat berre sette deg ned med ein elev heile tida og snakke, for du er nøydde til å vere aktivt deltakande i undervisninga. Og observerande. Så det blir liksom den tilbakemeldinga elevane får. Alle får ein tilbakemelding i den grad at dei blir sett, dei blir.. når dei er på veg ut til neste time eksempelvis, så har dei moglegheit til å få ein tilbakemelding viss dei lurar på noko.*

Informanten opplever at kroppsøvingsfaget i større grad enn andre fag er pressa på tid og knyter dette til fagets eigenart der ein som kroppsøvingslærer må vere «aktivt deltakande i undervisninga». Ein kan mellom anna knyte dette opp i mot til Aasland og Engelsrud (2017) sine koplingar mellom lærarens merksemd og elevane sin innsats. I kroppsøvingsfaget er



elevane sin innsats i timane noko som kroppsøvlingslæraren lett kan observere. Årsaka til dette er at elevane i stor grad presterer med kroppane sine i kroppsøvlingsfaget, noko som er godt synleg (Aasland & Engelsrud, 2017). Det kan derfor vere viktig for kroppsøvlingslæraren å følgje med på elevane under heile timen. Studien til Aasland og Engelsrud (2017) viser nemleg at elevar har ein tendens til å yte mindre når læraren ikkje har fokus på dei. Det ser ut til at for at elevane skal gjer ein innsats i timen vil dei vere avhengig av merksemda til læraren. Ein forstår dermed at det å bruke mykje tid på tilbakemeldingar eventuelt kan gå på kostnad av andre delar av undervisninga.

Informant 3 legg også vekt på at undervisninga handlar om meir enn å berre gi tilbakemeldingar. Ein skal for eksempel også styre aktivitetar og ha kontroll på undervisningsopplegget. Vidare fortel informanten at han opplever det som utfordrande å gjennomføre undervegsvurderingar i ein aktiv kroppsøvlingsstime. Han tek derfor i bruk «smålekser» for å kunne vurdere og gi tilbakemeldingar til elevane, fordi han ikkje opplever at undervegsvurderinga som skjer i kroppsøvlingsstimen vil vere tilstrekkeleg. Informant 1 fortel om ei løysing som baserer seg på å heller fokusere på nokre elevar framfor alle elevane; «For eg har ikkje tid til å snakke med alle, det er veldig tidkrevjande. Men eg snakkar med dei som ligg å vipper». Informant 1 ser altså eit behov for å plukke ut og prioritere å gi tilbakemeldingar til dei elevane som vippar mellom karakterar. Informant 3 og 5 fortel også om ein praksis der dei blir nøydde til å prioritere enkelte grupper som skal få tilbakemeldingar på grunn av manglande tid. Begge viser til ein praksis der det ser ut til at dei som ikkje gjere det så godt i faget er dei som gjerne blir prioritert til å få tilbakemeldingar. På eit spørsmål knytt til om informantane føler at elevane får tilstrekkeleg med tilbakemeldingar svarar informant 3;

*Dei meiner nok ikkje det, og vi meiner at dei får akkurat kanskje. Vi kjem oss innanfor rimelegheitenes grenser, men det er ikkje så godt som det burde. Rett og slett fordi, igjen, har du 28 elevar så får du gitt tilbakemeldingar til halvparten innanfor anstendig tid og resten er dei du utsett fordi at : ja, men dei gjere det greit i gym, men det er kanskje dei som ligg å vippar høgt oppe som du kanskje burde gitt ein ekstra tilbakemelding til. Så litt sånn vanskeleg tykkjer eg. Eg tykkjer at vi når dei no med det som kanskje er realistisk å forvente, men det er nok ikkje så bra som vi kunne*

*ha gjort.*

Informant 5 svarar;

*Eg føler på ein måte at dei kan aldri få heilt nok tilbakemeldingar. Ja, det er nokre elevar som får veldig mange tilbakemeldingar og så er det nokre elevar som får veldig lite tilbakemeldingar. Og det er jo som elevane sjølv seier så er det jo ofte at ein får masse tilbakemeldingar viss ein ikkje klarer å oppføre seg. Det er veldig dumt. Mens dei som då gjere som forventa blir jo lett å på ein måte oversjå litt då, så den er litt skummel.*

Det ser ut til å vere ei utfordring at elevane som har høg måloppnåing og som gjer som forventa får mindre merksemd og tilbakemeldingar frå læraren. Forsking av Black og Wiliam (1998b) viser at elevar med høg måloppnåing oftare får tilbakemeldingar på det faglege enn elevar med låg måloppnåing. Denne type tilbakemelding vil i større grad vil bidra positivt til elevane si læring. Utfordringa hos informantane er at dei ikkje opplever å ha nok tid til å gi denne gruppa elevar tilstrekkeleg med tilbakemeldingar. Dette vil bety at desse elevane går glipp av verdifull læring. Denne problemstillinga ser ikkje ut til å vere ny då det i utdanningsnytt var eit innlegg i 2013 som handla om den same problematikken. Der kom det fram at kroppsøvlingslærarar opplever å bruke mykje tid på dei lågt presterande elevane og lite tid på dei høgt presterande. (Lundtveit & Andenæs, 2013).

Både informant 2 og 3 fortel at dei opplever forskjellen mellom rolla som faglærer og kontaktlærer som vesentleg for om dei får gitt tilstrekkeleg med tilbakemeldingar. Dette er snakk om tilbakemeldingar som fell innfor det mellomlange- og lange tidsspennet (Gamlem, 2022, s. 22). Informant 2 seier; «Eg føler ikkje at kanskje det strekker til. Som timelærer har vi dei i faget også er du der ikkje noko særleg elles. Og da må du bruke av timane til å ta samtale». I motsetnad seier Informant 3; «Det som er at eg er heldigvis kontaktlærer, det vil seie at eg er kontaktlærer for min klasse, så det gjer at når vi har fagsamtalar ikkje sant, så hjelper det på». Vidare trekker han fram tidlegare erfaringar som faglærer der han måtte ty til å bruke friminutt og andre løysingar som medførte at det tok lang tid å få gitt tilbakemeldingar. Ut i frå desse refleksjonane kan ein forstå at det om du er

faglærer eller kontaktlærer kan påverke kor godt ein får følgje opp eleven undervegs. Det viser tydeleg at dersom ein er kontaktlærer vil ein kunne ha litt meir tid til disposisjon.

Informant 1 snakkar om noko som kan sjåast på ein form for alternativ løysing på tidsproblematikken. Han snakkar om å ansvarleggjere elevane for å ta kontakt om dei ynskjer tilbakemeldingar;

*Elevane har jo sjølv ein... og det prøver eg å seie til elevane: eg som lærar kan ikkje ha ansvaret for å gi dikke ein tilbakemelding heile tida, det har eg ikkje kapasitet til, men viss dei lurar på noko, om korleis noko gjekk eller kva dei kan gjere betre, så er det deira ansvar å ta kontakt, vise initiativ til forbetring. Altså seie eg jo spesielt i kroppsøving at: du kan ikkje gjere dette på slutten av semesteret, fordi at dette er noko som er heile tida. Så dei to klassane eg underviser i no, der har eg ein løpande dialog med dei elevane som jaktar på den høgaste måloppnåinga. Dei er heile tida på: korleis synest du det gjekk i dag? Så er eg ofte på og spør: ja, kva synest du då?*

Informanten er oppteken av at elevane må vise litt initiativ og ta ansvar for eigen læring. Dette er noko som også tidlegare forskning legg vekt på. Black et al. (2004) seier at for å betre den formative vurderinga så kan ikkje eleven vere ein passiv mottakar av informasjon. Eleven må sjølv vere med og ta ansvar for si eiga læring. Også Sadler (1989) legg vekt på dette og seier at det er eleven sjølv som er ansvarleg for å lukke gapet mellom der eleven er og der eleven ynskjer å vere. Også Informant 5 nemner på ein likande praksis, der ho har fokus på at elevane skal kome med eigne tankar først og så kan ho spele vidare på desse med sine tilbakemeldingar.

### *Oppsummering*

Informantane fortel om ein praksis der munnlege tilbakemeldingar i det korte tidsspennet er den mest brukte forma for tilbakemeldingar. Eit sentralt funn er at skriftlege tilbakemeldingar ser ut til å ha større nytteeffekt som dokumentasjon enn som vurdering for læring. Vidare er det interessant at informant 3 og 5 seier at det er dei lågt presterande elevane som får flest tilbakemeldingar i faget, noko som blir grunngitt ved at dei høgt presterande elevane gjer som dei skal, og det derfor ikkje er tid til å prioritere denne

elevgruppa. Tidsaspektet blir også trekt fram av fleire av informantane, som ei stor utfordring i faget som også påverkar tilbakemeldingsprosessen. Nokre av informantane peiker dermed på viktigheita av å føre ein dialog med elevane i tilbakemeldingsprosessen og at elevane må ansvarleggjerast for eiga læring.

#### 4.2.2 Tydeleggjering av mål og kriterium

##### *Viktigheita av å tydeleggjere mål og kriterium*

Eit av dei grunnleggjande prinsippa for god undervegsvurdering er at elevane forstår kva dei skal lære og kva som er forventa av dei (Utdanningsdirektoratet, 2022). Informant 1 fortel om at vurdering i kroppsøvningsfaget skil seg ut frå vurdering i andre fag og gjer vidare greie for at det krev at han set av tid til å forklare kva som er målet med faget. Han fortel at «*det som eg brukar veldig mykje tid på med elevane er å skape forståing for kva er faget. Kva inneberer kroppsøving*». Informant 3 trekker også fram dette med forståing av faget, og presiserer at det kan vere ei utfordring at elevane ikkje alltid forstår formålet med faget;

*Når eg seie at vi skal gjere kvarandre gode, da er det liksom sånn: hæ? eg skal ikkje gjere andre gode? enn meg sjølv. Altså dei skjønna ikkje det, altså dette her med danning, at det er ein så stor del av kroppsøving. At det er eit fag der du faktisk skal klare deg ut i samfunnet. Det er eit veldig viktig fag.*

Ho fortel også at enkelte av elevane ser på kroppsøvningsfaget som eit aktivitetsfag der ein skal gjere noko, og ikkje eit læringsfag der ein skal lære noko. Dette er forståingar av faget som kan koplast til tidlegare læreplanar, og som kan indikere at lærarane gjerne må arbeide tydelegare med å fremje målet og verdiane til noverande læreplan, då dette også er tett kopla saman med korleis ein skal drive vurdering i faget. Samstundes kan informant 5 fortelje om utfordringar med at enkelte elevar ikkje alltid heilt forstår kvifor dei får den aktuelle karakteren når dei eksempelvis er så gode i idrett. Ho prøver dermed å skape forståing for kva som faktisk skal vurderast i faget, men likevel opplever ho at somme elevar har så høg tanke om kor dei sjølv ligg i faget at dei ikkje alltid klarar eller vil forstå. For informant 4 er desse erfaringane heller ingen unntak. På spørsmål om han erfarer nokre utfordringar med undervegsvurderinga i faget svarar han;

*Det er berre det med tydeliggjering. Det er ikkje ferdigheitene i seg sjølv som gjer at du får høg måloppnåing, men innsats, haldningar og fairplay. Om du er på førstelaget i fotball og slenger med lepper i timen og viser dårleg haldning så får du ikkje høg måloppnåing. På ein måte kommunisere ut det da, til elevane.*

Det verkar som om at det er gjennomgåande blant informantane at elevane ofte har forståingar av faget og vurderingspraksisen som ikkje heilt stemmer overeins med lærarane sine forståingar. Særleg dette som går på at eigne ferdigheiter og prestasjonar i seg sjølv ikkje nødvendigvis er det som skal vurderast i kroppsøving kan vere noko av det som skapar forvirring blant elevane. Dette er ein vurderingspraksis som ikkje samsvarar med læreplanen i kroppsøving og formålet med faget (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Informant 2 trekker fram at gjennom å vere tydeleg med elevane på at dei skal lære noko og utvikle seg, og at det ikkje handlar om å vere best, så vil det vere lettare for elevane å delta på riktig måte i kroppsøvingsfaget. Informant 1 hevdar også at gjennom å vere tydeleg på kva som forventast og blir vurdert så kan ein skape betre rammer for læring;

*Så trur eg du kan skape eit godt læringsmiljø der elevane veit kva som vurderast og veit kva dei skal gjere i kvar time og på ein måte ikkje vere redd for at dei skal får ein dårleg karakter fordi dei skal gjere noko dei ikkje er gode i.*

Vidare reflekterer informant 3 over samanhengen mellom bevisstgjerjing og motivasjon;

*Då er det jo nettopp det med å bevisstgjere liksom kva forventningar har vi til dei også, kva blir vurdert, og kva er meininga med den type vurdering sant. Viss vi tenker vurdering opp mot motivasjon, sant. Og motivasjon for vurderinga igjen, og deltaking så er det viktig å vite kva det er til, kvifor vi gjere det og kor dei er, for dei har jo gjerne lyst til å gjere det godt i kroppsøving.*

Informant 1 og 3 snakkar altså om læringsmiljø og motivasjon som to viktige årsaker til kvifor det er viktig å tydeleggjere vurderingskriterium og mål for elevane. Desse svara er i tråd med kva Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 189) nyttar som argument for å arbeide med å tydeleggjere forventningar. For at for at elevar skal kjenne på tryggleik i lærings situasjonar og for at dei

skal kunne forvente å meistre oppgåver, må dei vite kva som blir forventa av dei. Elevar som opplev mangel på struktur og at forventingar ikkje er synlege, har lett for å bli usikre og utrygge, noko som særleg gjeld for elevar som har låge forventingar til seg sjølv. Mange elevar har stor evne til å arbeide sjølvstendig, mellom anna gjennom å sette seg sjølvstendige mål, men også desse elevane har behov for å vite kva som blir forventa av dei, kva kriterium som blir nytta i vurderinga og kva krav som blir stilt (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 190).

Undersøkingar gjort på elevar på ungdomstrinnet har mellom anna vist at elevar på 8. trinn skil seg klart ut i forhold til elevar på 9. og 10. trinn i forhold til at dei ikkje veit kva faktorar som blir lagt til grunn for vurderinga (Moen et al., 2015). Funna til Moen et al. (2015) kan samsvare med det informant 4 fortel;

*I faget handlar det meir om trivsel, samspell og fairplay og den type ting på åttande og niande, ehm.. og på tiande handlar det meir om vurdering.. eller det er ein større del av det fordi vi må synleggjere.. forsøke å synleggjere gjerne i enda større grad korleis vi kjem fram til vurderinga og dei skal vere delaktig. De skal jo eigentleg det på åttande og niande og, men eg trur nok det er lett for at det strammar seg litt til i tiande da*

For informant 4 viser det seg at å synleggjere korleis ein kjem fram til ei vurdering blir meir prioritert på tiande trinn når elevane skal få ei sluttvurdering. Dette samsvarar også med Leirhaug og Annerstedt (2016) sine funn, som viste at lærarane var gode på å synleggjere vurderingskriterium, men at dette særleg var gjeldande når det kom til vurdering med karakter. I eit godt vurderingsarbeid er det eit premiss at elevane er kjent med vurderingskriterium i oppstarten av eit fag eller eit emne, i tillegg til at det er eit premiss for å kunne praktisere «vurdering for læring» (Moen et al., 2015). Informant 5 nemner ikkje spesifikke klassesetrinn, men fortel at ho går gjennom vurderingskriterium tidleg i skuleåret;

*Ja, vi har jo i starten av året så har vi sånn liten gjennomgang då, kva som ligge i karakterane, ehm og kva vi ser etter, og dei blir jo og minna på då gjerne i oppstarten av timane. Viss det er ein time der ein for eksempel har ekstra fokus på samarbeid då,*

*så vil eg gjerne seie det, at «i dag er det ekstra fokus på samarbeid, så ha det litt i tankane.*

Her seier også informant 5 at i tillegg til at elevane får bli kjent med vurderingskriterium tidleg i året, er dette noko som elevane blir minna på kontinuerleg.

Informant 3 fortel også at han er tydeleg med kva som er forventa av elevane;

*Kvart år så startar vi med: kva er det som forventast til kvar oppgåve som er av ein periode, kva er det som forventast i den perioden, også kjem det nytt termin sant, fagsamtalen og andre ting, korleis har vi følgd opp det. Og så kjem det ny runde. Så det at dei har kontinuerleg, i alle fall anna kvar månad, litt på kva er det som forventast av dei i perioden som kjem*

Informant 2 fortel også at ho prøver å minne elevane på læringsmåla i starten av timen.

Informant 1 seier ikkje noko om når han kommuniserer mål og vurderingskriterium med elevane, men fortel også at han prøver å ha ein kontinuerleg prosess for at elevane skal vite kva som er forventa av dei. Ut i frå kva informantane seier kan det tyde på at informantane arbeider kontinuerleg med at elevane skal vite kva som er venta, men at det tydeleg er nokre som arbeider hyppigare med det enn andre. Evensen (2020, s. 148) påpeikar at når elevane skal bli kjent med målet for opplæringa burde mål og vurderingskriterium arbeidast med jamleg. På denne måten kan elevane på sikt få innsikt i ein brei kompetanse i faget.

Vidare nemner også Informant 1 og informant 4 at tydeleggjering av vurderingskriterium er viktig i forhold til ei sluttvurdering. Informant 4 seier følgjande; «Så det er det å ta desse tinga her og forsøke å gjere det konkret for å forsøke å unngå forvirring og unngå at elevane blir overraska når de får vurderingane sine». Informant 1 påpeikar det same ved å seie at;

*Du skal kommunisere med elevane kva som skal vurderast og korleis dei skal nå det kompetansemålet som er og kva som kjenneteiknar dei tinga som eg skal vurdere. Modellere, kjem med eksemplar, stoppar opp undervegs for å tydeleggjere, har ein kontinuerleg dialog med elevane slik at elevane veit korleis dei ligger an i faget. At det ikkje skal vere slik at dei opnar opp karakterkortet og blir overraska av at dei får ein*

*fem-ar, eller fir-ar eller ja...*

Informant 4 og informant 1 hevdar altså at når elevane veit kva dei blir vurdert etter er det større sannsyn for at elevane har forståing og aksept for karakteren dei får ved ei sluttvurdering. Ei undersøking viser at elevar erfarer at kriterium hjelper dei til å kontrollere om læraren har vurdert dei riktig (Wilson, 2014). Det er med andre ord enklare for elevane å følgje med i vurderingsprosessen og eventuelt ta opp ueinigheiter og spørsmål fortløpande, gitt at dei blir synleggjort undervegs i opplæringa. Evensen (2020, s. 149) legg vekt på at når ein synleggjer kva som vurderast og korleis ein vurderer vil dette bidra til ein gjennomiktig vurderingspraksis, som både gagnar læraren, elevane og føresette.

#### *Praktiseringar for å tydeleggjere mål og kriterium*

Når det kjem til korleis ein kan tydeleggjere kompetansemål og vurderingskriterier for elevane er det fleire måtar å gjere dette på. Kompetansemåla i læreplanen er grunnlaget for både undervegs og sluttvurdering. Dei blir ofte forstått som komplekse og ikkje alltid formulerte på ein slik måte at elevane forstår kva dei betyr og korleis ein skal tolke dei (Slemmen, 2010, s. 96). Leirhaug og Annerstedt (2016) viser i sitt studie at dei fleste lærarane hevdar at kompetansemåla er for omfattande for at elevane skal forstå og få noko direkte ut av dei, og at det er meir givande for elevane når ein utarbeider meir konkrete læringsmål. I følgje (Evensen, 2020, s. 34) er det ikkje noko krav til at kompetansemåla må konkretiserast, men at det er ein vanleg praksis blant lærarar. Desse funna samsvarar godt med kva informant 1 og 2 trekker fram i denne masteroppgåva. Informant 2 fortel at «Eg prøver å bryte ned læringsmål. Sånn at læringsmåla skal vere forståelig for dei. Sånn at dei veit at no jobbar vi med sånn og sånn enkle læringsmål som er forståelig». Det går fram av informant 1 at;

*Eg brukar mykje tid på å snakke med dei om kompetansemål, om på ein måte kva er det som blir vektlagt. Eg prøver å bryte ned kompetansemåla, ehm modelere eksempelvis... det står for eksempel bruke egne dugleikar til å gjere andre gode, ikkje sant. Så snakkar vi litt om det, diskuterer korleis kan du bruke andre dugleikar til å gjere andre gode.*



Informant 1 fortel her om ein praksis der han gjerne diskuterer kompetansemåla saman med elevane. I følge Evensen (2020, s. 137) vil det vere naturleg å ta elevane med på å reflektere rundt læringsmåla dersom dei er brote ned. På denne måten vil elevane få ei auka forståing for dei måla dei skal nå. Denne måten å arbeide med kompetansemåla på vil vere ein god måte å tydeleggjere kva elevane skal strekke seg etter.

Når det kjem til å dele ferdig utarbeida vurderingskriterium med elevane får ein eit inntrykk av at dette er noko alle informantane har fokus på i vurderingspraksisen. I følge Evensen (2020, s. 48) skal vurderingskriterium synleggjere kva læraren ser etter og fokusera på når ein ser etter indikasjonar på kva eleven har lært. Å kommunisere vurderingskriterium handlar vidare om å diskutere dei med elevane, bruke ord som dei forstår og gi praktiske eksempel (Broadfoot et al., 2002). Informant 1 fortel at han;

*Prøver egentleg å gjere det tydeleg for elevane kva er det som på ein måte er utgangspunktet for det eg skal vurdere dei i. Samtidig så prøver eg på ein måte å bryte ned... Eg har gjort det litt forenkla for elevane, men prøver liksom å bryte ned i tre ting.*

Alle informantane forklarar at dei tydeleggjer vurderingskriterium på tilsvarande måte som informant 1. Altså bryter dei vurderinga i tre eller fire hovudpunkt slik at det blir enklare for elevane å forstå, og slik at det kjem tydeleg fram kva som blir vektlagt. Informant 4 fortel eksempelvis at; «vi forsøker å gjere det litt enkelt for elevane opp igjennom. Da er det på ein måte innsats, haldningar og fair play.. og bittelitt ferdigheiter». Vidare har ein informant 2 som legg vekt på punkta «samspel og innsats og framgang». Medan informant 5 forklarar også at ho deler vurderingspunkta inn i tre punkt: det å vere ein god lagkamerat, innsats og utvikling av ferdigheitar. Sjølv om ein ser at det er nokre variasjonar mellom dei ulike informantane i forhold til kva dei legg vekt på og kva omgrep og hovudpunkt dei nyttar seg av, så ser det ut som det er ein felles praksis på det å formulere vurderingskriterium i enkle ord som er forståeleg for elevane. Informant 1 reflekterer over dette;

*Det handlar jo berre om å knekke koden til læraren, å vite kva læraren er ute etter. Det er jo egentleg det det handlar om. Og så lenge du som lærar kan kommunisere*

*kva er det som er vurdert, kva er det som er vektlagt. Elevane forstår det, då skapar du forutsigbarheit. Det skapar trygghet og trygghet det skapar rammer for læring.*

Ut i frå det informant 1 seier her kan ein forstå at ulike lærarar kan vektlegge vurderinga ulikt i kroppsøvningsfaget, og at dette set enda større krav til at læraren er tydeleg på kva som blir vektlagt. Når elevane veit kva dei blir vurdert ut i frå vil vurderinga også opplevast som meir rettferdig og lik (Slemmen, 2010, s. 104).

I tillegg til å dele vurderingskriterium med elevane munnleg gir informant 4 også desse skriftleg til elevane; «Når eg fortel til elevane seier eg desse tinga her. Ehm, men dei får jo årsplanar og, med kompetansemål og kjenneteikn for måloppnåing, men ehm, dei bruker dei nok ikkje så mykje før dei kjem til tiande». Å lage slike planar er noko som informant 2 nemner at ho ikkje får gjort på grunn av tid, men noko ho ser verdien av og gjerne skulle ynskje at ho hadde hatt;

*Det er eit ynskje om at eg har, eller at eg skulle hatt det slik at dei kan få sjå. Og slik at dei kan, eller at dei veit sjølv kva er det eg skal jobbe med den her gangen her. Men eg prøver å skrive det på vekeplanen og.*

Slemmen (2010, s. 98) legg vekt på at når elevane har fått ei forståing av kva som er målet og kva som skal vurderast burde dette synleggjerast for elevane slik at dei blir minna på kva dei faktisk lærer. Synleggjering på tavle, vegg, arbeidsplan eller oppgåve ark blir peika på som eksempel. Evensen (2020, s. 37) argumenterer også for at det er ein fordel at måla ligg tilgjengeleg for elevane på ulike plattformer og at ein visualiserer måla skrifteleg i undervisninga. På grunn av kroppsøvningsfaget sin eigenart kan det vere vanskeleg å synleggjere mål i timen på andre måtar enn verbalt. Ein kan dermed argumentere for at det å synleggjere mål og kriterium gjennom årsplanar og vekeplanar blir desto viktigare.

### *Oppsummering*

Både informant 2,4 og 5 fortel om at elevane kan ha utfordringar med å forstå kva faget handlar om. Ut i frå desse refleksjonane kan ein stille seg spørsmålet om det er lærarane som er for dårlege på å tydeleggjere kva faget handlar om og kva som skal vurderast i faget.

Det verkar likevel ikkje som at informantane tek noko sjølvkritikk her. Informant 4 innrømmer på si side at han er meir oppteken av å tydeleggjere vurderingskriterium for avgangselevar. Årsaka for dette er i hovudsak frykt for klager på standpunktkarakter. Dette er også noko informant 1 legg vekt på. Det verkar med andre ord som at det ikkje først og fremst er dei læringsfremjande verdiane av å tydeleggjere kriterium som opptek desse informantane. Vidare gir alle informantane utrykk for at dei er nøgde med eige arbeid med å tydeleggjere både mål og vurderingskriterium. Informant 1, 2, 3 og 5 fortel at dei er oppteken av å formidle mål kontinuerleg gjennom opplæringa. Alle informantane fortel også at dei formidlar kva som er hovudpunkta for ei vurdering i kroppsøving gjennom å gi elevane enkle stikkord å forhalde seg til, som til dømes «innsats» og «samarbeid».

#### 4.2.3 Formativ bruk av testar

Formativ bruk av summative testar er ein av dei fem viktige prinsippa som Black og Wiliam (2009) hevdar kan bidra til ein god formativ vurderingspraksis. At testar blir brukt på ein formativ måte har ikkje alltid vore ein normal praksis då det i ei årrekke har eksistert testkulturar i skulen som skal teste elevane sine motoriske ferdigheiter og kondisjon (Lopez-Pastor et al., 2013). På spørsmål om informantane opplever nokre utfordringar med undervegsvurdering viser informant 2 blant anna til den tidlegare testkulturen i kroppsøvingfaget;

*Eg tykkjer det er vanskeleg. Og reint generelt vanskeleg fordi, eh, ja, for å sei det sånn.. Det hadde vore lettare om det var så og så mange rundar på 12 minutt, men eg er ikkje for å ha det. Det er ikkje det eg seier. Men det var ein konkret ting. Og eg trur det er derfor det hang igjen så lenge som det gjorde, sjølv om det ikkje skulle henge igjen. Det skulle egentleg vore vekke lenge før. Og det heng kanskje igjen, enda, for å sei det sånn, den dag i dag. Men.. då er det jo enklare å vurdere, for då har du noko bevis, da har du at så og så mykje gjorde du der og du kom dit og dit, altså ja sant. Men no skal du ikkje gjere det.*

Informanten seier først at det er vanskeleg å gi karakterar utifrå kompetansemåla i læreplanen. Deretter viser ho til tidlegare vurderingspraksisar der ein brukte standardiserte

og objektive testformar som vurderingsgrunnlag for å gi elevane karakterar. Informanten nemner den objektive Cooper-testen (12 minuttar test) som kom frå USA og som har blitt mykje brukt i fleire land, deriblant Noreg (Evensen, 2020, s. 86). Ho er klar over at ein slik bruk av testar ikkje høyrer heime i dagens kroppsøvingsfag, men viser likevel til at denne vurderingspraksisen gjorde det lettare å sette karakter og det gav kroppsøvingslæraren noko handfast bevis på kva elevane har prestert. Informant 5 meiner også at ein slik praksis er utdatert;

*Ja, eg føler på ein måte at det er sånn dirkete fysiske testar slik som Cooper-testen og hoppe testar at eg føler ikkje at dei passar så godt inn lenger som det kanskje gjorde før. Og det er jo litt på grunn av formuleringane som er i kompetansemåla då. Så eg har veldig lite slike direkte testar på kva dei kan fysisk. Då har det eventuelt vore for å sjå om det har vore ein utvikling. Då har dei hatt det i starten og så har dei jobbe med noko og så har dei hatt det på slutten. Men ikkje slik at du må hoppe så og så langt eller springe så og så fort for å få den og den karakteren, det har eg ikkje hatt i det heile teke.*

Informant 5 presiserer mellom anna at kompetansemåla gir lite grunnlag for å i det heile tatt drive med testing. I læreplanen blir testing kun nemnt i forbindelse med at elevane sjølv skal sette seg eit mål for kor langt dei skal klare å symje (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Som nemnd innleiingsvis er det likevel moglegheiter for å bruke testar som vurderingsform i dagens kroppsøvingsfaget. Det handlar berre om at i staden for å bruke testar som summativ vurderingsform, så vil ein heller ha eit formativt fokus på testane. Black og William (2009) fortel at summative testar i seg sjølv er ikkje læringsfremmande, men dersom ein tar i bruk summative testar med fokus på tilbakemeldingar for å lære av prosessen, så vil det kunne bidra til læring. Det er ein slik praksis informant 5 nemner på når ho seier at dei gongane ho nyttar testing i undervisninga, så er det for å sjå etter utvikling.

Ho forklarar at når ho har nytta testing i undervisninga så har elevane fått tid til å arbeide med det som skal betrast, for å deretter undersøke eiga utviklinga gjennom ein ny testing. Denne praksisen er i tråd med det Black et al. (2004) hevdar vil kunne gi positive verknadar. Dei seier at når elevane blir oppfordra til å reflektere og merke seg viktige moment ved kva som blir vurdert, samt sjølv planlegge og legge ein innsats i å betre utføringa av oppgåva, vil

det kunne gi positive verknadar for læring. Informant 4 reflekterer i same baner og seier;

*Altså dersom vi testar så er det for å reflektere rundt resultatet. Det har ingenting.. eller det har lite med vurderinga å gjere. Altså vi har 60 meter og.. tidlegare dreiv jo vi med sånn cooper test og beep test og den type ting, og hoppe lengde, kaste ball, og da var det en del av vurderinga. Men det er det ikkje no lenger. No er det heller utviklinga. Om det er turn så har vi heller nokre konkrete mål på kva er det som er bra framlengs rulle. Men det kan hende du blir lønna meir for å ha prøvd og prøvd og ikkje fått det til enn å berre få til på første forsøk også berre sose vekk resten av tida. Så altså man kan ikkje linke direkte opp eit 60 meters resultat foreksempel til karakter. Men vi tar 60 meter i åttande også tar vi det på slutten av tiande. Men då gjer vi det etter karakteren er satt. I tiande har vi ein månad etter karakteren er satt som vi må fylle tiden med. Og da er det meir sånn kvifor har tida di blitt betre eller dårlegare? Ja, men det har ikkje noko med vurderinga å gjere*

Informanten fortel også om at bruken av test i skulen har forandra seg. Informanten sitt syn på testing samsvarar med læreplan og forskning, som seier at ein bør nytte kriterium med tydelege kjenneteikn for måloppnåing og at læringa må stå i hovudfokus (Kunnskapsdepartementet, 2020; Mercier et al., 2016). Mercier et al. (2016) legg vekt på at dersom fysisk testing skal brukast med formative formål så bør det integrerast som ein del av det heilskaplege målet i faget. Vidare må testane vere kriteriebaserte der prestasjonar sjåast opp mot kriterier og ikkje samanliknast opp mot standardiserte mål og andre elevar. Vidare må læraren tydeleggjere for elevane kva som er hensikta med testane og elevane må øve på det å kunne vurdere seg sjølv. I kva grad informant 4 tydeleggjer målet med testing ovanfor elevane kjem ikkje tydleg fram, men han trekker fram innsatsen til elevane i ein testsituasjon som viktig, fordi dei vil få løn for strevet sjølv om prestasjonen ikkje nødvendigvis er på høg måloppnåing.

Kroppsøvingslæraren må alltid forhalde seg til kompetansemåla når ein skal planleggje for undervisning, men står i mange tilfelle fritt til å velje kva metode ein skal nytte. Det ser ut til at Informantane i denne masteroppgåva vel å ikkje vie mykje tid til testing som læringsmetode. Simonton et al. (2019) ser i sin studie frå USA at kroppsøvingslærarar brukte

testar isolert frå læreplanen noko som gjer til at forskarane i studien er pessimistiske til bruken av testar i kroppsøvingfaget. Dette er noko informantane våre er bevisst på. Dei er alle opptatt av at testar må brukast med formål om læring og ikkje direkte mot karakterar i faget. Dette er interessant då ei av hovudutfordringane med bruken av testing i følge Evensen (2020, s. 90) er at den blir kopla mot karaktergrunnlaget i faget framfor læring. Oppfatninga til Evensen (2020, s. 90) om korleis testing i stor grad blir brukt i skulen stemmer altså ikkje overeins med den praksisen som våre informantar fortel om. Informant 2 nemner på at «det ligg veldig mykje gamle vurderingskriterier, i alle fall i bakhovudet på ein god del folk som eigentleg ikkje stemmer lenger». Det ser ikkje ut som at desse gamle vurderingskriteriene som informanten fortel om ligg i bakhovudet på ho sjølv eller dei andre informantane når det gjelder testing.

### *Oppsummering*

Det blir trekt fram at vurderinga var enklare å forhalde seg til når ein kunne bruke standardiserte testar som vurderingsgrunnlag. Informant 2,3,4 og 5 nemner coopertesten som ein slik testform. Sjølv om detta var vanleg vurderingspraksis for informantane tidlegare, er det i dag ingen av informantane som nyttar testar som eit vurderingsgrunnlag i seg sjølv. Dei er alle tydeleg på at dersom dei brukar testar i undervisninga så er det utviklinga til elevane som skal målast. Informant 5 legg vekt på at kompetansemåla ikkje gir noko grunnlag for å drive med testing og derfor blir det ein lite eigna metode å drive vurdering på.

## **4.3 Elevmedverknad i vurderingsarbeidet**

Undervisning og vurdering er noko som i stor grad angår elevane og i følge Evensen (2021, s. 41) vil elevmedverknad vere viktig for at elevane skal kunne påverke både sin faglege og sosiale utvikling i skulen. Denne kategorien omhandlar korleis elevar blir involvert i vurderingsarbeidet i kroppsøvingfaget. Kategorien tek føre seg korleis lærarane forstår omgrepet elevmedverknad, korleis dei involverer elevane i vurderinga og refleksjonar knytt til dette.

### *4.3.1 forståingar av elevmedverknad*

Elevmedverknad er lovpålagt gjennom opplæringslova og vert fremja gjennom overordna del av læreplan (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2020b). Ut i frå dette har skulen eit ansvar til å gi elevane moglegheit til å medverke og til å lære om kva demokrati betyr i praksis. Det er dermed ikkje eit spørsmål om elevmedverknad er noko lærarane skal forhalde seg til i yrkesutøvinga (Sandanger & Johannessen, 2021, s. 3). Spørsmålet blir heller korleis dei forstår omgrepet og korleis dei arbeider med det. Informant 3 har desse refleksjonane når han blir stilt spørsmål om kva han tenker på når han høyrer ordet elevmedverknad; «Ehm, engasjement, deltaking, ehm... kva kan vi seie... Nysgjerrig, ja, det tenker eg på. Og då er det jo ofte at dei vil ta eigarskap til ein del ting vi gjer også». Informant 4 svarar at «Nei det er jo det at dei skal få vere med på å påverke korleis noko skal løysast kanskje. At ein gir ei open oppgåve som dei kan løyse eller tolke..». Desse refleksjonane ser ut til å samsvare godt med kva lærarane i forskingsoppgåva til Faannessen (2022) seier om elevmedverknad generelt. Motivasjon, eigarskap, engasjement, ansvarleggjering og demokratiske prosessar er ord som blir framheva.

Der informant 3 og informant 4 ser ut til å umiddelbart kople elevmedverknad mot at elevane skal få utforske, påverke, ta eigarskap og vere nysgjerrige, er informant 1 særleg oppteken av at elevmedverknad krev tydeleggjering. Han meiner at det er viktig at både lærarane og elevane er bevisst på skilnaden mellom elevmedverknad og elevbestemming; «eg tenker på elevmedverknad tydeleggjer kva faktisk eleven gjer, for viss du som lærar snakkar om elevmedverknad og eleven sit på ei forståing av omgrepet som elevbestemmelse, då er du ute og sykklar». Lærarane i forskingsoppgåva til Faannessen (2022) fortel også at når elevmedverknad er knytt til undervisning er ein avhengig av at elevane får vere med å påverke innafor det som er føremålstenleg for å fremje læring. Dei kan med andre ord ikkje få fritt handlingsrom til å ta val. Elevmedverknad skal vere ein metode som byggjer opp under og fremjar god læring, ikkje noko som hemmar læring. Informant 5 er inne på mange av dei same tankane og meiner at elevane heilt tydeleg har noko dei skulle sagt om sin eigen skulekvardag, men dette utan at det skal vere heilt frie handlingsrom. Ho konkluderer med at elevmedverknad for ho vil vere «Litt friheit under leiing». Sandanger og Johannessen (2021) koplur medverknad tett opp mot demokrati og presiserer at eit demokrati er ikkje å få lov til å velje kva som helst, når som helst. Det handlar om at ein skal kunne tenke, meine og handle fritt innanfor faste og lovgitte rammer.

På same måte vil ein også måtte arbeide med elevmedverknad i skulen.

For å få ei større forståing for korleis dei forstår omgrepet elevmedverknad er det fleire av informantane som kjem med eksempel på korleis dei implementerer elevmedverknad i undervisninga. Informant 3 fortel om eit eksempel der elevane har fått medverke i vurderingsarbeidet. Han er tydeleg på dette med at elevmedverknaden er avhengig av nokre rammer; «viss dei skal ta del i sjølve vurderingsarbeidet, så må det vere litt tydeleg frå vår side kva er det vi vurderer. Så kan heller vurderingsform også vere ein del som dei er med å velje utifrå, sant». Han fortel om eit danseprosjekt der rammene er sette for kva som skal vurderast, men at elevane kan få bestemme korleis dei har lyst å presentere prosjektet; «om dei ville ta det der, gjere det på den og den måten, nokon har spelt inn, nokon har laga musikkvideo, nokon har gjort det framfor klassen. Så er det dei som har valt sjølv korleis dei vil framstille dette». Informant 2 gir eit liknande eksempel som informant 3. Ho kjem med eit døme på korleis ho kan arbeide med elevmedverknad i ein vanleg undervisningstime i kroppsøving;

*Eg har og tenkt på at.. det har eg ikkje fått gjort så mykje men, det med, sei du skal trene uthald. At dei skal få lov til å ha ein medverknad til å sei.. Eg hadde liksom ein test på kva leik kan gjere med.. altså det med å ha det gøy. Gløyme at du skal ut å jogge. Det er ikkje alle som har lyst ut å jogge, men det at du kan trene uthald likevel.. Så det og så på ein måte få velgje metode for: korleis skal vi trene uthaldt? Jo, eg har lyst å gjere det på den måten og ein anna har lyst å gjere det på den måten. Ja okei, men da kan du gjere det, også kan du gjere det. Det at dei har litt val då, i det du held på med. At ikkje eg bestemmer alt for å sei det sånn.*

I denne økta har informanten bestemt kva som skal arbeidast med, samstundes som ho har lagt opp til at elevane kan få velje korleis ein skal arbeide med det. På denne måten har informanten sette rammer som sikrar at aktuelle element blir ivaretekne i undervisninga, samstundes som at elevane kan vere med på å medverke. Denne måten å arbeide med elevmedverknad på imøtekjem særleg prinsippet Barneombudet (2015) har lagt fram, som handlar om at medverknaden skal gjelde alle elevar. Når alle elevane får ta sine individuelle val i forhold til korleis dei vil trene uthald i ein time, vil alle elevane kunne oppleve at deira



medverknad er reell i form av at dei får moglegheit til å påverke. Når elevane i forskingsoppgåva til Faannessen (2022) skulle fortelje om deira forståing av elevmedverknad, vart det særleg lagt vekt på verdien av at alle elevane skulle ha rett til å påverke. Dette er dermed eit prinsipp som ser ut til å vere viktig å legge til rette for.

Tilbake til Informant 1, så fortel han om at han let elevane få medverke i val av aktivitetar, ofte i form av å bli lønna; «*Men stort sett elevmedverknad i kroppsøving, så tenker eg at, sånn innholdsmessig så kan du bruke det som ei belønning: ja, viss alle gjere det bra i dag så kan vi kanskje ha noko, ein ynskja aktivitet på slutten*». Ein kan altså forstå at informant 1 brukar elevmedverknad som ein form for motivasjon. Elevane i forskingsoppgåva til Faannessen (2022) kan fortelje at gjennom medverknad blir dei som regel meir motiverte, noko som vidare fører til at dei lettare vil kjenne på ei meistringskjensle. Ein slik praksis kan dermed verke føremålstenleg for elevane sin driv i kroppsøvfingsfaget. Sett på ei anna side fortel elevane vidare at dei gjerne skulle ynskje at dei ikkje berre blir tatt med i val som er «gøy». Elevane har lyst til å bli tatt på alvor, og har eit ynskje om at lærarane i større grad ser verdien av kompetansen og kunnskapen dei faktisk sit på og bruker denne aktivt. Ein kan tenke seg at det å bestemme aktivitet som ei form for belønning kan vere noko av det elevane siktar til som berre «gøy». Informant 1 problematiserer vidare denne praksisen med at elevane skal vere med å bestemme aktivitetar som ei belønning. Han fortel at det ofte ender opp med at det blir dei tradisjonelle aktivitetane fotball og kanonball som råder;

*Så viss du opnar for elevmedverknad, på ein måte: kva tema har dikka lyst til å jobbe med liksom på 10.trinn, så: ja! Fotball!, eller samarbeid med ball. Dei vil gjere det som dei synest er gøy. Og det er kanskje majoriteten av klassen som synest det er utruleg gøy, men så har du lille Lise som ikkje er så glad i dette her.*

For elevane som likar desse aktuelle aktivitetane kan dette vere veldig motiverande, men som han sjølv påpeiker vil derimot truleg ikkje denne forma for medverknad vere motiverande for elevane som ikkje likar denne type aktivitet. Ei vil heller deira medverknaden truleg opplevast som reell, når deira meining ikkje får noko betydning for utfallet (Barneombudet, 2015). Informant 1 fortel avslutningsvis at han prøver å løyse dette problemet med å reflektere med elevane før dei tek ei avgjersle om det kan vere andre

aktivitetar som kan vere meir aktuelle, men ender ofte opp med å foreslå ein alternativ aktivitet. Ut i frå det informant 1 fortalte tidlegare, forstår ein at han er veldig klar på at ein må vere tydeleg på at elevmedverknad er noko anna enn elevbestemming. Men ut i frå eksempelet han kjem med kan det nettopp tyde på at det er på grunn av manglande tydelegheit at implementering av elevmedverknaden ikkje blir optimal.

«Ja, elevmedverknad er nok sikkert og ein ting som ein kan eller.. sikkert? det er ein ting ein kan bli betre på» fortel informant 2 når ho skal reflektere rundt omgrepet medverknad. Elevane i forskingsoppgåva til Faannessen (2022) fortel at dei erfarer at det er nokre lærarar som er flinke til å involvere elevane, men at variasjonane er store. Anna forskning på elevmedverknad i vurderingsarbeidet viser at norske lærarar heilt klart har eit forbetningspotensiale på dette området, men også her finnes det unntak av lærarar som er flinke til å implementere det i undervisninga. Elevundersøkinga og lærarundersøkinga for 2022 viser begge til resultat der elevmedverknad er det lærarane prioriterer minst når det kjem til prinsipp som omhandlar vurdering for læring (Hygen et al., 2022; Wendelborg & Utmo, 2022). Forsking gjort av Aarskog (2020) har også vist at norske kroppsøvingslærarar innvolverer elevane lite i vurderingsarbeidet. Eit interessant funn her er at sjølv om informant 2 er den einaste informanten som seier at dette er noko ein kan bli betre på, er det denne informanten som gir uttrykk for mest implementering av elevmedverknad i ulike delar av vurderingsarbeidet. Dei andre informantane gir verken uttrykk for at elevmedverknad er noko dei er for dårleg på eller noko dei er gode på.

### *Oppsummering*

Elevmedverknad er eit omgrep alle informantane er godt kjent med og i utgangspunktet positive til. Når informantane blir spurt om deira forståing av omgrepet trekker dei fram litt ulike moment. Engasjement, eigarskap, nysgjerrigheit og open oppgåve er stikkord som blir nemnd av informant 3 og 4. Informant 1 og 5 legg særleg vekt på at det er viktig å skilje mellom elevmedverknad og elevbestemming. Vidare kan alle informantane fortelje om ulike eksempel i undervisninga der dei har latt elevane få medverke på ein eller anna måte.

#### *4.3.2 Involvering av elevar i utvikling av mål og kriterium*

Tidlegare har det vore drøfta korleis lærarane arbeider med å tydeleggjere mål og

vurderingskriterium for elevane. Dette var noko informantane hevda dei stort sett var gode på. Når det kjem til å involvere elevane i utarbeiding av mål og vurderingskriterium ser ein litt andre tendensar. Informant 1 nemner på at han reflekterer over kompetansemål saman med elevane, noko som i utgangspunktet er ein god måte å inkludere elevane på. Samstundes er det skilnad på å reflektere saman med elevane, og det å la elevane vere med å utarbeide og definere eigne mål. Informant 3 fortel på si side om eit døme der han involverer elevane i eit danseprosjekt. Han forklarar at han set vurderingskriterium for arbeidet, men at elevane kan få vere med å bestemme korleis dei skal presentere prosjektet. Dette er jo også ein praksis som tar elevane med på val i vurderingsarbeidet, i den grad at elevane får vere med på å bestemme rammene for vurderinga. Ein kan likevel ikkje seie at dei får direkte medverknad i utvikling av mål og vurderingskriterium. Forsking nemner nemleg på fleire effektar ved å la elevane delta i arbeidet på denne måten. Mellom anna vil elevane kunne få eit større eigarforhold til måla som skal arbeidast mot, auka grad av elevmedverknad, samt dei vil få øving i å reflektere over korleis dei kan oppnå ein større kompetanse i faget. Dette kan igjen kan føre til at elevane kan kjenne på auka meistring og at dei får ei større forståing for sluttkompetansen i faget (Evensen, 2020, s. 34).

Det kom med andre ord ikkje tydeleg fram frå nokon informantar at det å la elevane utvikle mål og kriterium var noko dei praktiserte i vurderingsarbeidet. Informant 4 gjer greie for kvifor han *ikkje* lar elevar utvikle mål og vurderingskriterium;

*Altså du skal jo ha elevmedverknad. Det er mykje som er fint, men som fordrar at du har tid. Og tid det har vi ganske lite av. Så det å bruke tid på sånt, det ja.. Det har ikkje blitt noko av.*

Desse refleksjonane kan sjåast i lys av det som kjem fram i studien til Faannessen (2022). Lærarane i forskingsoppgåva til Faannessen (2022) seier også at det kan vere utfordrande å få til reell medverknad i undervisninga på grunn av ulike rammefaktorar. I følgje Sandanger og Johannessen (2021, s. 9) har læraren mange val å ta i løpet av ein dag, og at det dermed kan kjennast heilt uoverkommeleg å skulle trekke inn elevane i desse vala i tillegg. Ein kan med andre ord forstå det informant 4 trekker fram, og at det å legge til rette for elevmedverknad er noko som gjerne ikkje får høgast prioritet av lærarane i

kroppsøvningsundervisninga. Tidspress er ei kjent utfordring, og Sandanger og Johannessen (2021) legg dermed vekt på at for at elevmedverknaden skal få ein verdi er det nødvendig å planlegge for det. Når elevmedverknad er ein så sentral del av overordna del av læreplanen er det noko ein er nøyd til å prioritere (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når ein samstundes set av tid til å planlegge for medverknad og øver på det kontinuerleg, vil det bli så godt innarbeid at det etterkvart kan erfarast som berikande både for elevar og lærarar.

På ei anna side fortel informant 2 at ho gjerne lar elevane få medverke i undervisninga, men opplever det som utfordrande at elevane skal vere med å bestemme vurderingskriterium når mange av elevane har ei anna forståing av faget; «Så.. litt vanskeleg å kanskje involvere dei i prosessen der dei skal vere med på å bestemme sjølv kva som skal vurderast, føler eg i alle fall». Ho forklarar at somme av elevane gjerne vil bli vurdert ut i frå prestasjon og ferdigheiter, og at det derfor kan vere utfordrande at elevane skal bestemme kva dei skal vurderast etter.

Det er tydeleg at informantane av ulike årsaker ikkje tek elevane med i arbeidet med å utvikle mål og kriterium. Som informant 4 fortel så er tidsperspektivet noko ein må ta omsyn til. Det er jo ikkje nytt at kroppsøvningslæraren har mykje å ta føre seg og at tida ikkje alltid strekker til (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Samstundes har både informant 2 og 4 tidlegare trekt fram at mange elevar ikkje klarar å forstå kva faget handlar om, særleg når det kjem til kva rolle ferdigheiter har i forhold til ei sluttvurdering. I staden for å sjå på det som umogleg å involvere elevane i dette arbeidet fordi dei ikkje forstår fagets formål, slik som informant 2 seier, så kan ein i følgje Evensen (2020, s. 35) snu om på flisa, og bruke dette som ein metode for at elevane kan få ei auka forståing for vurderinga i faget.

### *Oppsummering*

Forskningsartiklar av mellom anna Broadfoot et al. (2002) viser til at det å involvere elevar i vurderingsarbeidet viser seg å ha gode effektar på elevar si læring og utvikling. Likevel kjem det ikkje tydeleg fram at dette er noko informantane i denne masteroppgåva legg vekt på i vurderingsarbeidet. Faktorar som tid, og manglande forståing blant elevane for kva som er vurderingsgrunnlaget i faget blir påpeika som årsaker til dette. Informant 3 fortel at han kan ta elevane med på val knytt til korleis dei vil presentere arbeidet, men at han sjølv set

kriterium for vurderinga. Dette er ein fin måte å inkludere elevane på, men som ikkje nødvendigvis er læringsfremjande i same grad som å ta elevane med på større delar av prosessen med utarbeiding av mål og kriterium.

#### 4.3.3 Eigenvurdering – fleire nyttefunksjonar

##### *Praktiseringar av eigenvurdering*

Elevane sin rett til å vurdere seg sjølv kjem fram i Forskrift til opplæringslova (2006, §3-10). Her står det at elevane skal «delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og faglege utvikling». Eigenvurderinga er derfor noko som alle lærarar uansett fag skal legge til rette for, og som vil vere ein viktig del av undervegsvurderinga til elevane. Fire av fem informantar fortel om ein vurderingspraksis der eigenvurdering kjem tydeleg fram som ein del av denne. Informant 1 seier;

*Eg prøver heile tida å samtalar undervegs, og normalt sett i avslutninga av ein periode så har eg ein eigenvurdering til elevane. Og då får dei moglegheita til å sette litt ord på dei kompetansemåla vi har jobba med og kva kjenneteikn på og måloppnåing vil dei argumentere for at dei har hatt. Dette vil jo på ein måte vere utgangspunkt for ein kort samtale, ofte er det slik at dei elevane eg er einige med, det er ikkje så mykje å seie, «bra jobba , fortsett med det gode arbeidet».*

Informant 1 ser ut til å ha eit nokså stort fokus på eigenvurderinga, og er opptatt av at elevane skal sette ord på korleis dei opplever eiga oppnåing av kompetansemåla. I følgje Black et al. (2004) vil elevane berre kunne oppnå læringsmål dersom dei forstår målet og at dei sjølv får vurdere kva som krevjast for å nå målet. Informant 1 fortel vidare at han på slutten av ulike periodar i kroppsøvningsfaget legg opp til refleksjonsspørsmål som blir utgangspunktet for ein samtale. I denne samtalen skal elevane sette ord på kva dei har vore igjennom og kva dei sjølv meiner dei kan ha fokus på neste gong. Denne praksisen ser ut til å samsvare godt med det Black et al. (2004) beskriv som viktige moment for at elevane skal oppnå kompetansemåla. Informant 4 fortel på si side at han gjennomfører eigenvurdering ein gong i semesteret, vidare seier han at;

*Eigenvurderinga blir ei vurdering av det dei har gjort så skal dei krysse litt av og skrive*

*kommentarar på kva de tenkjer sjølv om si eiga rolle i faget og kva de meiner dei burde få av karakter, og kvifor.*

Informanten fortel om ein eigenvurderingspraksis der elevane skal gjere avkryssingar i eit skjema og reflektere rundt eigen prestasjon, samt grunngje kva karakter dei burde få og kvifor. Dette liknar på det Panadero et al. (2017) refererer til å vere enkle formar for eigenvurdering der elevane får instruksar om å skulle gradere seg sjølv. Det blir hevda at når elevane følger desse instruksane på ein instrumental måte utan at dei nødvendigvis forstår formålet vil det vere vanskeleg for dei å overvake og gjere endringar i deira arbeid.

Informant 4 seier vidare at han er usikker på om elevane tenker at eigenvurderinga har noko verdi for dei sjølv. Han utdjupar dette med å seie at; «Dei gjer det nok mest fordi det er på bestilling frå meg. Ja. Trur ikkje eg skal gi det noko større cred enn det». Sadler (1989) seier at gapet mellom det eleven kan og det eleven ynskjer å oppnå kan berre lukkast dersom eleven sjølv tar til seg dette ansvaret for å lukke gapet. Dette vil samstundes kunne bli utfordrande dersom det informanten beskriver er tilfellet, med at elevane ikkje klarar å sjå kva som skal vere målet. Sett på ei anna side nemner Panadero et al. (2017) at ein slik rubrikkvurdering som informant 4 skildrar, har vist både gode og dårlege effektar i tidlegare studiar. Brown og Harris (2013) seier også at det ikkje nødvendigvis er kva slags form for eigenvurdering ein nyttar som er avgjerande, men at det er implementeringa og kompleksiteten av heile prosessen som er avgjerande for å skape positive effektar. Sitzmann et al. (2010) viser til sine funn når dei seier at effekten av eigenvurdering var sterkare når det også vart gitt tilbakemeldingar i tilknytning til eigenvurderingane, kontra eigenvurderingar utan noko meir. Samstundes verkar det ikkje som om at informant 4 legg så mykje meir i eigenvurderinga enn akkurat det elevane fyller ut. Ein kan dermed stille seg spørsmålet om denne praksisen har så store effektar på læring som det potensielt kunne hatt.

Vidare kan det verke som at informant 1 har eit større fokus på at elevane skal vurdere seg sjølv ofte. Han fortel om ein eigenvurderingsmetode som han ofte brukar etter at undervisingstimen er ferdig;

*Kan vere at dei skal ha ein eigenvurdering på slutten av timen «korleis følte du at timen gjekk i dag», altså dette er etter at dei har vore i garderoben og er på veg opp*

*igjen. Så kan eg stå i gangen og då har vi øvd litt på det, gjekk det bra - tommel opp, sånn passeleg - tommel til sida, gjekk det dårleg - tommel ned. Så kan eg berre få ein kjapp tilbakemelding i frå elevane korleis dei følte det gjekk i dag. Viss det då er nokon som: ja, eg er einig, eg synest... viss nokon gir tommel opp så: ja, bra innsats i dag, du hadde godt fokus, ikkje sant. Og viss det er nokon liksom som på ein måte vel litt meir tommel til sida så kan du seie : ja, vi kan ha litt fokus på dette her neste gong. Det at dei heile tida har på ein måte moglegheit til å kommunisere kjapt med meg og seier korleis dei følte det sjølv gjekk. Då får du ein viss form for eigenvurdering.*

Ein slik modell som informant 1 skildrar, der elevane vurderer seg sjølv med tommel opp, tommel til sida eller tommel ned, altså bra, middels eller dårleg, vil vere ein form for det Black et al. (2004) kallar for trafikklys modellen. Modellen dei viser til handlar om å vurdere seg sjølv utifrå tre nivå som kan omsettast til grøn, gul eller raud, slik som informant 1 sin eigenvurderingspraksis kan. Black et al. (2004) seier at denne måten å arbeide med eigenvurdering vil kunne vere ein enkel og effektiv, i form av at elevane skal vurdere eigen måloppnåing eller andre relevante aspekt ved bruk av eigne ord eller teikn. Vidare seie dei at denne eigenvurderinga kan bli komplimentert av kvarandrevurdering, slik at elevane grunnir deira vurdering av eigen kompetanse ovanfor kvarandre. Informant 1 gjer ikkje dette, men han fortel at ut i frå denne metoden kan han gi elevane raske tilbakemeldingar som kan støtte opp under det elevane meiner om seg sjølv etter økta.

Eit meir kritisk blick til eigen og skulen sin bruk av eigenvurdering blir trekt fram av informant 2;

*Også er det jo den eigenvurderinga til elevane. Og den tenker eg at.. Eg tenker at eg er for dårleg på det, men eg tenker og generelt i skulen faktisk, og ikkje berre kroppsøving. Eg trur vi generelt er for dårlege i det. Også synest eg kanskje og det er litt vanskeleg for når du gir eigenvurdering, så merkar du og at dei ikkje er så vandt med det. Slik at det ikkje er alltid at det kjem så veldig mykje ut av det. Det er nokre som klarar å formulere seg og få ein del ut av det, også er det ja, ikkje så mykje, ja...*

Informanten fortel om ein praksis der ho føler at ho sjølv og resten av skulen er for dårleg på

å implementere eigenvurdering. Ho fortel vidare at elevane ikkje er særleg vand med det og at det er berre enkelte elevar som får noko ut av det. Black et al. (2004) seier at det vil vere læraranes ansvar å iverksette og hjelpe elevane med å drive eigenvurdering ettersom det ikkje er noko dei nødvendigvis set i gong med på eiga hand. Vidare seier dei at det særleg vil vere dei lågt presterande elevane som vil ha størst behov for denne hjelpa dersom dei skal klare å utvikle seg gjennom bruken av eigenvurdering. Når informant 2 seier at det berre er nokre elevar som får noko ut av eigenvurderingspraksisen så kan det tenkast at dette vil vere dei som presterer godt i faget. Informanten fortel vidare om sin bruk av eigenvurdering der ho seier;

*Også av og til har eg brukt ein liten logg, etter timen. At dei kan vurdere litt ut ifrå ein liten logg. Dei har og av og til fått kriterium for låg, middels og høg måloppnåing. Og fått beskjed om, okei: kva vil du gjer? kor har du lyst på ein måte? og da ser du kva du må strekke deg etter om du har lyst å oppnå sånn eller sånn. At dei får eit vurderingsskjema på førehand der dei kan tenke gjennom, korleis vil eg jobbe i ein periode no for å kunne klare, ja..*

Det ser ut til at informanten nyttar seg av fleire formar for eigenvurdering, og ynskjer også å at elevane skal sette seg mål som dei skal jobbe mot. Ho presenterer kriterium for ulike måloppnåing slik at elevane skal få betre oversikt over kva som må til for å oppnå det målet dei ynskjer å oppnå. På denne måten kan elevane bli ansvarleggjort og bevisst på kva som må til for å lukke gapet mellom det dei prestere i faget og det dei ynskjer å prestere i faget (Sadler, 1989).

I likskap med informant 2, så kan informant 5 fortelje at eigenvurderinga er ein viktig del av undervegsvurderinga i faget;

*I vurderingsarbeidet så har vi hatt fokus på eigenvurderingar og at deira stemme skal bli høyrte. Enten at dei har gjennomført ein eigenvurdering på forms eller noko i den gata der i forkant av ein karaktersamtale eller i forkant av ein vurdering på eit gitt arbeid. Men og det at dei skal få kunne seie kva dei meina sjølv. Så viss vi seier for eksempel at etter ein time vi har hatt om samarbeid, eller etter ein øving vi har hatt*



*om samarbeid eller noko slikt så kan ein jo spørje gruppa og be dei om å reflektere over samarbeidet. Korleis fungerte det og kva kan dei gjere betre neste gong og så får dei prøve på nytt på ein måte då. Ja, trur eigentleg det er det.*

Informanten fortel om ein eigenvurderingspraksis som finn stad i det ein kan kalle meir formelle situasjonar slik som «karaktersamtaler» og i tilknytning til vurdering av «eit gitt arbeid» samstundes som ho brukar det i meir uformelle situasjonar når ho ber elevane reflektere i slutten av ein time. Informanten seier vidare «Og at eg gjerne lar dei snakke først før eg seier noko om kva eg meina». Dette vil vere ein praksis der eigenvurderinga blir følgt opp med tilbakemelding, som vil vere meir gunstig for elevane si læring (Black et al., 2004).

### *Sjølvinnsikt og einigheit om karakteren*

Informant 1, 4 og 5 viser til elevane si sjølvinnsikt som ein faktor som vil kunne påverke deira eigenvurdering. Informant 5 opplever at elevane synest det er utfordrande å forstå kva som ligg i dei ulike karakterane til tross for at ho prøver å minne dei på kva som er fokuset ved oppstart av timen. Vidare seier ho;

*Men likevel det er liksom noko med sjølvinnsikt og då når du er 15-år. Det er jo ikkje så enkelt alltid. Og så er det nokon som skjønner det veldig godt, og når du har... viss du har konkrete eksempel og får snakke med dei rett etter at ting har skjedd så kan dei jo ofte skjønne det, men så gløymer ein det jo litt igjen då når karakteren skal kome til slutt.*

Informanten viser til viktigheita av å kunne bruke konkrete ting som skjer i timen for å hjelpe elevane med å skape ei betre forståing av kva som ligg i dei ulike karakterane. På denne måten forsøker ho å betre deira sjølvinnsikt slik at dei kan bli flinkare på å gjere gode eigenvurderingar. Vidare seier informant 1 at han i utgangspunktet opplever elevane som flinke til å vurdere seg sjølv, og at han ofte kan «jatte med» på det elevane seier fordi han er einig. Informanten er stort sett nøgd med elevane si evne til å vurdere seg sjølv og estimerer at omlag åtte av ti «treffer» på eigenvurderingane. Samstundes legg han vekt på at det framleis er eit fåtal av elevane som manglar sjølvinnsikt. Informanten seier;

*Altså du har jo nokon som er heilt på bærtur, det er jo nokon som ihvertfall i aldersgruppa 8-10 klasse, det vil seie frå 13-16 år, og då er det spesielt gutar men du har også jenter som kognitivt er i endring. Altså det burde ha vore eit skilt i panna deiras der det står liksom: under oppbygning, kontakt meg om tre år, ikkje sant. Du har nokon... altså eg skal ikkje bruke ordet blåst, men det er nokon som er litt ute på viddene. Litt i sin eigen verden.*

Her blir det vist til at det kan vere store kontrastar på elevane si evne til å vurdere seg sjølv, som informanten meiner har med mangel på sjølvinnsett å gjere. Informanten viser også til ein skilnad mellom korleis gutar og jenter vurderer seg sjølv. Han ser ein tendens til at gutar kan vurdere seg sjølv opp ein karakter, medan jentene er meir kritiske til seg sjølv og ender opp med å vurdere seg sjølv ned. Informanten fortel vidare at gjennom å vere tydeleg og ved at ein som lærar ofte har same klasse over fleire år, så vil elevane få ei auka forståing for vurderingspraksisen og sjå eit mønster på ting. Informant 4 ser på eigenvurderingar som eit reiskap til å skape større einigheit mellom eleven og læraren om karakteren. Informanten seier;

*eg har inntrykk av at det er lurt i desse observasjonsfaga fordi da får du på en måte synleggjort.. du tar det sjølv sagt på hausten av, eller korleis dei vurderast, men da treffer de fleste på den same vurderinga som eg tenker. Eg opplever at det samsvarer ganske godt. Så eg trur det er klokt å ha når det nærmar seg standpunkt da. Da er ein på ein måte einig.*

Det ser ut til at eigenvurdering er noko informant 4 ser på som ein metode for å bevisstgjere elevane på standpunktkarakteren som kjem, slik at den ikkje skal vere noko overrasking. Han seier vidare at dersom eleven føler at han eller ho fortentar karakteren fem, og at han er einig, så vil det kunne vere det han kallar for «klageforebyggjande». Han utdjupar etterkvart med at; «Det er jo den eine sida med det. Den andre sida med det er at då får dei reflektert litt rundt kva dei har gjort og kva dei kunne gjort annleis». Informanten ser altså på eigenvurdering som ein måte å unngå klager på karakter, men trekker også fram at han er oppteken av at dei skal få reflektere og gjere justeringar for å kunne gjere noko betre neste gong. Brown og Harris (2013) viser til at eigenvurdering vil vere ein viktig faktor for å kunne

gjere læringsmåla tydelegare for elevane og at dei vil bli nøyde til å overvake og reflektere over eigen læringsprosess.

Også informant 1 nemner på fleire nyttefunksjonar ved eigenvurdering. Han snakkar om at kroppsøvingslærarar føler eit behov for å dokumentere vurdering. Han legg vekt på at det einaste eleven kan klage på er formelle feil og at ein som kroppsøvingslærer derfor må ha gått grundig igjennom alle kompetansemåla. I denne anledninga presiserer informanten at skriftleg eigenvurdering er eit eksempel på dokumentasjon av at ulike kompetansemål er gjennomgått. I ein studie av Leirhaug og Annerstedt (2016) kjem det fram at når lærarane tok i bruk eigenvurdering i undervisinga, så var det ofte som metode for å bevisstgjere elevane på kva nivå og karakter dei låg på. Det ser med andre ord ut som at det er ein nokså normal praksis at eigenvurdering handlar om noko meir enn ein metode for læring. Det ser ut til at det som er ein viktig del av undervegsvurderinga også blir brukt som ein viktig del i den summative vurderinga.

### *Oppsummering*

Informantane i masteroppgåva tek i bruk eigenvurdering med noko varierende hyppigheit. Informant 1 viser mellom anna til ein effektiv og hyppig bruk av eigenvurdering i form av ein visuell og verbal trafikklysliknande modell som skjer etter kvar time. Informant 4 beskriv på motsett side ein praksis der eigenvurderinga blir gjort ein gong i semesteret. Dette er ei skriftleg eigenvurdering med avkryssingar og refleksjonar rundt eigen karakter. Informant 1, 4 og 5 seier vidare at det ikkje er alle elevane som er like eigna til å vurdere seg sjølv, og legg vekt på at elevane sin sjølvinnsett er ein faktor som spelar inn. Avslutningsvis kjem det fram at den skriftlege eigenvurderinga vil kunne ha fleire nyttefunksjonar då den kan brukast som dokumentasjon på både gjennomført eigenvurdering og gjennomgått kompetansemål. Både den skriftlege og munnlege eigenvurderinga blir trekt fram som eit middel for å kunne skape betre forståing og einigheit med eleven om karakter

#### *4.3.4 Kvarandrevurdering – Ressurs eller hemning?*

Fleire forskingsstudiar viser at kvarandrevurdering er noko som får lite prioritet i vurderingssamanheng (Leirhaug & Annerstedt, 2016; Aarskog, 2020). Forsking gjort av Leirhaug og Annerstedt (2016) viser at over halvparten av elevane i undersøkinga svarte at

dei aldri hadde vore involvert i vurdering av kvarandre. Desse funna vart støtta av at lærarane gav uttrykk for at denne vurderingsforma var noko dei i liten grad nytta. At kvarandrevurdering blir via lite merksemd til er noko som også kjem tydeleg fram i denne masteroppgåva.

Det er berre ein av fem informantar som kan fortelje at ho aktivt legg opp til denne forma for vurderingsarbeid. Det er også dermed denne informanten som har gjort seg opp mest erfaringar og tankar ved bruk av denne vurderingsforma. Informant 2 fortel; «at dei kan vurdere litt seg sjølv, og kvarandre.. Sånn kvarandrevurdering. Altså at vi kan spele eit eller anna, men det kan og vere sånn litt meir person, eller det kan vere lag». Informanten fortel her om at ho nyttar kvarandrevurdering i undervisninga, både i mindre og større grupper eller i lagspel. Vidare reflekterer ho rundt sine erfaringar rundt bruken av kvarandrevurdering i undervisninga: «Men eg ser det og, altså det å skulle prate og vurdere kvarandre er noke som dei ikkje er veldig vant med. Det er noko som må jobbast inn for å få det til å bli eit bra system». Ho fortel deretter at:

*Ja altså utfordringa med at det er vanskeleg å få dei til å snakke. ehm, men eg trur nok det at får du det først til, så trur eg det er ein positiv ting, men det er noko som vi må bli meir bevisst på, noko vi må bli betre på. Rett og slett.*

Informant 2 snakkar altså om at kvarandrevurdering er ein vurderingspraksis som ikkje er innarbeida nok hjå elevane, og at ein dermed gjerne ikkje får det optimale utbyttet. Ho ser derimot ikkje vekk i frå at dersom ein set av tid og ressursar til å arbeide med dette så vil det kunne gi positive effektar. Desse refleksjonane samsvarar godt med kva anna forskning seier om kvarandrevurdering. For at kvarandrevurdering skal ha ei effekt i undervisninga er ein mellom anna avhengig av at elevane har fått god kjennskap til korleis ein skal arbeide med denne vurderingspraksisen. Carcia et al. (2020) legg fram at bruk av kvarandrevurdering vil kunne gi mange gode læringsfremjande effektar, men at dette er heilt avhengig av at læraren og elevane er kjent med korleis ein kan arbeide med det. For elevane vil det mellom anna bety at ein må tileigne seg ferdigheiter som å analysere og kommentere andre sitt arbeid, og tolke kommentarar (Engh, 2007). Dette er noko Engh (2007) seier kan ta tid og krev at ein må arbeide målretta med det over ein lenger periode. Informant 2 fortel at ho

som regel tek i bruk kvarandrevurdering når dei har lagspel i undervisninga;

*vi har mest brukt det dersom vi held på med eit lagspel foreksempel. Og at, som eg seie, at det eine laget observera, de to andre laga spela foreksempel. Også gir ein tilbakemelding på situasjonen også rulerar ein på det. Men det er veldig lett gjort at det berre er nokre som snakkar på det laget da, at det er nokre som kjem med den vurderinga og nokre ikkje, ehm..*

Her blir det peika på at ei utfordring med at ein vurderer kvarandre gruppevis er at det gjerne enkelte elevar som engasjerer seg meir enn andre. Det vil altså føre til at det ikkje nødvendigvis er alle elevar som får like stort utbytte ved å nytte denne praksisen. Ho presiserer vidare at;

*Altså nokre tar den rolla mykje enklare. Også har du enkelte som er meir forsiktig som ikkje synest det er kanskje okei. Å kanskje verken.. Kva eg skal sei? sagt at du kanskje kan gjere sånn, sjølv om det blir sagt på ein fin måte så er det ikkje alle som likar det fordi dei føler at: ahh.. eg får ikkje til. Eller at dei får ikkje til å kommenter og seie kva dei andre gjer feil som kan bli betre eller, så ja..*

Dei andre informantane fortel at dei legg opp til at elevane skal samarbeide i undervisninga eller at dei skal leie økter for kvarandre i undervisninga, men dette har ikkje nødvendigvis noko med vurdering å gjere. Informant 4 fortel at dette er noko som blir gjort for å dekke eit av kompetansemåla i læreplanen; «Vi har jo elevstyrt på tiande. Der dei skal ha ein halvtimes økt. Då er det nokre kompetansemål.. bruke egne ferdigheiter til å gjere andre gode då». Han forklarar vidare at elevstyrte økter handlar om at han set eit par rammer for opplegget, også er det opp til eleven å planlegge ei økt og gjennomføre undervisninga. Sjølv om elevane er involverte i arbeidet og at tilbakemeldingar til medstudentar kan finne stad i økta, så presiserer informant 4 at det ikkje er kvarandrevurdering som blir fokusert på i denne økta. Informant 4 trekker på si side fram ei forklaring på kvifor han ikkje lar elevane vurdere kvarandre i kroppsøvingsundervisninga;

*Nei det gjer dei ikkje.. Sidan det er et kroppsleg fag då.. Så balanserer ein heile tida på*

*ein sånn.. kva skal ein.. viss eg gjer sånn, utsett eg nokon for eit ubehag då? sant.. med tanke på kommentarar i frå andre viss de gjer sånn.. Så det blir jo mykje sånn, okei, vi har dans også skal dei vise resultatet. Det er veldig konkrete kompetansemål på dans. Også skal dei vise sluttproduktet. Og det blir jo sånn aleine med lærarane. Det er blitt sånn no fordi det å gjere det framfor heile klassen går ikkje. Så eg må heile tida gjer vurderingar for å skjerme litt dei som synest det er ubehageleg å stå i det.*

Informant 4 poengterer at kroppsøvingfaget er eit kroppsleg fag. Dette betyr at det for mange elevar kan vere ein meir sårbar arena å få tilbakemeldingar på enn i andre fag, då det ofte kan bli retta mot kroppen som kan kjennes meir personleg. Han legg dermed vekt på at ein må vere varsam med kva tilbakemeldingar elevane gir til kvarandre i faget.

Vi veit at kroppsøvingfaget er ein særleg sårbar arena for elevar (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 88). Ein blottlegg kroppen i ein alder prega av usikkerheit og hormon. For mange elevar er det sårbart nok å berre delta i undervisninga. Når ein i tillegg skal bli vurdert og få kommentarar av medelevar kan dette bikke over ei grense. Særleg dersom kommentarane ender opp med å bli personlege. Informant 5 reflekterer i same baner som informant 4, og fortel at elevane gjerne kan vere litt «lause kanonar»;

*Eg synest kvarandrevurdering i kroppsøving sånn på ein måte direkte når elevane står der, synest eg er litt skummelt. Dei er gjerne litt lause kanoner. Det er gjerne nokon som kan seie ting som ikkje passar seg eller på ein måte som ikkje passar seg. Og då synest eg dette her med livslang rørsleglede då, viss nokon seie at: nei, men ho der er alt for treig så det går ikkje, sant. Eller: springe ikkje fort nok, eller: er alt for svak og klarar ikkje å ta situps. Så er det litt sånn brutalt å høyre det då framfor heile klassen.*

Vidare fortel ho at ho er redd for at gjennom å opne opp for at elevane skal gi tilbakemeldingar til kvarandre, og at desse kan bli formulerte på feil måte eller med ein negativ baktanke, vil ein kunne risikere at det går utover det fremste målet i kroppsøvingfaget, nemleg å fremje livslang rørsleglede. Ho fortel at; «det er jo dessverre slik at deira sosiale relasjon utanfor kroppsøvingstimen påverkar jo, eller kan påverke kva dei seier om kvarandre». Det blir påpeika av forskning at eit godt og trygt læringsmiljø er heilt

nødvendig for gjennomføring av kvarandrevurdering (Leirhaug, 2016). Brattenborg og Engebretsen (2021) legg også vekt på at miljøet i klassen vil vere viktig for at alle elevane skal kjenne seg trygge. Når elevane er trygge vil det legge til rette for at elevane tør å prøve nye ting, utfordre seg og tør å delta med heile seg og sin kropp i faget. Eit godt klassemiljø er også vesentleg for at elevane skal fungere med både medelevar og lærar i faget, slik at ein kan delta i prosessar som samarbeid, refleksjon og vurderingar (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 88).

Leirhaug (2016) hevdar at det faktisk er bra at lærarar har vore skeptiske til bruken av kvarandrevurdering, då det er ein vurderingspraksis som krev mykje tilrettelegging og tydeleggjing frå læraren sin side. På denne måten vil tilbakemeldingane elevane gir til kvarandre vere på det Hattie og Timperley (2007) kallar for oppgåvenivå, og ikkje på personnivå. Det er akkurat desse tilbakemeldingane på personnivå, som blir trekt fram av informant 4 og informant 5 at dei fryktar vil gjennomsyre vurderingspraksisen, og da særleg tilbakemeldingar som er veldig personlege og sårbare for elevane. Dette gjer at dei stiller seg svært kritisk til at elevane skal vurdere og gi tilbakemeldingar til kvarandre. Også informant 2 snakkar om at ei utfordring med kvarandrevurdering er kommentarane som blir gitt;

*Det er vanskeleg å ordlegge seg, det er vanskeleg å ja, i alle fall skriftleg. Det kan fort bli munnleg og. Altså det blir fort sånn: ja det går bra, han var flink, ho var flink, det gikk fint. haha. Og det gir jo ikkje så veldig mykje. Altså det er jo positiv feedback, det er jo greie kommentarar til nokon at: ah så bra! Du får det til! men det er jo på ein måte at dei kan vurdere seg litt meir som sånn rettleiing, at det blir ei vurdering som betyr noke for å få til noko. Det trur eg må trenast på. Det er vanskeleg. Det er utfordrande.*

Informant 2 snakkar midlertidig ikkje noko særleg om at ein kan stille elevane i ein sårbar posisjon ved å la dei kommentere og gi tilbakemeldingar til kvarandre. Ho legg meir vekt på det Hattie og Timperley (2007) trekker fram, med at tilbakemeldingar på personnivå ikkje vil vere like læringsfremjande som tilbakemeldingar på oppgåvenivå, og at det dermed er tilbakemeldingar på oppgåvenivå som er ynskjeleg å bruke i undervisninga.

Tilbake til Informant 5, så kan ho fortelje at ho løyser utfordringa med negative kommentarar ved at ho kun lar elevane gi kvarandre positive tilbakemeldingar. Dersom tilbakemeldingane er negative eller i form av kritikk er ho tydeleg på at tilbakemeldingane går gjennom ho før vedkommande elev eventuelt får tilbakemelding;

*Så det er eg veldig forsiktig med at dei skal ikkje meine så mykje om kvarandre framfor andre. Dei gongane vi har slik type vurdering framfor andre så er det kun positive tilbakemeldingar vi har hatt fokus på, og då er det liksom kun stjerner vi skal dele ut, og då trengje ein ikkje å ta det negative sånn direkte til dei, det kan ein heller ta via meg på ein måte slik at eg kan formulere det og sensurere litt.*

Det er jo tydeleg at dersom elevane berre gir kvarandre positive tilbakemeldingar vil nok ikkje kvarandrevurderinga gi eit like stort læringsutbytte. Samstundes seier forskning at ein er avhengig av eit godt klassemiljø og gode relasjonar for at det skal fungere optimalt. At informant 4 dermed gjer ei vurdering på at denne type vurdering ikkje vil fungere i hennas klasse vil truleg vere ei god vurdering, og at ho ut i frå dette gjer tilpassingar slik at elevane faktisk får moglegheit til å øve seg på å gi tilbakemelding til kvarandre. Sett på ei anna side legg Johnson (2004) vekt på at kvarandrevurdering faktisk kan bidra til å styrke sosiale relasjonar og skape tillit til andre. Ein kan med andre ord ta i bruk kvarandrevurdering som ein metode for å betre læringsmiljøet og utvikle kvalitetar som toleranse og aksept for andre. Dette krev sjølv sagt tydelege rammer frå læraren sin side og øving over tid, men dersom ein går inn for det skal det i følge Johnson (2004) vere eit godt reiskap. På denne måten forstår ein at kvarandrevurdering ikkje nødvendigvis berre er læringsfremjande, men at det også er ein vurderingspraksis som kan bidra til sosial læring og samhandling.

### *Oppsummering*

1 av 5 informantar kunne vise til ein praksis der dei aktivt legg opp til kvarandrevurdering i undervisninga. Dette resultatet samsvarar med tidlegare forskning på området som viser at denne vurderingsforma er lite nytta i vurderingsarbeidet. Fleire av informantane grunngir kvifor dei vel å ikkje nytte denne type vurdering. Det at kroppen er veldig synleg i faget og at elevane kan kommentere negativt om kvarandre er årsaker som blir trekt fram av informant 4 og 5. Informant 2 nyttar kvarandrevurdering aktivt i undervisninga, og er dermed den



informanten som har flest refleksjonar knytt til vurderingsforma. Men også ho trekker fram at det kan vere utfordrande å få kvarandrevurdering til å fungere godt i undervisninga. Ho fortel at det er noko som må arbeidast med over tid og krev at elevane lærer korleis dei gir effektive tilbakemeldingar til kvarandre.

## 5.0 Oppsummerande avslutning og vegen vidare

Både formativ vurdering og elevmedverknad er omgrep som har fått stadig større relevans i dagens skule (Black & Wiliam, 1998a; Sandanger & Johannessen, 2021). Samstundes har fleire studiar peika på utfordringar med å implementere desse vurderingsformene i kroppsøvingfaget (Leirhaug, 2016; Aarskog, 2020). Målet med denne masteroppgåva var dermed å undersøkje korleis kroppsøvingslærarar i ungdomskulen reflekterte over eigen praktisering av formativ vurdering og elevmedverknad i vurderingsarbeidet. Dei mest sentrale funna innan vurdering, formativ vurdering og elevmedverknad i vurderingsarbeidet vil bli oppsummerte i påfølgjande avsnitt.

Når informantane skulle reflektere over eigne forståingar av vurdering i kroppsøvingfaget vart både den formative og summative vurderinga nemnd. Det blir trekt fram av fleire informantar at vurdering er ein heilskapleg prosess, som gjer at det er vanskeleg å snakke om ulike delar av vurderinga separert. Alle informantane uttrykte vidare at vurdering i kroppsøving er noko som er utfordrande. Det blir særleg lagt vekt på skilnaden mellom å vurdere elevar i matematikkfaget og kroppsøvingfaget. Dette på grunn av lite konkrete kompetansemål i kroppsøving samanlikna med matematikk. I lys av dette trekte fleire av informantane fram at ein er avhengig av eit godt profesjonsfelleskap. I dette fellesskapet kan ein diskutere og skape felles forståingar og tolkingar, slik at ein kan utvikle eigen vurderingspraksis i faget.

Ved refleksjonar knytt til praktiseringar av formativ vurdering kan ein vise til fleire varierende funn. Gode tilbakemeldingar er ein elementær del av den formative vurderinga (Black & Wiliam, 1998a). Funna viste at informantane nytta både munnlege og skriftlege tilbakemeldingar, men at dei skriftlege tilbakemeldingane også hadde ein nyttefunksjon i form av dokumentasjon. Forsking viser at det er den munnlege tilbakemeldinga som er mest

læringsfremjande, og Wilson (2014) omtalar det som eit stort paradoks at dei munnlege tilbakemeldingane ikkje får meir prioritet i vurderingsarbeidet. Tidsaspektet blir av enkelte informantar peika på som ei grunngeving til at ein ikkje får gitt tilstrekkeleg med munnlege tilbakemeldingar. Informantane er tydelege på at tal elevar fordelt på tid til rådigheit er eit reknestykke som ikkje går opp. I forhold til å tydeleggjere mål og kriterium er dette noko informantane meiner er viktig å setje av tid til, mellom anna fordi fleire av elevane har vanskar med å forstå kva som er målet med faget.

Når det kom til å la elevane medverke i vurderingsarbeidet var det svært sprikande refleksjonar. Ingen av lærarane utrykte at dei involverte elevane i utarbeiding av mål og kriterium, enda dette er ein gunstig måte å få elevane til å få ei forståing for kva som skal lærast (Evensen, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det er særleg merkverdig at lærarane ikkje bruker meir tid på dette når alle informantane utrykte at elevar kan ha utfordringar med å forstå kva som skal vurderast i faget. Eigenvurdering blir derimot nytta av alle informantane, men eit interessant funn her er at fleire informantar trekker fram at dette er ein god form for dokumentasjon. Det kan med andre ord tyde på at bruken av eigenvurderinga i undervisninga ikkje berre har formative formål. Vidare er kvarandrevurdering noko som fleire tidlegare studie har vist som lite nytta i kroppsøvingfaget (Aarskog, 2020). Dette samsvarar godt med funna i denne masteroppgåva, som viser at berre ein av informantane brukar vurderingsforma aktivt i undervisninga. Dei andre informantane var tydelege i sin argumentasjon på kvifor dei ikkje vil nytte kvarandrevurdering. Dei hevda at tilbakemeldingane elevane gir til kvarandre kan vere på eit nivå som ikkje vil vere læringsfremjande, og som i somme tilfelle kan øydeleggje for fagets fremste formål om å fremje livslang rørsleglede.

### 5.1 Oppsummerande konklusjon

Avslutningsvis ynskjer vi å rette eit lys på og reflektere meir overordna rundt enkelte av funna som har blitt presenterte. Sjølv om oppgåva primært omhandla formativ vurdering, og dei aller fleste spørsmåla i intervjuet var retta mot dette temaet, så vart den summative vurderinga og karakterar alltid trekt inn i refleksjonane til informantane. Det verkar særleg som at dokumentasjon er noko som opptar informantane. Skriftlege tilbakemeldingar og skriftlege eigenvurderingar blir framheva som gode metodar for dokumentasjon av elevane

sin progresjon. Tydeleggjering av mål og kriterium blir vidare trekt fram som førebyggjande mot klager. I tillegg vart det forklart at det var enklare å vurdere elevane når ein kunne nytte testar som gav noko handfast å vise til ved karaktersetjing. Ut i frå det informantane fortel kan ein tolke det slik at den formative vurderinga ofte kan bli brukt som ein form for dokumentasjon og grunngjeving for den summative vurderinga. For enkelte av lærarane kan det verke som om at dette har like stor eller til og med større betydning enn dei læringsfremjande aspekta ved å drive med formativ vurdering. Vi forstår læraren sitt behov for dokumentasjon når ei eventuell klage krev at ein har noko å vise til (Evensen, 2020, s. 114). Samstundes vil eit slik fokus kunne risikere å gå glipp av viktige læringssituasjonar til fordel for at læraren har sikra seg dokumentasjon og førebygd klager.

Informantane uttrykker tydeleg at store tolkingsrom i vurderingspraksisen gjer til at informantane må gjere skjønnsbaserte vurderingar. Dette er jo også noko av årsaka til at informantane føler på det nemnde behovet om dokumentasjon. Dei påpeikar at dette stor tolkingsrommet er noko av hovudårsaken til at vurdering i kroppsøving er utfordrande. Vi ynskjer igjen å trekke fram verdien av profesjonsfellesskapet. Ut i frå det informantane fortel, tolkar vi det slik at ein er heilt avhengig av dette fellesskapet for å utvikle, forbetre og kvalitetssikre eigen vurderingspraksis.

Funna i denne masteroppgåva indikerer også at lærarane har eit forbetningspotensiale i høve det å inkludere elevane i vurderingsarbeidet. Det kan tolkast som at informantane har eit ynskje om å involvere elevane, men at implementeringa ikkje nødvendigvis er like enkel. Mangel på tid, elevar som ikkje forstår faget og klasse miljø er noko av det som blir trekt fram som årsaker for at elevmedverknad i vurderingsarbeidet kan vere utfordrande. Samstundes skal elevane gradvis ha fått ei meir sentral rolle i eigen læringsprosess, og deira rett til å medverke kjem tydeleg fram gjennom LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Eit større fokus på elevmedverknad er også støtta av forskning som viser at dette er vegen å gå dersom ein skal utvikle elevane som skal møte framtidens samfunnsbehov (Pedersen, 2021). Arbeidslivet vil ha behov for menneske som er sjølvregulerte og metakognitive. Å la elevane medverke i vurderingsarbeidet blir dermed framheva som ein føremålstenleg måte å imøtekomme desse behova. Oppsummert kan ein seie at det å la elevane medverke er eit viktig ansvar som kroppsøvingslærarane, på lik linje med alle andre faglærarar, må ta på alvor. Slik det går

fram av denne masteroppgåva har kroppsøvingslærarane eit stykke å gå dersom dei skal kunne bidra til det store målet om å utvikle sjølvregulerte elevar som er rusta for framtidens arbeidsliv.

## 5.2 Vidare forskning

Vår masteroppgåve indikerer at lærarane ser verdien og har eit ynskje om å la elevane medverke, men ikkje nødvendigvis alltid er like gode på involvere dei i vurderingsarbeidet. Masteroppgåva har også fått fram refleksjonar frå kroppsøvingslærarane om kvifor det kan vere utfordrande å implementere elevane i vurderingsarbeidet. Det vil dermed vere interessant å ta utgangspunkt i desse funna, og sjå på korleis ein kan løyse dei aktuelle utfordringane. Vi vil derfor anbefale vidare forskning til å sjå nærmare på *korleis* lærarane kan arbeide for å inkludere elevane i vurderingsarbeidet i kroppsøving på ein god måte. Det kan tyde på at det er eit behov for å undersøkje metodar for korleis ein enklare kan leggje til rette for elevmedverknad i vurderingsarbeidet, samt metodar som kan auke graden av elevinnvolving. Med eit læreplanverk som rettar fokuset mot eleven si aktive rolle og eit samfunn som ytrar behov for sjølvstyrte individ, kan det tyde på at dette er noko som er viktig å få auka kunnskapar om. Dersom kroppsøvingslærarane får metodar og løysingar for korleis dei kan involvere elevane i vurderingsarbeidet på ein god måte i undervisninga, kan kroppsøvingsfaget vere ein utmerka arena for elevane å utvikle desse viktige eigenskapane.

## 6.0 Kjelder

- Barneombudet. (2015, 1. august). *Elevmedvirkning: inspirasjonshefte til læreren*.  
<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Andre-publikasjoner/Medvirkningshefte.pdf>
- Birch, J. E. (2016). Subjektiv vurdering er rettferdig vurdering. I E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer*. Cappelen Damm akademisk.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Maidenhead: Open Univ. Pr.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2004). Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21.  
<https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
- 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://www.jstor.org/stable/20439383>
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21, 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P. & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in education : principles, policy & practice*, 25(6), 551-575.  
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardnes, J., Harlen, W., James, m. & Stobart, G. (2002). Assessment for learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice assessment for learning.  
[https://www.researchgate.net/publication/271849158\\_Assessment\\_for\\_Learning\\_10\\_Principles\\_Research-based\\_principles\\_to\\_guide\\_classroom\\_practice](https://www.researchgate.net/publication/271849158_Assessment_for_Learning_10_Principles_Research-based_principles_to_guide_classroom_practice)
- Brown, G. T. L. & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. I J. H. Mcmillan (Red.), *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment*. SAGE Publications, Inc.  
<https://doi.org/10.4135/9781452218649>
- Brown, G. T. L., Harris, L. R. & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and teacher education*, 28(7), 968-978.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.003>
- Carcia, D. B., Alcalá, D. H., Calvo, G. G. & Martín, R. B. (2020). Peer Assessment in Physical Education: A systematic Review of the last Five Years. *Sustainability*, 12(9233), 1-15.  
<https://doi.org/10.3390/su12219233>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.
- Clarke, S. (2005). *Formative assessment in action. Weaving the elements together*. Hodder Murray.
- Corbin, C. B. (2010). Texas Youth Fitness Study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(sup3), S75-S78. <https://doi.org/10.1080/02701367.2010.10599696>

- Dobson, S., Engh, R., Hartberg, E., Gamlem, S. M. & Tellefsen, H. K. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering for læring på ungdomstrinnet*. <https://www.yumpu.com/no/document/read/24500965/teoretisk-bakgrunnsdokument-for-arbeid-med-vurdering-for-udirno>
- Engh, K. R. (2007). Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(2), 107-119. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-02-03>
- Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget.
- Evensen, K. (2021). *Helhetlig vurdering praksis i skolen*. fagbokforlaget.
- Fiskerstrand, P. (2021). Lærarars djupnelæring i profesjonsfaglege utviklingsprosjekt. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis = Nordic journal of education and practice*, 15(2), 53-71. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2466>
- Fives, H. & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? I K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Red.), *APA Educational Psychology Handbook* (Bd. 2, s. 471-499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Faannessen, M. (2022). *Elevmedvirkning* (FOU 214002). Oxford Research. <https://www.ks.no/contentassets/a493533676044e4c804ddd0637e3112f/FoU-elevmedvirkning.pdf>
- Galaen, G. E. & Evensen, K. (2021, 17. februar). *Vurdering i kroppsøving*. Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet. <https://mhfa.no/vurdering-i-kroppsoving#Testing%20i%20kropps%C3%B8ving>
- Gamlem, S. M. & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in education : principles, policy & practice*, 20(2), 150-169. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.749212>
- Gamlem, S. T. M. (2022). *Tilbakemelding og vurdering for læring* (2. utg.). Gyldendal.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Universitetsforl.
- Harris, L. R., Brown, G. T. L. & Harnett, J. A. (2015). Analysis of New Zealand primary and secondary student peer- and self-assessment comments: applying Hattie and Timperley's feedback model. *Assessment in education : principles, policy & practice*, 22(2), 265-281. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.976541>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattie, J. & Yates, G. C. R. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring : om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Universitetsforl.
- HVL. (2021, 11. august). 4. Oppbevaring av aktive forskningsdata. [https://www.hvl.no/forskning/forskningsetikk/retningslinjer/oppbevaring-av-aktive-forskningsdata/#\\_ftn2](https://www.hvl.no/forskning/forskningsetikk/retningslinjer/oppbevaring-av-aktive-forskningsdata/#_ftn2)
- Hygen, B. W., Wendelborg, C. & Dahl, T. (2022). *Lærerundersøkelsen 2021/22 - Analyse av Lærerundersøkelsen i skolen høst 21 og vår 22*. NTNU samfunnsforskning. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk->



- <https://www.bt.no/nyheter/okonomi/i/dvGPB/flest-klager-paa-karakteren-4>
- Lopez-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalan, E., MacPhail, A. & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Lundtveit, E. & Andenæs, B. (2013). Kroppsøvingens utfordringer. *Kroppsøving*, 63(2013)nr 3, 10-11. <https://www.utdanningsnytt.no/kroppsovingsfagets-utfordringer/148824>
- Marton, F. (1981). PHENOMENOGRAPHY — DESCRIBING CONCEPTIONS OF THE WORLD AROUND US. *Instructional science*, 10(2), 177-200.  
<https://www.jstor.org/stable/23368358>
- Marton, F. (1986). Phenomenography—A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of thought*, 21(3), 28-49.  
<https://www.jstor.org/stable/42589189>
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter - Ungdomstrinnet* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=1>
- Mercier, K., Phillips, S. & Silverman, S. (2016). High School Physical Education Teachers' Attitudes and use of Fitness Tests. *The High School Journal*, 99(2), 179-190.  
<http://www.jstor.org/stable/44075290>
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. & Vaktskjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen - en kartleggingsstudie av elever, lærere og skoleleders opplevelse av kroppsøvingens faget i grunnskolen* (Oppdragsrapport nr.2). Høgskolen i Hedemark.  
[https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2\\_15online.pdf?sequence=1&isAlloved=y](https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2_15online.pdf?sequence=1&isAlloved=y)
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Universitetsforl. NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec4>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforl. Opplæringslova. (1998). *Formålet med opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.  
<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Panadero, E., Brown, G. T. L. & Strijbos, J.-W. (2016). The Future of Student Self-Assessment: a Review of Known Unknowns and Potential Directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803-830. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
- Panadero, E., Jonsson, A. & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational research review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Paulsson, G. (2008). Fenomenografi. I M. Granskär & B. H. Nielsen (Red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård* (s. 73-84). Studentlitteratur.
- Paulus, T., Woods, M., Atkins, D. P. & Macklin, R. (2017). The discourse of QDAS: reporting practices of ATLAS.ti and NVivo users with implications for best practices. *International journal of social research methodology*, 20(1), 35-47.



- <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1102454>
- Pedersen, I. F. (2021, 24. februar). *Hvordan kan studentaktive vurderingsformer fremme selvregulert læring?* MNT konferansen 2021, <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/njse/article/view/3935/3637>
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405-429. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Prøitz, T. S. & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering - det (u)muliges kunst? : læreres setting av standpunktkarakter i fem fag i grunnopplæringen* (16/2010). NIFU STEP. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279131/NIFUrapport2010-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rambøll. (2020). *Rapport vurdering i skolen*. Utdanningsforbundet. [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/rapport\\_ramboll\\_vurdering-i-skolen\\_okt\\_2020.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/rapport_ramboll_vurdering-i-skolen_okt_2020.pdf)
- Rogaland, S. i. (2021, 29. oktober). *Klager på standpunktkarakterer i grunnskolen 2021*. Statsforvalteren. <https://www.statsforvalteren.no/rogaland/barnehage-og-opplaring/grunnskule-og-vidaregaande-opplaring/klager-pa-standpunktkarakterer-i-grunnskolen-2021/>
- Romsdal, S. i. M. o. (2019, 11. juli). *Avsluttande karakterar i grunnskolen i Møre og Romsdal 2019*. Statsforvalteren. <https://www.statsforvalteren.no/nn/More-og-Romsdal/Barnehage-og-opplaring/Grunnskule-og-vidaregaande-opplaring/Eksamen-og-prover/avsluttande-karakterar-i-grunnskolen-i-more-og-romsdal-20182/>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144. <https://www.istor.org/stable/23369143>
- Sandanger, S. & Johannessen, M. (2021). *Reell elevmedvirkning!* fagbokforlaget.
- Sandvik, L. V. & Buland, T. (2014). *Vurdering i Skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap*. <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/fivis-sluttrapport-desember-2014.pdf>
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Simonton, K. L., Mercier, K. & Garn, A. C. (2019). Do fitness test performances predict students' attitudes and emotions toward physical education? *Physical education and sport pedagogy*, 24(6), 549-564. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1628932>
- Sitzmann, T., Ely, K., Brown, K. G. & Bauer, K. N. (2010). Self-Assessment of Knowledge: A Cognitive Learning or Affective Measure? *Academy of Management Learning & Education* 9(2), 169-191. <https://www.istor.org/stable/25682447>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Universitetsforlaget.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Stokland, J. (2016, 29. oktober). *Fortsatt karakterer som råder vurderingen i kroppsøving*. Forskning.no. <https://forskning.no/trening-skole-og-utdanning-norges-idrettshogskole/fortsatt-karakterer-som-rader-vurderingen-i-kroppsoving/387772>
- Topping, K. (2003). Self and Peer Assessment in School and University: Reliability, Validity and Utility. I M. Segers, F. Dochy & E. Cascallar (Red.), *Optimising New Modes of*

- Assessment: In Search of Qualities and Standards* (s. 55-87). Springer Netherlands.  
[https://doi.org/10.1007/0-306-48125-1\\_4](https://doi.org/10.1007/0-306-48125-1_4)
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi : forskning om oppfatninger*. Studentlitteratur.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Vurdering i kroppsøving - elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 4. februar). *Undervegs vurdering*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervegs-vurdering/>
- Vestland, S. i. (2021, 21. september). *Klager på standpunktkarakterar*. Statsforvalteren. <https://www.statsforvalteren.no/nn/vestland/barnehage-og-opplaring/grunnskule-og-vidaregaande-opplaring/klager-standpunktkarakterar/>
- Vinje, E. (2016). *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer*. Cappelen Damm akademisk.
- Vinje, E. & Brattenborg, S. (2016). Vurdering i kroppsøvingsfaget - gamle og nye utfordring. I E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer*. Cappelen Damm akademisk.
- Vinje, E., Brattenborg, S., Aasland, M. & Aasland, O. E. (2019). Fremtidens kroppsøvingslærer. I E. Vinje & J. Skrede (Red.). Cappelen Damm akademisk.
- Wendelborg, C. & Utmo, I. (2022). *Elevundersøkelsen 2021- Analyse av utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser*. NTNU samfunnsforskning. [https://www.udir.no/contentassets/42d57ae6bddb4a12b0b5387b3e665299/elevundersokelsen-2021\\_hovedrapporten\\_ntnusamforsk\\_2022.pdf](https://www.udir.no/contentassets/42d57ae6bddb4a12b0b5387b3e665299/elevundersokelsen-2021_hovedrapporten_ntnusamforsk_2022.pdf)
- William, D. & Thompson, M. (2007). Integrating Assessment with Learning: What Will It Take to Make It Work? I C. A. Dwyer (Red.), *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*. Routledge.
- Wilson, D. (2014). *Formativ vurdering gjør forskjell!* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmli/bitstream/handle/11250/277301/Wilson\\_Dordy\\_PhD.pdf?sequence=1](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmli/bitstream/handle/11250/277301/Wilson_Dordy_PhD.pdf?sequence=1)
- Woods, M., Macklin, R. & Lewis, G. (2015). Researcher reflexivity: exploring the impacts of CAQDAS use. *International journal of social research methodology*, 19, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1023964>
- Woods, M. & Wickham, M. (2006, nov, 27-29). *Methodological implications of software use: an empirical investigation of the impact of software programs on literature analysis using n6 and n vivo 7*. QualIT2006 - Quality and Impact of Qualitative Research, Brisbane, Australia. [https://eprints.utas.edu.au/1572/1/Woods\\_Wickham.pdf](https://eprints.utas.edu.au/1572/1/Woods_Wickham.pdf)
- Aarskog, E. (2020). 'No assessment, no learning': exploring student participation in assessment in Norwegian physical education (PE). *Sport, Education and Society*, 26(8), 875-888. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791064>
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5-17. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>

# 7.0 Vedlegg

## Vedlegg 1 – Godkjenning frå NSD

10.05.2023, 19:28

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgåve i Kroppsøving](#) / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

490995

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

29.09.2022

**Prosjekttittel**

Masteroppgåve i Kroppsøving

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Senter for fysisk aktiv læring

**Prosjektansvarlig**

Vegard Iversen

**Student**

Aleksander Dale

**Prosjektperiode**

22.08.2022 - 30.05.2023

**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 30.05.2023.

[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.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.05.2023.

**LOVLIG GRUNNLAG**

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

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

**TAUSHETSPLIKT**

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

<https://meldeskjema.sikt.no/630c6dbc-9346-452d-8550-b3d9ecdb2326/vurdering/0>

1/2

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### *Kroppsøvlingslærarar sin praktisering og refleksjon rundt vurdering*

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøke kroppsøvlingslærarar sin praktisering og refleksjon rundt vurdering på ungdomstrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målet for prosjektet og om kva deltaking vil innebære for deg.

#### **Føremål**

Formålet med vårt prosjekt er å innhente informasjon frå kroppsøvlingslærarar slik at vi kan knytte praksis opp mot teori og gjennomføre analyser og drøftingar i vår masteroppgåve.

#### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

Høgskulen på vestlandet er ansvarleg for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta fordi du underviser i kroppsøvlingsfaget på 8., 9. eller 10. trinn. I denne forskningsoppgåva vil det delta opptil 6 informantar.

#### **Kva inneber det for deg å delta?**

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at du deltek i eit intervju. Det vil vare i ca. 30 minutt. Intervjuet vil innehalde spørsmål som omhandlar korleis du erfarar, praktiserer og reflekterer over vurdering. Intervjuet vil bli registrert gjennom lydopptak, som vidare vil bli transkribert og anonymisert.

#### **Det er frivillig å delta**

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

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

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Vi vil gjere lydopptak av intervjuet som det kun vil vere oss studentar som har tilgang til. Vi vil oppbevare lydopptaka under prosjektet. Etter endt prosjekt vil lydopptak bli sletta. For å sikre at uvedkommande ikkje får tilgang til lydopptak, så er dataene beskytta med kode og uten skybasert lagring.

Deltakarane i prosjektet vil ikkje kunne kjennast att i publikasjonen.

### **Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 10. juni 2023. Seinast ved prosjektslutt vil også lydopptak bli sletta.

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

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettar**

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

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

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

Høgskulen på Vestlandet ved:

- Sunniva F. Myrhol: 90190027 - sunnivafm@hotmail.com (Masterstudent)
- Aleksander Dale: 97408434 - aleksander230398@gmail.com (Masterstudent)
- Vegard Iversen: viv@hvl.no (Hovudrettleiar)

- Vårt personvernombod: Trine Anikken Larsen.

Kontaktinfo: personvernombud@hvl.no

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Vegard Iversen

(Rettleiar)

Aleksander Dale og Sunniva F. Myrhol

(Studentar)

### **Samtykkeerklæring**

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet "*Kroppøvlingslærarar sin praktisering og refleksjonar rundt vurdering*" og har fått høve til å stille spørsmål.

Eg samtykker:

-til å delta i intervju.

-til innhenting av personopplysninger

-til at opplysningane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

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



## Vedlegg 3 – Intervjuguide

### Problemstilling

Korleis reflekterer kroppsøvlingslærarar i ungdomsskulen rundt eigen praktisering av formativ vurdering og elevmedverknad i vurderingsarbeidet?

### Intervjuguide

Intervjuar innleiar intervjuet med å presentere seg sjølv, fortelle om prosjektet og går kort gjennom informasjonsskrivet og samtykkeskrivet som informanten har fått tilsendt på førehand.

Informerer informant om gangen på intervjuet der informanten skal snakke fritt og opent rundt spørsmåla og at intervjuar vil kunne stille oppfølgings spørsmål undervegs. Informanten får beskjed om at lydopptaket blir starta.

#### Vurdering

- Fortell korleis du arbeider med vurdering?
- Kva slags former for vurdering (omgrep) har du høyrte om? (Summativ vurdering, vurdering av læring, formativ vurdering, vurdering for læring, vurdering som læring)
- Kva gjer du når du arbeider med undervegs vurdering?
- Kva tankar har du om betydningen undervegs vurdering har for elevenes læring i kroppsøvlingsfaget?
- Kva ligg til grunn for dine val og utøving av din vurderingspraksis i kroppsøving? (litteratur/retningslinjer/kollegiale)
- Kva former for undervegs vurdering nyttar du deg av?
  - (Dersom informanten nemner ulike vurderingsformer, be dei om å utdjupe dette)
- Opplev du nokre utfordringar med undervegs vurdering i kroppsøvlingsfaget?

#### Elevmedverknad i vurderingsarbeidet

- Viss eg seier elevmedverknad, kva tenker du da?
- Kva tankar har du rundt å involvere elevar i vurderingsarbeidet?
- Korleis innvolverer du elevar i vurderingsarbeidet i kroppsøvlingsfaget?
  - Korleis responderar elevane på dette?
- Erfarar du nokre fordeler ved å involvere elevar i vurderingsarbeidet?
- Erfarar du nokre utfordringar ved å involvere elevar i vurderingsarbeidet?

## Samarbeidsprosessen

### Oppstart

Ein viktig føresetnad vi begge hadde for å jobbe ilag med nokon i masterprosjektet var at vedkommande gjerne hadde litt like tankar og haldningar rundt det å prioritere skulearbeid. Vi har vakse opp som naboar i ei lita bygd og har vore venar heile livet og kjenner derfor kvarandre på godt og vondt, noko som gjorde at vi hadde trua på å kunne skrive ei god oppgåve saman.

### Undervegs

Noko av det første vi gjorde når vi begynte å skrive sjølve masteroppgåva var å skrive under på ein samarbeidsavtale som i grove trekk sa noko om korleis vi skulle arbeide med oppgåva og kva som ville skje dersom sjukdom eller liknande skulle prege masteroppgåva.

Undervegs i masterskrivinga har vi arbeida på ulike måtar. I haustsemesteret 2022 satt vi av 2-3 dagar kvar veke for å arbeide med oppgåva, då møttes vi på grupperom. No i vårsemesteret 2023 har vi for det meste arbeida 4-5 dagar i veka med masteroppgåva, der vi var mykje på grupperom i starten men gradvis fant ut at det var godt å sitte på mastersal og heller diskutere på gangen når vi hadde behov for det. Vi har vore flinke til å bruke vekeplanar, sjekklister og andre dokument for å planlegge, strukturere og fordele arbeid undervegs i prosessen. Vi har utnytta godt våre ulike styrker. Eit døme på dette er at Sunniva har vore flink til å ha god oversikt over det som står i dokumentet og kontinuerleg sett behov for utbetringar, medan Aleksander har sine styrker i å vere nøyaktig og har mellom anna tatt stort ansvar for kjeldene, litteratur og alle formelle krav. I dei tilfella vi har arbeida med ulike delar av oppgåva, har begge alltid involvert seg i den andre sitt arbeid. Vi har vore flinke å bruke kvarandre, diskutere og komme med innspel. På denne måten kan vi seie at begge har bidrege i absolutt alle kapitla av oppgåva.

### Avslutningsvis

Til slutt vil vi stadfeste det same som vi skreiv under på i samarbeidsavtalen, arbeidet vi leverer er eit 50/50 fordelt arbeid, der vi begge har bidratt så likt som mogleg i arbeidet.

### Signatur

Ved signering bekreftar vi begge at den tidlegare samarbeidsavtalen er overholdt og at vi kan stå innafor alt som står i dette skrivet.

13. mai 2023

Dato for signering

Sunniva F. Myrhol

Sunniva F. Myrhol

Aleksander Dale

Aleksander Dale