



# 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>	216
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	32080
----------------------	-------

Egenerklæring \*:  Ja

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

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

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

Nei

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

Nei



# MASTEROPPGAVE

Hvordan vurderer kroppsøvingslærere på ungdomskolen, og hvordan har innføringen av LK20 påvirket deres vurderingspraksis?

How do physical education teachers in secondary school assess pupils, and how has the introduction of LK20 affected their assessment practice?

**Mats Hauge**

Master GLU 5-10

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Nicolay Stien & Jonas Vindedal Langlo

Innleveringsdato 15.05.23

## **Forord**

Gjennom hele min lærerutdanning har jeg opplevd det å vurdere i kroppsøving som en utfordrende oppgave. Jeg synes det er trist at mange elever opplever de får en urettferdig vurdering i kroppsøving, og på bakgrunn av det ønsker jeg å styrke og utvikle min kompetanse på området, som forhåpentligvis vil føre til at mine fremtidige elever får en rettferdig vurdering i faget. Det å skrive en master er en lang prosess hvor lange dager blir til netter og man føler til tider tiden står stille. Det har vært en spennende prosess, men samtidig frustrerende til tider. Jeg har lært mye det siste året, jeg har opparbeidet meg mye kompetanse på temaet og føler meg veldig klar for å tre ut i læreryrket og starte voksenlivet for fullt.

Jeg vil gjerne rette en stor takk til alle mine informanter som tok seg tiden til å delta i forskningsprosjektet mitt. Det var en utfordrende prosess å få tak i informanter de første månedene, hvor en merket den pågående streiken påvirket lærerne. Jeg gav meg ikke og heldigvis til slutt fikk jeg tak i syv dyktige informanter som stilte opp. Jeg vet at man som lærer har en travel hverdag og det å få plass til et intervju er ikke alltid så enkelt. Det setter jeg pris på, og deres bidrag i denne studien vil ikke bli glemt.

Jeg vil også rette en stor takk til mine veiledere Nicolay Stien og Jonas Vindedal Langlo. Dere har alltid vært tilgjengelige for spørsmål, gitt meg grundige tilbakemeldinger på mitt arbeid, og har lært mye av dere i løpet av dette året. Dere har alltid vært i et godt humør og enkle å samarbeide med, det setter jeg pris på!

Til slutt vil jeg takke alle mine nærmeste som alltid har bidratt med støttende og motiverende ord i de mest hektiske og slitsomme periodene.

## Sammendrag

Vurdering i kroppsøving har vært mye diskutert de siste årene, og det har vært et ønske hos mange å ta bort karakter i kroppsøving. For at kroppsøving skal være et læringsfag på lik linje med de andre fagene kan det argumenteres for at det er viktig å beholde karakteren i faget siden selve formålet med vurdering er å fremme læring hos elevene, bidra til lærelyst underveis og gi elevene kunnskap om kompetansen de har underveis og ved avslutningen av opplæringen

På bakgrunn av denne pågående diskusjonen var målet med denne studien å undersøke hvordan vurderingspraksisen til kroppsøvingslærerne på ungdomsskolen, og hvor mye innføringen av LK20 har påvirket deres vurderingspraksis. For å svare på studiens problemstilling ble det tatt i bruk et fenomenologisk perspektiv og gjennomført kvalitative intervjuer av syv kroppsøvingslærere i Rogaland. Studien har undersøkt hvordan kroppsøvingslærere opplever vurdering i faget, og hva de mener vurdering i faget er, hvordan de vurderer, deres oppfattelse av andre kroppsøvingslæreres vurderingspraksis og overgangen til LK20 er hovedtemaene som blir undersøkt i denne studien.

Funn i denne studien viser at kroppsøvingslærerne synes egenvurdering er en veldig god vurderingsform. Det kommer også frem at lærerne prater sammen om vurdering, men kun uformelle samtaler. De savner mer formell tid til diskusjon om vurdering og flere av lærerne opplever kroppsøvingfaget blir nedprioritert. Lærerne opplever vurderingskriteriene som ganske vage og savner mer konkrete vurderingskriterier i LK20. Elevenes innsats er viktig for alle kroppsøvingslærerne, og deres holdninger til faget, det å gjøre andre god, og være inkluderende er kvaliteter som kroppsøvingslærerne sier har en positiv påvirkning på elevenes innsats i faget.

**Nøkkelord:** Kroppsøving, vurdering for læring, vurderingsformer, egenvurdering, profesjonsfelleskap, kunnskapsløftet.

## **Abstract**

The grading system in physical education has been a topic of discussion in recent years with many advocacy for its removal. However, to establish physical education as an academic subject like the others, it can be argued that maintaining grades is important. Assessment serves the purpose of facilitating learning, fostering a desire to learn, and providing pupils with a sense of competence through their education.

With this ongoing debate as a backdrop, the objective of this study was to investigate the assessment practice of physical education teachers at elementary school and examine the impact of the introduction of LK20 (a curriculum reform) on their assessment practice. The study employed a phenomenological approach and conducted qualitative interviews with seven physical education teachers in Rogaland. The research explored how teachers perceive assessment in the subject, their understanding of assessment in physical education, their assessment methods, their views on the assessment practice of their peers and the implications of transitioning to LK20.

The findings of this study indicate that physical education teachers consider self-assessment to be an effective form of assessment. It was observed that formal discussion about assessment is lacking, with teachers engaging in informal conversation instead. Many teachers expressed a sense of the physical education subject being de-prioritized and called for more concrete assessment criteria, as they found the current competence goals to be quite vague. Teachers emphasized the importance of student's efforts, their attitudes toward the subject, their ability to support others, and inclusivity, as these qualities were believed to positively impact student's engagement in physical education. Overall, this study sheds light on the assessment practice in physical education and highlights areas for improvements, such as promoting formal discussions on assessment and providing clearer assessment criteria aligned with the subject's competence goals.

**Keywords:** Physical education, assessment for learning, assessment methods, self-assessment, professional community, the knowledge promotion reform.

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>7</b>
1.1 STUDIENS HENSIKT OG PROBLEMSTILLING .....	7
<b>2.0 TEORI</b> .....	<b>9</b>
2.1 KROPPSØVINGSFAGETS BAKGRUNN .....	9
2.1 VURDERING .....	9
2.2 VURDERING I KROPPSØVING .....	10
2.3 FORMER FOR VURDERING .....	11
2.3.1 Vurdering for læring .....	12
2.3.1.1 Egenvurdering som metode i formativ vurdering .....	13
2.3.2 Vurdering av læring .....	15
2.4 DET PROFESJONELLE SKJØNN I VURDERING .....	15
2.5 KROPPSØVING I LÆREPLANEN .....	17
2.5.1 Innsats .....	18
2.6 TOLKNINGSFELLESKAP OM STANDPUNKTVURDERING .....	21
2.7 TIDLIGERE FORSKNING PÅ VURDERING I KROPPSØVING .....	21
2.8 RASJONALE .....	25
<b>3.0 METODE</b> .....	<b>27</b>
3.1 BAKGRUNN OG BEGRUNNELSE FOR VALG AV METODE .....	27
3.1.1 Vitenskapsteoretisk forankring .....	27
3.2 DATAINNSAMLING .....	28
3.2.1 Intervjuguide .....	29
3.2.2 INTERVJUSITUASJONEN .....	29
3.3 BESKRIVELSE AV UTVALGET .....	30
3.4 ETISKE OVERVEIELSER .....	32
3.5 BEHANDLING AV DATA .....	33
3.6 ANALYSE .....	34
3.6.1 Gjennomføring av analysen .....	34
3.7 TROVERDIGHET OG GYLDIGHET .....	35
3.7.1 Pålitelighet .....	36
3.7.2 Validitet .....	36

3.8 FORFORSTÅELSE .....	37
<b>4.0 RESULTAT OG DISKUSJON .....</b>	<b>38</b>
4.1 HVA ER VURDERING I KROPPSØVING IFØLGE LÆRERNE? .....	38
4.1.1 Karakter som vurdering .....	39
4.1.2 Innsats som en del av vurderingsgrunnlaget .....	41
4.1.3 Underveisvurdering som en del av vurderingspraksisen .....	44
4.2 HVORDAN VURDERER KROPPSØVINGSLÆRERNE I FAGET? .....	45
4.2.1 Egenvurdering som vurderingsform .....	48
4.2.2 Hverandrevurdering .....	51
4.2.3 Hva skal til for å få toppkarakter i kroppsøving .....	52
4.3 LÆRERENS OPPFATNING AV ANDRE KROPPSØVINGSLÆRERE SIN VURDERINGSPRAKSIS ...	55
4.3.1 Hva kan gjøres for å styrke validiteten til deres vurderingspraksis? .....	57
4.4 HVORDAN HAR OVERGANGEN TIL LK20 VÆRT FOR KROPPSØVINGSLÆRERNE? .....	60
4.4.1 Hva er det mest positive med LK20? .....	62
4.4.2 Hva er den største utfordringen med LK20 .....	64
4.4.3 Hva legger lærerne i innsatsbegrepet? .....	66
4.4.4 Det store tolkningsrommet i LK20 .....	68
4.4.5 Har elevene en påvirkning i vurderingsarbeidet? .....	69
4.5 OPPLEVER DU AT KROPPSØVING ER DET MEST UTFORDRENDE FAGET Å VURDERE I? .....	70
<b>5.0 AVSLUTNING .....</b>	<b>72</b>
5.1 BETRAKTNINGER OG VIDERE FORSKNING .....	74
<b>6.0 REFERANSELISTE .....</b>	<b>75</b>
<b>7.0 VEDLEGG .....</b>	<b>82</b>
VEDLEGG 1 SAMTYKKESKJEMA .....	82
VEDLEGG 2 INTERVJUGUIDE .....	85
VEDLEGG 3 GODKJENNELSE AV SIKT .....	87

## 1.0 Innledning

I læreplanen står det at kroppsøving er et sentralt fag, som skal stimulere til livslang bevegelsesglede og bidra til at elevene får en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kroppsøvingfaget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter de er ferdig med opplæringen, og i framtidig arbeidsliv. Som i alle andre fag skal elevene bli vurdert i kroppsøving. I forskrift til opplæringsloven (2006, §3-2) «Rett til vurdering» står det at alle elever har rett til underveisvurdering, sluttvurdering, og dokumentasjon av opplæringen. Vurdering i alle fag skal være i tråd med ulike lover og forskrifter, alt fra opplæringsloven til læreplanene i fagene (Evensen, 2020, s.26). Undervisning og vurdering skal være i samsvar med overordnet del, og ulike deler av fagets læreplan selv om det er kompetansemålene som er grunnlaget for vurdering i faget. Ved innføringen av Kunnskapsløftet (LK20) førte det til at kroppsøvingslærerne må videreutvikle sin vurderingspraksis, hvor elevene i større grad reflekterer over sin egen læring gjennom å ta i bruk egenvurdering og hverandrevurdering (Evensen, 2020, s.27). Kroppsøvingslærere er relativt konservative, mange har et idretts – helseperspektiv og har ofte idrettsbakgrunn har flere forskere funnet en indikasjon på (Evensen, 2020, s.27). Det er en dominerende idrettskurs i kroppsøving når faget baserer seg på olympiske idretter med mål om å prestere og konkurrere mot andre dominerer og karakterer blir gitt basert på ferdighetene til elevene (Säfvenbom og Rustad, 2018). En slik praksis i faget vil ikke være i tråd med LK20, basert på hva LK20 sier om kroppsøvingfagets intensjon og formål (Evensen, 2020, s.27). I forskriften til opplæringsloven (2006, § 3-10) sier den at underveisvurdering skal være en integrert del av opplæringen, noe som er et godt argument for hvorfor kroppsøvingslærere integrere underveisvurdering i deres vurderingspraksis.

### 1.1 Studiens hensikt og problemstilling

De siste årene har det vært store diskusjoner om å droppe karakter i kroppsøving. Evin Hakim Sulamin gikk ut med bare seksere med unntak av kroppsøving, der fikk hun karakteren fem (Vik, 2022). Sulamin sier følgende «Måten lærerne setter karakterer gjør at det blir veldig ujevnt. Man retter jo ikke opp imot en fasit, som i matematikk. Her er karakteren avhengig av den subjektive oppfatningen til én lærer» (Vik, 2022). Det er fortsatt enkelte kroppsøvingslærere som praktiserer faget som et idretts- og aktivitetsfag, og en årsak til det er rundt halvparten av de som underviser i kroppsøving ikke har formell kompetanse (Engelsrud, Gyiring, Sæle, Hallås & Borgen, 2022). Heldigvis vokser det frem en ny generasjon



kroppsøvlingslærere nå som tar faget på alvor, nemlig som et lærings- og danningsfag, hvor grunnlaget for vurdering skal være elevenes læring (Engelsrud et al, 2022). I Engelsrud et al (2022) sitt debattinnlegg sier de kroppsøvlingsfaget må løftes frem som et skolefag og det må få status på lik linje som de andre fagene. Det er derfor viktig å utdanne gode kroppsøvlingslærere og vise at de blir satt pris på. Kroppsøving er et viktig fag i skolen, og Siri Heimdal Knutsen (2021, 9.april) skriver en kronikk i VG hvor hun trekker frem et viktig poeng «Vi har karakter i gym fordi det er et fag, ikke en fritime».

Denne studien har som hensikt å undersøke kroppsøvlingslærere sin oppfattelse av det å vurdere i faget, og hvordan de har opplevd overgangen til LK20. Det er mange elever som opplever kroppsøvlingskarakteren som urettferdig, og formålet med studien er å bidra til å utvikle forskningen på temaet for å sikre at elevene får en rettferdig vurdering i faget. For å best mulig svar på alle relevante spørsmål ble følgende problemstilling formulert:

**Hvordan er vurderingspraksisen til kroppsøvlingslærere på ungdomskolen og hvor mye har innføringen av LK20 påvirket deres vurderingspraksis?**

## 2.0 Teori

### 2.1 Kroppsøvningsfagets bakgrunn

I 1889 når innføringen av folkeskolen ble en realitet ble gymnastikk et obligatorisk fag for mange elever, men det var ikke før 1915 det ble et felles fag i den norske skole (Evensen, 2020, s.13). I 1936 ble det et obligatorisk fag for alle elever i alle skoleslag, og i løpet av denne perioden endret også faget navn til kroppsøving. Mønsterplanene med obligatorisk niårig skole ble innført i 1974, og der ble det fremhevet at gutter og jenter skulle ha felles og likeverdig kroppsøvningsundervisning slik det er i dag (Evensen, 2020, s.13). Rammeplanene før 1997 ble betegnet som retningsgivende rammeplaner (Brattenborg & Engebregtsen, 2013, s.23). Innføringen av L97 ble det forandret, siden den ble sett på som en målstyrt læreplan. I læreplanen var målformuleringen framtredden, L97 la klare føringer på innholdet og varierte metoder (Brattenborg & Engebregtsen, 2013, s.23). Innføringen av LK06 gjorde at den gjaldt for første til 13 trinn, mens forgjengeren kun gjaldt fra første til tiende trinn. LK06 vektla kompetanse som gjorde at det ble stilt større krav til kunnskap og kompetanse i læreplanmålene. Fremfor å beskrive kompetansen på innholdet som skulle arbeides med, beskrev LK06 heller kompetansen elevene skulle sitte igjen med etter opplæringen (Evensen, 2020, s.14). Den nye læreplanen (LK20) bygger på ideer fra LK06. Ulike deler av læreplanen har blitt fornyet og ved hjelp av å etablere nye strukturer skal det legges til rette for bedre helhet og sammenheng i læreplanene (Wedde, 2022). Sammenhengen mellom fagene skal bli bedre, og fagene skal få mer relevant innhold. Innføringen av LK20 skal bidra til å styrke elevene sin dybdelæring og deres forståelse.

### 2.1 Vurdering

Weiss (1998) referert i Eggen (2007) definerer vurdering som:

«Evaluation is the systematic assessment of the operation and/or outcomes of a program or policy, compared to a set of explicit or implicit standards, as a means of contributing to the improvement of the program or policy».

I Weiss sin definisjon legger hun vekt på metoder, altså på vurderingens fokus, deretter på vurderingens referanser eller standard, og til slutt får hun frem vurderingens hensikt (Eggen, 2007). Grunnleggende kan man si at vurdering handler om å fortelle noe om forholdet mellom mål og resultat, men også forholdet mellom intensjon og prosess. Vi kan også si at det handler

om forholdet mellom dokumentasjonsgrunnlag og tiltak. Basert på dette må vurdering derfor baseres på kunnskap om det fenomenet som skal studeres. For å kunne få til en god vurdering handler det om å ha tilstrekkelig kunnskap om fenomenet slik at en ved profesjonell innsikt kan definere en standard som et tiltak eller en utvikling blir vurdert opp mot (Eggen, 2007).

I opplæringsloven (1998, § 3-3) står det «Formålet med vurdering i fag er å fremme læring og bidra til lærelyst undervegs, og å gi informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget». All vurdering som elevene får før avsluttet opplæring er underveisvurdering. Underveisvurdering skal brukes til å fremme læring, tilpasse opplæring, øke kompetansen i faget og det skal være en integritet del av opplæringen til elevene (Opplæringsloven, 1998, §3-10). I læreplanen i kroppsøving under «Underveisvurdering» står det beskrevet hvordan lærerne skal ta i bruk underveisvurdering i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019). I underveisvurderingen skal elever reflektere over sin egen læring, faglige utvikling og delta i vurdering av sitt eget arbeid. De skal kunne forstå hva de skal lære, og hva som forventes av dem. De har også rett på å få vite hva de mestrer, og få veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å utvikle sin kompetanse (Opplæringsloven, 1998, § 3-10). I slutten av opplæringen får elevene en standpunkt karakter, som er et uttrykk for den samlede kompetansen eleven har i faget ved avslutningen av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dermed har elevene både rett på en underveisvurdering i faget, samt en slutt karakter. Rambøll Management Consulting gjennomførte en rapport for å kartlegge vurdering i skole og lærernes vurderingspraksis på forespørsel fra Utdanningsforbundet (2021). Lærerne bruker et bredt spekter av forskjellige metoder i vurderingsarbeidet kommer det frem i rapporten. De er opptatt av å variere bruken av ulike metoder for da får elevene mulighet til å vise hva de mester gjennom ulike vurderingssituasjoner. Gruppediskusjoner, samtaler med elever enkeltvis og i par, tilbakemeldinger på hjemmearbeid, og vurdering av elevs arbeid i timen er vurderingsformene som er hyppigst brukt av lærerne i vurderingsarbeidet.

## 2.2 Vurdering i kroppsøving

Vurdering i kroppsøvingfaget skal bidra til å fremme læring, og bidra til lærelyst underveis (Utdanningsdirektoratet, 2021a). I LK06 skulle det stå klart i kompetansemålene og formålet hva elevene skulle tilegne seg og hvilke ulike kompetanser de skulle utvikle (Brattenborg & Engebregtsen, 2013, s.25). Ved innføringen av LK06 ble kompetanse som begrepet introdusert i læreplanen, og i LK20 ble kompetansebegrepet utvidet. Det nye kompetansebegrepet la mer vekt på at elever må kunne overføre kunnskaper og ferdigheter til ukjente sammenhenger og

situasjoner (Evensen, 2020, s.15). Det kan tolkes som at man som lærer må legge opp til en undervisning hvor det som læres har tydelig overføringsverdi og bør ha nytteverdi utover den konteksten som eleven befinner seg i læringsøyeblikket. Når man vurderer i kroppsøving skal det være i tråd med lover og forskrifter, fra opplæringsloven til læreplanen i faget (Evensen, 2020, s.26). Grunnlaget for vurderingen er kompetansemålene i læreplanen, men undervisningen og vurdering skal være i samsvar med overordnet del. Ved innføringen av LK20 vil det forutsette en videreutvikling av dagens vurderingspraksis. Implisitt vil det si elevene i større grad vil reflektere over sin egen læring gjennom egenvurdering og hverandrevurdering (Evensen, 2020, s.27). LK20 retter et større fokus på å la elevene utforske ulike aktiviteter og deres egne muligheter og det kan være utfordrende i arbeidet med vurdering for kroppsøvingslærerne (Evensen, 2020, s.27).

Kroppsøvingsskarakteren er en del av grunnlaget når elevene skal søke opptak til videregående skole etter endt opplæring på grunnskolen. Krav om rettfærdig og felles vurderingspraksis i faget er derfor viktig. For å kunne få til dette må faget kunne vise til en validitet og reliabilitet (Evensen, 2020, s.28). Validitet blir ofte i klassisk testteori forstått som en egenskap ved en prøve og en prøve kan sies å være valid dersom den måler det den skal måle (Sandvik, 2013, s.38). Ved validitet menes det at vurderingen faktisk vurderer det den skal vurdere. Et konkret eksempel fra kompetansemålet i kroppsøving etter 10.trinn kan være: «trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det som skal vurderes i dette kompetansemålet er hvordan elever trener på og utvikler ferdigheter, altså skal ikke hvor godt elevene mestrer ferdigheten vurderes. Elevene skal utforske varierte bevegelsesaktiviteter og dermed er innholdsdimensjonen åpen (Evensen, 2020, s.28). Kroppsøvingslærerne er den gruppen av lærere som sterkest ønsker felles vurderingskriterier og en felles standard for vurdering i faget (Engevik, 2013, s.84). Gjennom å utarbeide felles kjennetegn for standpunktvurdering vil det mest sannsynlig medføre en høyere reliabilitet i vurderingsarbeidet til kroppsøvingslærerne (Evensen, 2020, s.29).

### 2.3 Former for vurdering

I 1967 hevdet Schriener at begrepene formativ og summativ evaluering beskriver to roller evaluering kan ha, formativ evaluering er en pågående og kontinuerlig for å fremme en ønsket utvikling, mens summativ evaluering ble gjort for å evaluere et ferdig arbeid (Rønsen 2015, s.58). I 1969, to år senere publiserte Bloom referert i Rønsen (2015) en artikkel hvor begrepene

summativ og formativ ble tatt i bruk, som i dag blir omtalt som vurdering. Når Bloom beskriver formålet med formativ vurdering legger han vekt på verdien av tilbakemelding og veiledning som kontinuerlig innspill i en læringsprosess. Bloom brukte begrepene formativ og summativ for å beskrive vurdering, ikke for å klassifisere vurderingsmetoder, og anså det derfor som unaturlig å ta i bruk tester i en formativ vurderingssammenheng. Samtidig mente han at testenes formål var å vurdere elevenes læringsprosess, for på den måten hjelpe eleven videre i læringen (Rønsen, 2015, s.58).

Ifølge Black og Williams (1998) i Rønsen (2015, s.58) består selve prosessen i den formative vurderingen av to trinn. Det første som må gjøres er at elevene må bli bevisst på at det eksisterer en avstand mellom det elevene allerede kan og det som skal læres. Ved bruk av selvvrdering kan elevene bli bevisst på denne avstanden, og lærerens veiledning vil også være mer effektiv hvis eleven aksepterer denne avstanden. (Rønsen, 2015, s.58). Trinn to består av å minske denne avstanden, og for å minke denne avstanden må eleven gjøre forskjellige grep for å tilegne seg dypere kunnskap. Det er likevel komplekse sammenhenger hvordan elevene forstår sine nåværende kunnskaper og ferdigheter i første trinn og hvilke handlinger elevene gjør i det andre trinnet ifølge Black og William (2009) i Rønsen (2015, s.59). I dialog mellom lærer og elev på det første trinnet i vurderingsprosessen kan form, innhold og forståelse motivere til svært forskjellige strategier for videre handling og læringsforløp.

### 2.3.1 Vurdering for læring

Begrepet vurdering for læring ble lansert som en motsetning til vurdering av læring og kan bli forstått på mange ulike måter, men innholdet i det er ganske entydig (Engh, 2010, s.37). Selv om det ble lansert som en motsetning til vurdering av læring må det likevel ikke bli forstått som en absolutt motsetning. Vurdering for læring er ikke en aktivitet som foregår atskilt fra undervisningen, men det er å integrere undervisningen sammen med vurdering (Engh, 2010, s.38). Elevene sitt læringsarbeid er en del av vurderingen, og mye av vurderingen finner del i klasserommet som en prosess hvor både lærer og elev er deltagende. Vurdering for læring hviler ikke på en enhetlig teoriforståelse, men det kan bli sett på som et prinsipp eller en idé som skal ligge til grunn for all vurdering underveis i løpet av et skoleår. All vurdering i grunnskolen som skjer før 10.trinn er en del av underveisvurderingen, og elevvurdering er med andre ord en kontinuerlig prosess (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.198). Faglig progresjon i form av økt kompetanse, å motivere elevene til innsats i læringsarbeidet og til å danne grunnlag for tilpasset opplæring er formålet til underveisvurdering. Nettopp dette er ideer vurdering for læring bygger

på. En kan si at undervisvurdering blir et slags redskap i læringsprosessen til elevene hvor en hele tiden ønsker å utvikle elevenes kompetanse i faget. For å fremme læring hos elevene er det fire forskningsbaserte prinsipper som er sentrale i vurderingsprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Det første prinsippet er at elevene forstår hva som forventes av dem, og har en forståelse av hva som skal læres. Det går ut på om elevene forstår målene med opplæringen og om de vet hvilke kjennetegn og kriterier de vurderes etter i faget. Målet er at elevene skal få en større bevissthet om deres utvikling og læring. Prinsipp to går ut på å gi elevene tilbakemelding som skal si noe om deres prestasjon eller kvaliteten på arbeidet de gjør. Tilbakemeldingene som elevene får skal få frem hva elevene behersker for å så kunne bygge videre med det de mestrer. Tilbakemeldingene som elevene mottar, skal stå i forhold til målet med læringsarbeidet og kjennetegnene på måloppnåelse som skal være bestemt på forhånd. Prinsipp tre er rettet mot at elevene får veiledning på hvordan de kan forbedre seg. En ting er å gi tilbakemelding på hva elevene mestrer, men det er også viktig å gi de tips og veiledning på hvordan de kan forbedre og utvikle sin kompetanse i faget – ofte beskrevet som «framovermelding» (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Disse framovermeldingene bør gis underveis i læringsprosessen når elevene har mulighet til å forbedre sitt læringsarbeid. Det siste prinsippet er at elevene skal involveres i eget læringsarbeid og det skal gjøres ved å vurdere sitt eget arbeid og sin utvikling i faget. Elevene vil bli bedre til å reflektere over egen læring dersom de er aktivt med i vurderingsprosessen. Egenvurdering er en metode som kan gjøre at elevene vurderer sitt eget arbeid, hvor elevene skal vurdere seg selv og reflektere om de ulike målene ble nådd eller ikke. For å fremme læring hos elevene må lærerne sette opp tydelige mål og kriterier, gi faglig relevante tilbakemeldinger til elevene, gi elevene veiledning om forbedring i faget, og involvere elevene i vurderingsarbeidet. Alle disse prinsippene er nedfelt i opplæringsloven, og både elever og lærere får mulighet til å påvirke opplæringen ved hjelp av kommunikasjon og dialog når læreren jobber etter disse prinsippene (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

#### 2.3.1.1 Egenvurdering som metode i formativ vurdering

I dagens litteratur har egenvurdering mange definisjoner, hvor det kan bli definert som selve vurderingen, kritisk oppfatning, og vurdering av egne kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Zayed, 2012, s.589). Egenvurdering er et læringsverktøy hvor elevene kan vurdere sine egne læringsresultater, og det blir da en tilbakemelding på elevenes eget arbeid. Egenvurdering er en formativ vurdering hvor elevene går gjennom eget arbeid og bestemmer hvordan deres kunnskaper måler seg opp mot de uttalte målene. Å gi elevene en mulighet å øve på å reflektere rundt egne læringsprosesser og det å «lære å lære» vil bli sentrale elementer for elevene

fremover i livet (Evensen, 2020, s.51). Kvaliteten i vurderingen er avhengig hvilken grad den klarer å motivere og legge til rette for å fremme faglig utvikling og involvering av deltakere (Hartberg, Dobson & Gran, 2012, s.53). Elevene vil i ungdoms- og voksenlivet oppleve utfordringer, og i skolen handler det om å gi elevene nok kompetanse slik de kan mestre disse utfordringene. Et av punktene som nevnes for at undervisvurdering skal fungere hensiktsmessig sier at elevene skal ta del i eget vurderingsarbeid og reflektere over egen læring og deres faglige utvikling (Forskrift til opplæringsloven, 2006, §3-10), og ved å legge til rette for egenvurdering kan det være et middel som kan bidra til å fremme elevene sine læringsprosesser (NOU 2015:8, s.77). Under kunnskapsløftet har mange skoler arbeidet med å videreutvikle sin vurderingspraksis og fått en økt forståelse av vurdering som et redskap for læring. En gruppe mennesker ble oppnevnt ved kongelig resolusjon i 2013 til å gi en utredning for å vurdere grunnopplæringsens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2015:8, s.3). Utvalget mener at gjennom egenvurdering hvor elevene involveres i vurderingsarbeidet deres, er et område som må vektlegges i økende grad (NOU 2015: 8, s.81). Ved å ta i bruk egenvurdering i vurderingsarbeidet vil elevene få en forståelse for hva de skal lære i fagene, hva de mestrer, hva som bidrar til læring og hva som er kriteriene for godt arbeid. En slik bevissthet og refleksjon til eget læringsarbeid som elevene vil få gjennom egenvurdering, vil hjelpe elevene til å utvikle egne strategier for egen læring (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.200). Elevene skal lære for å lære, og for å sikre at læringen knyttes opp mot kompetansemålene er det viktig at denne prosessen skjer under veiledning fra kroppsøvlingslærerne. Egenvurdering gjør det også mulig for læreren å få viktig informasjon fra elevene, for elevene kan avkrefte eller bekrefte inntrykket læreren får gjennom undervisningen, og på den måten kan de ha en dialog om elevens læring (Evensen, 2020, s.52). For en kroppsøvlingslærer med mange elever kan det være utfordrende å ha kontroll på alle elevenes utvikling i faget, men gjennom egenvurdering kan kroppsøvlingslæreren få innblikk i om elevene forstår tilbakemeldingene de får, og om de forstår målene som de jobber mot.

Egenvurderingsarbeidet kan øke elevens indre motivasjon gjennom å bidra til deres medbestemmelse og medvirkning tyder forskning på (Evensen, 2020, s.54). Det er forskjellige måter å ta i bruk egenvurdering på som vurderingsform i kroppsøving. Det kan være noen minutters refleksjon ved å bruke et vurderingsskjema eller i samtale med lærer eller medelev. I et lengre tidsrom kan elevene gjennomføre mer tidkrevende og komplekse aktiviteter som krever god planlegging (Slemmen, 2010, s.122). Elevene får mulighet til å sammenligne sine ferdigheter og kompetanse opp mot fastsatte vurderingskriterier når de vurderer seg selv.

Vurderingsskjema er måte for å la elevene vurdere sine kompetanse og ferdigheter (Slemmen, 2010, s.123). I skjemaet skal elevene måle sine ferdigheter og kompetanser opp mot fastsatte vurderingskriterier, hvor de vurderer hva de gjør bra og hva eleven må trene på. En annen måte å ta i bruk egenvurdering på er å bruke refleksjonskort hvor elevene skal reflektere over sin egen læring (Slemmen, 2010, s.126). Målet med å bruke slike kort er at elevene skal bli kjent med seg selv og sin egen læring, samtidig som kroppsøvingslæreren kan få praktiske tips til hvordan han/hun kan tilpasse undervisningen. Læringslogger er også en metode som kroppsøvingslæreren kan bruke når elevene skal vurdere seg selv. Det kan være timelogg, ukelogg eller periodelogg (Slemmen, 2010, s.129). Formålet med en slik logg er at elevene skal skrive hva de har lært, for det kan gjøre at de får en oversikt over deres egen læring og utvikling. Hovedpoenget med å disse metodene er at det gir elevene en mulighet til å reflektere over sin egen læring og utvikling (Slemmen, 2010, s.130).

### 2.3.2 Vurdering av læring

Vurdering av læring blir som regel omtalt som summativ vurdering eller sluttvurdering, hvor formålet er å gi elevene informasjon om kompetansen de har etter endt opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Med tanke på de oppsatte kompetansemålene skal den summative vurderingen gi elevene informasjon om hvilket kunnskaps og ferdighetsnivå de er på. Den summative vurderingen vil i praksis være standpunktprøver, midtsemesterprøver, eksamen (Arnesen & Bjørkli, 2015, s.337).

### 2.4 Det profesjonelle skjønn i vurdering

I en hvilken som helst vurderings situasjon vil det forekomme skjønn og i kroppsøving er lærerens profesjonelle skjønn en viktig del av profesjonsutøvelsen, som ikke kan erstattes av målbare faktorer (Evensen, 2020, s.153). For å praktisere lærerrollen i skolen er det grunnleggende å praktisere utøvelsen av det profesjonelle skjønn fremhever profesjonsteorien, og hvordan læreren utøver det profesjonelle skjønn er selve aksene i lærerrollen. (Skagen, Løndal, Kleve & Smestad, 2018, s.9). Vinje og Brattenborg (2016) i Evensen (2020, s.153), sier at det ikke vil være mulig å konkretisere målene ned til målbare faktorer som kan krysses av i et skjema på grunn av at fagets kompetansemål ikke er målbare som fysiske resultater. Lærerne skal vurdere med å ta utgangspunkt i de aktuelle kompetansemålene, og de skal bruke sitt faglige skjønn i vurderingssituasjonen og deres kjennskap til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021a).



I Prøitz og Borgen (2010, s.83) sin rapport sa kroppsøvlingslærerne at det er et av de vanskeligste fagene å sette en rettferdig standpunktvrdering i. Årsaken til dette er at læreplanen legger opp til store tolkningsrom, og vurderingspraksisen blir derfor ulik mellom lærere og skoler (Evensen, 2020, s.154). Informantene i Prøitz og Borgen (2010, s.83) sin rapport opplever at det er mye skjønn, og det blir altfor lett å få gode karakterer i faget. De opplever det er samarbeid for å utvikle planer og like vurderingskriterier, men trekker frem at øynene som ser er forskjellige og det vil føre til at det blir forskjeller i vurderingen. Det er innsats og forutsetninger som er områdene hvor det er mest utfordrende å ta i bruk en skjønnsmessig vurdering og det kan føre til ulik vurdering blant kroppsøvlingslærere (Evensen, 2020, s.154). For å videre kunne profesjonalisere lærerrollen er en avgjørende faktor å legge til rette for at lærerens skjønnsmessige vurderinger utvikles i undersøkende og reflekterende praksisfelleskap (Meld. St.21 (2016-2017, s.33). Når kroppsøvlingslærerne setter en karakter er det viktig at den vurderingen er pålitelig (Sandvik, 2019). Det kan derfor være nyttig å arbeide sammen med andre kroppsøvlingslærere når det setter karakterer, siden når flere lærere setter karakterer sammen kan det anses at vurderingen er pålitelig (Sandvik, 2019).

Det er behov for å bruke profesjonsfelleskapet i og med at faget mangler en felles standard. I endrings- og utviklingsarbeidet i skolen kan profesjonsfelleskapet spille en viktig rolle (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s.208). Det å utvikle en felles forståelse og vurderingspraksis i faget kan gjøres gjennom samtale og diskusjon i lærerens profesjonsfelleskap. Det vil i praksis si at kroppsøvlingslærere på samme skole og mellom skoler tar hverandre i bruk som en læringsressurs og samtalepartner. Ekspertgruppen om lærerrollen (2016, s.210) trekker også frem at lærere bør ta initiativ til å virke i et profesjonsfelleskap på tvers av skoler. Lærerne må engasjere seg i felleskap som strekker seg utover den enkelte skole, og videreutvikle profesjonsfellekskapet. Et slikt profesjonsfelleskap kan bli et utgangspunkt for en mer utforskende tilnærming til undervisning og faglig utvikling. Utvidende profesjonsfelleskapene bør igangsettes, styres og tas vare på av lærerne selv, men det ville være en fordel om de fikk støtte av fagorganisasjoner, skoler og universitet og høyskolesektoren (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s.210). Utdanningsdirektoratet (2022b) fokuserer på at lærerens faglige skjønn i vurdering bygger på en felles forståelse. Utviklingen av et større tolkningsfelleskap og det profesjonelle skjønnet blir derfor helt sentralt (Evensen, 2020, s.155). Fagets egenart vil være en viktig faktor i vurderingsarbeidet og i kroppsøving vil derfor det profesjonelle skjønn stå sentralt. Det som vil forme hvert enkelte lærers profesjonelle skjønn er

deres utdanning og de erfaringene de har opparbeidet seg. Skoleeier og skoleledelsen må godta og støtte det profesjonelle handlingsrommet til kroppsøvingslærere, og i dette ansvaret forventes det at skoleleder og skoleeier ikke bidrar til en instrumentalistisk vurderingskultur. Det er gjennom profesjonsfelleskapet at kunnskap om hva som er god undervisningspraksis kan videreutvikles, både basert på forskning og erfaring (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 208). Ekspertgruppa om lærerrollen (2016, s.208) skriver profesjonsfelleskapet er viktige arenaer for læring, medvirkning, faglig meningsbryting og den må styrkes.

## 2.5 Kroppsøving i læreplanen

Ved innføringen av LK20 ble kompetansebegrepet utvidet:

«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Utvidelsen av begrepet har ført til at det legges mer vekt på elevens evne til å kunne overføre kunnskaper og ferdigheter til ukjente sammenhenger og situasjoner (Evensen, 2020, s.15). Innholdet i fagene er nytt, og kritisk tenking og refleksjon er noe av det viktigste elevene skal lære (Hallås & Sæle, 2020, s.56). I LK20 er det blitt avsatt mer tid til dybdelæring, som gjør at LK20 ikke er så omfattende, men retter fokus mot å gjøre tydeligere prioriteringer. Elevene skal lære om et tema for å kunne bruke denne kunnskapen i nye og ukjente situasjoner. Dette er hva LK20 legger i dybdelæringsbegrepet, og det skal gjøre at elevene må tenke kritisk og inneha en moralsk bevissthet (Hallås & Sæle, 2020, s.56).

I forskningsprosjektet «Forskning på individuell vurdering i skolen – FIVIS» fant de flere faktorer som var viktige for utviklingen av sterke validitetskjeder i skolen. En av disse faktorene var at læreplanen er et sentralt element i utviklingen av vurderingskompetanse (Sandvik, Fjørtoft, Engvik, Langseth & Buland, 2014, s.133). Hvordan lærerne forstår skolefagene sine formål, hovedområder og kompetansemål slik de er definert i læreplanen, vil være fremtredende i det videre arbeidet med undervisning, læring og vurdering. En annen faktor som trekkes frem i forskningsrapporten gjennomført av FIVIS er når skolen skal sikre en sammenheng mellom læreplanen, vurdering for læring og vurdering av læring vil lærernes og skolelederens vurderingskompetanse spille en rolle (Sandvik et al, 2014, s.134). De sier at arbeidet med

læreplanen og vurdering blir mer tilfeldig eller usammenhengende dersom ikke alle berørte har en god forståelse av vurdering og læreplanen. Et siste punkt som er interessant er «En felles forståelse av validitet i vurdering og de ulike formålene med vurdering styrker skolens samlede vurderingskultur» (Sandvik et al, 2014, s.135). For å utvikle den enkelte lærerens vurderingskompetanse er egne erfaringer et viktig bidrag, men en ren erfaringsbasert tilnærming kan gjøre det vanskelig å sette seg inn i innsikter fra forskningen. For å forstå mer komplekse sider av profesjonsutøvelsen og arbeidet i skolen som organisasjon kan teoretiske perspektiver og faglig funderte begreper som for eksempel validitet bidra til å forstå lettere.

### 2.5.1 Innsats

Kroppsøvingfaget skiller seg ut i Norge fordi det er det eneste faget hvor elevenes innsats skal telle inn i vurderingen (Vinje, Brattenborg, Aasland & Aasland, 2019, s.96). Kroppsøvingslærere føler på usikkerhet på hvordan inkludering av innsats og elevforutsetninger i vurderingsarbeidet viser tidligere undersøkelser (Vinje et al, 2019, s.96). Brattenborg, Aaring, Kvikstad og Vinje (2021, s.80) fant ut i sin forskning at det var en bred enighet blant kroppsøvingslærerne at innsats er og vil være en sentral del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. I dagligtale blir innsats ofte forstått som «Å gjøre sitt beste» (Evensen, 2020, s.99). Det å yte sitt beste med utgangspunkt i den formen man er i, samt at man blir sliten av å gjennomføre aktiviteten vil typisk bli sett på som god innsats. Ser man på innsatsbegrepet i kroppsøving, kan en se at det innebærer mye mer enn å gjøre sitt beste. Innsats i kroppsøving blir definert som:

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

En kan se at det er flere komponenter som er en del av innsatsbegrepet, nemlig at elevene skal gjøre sitt beste, ikke gi opp, være selvstendige, utfordre egen kapasitet, samarbeide og bidra til andres læring (Evensen, 2020, s.100). For å få en bedre forståelse av hva begrepet faktisk innebærer kan det være smart å bryte det ned og se på de ulike delene. Aasland & Engelsrud (2017) fant ut gjennom deres analyser at innsats blir noe læreren «lett kan se». Elevene bidrar med positiv innstilling slik at de bidrar til å gjøre andre god, at elevene «står på» slik at de blir

drivende svette og at de forbedrer seg var et uttrykk for god innsats i faget. Det vil si at innsats kobles til noe som er synlig for læreren. Ettersom det er det synlige læreren vektlegger i innsatsen vil det da være hva den objektive elevkroppen fremviser som blir tellende som legger grunnlaget for hvor mye innsats eleven viser frem (Aasland & Engelsrud, 2017, s.15). Aasland & Engelsrud (2017, s.16) sier at hvis kroppsøving skal bidra til at elevene sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen vil det innebære det ikke er kun det synlige som må vektlegges, andre forhold må også få verdi når læreren ser og vurderer innsats i faget. Mange av kompetansemålene i kroppsøving forutsetter innsats fra elevene for å oppnå målene, og det er naturlig siden innsats er en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving (Evensen, 2020, s.100). Det å utforske, trene på, utvikle og øve på å gjennomføre er formuleringer i læreplanen som fordrer til innsats for å oppnå kompetansemålene i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Første del av definisjonen av innsatsbegrepet er «å løse faglige utfordringer etter beste evne», og mange elever og lærere vil svare at det handler om å ta i, bli svett og gjøre så godt man kan (Evensen, 2020, s.102). Det kan også være å ha en positiv innstilling til aktiviteten man skal gjennomføre, selv om eleven ikke foretrekker den aktiviteten. Samtidig kan det også være en elev som har et høyt vinnerinstinkt, men som gjør så godt han/hun kan for å kontrollere dette og takler både seier og tap på en god måte. Videre i begrepet kommer man til «ikke gi opp» hvor man øver og prøver på aktiviteten selv om man ikke lykkes. Elevene må øve på å stå i ulike utfordrende situasjoner og kunne håndtere manglende fremgang på en god måte. Som lærer må man legge til rette for et miljø som bidrar til at elevene kan utvikle seg, noe som Vygotsky definerte som den proksimale utviklingssonen (Evensen, 2020, s.103). Videre i definisjonsbegrepet blir selvstendighet omtalt hvor elevene må vise god utholdenhet i arbeidsprosessen for å kunne utvikle seg, vise at de kan være selvstendige (Brattenborg & Engebregtsen, 2013, s.202). Det kan bety at elevene kan arbeide med strategivalg, men også at elevene får mulighet til å øve på for eksempel en ferdighet/teknikk uten at læreren overvåker hele læringsprosessen (Evensen, 2020, s.103). Innsatsdefinisjonen kommer også inn på det å «utfordre egen kapasitet», og denne kapasiteten kan ha flere dimensjoner, for eksempel fysisk kapasitet som styrke, utholdenhet og koordinasjon. Likevel kan det også gjelde kognitive prosesser som det å tørre å prøve. Til slutt i innsatsbegrepets definisjon står det «å samarbeide med andre og bidra til at andre lærer i faget», hvilket understreker at kroppsøving er et fag hvor man i stor grad arbeider i prosess sammen med andre og korresponderer med et sosiokulturelt læringssyn (Evensen, 2020, s.103). Det å følge regler, samt å gi positive og konstruktive tilbakemeldinger er gode eksempler på hvordan man samarbeider med andre. Det kan også bety

å tilpasse seg til medspillere og motspillere, og et eksempel på det kan være at en er delt inn i et innebandylag med ulikt ferdighetsnivå. En spiller med et høyt ferdighetsnivå kan da bidra til andres læring gjennom å vise og forklare eller å spille pasning til medspillere slik at de har gode muligheter for å mestre (Evensen, 2020, s.105).

Erfaringer fra ulike debatter og diskusjoner om innsats vil indikere at det er forskjellig praksis mellom skoler og mellom kroppsøvingslærere (Evensen, 2020, s.106). En fordelingsnøkkel som vektet ferdigheter, innsats og kunnskap blir tatt i bruk på noen skoler, mens andre steder legger lærerne mer fokus på innsats som en skjønnsmessig del av vurderingen. Utdanningsdirektoratets rundskriv om vurdering i kroppsøving sier at det skal være mulig å oppnå standpunkt karakteren fem eller seks selv om man ikke har ferdigheter på et høyt nivå (Evensen, 2020, s.107). Dersom en kroppsøvingslærer vektlegger innsats som en tredjedel av karakteren vil det føre til at elever med god innsats, men lite ferdigheter og kunnskaper vil få det vanskelig å få karakteren fem eller seks. Med en tolkning av rundskrivet av vurdering levert av Utdanningsdirektoratet sier Vinje og Brattenborg (2016) at det ikke vil være støtte for en tredeling av vurderingsgrunnlaget (Evensen, 2020, s.107).

Når det gjelder elevene sine forutsetninger kommer det frem i forskriften til opplæringsloven (2006, §3-3) at den enkelte elev sin forutsetning skal ikke trekkes inn i vurderingen i fag. Denne forskriftsteksten gir dermed ingen unntak fra denne beskrivelsen, men i læreplanen i kroppsøving er elevens forutsetninger nevnt flere ganger for eksempel i noen av kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det kan fremstå som en motsetning. Utdanningsdirektoratet (2021a) kommer med et støtteskriv hvor de trekker frem to forhold som viser hvordan elevenes forutsetning skal forstås ved vurdering i faget, og som viser hvordan læreplanen er i samsvar med forskriften til opplæringsloven. Det første poenget er at elevenes forutsetning må forstås i lys av kroppsøvingfaget egenart og målet om at alle elever skal få mulighet til å utvikle seg og delta i faget. For å utvikle kompetanse i kroppsøving må elevene bruke kroppen og tidligere erfarte bevegelser, noe som gjør at kroppsøvingfaget skiller seg ut fra en del andre fag. Dette har læreplanen tatt høyde for, hvor flere av kompetansemålene er utformet slik at elevene skal utvikle kompetanse ut fra sitt eget ståsted (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det er forskjell på at forutsetninger er en del av grunnlaget for vurdering og at læreren bruker sin kjennskap til elevens forutsetninger i opplæringen, og slik sett har innvirkning på vurderingsarbeidet er det andre poenget Utdanningsdirektoratet (2021a) skriver om. Når

elevenes forutsetninger er relevant for å oppnå målene og det er nevnt i kompetansemålene må læreren spesielt være oppmerksom på elevene sine forutsetninger i vurderingsarbeidet.

## 2.6 Tolkningsfelleskap om standpunktvurdering

Gyldig, pålitelig, og rettferdig er tre ord som skal beskrive en standpunktvurdering. I teorien betyr dette da at standpunktvurderingen som skal settes skal være tilnærmet lik uavhengig hvem som fastsetter karakteren eller hvilken skole eleven går på (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Lærerne må arbeide for en relativ lik forståelse for å kunne utvikle et tolkningsfelleskap om standpunktvurdering, siden utfordringene ved et manglende tolkningsfelleskap er flere; begreper i vurderingsspråket vil bli tolket ulikt blant lærerne, summativ praksis kan bli forstått som formativ, elementer som er nødvendige og sentrale i en formativ praksis kan nedvurderes, og ulike verktøy som blir beskrevet i litteraturen kan bli anvendt instrumentelt av lærerne (Sandvik, 2013, s.34). Det handler om å etablere et tolkningsfelleskap, og dette er ikke bare viktig på klasseromnivå, men også på systemnivå (Sandvik, 2013, s.34). Lærere som arbeider hver for seg med ulike tilnærminger til og forståelse av vurdering er den tradisjonelle tilnærmingen (Sandvik, 2013, s.35). Gjennom lærernes og skolenes arbeid med å konkretisere læringsmål kommer den eksplisitte tilnærmingen frem. Dersom en skole har klart å etablere en felles forståelse for vurdering, en god vurderingspraksis som fungerer som en naturlig del av skolens virksomhet og det er utviklet vurderingskompetanse på alle nivåer i organisasjonen kan en si at et praksisfelleskap på skolenivå eksisterer. Å kommunisere eller konstruere mål og kriterier for læring er ikke det primære målet i et slikt felleskap. Det som er målet i et slikt felleskap er å etablere en mange forskjellige aktiviteter hvor både lærer og elever deltar i kunnskapsutvekslinger og arbeider med konkrete oppgaver og problemer (Sandvik, 2013, s.35). Læreren på klasseromnivå og skolelederen på systemnivå må lede og kultivere slike praksisfelleskaper. Hovedfokuset blir oppgaver og kunnskapsutvekslinger, ikke på de formelle prosedyrene som for eksempel mål og kriterier (Sandvik, 2013, s.35).

## 2.7 Tidligere forskning på vurdering i kroppsøving

Før 1970 har vurdering i kroppsøving ikke vært et problem i mange land. Kroppsøving før 1970 bestod for de fleste barn av drilling og treningsformer, hvor det å gi en tilbakemelding var enkelt (Lopez- Pastor, Kirb, Lorente-Catala'nc, Macphadild & Macdonald, 2012, s.58). Det vil si at kroppsøvingslæreren kunne klart tydelig se om elevene klarte å gjennomføre øvelsene teknisk slik de skulle. De siste 40 årene har det å vurdere i kroppsøving vært en av

kroppsøvingslærernes hardeste oppgaver, for på 1970-tallet ble vurdering på ungdomskoler etablert i England og Australia (Lopez- Pastor et al, 2012, s.57). På slutten av 1960-tallet til slutten av 1980-tallet var det populært å gjennomføre objektive tester på elevens motoriske ferdigheter og kondisjon i USA, Australia og Storbritannia. Etter hvert forstod kroppsøvingslærere at testene som ble gjennomført ikke produserte informasjon for hvor mye elevene lærte av kroppsøvingsundervisningen. Objektive tester av elevens motoriske ferdigheter og kondisjon som vurderingsform er en refleksjon hvor kroppsøvingsundervisningens formål er å trene deres fysiske ferdigheter. Denne form for undervisning og vurdering kalte Tinning (1996) referert i Pastor - Lopez et al (2012, s.58) som diskurs av prestasjon i kroppsøving. Frem til tidlig 1990- tallet har omkring 90% av kroppsøvingslærere brukt fysiske tester som vurdering ifølge Carrol (1994) gjengitt i Pastor – Lopez et al (2012, s.60). Selv om så mange kroppsøvingslærere har tatt fysiske tester i bruk, har de fått mye kritikk i forskningslitteraturen. I tillegg har studenter rapportert at de i liten grad forstår bruken av disse testene, samt at de får en negativ opplevelse. I 1988 gjennomførte Veal en studie på 13 ungdomsskolelæreres vurderingspraksis i kroppsøving (Lopez – Pastor et al, 2012, s.62). Summativ vurdering utgjorde 54% av vurderingspraksisen, mens formativ vurdering utgjorde 30%. Selv om summativ vurdering utgjorde større del av vurderingspraksisen hos lærerne hadde de en tendens til å sette høyere pris på innsats og deltakelse når de satte vurdering enn prestasjon og ferdighet. Utfallet i denne studien viste at lærerne vurderte ikke helt slik de hadde blitt oppfordret til på lærerutdanningen, og årsaken til det var rett og slett at de mente det ikke var overførbart til virkeligheten (Lopez – Pastor et al, 2012, s.62)

Et nytt vurderingssystem ble introdusert i 1994 i Sverige. Vurderingssystemet går ut på at læreren vurderer og tar høyde for om eleven har oppnådd kompetansemålene eller ikke, og sammenligner dermed ikke elevene. I utgangspunktet skal derfor alle elevene ha en mulighet til å oppnå den høyeste karakteren (Annerstedt & Larsson, 2010, s.100). I perioden 2000 til 2009 gjennomførte Annerstedt & Larsson (2010) en studie hvor formålet var å sette søkelys på svenske kroppsøvingslæreres erfaring med et slikt system og de praktiske konsekvensene ved det. Studien tok spesifikt sikte på å finne ut hvordan lærerne resonnerer og effektuerer når de setter karakterer, samt karakterenes sin dimensjonalitet (Annerstedt & Larsson, 2010, s.97). I Sverige, Storbritannia, og Australia er det en tendens at jenter oppnår bedre karakterer enn gutter i de fleste fag utenom kroppsøving (Redelius, 2009) i Annerstedt & Larsson (2010, s.101). Ferske tall fra SSB viser at guttene fikk best karakter i kroppsøving i 2022, og det er

det eneste faget guttene gjør det best i den norske skole kommer det frem i SSB sin oversikt (Bjørke & Moen, 2023). I studien til Annersted & Larsson (2010) kom det frem at i løpet av de siste årene vært en liten utvikling hvor det gis bedre karakterer i kroppsøving i Sverige, i perioden 2000-2009. I Annersted & Larsson (2010, s.105) sin studie sammenlignet de karakterer i kroppsøving med engelsk og matematikk, og de fant ut at det ikke var store forskjeller på karakterene. Karakterene i kroppsøving er på ganske likt nivå som i engelsk, men ganske mye høyere enn hva det er i matematikk. De mest interessante funnene i deres studie er knyttet til hvor stor forskjell det er i vurdering fra skole til skole, og det ble også konkludert med at det er signifikante forskjeller mellom lærere som arbeider på samme skole. Lærerne som deltok i studien hadde problemer med å beskrive hva elevene skulle lære i kroppsøving, og som en konsekvens av dette var det vanskelig å vite hva som var viktig kunnskap som elevene skulle inneha og vurderes i (Annersted & Larsson, 2010, s.107). Lærerne mener de ikke har blitt informert nok til å vite hvorfor og hvordan de skal formulere vurderingskriterier og ta det i bruk i sin vurderingspraksis. Videre sier de at de har ikke blitt gitt god nok opplæring til å vurdere i faget, og sier videre at veiledningen fra de nasjonale myndighetene har vært utydelige, uklare og vanskelig å forstå. Lærerne fikk også spørsmål om å beskrive hvordan de vurderer elevene i og nevnte følgende faktorer: deltakelse, sosiale ferdigheter, lederskapsferdigheter, ferdigheter i forskjellige sporter, samt resultater i teoretiske tester (Annerstedt & Larsson, 2010, s.110), hvorav de tre første kriteriene som nevnes av lærerne ikke er nevnt i den nasjonale læreplanen. Etter å ha intervjuet lærerne fikk Annerstedt & Larsson (2010) et inntrykk av at når lærerne vurderer i kroppsøving handler det om å ha den riktige holdningen til faget, og mindre vekt ble lagt på å oppnå visse nivåer av kunnskap og forståelse. Lærerne har en forståelse om at det er «visse» type atferd som er viktig å ha for å kunne oppnå gode karakterer i faget, til og med elevene har forstått personlighetstrekk og god sosial atferd er viktig i faget. De offisielle dokumentene som «outlining», «aims» and «objectivs» for kroppsøving og vurderingskriteriene er ikke i samsvar med det som lærerne sa ovenfor.

I 2008 gjennomførte Vinje en pilotundersøkelse som tok for seg ulike sider av arbeidet med vurdering i kroppsøving i Oslo-skolene. Undersøkelsen ønsket å finne ut av kroppsøvingslærernes tendenser og indikasjoner i forhold til holdninger og praksis i vurderingsarbeidet (Vinje, 2008, s.4). Det deltok 120 lærere i studien fra ungdomsskolen og videregående skole. I undersøkelsen kommer det klart frem at et flertall av kroppsøvingslærerne på ungdomsskolen ønsket en avklaring på hva som er relevante elevforutsetninger, altså hva



som skal trekkes inn i vurdering i kroppsøving. Lærerne mente motivasjonsproblemer, at elever blitt mobbet, eller at en elev har vanskelige hjemmeforhold bør aksepteres som relevante elevforutsetninger (Vinje, 2008, s.26). Lærerne står som sagt fritt til å tolke hva som legges i elevforutsetninger, og dermed kan enkelte lærere akseptere disse forutsetningene, mens andre lærere kan følge eksamenssekretariatet veiledning (Eksamenssekretariatet, 1998, s.7) i Vinje (2008, s.27) som sier: «Det vil først og fremst være naturlig å ta hensyn til elevens motoriske og fysiologiske forutsetninger, altså deres evne - eventuelt manglende evne- til å mestre ulike typer fysisk aktivitet». Dermed kan det bli store forskjeller på karakterer basert på hva lærerne tar som utgangspunkt som elevforutsetninger. Med all tydelighet i undersøkelsen kommer det frem at lærerne ikke er enige om hva som skal regnes som relevante elevforutsetninger. Det som skjer er at elevenes karakter blir overlatt til tilfeldigheter og lærernes enkelte preferanser, og dermed blir dette urettferdig for elevene (Vinje, 2008, s.27).

Lærerne i undersøkelsen ønsket at kompetansemålene skulle være smalere, og at det skulle være standardiserte krav og tydeligere minstekrav (Vinje, 2008, s.27). Det kommer også frem i undersøkelsen at 71,5% av kroppsøvingslæreren tar i bruk standardiserte tester for å måle fysiske ferdigheter og teknikk. Til slutt i undersøkelsen kommer det frem at det er flere av lærerne som ikke føler de klarer å gi en tilstrekkelig tilbakemelding til elevene når det gjelder måloppnåelse i faget (Vinje, 2008, s.28). 31,1% av lærerne svarte at for lite tid var hovedårsaken til at de ikke klarte å gi alle elevene veiledning opp mot kompetansemålene i faget. Derimot oppga 13,6 % av lærerne i undersøkelsen oppga at de synes det var for vanskelig å lage tydelige og målbare kriterier til hvert kompetansemål, som hovedårsak til at de ikke fikk gitt god nok tilbakemelding til alle elevene på oppnådd kompetansemål i faget. I under halvparten av timene sine oppgav 25,4% at de har konkrete målekriterier å jobbe mot, og 41,5% av lærerne sa at de trodde elevene kjenner til de konkrete måloppnåelsene i under halvparten av timene deres (Vinje, 2008, s.29). Disse svarene viser at det å gjennomføre formativ vurdering flere steder er en utfordring.

Leirhaug (2016) gjennomførte en doktorgradsavhandling hvor han gjennomførte en empirisk studie av vurdering for læring ved seks videregående skoler i Norge. Da LK06 ble innført i 2006 fulgte det opp med en vurderingsforskrift og skoleutviklingsprosjekter som forutsatte implementering av formative vurderingspraksiser og vurdering for læring.. I avhandlingen til Leirhaug (2016) forsket han på hvordan vurdering for læring forstås av lærerne og hvordan det iverksettes i praksis. I avhandlingen til Leirhaug (2016, s.77) kom det frem at alle de seks

videregående skolene arbeider med å endre vurderingspraksisen i kroppsøving. Da LK06 ble innført virker det som det ble en generell bevissthet hos lærerne at noe i vurderingsarbeidet måtte endres. Likevel er det flere eksempler hvor det kommer frem at kroppsøvingslærere har et tradisjonalt perspektiv hvor den summative vurderingen er i hovedfokus, og det brukes nærmest synonymt med karaktersetting (Leirhaug, 2016, s.78). Den fremtredende posisjonen ulike tester av fysisk form, prestasjon, og ferdigheter har hatt er en av de fagspesifikke tradisjonene som plager vurderingspraksisen i kroppsøving. Fem av de seks skolene som var med i forskningsprosjektet oppgav at de fortsatt tok i bruk tester i vurderingsarbeidet, mens den sjetten skolen hadde sluttet med dette. En lærer fra den sjetten skolen understrekte «det står ingen plass at vi skal teste elevene» (Leirhaug, 2016, s.79).

## 2.8 Rasjonale

Hallås & Sæle (2020, s.35) registrerte en avstand mellom det som gjennomføres og erfares av ulike aktører, lærere og elever, og det som er beskrevet i den formelle læreplanen. Det er med andre ord ikke alltid samsvar mellom det som står skrevet i læreplanene, hvordan elevene erfarer faget og hva som faktisk blir gjort i praksis. Det har vært store debatter spesielt de siste årene om karakteren i kroppsøvingsfaget skal tas bort. I et leserinnlegg i Aftenposten skriver Matilde Tørudbakken Sletten (2023): «Å fjerne karakterene i kroppsøving vil være bra for folkehelsen». Hun mener at det vil bli mindre prestasjonsfokus i faget og større bevegelsesglede ved å fjerne karakteren i kroppsøving.

Det å utvikle vurderingskompetansen hos kroppsøvingslærere er viktig for å bidra til en vurderingspraksis hvor elevene opplever rettferdighet på lik linje som de gjør i matematikk og engelsk. Det ble nettopp innført en ny læreplan, noe som betyr at det er gjort lite forskning gjort på effekten av innføringen, og hvor store forskjeller det har blitt på lærernes vurderingspraksis. De nye kompetansemålene er lite målbare, noe som legger til rette for å ta i bruk det profesjonelle skjønn (Evensen, 2020, s.9). Målene er formulert slik at lærerens og profesjonsfelleskapet faglige skjønn er blitt basert på for å vurdere elevens kompetanse. Endring på læreplannivå i kroppsøving har ifølge internasjonal forskning avgrenset effekt på undervisning og vurderingspraksis i kroppsøving (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013, s.11)

Engelsrud, Gyiring og Sæle (2021) mener kroppsøvingsfagets vurderingskriterier tar på alvor at kroppsøving er et lærings og modningsfag, og mener at det i enhver læringsprosess er nødvendig med underveisvurderinger og formative vurderingsformer. Utfallet av god vurdering

vil være at elevene blir bevisst på sin læringsprogresjon og hjelp til egenvurdering. Fjerning av karakter i kroppsøvingfaget på grunnlag av det er dårlig vurderingspraksis hos enkelte kroppsøvingslærere er et svakt argument (Engelsrud et al, 2021). Det er derfor det å utvikle en god vurderingspraksis og ta i bruk profesjonsfelleskapet i skolen kan være viktig.

På bakgrunn av dette er hovedformålet med denne studien å sette søkelys på vurdering i kroppsøving, både gjennom hvor store forskjeller det vurderes, og hvor utfordrende kroppsøvingslærerne opplever det å vurdere i faget. Studien har også som mål å være et bidrag som skal heve vurderingskompetansen hos kroppsøvingslærere i den norske skole, og gi kroppsøvingslærerne en idé om hvordan de kan utvikle en vurderingspraksis som gjør at de får en helhetlig og gjennomsiktig vurderingspraksis.

## 3.0 Metode

### 3.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av metode

Valg av metode er en sentral del av forskningsprosessen ved enhver vitenskapelig studie (Enoksen, 2002, s.177). Metode i samfunnsvitenskapen består av strukturering og tolkning av data hvor målsetningen er å bedre forståelsen av et fenomen i vårt samfunn. Dermed kan man se på metode som alle midlene en bruker for å belyse ulike problemstillinger, hvor vi kommer frem til ny kunnskap og erkjennelse (Enoksen, 2002, s.177). I denne studien ble det tatt i bruk kvalitativ metode for å best mulig besvare studiens problemstilling.

På bakgrunn av hva studien ønsket å komme frem til ble det valgt å bruke kvalitativ metode. I kvalitativt intervju er det et overordnet mål om å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og deres sosiale virkeligheter (Dalen, 2013, s.15). Meninger og oppfatninger vi har på forhånd til det fenomenet som skal studeres omfatter vår forståelse. Mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer, og informantenes utsagn og beretninger om aktuelle hendelser og opplevelser må forskeren fortolke i intervjusituasjon (Dalen, 2017, s.17). I første grad vil denne fortolkningen bygges på informantenes direkte uttalelser, og gjennom en dialog mellom forskeren og det empiriske datamaterialet vil fortolkningen videreutvikles. Forskerens egen forforståelse og aktuelle teori om fenomenet vil i denne dialogen påvirke fortolkningen (Dalen, 2013, s.17). Ifølge Dalen (2013, s.17) må forskeren må ha en «innforståelse» av lignende virkeligheter for å kunne oppnå forståelse. I analysen av det empiriske materialet vil den kvalitative forskningen anvende ulike tilnærminger (Dalen, 2013, s.17).

#### 3.1.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Innenfor kvalitativ metode er valgmulighetene mange, men fordi denne studien ønsket å finne ut hvordan kroppsøvlingslærere opplever fenomenet vurdering i kroppsøving og har derfor tatt utgangspunkt i fenomenologi som forskningstilnærming.

Fenomenologien tar utgangspunkt i Edmund Husserl filosofi og metode. Det primære studieobjektet i fenomenologien er bevisstheten og hvordan fenomenet framtrer for hver enkel person ut fra et førstepersonsperspektiv (Tjora, 2018, s.31). I fenomenologien er det to hovedspørsmål som er relevante: (1) «Hva betyr den sosiale verden for meg, observatøren?» og (2) «hva betyr denne sosiale verden for den observerte aktøren innenfor dens verden og hva

mener aktøren ved sine handlinger i den?» (Tjora, 2018, s.31). Det sosiologiske prosjektet handler om de generelle prinsippene som menneskene bruker i hverdagen for å organisere sine erfaringer. Fenomenologien vektlegger den subjektive livsverden. Dette handler om hvordan vi konstruerer verden gjennom vår bevissthet og hvordan vår livsverden oppstår som noe annet enn abstrakte systemer som marked og stat. Intersubjektivitet, erfaringer og livsverden er begreper som er sentrale for fenomenologien (Tjora, 2018, s.32). Den hverdagslivets verden blir forstått på en intersubjektiv verden som er overlatt til våre erfaringer og fortolkninger. Disse erfaringene og fortolkningene vil være basert på våre tidligere erfaringer og erfaringer overlevert fra foreldre og lærere. Ved våre handlinger modifierer vi livsverden, som er vår direkte erfarte verden. Gjennom tett knyttende sosiale forbindelser, tegn og symboler er denne verden også sosial og erfart. Forhold som konstituerer livsverden, sosialt liv og menneskelige erfaringer er dermed et hovedpoeng innenfor den fenomenologiske sosiologien, og det bør være et utgangspunkt for empiriske studier og teoriutvikling ved at det ikke tas for gitt.

### 3.2 Datainnsamling

I denne studien var det ønskelig å få en forståelse for hvordan kroppsøvlingslærere opplever fenomenet vurdering i kroppsøving. I intervjuer kan det ofte skilles mellom åpne og mer strukturerte eller fokuserte intervjuer (Dalen, 2013, s.26). I denne studien ble det tatt i bruk et semistrukturert intervju for å få svar på studiens problemstilling. Utgangspunktet for det semistrukturerte intervjuet er å ha en intervjuguide basert på konkrete tema og intervju spørsmål, men likevel en egenart ved denne intervjuformen er muligheten til å følge opp samtalen med ikke noterte momenter (Krumsvik, 2014, s.63). Et av argumentene for å gjennomføre et semistrukturert intervju er at forskeren kan føle seg mer trygg på å ha formulert noen spørsmål på forhånd, og semistrukturert intervju er den mest benyttede formen for intervju (Dalen, 2013 s.26). I forkant av intervjuene ble det formulert fem spørsmål som informantene fikk i intervjuet, og disse spørsmålene ble sett på som svært relevante for å få svar på problemstillingen. Oppfølgingen av generelle spørsmål med konkrete spørsmål, følge opp uforutsette tråder fra intervjupersonen samt å stille spørsmål som ikke er formulert på forhånd om situasjonen er alle muligheter som det semistrukturerte intervjuet baserer seg på (Krumsvik, 2014, s.63). I det semistrukturerte intervjuet er dermed intervjuguiden en velfundert skisse over tema, emne og forslag til spørsmål, som ofte blir kalt for scripting. En slik intervjuguide vil ha en stor fleksibilitet, siden den vil være åpen for endringer for hvordan rekkefølgen på temaet blir og hvordan spørsmålsformuleringen blir tatt i bruk. Repstad (1998) i Krumsvik (2014, s.63)

trekker frem det at et svar kan gi inspirasjon til et oppfølgingsspørsmål, samt fleksibiliteten i samtalen som viktige moment for å få en god flyt i intervjusamtalen.

### 3.2.1 Intervjuguide

Temaene i det kvalitative intervjuet var i hovedsak klart, og informantene ble styrt varsomt dit (Repstad, 2007, s.78). I denne studien ble det på forhånd utarbeidet noen hovedspørsmål, men det ble ikke fulgt et detaljert skjema. Svarene som ble gitt av informantene ble gjerne fulgt opp improvisert slik at informantene ble oppmuntret til å utdype og begrunne sine svar (Repstad, 2007, s.78). Intervjuguiden ble ikke brukt slavisk for rekkefølgen på spørsmålene varierte stort fra intervju til intervju. Intervjuguiden fungerte som en huskeliste for å sikre at alle relevante temaer ble dekket (Repstad,2007, s.78). Spørsmålene var åpne og stikkordrettet, som gjorde at intervjuer var nødt til å formulere de konkrete utsagnene muntlig i selve situasjonen. Det førte til at det ble en mer naturlig samtale mellom intervjuer og informantene som deltok i studiet (Repstad, 2007, s.78). Først ble det gjennomført en litteraturgjennomgang på alt av relevant forskning på «Vurdering i kroppsøving». Det gjorde forsker for å være oppdatert på den nyeste forskningen, og for å få en forståelse for hva som var ønskelig å undersøke. Jeg startet tidlig med å utarbeide en intervjuguide, og den ble flere ganger endret før forsker var fornøyd med sluttproduktet. Det ble så gjennomført et pilotintervju for å ta en «kontroll» på om intervjuguiden var god nok til intervjuene som skulle gjennomføres.

### 3.2.2 Intervjusituasjonen

Det er viktig at man beskriver den sosiale konteksten under intervjuet når selve intervjustudie skal rapporteres (Brinkmann & Tangaard, 2012, s.33). Holstein og Gubrium (1995) i Brinkmann og Tangaard (2012, s.18) påpeker at intervju må ses på som en aktiv interaksjon mellom to eller flere personer som jakter etter sosialt forhandlede og kontekstuelle baserte svar. Det ble gjennomført seks fysiske intervju og et digitalt via Zoom, da den siste informanten ikke hadde mulighet å møte fysisk. Underveis i intervjuet på Zoom oppstod flere tekniske problemer som ble opplevd frustrerende ettersom det skapte utfordringer for intervjusituasjonen. Intervjuene var mer flytende og uanstrengt når informantene ble intervjuet ansikt til ansikt og det ble opplevde det som en fordel å fysisk hilse på vedkommende. På den måten ble intervjuet startet med et godt førsteinntrykk. De fysiske intervjuene ble gjennomført på skolene hvor kroppsøvingslærerne arbeidet. Intervjuene ble gjennomført i desember 2022, og alle ble gjennomført på omtrent en uke. På den første skolen fikk ble informantene intervjuet på et

kontor og alle intervjuene ble gjennomført på samme dag. På den andre skolen ble det brukt et møterom og intervjuene ble litt spredt utover flere dager. Det ble hele tiden lagt vekt på å ha en god atmosfære i rommet. Forskeren viste en genuin interesse for det informantene fortalte, og Dalen (2013, s.32) sier det å vise anerkjennelse ovenfor personen som blir intervjuet er den mest sentrale evnen. Hvert intervju startet med opplysninger om formålet til studien, ulike retningslinjer, informasjon om anonymiseringen og deres mulighet for å trekke seg uten konsekvenser og forklaring. Før intervjuet startet signerte hver informant på dokumentet «samtykke for deltakelse i mitt forskningsprosjekt». Målet var å stille relativt åpne spørsmål til informantene med vurdering i kroppsøving som gjennomgående tema, med den hensikt å få frem informantenes selvstendige meninger og oppfattelser av vurdering i kroppsøving og hvilke faktorer som har påvirket og utviklet deres vurderingspraksis. For å få til dette var det viktig at intervjuer viste interesse for informantenes svar med blikk, ikke verbal kommunikasjon og ved verbale kommentarer (Dalen, 2013, s.33). Intervjueren styrte hele samtalen med mål om å snakke minst mulig, siden egne oppfatninger og synspunkter bør holdes utenfor (Dalen, 2013, s.32). Det var en trygghet i å ta i bruk intervju som metode, for på den måten var forskeren trygg på å få svar på studiens problemstilling (Enoksen, 2002, s.184). Informantene gav ofte spontane og upåvirket reaksjoner, og intervjuer måtte aldri tvinge frem et svar hos informantene som ikke passet inn. Det var flere ganger i intervjuet det ble misforståelser mellom intervjuer og informantene, men det ble enkelt oppklart ved at informantene fikk mulighet til å utdype sine svar. Ved å følge opp med oppfølgingsspørsmål der det er behov for det blir metoden fleksibel ifølge Enoksen (2002, s.185), og det gjorde at svarene ble detaljrike og gode.

Dalen (2013, s.35) sier det er viktig å sette av tid til en avsluttende samtale etter intervjuet er ferdig, og en slik samtale hadde intervjuer med alle informantene i etterkant av intervjuet. Det ble beregnet god tid til intervjuene, og det var flere av informantene som i etterkant av intervjuet ønsket å høre intervjuer sine synspunkter på temaet. Informantene har tross alt satt av sin tid til å bli intervjuet, og ved at andre gir fra seg noe intervjuer har behov for bør det settes pris på (Dalen, 2013, s.35).

### 3.3 Beskrivelse av utvalget

Forskeren skal definere det utvalget som er relevant å hente informasjon fra (Thagaard, 2009, s.55). De kvalitative studiene baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at informantene har egenskaper eller kvalifikasjoner som er særlig viktige for å besvare studiens problemstilling. Kvalitative studier behandler ofte personlige og til dels nærgående temaer og derfor kan det

være utfordrende å finne personer som er villige til å stille opp som informanter (Thagaard, 2009, s.56). Betegnelsen tilgjengelighetsutvalg brukes når en bruker en seleksjonsmåte som sikrer et utvalg av informanter som er villig til å delta i undersøkelsen. Fremgangsmåten for å velge ut informantene er basert på den tilgjengeligheten de har for forskeren som utfører undersøkelsen. I rekrutteringsfasen av deltakere til denne studien ble *Snøballmetoden* brukt. Det er en metode forskere bruker for å velge ut informanter som er tilgjengelig til undersøkelsen. Denne metoden går ut på å først kontakte noen personer som har de kvalifikasjonene eller egenskapene som er relevante til å besvare studiens problemstilling, og de teoretiske perspektivene, for deretter å be de om navn på andre personer som innehar de samme kvalifikasjonene eller egenskapene. Det er likevel noen etiske problemer som kan oppstå i forbindelse med å ta i bruk Snøballmetoden, siden tidligere rekrutterte personer kan foreslå de neste. Denne fremgangsmåten kan dermed være problematisk med tanke på prinsippet som sier at alle deltakere i et forskningsprosjekt skal gi informert samtykke til deltakelse (Thagaard, 2009, s.56). Disse personene har ikke gitt samtykke til at forskeren kan få informasjon fra dem når kontaktpersonen foreslår andre personer. Dette ble løst ved at kontaktpersonen tok kontakt med de aktuelle informantene og spurte om de kunne tenke seg å delta i undersøkelsen, og når kontaktpersonen fikk samtykke av de aktuelle tok forskeren kontakt med de aktuelle informantene.

Problemstillingen definerte hvem som skulle delta i denne studien og derfor ble kroppsøvlingslærere på ungdomskolen utvalgt. For at informanten skulle kunne delta i studien måtte de ha både erfaring og en utdanning med vurdering i kroppsøving. Forskjellige arbeidserfaringer, alder, og kjønn ble også sett på som ønskelige utvalgskriterium. Videre ble studien vurdert og godkjent av Sikt (ref. 718493) og den ble gjennomført i samsvar med Høgskulen på Vestlandet (HVL) sine etiske retningslinjer. Etter godkjennelsen fra Sikt startet arbeidet med å få tak i informanter. Det første som ble gjort var og sendte e-post til flere rektorer som arbeidet på skoler i Haugesund og Karmøy kommune. Responsen på den utsendte e-post var svak, og det var kun en rektor som svarte. På den skolen ønsket ikke kroppsøvlingslærerne å delta i denne studien. Til slutt sa syv kroppsøvlingslærere seg i Karmøy kommune på to forskjellige skoler seg villig til å delta i studien. Det var stor forskjell i arbeidserfaring blant informantene som deltok i studien, noe som opplevdes positivt.

I studien var fire informanter menn og de tre siste informantene var kvinner. Alle lærerne har fått fiktive navn for å bevare deres anonymitet. Den første læreren har fått navnet Kåre, og har



undervist i 16 år. Han har gjennomført en treårig allmennlærerutdanning og ett år med grunnfag i idrett. Lærer nummer to har fått navnet Edvard, og han har undervist i litt over 40 år. Han har en fireårig utdanning. Den tredje læreren har fått navnet Louise, og har undervist i 12 år. Lærer nummer fire har fått navnet Svein, og har undervist på barne- og ungdomsskole i snart 23 år. Han studerte matte på universitetet, og etterpå studerte han på lærerskolen. Lærer nummer fem har fått navnet William, og har undervist i litt over et halvt år. Han er nyutdannet og nettopp startet som lærer. Den sjette læreren jeg intervjuet har fått navnet Jørgen, er 31 år og har undervist i syv år. Jørgen har adjunkt med tilleggsutdanning, Den siste læreren har fått navnet Jorunn og har undervist i 25 år. Jorunn har en seksårig utdanning.

### 3.4 Etiske overveielser

Forskning tar i bruk ulike vitenskapelige metoder og det er et kollektivt og systematisk søk etter ny innsikt (NESH, 2021). Forskning kan være nyttig i mange sammenhenger i samfunnet og som kilde til ny og bedre innsikt, har forskning en verdi i seg selv. Forskningsetikk har som formål å fremme fri, forsvarlig og god forskning. De etiske overveielser i forskningen skal bidra til å konstituere og sikre god vitenskapelig praksis (NESH, 2021).

En hovedregel i forskningsetikken er at det skal gi tilstrekkelig med informasjon og det skal hentes inn samtykke hos alle som deltar i forskningen (NESH, 2021). Et slikt samtykke skal være frivillig, informert og utvetydig og det bør kunne dokumenteres.

For å sikre at samtykket er frivillig må det bli gitt uten at deltakerne føler på ytre press eller begrensning av valgfrihet (NESH, 2021). For å sikre deltakelse må forsker sørge for at det ikke utøves press på personer, tilsiktet eller utilsiktet, og invitasjonen for deltakelse bør gis i en nøytral form. Alle deltakerne deltok helt frivillig, og hadde mulighet når om helst til å trekke seg fra forskningen uten å gi noe årsak til hvorfor. For at samtykket skal være informert må forskeren gi deltakerne tilstrekkelig og forståelig informasjon om hva det vil si å delta i forskningen (NESH, 2021). Deltakerne mottok et informasjonsskriv som beskrev forskningens metode, formål og tilnærming. Deltakerne fikk tilstrekkelig med informasjon slik at de skulle forstå hvorfor de blir spurt om å delta, hvilke opplysninger som ble samlet inn, hvordan de ble brukt og hvem som skulle bruke dem. Deltakerne fikk informasjonsskriv som beskrev behandling, lagring og gjenbruk av data, og presiserte vilkår for konfidensialitet og anonymisering. Deltakerne må aktivt og entydig gi uttrykk for at de ønsker å delta i forskningen for at samtykket skal være utvetydig (NESH, 2021). Alle deltakerne gav et aktivt uttrykk at de

ønsket å delta i studien. Samtykket bør være dokumenterbart (NESH, 2021), og alle deltakerne skrev under på samtykkeskjemaet (Vedlegg 1) i forkant av intervjuet de gjennomførte. I samtykkeskjemaet (Vedlegg 1) fikk deltakerne informasjon hvor det stod de kunne trekke seg fra studien når som helst uten å oppgi årsak og det ble redegjort at all dataen vil bli slettet et år etter studiens slutt (15.05.2024). Denne informasjonen fikk deltakerne også muntlig i forkant av intervjuet.

Hvis det er avtalt eller andre hensyn tilsier det, må forsker sikre at anonymitet blir ivaretatt. Deltakerne ble på forhånd lovet anonymitet, og det ble tatt høyde for å sikre at deltakerne ikke kunne identifiseres. For å få til dette ble forbindelsen mellom personer og informasjonen fjernet, slik at opplysningene ikke kan spores tilbake til enkeltindividet (NESH, 2021). For å sikre deltakernes anonymitet fikk de et fiktivt navn, og det skal ikke være mulig å identifisere deltakerne i denne studien.

All innsamlet informasjon ble konfidensielt i denne studien, forskningen ble behandlet fortrolig, og deltakerne ble lovet at forskningen ikke skulle bli formidlet på måter som gikk utover avtalen. Deltakernes tillit til forskningen og forskeren sin troverdighet er nært knyttet til denne konfidensialiteten (NESH, 2021).

### 3.5 Behandling av data

En kvalitativ forsker er avhengig av at andre informanter lar vedkommende slippe inn i deres liv, gi av sin tid, og gi meg tilgang til deres tanker gjennom intervjuene (Nilssen, 2012, s.144). Det ble brukt en lydopptaker under intervjuene og under transkripsjonsprosessen ble alle informantene nummerert fra en til syv, og navnene deres ble endret i transkripsjonsdelen for å sikre deres anonymitet. Gjennom hele prosessen kunne informantene trekke seg uten å gi en årsak til hvorfor. Alt det anonymiserte datamaterialet fra intervjuene ble oppbevart på en pc som var passordbeskyttet og datamaterialet ble lagt inn på en passordbeskyttet «skylagring» som Høgskulen På Vestlandet tilbyr sine studenter, hvor kun forsker hadde tilgang.

Etter å ha gjennomført disse intervjuene startet transkripsjonsprosessen. Forskeren valgte selv å transkribere datamaterialet og Nilssen (2012, s.47) mener at det er mange fordeler ved å transkribere selv. Ved å lytte og skrive kommer nye tanker, og ideer til koding vil også dukke opp under transkripsjonsprosessen. I transkripsjonsprosessen blir man også veldig godt kjent med datamaterialet, noe som var en stor fordel til det arbeidet som kom etterpå. Nilssen (2012,

s.48) mener man bør transkribere så fort som mulig og helst i forkant av neste intervju. I transkripsjonen ble alt av tekst skrevet på bokmål for å bevare informantene sin konfidensialitet.

### 3.6 Analyse

I studiens fenomenologiske analyse ble det undersøkt ulike måter kroppsøvlingslærerne tenker eller opplever om fenomenet vurdering i kroppsøving. Marton (1998, s.153) spesifiserer en spesifikk teknikk for fenomenologisk analyse, og hvordan mennesker opplever eller konseptualiserer spesifikke fenomener er forskjellige og det krever litt undersøkelse for å finne ut de forskjellige kvalitative måtene. Marton (1998, s.153) mener det finnes en vei å gå som kan beskrives, uten at den kan spesifiseres i detalj. Den første delen av analysen er en seleksjonsfase, hvor en velger ut informasjon basert på dens relevans. Uttalelser som kan være relevant for problemstillingen undersøkes og sitater av relevans markeres (Marton, 1998, s.153). Fenomenet det prates om blir innsnevret til og tolket i form av utvalgte sitater fra alle intervjuene, og de valgte sitatene utgjorde datamaterialet som dannet grunnlaget for det neste og avgjørende trinnet i analysen (Marton, 1998, s.154). Forskerens oppmerksomhet ble nå flyttet fra det individuelle subjektet, altså de utvalgte sitatene som ble hentet til selve meningen som er innebygd i de utvalgte sitatene. Interessen hos forskeren ble rettet mot alle meningene som vedkommende fant i datamaterialet. I etterkant ble de utvalgte sitatene kategoriserte i kategorier på bakgrunn av deres likheter og ulikheter, og i hver kategori vil de bli illustrert med sitater fra datamaterialet. Etter hvert som kategoriernes meninger ble dannet, bestemte de meningene hvilke sitater som skulle inkluderes og ekskluderes fra de spesifikke kategoriene (Marton, 1998, s.154).

#### 3.6.1 Gjennomføring av analysen

Det første som ble gjort etter at intervjuene var gjennomført var å transkribere intervjuene til hver informant. Etter intervjuene ble transkribert ble hvert intervju lest grundig for å få et godt grunnlag til å starte analysen, for på den måten fikk forskeren etablert en helhetlig forståelse av det som kom frem i de ulike intervjuene. I denne studien ble det tatt utgangspunkt i en tematisk analyse hvor forskeren går ut fra sine hovedområder, og under hvert av disse områdene prøver forskeren å finne sitater som belyser det aktuelle temaet (Dalen, 2013, s.89). Målet med å bruke en tematisk analyse var å oppnå en forståelse av mønstre av betydninger fra data om opplevde erfaringer (Sundler, Lindberg, Nilsson & Palmer, 2019). Forskerens oppgave var å tolke de ulike utsagnene til informantene. Ved starten av analysen ble forskeren kjent med

datamaterialet gjennom «åpent-sinn» lesing, hvor transkripsjonene ble lest flere ganger i sin helhet (Sundler et al, 2019). Informantenes erfaringer i datamaterialet ble utforsket når forskeren startet å lese for å bestemme hvordan de ulike betydningene kunne forstås. Studiens mål var hele tiden i baktankene i denne prosessen og istedenfor å bekrefte det som allerede var kjent, var målet å belyse ny informasjon (Sundler et al, 2019). Etter hvert dykker en dypere ned i datamaterialet, hvor betydninger som er relatert til hverandre ble studert for å finne likheter og forskjeller. For å en følelse av mønstre var det essensielt at betydningene trengte å relatere til hverandre (Sundler et al, 2019). Det ble brukt god tid for å ikke definere betydningene for hastig og Sundler et al (2019) sier en må bremse ned forståelsen av datamaterialet og dens betydning. Til slutt i analysen ble de ulike temaene i datamaterialet organisert i en meningsfull helhet, og de viktigste og mest relevante funnene fra informantenes utsagn for å svare på studiens problemstilling i informantenes ble skrevet ned.

Smith & Hesse-Biber (1996) referert i Welsh (2002, s.5) sier at forskere i hovedsak tar i bruk dataprogram for å organisere deres datamaterialer, og det samme opplevde forskeren i denne studien som hensiktsmessig å gjøre. Dataprogrammet NVivo ble tatt i bruk for å assistere den kvalitative dataanalysen. Dataprogrammer som for eksempel NVivo er laget for å organisere datamaterialet mer effektivt (Welsh, 2002, s.5), og det var årsaken for at det ble tatt i bruk NVivo i studiens kokeprosess. Det var svært enkelt å opprette ulike koder for å kunne få en oversikt over datamaterialet. NVivo bidro til en mer rask og effektiv organisering av datamaterialet, som gjorde det enklere for forskeren å holde en rød tråd gjennom resultatet og drøftedelen. På den måten ble det enklere å finne ut hva som var relevant informasjon og hva som ikke var relevant informasjon til å kunne svare best mulig på studiens problemstilling. Målet i kokeprosessen er å komme frem til en overordnet forståelse av sitt datamateriale, og på den måten vil en generere teori rundt fenomenet som skal studeres (Dalen, 2013, s.63).

Det var mange forskjellige oppfattelser av fenomenet vurdering i kroppsøving og målet med denne studien er å vise variasjon og bredde innenfor fenomenet.

### 3.7 Troverdighet og gyldighet

Pålitelighet, gyldighet og validitet er kriterier som er godt etablert som indikatorer på forskningens kvalitet og de egner seg også som gode kvalitetsmål for kvalitativ forskning (Tjora, 2018, s.79). Disse begrepene vil på ulike måter indikere hvordan en analyse bidrar til bedre kunnskap.

### 3.7.1 Pålitelighet

For at denne studiens skal ha verdi er det viktig at forskningen er gjennomført på en pålitelig og tillitvekkende måte. Silverman (2006:281) i Thagaard (2009, s.198) fremhever pålitelighet og validitet som sentrale begreper når man diskuterer forskningens troverdighet. I forskningen må det argumenteres for påliteligheten til resultatet ved å legge frem hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen, og argumentasjonen skal overbevise den kritiske leser om kvaliteten på forskning og dermed verdien av resultatet (Thagaard, 2009, s.198). Silverman (2006:282) referert i Thagaard (2009, s.199) mener en kan styrke studien ved å gjøre den transparent, som betyr at forskningen blir gjennomsiktig. For å få til dette det bli lagt frem en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder, slik at forskningsprosessen vurderes trinn for trinn. Forskerens notater vil til en viss grad være preget av at jeg som forsker rekonstruerer utsagn og hendelser, men ved å ta i bruk lydopptaker gav det forskeren muligheten til å utvikle data som i utgangspunktet er uavhengig av forskerens oppfattelser. I metodekapittel har det blitt gitt en detaljert beskrivelse av hvordan forskningsprosessen har foregått, ved å beskrive gjennomføringen av intervjuene og transkripsjonen, samt å beskrive de utvalgte informantene og analysen.

### 3.7.2 Validitet

Begrepet validitet blir brukt for å snakke om forskningens gyldighet i de kvalitative forskningstradisjonene. For at forskningen skal ha en gyldighet må de svarene en finner i forskningen faktisk svare på de spørsmålene man forsøker å stille (Tjora, 2010, s.179). En må være åpen for hvordan en praktiserer forskningen, for å styrke dens gyldighet. Det kan gjøres ved å redegjøre for de valgene en som forsker tar underveis, og være sensitiv over faktorer som er bestemmende innenfor tematikken og om den endrer seg underveis. (Tjora, 2010, s.179). At forskning foregår innenfor rammene av faglighet forankret i annen relevant forskning blir sett på som den høyeste kilden til gyldighet. I denne studien var målet å undersøke hvordan kroppsøvingslærere opplever vurdering i kroppsøving, og det ble brukt intervju som metode var det viktig å utforme en god intervjuguide. Det ble gjort flere justeringer underveis, og det ble gjennomført et pilotintervju for å validere at intervjuguiden oppfylte sin hensikt.

### 3.8 Forforståelse

Postholm (2010) i Paulsen (2017, s.27) sier menneskelig samhandling alltid vil være preget av vår egen forforståelse, og det samme er gjeldene i forskningsarbeid. I denne studien ble det brukt subjektive oppfatninger når informantenes utsagn ble tolket og resultatene ble tolket ut ifra forskerens egen referanseramme (Paulsen, 2017, s.27). Paulsen (2017, s.28) sier forskeren anses for å være sitt viktigste verktøy, og derfor ble det viktig at forskeren var bevisst på egen forforståelse som ble tatt med i forskningen. Postholm (2010) i Paulsen (2017, s.28) sier det er derfor av betydning å legge frem dette, slik at en mulig påvirkning av forskningsarbeidet blir synliggjort. Forskeren hadde flere antagelser og opplevelser rundt vurdering i kroppsøving, og trodde han skulle finne lignende funn i denne studien. Antagelsene gikk ut på at kroppsøvingslærere opplever det som svært utfordrende å vurdere i faget, de bruker mye skjønn i deres vurdering, og de opplever det er vanskelig å ha en lik vurderingspraksis i faget. I tillegg hadde han noen antagelser at det fortsatt ble brukt tester i kroppsøving i vurderingssituasjoner, og ikke alle kroppsøvingslærerne har endret og videreutviklet sin praksis etter LK20 ble innført. Forskerens forforståelse har blitt påvirket av hans egne opplevelser som elev i skolen, hans erfaringer gjennom praksisperioder, og litteraturen som er tilgjengelig på temaet.

## 4.0 Resultat og diskusjon

### 4.1 Hva er vurdering i kroppsøving ifølge lærerne?

Noe av det første som ble utforsket i intervjuene var hvilken oppfattelse de ulike lærerne hadde om hva vurdering i kroppsøving er. Det var flere forskjellige oppfattelser blant lærerne, noe som senere kommer frem tydelig når de beskriver sin vurderingspraksis. Kåre var veldig opptatt av deltakelse i faget, og setter deltakelse høyt når han vurderer i faget. Kåre ønsker å se elever som ønsker å delta i faget, og bidra til å ha morsomme bevegelser sammen i kroppsøvingstimen. Han sier videre det er helt nødvendig at elever deltar i de ulike aktivitetene for å kunne fremme læring i faget. Det å kunne delta og vise at man ønsker å være til stede i kroppsøvingstimene er noe som bør spille positivt inn på kroppsøvingsskarakteren, og det kan knyttes opp under innsatsbegrepet.

For Louise sin del handler vurdering om å lære seg å bli glad i å være i fysisk aktivitet. Hun har et ønske at kroppsøvingsfaget skal bidra til at ungdommen blir glad i å trene og være i fysisk aktivitet. Hun mener et resultatorientert fokus i kroppsøving bør unngås. Både Kåre og Louise nevner ikke noe om karakterer når de prater om hva vurdering er i kroppsøving, de er mer opptatt av hva elevene skal få ut av kroppsøvingsfaget. Louise er veldig opptatt av elevene skal ha det gøy med de fysiske aktivitetene de gjør i faget, og ønsker ikke å ha et stort resultatfokus i sin undervisning. Louise sine utsagn ble tolket som at hun ønsker å sette søkelys på kroppslig læring som går under kjerneelementet «Bevegelse og kroppslig læring» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Læreplanen sier elevene skal bli kjent med å være i bevegelse med seg selv og andre medelever ut fra deres interesser, intensjoner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Utover det gir ikke læreplanen noe nærmere definisjon hva som legges i kroppslig læring. Louise sammen med mange andre kroppsøvingslærere retter det mot praktisk kunnskap og Standal (2019, s.57) sier disse kunnskapene kommer til uttrykk gjennom handlinger og aktiviteter når kroppen er i bevegelse. Det å delta i kroppsøving kan for noen elever oppleves utrygt. De skal delta i en kroppslig aktivitet sammen med andre medelever, hvor de gjerne kan være i en sårbar kroppslig modningsalder og skal blottlegge sin kropp ovenfor andre betydningsfulle elever og lærere (Hallås & Såle, 2020, s.74). Dette kan føre til at elever ikke får ut sitt fulle potensial i faget for de er redde for å tape ansikt, oppleve en frykt, eller bli uthengt av medelever. Som kroppsøvingslærer i en tid hvor sosiale medier er blitt en stor del av elevenes hverdag vil det bli et problem i fremtiden. De utfordringene en allerede har og som vil komme, må gjøre at kroppsøvingslærere blir bevisst på egen

undervisning og vurderingspraksis i faget. Elever som er redd for å delta i kroppslige aktiviteter, hva kan en kroppsøvingslærer gjøre for at disse elevene skal få ut sitt fulle potensial? Hvordan kan kroppsøvingslæreren gjennomføre undervisning, hvor også de elevene som frykter kroppsøvingsfaget kan få glede i faget og føle på mestring? Dette er spørsmål som kroppsøvingslæreren må ha i bakhodet i planleggingsfasen til kroppsøvingstimene. I opplæringsloven (1998, § 1-3) står det at lærerne skal tilrettelegge undervisningen ut ifra elevenes evne og forutsetninger. I praksis kan det bety å legge til rette for ulike vurderingsformer slik at alle elever får tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

#### 4.1.1 Karakter som vurdering

Flere av kroppsøvingslærerne trakk inn karakter når de snakket om hva vurdering i kroppsøving var for dem. Edvard mente at vurdering er noe elevene trenger, for de skal tross alt få en halvårsvurdering og til slutt en standpunktkarakter etter endt opplæring. Svein mente også karakter i kroppsøving er en stor del av det å vurdere i faget, men sier det ikke bare er det. Han mente det er blitt mer komplisert å sette karakter i kroppsøving i 2022 enn hva det var før. Det var på grunn av kroppsøvingslærerne sammen hadde utviklet egne systemer på hva de ulike karakterene var. William mente karakterer i kroppsøving er en del av det, for elevene skal få en slutt karakter som de bryr seg om. William mente også det er sentralt å se på hvordan elevene utvikler seg i faget og ut ifra deres egne forutsetninger.

Svein, William og Edvard var enig i at karakter er en viktig del av vurdering i kroppsøving. Etter elevene har fullført 10.trinn skal de få en standpunktkarakter som er uttrykket for den samlede kompetansen elevene har etter opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er kroppsøvingslæreren sin oppgave å legge til rette for at elevene får vist sin kompetanse på varierte måter og det vil da være metoder som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning i ulike situasjoner. Til slutt skal lærerne fastsette en karakter i faget som skal reflektere kompetansen elevene har fått vist frem i faget. Det å kunne samspille med andre, delta i ulike aktiviteter og naturferdsel er vesentlige trekk ved kompetansen i kroppsøvingsfaget, samt at innsatsen til elevene er en del av kompetansen og vil være en del av grunnlaget når kroppsøvingslærerne skal sette standpunktkarakter til elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Elevene kan både ha indre og ytre motivasjon i kroppsøvingsfaget, hvor indre motivasjon vil i grove trekk kjennetegnes ved at man har interesse for eller en glede av handlinger (Evensen,



2020, s.135). Elevene vil ha god forutsetning for å utvikle indre motivasjon når de får dekket sitt behov for autonomi (Hartberg et al, 2012, s.62). Har elevene sine grunnleggende behov blitt dekt vil utfallet være at elevene får gode opplevelser av og større interesse for læringsprosessene. Det kan gjøre at deres interesse for å lære øker, og deres indre motivasjon (Hartberg et al, 2012, s.62). Elever kan også være drevet av deres ytre motivasjon. Et eksempel på ytre motivasjon er karakterer, og tar kroppsøvingslæreren ofte i bruk av karakterer i vurderingsarbeidet kan det antakelig ha en uheldig virkning når det er læring som er målet med undervisvurderingen (Evensen, 2020, s.136). Derfor er det viktig å reflektere rundt egen bruk av karaktersetning i faget, og hvordan man bidra til at elevene får dyrket en indre motivasjon fremfor en ytre motivasjon. Butler (1998) kom frem til i sin forskning i Evensen (2020, s.138) at vurdering med karakter vil kunne være hemmende for elevene sin læring, for konsekvensen er at elevene vil få et større fokus på prestasjon og økt sammenligning vil forekomme. Edvard var veldig klar på at et problem i kroppsøving er at elevene sammenligner seg med andre, noe som han mente kun skjer i kroppsøvingfaget. Louise har opplevdd elever som får toppkarakter i alle fag utenom kroppsøving blir veldig kverulerende og hun satt mange timer og svarte på uoffisielle klager. Et annet godt argument for å tone ned bruken av karakterer i undervisvurderingen er de elevene som konstant får svake karakter. De vil sjeldent bli motivert av de svake karakterene, og det vil trolig ha en negativ påvirkning på deres læring (Evensen, 2020, s.138).

Likevel er det noen utfordringer med å ta i bruk karakterfri undervisvurdering. Noen skoler stiller krav til lærerne om å dokumentere deler av undervisvurderingen, mest sannsynlig for å kunne dokumentere at undervisvurdering er gitt i forbindelse med klager på karakterer (Evensen, 2020, s.139). Et annet problem som kan oppstå er at elever vil vite hvilket nivå de ligger på, for eksempel vil de vite hvilken karakter de fikk på det forrige emnet de nettopp har gjort seg ferdig med. Det kan være vanskelig for elevene å godta at de ikke får karakterer på enkeltarbeid, og i en slik situasjon må det bli fremlagt at det er elevens læringsprosess som skal stå i fokus, og at de må arbeide med de tilbakemeldingene de får underveis i kroppsøvingstimene (Evensen, 2020, s.140). De fleste elever ønsker å få en karakter på det meste de blir vurdert i, og som kroppsøvingslærer kan det være lurt å finne en balanse på det. Som det ble presentert ovenfor vil hyppig bruk av karakterer i undervisvurdering antakelig ha en negativ effekt på elevenes læring. Dermed vil det være gunstig å variere bruken av karakterer, og heller rette fokuset på å gi elevene verdifulle tilbakemeldinger som de kan ta i bruk i sin læringsprosess.

#### 4.1.2 Innsats som en del av vurderingsgrunnlaget

Alle lærerne som ble intervjuet er ganske samstemte og mener innsats er en viktig del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. De synes det er positivt at selv om en elev nødvendigvis ikke har de beste ferdighetene i aktiviteten, så kan eleven få en god karakter hvis innsatsen er til stede. I 2017 gjennomførte Aasland & Engelsrud (2017) en studie for å finne ut hvordan innsats konstitueres i kroppsøvingundervisningen. Hovedfunnene er at innsats er noe lærerne ser, og innsats kommer til uttrykk på tre forskjellige måter ifølge Aasland & Engelsrud (2017, s.10): «Det er lett å se hvem som står på slik at de blir drivende svett, det som kan ses i forhold til fremgang og jeg ser på innstilling. Du skal være lagspiller og gjøre andre gode.» Kroppsøvingslærerne i Aasland & Engelsrud (2017) sin studie mener innsats er knyttet til det å jobbe hardt i undervisningen. Både Kåre og Svein er enige i det utsagnet og mener elevene skal være litt slitne etter kroppsøvingstimen og ikke være redde for å pushe seg selv og andre. Videre i studien trekkes det frem innsats som noe som kan ses i forhold til fremgang, og i den forbindelsen vil elevenes forbedring gjennom skoleåret ha en betydning for hvor godt eleven skårer på innsats. Hvordan en elev forbedrer seg fra start til slutt gjennom skoleåret kan bli sett på som innsats i kroppsøving. Det var flere av kroppsøvingslærerne i denne studien som hele tiden ønsket å se utvikling hos elevene, men ingen av dem trakk inn utvikling under innsatsbegrepet. Likevel har man utviklet seg i faget fra start til slutt gjennom halvåret betyr det at eleven har lagt ned en god innsats for å forbedre seg og dermed kan man rettferdiggjøre at det går under innsatsbegrepet når man skal vurdere eleven. Det siste utsagnet som kommer frem i studien til Aasland & Engelsrud (2017) er innstillingen til elevene og om de er en god lagspiller og gjør andre gode. Dette utsagnet er fem av informantene i denne samstemte om. Det å vise en god innstilling til faget og de aktivitetene som skal gjennomføres, mener kroppsøvingslærerne har en positiv påvirkning på innsatsen og vil bidra til at de får en bedre karakter i faget.

*William: Bare det å være med i hver eneste aktivitet, prøve sitt beste og liksom ha en positiv innstilling [...] når ting er kjedelig, og du bare setter deg ned og ikke gjør noe så viser jo det egentlig ingen innsats.*

Selv om elevene synes undervisningsopplegget er kjedelig skal de likevel ha en positiv innstilling til aktiviteten som skal gjennomføres (Aasland & Engelsrud, 2017, s.13). Det å være en lagspiller og gjøre sine medelever gode er også noe mange av informantene trakk frem som

viktig knyttet til innsatsbegrepet. Det å gjøre andre gode må være til stede for å kunne få en god karakter i kroppsøving mener flere av kroppsøvingslærerne i denne studien.

*Louise: Det å gjøre andre god går jo på å sentre, å vise og forklare. Det er en ting jeg ser på, spesielt de som kan klare å få 5 og 6 i kroppsøving. De er det spesielt viktig å heie på andre. For de som er på 3ern og 4ern de trenger backup, de trenger den troen på seg selv. De trenger ikke at noen sier negative kommentarer hvis de ikke scorer. Da er det de som virkelig vil noe i kroppsøving sin oppgave å gjøre andre gode.*

De andre lærerne er ganske enig i at det å gjøre andre god vil påvirke positivt på innsatsen til elevene, og det vil ha en positiv innvirkning på slutt karakteren elevene vil få i kroppsøving. Det er spesielt viktig for de elevene som ønsker høy måloppnåelse i kroppsøving å være en god lagspiller for sine medelever, og gjøre slik at de får en positiv opplevelse av kroppsøvingstimene. For at dette skal kunne fungere i praksis er det viktig at elevene vet hva innsats betyr for den enkelte kroppsøvingslæreren, for innsats kan bety så mangt. Det å være konkret med innsatsbegrepet og bryte det ned slik at elevene forstår hva den enkelte kroppsøvingslærer legger i det er noe som er viktig, for det er viktig at elevene har en forståelse av hva som forventes av de ulike karakterene. kroppsøvingslærerne opplever at elevene vet hva som legges i innsatsbegrepet og de bruker mye tid, spesielt i starten av semesteret på å repetere hva god innsats er. Kåre opplever at han bruker enormt mye tid på å forklare det til elevene. Han synes det er vanskelig å formulere seg og faktisk vite om elevene har forstått det slik det var ment. William opplever at elevene er helt innforstått med betydningen av innsatsbegrepet.

*William: Det tok jeg ganske tidlig med elevene, at bare du viste vilje til å være med i faget [...] altså innstillingen har så mye å si i dette faget, bare det å faktisk være med, komme i gymtøy, være tidlig ute av garderoben og gjøre det du får beskjed om.*

Avslutningsvis sier William at vurderingen hans blir mye enklere hvis alle elevene har forstått akkurat hva begrepet innebærer i praksis, og på den måten vil ikke elevene få seg en overraskelse når de mottar karakteren på slutten av semesteret. Likevel kan det være problematisk hvis innsats kun er knyttet mot det visuelle, altså det læreren ser. Utdanningsdirektoratet (2021a) sier en del av innsats i kroppsøvingsfaget er «at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp». Elever kan løse faglige utfordringer uten at kroppen er i bevegelse, for det kan gjøres ved tenking og refleksjoner. Selv om elever

er lite fysisk aktivt med i kroppsøvingstimene, kan de ha faglig gode refleksjoner og tanker. De vil de få en dårligere vurdering i innsats hvis læreren kun kobler innsats til noe han/hun ser (Aasland, 2019, s.71). Når kroppsøvingslærerne kun knytter innsats opp mot det de ser kan man stille spørsmål om elevers læring og refleksjon er av underordnet betydning i undervisningspraksis i kroppsøvingsfaget. Innsats kan bety så mangt, og det kan være en utfordring når en jobber mot en likere vurderingspraksis i faget. Kroppsøvingslærere bør sammen diskutere i profesjonsfelleskapet hva som ligger i innsatsbegrepet for å få en felles forståelse for hvordan en skal vurdere innsats i kroppsøvingsfaget. På den måten vil kroppsøvingslærerne vurdere elevene sin kompetanse likt, og dermed vil vurderingen oppfattes som rettferdig for elevene (Evensen, 2020, s.145). Et innspill til diskusjon for kroppsøvingslærerne er å diskutere hvordan elever kan man vise god innsats uten å være fysisk aktive. Kroppsøvingslærerne sa selv at de savner mer tid til å diskutere vurdering i faget sammen med andre kroppsøvingslærere, og føler kroppsøving er et fag som blir nedprioritert. Alle kroppsøvingslærerne skulle ønske faget fikk mer prioritet og det ble satt av tid til å diskutere i felleskap.

*Svein: Hvis du skal få til et godt samarbeid i kollegium så er det gjerne en fordel å få det i den faste tiden, eller så kan det være litt vanskelig.*

Selv om studien i forrige avsnitt kritiserte innsats kun mot noe man ser, kan man likevel si at det er positivt at alle kroppsøvingslærerne er enige om hvordan de praktiserer innsatsbruken i vurderingsarbeidet. For på den måten vil det bli en lik vurdering for alle elevene og det vil ikke ha stor betydning hvem en har som lærer når en får standpunkt karakterer. For at det skal bli en rettferdig vurdering for elevene må alle kroppsøvingslærerne streve mot å tolke innsatsbegrepet så likt som mulig. Alle kroppsøvingslærerne på skolen bør gå sammen og diskutere hvordan kan man både se på innsats av det man ser, men også hvor elevene ikke er i aktivitet. Det kan være en ganske stor utfordring, men ved å ta i bruk det profesjonsfelleskapet kan man sammen komme frem til gode metoder. I overordnet del av læreplanen står det «Skolen skal være et profesjonsfaglig felleskap der lærer, ledere, og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er essensielt å etablere gode tolkningsfellesskaper i arbeidet for å utvikle gode vurderingspraksiser og kulturer (Sandvik, 2013, s.50).

#### 4.1.3 Underveisvurdering som en del av vurderingspraksisen

For å få til en god vurdering i kroppsøving er det helt avgjørende at elevene får god underveisvurdering. Underveisvurdering skal være en integrert del av opplæringen og selve formålet med det er å fremme læring hos elevene, tilpasse deres opplæring og øke deres kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Alle kroppsøvingslæreren som ble intervjuet bruker underveisvurderinger kontinuerlig i sitt vurderingsarbeid, og det er det de fleste forbinder med vurdering i kroppsøving. Jorunn fikk spørsmålet om hva vurdering i faget er og svarte følgende:

*Jorunn: Vurdering er å gi tilbakemeldinger til elevene, vise dem eller fortelle dem hvor de står i prosessen og gi dem gode tips til hvordan de kommer seg videre.*

Som en ser i svaret til Jorunn er hun mer opptatt av hva hun kan gjøre for elevene, altså hva er hennes oppgave som lærer i vurderingsprosessen. Hun kobler vurdering til en prosess, og hennes oppgave er å hele tiden gi elever tilbakemeldinger slik at de til enhver tid vet hvor de er i prosessen og hvordan de kan utvikle seg. Jorunn tar ofte i bruk formativ vurdering som blir gjennomført underveis i en prosess for å utvikle kompetansen til elevene (Slemmen, 2009, s.61). Formativ vurdering kan sidestilles med underveisvurderingen, og Slemmen (2009, s.63) bruker begrepet vurdering for læring. Jorunn er veldig bevist på elevene sin læring og at selve formålet med hennes tilbakemeldinger skal fremme læring hos elevene. William er ganske enig i hva Jorunn tenker om vurdering i kroppsøving og sier følgende:

*William: Jeg tror på en måte det som er viktig i kroppsøving er litt den der kontinuerlige vurderingen som du får i alle de andre fagene, men i kroppsøving har du det aspektet at du bare kan ta en prat på siden og bare ta en elev rett ut av aktiviteten og spørre hvordan synes du det går. Hele den prosessen blir annerledes enn det gjør hvis du setter deg ned på en pult i norsktimen og tar praten der.*

Som Jorunn er William også veldig opptatt av å gi elevene tilbakemeldinger underveis, og trekker frem viktigheten av å gi elevene kontinuerlige tilbakemeldinger som en viktig del av vurderingen i faget. Han mener kroppsøving har et aspekt som skiller seg fra de andre fagene, hvor en kan ta en prat med elevene mens de holder på med aktiviteter og både gi dem en tilbakemelding og prate med dem hvordan de synes selv det går. Det er noe han mener er positivt med vurdering i kroppsøving sammenlignet med de andre fagene. Det at læreren skal

være en god veileder for elevene sine er også noe Slemmen (2009, s.67) trekker frem hvor kommunikasjon er viktig og veiledningen har som formål å hjelpe de som skal lære til å lære bedre. Det å være en god veileder for sine elever vil si å gi konstruktive tilbakemeldinger, ta i bruk motiverende teknikker og spørsmål som fremmer refleksjon (Slemmen, 2009, s.68). Ved å være en slik veileder for sine elever vil det være gode forutsetninger for å fremme læring for elevene. I forskrift til opplæringsloven (2006, § 3-2) «Rett til vurdering» står det at elever har rett til underveisvurdering, og dermed har kroppsøvlingslæreren et ansvar for å gi elevene kontinuerlige tilbakemeldinger hvor elevene skal få vite hvor de står i forhold til kompetansemålene i faget, og hva elevene kan gjøre for å utvikle kompetanse i faget.

Svein er også opptatt av å gi tilbakemeldinger til elevene og synes vurderingssamtaler med elevene er en fin arena til å gi gode tilbakemeldinger til elevene.

*Svein: Jeg har fått kjørt litt vurderingssamtaler med elevene. Vi kommer litt inn på kompetansemålene og det som er litt interessant her er at det ikke bare går på innsats og ferdigheter. Det går jo på holdninger til faget, hvordan du pusher deg selv, hvordan du pusher hverandre. Så står det her «Du skal bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en sånn måte at det kan medvirke til fremgang for andre.» Så du skal faktisk løfte medelevene dine og. Så kommer den sosiale biten inn «anerkjenne ulikheter mellom seg selv og andre og inkludere alle uavhengig av forutsetninger».*

I sine vurderingssamtaler med elevene er Svein veldig opptatt av å gjøre elevene klar over de ulike kompetansemålene og hva de betyr. Det som er interessant her er at Svein trekker inn de sosiale målene i faget, og at noen av kompetansemålene trekker frem at elevene skal løfte hverandre til å få fremgang i faget. Det er ikke bare elevene sin egen utvikling som er viktig, men det at elevene skal hjelpe hverandre. Elevene skal også forstå ulikheter mellom hverandre i klassen og faktisk kunne inkludere alle uavhengig av deres forutsetninger i faget, som for eksempel å spille ballen til en elev som har dårlige forutsetninger til å lykkes når de spiller fotball.

#### 4.2 Hvordan vurderer kroppsøvlingslærerne i faget?

Alle lærerne har et stort fokus på å gi tilbakemeldinger til elevene både i timen, men også når timen er over. De gir tilbakemeldinger både individuelt og felles til hele klassen. De fleste bruker for det meste muntlige tilbakemeldinger, men Jorunn gir også elevene skriftlige

tilbakemeldinger i kroppsøving. Det er vurdering for læring som står i fokus for alle kroppsøvingslærerne når de vurderer i faget. Kåre sier selv at han er ganske dårlig på å gi skriftlige tilbakemeldinger, og sier det blir mye felles tilbakemeldinger som kommer etter timene. På grunn av manglende tid og mange elever sier Edvard mange av hans tilbakemeldinger gis i felleskap. For lite tid i kroppsøving er en utfordring som kroppsøvingslærere møter på og det er et fag som kroppsøvingslærerne mener blir nedprioritert.

Louise sier hun har et sterkt fokus på å bevisstgjøre elevene hva som skal til, og har et skriv hvor hun noterer hva som skjer i kroppsøvingen, og det går hun igjennom annen hver kroppsøvingstime. Det som kan være en mulighet for lærere som tar i bruk notater er det å gjøre disse notatene tilgjengelig for elevene. Det kan være vanskelig for kroppsøvingslærerne å få tid til å sette seg ned med hver enkelt elev og prate om de notatene, men har elevene tilgang til de notatene digitalt kan eleven gå inn og lese de. Det kan være en krevende prosess å få til dette i praksis, men setter man litt tid til dette i starten og gjør en god innsats kan det bli en fin plattform hvor elevene etter for eksempel annenhver kroppsøvingstime får en kort tilbakemelding. Ved å gjøre det enda mer detaljert for elevene kan man ta i bruk mapper hvor en samler alt av elevene sin vurdering på en mappe (Lyngsnes & Rismark, 2016, s.124). I dagens skole er det nok mest gunstig for elevene at disse er digitale og lett tilegnelige. Det å utvikle en vurderingsmappe er en prosess som består av flere trinn (Otnes, 2003) i Lyngsnes & Rismark (2016, s.124). Den prosessen består av å samle arbeid, la elevene reflektere over arbeidet, og den siste fasen skal elevene velge ut arbeid som de mener dokumenterer deres kompetanse i faget. Siden kroppsøving er et praktisk fag med mye fysisk aktivitet kan det være en utfordring å få dette til, men det å for eksempel sette av en time hvor kroppsøvingslæreren går i dialog sammen med elevene og diskuterer «hvordan kan vi få til dette her» kan være en god start. Klarer man å få en god praktiserende mappevurdering kan den brukes som et redskap for læring (Lyngsnes & Rismark, 2016, s.124).

Svein er opptatt av å se på hvordan elevene henger med i lagspill, hvordan de samarbeider, hjelper andre og hvilke holdninger og hensyn de tar. På den måten mener Svein han kan fort få et helhetsinntrykk av eleven. Som Edvard trekker Svein inn tid som en utfordring, som gjør det vanskelig å gi tilbakemeldinger til alle elevene. Ofte kan det bli litt tilfeldige kommentarer, men han prøver i løpet av timen å gå rundt og gi tilbakemeldinger til de aller fleste. Jorunn mener hun har blitt flinkere til å snakke med elevene om hvor de står, gi dem fremovermeldinger og involvere elevene i kompetansemålene til hvert emne. Nå gir hun planer hvor det står spesifikt

hvilke kompetansemål som er relevante for emnet elevene skal gjennom. Disse vurderingskriteriene/kompetansemålene gjør det enklere for elevene å forstå hva som kreves av dem, og forstå hva som er høy, middels og lav måloppnåelse i faget (Lyngsnes & Rismark, 2016, s.127). Elevene vil ha større mulighet for å forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem ved å synliggjøre hvilke faglige forventinger som stilles til de og tydelig få frem hva prestasjonene deres måles opp mot. Det vil også gjøre det mulig å gi elevene tydeligere tilbakemeldinger på det arbeidet de gjør, hva de kan gjøre for å forbedre det, og ikke minst gjøre det mulig for elevene å involvere seg og bestemme hva som trengs for å få kompetanse på et høyere nivå. En mulighet ved presentasjon av kompetansemål til hvert emne er sammen med elevene å bryte dem ned til detaljerte og konkrete læringsmål som er utgangspunktet for vurderingen (Lyngsnes & Rismark, 2016, s.127). På den måten får elevene en medvirkning i deres vurderingsarbeid, og da er det også større sannsynlighet at de forstå kompetansemålene siden de har vært med på å tolke dem og bryt de ned til spesifikke konkrete læringsmål.

I forskrift til opplæringsloven (2006, § 3-7) «Samtale om utvikling» står det at elevene har rett til en samtale minst en gang i året om deres utvikling i fagene. Kroppsøvlingslærerne tar i bruk elevsamtaler, og en slik samtale reflekterer gjensidighet, og slike samtaler handler om elevens faglige utvikling, men også deres personlige og sosiale utvikling (Lyngsnes & Rismark, 2016, s.125). Både William og Jørgen tar i bruk elevsamtalene som en vurderingssamtale.

*William: Jeg har elevsamtaler med de underveis for å gjøre dem beviste på seg selv og sin egen læring. Tidlig i oktober tok jeg allerede en prat med dem. Da snakket vi om hva de gjorde bra, og hva de kunne gjort bedre og må utvikle seg på.*

Jørgen bruker elevsamtalene for å bevisstgjøre elevene på hvilken måloppnåelse elevene er på, og hva som må til for å enten beholde karakteren eller gå opp en karakter. De ser på kompetansemålene sammen, og han legger opp til at elevene får reflektere om de faktisk gjør det. Disse elevsamtalene gjør det mulig for elevene å være med og få innsikt i sin egen læring og gjennom å være målrettet og handlingsorientert kan elevsamtalen stimulere til videre vekst for eleven (Lyngsnes & Rismark, 2016, s.125). Ved å invitere elevene å reflektere over sin egen innsats, fremgang, trivsel og fremtidig læringsmål i elevsamtalen kan man fremme vurdering for læring, og i tillegg vil elevene bli sikret tilbakemelding og veiledning fra læreren. Det er en stor fordel i en slik elevsamtale at elevene forstå hva de skal vurderes i, og når elevene er kjent med disse kriteriene vil det oppleves både enklere og mer konkret for både læreren og eleven å



ha en faglig diskusjon sammen (Bunting & Wåle, s.258). Ved å ha en felles forståelse vil det i større grad bidra til at både læreren og eleven får nytte av samtalen.

Et alternativ for å fremme vurdering for læring er å ta i bruk logg. Logg vil si at eleven gir lærer korte meldinger hvor eleven får mulighet til å ta opp ting som oppleves mest aktuelt i lærings situasjonen (Lyngsnes & Rismark, 2016, s.125). Læreren kan da skrive tilbakemeldinger til hver enkelt elev, og på den måten kan lærer og elev få en konstruktiv samtale og det kan bli en viktig kontaktkanal mellom lærer og elev. Et eksempel på bruken av logg kan være at i slutten av et emne kan læreren spørre «Hva likte du best med dette emnet?», «Hvem samarbeidet du best med?», «Hva ønsker du å jobbe med i neste emnet?» (Lyngsnes & Rismark, 2016, s.125). Elevene sine tilbakemeldinger kan gi læreren verdifulle tilbakemeldinger hvordan elevene opplevde forskjellige aktiviteter, og det kan gi læreren innspill når han/hun skal planlegge neste emnet.

#### 4.2.1 Egenvurdering som vurderingsform

Egenvurdering som en vurderingsform bruker mange av kroppsøvingslærerne. De synes det er en veldig fin måte å vurdere elevene på, og alle er samstemte at de kommer til å fortsette med denne praksisen. De føler ofte at elevene har en annerledes oppfattelse av deres ferdigheter og innsats i faget i forhold til hva læreren tenker, men egenvurderingen bidrar til å gjøre elevene mer bevisste på deres innsats og ferdigheter og de får en større forståelse på hvilket ferdighetsnivå de ligger på. I tillegg får de en viss forståelse om de innfrir de sosiale målene og hvor bra innsatsen deres er. Edvard gir elevene egenvurderingsskjema i 10.klasse og mener det hjalp han i vurderingen, fordi når elevene vurderer seg selv har de ikke lyst til å gi seg selv en sekser i faget. Elevene blir mye mer bevisst på hvor de står i vurderingen ved å ta i bruk egenvurdering og Louise bruker det mye i sin vurderingspraksis. En gang i halvåret har hun egenvurdering, og sier hun da har mulighet til å snakke med elevene, og gjøre de litt mer bevisste på hva som skal til for å oppnå ønsket måloppnåelse i kroppsøving.

I forskrift til opplæringsloven (2006, § 3-10) «Undervisvurdering i fag» står det at i undervisvurderingen skal elevene delta i vurdering av sitt eget arbeid, og reflektere over deres egen læring og elev sin faglige utvikling. En ønsker at elevene skal gjøre bevisste valg av strategier for å øke sin kompetanse i faget, og ved å ta i bruk egenvurdering får de en økt bevissthet til hvordan de kan lære å bli i stand til å ta de rette valgene (Evensen, 2020, s.53). Jorunn tar også i bruk egenvurdering, og gir de et skjema som går på elevens innsats og

ferdigheter som de skal fylle ut. Elevene skal selv sette en karakter på seg selv, og Jorunn skriver i ettertid en kommentar ved siden av. Etter de har vært gjennom denne prosessen tar Jorunn en prat med hver enkelt og reflekterer rundt eleven sin karakter. Hun synes det er til stor hjelp å bruke slike egenvurderingsskjema, det gjør det mye enklere å ha en faglig diskusjon etterpå og elevene er mye mer bevisste på deres kompetanse i faget. Egenvurdering hjelper læreren å forstå hvor elevene er i deres utvikling, og det kan hjelpe elevene på vei mot å oppnå målene i faget. Tilbakemeldingene som elevene får blir mer forståelige, og egenvurderingen kan hjelpe læreren til å avdekke elevenes forståelse av de ulike læringsprosessen de gjennomgår, og om de faktisk forstår de ulike målene for emnet de skal gjennom.

Alle lærerne er ganske samstemte når de får spørsmålet om egenvurdering som en vurderingsform er noe de skal fortsette med videre, svaret er ja. En utfordring som oppstår i kroppsøving, er at folk sammenligner seg selv med andre mente Edvard. Det gjør de ikke spesielt i andre fag. Egenvurdering gjør det enklere å sette en karakter på elevene for når noen elever av Edvard gir seg selv fem og Edvard mener de står mellom fem og seks i faget gir han elevene fem. Egenvurdering gjør vurderingsprosessen enklere for læreren, for da slipper man å komme i en situasjon hvor elevene sammenligner seg selv med andre. I egenvurderingen må elevene selv ta ansvar for egen læring, utvikling, og ifølge Evensen (2020, s.53) er egenvurdering en hensiktsmessig metode for å arbeide med å øke elevene sin evne til selvregulering. Ved å involvere elevene i deres vurdering skal det føre til faglig vekst og utvikling, men for å få til det må elevene være beviste på hva som skal læres og hvordan man skal lære det (Engh, 2007, s.109). Får elevene delta i sitt eget vurderingsarbeid vil det ha en betydning for deres motivasjon til videre læring i faget. Gjennom at elevene får bidra til medvirkning i faget tyder forskning på at å ta i bruk egenvurdering i kroppsøvingslærers vurderingspraksis kan hjelpe på å øke elevene sin indre motivasjon (Evensen, 2020, s.54). Derfor kan en si at egenvurdering er en god måte å arbeide på med vurdering for å bidra til å oppnå kroppsøvingsfagets formål. Ut ifra hva kroppsøvingslærerne sine utsagn virker det som egenvurdering har blitt en sentral del av deres vurderingspraksis.

Det er flere ulike måter å arbeide med egenvurdering. Det kan være i et kort tidsrom som vil da være i hver enkelt kroppsøvingstime, i et mellomlangt tidsrom og i et langt tidsrom. Kroppsøvingslæreren i som deltok i denne studien bruker mest egenvurdering i det mellomlange tidsrommet, altså i en lengre periode. I et slikt tidsspenn kan elevene arbeide mot læringsmål som er valgt ut på forhånd, eller mot kompetansemål som ofte er større og mer

komplekse enn læringsmål for en enkelt økt. De fleste lærerne bruker da egenvurdering i slutten av emnet, men en mulighet er også å ta i bruk egenvurdering før teamet starter, for da kan man få nyttig informasjon hvilket ferdighetsnivå elevene ligger på, hvilke erfaringer de har og hvilke forventninger de har til emnet (Evensen, 2020, s.55). Den informasjonen som læreren får ved å ta i bruk egenvurdering i forkant av emnestart blir viktig, for da er det enklere for læreren å planlegge innholdet i temaet, og tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. For eksempel skal man ha håndball som tema og man finner ut at man har flere elever som spiller håndball kan man bruke disse elevene som ressurser og øvingsbilder. Svein har selv brukt elever som er sterke i en aktivitet som øvingsbilder og ressurser, og det har vært til stor hjelp for hele klassen.

*Svein: Jeg har 6-7 håndballspillere i klassen min. Istedenfor at jeg diktet opp noe god teknikk og gode øvelser i håndball, så delte jeg de inn i 4 grupper og så er det to jenter som har ansvar for hver sin gruppe. Jentene fikk ansvar for å ha pasning og skuddøvelser. Det gikk strålende det.*

I en slik situasjon hvor elevene får ansvar for undervisningen må elevene selv ta ansvar for å planlegge undervisningen. Som lærer kan det være lurt å involvere elevene i planleggingsarbeidet og reflektere rundt ulike spørsmål knyttet til undervisningen. Det kan være for eksempel: «Hva kan elevene om dette området?», «Hvilke kompetansemål/læringsmål skal elevene arbeide mot?», «Hvilke arbeidsmetoder kan være mest gunstig å ta i bruk?» (Lyngsnes & Rismark, 2016, s.129). På den måten må elevene reflektere rundt undervisningsopplegget, og forhåpentligvis kan de også få noe ut av å være «kroppsøvlingslærer» for en time.

Det kommer frem at de fleste lærerne ønsker at elevene skal få vise hva de mestrer i faget, og som alle andre vurderingsformer bør egenvurdering være mestringsorientert og rette fokus mot hva eleven kan, fremfor det de ikke kan (Evensen, 2020, s.56). Et tradisjonelt syn er at ros fra andre fører til økt indre motivasjon til å lære, som flere forskere støtter seg til (Hartberg et al, 2012, s.26). Det er flere variabler som har betydning knyttet til ros og indre motivasjon. Det er sentralt at rosen oppleves som ærlig, og elevene vil bli mer motivert om de tror på sine egne handlingsevner enn at de har vært avhengig av andre (Hartberg et al, 2012, s.26). Elevene sin indre motivasjon vil øke dersom de får informasjon om sin egen kompetanse i løsningen av en oppgave. Jorunn trakk frem at egenvurderingen la opp til en faglig diskusjon i etterkant med lærer og elev, noe som er positivt og egenvurderingen bør ha et tydelig faglig innhold knyttet

opp mot aktuelle kompetansemål. Målet må være at elevene arbeider strukturert med deres egen vurdering og blir veldig bevisst på hvilke strategier de bruker og hvilken måte lærer eleven best. Blir eleven mer bevisst på dette kan det hjelpe han/henne til å endre læringsstrategi og konsekvensen av det blir at eleven lærer mer (Evensen, 2020, s.57).

#### 4.2.2 Hverandrevurdering

Svein var så vidt innom at han noen ganger kunne han ta i bruk hverandrevurdering, og det som legges i hverandrevurdering er at elevene aktiveres som en læringsressurs for hverandre (Evensen, 2020, s.69). Utenom Svein sine utsagn blir hverandrevurdering ikke nevnt hos noen andre kroppsøvingslærere. Det er godt mulig de bruker det i sin undervisningspraksis uten å tenke over det, men det ble ikke spesifikt nevnt. Hverandrevurdering er en nyttig metode som kan være med på å variere vurderingen for elevene, og dermed trekker denne studien frem bruken av hverandrevurdering i kroppsøving. Garcia, Hortigüela-Alcala, González-Calvo & Barba-Martin (2020) gjennomførte en systematisk gjennomgang av forskning knyttet til bruken av hverandrevurdering i kroppsøving fra 2016-2020. I deres systematiske gjennomgang av litteraturen kom det frem at gjennom å bruke hverandrevurdering opplevde elevene økt motivasjon, oppfattet undervisningskompetanse og selvtillit, og ikke minst økt læring i følelse av mestring. Det er dessverre lite forskning på hverandrevurdering og de trekker frem at det trengs mer forskning på hvilke fordeler ved bruken av hverandrevurdering har på elevene sin læring knyttet til selvregulering og deres kritiske tenkning.

Det er ikke forskriftsfestet å bruke hverandrevurdering som en del av underveisvurdering til elevene, men ofte kan medelevers tilbakemeldinger bli mottatt bedre enn lærerens, fordi elevene har en likere referanserammer enn hva læreren og eleven har (Hartberg et al, 2012, s.63). Eleven som gir tilbakemeldinger har også hverandrevurdering en stor verdi for, for det kan gjøre at eleven blir mer bevisst på kvaliteter og forbedringspotensial i egne prestasjoner (Hartberg et al, 2012, s.63). Hverandrevurdering kan være tidsbesparende, noe som er en stor fordel for kroppsøvingslærere som hele tiden opplever tidspress i faget (Evensen, 2020, s.71). Jorunn sa at hun føler på et stort tidspress i kroppsøving og sier det er krevende å gjennomføre alt på riktig måte på grunn av tidspresset. For en lærer som har 25 elever i en kroppsøvingstime er det utfordrende å gi gode tilbakemeldinger til alle elevene i løpet av en kroppsøvingstime, men hvis elevene selv vurderer hverandre vil det føre til at hver elev vil få flere tilbakemeldinger i løpet av kroppsøvingstimen (Evensen, 2020, s.71). Ved å få tilbakemeldinger fra medelever vil elevene ha gode muligheter til å utvikle sin kompetanse i faget. Læreren vil få friggitt mer tid

hvor han/hun kan fokusere på hvordan elevene gir hverandre tilbakemeldinger, og observere deres læringsprosess. William sa han liker å ta et steg tilbake og observere elevene og notere underveis hva han ser. Ved å bruke hverandrevurdering kan læreren få mulighet til det, samt kan den frigitte tiden brukes til å gå tettere inn på enkeltelever som kan ha behov for mer individuell veiledning (Evensen, 2020, s.72). Før en tar i bruk hverandrevurdering som en del av vurderingspraksisen kan det være nødvendig å bruke tid på forventningsavklaring med elevene, og gi elevene tydelige kriterier som de skal se etter når de vurderer hverandre (Evensen, 2020, s.73). For at hverandrevurdering skal oppleves trygt for elevene er det viktig at læreren er tydelig hva som forventes av elevene og hvordan elevene skal forholde seg til hverandre.

Som med alt annet vil det være noen utfordringer ved bruken av hverandrevurdering i kroppsøving. Er det store forskjeller på forståelse mellom de flinke og de svake elevene kan det føre til at de flinke elevene kjeder seg, mens de svake gir opp (Hartberg et al, 2012, s.77). For å få det til å fungere blir det derfor lærerens ansvar å koble sammen elever som kan fungere, og være gode læringspartnere for hverandre. En annen utfordring med hverandrevurdering er at kroppsøvingslærere kan oppleve en følelse av å gi slipp på vurderingsarbeidet sitt, og det krever at læreren har tillit til sine elever at de kan beherske og gi hverandre gode konstruktive tilbakemeldinger. Klassemiljøet og relasjonene elevene har til hverandre kan være en utfordring når man arbeider med hverandrevurdering. Derfor vil det være viktig at læreren har godt kjennskap til klassemiljøet og hvordan elevene samhandler med hverandre for å få til vellykket hverandrevurdering. For elever kan det være utfordrende å gi gode tilbakemeldinger, og det krever at elevene må øve på å vurdere hverandre over tid og gradvis utvikle ferdighetene sine (Evensen, 2020, s.77). Spesielt i starten ved bruken av hverandrevurdering kan det være gunstig å avgrense hva elevene skal gi tilbakemelding på for på den måten sikre at oppgavene ikke blir for kompliserte for elevene.

#### 4.2.3 Hva skal til for å få toppkarakter i kroppsøving

Lærerne som ble intervjuet i denne studien er ganske enige i hvordan de vurderer de ulike karakterene i kroppsøving. Både Svein og Edvard mener at skal man få karakteren 6 i kroppsøving krever det noe spesielt, en slik karakter skal henge høyt. Alle kroppsøvingslærerne er samstemte over at de sosiale ferdighetene må være til stede for å kunne få en toppkarakter i faget, og det som de trekker frem som viktig er at elevene må heie på medelever, gjøre medelever god og inkludere alle i de ulike aktivitetene. Det virker som hos alle

kroppsøvingslærere har ferdighetene til elevene til selve aktiviteten mindre å si enn hva det hadde under LK06. Har elevene en god innsats og holdning til faget, samt at de oppfyller de sosiale målene og kan vise en utvikling til aktivitetene de deltar i kan de oppnå karakteren seks i kroppsøving. Edvard sier følgende om hva det kreves for å få karakteren seks hos han i kroppsøving:

*Edvard: Seksere det er de som skiller seg skikkelig ut, du ser det med en gang. Det skal ikke være slik at 20 elever får en sekser. De skal ha sosiale ferdigheter, tekniske ferdigheter og taktiske ferdigheter. Jeg synes sosiale ferdigheter er veldig viktig, det å gjøre hverandre gode og heie på hverandre.*

Edvard er ganske klar på at det skal ikke være mange elever med toppkarakter i en klasse, å få toppkarakter i kroppsøving skal være noe spesielt. Det krever mye av elevene for å få toppkarakter og Edvard trekker frem viktigheten av de sosiale ferdighetene. Det å heie på hverandre, støtte hverandre og inkludere alle i aktivitetene er en viktig kompetanse og noe som de kan videreføre til alle områder i livet. For å få til dette er det viktig å gjøre elevene klar over at disse kompetanse er også en del av vurderingen, og gjerne være konkret hvordan man kan arbeide for å utvikle disse kompetansene. Elever på ungdomskolen er i en modningsfase, og for mange elever i en kroppsøvingstime kan det være utfordrende å vite hvordan man skal gjøre andre gode, og hvordan en skal inkludere andre medelever. De aller fleste lærerne setter de sosiale målene høyt, derfor bør det brukes tid i undervisningen på å arbeide med det. Det kan være nyttig å gi elevene kontinuerlige tilbakemeldinger, og gjerne stoppe opp midt i en aktivitet og ta en diskusjon i plenum. For eksempel «Hva kunne du gjort i denne situasjonen for å gjøre Geir bedre?». Ikke minst ta opp ting i plenum når elevene gjør andre bedre, og heier på hverandre. Svein nevnte et eksempel fra en kroppsøvingstime hvor han opplevde dette:

*Svein: Jeg har et godt eksempel fra en klasse hvor jeg hadde to gutter som var kjempegode i alt de gjorde i kroppsøving .... Han ene eleven sørger hele tiden for at laget hans vinner, skyter ballen over istedenfor å spille til medspiller. Han andre eleven taper. Han kan vinne kampene alene, men han fortsetter å spille ballen til medspillerne som bommer som regel alltid .... I etterkant av timen spurte jeg han «Hvorfor fortsetter du å sentre til han når du vet han ikke får ballen over nettet?». Da sa han «Det skal være kjekt for alle». Så da ble jeg nesten rørt.*

Det er et veldig godt eksempel på hvordan man skal inkludere alle i aktiviteten, og at alle skal få en mulighet til å delta. Svein tok opp dette eksempelet til klassen på slutten av timen, og han merket at det hadde en positiv påvirkning på både gutten som inkluderte medspiller, men også på resten av klassen. Ved å ta opp et slikt konkret eksempel i kroppsøvingstimen blir det enklere for elevene å forstå, og man kan ha en god faglig diskusjon med klassen i felleskap hvor elevene må reflektere og kan lære hvordan man kan forstå disse sosiale kompetansemålene i kroppsøving.

William er ganske fersk som kroppsøvingslærer og fikk spørsmål av hans elever hva som skal til for å få karakteren seks i kroppsøving. William begynte å tenke på det, og syntes det var utfordrende å gi elevene et klart og tydelig svar. I etterkant spurte han sine kollegaer akkurat det samme spørsmålet han fikk av sine elever og hans kollegaer svarte følgende:

*William: Det som gikk igjen var de elevene som rett og slett gjør de andre rundt seg bedre, men fremdeles kan vise sine ferdigheter. For eksempel i sirkeltrening kan eleven vise god teknikk og styrke, og mellom pausene så tar den eleven og viser klassekameratene sine at hvis du gjør det på denne måten kan det gjøre det litt enklere for dem.*

Elevene må kunne gjøre andre bedre samtidig som de viser frem sin ferdighet. For mange elever på ungdomskolen kan det være utfordrende å vite hva det i praksis betyr. Som kroppsøvingslærer må en være tydelig og konkret og ikke ta for gitt at elevene forstår det. For William som er usikker på hva en 6er elev er kan det være lurt å utarbeide seg vurderingskriterier som er konkrete. Det vil si at elevene forstår hva som forventes av dem, og vurderingskriteriene er tydelige og forståelige (Evensen, 2020, s.44). Det kan også være gunstig å involvere elevene når man utarbeider vurderingskriterier, for det kan gi elevene større eierforhold, forståelse og opplevd medbestemmelse for innholdet i vurderingskriteriene (Smith, Dobson & Eggen, 2013) i Evensen (2020, s.43). Ved skolene i profesjonsfellekskapet bør lærerne legge opp til diskusjoner hvor de diskuterer bruken av læringsmål, kjennetegn på måloppnåelse og ulike vurderingskriterier (Evensen, 2020, s.48). I overordnet del av læreplanen står det at «Skolen skal være et profesjonsfaglig felleskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hver enkelt lærer har et ansvar for å utvikle sin praksis, og det er viktig at de har disse diskusjonene i felleskap med sine kollegaer og bruker hverandre sin kompetanse slik i dette tilfellet til å utvikle sin vurderingspraksis i faget. Det kan være store

forskjeller på for eksempel hva William mener en sekser elev er og hva Edvard mener er en sekser elev i kroppsøving er, og dermed kan det bli store forskjeller i karakterer hos elevene basert på hvem man har som kroppsøvingslærer. Det er en av grunnene til at disse diskusjonene er så viktige for å sikre at elevene får en rettferdig vurdering i faget.

#### 4.3 Lærerens oppfatning av andre kroppsøvingslærere sin vurderingspraksis

Et annet interessant punkt som denne studien løfter frem, er hvordan kroppsøvingslærere opplevde andre lærere sin vurderingspraksis i faget. Det bør være et mål om å ha en relativ lik vurderingspraksis for at elevene skal kunne få en rettferdig vurdering i faget. Kroppsøvingslæreren fikk spørsmål hva de tenkte om andre kroppsøvingslærernes vurderingspraksis og hva kan gjøres for å få en likere vurderingspraksis. Alle kroppsøvingslærerne var enige om at det var forskjell på hvordan de vurderer i faget, og noen mer enn andre.

*Kåre: Altså jeg kan bare ta mine egne barn som eksempel, som nettopp har gått gjennom ungdomskolen eller han yngste er på siste året. De to som nettopp har gått ut mener at så lenge de møter opp i kroppsøvingen så får den en 5er. Har du på deg fotballdrakt så viser du at du spiller fotball og får god karakter på grunn av det. Det opplever jeg. Heldigvis så tror jeg ikke elevene har den opplevelsen på vår skole. Skal jeg være ærlig tror jeg de opplever det litt motsatt.*

Det som Kåre sier her står ikke overens med hvordan det skal vurderes i kroppsøving, og det vil føre til en urettferdig vurderingspraksis dersom elever opplever dette. Som kroppsøvingslærer vil en selvsagt måtte bruke skjønn som en del av vurderingen, og bruken av det profesjonelle skjønn er en viktig del av profesjonsutøvelsen i faget (Evensen, 2020, s.153). Skagen et al (2018, s.13) trekker frem det profesjonelle skjønn til selve aksene i lærerrollen, hvor de hevder at hvordan en forstår lærerrollen vil utgjøre en stor og vesentlig del av profesjonsorientert kunnskap om lærerarbeid. Karakteren i kroppsøving skal være en helhetlig vurdering, hvor det skal stilles krav for å få en god karakter i faget på samme måte som det kreves for å få en god karakter i matematikk. Det å ha en åpen holdning til forskning og teori er en del av det å være i kontinuerlig profesjonell utvikling, samtidig skal man være nysgjerrig og ikke minst ha respekt for utfordringer og kompleksiteter i yrket (Rønnestad, 2008) i Hallås & Sæle (2020, s.193). Som kroppsøvingslærer skal en hele tiden søke ny kunnskap, holde seg



oppdatert og bidra til refleksjoner og diskusjoner med sine kollegaer. For å få til dette er det avgjørende at lærerne i skolen etablerer en kultur for å arbeide i team hvor de samarbeider og kommuniserer godt (Hallås & Sæle, 2020, s.194)

Edvard og Svein opplever også at det vurderes veldig forskjellig i kroppsøving blant kroppsøvingslærere. Ved å prate med elever som går på andre skoler opplever Edvard at det er altfor mange elever som får karakteren seks og Edvard føler disse elevene ikke har nok kompetanse til å få toppkarakter i faget.

*Edvard: Det er ikke slik at de som er flinke å spille fotball bare skal få 6er i kroppsøving, du må kunne andre ting og.*

Det kan være ganske utfordrende å få til lik vurderingspraksis på tvers av skolene, men hver enkelt skole bør streve etter å få likere vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget. Skolen må også ha et ansvar, de må hjelpe lærerne og frigjøre tid til at lærerne får mulighet til å arbeide i profesjonsfelleskap. De må bli lærende skoler hvor de har en felles visjon om deres mål og hvilken retning de skal utvikle seg i og undervisningen som elevene får skal både dreie seg om tenking og planlegging (Hallås & Sæle, 2020, s.195). Kroppsøvingslærere sier at det ikke er satt av tid til det, og det er en utfordring at det ikke er organisert slik at lærerne får en mulighet til å tenke, planlegge, observere og reflektere sammen. Skoleledelsen må gi lærerne tid til å samarbeide, og informantene i dette studiet trekker frem at de får gode muligheter til det i mange fag, men kroppsøving blir ikke prioritert. Det må utvikles et profesjonsfelleskap og en samarbeidskultur hos lærere og skoler hvor undervisningen i felleskap blir viktig (Hallås & Sæle, 2020, s.211). Skal det lykkes med å etablere en samarbeidskultur er det viktig at man tørr å stille vanskelige spørsmål til hverandre og sammen utvikler et felles begrepsapparat (Hallås & Sæle, 2020, s.211) For å få til dette er det essensielt at lærerne utvikler relasjoner seg imellom.

Det som kan skje når det er så store forskjeller på hvordan kroppsøvingslærere vurderer er at elevene kan bli «straffet» for at kroppsøvingslæreren setter høye krav, og det er også en mulighet at elevene ikke får vist sitt fulle potensial i faget. Kåre føler på akkurat dette og sier følgende:

*Kåre: Det er trist for elevene sin del hvis jeg hører at andre skoler gjør det så lett å få en god karakter, så blir det en straff for elevene her at vi tenker annerledes. Det er elever som er kroppslig flinke, flinke koordinativt og allikevel får de ikke øverste karakter for vi vurderer på en annen måte. Det synes jeg burde vært likt for alle.*

En kroppsøvingsskarakter betyr like mye som for eksempel en mattekarakter når elevene skal søke seg videre til videregående og høyere utdanning. Det er en av grunnene en må arbeide for en likere vurdering i faget. Se for deg følgende eksempel. En elev får karakteren seks i kroppsøving på en skole på 10.trinn i det første semesteret. Mot slutten av året bestemmer han/hennes familie for å flytte noe som gjør at eleven må bytte skole. På den nye skolen får eleven karakteren fire i kroppsøving for det vurderes på en helt annen måte og stilles mye høyere krav til de ulike karakterene. Det er ikke slik det nødvendigvis praktiseres, men etter å ha intervjuet kroppsøvingslærerne virker det som det faktisk kunne skjedd. Slikt skal det ikke være, og denne studien har tatt opp det å arbeide sammen internt i skolen som viktig, men det bør også arbeides på tvers av skoler for å utvikle en likere vurderingspraksis blant kroppsøvingslærerne.

#### 4.3.1 Hva kan gjøres for å styrke validiteten til deres vurderingspraksis?

Arnesen et al (2013) viser i sin forskning til store sprik i kroppsøvingslærerne sin vurderingspraksis i faget. Alle kroppsøvingslærerne i denne studien var enige med Arnesen et al, (2013) sine funn om store sprik i vurderingspraksis i faget. Ved stort sprik i kroppsøvingslærerne sin vurderingspraksis kan det bli en utfordring som både kan knyttes til relabilitet og validitet i faget (Evensen, 2020, s.145). I et validitetsperspektiv vil det kunne settes spørsmålsteget ved hvorvidt kroppsøvingslæreren vurderer det som faktisk skal vurderes i faget, hvis det er for store forskjeller i hos de ulike kroppsøvingslærerne. Når elever sin kompetanse vurderes ulikt fra skole til skole vil det også være gode grunner til å stille spørsmål med relabiliteten til vurderingen i faget. For å kunne få til en likere og felles vurderingspraksis i faget mener flere av kroppsøvingslærerne at det må legges til rette for fagmøter og kurs på tvers av skoler, slik at man som kroppsøvingslærer får snakke sammen med andre kroppsøvingslærere. I slike fagmøter kan man ha faglige diskusjoner med andre kroppsøvingslærere, og ved å sammen arbeide om vurdering i kroppsøving vil lærerne mest sannsynlig utvikle en mer valid og reliabel vurderingspraksis på skolene (Evensen, 2020, s. 146). Kåre som har arbeidet på skolen i 16 år sier i løpet av disse 16 årene har han kun vært på

kroppsøvingskurs to ganger, og det er 13 år siden forrige gang. Han synes det var mye læring ved å delta på kurs, og savner mer av dette.

*Kåre: Sist jeg var med på et kroppsøvingskurs hadde vi en leder som hadde ansvar for flere kroppsøvingslærere fra forskjellige skoler og gikk gjennom ulike eksempler.*

Sandvik (2013, s.48) trekker også frem at lærerne sin profesjonelle utvikling kan øke når de deltar på ulike kurs. I følge Desimone (2009, s.184) for å styrke lærerne sine kunnskaper, ferdigheter og praksis er det fem kjennetegn på lærernes læring. Disse fem kjennetegnene er innholdsfokus, aktiv læring, sammenheng, varighet og kollektiv deltakelse eller samarbeid. Det kan skje en utvikling i skolen dersom refleksjon over egen undervisning og observasjon av og refleksjon over andre lærere sin undervisning foregår i samarbeid med kollegaer (Sandvik, 2013, s.49). Gjennom begrepene institusjonaliserte deltakerbaner og personlig læringsbaner kan en se på læring, og en slik forståelse av læring bygger i stor grad opp mot Wenger sitt sosiokulturelle perspektiv på hvordan lærere blir en del av et praksisfelleskap (Sandvik, 2013, s.49). Dreier (1999) referert i Sandvik (2013, s.49) beskriver særskilte institusjonaliserte deltakerbaner når skoleeier og skoler legger til rette for deltakelse og læring i team, seksjoner, avdelinger og nettverk. Disse arenaene for kommunikasjon gir lærerne grunnlag for å utveksle erfaringer fra praksis, og dette viser at lærernes arbeidsplass er underlagt sentrale føringer og maktstrukturer (Illeris & Andersen, 2004) i Sandvik (2013, s.49). En personlig læringsbane er en sammensetning av læreren sine ulike deltakerbaner, og en lærer vil i sitt yrke delta i ulike praksiser som har forskjellig betydning for han/henne. I lærerens personlige lærebane vil lærerne trekke inn relevante erfaringer og kunnskaper og det blir en del av lærerens yrkesutøvelse. Slike personlige læringsbaner kan både innenfor og utenfor skolen være praksisfelleskaper hvor læringsprosessene fordeles over tid og sted (Dreier, 1999) i Sandvik (2013, s.49).

Svein og Jorunn deler Kåre sitt syn, og savner mer planlagte faglige diskusjoner, både internt på skolen, men også på tvers av skoler. Jorunn kjenner på et enormt tidspress, og føler hun ikke har nok tid i arbeidstiden til å ha slike faglige diskusjoner med sine kollegaer. Jorunn mener at en av årsakene til at det aldri blir tid til kroppsøving er rett og slett for det er et fag som nedprioriteres. Fag som matematikk, engelsk og norsk blir prioritert først.

*Jorunn: Det er mange lærere som arbeider parallelt med andre fag, så akkurat kroppsøving kommer litt for kort.*

Svein trekker også inn at det er en svært travel hverdag når man er lærer, hvor det er vanskelig å få tid til disse diskusjonene når man må prioritere andre ting. Svein mener også noe som kan styrke det er å få noe hjelp ovenfra hvor de gjerne kunne spesifisert kriteriene mer konkret. I delrapport to fra prosjektet «Forskning på individuell vurdering i skolen» kom det frem at flere kroppsøvingslærere støtter Svein sitt syn, og kroppsøvingsfaget var faktisk det faget hvor flest lærere etterlyste nasjonale føringer for vurderingen (Engvik, 2013, s.84) Videre i forskningen fant de ut at kroppsøvingslærerne har et sterkt ønske om å samarbeide om undervisning i faggrupper og vurdering i kroppsøving, noe som informantene i denne studien også er enige om.

*Svein: Vi har hatt lite formelle møter som går på vurdering i kroppsøving. Vi har faste fagmøter i skriftlige fag, men har ikke det i kroppsøving. Hvis du skal få til et godt samarbeid i lærerkollegium så er det gjerne en fordel at en får slike møter i den faste tiden.*

Kroppsøvingslæreren er enige med det Svein poengterer og sier det er lite formelle møter, men de diskuterer likevel mye med hverandre både knyttet til vurdering og undervisning i faget. De fleste lærerne opplever at kroppsøvingsfaget ikke får en plass til planlegging i den faste tiden, og det må planlegges og diskuteres utenom den faste tiden.

*Jørgen: Vi kunne godt jobbet mer med fagmøter og diskutert, fordi vi skal vel ikke stikke under en stol at kroppsøvingsfaget gjerne ikke er det første faget som blir prioritert.*

Utenom Jørgen føler både Jorunn og Svein at kroppsøvingsfaget blir nedprioritert og dermed gjør blir det også en utfordring å diskutere sammen med sine kollegaer. Etter å ha gjennomført alle intervjuene opplever det som at alle kjenner på en følelse av kroppsøvingsfaget som får lite fokus når det gjelder tid til planlegging og vurdering i faget. Hellem (2022, s.2) i sin masteroppgave hvor hun undersøkte kroppsøvingslærere sine erfaringer og utfordringer med vurdering for læring i kroppsøving fant hun ut at fagfelleskap med kollegaer for å utvikle egen kompetanse på vurdering for læring i faget. Videre fant hun ut at de opplever kroppsøvingsfaget blir nedprioritert og de ønsker mer tid til å diskutere vurdering med sine kollegaer. Disse funnene til Hellem (2022) er de samme funnene denne studien har kommet frem til, hvor også

kroppsøvingslærerne i denne studien savner mer felles tid til diskusjon, og at faget løftes opp og blir mer prioritert.

#### 4.4 Hvordan har overgangen til LK20 vært for kroppsøvingslærerne?

Kroppsøvingslærerne mener det har vært en fin overgang til LK20, men de fleste av dem mener det er ikke store endringer i deres måte å vurdere på nå enn det de gjorde før LK20 ble innført. Dette samsvarer ganske bra med hva tidligere internasjonal forskning har kommet frem til når det gjelder innføring av nye læreplaner, nemlig endringer på læreplannivå i kroppsøving har avgrenset effekt på undervisning og vurderingspraksis i faget (Arnesen et al., 2013, s.11). Likevel har den hatt noe effekt på kroppsøvingslærerne sin vurderingspraksis, hvor Jorunn nå er blitt mer bevisst på bruken av de ulike kompetansemålene, hvor hun før LK20 mener bruken av de ulike kompetansemålene var mer tilfeldig. Svein trekker også inn at han har blitt mer bevisst på de ulike kompetansemålene, og hver gang han starter på et nytt tema i kroppsøving går han grundig gjennom de ulike kompetansemålene for å se hva elevene skal innom og kunne beherske. Jorunn synes det er en veldig positiv ting at hun nå er veldig bevisst på de ulike kompetansemålene, og hun har blitt mye mer bevisst på hvor elevene står og hvor de skal. Det å ha et bevisst forhold til kompetansemålene vil være med på å gjøre undervisningen mer relevant og det vil være et formål med kroppsøvingsundervisningen i mye større grad enn hvis man ikke bruker kompetansemålene i planleggingen av undervisningen.

Edvard mener at han ikke har endret så mye og trekker frem at han har bare noen år igjen som lærer og har ikke ønsker om å endre hele sin vurderingspraksis. Han er tilfreds med måten han vurderer på og opplever elevene er samstemte om det. Det er forståelig etter så mange år med sin måte å praktisere vurdering i faget på er det ikke enkelt å endre på alt man har gjort. Det skal ikke tas for gitt de erfaringer man har opparbeidet seg etter så mange år og slike erfaringer er en viktig del av det å være en god kroppsøvingslærer. Disse erfaringene må ikke glemmes. Det er jo selvsagt viktig å være med på utviklingen i faget og hele tiden være åpen og følge med på ny forskning. Profesjonelt arbeid vil være skjønnsbasert og lærernes skjønnsutøvelse vil ha en stor betydning på elevens læring (Meld. St. 21 (2016-2017, s.33). Både individuelt og i fellesskap med andre skjer utøvelsen av profesjonelt skjønn, men gjennom refleksjon over egen praksis og i diskusjon og samhandling med kollegaer og skoleledelsen utvikler lærere sin faglige, pedagogiske, etiske og didaktiske dømmekraft (Meld. St. 21 (2016-2017, s.34). Kvam (2018) i Evensen (2020, s.155) får frem at lærerne sitt kunnskapsgrunnlag og deres handlinger både bygger på teori og erfaringer fra praksis. Gjennom lærerutdanningen vil en utvikle et faglig

grunnlag som sammen med de erfaringene en opparbeider seg over tid som lærer vil forme og utvikle læreren sitt profesjonelle skjønn. Dermed kan en si bakgrunnen av de erfaringene læreren utvikler over tid vil være med på å stadig utvikle det faglige skjønnet, og det er viktig at skoleleder og skoleeier aksepterer, støtter og legger til rette for det profesjonelle handlingsrommet til kroppsøvingslærerne (Evensen, 2020, s.155). Likevel hvis man ikke følger kompetansemålene og vurderingskriterier i takt med LK20 vil det mest sannsynlig føre til at elevene ikke får en riktig vurderingspraksis, ettersom vurderingspraksisen i kroppsøving har endret seg siden LK20. Det nye kompetansebegrepet, de endrende tekstene og kompetansemålene vil forutsette at vurderingspraksisen hos kroppsøvingslærerne skal videreutvikle måten de vurderer på (Evensen, 2020, s.27). En videreutvikling av dagens vurderingspraksis vil rette mer fokus mot at elevene i større grad skal reflektere over egen læring gjennom å ta i bruk egenvurdering og hverandrevurdering som vurderingsmetoder.

Edvard opplever kompetansemålene som ganske avanserte og mener det ikke er lett å forstå hva de ulike kompetansemålene betyr.

*Edvard: Hvis vi hadde tatt kopier og gitt til elevene, så hadde de ikke forstått det*

Kompetansemålene vil i mange tilfeller være komplekse for elevene, og derfor kan det være gunstig å utarbeide læringsmål basert på kompetansemålene (Evensen, 2020, s.35). Det er som Edvard sier at elevene vil ha vanskeligheter av å forstå kompetansemålene og dermed vil det ha lite effekt på elevene å fortelle kompetansemålene for timen hvis de ikke forstår hvordan de kan beherske disse kompetansene. Å utarbeide læringsmål vil si å konkretisere hva elevene skal lære, som kan være for timen eller for eksempel for en lengre periode. Ved å utarbeide læringsmål sammen i felleskap med elevene kan det hjelpe de å forstå hva de skal lære, og hva som forventes av dem.

Louise trekker frem overgangen som positiv og hun trekker inn at før tok de i bruk skjemaer hvor de fylte ut om elevene hadde lav, middels eller høy måloppnåelse i de ulike temaene. Louise synes det var vanskelig å vurdere alle elevene i timen med disse skjemaene og vurdere elevene en for en. Nå kan hun heller ha en flytende vurdering i timene når elevene holder på med ting og Louise mener det er mye viktigere å se på hvordan de trener på en ting når de har fått en beskjed på hvordan oppgaven skal løses enn at elevene gruer seg til for eksempel en turntest. Hun mener det mest positive med LK20 er at en flytter fokuset vekk fra resultater, og

har mer fokus på danning av hvordan eleven er som person. Det viser seg også slik at idrettsmiljøer som vektlegger et dannelsorientert læringsmiljø, vil det utvikles sterkere fair-play holdninger enn miljøer som vektlegger prestasjon og resultater (Sæle, 2013, s.158). For en kroppsøvingslærer kan det være gunstig å ta i bruk selvbestemmelsesteorien som er utviklet av Ryan & Deci (2000), som bygger på forestillinger at menneske er et aktiv, sosialt og selvrealiserende vesen som har iboende behov og motiver for autonomi, tilhørighet og kompetanse (Sæle, 2013, s.158). Louise er opptatt av elevene skal kjenne på mestringsfølelse i faget og for å til et mestringsorientert læringsklima er fremgang og innsats viktige kriterier for få det til (Ommundsen, 2015, s.48). Uavhengig av elevenes ferdigheter og prestasjoner er lærerne opptatt av å gi alle en likeverdig anerkjennelse og oppmerksomhet. I et mestringsorientert klima vil elevene få innflytelsesmulighet. Elevenes utprøving og feiling i lærerarbeidet vil bli akseptert hos lærerne, og elevene vil bli oppfordret til å samarbeide med hverandre når de skal lære (Ommundsen, 2015, s.48) Et resultatorientert læringsklima derimot vil fokusere på ferdigheter, normative prestasjoner og sosiale sammenligninger, noe som Louise føler kan ha en negativ påvirkning på elevens læring og trivsel i faget. Det å feile og ikke få aktiviteter i et resultatorientert læringsmiljø kan føre til økt rivalisering mellom elever, utvikling av negative holdninger, kjedsomhet, mindre innsatsvilje og et mer ytremotivert fokus (Ames, 1992) i Sæle (2013, s.159). Et mestringsorientert læringsklima hvor alle elevene vil få like mye oppmerksomhet vil ha en stor betydning for de unge sin motivasjon, deres vilje til å prøve og til å anstrenge seg i læringsarbeidet (Ommundsen, 2015, s.48).

For å få til et mestringsorientert læringsklima i faget må læreren rose elevene sin gode innsats og fremgang, og ha fokus på at alle elevene skal hjelpe hverandre for å utvikle seg (Ulstad & Valstadsve & Skjesol 2020, s.3). Elevene må også få ha en viss innflytelse på undervisningen, og det må være rom for elevene til å prøve hvor det er aksept for å feile. Et slikt klima hvor elevene har mulighet til å prøve og feile vil det mest sannsynlig være mindre psykologisk truende for elevene. Elevene vil søke etter utfordrende oppgaver og elevene sin aktivitetsdeltakelse vil bli større for elevene i et mestringsorientert læringsklima føler elevene seg trygge på sine egne ferdigheter (Ulstad et al ,2020, s.3).

#### 4.4.1 Hva er det mest positive med LK20?

I alle intervjuene ble hver enkelt kroppsøvingslærer spurt hva de synes var mest positivt med LK20, og her svarte kroppsøvingslærerne ganske forskjellig. Svein trakk frem at han liker veldig godt de sosiale målene, som går på å anerkjenne ulikheter, at elever har forskjellige

forutsetninger og løfte frem andre medelever. Han mener læreplanen er ganske åpen, og synes det at man står fritt til hvordan man skal tolke den er positivt. Jørgen synes det er veldig positivt at elevene skal bringes med i sin vurdering for da må de faktisk selv reflektere rundt hva det er de gjør og hva de skal lære.

*Jørgen: Da får de gjerne noen tanker rundt at det er gjerne ikke det viktigste å være best i en sport, men at det er viktig å være inkluderende, få med andre og spille de andre gode.*

William er relativt fersk i læreryrket og var ikke helt sikker på hvor mye innsats ble vektlagt før. Han synes det er veldig positivt at innsats fortsatt er en stor del av vurderingen i kroppsøving, for han mener det er viktig. Jorunn mener det som er mest positivt med den LK20 er bevisstgjøring av mål, både for elevene og kroppsøvingslærerne. Hun forklarer videre at nå går man mer i dybden på det elevene skal lære, og det synes hun er veldig bra. Dybdeløring har stått sentralt i prosessen frem mot utarbeidelsen av LK20, og det er noe Jorunn er veldig glad for. Hun føler de er mer opptatt av det de skal gjøre i kroppsøvingstimen skal ha et formål, og at det gjør hun har et mye mer bevisst forhold til på hva hun underviser elevene i faget. Dybdeløring handler at elevene får en mulighet til å utvikle en dypere forståelse for begreper, metoder og sammenhenger i fag, og mellom andre fag (Evensen, 2020, s.17). For å kunne legge til rette for dybdeløring i kroppsøving må elevene få mulighet til å jobbe med et tema over lengre tid, få øve på å se ulike perspektiver og reflektere rundt egen læringsprosess. Ved å ta i bruk dybdeløring som en metode i kroppsøving vil elevene gradvis utvikle kunnskaper og varige forståelser av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder (Utdanningsdirektoratet, 2019b). I kroppsøving vil dybdeløring si å gå fra noe enkelt over til noe mer komplekst (Evensen, 2020, s.22). Elevene må få tid til å øve, gjøre seg ulike erfaringer, utforske og samarbeide for å kunne utvikle en dypere forståelse innenfor de ulike temaene de skal gjennom i kroppsøving (Evensen, 2020, s.23). For å kunne få til dette må de arbeide med et tema over en lengre periode, for skal elevene utvikle sine ferdigheter, gjøre seg erfaringer og reflektere over sin egen utvikling krever dette tid. En mulig måte å løse dette på er å ha færre temaer på årsplanen i faget, for med for mange temaer som elevene skal gjennom året blir det vanskelig å gå i dybden på hvert tema. Et annet alternativ er å velge ut å på forhånd hvilke temaer det skal gås i dybden på og sette av en del tid til noen enkelte temaer. De fleste av kroppsøvingslærerne i denne studien nevner det å inkludere andre elever og gjøre hverandre gode som egenskaper de er ute etter å se i kroppsøvingsfaget. Slike egenskaper er det mulig å trene på, hvor elevene kan arbeide med inkludering og bruke ferdighetene sine til å gjøre andre



gode. Et eksempel på dette kan være en elev som mestrer en ferdighet veldig godt og møter på motspillere med lavt ferdighetsnivå (Evensen, 2020, s.25) Ved å ikke bruke sine overlegne ferdigheter til å score, men heller spille ballen til sine medspillere og gjøre at de får kjenne på mestring og utfordring er det et veldig godt eksempel på hvordan en kan inkludere og spille sine medelever gode.

#### 4.4.2 Hva er den største utfordringen med LK20

Lærerne mener det er noen utfordringer med den nye læreplanen, og her er de mer samstemte enn på de positive tingene ved LK20. Det at kompetansemålene kan være litt vanskelig å forstå trekkes frem, for både elevene og kroppsøvlingslærerne. De mener kompetansemålene kan være litt diffuse og vanskelig å vite spesifikt hvordan elevene skal vurderes.

*Jørgen: Kan du være en 5er elev selv om du ikke klarer å ta imot en ball?*

Både Svein og Jørgen synes det er vanskelig å vite hvor mye ferdigheter skal vektlegges i vurderingen. De skulle gjerne ønsket det var litt mer konkretiserte kompetansemål og vurderingskriterier som beskriver hva som skal til hva elevene må gjøre for å oppnå de forskjellige karakterene. Hadde Utdanningsdirektoratet laget litt mer håndfaste vurderingskriterier mener de det hadde hjulpet på i vurderingsarbeidet deres. I læreplanen under «standpunktvurdering» står det at læreren skal planlegge og legge til rette slik at elevene får vist frem kompetansen sin på varierte måter som vil inkludere forståelse, refleksjon og kritisk tenking (Kunnskapsdepartementet, 2019). Basert på det utsagnet kan en argumentere for at en elev kan få karakteren fem i kroppsøving selv om han/henne ikke klarer å ta imot en ball. Kroppsøvlingsfaget er så mye mer enn å kunne ha ferdigheter i ballaktiviteter, som for eksempel samspill med andre, øvelse og deltakelse i ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel. For å få en god karakter i kroppsøving er det viktig at elevene innehar disse ulike kompetansene. Kjennetegn på måloppnåelse i faget er veiledende for standpunktvurdering i kroppsøving. I disse kjennetegnene er det ingen som spesifikt nevner å ha gode ferdigheter i en viss aktivitet for å oppnå karakteren seks. Et eksempel er følgende «Eleven reflekterer over egen læring og samarbeider med andre på en selvstendig måte. Eleven beskriver sammenhenger mellom bevegelse, kropp, trening og helse ved å sammenstille erfaringer, faglig teori og metode.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her fremheves viktigheten av refleksjon av egen læring, og hvordan en samarbeider med andre. Det som blir oppgaven for kroppsøvlingslæreren her er å tenke seg frem til hvordan det kan vurderes, og det å diskutere dette i et profesjonsfelleskap er

en god måte å løse det på. Det er helt naturlig at en tolker læreplanen på forskjellige måter, men bare det å diskutere sammen i profesjonsfelleskapet kan hjelpe på å få kroppsøvingslærerne i en felles retning mot en mer rettferdig vurderingspraksis.

På grunn av at kompetansemålene ikke er konkrete nok føler William vurderingen blir litt opp til synsing, for en lærer kan vektlegge viktigheten av innsats, mens en annen lærer vektlegger viktigheten av ferdighet. Standpunktvurderingen skal være gyldig, pålitelig og rettferdig, men likevel kan det være store forskjeller i vurderingspraksis fra lærer til lærer basert på han/hennes faglige skjønn og tolkning av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Både Kåre og William opplever kompetansemålene som vage som gjør det vanskelig å forstå hva de faktisk betyr. Kåre mener det blir subjektive vurderinger uansett hvordan du snur og vender på det. Selv om Kåre har 16 års erfaring som kroppsøvingslærer har det ikke blitt noe lettere med årene, Tvert imot han mener det har blitt vanskeligere med årene å vurdere i kroppsøving. Det er derfor det er så viktig å bruke profesjonsfelleskapet til å utarbeide vurderingskriterier som blir praktisert likt. Ved å sette av litt tid for eksempel i starten av semesteret hvor kroppsøvingslærerne på hvert enkelt trinn går sammen for å utarbeide en felles vurderingsplan vil kunne hjelpe lærerne med å sikre at elevene får vist frem kompetansen de innehar på ulike måter gjennom semesteret (Evensen, 2020, s.146). En slik vurderingsplan bør utarbeides slik det blir et hjelpemiddel for lærere og elever i undervisningen, og det bør være en grov oversikt som skal være med på å sikre god vurderingspraksis i faget (Evensen, 2020, s.147). Ved å ta i bruk det og sammen utvikle en felles vurderingskultur og vurderingspraksis vil det gi lærerne på de ulike skolene nødvendig støtte til hverandre i vurderingsarbeidet.

Louise tenker litt annerledes enn de andre kroppsøvingslærerne og opplevde det var vanskelig å få elevene bevisste på LK20 og faktisk hva de nye kompetansemålene i faget betyr.

*Louise: Det å vri tankesettet deres over på at nå har vi ikke de samme testene som før, fordi nå er det ikke fokuset lenger.*

Louise opplever at elevene tror fortsatt at de skal ha ulike tester i kroppsøving som de skal få karakter og bli vurdert i, som for eksempel Cooper testen. Hun sier hun må bruke en del tid, spesielt på 8.klasse for at elevene skal få en forståelse på at den måten å vurdere på tilhører fortiden, og i kroppsøvingen i 2023 er det andre former for vurdering i faget som er gjeldene. Louise avslutter heller aktiviteten litt tidligere for å bruke den siste tiden av timen på å prate i

felleskap hva som forventes av elevene og hva som skal til for å oppnå de ulike karakterene i faget. Å dele målene med elevene og jevnlig arbeide med disse målene er et viktig aspekt i opplæringen. Det å diskutere kompetansemål, læringsmål og vurderingskriterier slik som Louise gjør bør jevnlig gjøres med elevene slik at de forhåpentligvis får en innsikt i veien mot en bred kompetanse i faget (Evensen, 2020, s.148). Uten klare oppfatninger om hvilke mål som er gjeldene for elevers kompetanse er det vanskelig å gi gode tilbakemeldinger, for tilbakemeldingene vil oppleves nærmest som tilfeldige og uten sammenheng dersom elevene ikke vet hvilken retning de skal bevege seg mot (Hartberg et al, 2012,s.23). Derfor sier Hartberg et al (2012, s.23) det er lett å argumentere for at elevene sine læringsaktiviteter må kobles opp mot tydelige mål, og de tilbakemeldingene elevene mottar må knyttes opp mot disse målene. Sist, men ikke minst er det viktig at elevene har tilgang til disse kompetansemålene, læringsmålene og vurderingskriteriene og det er viktig å ha en læringsplattform til å dele dette med elevene. Det kan være for eksempel Canvas, Itslearning eller lignende. Ved å bruke en digital læringsplattform er informasjonen alltid lett tilgjengelig for elevene, og de kan når som helst gå inn og gjøre seg kjent med de ulike kompetansemålene, læringsmålene og vurderingskriteriene.

#### 4.4.3 Hva legger lærerne i innsatsbegrepet?

Alle lærerne har en relativ samstemt forståelse for hva innsats vil si i kroppsøving. Alle er enige om at innsats er et viktig aspekt i vurderingen, og er glad at det etter LK20 fortsatt har en stor plass i deres vurderingspraksis. Først og fremst er det å gjøre så godt elevene kan ut ifra deres egne forutsetninger, ha en positiv innstilling, delta og vise interesse selv om man nødvendigvis ikke mestrer aktiviteten til punkt og prikke. Kåre er veldig klar på at innsats handler om det å delta i aktiviteten, og det å tørre å utfordre seg selv på det fysiske og gjerne være litt sliten etter å ha gjort en øvelse. Louise trekker også inn det å gjøre andre elever gode, for hun mener det kan bli sett på som innsats til gruppen. Det å spre positiv energi til resten av klassen mener Louise også er en viktig del av det å ha god innsats. De fleste lærerne trekker inn aspektet med å delta og bidra til aktiviteten selv om man nødvendigvis ikke synes aktiviteten er noe gøy. Det å kunne ha en god innsats selv om man ikke behersker eller liker aktiviteten mener kroppsøvingslærerne er en viktig del av innsatsbegrepet.

*William: Når ting er kjedelig hvis man bare setter seg ned på rumpen og ikke gjør noe, så viser du på en måte egentlig ingen innsats*

William trekker heller frem det å være med, vise litt interesse til de aktivitetene en driver med og vilje til å gjennomføre selv om sannsynligheten er stor for at man ikke lykkes. Jorunn mener også hvor mye elevene er med i aktivitetene kan sterkt knyttes opp til innsatsbegrepet, og ikke bare i visse aktiviteter. De må vise interesse for alle aktiviteter de har i undervisningen, de må være med under oppvarmingen, hovedaktiviteten og avslutningen, og ikke minst lytte til hva læreren sier underveis.

Hva kroppsøvlingslærerne i denne studien legger i innsatsbegrepet stemmer godt overens med hvordan Utdanningsdirektoratet (2021a) sier innsatsbegrepet skal forstås i forhold til vurdering i kroppsøving. Å vise innsats i kroppsøving innebærer å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, være selvstendige i undervisningen, utfordre seg selv og sin egen kapasitet, og samarbeide med andre elever (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det er viktig at elevene vet hva de vurderes i og hva lærerne mener god innsats i kroppsøving er. Kåre opplever at han må bruke mye tid for å forklare elevene hva som legges i innsatsbegrepet, og det tar lang tid før elevene forstår hva det egentlig betyr. Han mener det er vanskelig å formulere seg riktig, og faktisk vite om elevene har forstått det han har prøvd å forklare dem. Alle lærerne prøver å være ganske tydelig tidlig med elevene hva innsatsbegrepet betyr, og bruker mye tid spesielt i 8.klasse for å forklare hva innsats i kroppsøving betyr for dem.

Kåre opplever at han må bruke mye tid for å forklare elevene hva som legges i innsatsbegrepet, og det tar lang tid før elevene forstår hva det egentlig betyr. Han mener det er vanskelig å formulere seg riktig, og faktisk vite om elevene har forstått det han har prøvd å forklare dem. Alle lærerne prøver å være ganske tydelig tidlig med elevene hva innsatsbegrepet betyr, og bruker mye tid spesielt i 8.klasse for å forklare hva innsats i kroppsøving betyr for dem.

William mener det blir mye enklere å vurdere i faget hvis elevene har en forståelse for hva god innsats i faget er. Han bruker mye tid på å forklare og prøver kontinuerlig å minne elevene på det. Det er viktig at elevene er innforstått med hva god innsats i faget betyr, og hvordan de kan få vist det frem i kroppsøvingen. Derfor er det fornuftig av kroppsøvlingslærerne å bruke mye tid på å forklare elevene det, og være veldig tydelig. Det å bruke mye tid i 8.klasse når elevene starter på ungdomskolen kan være et godt utgangspunkt.

Evensen (2020, s.110) sier vurderingen av elevene sin innsats vil nødvendigvis være en subjektiv vurdering fra læreren sin side, og på grunn av det er det høyst nødvendig å ha en felles

forståelse for innholdet i innsatsbegrepet. Videre må det diskuteres jevnlig mellom kroppsøvingslærerne i skolen, og i et tolkningsfelleskap vil det i større grad bidra til at det blir en mer lik og rettferdig vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget.

#### 4.4.4 Det store tolkningsrommet i LK20

LK20 lar kroppsøvingslærerne stå ganske fritt til å tolke den, og på den måten kan det bli ganske forskjellig undervisning og vurderingspraksis. Kroppsøvingslæreren som ble intervjuet har litt forskjellige tanker om det store tolkningsrommet. Noen synes det er veldig bra for da kan man selv legge opp undervisningen selv og gjøre det på sin egen måte og sette sitt eget preg på undervisningen. Derimot er det flere av kroppsøvingslærerne som er uenige og mener det byr på utfordringer, både for elevene og kroppsøvingslærerne. Det kan oppleves som ganske diffust noe som kan føre til at det blir stor forskjell i vurderingspraksis og det kan gjøre det vanskelig for elevene å vite hva som skal til for å oppnå den karakteren de ønsker seg. I overordnet del 3.5 «Profesjonsfelleskap og skole» står det «Skolen skal være et profesjonsfaglig felleskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen skal tross alt være et profesjonsfaglig felleskap, og dermed bør lærerne sammen diskutere og reflektere læreplanen og hvordan de på best mulig måte skal tolke den. Det burde ikke være slik at hvert enkel lærer tolker den på egenhånd, men de bør sammen i et tolkningsfelleskap utveksle ideer og tanker på hvordan de kan utvikle en vurderingspraksis som på best mulig måte fører til en rettferdig vurdering for elevene. Evensen (2020, s.157) sier utviklingen av profesjonsfelleskapet er suksessfaktoren for å få økt vurderingskompetanse og en god vurderingspraksis i faget. Lærere utvikler en rikere forståelse av en god pedagogisk praksis dersom de i felleskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Kåre mener også det er en annen utfordring ved å ha et så stort tolkningsrom i LK20:

*Kåre: Jeg vet jo ved 90% sannsynlighet hvis jeg hadde vært misfornøyd med kroppsøvingskarakteren til en av mine unger kunne jeg glatt klagd meg til en bedre karakter.*

Det han trekker frem her er at han mener de noen av kompetansemålene som har blitt lagt frem i LK20 kan være vanskelig å gjennomføre, og dermed kan elever klage på det. For eksempel skolen Kåre underviser på mangler ressurser og på bakgrunn av det er det noen av kompetansemålene de ikke kommer seg gjennom. Det er trist synes Kåre, og mener det kan

man automatisk kan bli tatt for hvis elevene klager på karakteren de har fått. For da får elevene ikke vist alle de ulike tingene som står i kompetansemålene. Han synes det store tolkningsrommet er altfor ullent, og opplever det som det vanskeligste faget å vurdere i. Kroppsøvfingsfaget er i klagetoppen (Engevik, 2013, s.96) noe som støtter opp mot det Kåre sier. Elevene skal få en standpunkt karakter og den karakteren skal representere den samlede kompetansen eleven har i faget. For eksempel hvis Kåre ikke har mulighet til å gjennomføre noen av kompetansemålene i fagene basert på manglende ressurser kan man tolke det som at elevene ikke har fått mulighet til å vise sin samlede kompetanse i faget for flere kompetansemål har ikke blitt gjennomført. Det kan bli et problem for kroppsøvfingslærerne. Det som kan være en løsning til dette er sammen i tolkningsfellesskapet å ha redegjort hva samlet kompetanse i faget betyr. Lærerne må ha en felles forståelse av regelverket for standpunkt vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Det som vil bidra til en god sammenheng mellom det elevene skal lære og standpunkt vurderingen, er å sammen utvikle en felles forståelse i et profesjonsfellesskap, der innholdet i læreplanen og hvilken kompetanse elevene skal opparbeide seg er grunnlaget for diskusjoner.

#### 4.4.5 Har elevene en påvirkning i vurderingsarbeidet?

I LK20 står det at elevene skal ha en medvirkning i deres vurdering. Fem av syv lærere sa at elevene fikk være med i deres vurdering. Opplevelsen fra intervjuene er at kroppsøvfingslærerne er flinke i å involvere elevene i vurderingsarbeidet, og elevene har en stemme hos lærerne. Kroppsøvfingslæreren brukte egenvurdering som en av metodene for å involvere elevene i deres vurderingsarbeid. Andre måter de praktiserte det på var å ha muntlige samtaler i plenum og individuelle samtaler. Da fikk elevene spørsmål om hva de ønsket å gjøre i kroppsøvingen, samt ikke ønsket. Noe annet som også ble praktisert var at elevene måtte reflektere over egen innsats og ferdigheter de hadde i kroppsøvingstimene. Jørgen har etter noen måneder ut i semesteret en underveissamtale individuelt med alle elevene hvor de går gjennom kompetansemålene og spør de:

*Jørgen: Hvordan vil du vurdere deg selv? Hva gjør du bra i kroppsøvfingsfaget? Hva synes du gjerne du kunne gjort bedre?*

På den måten får elevene muligheten til å vurdere seg selv, og det fører til at de må reflektere rundt sin egen innsats og hva de gjør i kroppsøvingen. De må være kritiske til seg selv, og hvis lærerne ikke er helt enige med utsagnene som elevene sier kan læreren trekke frem konkrete

eksempler i timen. Ved å ha en slik samtale med eleven kan Jørgen og eleven ha en faglig samtale hvor en kan reflektere rundt elevens læring og han/hennes utvikling i faget.

Som kroppsøvlingslærer er det viktig å legge opp til en undervisning hvor elevene får trene på å vurdere sitt eget arbeid, reflektere over sin egen faglige utvikling og egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2022c). I dybdelæringen er det å reflektere over egen læring og faglig utvikling sentrale faktorer. Som lærer blir det da viktig å involvere elevene i vurderingsarbeidet, som vil føre til at de får et mer bevisst forhold til hvor de er i sin læring, hvor de skal og på hvilken måte de best mulig kan komme seg dit (Utdanningsdirektoratet, 2022c). I underveisvurdering er elevinvolvering en sentral del, og for å kunne få til vurdering for læring er det en forutsetning å involvere elevene. Egenvurdering og hverandrevurdering er to metoder som har blitt nevnt tidligere for å få elevene involvert i vurderingsarbeidet, og er gode metoder for nettopp det. Det er også mulig å la elevene delta i utarbeiding av læringsmål, ulike kjennetegn for måloppnåelse og vurderingskriterier. Ved å la elevene delta i utarbeidelse av ulike planer og vurderingskriterier er det mye enklere for elevene å forstå hva som forventes av dem, og hvilken kompetanse elevene skal arbeide mot (Utdanningsdirektoratet, 2022c).

#### 4.5 Opplever du at kroppsøving er det mest utfordrende faget å vurdere i?

Avslutningsvis i alle intervjuene fikk lærerne spørsmål om de opplever kroppsøvlingsfaget som det mest utfordrende faget å vurdere i. Tre av lærerne opplever det helt klart som det vanskeligste faget, og de sier de bruker mye tid på det.

*Edvard: At det er vanskelig? Ja selvfølgelig, det er det vanskeligste som finnes.*

Både Kåre og Jorunn deler Edvard sin opplevelse, og Kåre opplever det er for mange valgmuligheter og tolkningsmuligheter. De fire andre kroppsøvlingslærerne sier at det er vanskelig å vurdere i faget, men at de likevel føler seg ganske trygge på hvordan de skal vurdere i faget. Svein synes det er relativt greit å se om elever har lav, middels eller høy måloppnåelse i faget, men det utfordrende er å skille mellom en karakter. Han mener hans erfaring etter mange år i læreryrket har hjulpet på i vurderingen i kroppsøvlingsfaget. Flere trekker inn at de bruker skjønn i sin vurdering, og Jørgen sier at etter noen timer i faget får han en viss pekepinn på hvor den enkelte eleven ligger i faget basert på deres holdninger, innsats, og deres ferdigheter.

Alle kroppsøvingslærere opplever utfordringer med å vurdere i faget, men noen synes det er mer utfordrende enn andre. Det er nevnt tidligere å involvere profesjonsfelleskapet, og igjen for å kunne gjøre vurderingen litt enklere for hver kroppsøvingslærer er det viktig å involvere profesjonsfelleskapet en har på skolen. Det å sammen diskutere hvordan elevene skal få vist frem sin samlede kompetanse, og hvilke metoder som kan brukes for å få frem det på best mulig måte er viktig for å utvikle vurderingspraksisen i faget. Lite tid og en følelse av nedprioritert er et aspekter som flere av lærerne trekker frem som gjør det utfordrende å diskutere sammen i profesjonsfelleskapet. Lærerne skulle gjerne ønsket noe mer fastsatt tid til å diskutere sammen om kroppsøving, og for øyeblikket er det kun uformelle samtaler for eksamensfagene blir prioritert.



## 5.0 Avslutning

Vurderingspraksisen til lærere skal være i tråd med lover og forskrifter, fra opplæringsloven til læreplanene i fag. I skolens arbeid med læreplaner og vurdere elevens faglige kompetanse må forståelsen av kompetansebegrepet ligge til grunn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.11). Kompetansemålene i faget må ses i sammenheng med hverandre og på tvers av de ulike fagene. Disse kompetansemålene er nødt til også å forstås ved å ta hensyn til formålsparagrafen og de øvrige delene av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Alle kroppsøvlingslærerne som deltok i denne studien synes det er utfordrende å vurdere i faget, men noen mente det var mer utfordrende enn andre. Tre av lærerne synes kroppsøving var uten tvil det mest utfordrende faget å vurdere i. Videre i denne studien kommer det frem at flere av kroppsøvlingslærerne synes vurderingskriteriene blir vage og er utfordrende å tolke. De skulle gjerne ønske at de fikk litt mer konkrete og håndfaste vurderingskriterier fra Utdanningsdirektoratet. Kroppsøvlingslærerne er fornøyde med overgangen til LK20, men likevel kommer det frem at det har ikke skjedd store endringer i måten de vurderer på etter innføringen av LK20. Det samsvarer med hva tidligere forskning fant ut på innføring av ny læreplan i kroppsøving. Noen endringer har det skjedd hos kroppsøvlingslærerne etter innføringen av LK20 hvor to lærere sier de har blitt mye mer bevisst på kompetansemålene og bruker kompetansemålene når de planlegger undervisning i faget. Louise mener det mest positive med LK20 er at det fokuset er flyttet bort fra resultater, og det kan legges mer fokus på elevens danning, og hun er veldig opptatt at elever skal kjenne på mestring i faget.

Studien ønsket å finne ut hvordan kroppsøvlingslærerne vurderer i kroppsøving på ungdomsskolen og i studiene kommer det frem at de fleste kroppsøvlingslærerne bruker egenvurdering som vurderingsform og det har blitt en sentral del av deres vurderingspraksis. Alle er samstemte at det er en praksis de kommer til å fortsette med. Kroppsøvlingslærerne bruker egenvurdering i et lenger tidsrom, hvor de arbeider med kompetansemål som ofte er større eller mer komplekse enn læringsmål for en økt. Edvard mener mange elever sammenligner seg selv med andre i kroppsøving, og ved å bruke egenvurdering som vurderingsform slipper man å komme i en situasjon hvor elevene sammenligner seg selv med andre. Jorunn synes egenvurdering er til stor hjelp når hun skal ha faglige diskusjoner med elevene i etterkant, for da er elevene mye mer bevisst på deres kompetanse i faget. Gjennom elevene får bidra til medvirkning i faget tyder forskning på at å bruke egenvurdering i

kroppsøvingslærerens vurderingspraksis kan hjelpe på å øke elevenes indre motivasjon (Evensen, 2020, s.54).

Alle kroppsøvingslærerne i denne studien var enige om at det var store sprik i hvordan det vurderes i faget. Lærerne opplever at det ikke er satt av nok tid til å diskutere vurdering i profesjonsfelleskapet og savner at det skal være satt av tid til formelle samtaler i kroppsøving. Det kommer frem at de ønsker å samarbeide og flere av lærerne har allerede gjort det, men disse samtalene har vært utenom den faste tiden. Det kommer frem at de ønsker å samarbeide og flere av lærerne har allerede gjort det, men disse samtalene har vært utenom den faste tiden. Flere av kroppsøvingslærerne i denne studien mente det må legges til rette for fagmøter og kurs på tvers av skoler for å kunne få en likere og felles vurderingspraksis i faget. Jorunn kjenner på et enormt tidspress, og føler hun ikke har nok tid i arbeidstiden til slike faglige diskusjoner. Hun mener årsaken til det er fordi kroppsøving er et fag som nedprioriteres, og at kroppsøving er et fag som nedprioriteres opplever flere av de andre lærerne også.

Alle kroppsøvingslærerne bruker underveisvurdering kontinuerlig i sitt vurderingsarbeid, og de fleste forbinder underveisvurdering med vurdering i faget. Jorunn sier selve formålet med hennes tilbakemeldinger er at det skal fremme læring hos elevene. William mener kroppsøvingsfaget skiller seg litt positivt ut for i faget er det mulig å ta ut elevene mens de holder på med en aktivitet og gi dem en tilbakemelding og prate med dem hvordan de selv synes det går. Kroppsøvingslærerne bruker elevsamtaler som vurderingssamtale, og Jørgen sier han har disse samtalene for å gjøre elevene bevisste på seg selv og egen læring.

Utviklingen av et profesjonsfelleskap er suksessfaktor for å få økt vurderingskompetanse og god vurderingspraksis i faget. Kroppsøvingslærerne sier det ikke er satt av nok tid til å samarbeide i profesjonsfelleskapet og ønsker mer felles tid satt av til det. Kroppsøvingslærerne opplever de får mulighet til dette i mange fag, men kroppsøving blir ikke prioritert. Kroppsøvingslærerne bør få mer fast tid til å samarbeide i profesjonsfelleskapet for sammen å utvikle en felles vurderingskultur og vurderingspraksis, og dette vil gi lærerne på de ulike skolene nødvendig støtte til hverandre i vurderingsarbeidet.

Formålet med denne studien var å undersøke hvordan kroppsøvingslærerne vurderer i faget, og hvordan innføringen av LK20 har påvirket deres vurderingspraksis. Studiens ønske var å bidra til en økt forståelse av hvordan det vurderes i faget, og sette kroppsøvingsfaget i fokus. Jeg

delers synet med mange av lærerne hvor en kjenner på at faget alltid blir nedprioritert. Målet var også å identifisere utfordringer ved vurdering i kroppsøving, og komme med mulige løsninger/anbefalinger som kan bidra til at det blir en lik og rettferdig vurdering for elevene i faget.

### 5.1 Betraktninger og videre forskning

I denne studien kommer det frem at kroppsøvingslærerne har mye kompetanse knyttet til vurdering i faget. De er flinke å gi elevene kontinuerlige tilbakemeldinger, og mange av kroppsøvingslærerne lar elevene ha en medvirkning i deres vurdering ved å bruke egenvurdering som vurderingsform. Likevel opplever kroppsøvingslærerne det er forskjellige måter vurdering i faget praktiserer, og ønsker mer felles tid til diskusjon i profesjonsfelleskapet og delta på kurs på tvers av skoler for å kunne utvikle mer lik og rettferdig vurderingspraksis. I denne studien var det kun lærere som ble intervjuet og det hadde vært spennende å intervjuer elever også for å se om de deler og oppfatter vurderingen i faget på samme måte som kroppsøvingslærerne gjør. Flere av lærerne trakk frem at elevene ofte ikke forstod ting som lærerne presentert i felleskap, og det hadde vært interessant å høre hvordan elevene opplever det.

Det er lite forskning på hvordan innføringen av LK20 har påvirket vurderingspraksisen til kroppsøvingslærere siden det er såpass ferskt, og det vil være behov for å fortsette å forske på det. I denne studien ble det kun intervjuet syv lærere fra to forskjellige skoler, og det vil være behov for å forske på videre på det i andre deler av landet og involvere flere lærere fra mange ulike skoler. I denne studien kom det frem at flere av lærerne opplever kompetansemålene og vurderingskriteriene som ganske vage, og et forslag til videre forskning kunne vært og tatt ut flere av kompetansemålene og gjennomført et forskningsprosjekt hvor kroppsøvingslærere fra ulike skoler sammen diskuterer og tolker disse kompetansemålene sammen for å utvikle en mer kompetanse og større forståelse knyttet til vurdering i faget. På bakgrunn av disse tolkningene kunne lærerne sammen laget en vurderingsplan for faget som støtter opp med ideer for hvordan de kan gjennomføre en vurderingspraksis som står i tråd med lover, forskrifter og læreplanen.

## 6.0 Referanseliste

- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). I have my own picture of what the demands are...": Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability, and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 97-115. DOI: 10.1177/1356336X10381299.
- Arnesen, K. & Bjørkli, K. (2015). Kombinert summativ og formativ vurdering i matematikk. *Uniped*, 38(4), s. 336-344. Hentet fra <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1893-8981-2015-04-10>
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K., Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikke kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7, 9-32. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/225309/LeirhaugFoU2013.pdf?sequence=1>
- Bjørke, L. & Moen, K. M. (2023). Guttastemning i gym. *Utdanningsforskning*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2023/guttastemning-i-gym/>
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2020). Peer Assessment in Physical Education: A Systematic Review of the Last Five Years. *Sustainability*, 12(21), 1-15. <https://doi.org/10.3390/su12219233>.
- Brattenborg, S. & Engebregtsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (3.utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (4. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Brattenborg, S., Aaring, V., Kvikstad, I., & Vinje, E. E. (2021). Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at undervisningspraksisen vil kunne påvirkes av fagfornyelsen? I E. E. Vinje (red.). *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. Cappelen Damm Akademisk.
- Brinkmann, S. & Tangaard, L. (red.). (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bunting, M. & Wåle, Å. V. (2019). "Det tar tid å tenke helt nye tanker". En kvalitativ studie om læreres fortelling om endring av klasseromspraksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 103(4), 252-262. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-06>.

- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Gyldendal akademisk.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), s. 181–199. Hentet fra
- Eggen, A. B. (2007). Vurderingskompetanse og definisjonsmakt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(2), s.150-164. Hentet fra [https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/file/pdf/33194443/vurderingskompetanse\\_og\\_definisjonsmakt.Wølne](https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/file/pdf/33194443/vurderingskompetanse_og_definisjonsmakt.Wølne)
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen, Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo Fagbokforlaget.
- Engelsrud, G., Gyiring, J., & Sæle, O. R. (2021, 17.april). Selvsagt skal det være karakter i faget kroppsøving. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-kroppsoving/selvsagt-skal-det-vaere-karakterer-i-faget-kroppsoving/281954>.
- Engelsrud, G., Gyiring, J., Sæle, O., Hallås, B. O., & Borgen, J. S. (2022). Karakterer i kroppsøving er ikke irrelevant. *Forskersonen.no* Hentet fra <https://forskersonen.no/barn-og-ungdom-debattinnlegg-meninger/karakterer-i-kroppsoving-er-ikke-irrelevant/2055831>
- Engh, K. R. (2007). Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(2), 107-119. Hentet fra <https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/doi/full/10.18261/ISSN1504-2987-2007-02-03>.
- Engh, R. (2010). Vurdering for læring. Hva og hvorfor? I S. Dobson. & R. Engh(red.). *Vurdering for læring i fag*. Høyskoleforlaget.
- Engvik, G. (2013). Vurderingspraksiser i kroppsøvingfaget. I L.V. Sandvik & T. Buland (red.), *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser: Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen* (s.83-98).
- Enoksen, E. (2002). *Utviklingsprosessen fra talent til eliteutøver* [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøyskole]. Hentet fra <https://www.nb.no/items/25bbeef57b168206ec27de3e3367cd47?page=3&searchText=enoksen>.

- Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget AS.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724)*.  
Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>.
- Hallås, B. O. & Sæle, O. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hartberg, E. W., Dobson, S., & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Gyldendal akademisk
- Hellem, I. (2022). *Vurdering for læring i kroppsøving: En kvalitativ studie om læreres erfaringer og utfordringer med vurdering for læring i kroppsøving* [Masteroppgave, Nord Universitetet]. Hentet fra <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/3016351/HellemIngvild.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Knutsen, S. H. (2021). «25 under 25»: Vi kan ikke fjerne gymkarakteren!. VG. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/Ln72zQ/25-under-25-vi-kan-ikke-fjerne-gymkarakteren>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling/?lang=nob>.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185>.
- Leirhaug, P. E. (2016). «Karakter i seg selv gir jo ikke noe læring». *En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge*. [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole]. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2419782/Leirhaug%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A. & Macdonald, D. (2012) Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/235899250\\_Alternative\\_assessment\\_in\\_physical\\_education\\_A\\_review\\_of\\_international\\_literature](https://www.researchgate.net/publication/235899250_Alternative_assessment_in_physical_education_A_review_of_international_literature).
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2016). *Didaktisk arbeid (3.utg.)*. Gyldendal Norsk Forlag.

- Marton, F. (1998). Phenomenography: A research approach to investigating different understanding of reality. Sherman, I.R.R & Webb, R.B (red.), *Qualitative research in education: Focus and methods*, 21, s (140 – 160). Hentet fra <http://idr.uin-antasari.ac.id/473/1/kualitatifrisetEDUCATION.pdf#page=151>.
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst. Tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Nasjonal forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>.
- Nilssen, V.L. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Universitetsforlag.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Ommundsen, Y. (2015). *Psykologisk læringsklima i kroppøving og idrett. Betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon*. I H. Sigmundsson. & J. E. Ingebrigtsen (red.). *Idrettspedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Paulsen, I. S. (2017). «Jeg har nesten vært glad for at jeg stammer, for å kunne hjelpe han». *Kvalitative intervjuer med foreldre som stammer* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Hentet fra [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/58329/1/Masteroppgave\\_Ina-Storm-Paulsen.pdf](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/58329/1/Masteroppgave_Ina-Storm-Paulsen.pdf).
- Prøitz, T, S., & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering – det umuliges kunst?. Læreres setting av standpunkt karakterer i fem fag i grunnopplæringen*. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279131/NIFUrapport2010-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (4.utg.). Universitetsforlaget.

- Rønson, A.K. (2015) *Vurdering som profesjonskompetanse*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. Hentet fra <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/9298/dr-thesis-2015-Anne-Kristin-R%C3%B8nson.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Sandvik, L. V., Fjørtoft, H., Engvik, G., Langseth, I., & Buland, T. (2014). Prinsipper for utvikling av vurderingskulturer. I L. V. Sandvik & T. Buland (red.). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjekt Forskning på individuell vurdering i skolen(FIVIS)*, 133-136. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/fivis-sluttrapport-desember-2014.pdf>.
- Sandvik, L. V. (2013). Perspektiver på individuell vurdering i skolen. I L.V. Sandvik & T. Buland (red.). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*, s.33-50. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/fivis2.pdf>.
- Sandvik, L. V. (2019). Vurdering som bidrag til dybdeløring. *Utdanningsforskning*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/vurdering-som-bidrag-til-dybdeløring/>.
- Skagen, K., Løndal, K., Kleve, B., & Smestad, B. (2018). 7 Masteroppgaver og profesjonsrelevans i pedagogikk, matematikk og kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 12(3), 7-27. Hentet fra <https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1744>
- Slemmen, T. (2009). Vurdering for læring i klasserommet. Gyldendal Akademisk.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet (2utgave)* Gyldendal Akademisk.
- Sletten, M. T. (2023, 18.april). Å fjerne karakteren i kroppsøving vil være bra for folkehelsen. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/wAvGgL/aa-fjerne-karakteren-i-kroppsoeving-vil-vaere-bra-for-folkehelsen>.
- Standal, Ø. F. (2019). Kva kroppsleg læring egentleg er. *Bedre skole*, (3), 56-60. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BS0319-WEB.pdf>.
- Sundler, A. J., Lindberg, E., Nilsson, C., & Palmér, L. (2019). Qualitative thematic analysis based on descriptive phenomenology. *Nursing open*, 6(3), 733–739. <https://doi.org/10.1002/nop2.275>.



- Säfvenbom, R. & Rustad, M. C. (2018,12.april). Hva skal elevene lære i kroppsøving?.  
*Utdanningsforskning*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/hva-skal-elevne-lare-i-kroppsoving/>.
- Sæle, O. R. (2013). *Fair play. Et dydsetisk perspektiv på idretten*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2018). *Viten skap: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm AS.
- Ulstad, S. ., Valstadsve, V. R. ., & Skjesol, K. (2020). Mestringsorientert klima – veien til høy innsats, indre motivasjon og karakter i kroppsøving. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1-20. <https://doi.org/10.5617/adno.7826>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Dybdelæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kjennetegn på måloppnåelse – Kroppsøving 10.trinn*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-kroppsoving-10.-trinn/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Temaene i Elevundersøkelsen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Tolkningsfelleskap om standpunktvurdering*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/tolkningsfelleskap-om-standpunktvurdering/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>.

- Utdanningsdirektoratet. (2022c). *Involver elever og lærlinger i vurderingsarbeidet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/involvering/>.
- Utdanningsforbundet. (2021). *Vurdering i skolen*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2020/vurdering-i-skolen/>.
- Vik, I. (2022). Vil fjerne gym-karakteren: Det blir veldig ujevnt. VG. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/dnVp0B/vil-fjerne-gym-karakteren-det-blir-veldig-ujevnt>
- Vinje, E. (2008). *Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vinje, E. E., Brattenborg, S., Aasland, M., & Aasland, O. E. (2019). Hvor unike er de norske bestemmelsene for inkludering av elevenes forutsetninger og innsats ved vurdering i kroppsøving?. I E. E. Vinje. & J. Skrede (red.). *Fremtidens kroppsøvingslærer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Wedde, M. (2022). Hvordan er de nye læreplanene innført i skolen? Rapport fra evaluering av fagfornyelsen. *Utdanningsforbundet*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2022/hvordan-er-de-nye-lareplanene-innfort-i-skolen--rapport-fra-evaluering-av-fagfornyelsen/>.
- Welsh, E. (2002). Dealing with Data: Using NVivo in the Qualitative Data Analysis Process. *Forum: Qualitative Social Research*, 3(2), Art 26 <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0202260>.
- Zayed, M. A., (2017). The Effectiveness of Peer/Self-assessment Approach in Urban Planning Studio-based Academic Education. *American Journal of Educational Research*. 5(6), 588-605. doi: 10.12691/education-5-6-1.
- Aasland, E., & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blick på kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3). Hentet fra <https://jased.net/index.php/jased/article/view/889>.
- Aasland, E. (2019). *Konstituering av «kroppsøving»*. En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole [Doktorgradsavhandling, Oslo Met – storbyuniversitetet]. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/333237169\\_Konstitueringen\\_av\\_kroppsoving\\_En\\_diskursteoretisk\\_studie\\_av\\_undervisningspraksiser\\_i\\_videregaende\\_skole](https://www.researchgate.net/publication/333237169_Konstitueringen_av_kroppsoving_En_diskursteoretisk_studie_av_undervisningspraksiser_i_videregaende_skole)

## 7.0 Vedlegg

### Vedlegg 1 Samtykkeskjema

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

##### ***” Vurdering i kroppsøving”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å erfare hvordan kroppsøvingslærerens vurderer i faget med utgangspunkt i LK20. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med denne masteroppgaven er å belyse hvordan kroppsøvingslærere erfarer det å vurdere i 10ende trinn i den norske skolen. Denne oppgaven skal legge vekt på den nye læreplanen og hvordan det har påvirket kroppsøvingslærerne sin vurderingspraksis. Jeg ønsker å høre hvordan kroppsøvingslærerne tolker den nye læreplanen og hvordan dette blir gjennomført i praksis.

I denne oppgaven vil det bli brukt en fenomenologisk forskningstilnærming som vil bli benyttet til å forklare ulike variasjoner av menneskers oppfatning av et fenomen. Problemstilling som skal besvare i løpet av denne masteroppgaven er: «Hvordan har den nye læreplanen påvirket kroppsøvingslæreren vurderingspraksis i kroppsøving» Dette forskningsprosjektet er en forskningsoppgave.

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

Høgskolen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta i dette forskningsprosjektet for du utfyller kriteriene for dette forskningsprosjektet. Jeg kommer til å henvende meg til flere skoler, slik at jeg forhåpentligvis får 4 informanter som ønsker å delta i dette forskningsprosjektet. Med din kompetanse ønsker jeg å belyse hvordan kroppsøvingslærerne har implisert den nye læreplanen i deres vurderingspraksis.

Utvalgsriterier er at du må være kroppsøvingslærer på ungdomskolen. Du må være mellom 30-65 år. Kriterier som kjønn og utdanning er ikke tatt med i betraktning.

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

Denne masteren ønsker å undersøke din vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget med utgangspunkt i den nye læreplanen. For å kunne gjøre dette skal jeg ta i bruk en kvalitativ metode for å samle inn dataen. Det vil bli gjennomført personlig intervju, hvor opplysningene som kommer frem hos deg vil bli tatt opp av en båndopptaker. Dersom du deltar i mitt forskningsprosjekt innebærer det at du må delta i et intervju som vil ta ca. 30 minutt.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

Det er kun jeg og mine veiledere som vil ha tilgang til personversnopplysningene jeg samler inn. Ditt navn og dine kontaktopplysninger vil bli anonymisert og endres. Ved en eventuell publikasjon vil det ikke være mulig å gjenkjenne din deltakelse i dette masterprosjektet.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent og det vil etter planen være 24 mai 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Alle personopplysningene inkludert lydopptak vil bli slettet etter forskningsprosjektet er slutført.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

## Dine rettigheter

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

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

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

- Masterstudent Mats Hauge ved Høgskolen på Vestlandet. Telefon: xxxxxxxx, Epost:xxxxxxxx
- Prosjektansvarlig Jonas Vindedal Langlo eller Nicolay Stien ved Høgskolen på Vestlandet. Telefon: xxxxxxxx  
Epost: xxxxxxxx & xxxxxxxx
- Vårt personvernombud: [personvernombud@hvl.no](mailto:personvernombud@hvl.no)

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*

Jonas Vindedal Langlo & Nicolay Stien

*Eventuelt student*

Mats Hauge

-----

## Vedlegg 2 Intervjuguide

### Innledning:

- **Introduserer meg selv (Navn, alder, utdanning)**
- **Informerer deltakerne om hva formålet med denne masteroppgaven er.** Formålet med intervjuet er å undersøke hvordan kroppsøvlingslæreren vurderer i kroppsøving med bakgrunn knyttet til LK20.
- **Legger frem til intervjuer:**
- Semistrukturert intervju og det vil bli tatt i bruk båndopptaker. Intervjuet vil ta ca. 30minutt.
- **Etiske overveielser:**
- Intervjuer vil bli anonymisert i oppgaven. All data som innhentes vil være konfidensielt. Jeg som forsker har til enhver tid taushetsplikt. All data vil bli slettet ved prosjektets slutt, og det er meldt inn til NSD og godkjent.
- **Det er helt frivillig å delta i dette prosjektet og du har mulighet når som helst å trekke deg uten å oppgi en årsak.**
- **Er det noe du lurer på før vi kommer i gang?**

### Setter på båndopptakeren

Før vi kommer i gang med temaet «vurdering i kroppsøving» ønsker jeg å bli litt bedre kjent med læreren jeg intervjuer. Det jeg vil spørre om er:

- Navn
- Alder
- Hvor lenge har du undervist i kroppsøving?
- Hva motiverte deg til å bli kroppsøvlingslærer?
- Hvor og hvilken utdanning har du?

### Lærerens opplevelse av vurdering i kroppsøving

*Hva mener du vurdering i kroppsøving er?*

*Føler du det er en forskjellig oppfatning blant kroppsøvingslærere hva vurdering i er faget?*

*Hvordan vil du beskrive din vurderingspraksis?*

*Hvordan arbeider skolen deres med vurdering i kroppsøvingfaget?*

*Hvordan har du opplevd overgangen til LK20 i forhold til ditt vurderingsarbeid?*

**Avsluttende spørsmål:** Er det noe mer du ønsker å trekke frem om vurdering i kroppsøving som vi ikke har vært inne på?

## Vedlegg 3 Godkjenning av Sikt

### Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

07.10.2022

**Referansenummer**

718493

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

07.10.2022

**Prosjekttittel**

Masteroppgave - vurdering i kroppsøving

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Jonas Vindedal Langlo

**Student**

Mats Hauge

**Prosjektperiode**

03.10.2022 - 24.05.2024

**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 24.05.2024.