



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Idrettsvitenskap

Vårsemesteret, 2023

Forfatter: Mark Tønnesen

Veileder: Andreas Åvitsland

Tittel på masteroppgaven: Idrettslig vurderingspraksis i kroppøvfingsfaget? En kvalitativ studie om vurderingspraksis i idrettsfag og kroppøving.

Engelsk tittel: Sports assessment practice in physical education? A qualitative study of assessment practice in sports subjects and physical education.

Emneord: Vurderingspraksis. Formativ- og summativ vurdering. Vurderingskultur. Aktivitetslære, breddeidrett og kroppøving

Antall ord: 21 764

Antall vedlegg/annet: 4

Stavanger, 1. Juni, 2023  
dato/år

# Forord

Gjennomføringen av masteroppgaven har i perioder vært veldig hektisk og krevende, men svært interessant og lærerikt. Jeg sitter igjen med bredere kunnskaper nå enn før jeg begynte med oppgaven. Gjennom prosessen har jeg fått et bedre og bredere innblikk i vurderingspraksis og vurderingskulturen som finnes og brukes i dag på videregående skole, og hvordan det legges til rette for læring. Dette vil være en viktig og aktuell tematikk i årene fremover.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Andreas for støtten og tilbakemeldingene jeg har fått i denne prosessen. I tillegg har jeg fått gode innspill og konstruktiv kritikk som har vært avgjørende for det endelige resultatet. Jeg setter stor pris på samtalene vi har hatt gjennomgående i prosjektet.

En spesiell takk til deltakende skole for et godt samarbeid, og for at jeg fikk et innsyn i hvordan vurderingspraksisen dere gjennomfører er. Jeg vil samtidig takke alle deltakerne som deltok i studien, som både lot meg observere og intervjuer. Takk for at dere gjorde denne studien mulig å gjennomføre.

Juni 2023

Mark Tønnesen

## Sammendrag

**Bakgrunn:** Vurdering er et læringsfremmende verktøy som brukes til utvikling av elever. Vurderingsformer og undervisningsopplegg er faktorer som påvirker hvordan elevene tilegner seg kompetanse og kunnskaper. Vurderingsformer som formativ og summativ vurdering er vurderingsformer som brukes hyppig i dagens skoleverk, og etter innføring av den nye læreplanen er det formativ vurdering som er i fokus. Idrettsfag og kroppsøving har forskjellige kompetansemål og krever dermed ulike tilnærminger. Etter innføring av den nye læreplanen i kroppsøving er fokuset på utviklingen av elevene. Derfor er det interessant å undersøke lærernes vurderingspraksis i idrettsfag og kroppsøving.

**Hensikt:** Oppgavens hensikt er å sammenligne vurderingspraksisen som gjennomføres i idrettsfagene *aktivitetslære*, *breddeidrett*, og *studiespesialiserende kroppsøving*. Kunnskap om læreplanen, kompetanse og vurderingsteori er sentrale faktorer for å kunne legge til rette for å fremme læring hos elevene, derfor vil det være naturlig å se hvordan lærere som kontinuerlig jobber med idrettsfag og kroppsøving utfører egen vurderingspraksis. Studiens hensikt vil derfor være å sammenligne vurderingspraksis i de respektive fagene, og se på eventuelle utfordringer knyttet til dette.

**Metode:** Utvalget er basert på et strategisk tilgjengelighetsutvalg (N=6) av lærere på videregående skole i Norge. Deltakerne i studien har alt fra 1 år til 25+ års erfaring med vurdering. Det ble gjennomført en observasjon av et av idrettsfagene og en observasjon av kroppsøving til hver deltaker, deretter semi-strukturerte intervjuer. I ettertid har observasjoner og intervjuer blitt transkribert i analyseverktøyet «Nvivo».

**Resultat og konklusjon:** Resultatene viser at lærere veksler mellom ulike tilnærminger i de respektive fagene. Formativ og summativ vurderingspraksis benyttes i alle tre emner, men idrettsfagene har en mer felles vurderingskultur enn kroppsøvingfaget. Tid og ressurser er påvirkende faktorer i kroppsøvingfaget, sammen med det deltakerne beskriver som åpne og diffuse kompetansemål.

**Nøkkelord:** Vurderingspraksis, videregående skole, vurderingskultur, idrettsfag og kroppsøving.

## Abstract

**Background:** Assessment is a learning-promoting tool used for development of pupils. Assessment tools and teaching methods are factors that influence how pupils acquire competence and knowledge. Assessment forms as formative and summative assessment are frequently used in upper secondary school. After the introduction of the new curriculum, formative assessment is the focus area. Sports subjects and physical education have different competence goals and therefore require different approaches. After the introduction of the new curriculum in physical education the focus is on the development of the students. Therefore, it is interesting to examine the teachers' assessment practices in sports subjects and physical education.

**Purpose:** The purpose of the assignment is to compare the assessment practice in sports subjects *aktivitetslære*, *breddeidrett*, and *studiespesialiserende physical education*. Knowledge of the curriculum, competence and assessment theory are key factors in being able to facilitate the promotion of learning among pupils, therefore it will be natural to see how teachers who continuously work with sport subjects and physical education, carry out their own assessment practice. The purpose of this study is to compare the assessment practice in the respective subjects and view any challenges related to this.

**Method:** The selection is based on a strategic accessibility selection (N=6) of teachers at upper secondary school in Norway. The teachers who participate got everything from 1 year of experience with assessment to 25+ years. An observation of one of the sports subjects and one observation of physical education was carried out for each participant, followed by semi-structured interviews. Subsequently, observations and interviews have been transcribed in the analysis tool "Nvivo".

**Result and conclusion:** The results show that teachers alternate between different approaches in the respective subjects. Formative and summative assessment practice are used in all three subjects, but the sport subjects have a more common assessment culture than the physical education subject. Time and resources are influencing factors in the physical education subject, together with what the participants describe as open and diffuse competence goals.

**Keywords:** Assessment practice, upper secondary school, assessment culture, sports subjects and physical education.

## Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Studiens hensikt og problemområdet .....	8
1.2 Begrepsavklaringer .....	9
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>10</b>
2.1 Vurdering i Skolen.....	10
2.1.1 Vurderingsforskriften .....	10
2.1.2 Kompetansemål, kjennetegn og vurdering.....	11
2.2 Formativ & Summativ vurdering .....	11
2.2.1 Vurdering av og for læring.....	13
2.2.2 Egenvurdering .....	15
2.3 Splittet vurderingspraksis og vurderingsteori.....	15
2.4 Lærernes vurderingskultur .....	16
2.5 Profesjonsutvikling i lærerutdanningen .....	17
2.6 Vurdering i Kroppsøving.....	18
2.6.1 Forutsetninger.....	20
2.6.2 Ulik forståelse av innsats og forutsetninger .....	20
2.7 Programfaget Aktivitetslære & breddeidrett.....	21
2.7.1 Aktivitetslære .....	21
2.7.2 Breddeidrett.....	21
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>22</b>
3.1 Design.....	22
3.2 Utvalg .....	23
3.2.1 Inklusjonskriterier .....	23
3.2.2 Rekruttering av deltakere .....	23
3.3 Etiske vurderinger .....	24
3.3.1 Håndtering av personopplysninger og informert samtykke .....	24
3.3.2 Konsekvenser og konfidensialitet .....	25
3.4 Utforming og oppbygning av intervju- og observasjonsguide.....	26
3.4.1 Utforming av intervjuguide.....	26
3.4.2 Utforming av observasjonsguide.....	26
3.4.3 Pilotstudie.....	27
3.5 Gjennomføring av intervju og observasjon.....	28
3.6 Analyse .....	29
3.7 Studiens troverdighet.....	32
3.7.1 Reliabilitet .....	32
3.7.2 Validitet.....	33
3.7.3 Overførbarhet .....	34
3.8 Svakheter og eventuelle utfordringer .....	34
3.8.1 Utvalgsstrategi.....	35

3.8.2 Utvalgets størrelse .....	35
3.8.3 Forskerens rolle .....	35
3.8.4 Retrospektiv og transkribering .....	36
<b>4.0 Resultater .....</b>	<b>37</b>
4.1 Presentasjon av studiens deltakere .....	37
4.2 Kategorisering av funn .....	38
4.3 Resultat formativ vurdering .....	38
4.3.1 Diskusjon formativ vurdering .....	45
4.4 Resultat summativ vurdering .....	48
4.4.1 Diskusjon av summativ vurdering .....	50
4.5 Resultat egenvurdering .....	51
4.5.1 Diskusjon av egenvurdering .....	52
4.6 Resultat av mål og vurderingskriterier .....	54
4.6.1 Diskusjon av mål og vurderingskriterier .....	63
<b>5.0 Avslutning .....</b>	<b>68</b>
5.1 Hovedfunn .....	68
5.2 Mulige implikasjoner .....	70
5.3 Fremtidig forskning .....	70
<b>Referanseliste .....</b>	<b>72</b>
<b>Vedlegg 1 – Observasjonsguide .....</b>	<b>78</b>
<b>Vedlegg 2 – Intervjuguide .....</b>	<b>79</b>
<b>Vedlegg 3 – Samtykkeskjema .....</b>	<b>82</b>
<b>Vedlegg 4 – Godskjenning NSD .....</b>	<b>86</b>
Figur 1. ....	s.14
Tabell 1. ....	s.37
Tabell 2. ....	s.38

## 1.0 Innledning

Vurdering er en stor og sentral del av skolens virksomhet den dag i dag og spisser seg til når elevene går på videregående skole. Dette er siste etappe før elevene skal videre til universitet og krever at elevene legger inn den innsats de vil for å oppnå de resultatene som kreves for videre utdanning. I denne oppgaven fokuseres det på vurderingspraksisen i de praktiske fagene på idrettsfag (aktivitetslære og breddeidrett) og studiespesialiserende kroppsøving. Kroppsøvingsfaget har gjennom kunnskapsløftene vært gjennom store endringer og i 2023 har de norske skolene innført og kommet godt i gang med den nye læreplanen (LK20). Vurdering og vurderingskompetanse har derfor fått mye oppmerksomhet i kroppsøvingsfaget de siste årene. En studie av Arnesen et al., (2013) viser at vurdering for læring (Formativ vurdering) har vært et stort satsingsområde de siste årene og har som formål å bedømme læring, noe som skiller seg fra de gamle vurderingsformene der formålet var å bedømme prestasjoner. Forskningen til Williams, Pill & Hewitt (2020) og Aasland et al., (2019) viser at karaktersetningen i kroppsøving fortsatt bygger på ferdigheter og ikke fokuserer på læring og utvikling – samtidig viser forskning at elevene som oppnår de beste karakterene i faget ofte har en idrettslig bakgrunn og presterer bra i øvelser med ferdighetsvurdering.

Den nye læreplanen i kroppsøving og fagfornyelsen vil ha fokuset vekk fra ferdigheter og mer over til innsats og kunnskaper. Utdanningsdirektoratet fastslår formålene med fagene gjennom fagets relevans og sentrale verdier. Kroppsøvingsfaget skal bidra med å stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Lærere skal også veilede elevene i form av danning og identitetsskaping, samtidig vurdere elevenes kunnskap, kompetanse og evne til kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Idrettsfagene aktivitetslære og breddeidrett er to praktiske fag som har mye til felles når det kommer til fokusområder som kroppsøving, men disse fagene dreier seg også om å utvikle motoriske ferdigheter. Idrettsfagene har også overordnede mål som skal tas hensyn til i forhold til elevenes kunnskap, kompetanse og evnen til kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2020c; Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Idrettsfagene og kroppsøvingsfaget har mye til felles når det kommer til utvikling av elevene. Kompetansemålene og fagenes sentrale verdier danner grunnmuren i hvordan lærere skal

legge til rette for utvikling og vurdering. Lærere som i dag jobber tett med både kroppsøving og idrettsfagene må hele tiden forstå viktigheten av hvordan å legge til rette for vurdering, og hvordan benytte denne ressursen til elevens fordel (Sandvik & Fjørtoft, 2016). Hvordan brukes vurdering, og brukes vurdering som det verktøyet det har som hensikt å være?

De praktiske fagene stiller krav til elevenes kunnskap, kompetanse og ferdigheter, dette kan gjøre at lærerne som underviser i emnene må endre tilnærmingen sin i form av egen vurderingspraksis. Gjennom endringer i vurderingspraksis vil også lærerne oppleve ulike vurderingsaktuelle utfordringer. Hvor enkelt er det egentlig for lærerne å veksle mellom idrettslig vurderingspraksis og den vurderingspraksisen som kreves i kroppsøvingfaget. Er det slik at den gamle læreplanen samsvarer mer med vurderingspraksisen i idrettsfagene og kroppsøving enn i dag, og er det i det hele tatt realistisk for kroppsøvingslærere å vurdere elevmassen basert på en økt i uken. Mulige konsekvenser av denne vekslingen kan være at elevene blir vurdert etter like kompetansemål, opplegget i kroppsøving gjennomføres likt som i idrettsfagene eller at de idrettslige ferdighetene overtar karaktersettingen i kroppsøvingfaget. Denne studien skal beskrive forskjellene på en idrettslig vurderingspraksis og en kroppsøving-vurderingspraksis.

### 1.1 Studiens hensikt og problemområdet.

Hensikten ved denne studien er å undersøke vurderingspraksisen lærerne bruker i fagene aktivitetslære/breddeidrett og kroppsøvingfaget og sammenligne resultatene. Ved å se på vurderingspraksisen i fagene vil eventuelle forskjeller i hvordan legge til rette for vurdering og hvordan elevene blir vurdert på være tilgjengelig. For å forstå dette vil tematikken i oppgaven bli belyst gjennom teori om vurdering. Litteratur om lærerens motiver bak vurdering vil også benyttes da dette spiller inn i vurderingspraksisen til lærerne. Ettersom denne oppgaven dreier seg om å sammenligne vurderingspraksisen i tre praktiske fag, vil det være viktig å knytte hvert fag opp mot egne kompetansemål. Samtidig vil lærerens egne tolkninger av vurdering knyttet til kompetansemålene være en naturlig inngang til denne studien. Problemstillingen for denne studien vil derfor være følgende:

- Sammenligne vurderingspraksis i idrettsfagene aktivitetslære, breddeidrett og studiespesialiserende kroppsøving.



For å oppnå dette vil oppgaven besvare følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan beskriver deltakerne egen vurderingspraksis i idrettsfagene og kroppsøving?*
2. *Opplever deltakerne noe form for vurderingsproblemer i idrettsfagene og kroppsøving?*

## 1.2 Begrepsavklaringer

*Vurderingspraksis* vil i denne studien referere til hvordan deltakerne tilrettelegger for vurdering av elever. Innenfor tilretteleggingen tas det hensyn til ulike vurderingsformer, kompetansenivå til lærere og inkludering av vurderingskriterier/kompetansemål.

## 2.0 Teori.

### 2.1 Vurdering i Skolen

Vurdering skal være et læringsfremmende verktøy i opplæringen, samtidig som det skal bidra til å skape kompetanse hos elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2018). Kompetanse kan bli sett på som det å kunne tilegne og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer i kjente eller ukjente sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2017). Som læringsfremmende verktøy er det viktig at vurdering blir tatt hensyn til både i planleggingen og gjennomføringen av læreren. Underveisvurderingen danner grunnlaget for at elevene skal; blant annet få; tilpasset opplæring, motivasjon og progresjon videre i fagene det gjelder (Brattenborg & Engebretsen, 2018). Vurdering i skolen fokuserer på kompetansemålene i de respektive fagene, noe som danner grunnlaget for vurderingen, men det er også andre faktorer som spiller inn – de grunnleggende ferdighetene (både muntlige-, digitale- og skriftlige, samtidig som lesing og regning), kjerneelementene, tverrfaglige temaer, og fagenes sentrale verdier og relevans (Utdanningsdirektoratet, 2020a). LK20 (Fagfornyelsen) har også en overordnet del som bidrar til å gi presise beskrivelser av alle delene i læreplanen slik at det knyttes sammen, og skal brukes sammenhengende for å begrunne vurderingen best mulig (Utdanningsdirektoratet, 2017).

#### 2.1.1 Vurderingsforskriften

Hensikten med vurdering er at det skal fremme læring og bidra til lærelyst underveis i opplæringen (Opplæringsloven, 2006, §3-3). Hva elevene skal lære og tilegne seg kompetanse i skal kommuniseres av lærere både underveis, og i avslutningen av opplæringen til elevene, og selve grunnlaget for vurdering ligger i kompetansemålene i fagene det gjelder.

Vurderingspraksisen i skolen har vært i endring over lang tid. Utdanningsdirektoratet utarbeidet i 2007 og 2009 en ny forskrift til opplæringsloven om vurdering, der ble det satt fokus på en mer formativ vurderingspraksis (Engh, 2014). Begrunnelsen for dette var for dårlig eller for lite oppfølging av elevene. Ny vurderingsforskrift kom i 2020 der utdanningsdirektoratet bestemte at lærelyst skal være et av formålene med vurdering, altså underveisvurderingen. Kompetansemålene står fortsatt mest sentralt når det kommer til vurdering i fagene, men lærelyst skal tas hensyn til i forhold til formålet i de respektive fagene (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Underveisvurderingen skal være en integrert del av opplæringen til elevene, og elevene skal få mulighet til å vise egen kompetanse på flere og mer varierte måter (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

### 2.1.2 Kompetansemål, kjennetegn og vurdering

Kompetansemålene er grunnlaget for vurdering, og er spesifikt tiltenkt hvert fag i skolen.

Kompetansemålene oppnås av elever i ulik måloppnåelse, derav grunnlaget for vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2017). Kjennetegn på måloppnåelse brukes for å beskrive elevenes kompetanse på ulikt nivå, og hensikten med kjennetegn er å skape en felles nasjonal forståelse i forhold til vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Vurderingskriterier utarbeides for å tydeliggjøre hva som kreves for å oppnå læringsmålene, og er et nyttig verktøy lærere kan bruke for å presisere hva som forventes av elevene. Involvering av elevene i arbeidet rundt vurderingskriterier bidrar til at elevene skaper et eierforhold til hvordan vurdering praktiseres (Evensen, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2020b).

#### 2.1.2.1 Kompetansebegrepet

Utdanningsdirektoratet definerer kompetanse slik;

*«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.»*

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s.11)

Kompetansebegrepet har gjennom læreplanene fått endringer som igjen fører til hvordan lærere vurderer, i LK20 har kompetansebegrepet utvidet seg til å legge større vekt på overføringsverdien i læringen. Elever skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter til å mestre og løse oppgaver i kjente og ukjente situasjoner, samtidig som elevene skal ha forståelse for kritisk tenkning og refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2017). Nytteverdien i å tilegne seg kompetanse skal hjelpe elevene underveis i opplæring, og etter endt opplæring – derfor må lærere benytte seg aktivt av vurdering slik at elevene oppnår nytteverdien av fagene (Evensen, 2020, s.15). Vurderingsgrunnlaget skal i likhet med alle fag, ha utgangspunktet i kompetansemålene i faget.

### 2.2 Formativ & Summativ vurdering

Lærernes vurderingspraksis er en stor påvirkende faktor for å bidra til elevenes læring. Dette tydeliggjøres gjennom prinsippene om tydelige mål og kriterier, gode faglige og relevante tilbakemeldinger, å fremme læring og involvering av elevene i vurderingsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2022). Formativ vurdering har som hensikt å fremme læring

gjennom tilbakemeldinger og tilrettelegging, mens summativ vurdering måler elevenes kompetanse når det utføres (Engh, 2014). Black & William (2009, s.5) definerer begrepet formativ vurdering i alle aktivitetene lærerne og elevene utfører som gir informasjon som kan brukes til å endre undervisning eller læringsaktiviteter. Når læringsaktivitetene som bevisst fremmer læring blir brukt i undervisningen, vil vurderingen være formativ. Med andre ord så peker formativ vurdering fremover mot målene som skal gjennomføres, og hvordan nå disse målene i motsetningen til en summativ vurdering som peker på hva som har blitt gjort for å nå målet (Engh et al., 2007). Vurderingen kan skje både skriftlig, muntlig, kommentarer, spørsmål, veiledning og arbeid knyttet til elevenes daglige arbeid (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Formativ vurdering deles inn i fire prinsipper;

- 1 – Delta i vurdering av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglig utvikling
- 2 – Forstå hva som skal læres og hva som forventes av deg (som elev).
- 3 – Få vite hva dem mestrer
- 4 – Veiledning om videre arbeid som kan øke sin egen kompetanse

(Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10)

Den formative vurderingsformen skal utvikle elever gjennom å vise hvordan elevene må arbeide og hva som må øves på slik at de oppnår progresjon, fremgang og kompetanse, og viktigst må elevene forstå at innsats lønner seg (Evensen, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Summativ vurdering tar ikke hensyn til prosessen, undervisningen eller forutsetningene til elevene. Summativ vurdering har vi også kjennskap til gjennom tallkarakteren som forteller elevene hvordan h\*n ligger an, men ingenting om prosessen videre. Summativ vurdering er kanskje den vurderingsformen elevene og samfunnet er mest opptatt av (Hopfenbeck, 2016). Den summative vurderingen er også noe dagens skolesystem består av, og brukes for å få et innblikk i elevenes kunnskapsnivå. Det er viktig å påpeke at mange elever bruker karakterene til å definere seg selv i faget, derfor kan en summativ vurdering ha en negativ påvirkning på elevene (Hopfenbeck, 2016).

Formativ vurdering skjer underveis i opplæringen, og skal involvere elevene aktivt i vurderingsprosessen. I skolen brukes underveisvurdering ofte som synonym til formativ vurdering. For at en summativ vurdering skal være læringsfremmende må den

tilbakemeldingen som gis i den bestemte situasjonen ha som hensikt å fremme elevenes læring i fremtiden, og ikke bare gi en tolkning på hvordan eleven ligger an her og nå – hensikten med å bruke disse vurderingsformene kombinert er for å styrke elevenes læring (Engh, 2014; Hopfenbeck 2016). Dette gjør at den summative vurderingen tjener den formative vurderingen slik at informasjonen tjener utviklingen til elevene.

### 2.2.1 Vurdering av og for læring

Elevene har krav på å få minst en vurdering i halvåret, enten skriftlig eller muntlig, denne vurderingen skal være knyttet til læring som en del av den totale prosessen til elevene (Opplæringslova, 2006, §3-12). All vurdering skal fremme lærelyst (Evensen, 2020). Vurdering av eget arbeid blir også sett på som et viktig aspekt når det kommer til elevenes læringsutbytte der elevene selv står ansvarlig for eget faglig utbytte, samtidig som det gir elevene mulighetene til å endre ambisjonene sine ut fra egen kompetanse (Lyngsnes & Rismark, 2016). Denne type inkludering i læringsprosessen kan forbedre motivasjon for deltakelse og læring, samtidig som det danner grunnlag for elevenes deltakelse i undervisningssammenheng når elevene selv kan reflektere over eget kompetansenivå, der elevene selv tar ansvar for egen læring og utvikling (Evensen, 2020). Engh (2014) beskriver også viktigheten av å forstå og tolke elevenes nåværende kompetanse, helst sammen med eleven selv. Det neste lærer og elev bør gjøre sammen er å klargjøre hvilke læringsmål eleven må jobbe videre med og til slutt avtale hva eleven må gjøre for å nå disse målene (Engh, 2014).

Evensen (2020) peker også på at medelev-vurdering er en god læringsfremmende vurderingsform som innebærer at elevene fungerer som en læringsressurs for hverandre, hvor observasjon, samarbeid og tilbakemeldinger gir rom for forbedring. Det blir også påpekt at denne type vurdering tar utgangspunkt i hva elevene mestrer, og kan føre til en felles forståelse over vurderingskriteriene i faget (Evensen, 2020). Ved å aktivt arbeide med å gi tilbakemeldinger som minker avstanden fra elevenes kompetanse til ønsket kompetanse vil lærere støtte elevenes læring og elevenes oppfatning av egen læring (Hattie & Timperley, 2007). Et annet viktig perspektiv på vurderingen er vurdering som læring, og vurdering som læring brukes først og fremst til å fortelle om hva som er lært og hvordan elevene tilegnet seg denne kunnskapen (Wølner, 2013). Elevenes metakognisjon forekommer når elevene tar del i egen læring, bevisst bruker kompetansemål og vurderingskriterier til å tilpasse og skape nye

endringer i hva de forstår, dette ansvaret presiserer Wølner (2013) er delt mellom elev og lærer.

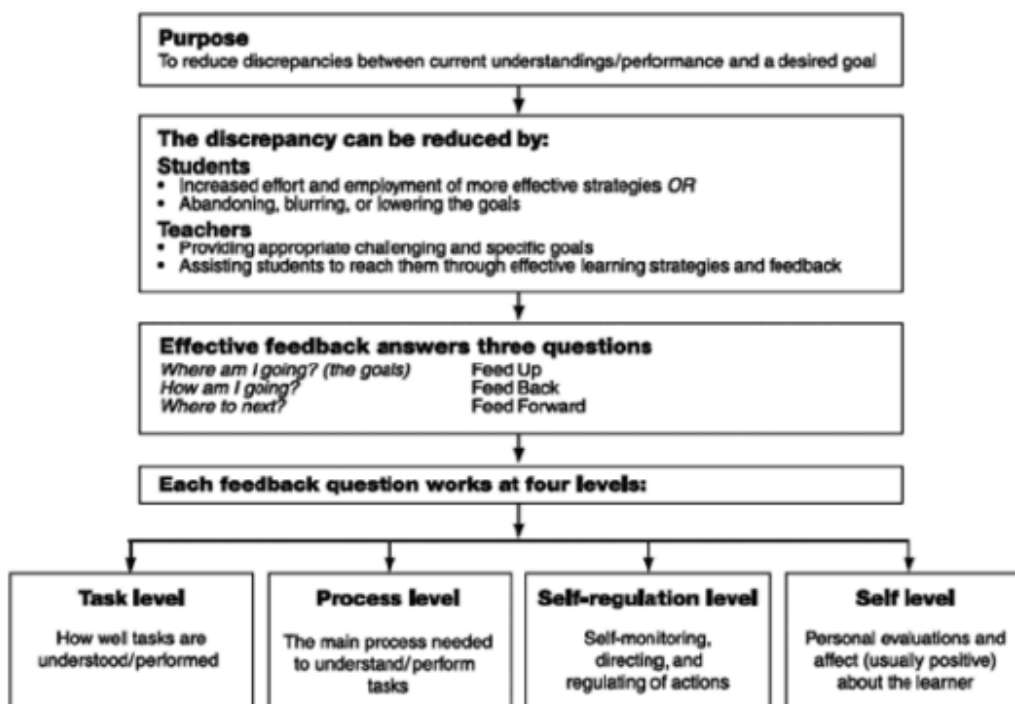
### 2.2.1.1 Tilbakemeldinger

Vurdering og tilbakemeldinger er to faktorer som skal bidra til læring for elevene.

Tilbakemeldinger har som hensikt å gi elevene veiledning, motivasjon og bevisstgjøring på læringsstrategier i læringsprosessen mot måloppnåelsen elevene selv vil oppnå (Engh, 2014).

Tilbakemeldingene kan ha stor innvirkning på læring, studien gjort av Hattie & Timperley (2007) peker på faktorer som må være tilstede for at tilbakemeldingene skal være effektive og ha en egenverdi for elevene (figur 1). Modellen viser en oversikt over hvordan en kan jobbe og tenke når det kommer til bruken av tilbakemeldinger. Første steg er å avklare hensikten med tilbakemeldingen slik at forventningene samsvarer mellom hvor en befinner seg nå og hva som må til for å oppnå ønsket mål. Deretter vil det være å se på ulike løsninger og hvordan løsningene bør formidles. Tilbakemeldinger skal svare på hvor en befinner seg i forhold til målet, hvordan en ligger an og hvordan veien blir videre. Tilbakemeldingene kommer i form av fire forskjellige nivåer og forteller om hva som ligger til grunn for at mottaker kan bruke tilbakemeldingen til sin hensikt (Hattie & Timperley, 2007).

Figur 1 – Tilbakemeldinger som læringsfremmende verktøy. (Hattie & Timperley, 2007, s. 87)



Tilbakemeldinger kan også ha motvirkende effekt og det vil derfor være viktig at formidler tenker grundig gjennom formuleringen av tilbakemeldingene. Dette for at mottaker skal forstå hensikten. Timingen på tilbakemeldingene må også være presis slik at mottaker ikke stopper opp i utviklingen, tilbakemeldingene skal også være konstruktive slik at mottaker forstår hva som må gjøres for å oppnå ønsket mål, og ikke hva som ikke må gjøres (Engh, 2014). Bitchener & Ferris (2012) peker på viktigheten av konkrete og konstruktive tilbakemeldinger, ikke overfladiske tilbakemeldinger som kun inneholder ros og kritikk.

### 2.2.2 Egenvurdering

Å reflektere over egen læring og faglig utvikling bevisstgjør elevene om hvor de er i sin læring, hva som skal til for å øke sin kompetanse og hvordan oppnå måloppnåelsen de ønsker (Utdanningsdirektoratet, 2022). Egenvurdering brukes som synonym til å delta i eget vurderingsarbeid og egen læringsprosess. Egenvurdering blir også sett på som en form for elevenes utvikling av selvregulering, det å reflektere over egen utvikling er en viktig del av det å lære (Utdanningsdirektoratet, 2022). Frode Svartdal beskriver selvregulering slik;

*«Selvregulering er det å utøve kontroll over egen handling, tenkning og følelser i tråd med langsiktige mål personen har» (Svartdal, 2023, s.1).*

Med andre ord vil dette si å ta del i egen læringsprosess, forstå hvor elevene befinner seg nå og hva som må til for å nå målene elevene ønsker. Dersom elevene involveres i dette arbeidet vil elevene utvikle en bredere forståelse for hva de skal lære og hvordan de skal lære det (Brattenborg & Engebretsen, 2018). I egenvurdering kan det være viktig at lærerne hjelper elevene å fokusere på hva de skal vektlegge i egenvurderingen (vurderingskriterier eller kjennetegn på måloppnåelse), metodikken krever også at lærere har gjort elevene kjent med vurderingskriteriene slik at vurderingene gjøres noenlunde likt mellom elev og lærer (Utdanningsdirektoratet, 2022). Denne type vurdering brukes også som en form for hjelpemiddel for å innhente nyttig informasjon fra elever – eksempelvis om elevene forstår hva som skal læres og om elevene forstår hensikten med tilbakemeldingene gitt av læreren (Evensen, 2021)

## 2.3 Splittet vurderingspraksis og vurderingsteori

Etter innføringen av LK06 ble det endringer i lærerens vurderingspraksis, der vurderingspraksisen ble knyttet opp mot lærerens bakgrunn, teori og de ramme-betingelsene som lærerne har tilgjengelig (Arnsesen et al., 2013). Studien gjennomført av Arnesen et al.,

(2013) viser til en kvantitativ og kvalitativ undersøkelse om kroppsøvingslærere og bruken av formativ og summativ vurdering. For å skape en representativ visning av alle deltakerne i den kvantitative undersøkelsen valgte Arnesen et al., (2013) å intervju seks deltakere, det viste til at kun en av seks kroppsøvingslærere benyttet seg av en formativ vurderingspraksis, som innebærer at elevene deltar i egen læringsprosess. De fem andre lærerne beskrev en mer summativ vurderingspraksis (Arnesen et al., 2013). En annen studie gjort av Aasland et al., (2019) viser også til at grunnlaget for karaktersetning var basert på fysiske testresultater, noe som viser tegn til en summativ vurderingspraksis. Engvik (2013) viser at lærere med en formativ vurderingspraksis var lærere som hadde deltatt i prosjekter knyttet til formativ vurdering, der lærerne hadde et godt etablert læringsfellesskap, som er viktig for å lykkes med en formativ vurdering (Engvik, 2013). Studien til Aarskog (2020) viser at lærere som ikke bruker systematiske strategier for vurdering ikke oppnår refleksjon og kritisk tenkning blant elevene. Med systematiske strategier menes fastsatte planmessige vurderingssituasjoner der elevene kan ta del i egen utvikling (Aarskog, 2020). Lærere må ta del i vurderingsarbeidet slik at elevene får tilbakemeldinger som gir dem en sjanse til egenutvikling og kritisk tenkning over egen læringsprosess (Aarskog, 2020). Fjørtoft & Sandvik (2016) peker også på viktigheten av lærerens vurderingskompetanse for en suksessfull vurdering, og at vurderingskulturer utvikles i forhold til hver skole. Utviklingen av vurderingskulturer krever at man arbeider med relevant faglig innhold, i samsvar med skolefagene og deres faglige innhold (Sandvik & Fjørtoft, 2022). Det er også viktig å påpeke at vurdering skal skje på bestemte standarder som beskrevet i kompetansemålene og kjerneelementene til de relevante fagene (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

## 2.4 Lærernes vurderingskultur

Ideelt sett vil enhver skole forme egen vurderingskultur gjennom forskning, utdanningspolitiske retningslinjer og praksisen som gjennomføres på skolen (Smith, 2011). Vi skiller ofte mellom to nivåer, mikro- og makro-kulturer (Xu & Brown, 2016). Mikrokulturer handler om praksis i skolen – hvordan lærere forstår vurderingsforskriften og læreplaner, og tolkningen av hensikten med vurdering (Allal, 2020). Dette systemet er innad i makrokulturen som styres av de nasjonale vurderings-rammene.

Sandvik (2019) peker på studier som viser til at skoler har utviklet flere ulike praksiser som involverer elevene i vurderingen – LK20 peker også i en retning som kan stimulere til bruken



av underveisvurdering og økt elev-involvering i vurderingsarbeidet. Selv om elevinvolvering blir mer og mer tatt i bruk, oppleves det fortsatt uklarerheter mellom formålet med vurdering og hva som blir vurdert (Sandvik et al., 2022). Sandvik & Fjørtoft (2022) viser til at vurderingskulturer i Norge kan styrkes ved at satsingen blir tilknyttet lærernes faglige kompetanse – samtidig som klasseroms-erfaring og fagdidaktisk forståelse er store bidragsyttere for at vurderingskulturene kan styrkes. Mange skoler vil ha behov for ulike typer vurderingspraksiser, men en utforskende tilnærming til egen praksis vil være en nøkkelfaktor for å videreutvikle vurderingskulturer i skolen (Postholm, 2018).

## 2.5 Profesjonsutvikling i lærerutdanningen

Lærerstudentene som i fremtiden skal undervise fremtidens borgere må sosialiseres inn i lærerrollen og opparbeide seg engasjement og kompetansegrunnlag (Page et al., 2020). Personlige ferdigheter, faglig dyktighet og lærerstudentens evne til å fungere i et fellesskap er faktorer som er viktige å ta hensyn til som lærerstudent. For at lærerstudenter skal skape seg denne dannelsen må de skape seg et bilde av hva det vil si å være lærer og hvordan personen passer i denne fremstillingen (Page et al., 2020). Denne dannelsen handler om at fremtidens lærere utvikler seg som yrkesutøver og person.

Betydningen av kunnskap er åpenlyst og sentralt i forhold til lærerutdanningen, også for at læreryrke anses som essensielt for samfunnets fremtid (Page et al., 2020). Lærer må opparbeide seg det som ofte blir referert til som praktisk klokskap, altså alle faktorer som er med å påvirke handlingene til lærere i en gitt situasjon (Page et al., 2020). I en gitt situasjon er det viktig at lærere forstår hvordan en situasjon kan løses og bør løses, en situasjon kan løses på bakgrunn av praktiske ferdigheter og kunnskap, og moralske verdier (Page et al., 2020). Lærerstudenter vil som regel søke sine instruktører/lærere for å tilknytte seg denne kunnskapen, og umiddelbart kunne se nytteverdien i dette.

Konstruksjonen av profesjonell identitet handler om eget selvilde, hvordan fungerer dette i et fellesskap og hvordan profesjonelt skjønn opparbeides, samtidig som studentene også må reflektere over yrkesutøvelsen (Page et al., 2020). Profesjonell identitet handler kort fortalt om hvordan lærerstudenten anser seg selv som lærer og hvordan fremtidens lærere tilegner seg pedagogiske og fagspesifikke kunnskaper (Page et al., 2020). Denne identiteten får studentene mulighet til å utprøve i en praksisperiode. Selvtilliten som opparbeides gjennom

praksisperioden har enormt mye å si på engasjementet og kompetansenivået som studenten tilegner seg, som igjen kan brukes i den fremtidige lærerrollen (Page et al., 2020).

Page et al., (2020) peker også på at de første tre årene i lærerrollen har stor effekt og er en sentral faktor for hva slags lærer vedkommende kommer til å bli. Disse arbeidsårene består som regel av arbeidsintensive og belastende arbeidstimer, som igjen påvirker hvor engasjert og kunnskapsrik fremtidens lærere blir. Chong et al., (2011) viser til at lærerstudenter tilegner seg et bilde av lærerrollen ut fra egne forutsetninger, visjoner og personlige behov, og endrer seg når studentene tilegner seg kontroll i undervisningen. Tilhørighet til utdanningen er et viktig grunnlag for profesjonell utvikling og vekst, samtidig er det viktig at teoretiske kunnskaper og den praktiske utøvelsen av læreryrket blir forankret i kritisk tenkning (Page et al., 2020). Utviklingen av kunnskap og lærerstudentens utvikling skjer i samsvar med lærerstedet og praksisfeltet, dette fører til at ferske lærerstudenter tilegner seg en egen identitet til det å være lærer (Page et al., 2020).

## 2.6 Vurdering i Kroppsøving

Evensen (2021) beskriver at vurdering i kroppsøving er at av punktene lærere synes er mest utfordrende. Kroppsøvingsfaget er fortsatt et av få fag der elevene ikke skal opp til eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Fellesfaget kroppsøving består av 56 undervisningstimer totalt på hvert trinn i videregående skole, alle elevene skal ha kroppsøvingsundervisning 1,5 time hver uke (Utdanningsdirektoratet, 2022) – noe som gjør vurderingen i kroppsøvingen står ovenfor et større problem enn fag med større timetall. Fjørtoft (2016) forteller om tre viktige formål i vurderingen, den skal fremme læring, dokumentere utdanning til hver elev og skolen skal være ansvarlig for virksomheten.

De siste årene har læreplanen endret seg og innsatsbegrepet både vært innenfor og utenfor vurderingspraksisen. Læreplanreformen i 2006 (LK06) fikk mye kritikk på bakgrunn av at innsats ikke skulle vurderes. Arnesen et al., (2013) viser at dette skapte stor misnøye blant kroppsøvingslærere, noe som gjorde at vurderingspraksisen ikke ble endret etter innføringen av LK06, det var opp til skolene selv å bryte ned kompetansemålene til konkrete læringsmål. Det var også kjent at kompetansen skulle vektlegges til vurdering, og ikke innsats (Arnesen et al., 2013). I 2012 ble læreplanen revidert, der kroppsøvingsfaget fikk en forskrift om at innsats skulle være en del av vurderingen (Borgen & Engelsrud, 2020).

Utdanningsdirektoratet (2021, s.2) definerer innsats;

*«Innsats i faget kroppsøving innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter best mulig evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysisk kapasitet. Det innebærer at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget. Det skal ha innvirkning på karakteren at eleven fortsetter å øve også når det ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling»*

Denne definisjonen forteller oss mer enn at innsats bare er; «å møte til timen og bidra», men det inneholder flere faktorer som gjør innsatsbegrepet kompleks, og dermed gjør vurderingen av innsats vanskelig (Evensen, 2021). Kroppsøving skiller seg ut som det eneste faget i læreplanen der innsats skal være en del av vurderingsgrunnlaget, samtidig som elevenes forutsetninger omtales i læreplanen. Ifølge opplæringsloven (2006, §3-3) presiseres det at elevenes forutsetninger ikke skal være en del av vurderingsgrunnlaget til elevene, men elevene bruker i all hovedsak sin egen kropp til bevegelse og til å utvikle kompetanse i kroppsøvingfaget. Derfor vil det være viktig at lærere er nøye på om forutsetningene blir nevnt i kompetansemålene, eller er relevant i forhold til å nå målene satt i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Innsatsbegrepet innebærer et høyt aktivitetsnivå, å ikke gi opp, være selvstendig under opplæringen og samarbeide med medelever. Med utgangspunktet i utdanningsdirektoratet sin definisjon av innsats, inneholder definisjonen flere komponenter som lærere må ta høyde for, for eksempel vil lærere stille spørsmålstegn ved i hvilken grad eleven har brukt egne tankeprosesser i refleksjonen av egen opplæring. Reflekterer elevene gjennom egen utvikling, samsvarer elevenes egne vurderinger opp mot lærerens vurdering – og hvor stor innsikt elevene har i forhold til egen kompetanse blir også sett på som innsats (Vinje, Brattenborg & Skrede, 2021).

I faget kroppsøving vil en elev som forsøker å løse faglige utfordringer, samarbeider med andre medelever og samtidig utfordrer sin egen kompetanse bli verdsatt grunnet sin innsats i faget (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). Kroppsøvingfaget er det eneste faget der innsats spiller en direkte rolle på den faglige karakteren elevene vil kunne oppnå, selv om innsatsen ikke innebærer progresjon, resultater eller ferdighetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021).

### 2.6.1 Forutsetninger

Forutsetninger skal ikke ha noe direkte innvirkning på hvilken karakter eleven får etter endt opplæring i kroppsøving (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). Vinje, Brattenborg, Aasland & Aasland (2019) beskriver også at forutsetninger ikke skal spille inn på karakteren til elevene, men bekrefter at forutsetningene til elevene spiller en stor rolle i hvor utfordrende det vil være for elevene å nå kompetansemålene i faget (s. 97). Sitat fra utdanningsdirektoratet;

*«Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger»*

(Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.2)

Elevenes forutsetninger vil derfor være relevante i forhold til elevenes faglige vurdering, men skal ikke være en del av vurderingsgrunnlaget – lærernes kjennskap til forutsetningene til hver enkelt elev er viktig i arbeidet som gjøres under opplæringen slik at hver enkelt elev kan jobbe aktivt med læring og vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2021). Utdanningsdirektoratet trekker også frem at forutsetningene skal forstås i henhold til vurdering av hver enkelt elev, der kroppsøvingfagets egenart omhandler livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2021). Vinje (2008) påpeker at elevenes forutsetninger kun er relevante der lærerne finner det nødvendig, og der forutsetningene hindrer elevene i å delta i opplæringen. Nødvendige forutsetninger (for hensyntaking i vurdering) vil være motoriske problemer, skader, allergier, syn, hørsel m.m (Vinje, 2008).

### 2.6.2 Ulik forståelse av innsats og forutsetninger

Forståelsen av innsats og forutsetninger endrer seg i tidligere forskning på bakgrunn av når forskningen ble gjennomført. Forutsetninger var ikke fastsatt i forskriften som noe som skulle vektlegges og regnes dermed ikke som en relevant del i forhold til vurderingsarbeidet (Brattenborg & Vinje, 2016; Vinje, 2016). Forskning som er gjennomført under LK06 viser at innsats ikke var en del av vurderingsgrunnlaget. Selv om innsats ikke var en del av vurderingsgrunnlaget tolket noen lærere at innsats lå implisitt i kompetansemålene, samtidig som ferdighetene til elevene ble ansett som en viktig faktor for vurdering (Arnesen et al., 2013). Dette kan ses i sammenheng med lærernes bakgrunn, teori og rammeplan (Arnesen et al., 2013)

## 2.7 Programfaget Aktivitetslære & breddeidrett

### 2.7.1 Aktivitetslære

Aktivitetslære handler om fysisk utfoldelse og opplæring i idretter, leker og aktiviteter som skal gi elevene mulighet til mestring (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Formålet med programfaget er at elevene skal oppleve glede, utfordringer generelt og sammen med andre, og at faget skal bidra til å motivere elevene til en fysisk og inkluderende livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Det skal også sørge for at elevene skaper en trygghet til å ytre egne meninger, og søke løsningene i fellesskapet – dette skal gjøre basert på et timetall på 140 timer pr år. Vurderingen i programfaget aktivitetslære skal også gi elevene en standpunktkarakter etter hvert år, samtidig som at elevene kan trekkes ut til å måtte gå opp til eksamen i andre og tredje klasse videregående. Vurderingsordningen påpeker også at lærer skal legge til rette for lærelyst og gi muligheten til å utvikle ferdighetene sine på bakgrunn av eget utgangspunkt (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Til grunn for sluttvurderingen skal det ligge et bredt utvalg av aktiviteter og oppgaver som elevene har vist / skal vise egen kompetanse i.

### 2.7.2 Breddeidrett

Breddeidrett handler om at elevene skal få erfaring med allsidig aktivitet der de kan tilegne seg kunnskaper og ferdigheter – breddeidrett skal også ha helsefremmende trening med allsidighet i fokus (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Formålet med programfaget breddeidrett er at elevene skal oppleve mestring, glede og opplevelser med andre medelever. Breddeidretten har også fokusområdet på å utvikle holdninger, innsats og samarbeid – dette skal gjøres gjennom god og respektabel atferd, individuelt og sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Dette skal gjøres gjennom et timetall på 140 timer pr år. Vurderingen i breddeidrett skal gi elevene standpunkt til hvert år, samtidig som elevene kan bli trukket opp til eksamen gjennom hele videregående skole. Vurderingsordningen til faget preker på at lærere skal legge til rette for lærelyst, varierte arbeidsformer som åpner for ferdigheter, kompetanse og kunnskaps-økning til elevene. Læreren skal sette standpunktkarakter basert på kompetansen elevene har vist / viser gjennom å delta i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

## 3.0 Metode

### 3.1 Design

For valg av metodisk tilnærming må man først og fremst bestemme seg for hvilket tema man ønsker å belyse, og hvordan besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Det er ønskelig å få en forståelse over vurderingspraksisen i de praktiske fagene aktivitetslære, breddeidrett og kroppsøving studiespesialiserende på videregående skole. Denne studien innhenter datamaterialet gjennom intervju og observasjon på ett bestemt tidspunkt, og har som hensikt å se sammenhenger, derfor kalles dette for et kvalitativt tverrsnitt studie (Tjora, 2017).

For å kunne svare på problemstillingen benyttes både intervju (vedlegg 1) og observasjon (vedlegg 2) som metode i datainnsamlingen. Intervju for å skape en dypere forståelse av deltakerens egne oppfattelser i omgivelsene rundt seg (Thagaard, 2018). Intervju innebærer også en dialog med en viss struktur som har et formål. Kvale & Brinkmann (2018) beskriver intervju som en metode å utveksle synspunkter mellom to personer, om et tema som begge interesserer seg for. Thagaard (2018) forteller også om hvordan kvalitative intervjuer kan gi innsikt i opplevelser, synspunkter og bevissthet, og kan fortelle oss hvordan personen forstår sine egne erfaringer – dette kan hjelpe forsker å få en forståelse av det sosiale fenomenet vi søker etter. Observasjon benyttes på bakgrunn av at det er en direkte måte å innhente data om deltakerens handlinger på (Thagaard, 2018). Studien har som hensikt å sammenligne vurderingspraksisen i idrettsfag og kroppsøving, derfor vil intervju være primærkilden, og observasjon sekundærkilden. Måten forsker vil samle data på vil være gjennom et semi-strukturert intervju. Hovedårsaken til dette er at et semi-strukturert intervju gir forsker mye mer frihet underveis i intervjuet, flyten i samtalen under intervjuet kan variere, derfor er det ikke uvanlig at rekkefølgen på spørsmålene varierer fra intervju til intervju (Robson & McCartan, 2015).

Kombinasjonen av intervju og observasjon som metode gir forsker en dypere forståelse av fenomenet som undersøkes, og skaper flere synsvinkler på hvordan vi skal undersøke fenomenet (Johannessen et al., 2010). Denne kombinasjonen kalles triangulering, og peker på at de har en utfyllende effekt på hverandre (Denzin & Lincoln, 2005). Kombinasjonen av intervju og observasjon gir også ulike typer data, noe som gjør at intervjuet kan validere eller konfrontere observasjonsarbeidet til forsker – samtidig blir jeg som forsker kjent i feltet jeg undersøker, som danner et solid grunnlag for intervju (Denzin & Lincoln, 2005; Fangen,

2010). Jeg som forsker mener at kombinasjonen av disse to metodene hjelper meg med å forstå kompleksiteten i dette fenomenet (Postholm, 2010).

## 3.2 Utvalg

Det ble benyttet et strategisk tilgjengelighetsutvalg, dette innebærer å anvende deltakerne som er tilgjengelige, og som har kvalifikasjonene som er nødvendige for å besvare problemstillingen i denne studien (Thagaard, 2018). Utvalget består av seks lærere fra samme videregående skole, utvalget er av forskjellig kjønn og alle underviser både på idrettsfag (enten aktivitetslære eller breddeidrett) og studiespesialiserende kroppsøving. Hovedårsaken til at utvalget må undervise i studiespesialiserende kroppsøving er for å være nærmest idrettsfag, og elevene på studiespesialiserende har også mulighet til å ha breddeidrett som valgfag. Deltakerne varierer med alt fra under 5 år til over 25 år med erfaring og undervisning. Alle deltakerne har også kjennskap til og har selv drevet aktivt med fysisk aktivitet. Deltakerne er valgt på bakgrunn av de oppfyller inklusjonskriteriene, disse vil forklares under.

### 3.2.1 Inklusjonskriterier

1. Deltakeren må minimum ha 1 års erfaring i vurderingsarbeid.
2. Deltakeren må undervise emne aktivitetslære eller breddeidrett
3. Deltakeren må ha arbeidet med LK20 i kroppsøving.

Det første kriteriet er for å sikre at deltakeren ikke er ny i vurdering og har god kjennskap til egen vurderingspraksis, samt at lærere med fast stilling er voksne nok til å signere et samtykkeskjema (vedlegg 3). Punkt 2 og 3 forsikrer forsker om at deltakeren underviser både i idrettsfag og kroppsøving – årsaken til at deltakerne må undervise på begge emnene er for å studere om disse lærerne endrer vurderingspraksis gjennom hverdagen, og prosessen av å endre mellom forskjellige vurderingskriterier.

### 3.2.2 Rekruttering av deltakere

For å komme i kontakt med aktuelle deltakere ble avdelingsledere på idrettsfag kontaktet våren 2023 og hensikten med studiet ble forklart. Totalt ble tre forskjellige skoler kontaktet der en skole kunne stille med hele utvalget. Deretter ble det avholdt et møte med avdelingen, der det ble diskutert aktuelle kandidater som møter inklusjonskriteriene for å delta i studiet. Avdelingsleder sendte en oversikt til forsker med kontaktinformasjon over eventuelle

deltakere. Videre ble deltakerne kontaktet via mail, med informasjonsskriv og samtykkeskjema lagt til som vedlegg. Det ble så et informasjonsmøte med deltakerne der spørsmål rundt studiet ble besvart og samtykkeskjemaene ble innhentet, presisert at det hele veien er lov til å stille spørsmål, uansett tid. Her ble også tidspunktene for intervju og observasjoner avtalt, valgt ut fra deltakernes individuelle preferanser. Studiens hensikt og detaljer rundt deltakelsen ble igjen informert til deltakere i forkant av hvert individuelle intervju, med mulighet til spørsmål.

### 3.3 Ethiske vurderinger

«Begrepet forskningsetikk viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (NESH, 2016, s.5). Viktigheten av retningslinjer når det kommer til kvalitativ forskning vises også av Thagaard (2018). I kvalitativ metode med intervju er det viktig at de etiske retningslinjene blir fulgt ettersom kontakten mellom forsker og deltaker er nær (Thagaard, 2018). Etikken skal ikke bare ligge til grunn i intervjuprosessen, men i hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2018).

#### 3.3.1 Håndtering av personopplysninger og informert samtykke

Studien tar for seg personopplysninger, derfor måtte det meldes inn til NSD (Norsk Vitenskapelig Datatjeneste) (Thagaard, 2018). Meldes inn til NSD mener at et meldeskjema måtte sendes inn i forkant av datainnsamlingen slik at NSD kunne vurdere studiens hensikt opp mot studiens datainnsamling og håndtering av datamaterialet. Søknaden inneholdt en prosjektbeskrivelse som inneholdt studiens hensikt, kort oppsummering av relevant teori, informasjonsskriv, samtykkeskjema og intervjuguide. Meldeskjemaet ble vurdert og bekreftet at behandlingen kunne startes og gjennomføres (se vedlegg 4).

Informert samtykke er pålagt å innhente etter som studien tar for seg personopplysninger (Thagaard, 2018). Et informasjonsskriv (vedlegg 3) angående dette ble sendt på mail til deltakerne før prosessen kunne begynne, slik at deltakerne var klar over egne rettigheter og hva deltakelsen innebar. Etter at all informasjon var delt, lest og tydeliggjort, skrev deltakerne under på et samtykkeskjema (vedlegg 3).



Under transkribering av innsamlede data ble deltakernes navn gjort om til «deltaker», og tall som skiller deltakerne fra hverandre. Deltakerne har også forskjellige dialekter som kan være avslørende, derfor ble alt transkribert på bokmål. Lydfilene ble lagt inn på forskerens egne datamaskin med krav om passord. Alt av filer ble fjernet og slettet etter prosjektets avslutning, dette ble også informert om i informasjonsskrivet til deltakerne (vedlegg 3).

### 3.3.2 Konsekvenser og konfidensialitet

Kvale & Brinkmann (2018) forteller om viktigheten av å forholde seg til eventuelle konsekvenser av kvalitativ forskning. Dersom studien kan skape noe form for skade, skal forskeren forholde seg til konsekvensene av å gjennomføre studien (Thagaard, 2018). Deltakerne i denne studien skulle snakke om egen vurderingspraksis, noe forskeren tok høyde for og holdt samtalen «lett» og flytende, der deltakerne selv hadde kontroll.

En faktor som er viktig å ta hensyn til er hvis deltakerne angrer på noe i ettertid (Kvale & Brinkmann, 2018). For å forhindre dette har det vært åpent for at deltakerne når som helst kan trekke utsagn eller få tilsendt fullstendig transkriberte intervjuer. Dette er noe ingen av deltakerne har benyttet seg av. Totalt sett er det viktig å skille mellom tankemåte og skrivemåte (Kvale & Brinkmann, 2018). Deltakerne fikk også beskjed om at utsagnene ikke nødvendigvis ble direkte sitert inn i oppgaven, dette for å forsikre seg om at følelser blir hensyntatt. Deltakerens rettigheter ble beskrevet og avklart i informasjonsskrivet (Vedlegg 3). Det ble også sagt i forkant av hvert intervju at deltakeren selv kunne velge å la vær å svare på spørsmål, eller si «pass» hvis deltakerne ville videre til neste spørsmål. Det var likevel ingen av deltakerne som valgte å benytte seg av dette.

Konfidensialitet innenfor forskning viser til enigheter mellom forsker og deltaker om hva som kan gjøres med de innsamlede dataene (Kvale & Brinkmann, 2018). Dette innebærer at informasjon som kan identifisere deltakerne ikke skal avsløres, og dersom det er fare for dette skal deltakerne være innforstått med dette utfallet. Innsyn og tilgang til innsamlede data bør også avklares mellom forsker og deltaker, noe kun forskeren hadde tilgang på, dette ble informert om flere ganger, både på informasjonsmøte og under intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2018). Navn på utvalgte skoler er også utelukket med tanke på konfidensialiteten.

## 3.4 Utforming og oppbygning av intervju- og observasjonsguide

### 3.4.1 Utforming av intervjuguide

I et kvalitativt forskningsintervju skiller vi ofte type intervju ut fra intervjuets struktur. De ulike type intervjuene vi skiller mellom er strukturerte, semi-strukturerte og ustrukturerte intervjuer (Robson & McCartan, 2015). I denne studien ble det brukt et semi-strukturert intervju (vedlegg 2). Denne intervjuguiden består av bestemte temaer som jeg som forsker må gjennomgå, samt spørsmål rundt disse temaene. Det er heller ikke uvanlig at spørsmål som ikke var planlagt på forhånd dukker opp i et semi-strukturert intervju (Robson & McCartan, 2015). Intervjuguiden er oppbygget basert på teori om formativ og summativ vurderingspraksis. Forskeren forsikret seg gjennom intervjuguiden at temaene ble tilstrekkelig besvart, samtidig som tilleggsspørsmål fra både forsker og deltaker ble hensynstatt der det falt naturlig inn.

Intervjuguiden er todelt (en idrettsfag og en kroppsøving) med samme tematiske inndeling slik at det skulle være enkelt å sammenligne svarene deltakerne gir underveis i intervjuet. Intervjuguiden er bygget på tematikken i formativ og summativ vurderingspraksis (vedlegg 2). Intervjuguiden starter med hensikten, samtykke, konfidensialitet, anonymitet og deltakerens rettigheter. Intervjuguiden er delt inn i tre kategorier; innledning, samtale og avslutning – innledningen besto av vanlige spørsmål, bakgrunnsinformasjon, men hensikt i å få deltakerne «lett og løselig» slik at pratet flyter fritt. Videre handler spørsmålene om tanker og egne handlinger rundt vurdering og egen vurderingspraksis, først i idrettsfag og deretter i kroppsøvingfaget. Formålet med disse spørsmålene var at deltakerne kunne snakke fritt og åpent med egne tolkninger/erfaringer knyttet til temaet. For å få presise og konkrete svar knyttet til kategoriene som var forhåndstenk, stilte forsker kritiske oppfølgingsspørsmål knyttet til svarene til deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2018). Avslutningsvis fikk deltakeren mulighet til å snakke fritt om temaet vi hadde gått gjennom, eventuelt legge til eller endre på informasjonen som allerede var gitt. Deltakerne fikk også muligheten til å fritt sammenfatte intervjuet og dele egne tanker om problemstillingen.

### 3.4.2 Utforming av observasjonsguide

Observasjonsguiden (Vedlegg 1) inneholder bestemte kategorier som skal observeres (Robson & McCartan, 2016). Disse skjemaene kan varieres med alt fra blanke ark til om noe spesifikt oppstår, og i denne studien var observasjonsguiden bygget på teorien om formativ og

summativ vurdering, samt åpne rom med muligheter for å beskrive konkrete situasjoner og deltakerens atferd i ulike situasjoner (Robson & McCartan, 2016). Det er viktig å påpeke at intervjuguiden tok hensyn til at observasjonene kunne bestå av mange uventede hendelser og temaer, som kunne utdypes i intervjuet. Med en slik åpenhet vil forsker forsikre seg om at alle temaer blir hensynstatt, det vil også innebære andre relevante handlinger som ikke er tiltenkt på forhånd (Robson & McCartan, 2016).

Observasjonsguiden var todelt og bygget på tematikken rundt formativ og summativ vurdering. Første del er knyttet til observasjoner rundt atferd og elevinvolveringer – hvem snakker mest, hva er hensikten med kommunikasjonen, er det instruksjoner eller faglige tilbakemeldinger, får elevene prøve selv eller er det lærer som styrer. Andre del var mer åpent der forsker kan stille spørsmål rundt vurderingspraksisen, som igjen kan utdypes i en intervjudel.

### 3.4.3 Pilotstudie.

Robson & McCartan (2016) presiserer at første del av en datainnsamling bør være en pilotstudie. En pilotstudie skal være med å regulere instrumentene slik at data som blir innhentet er best mulig skikket til studien. En pilotstudie gir også en fordel slik at forskeren blir kjent med feltet som skal forskes i, samt problemstillingen og den metodiske tilnærmingen (Malterud, 2018). Derfor ble det gjennomført en pilotstudie som inneholdt en observasjon av lærer i kroppøving studiespesialiserende, og et intervju av læreren.

Etter gjennomføringen av pilotstudien gikk forsker gjennom intervjuet. Det kommer frem at flere av spørsmålene gir like svar, derfor kunne enkelte spørsmål slettes. Resten av intervjuet viste seg å komme i en naturlig rekkefølge og relevante spørsmål, derfor ble det ikke gjort noe mer enn dette. Etersom intervjuguiden består av hovedtemaer er det viktig å påpeke at oppfølgings-spørsmål er en viktig del av dybdeforklaringen innad i temaene. Dette gjorde at forsker noterte seg eventuelle spørsmål som kunne være relevante å spørre om under en intervjuet. Det var også en viktig erfaring for forsker å forstå viktigheten av at deltaker kunne bruke den tiden de selv ville på å svare på spørsmålene, og ikke «rushe» gjennom temaene. Dette var en erfaring som var viktig for meg som forsker, som jeg tok med meg inn i intervjuene.

Observasjonsguiden ga meg en forståelse på hvor kompleks det er å observere vurdering og vurderingspraksis. Dette gjorde at forsker måtte se på atferden til lærer, og være i nærheten av innledende samtaler i tilfelle dette var relevant. Temaene som var forhåndsbestemt på observasjonsguiden var nyttige noe som resulterte i null endringer på observasjonsguiden – likevel fikk forsker erfart at det å ikke ha for stort fokus på temaene gjorde at forsker fikk med seg temaer og hendelser som er relevant i denne studien. Ved å ikke ha for stort fokus på temaene fikk forsker med seg hvordan deltakernes atferd beskriver mye mer i en gitt situasjon enn hva forsker hadde forutsett. Altså måten deltakerne kommuniserer og gir tilbakemeldinger på, måten deltakerne involverer elevene i aktivitetene, holdningene deres og kroppsspråket. Dette hjalp også i intervjuprosessen der deltakerne snakker mye bredere og åpent om temaene enn hva forsker hadde sett for seg, noe som skapte et større innblikk i hvordan temaene påvirker hverandre.

### 3.5 Gjennomføring av intervju og observasjon

For at gjennomføringen av intervjuet skal være mest mulig naturlig er det viktig at deltakeren får et klart bilde av intervjueren, derfor vil det være viktig at de innledende spørsmålene gir deltaker muligheter og rom til å beskrive egne tanker og synspunkter rundt intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2018). Derfor var det viktig for intervjuer / forsker å introdusere seg med navn, alder, utdanning og interesser slik at deltaker føler seg trygg i intervjufasen (Kvale & Brinkmann, 2018). Derfor var det satt av tid i forkant av hvert intervju der forsker og deltaker kunne snakke sammen, dette ga også muligheten til spørsmål, enten det gjaldt prosjektet, forskeren eller andre ting.

Intervjuet starter med det Kvale & Brinkmann (2018) kaller brifing, altså informasjon om prosjektet, deltakerens rettigheter og lydopptaket – dette kan være med å gjøre deltakeren avslappet og komfortabel i intervjusituasjonen. Intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til den relevante deltaker, noe som også er med å bidra til at deltaker føler seg trygg i kjente omgivelser gjennom prosessen.

Alle intervjuer ble gjennomført med hjelp av en lydopptaker og intervjuguiden i papirformat, derfor var det ikke naturlig for forsker å notere alt underveis i intervjuene. Det som var naturlig var å notere ned enkelte punkter deltakerne var innom som ikke var beskrevet i guidene. Dette gjorde også at det gjerne falt en mer naturlig fri flyt i samtalen, istedenfor at

forsker skulle låse seg til egne notater. I etterkant av intervjuet ble det gjennomført en debrifing – dette for å rette opp eventuelle misforståelser som kan ha skjedd i løpet av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2018). Det ble gjennomført debrifing både med og uten lydopptak, grunnen til at vi gjennomførte debrifing etter lydopptaket stanset var fordi forsker ville ha et lett stemning og snakke enda løsere om prosjektets tema, samtidig som det kunne bidra til en mindre seriøs stemning. Intervjuene ble gjennomført etter observasjonen av den relevante deltaker, derfor ble alle intervjuene gjennomført på forskjellige dager – noe som førte til at forsker også fikk god tid til å reflektere over informasjonen som kom frem i intervjuprosessen (Kvale & Brinkmann, 2018).

Observasjon av deltaker i idrettsfag og kroppsøving måtte gjennomføres før intervjuene, noe som gjorde at deltakerne selv sendt meg et skjema om hvordan det passet med observasjoner før intervju. Dette gjorde at deltakerne sto fritt til å velge selv, slik at jeg som forsker ikke skulle påføre deltakerne mer «stress» i arbeidsdagen. Forsker hadde ingen innflytelse under observasjoner, både lærer og elever var klar over at jeg observerte. Elevene fikk streng beskjed om at forsker kun er til stede for å observere lærer.

### 3.6 Analyse

I denne delen av oppgaven er hensikten å fremlegge bearbeidingen av dataen som har blitt innsamlet. Å analysere data skal ha som hensikt å dele opp større til noe mindre, slik at det blir skapt et overblikk over dataene. Dette overblikket skal hjelpe forsker med å se helheten og sammenhenger i datamaterialet (Robson & McCartan, 2016). Kapitlet skal vise hvordan analysen er gjennomført og bakgrunnen for valg av metodisk analyse.

En analyse-metode som er fleksibel og enkelt og anvendte for nye forskere er tematisk analyse (Braun & Clark, 2006). Denne oppgaven tar for tematisk analyse av dataen som er innsamlet, og den følger seks ulike steg gjennom analyseprosessen.

#### **Transkribering, gjennomlesing og notering av ideer.**

Trinn en innebærer å bli kjent med datamaterialet sitt. Dette gjøres ved å transkribere fra lyd til tekst, lese gjennom datamaterialet, notere for å se etter mønster og meninger gitt av deltakerne (Braun & Clark, 2006). Metoden organiserer intervjuene for at det skal egne seg bedre til analyse (Kvale & Brinkmann, 2018). Når intervjuene var gjennomført ble lydfilene

lagt inn på en privat, passord-beskyttet datamaskin, overført til programmet Nvivo, som er et verktøy for transkribering og strukturering av data (Kvale & Brinkmann, 2018). Nvivo kan ikke hjelpe med å tolke dataen, men forsker står for tolkningen gjennom bruken av programmet Nvivo. Nødvendigheten av at forsker selv skal gjennomføre transkriberingen er stor. Malterud (2018) forklarer viktigheten av å forstå uklarhetene i intervjuene slik at forsker kan reflektere, tolke og ta beslutninger knyttet til intervjuene og transkriberingen. Transkriberingen ble gjennomført av en og samme person (forsker), etter observasjonene og intervjuene var ferdig.

Under transkriberingen var det enkelte prinsipper forsker tok i bruk for å gjøre prosessen enklest mulig. Etter hvert utsagn fra intervjuer (forsker) ble det notert (\*1\*) foran uttalelsene, og for intervjuerperson ble det notert (2:). Dette for å ha et klart skille mellom forsker og deltakere sine utsagn, og skille godt hvem som sier hva. Transkriberingen ble delt opp i to seksjoner ettersom hver seksjon omhandlet eget fag. Dette førte til bedre flyt og struktur i teksten, og mer oversiktlig med tanke på gjennomlesningen. Gjentakelser og «mumlinger» som «eeeh», «aah» og «mhmm» ble slettet slik at transkriberingen skulle være lesbar og ha en enklest mulig fremstilling i resultatet. Dersom gjentakelsen eller støtteord/småord ble brukt for å fremheve noe i setningen ble det transkribert. Det ble totalt seks intervjuer, seks transkriberinger på forskjellige lydfiler med en varighet fra 45 minutter til 70 minutter.

Flere av deltakerne hadde også forskjellige dialekter fra Norge, for å ivareta anonymiteten og rettigheten til deltakerne valgte forsker å transkribere til bokmålsform. Dersom intervjuerperson oppga navn på kollegaer og stedsbeskrivelser ble dette sensurert. Eksempelvis ble navngitte kollegaer bare gjort om til kollega, slik at intervjuerpersonen og tredjepersons anonymitet ble ivaretatt.

## **Koding**

Neste trinn i en tematisk analyse er å kode datamaterialet. De mest interessante og nødvendige kodene var bestemt på forhånd, men det dukket opp mange nye koder underveis i analysen. Braun & Clark (2006) beskriver at kodingen bør inndeles i meningsfulle grupper som skal undersøkes, der disse gruppene allerede var bestemt av teori ble det naturlig å dele inn temaene i koder. Temaene var allerede satt i intervjuguiden (vedlegg 1), det ble delt inn i ulike koder som «Bakgrunnsinformasjon», «Formativ vurdering», «Summativ vurdering», «Vurderingspraksis» og lignende.

Som beskrevet var de fleste kodene bestemt på en deduktiv tilnærming, altså teoribasert. Etter som det dukket opp nye koder ble disse relativt åpne, disse utsagnene var med å beskrive deltakernes opplevelse av studiens hensikt. Formålet med å gjøre det på denne måten var å bli kjent med hva som kunne være relevant i forhold til studiens hensikt (Braun & Clark, 2006). Kodene som ble utarbeidet ble stående til analysen var ferdig, og oppsto på bakgrunn av forskerens egen forståelse.

### **Søk etter tema**

Fra koder til tema, finne likheter og plassere samsvarende koder med hverandre, eller fjerne kodene helt (Braun & Clark, 2006). Etter første runde med koding var det rundt 200 koder fordelt på seks transkriberinger, der hver kode hadde alt fra 1-12 sitater. Kodingen som var gjennomført ble plassert inn i overordnet temaer. Herfra ble kodene vurdert opp studiens problemstilling, og det ble benyttet en mer deduktiv tilnærming til problemområdene.

Studiens hensikt er sammenligne vurderingspraksisen i idrettsfag og kroppsøving, derfor ble det naturlig å se på måten de legger til rette for vurdering, dermed ble «Formativ vurdering» det første overordnet teamet. Andre teamet som «Summativ vurdering» og «Egenvurdering» fremstod som tydelige temaer som måtte hensynstas i studiet. Etter som det er flere individer som deltar i studien, viser det seg at «Mål & vurderingskriterier» også er en viktig kode. Kodene som ikke passet inn noe sted ble plassert i en «Annet» - kategorien.

### **Gjennomgang av temaer**

Gjennomgang av temaer som allerede er identifisert, og finne ut om temaene som allerede er til stede kan regnes som *egne* temaer, eller må knyttes til andre. Temaer kan enten knyttes opp til andre eller splittes til separate temaer (Braun & Clark, 2006). I denne fasen ble det vurdert om det var tilstrekkelig informasjon knyttet til hvert tema. Ved å sjekke referanser og utsagn knyttet til hvert tema i Nvivo, kunne forsker fastslå temaene med tilstrekkelig mengde data.

### **Definere og navngi tema**

Braun & Clark (2006) forteller viktigheten av steg fem, identifisere og navngi de endelige temaene slik at forsker kan analysere hva som er spesifikt og unikt med de valgte temaene. Her finner forsker også ut om temaene henger sammen, overlapper hverandre eller ikke har en

sammenhengende hensikt. Studiens temaer ble gjennomgått gjentatte ganger underveis i skriveprosessen.

## **Rapportering**

Rapportering vil si resultatet av studien. Resultatet i denne studien kommer av en analyseprosess som beveger seg fram og tilbake mellom de ulike trinnene til Braun & Clark (2006). I denne prosessen er det viktig å kunne gjenfortelle deltakernes tolkninger av fenomenet på en måte som overbeviser at kvaliteten på forskningen er tilstrekkelig (Braun & Clark, 2006). Sitater fra intervjuene ble også benyttet i denne fasen.

### **3.7 Studiens troverdighet**

En troverdig studie forsikrer seg om at datainnsamlingen og tolkningen av disse er utført på en sikker, riktig og forsvarlig måte (Yin, 2016, s.85). Thagaard (2018) forteller oss at for å bedømme studiens troverdighet er det viktig å benytte begrepene *reliabilitet, validitet og overførbarhet*. Disse begrepene vil bli benyttet for å beskrive studiens troverdighet.

#### **3.7.1 Reliabilitet**

Reliabilitet knyttes til om studien har blitt utført på en pålitelig måte, som betyr at hvis en annen forsker hadde gjennomført studien med samme fremgangsmåte hadde den forskeren også kommet frem til de samme resultatene (Thagaard, 2018). I kvalitativ forskning vil det være vanskelig å oppnå full reliabilitet ettersom forskeren spiller en sentral rolle. De personlige egenskapene til forsker vil ha en påvirkningskraft på prosessen og dermed også resultatene av studien. En av grunnene til dette kan være at forsker vil stille noen helt andre oppfølgingsspørsmål i intervjufasen, tolker svarene til deltakerne annerledes eller påvirker deltakerne på en måte som ikke er hensiktsmessig.

Reliabiliteten til denne studien kan argumenteres for på bakgrunn av en detaljert beskrivelse av bruken av metoden. Studiens reliabilitet redegjør for dannelsen av datamateriale i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Eksempelvis har det blitt gitt en detaljert beskrivelse av transkriberingsprosessen og intervjuguiden. Og ikke minst gjennomføring av datainnsamlingen. Det støttes også gjennom litteraturen der Silverman (2014) poengterer viktigheten av de detaljerte beskrivelsene slik strategiene har blitt brukt.



Studiens pålitelighet kan også begrunnes ved å gi tydelige kriterier for hvordan analysen skal gjennomføres på, og hvordan teori spilte inn i analysedelen. Thagaard (2018) trekker også frem synspunkter som et viktig reliabilitetsmiddel, dersom flere forskere deltar i studien vil dette påvirke studiens reliabilitet positivt, altså styrkende, med tanke på flere synspunkter. Studiens fremgangsmåte og prosess ble diskutert med veileder kontinuerlig gjennom hele skriveperioden, der ulike synspunkter og kritiske tanker knyttet til metode ble diskutert.

Presentasjon av resultater og forskerens egne tolkninger er kritisk å skille, derfor har forsker delt resultater og diskusjon inn i hver sin seksjon. I tillegg vil det være markerte utsagn skrevet i kursiv i resultatdelen, slik at det er et tydelig skille mellom deltakernes sitater fra den generelle fortellingen av resultatene. Denne måten gjør det enkelt å ta i bruk deltakernes sitater i en diskusjonsdel der forskerens egne tolkninger står sentralt.

### 3.7.2 Validitet

Begrepet validitet refererer til funn og tolkninger, og gyldigheten av disse funnene og tolkningene (Thagaard, 2018). Med dette menes i hvilken grad metoden er benyttet hensiktsmessig for å undersøke det man faktisk ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2018). Innenfor begrepet validitet skiller man ofte mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet viser til forskerens grad av skildringer og vurderinger samsvarer med virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2018). For å styrke studiens interne validitet gjennomføres gjerne en «på stedet kontroll». En kontroll som går ut på å unngå misforståelse mellom intervjuer og deltakernes beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2018). På bakgrunn av dette ble det ofte stil oppfølgingsspørsmål, eksempelvis; «Hva mener du», «Utdyp er du snill» eller «kan du gi meg noen eksempler?». Det ble i tillegg avsluttet i intervjufasen med en oppsummeringspost der deltakerne kunne legge på eller utdype svarene sine hvis deltakeren(e) følte seg misforstått.

I løpet av intervjuprosessen kan det være vanskelig å fange opp alle uklarhetene, derfor var det viktig at forsker var oppmerksom og spurte etter informasjonen som var nødvendig; «Kan du gjenta dette», eller «Mente du..?». Som nevnt ble oppsummeringen i etterkant av intervjuene en sikkerhet i forhold til misforståelser. Andre ting som påvirker studiens gyldighet kan være anonymiseringen gjennom hele prosessen. Dette kan ha ført til at det var lettere for deltakerne å gi informasjon som er korrekt og åpen, som igjen kan ha gjort det lettere for forsker å tolke informasjonen. Thagaard (2018) trekker også frem at forsker skal

være kritisk til hva tolkningene baseres på, derfor har studien teori som en sentral del av temaene.

Observasjonene ble også snakket om i intervjuene, der deltakerne svarte på spørsmål fra hver observasjon. Disse observasjonene ble også transkribert og deltakerne fikk mulighet til å kommentere observasjonene. Det faktum at alle intervjuene foregikk under lydopptak vil styrke studiens validitet. Lydopptakene gjør det mulig for forsker å utarbeide en korrekt transkripsjon, noe som ville vært umulig med kun bruk av notater underveis. Lydopptak gir også mulighet til å høre gjennom informasjonen gjentatte ganger, for å få en bedre og bredere forståelse av de faktiske utsagnene. I tillegg var intervjuguiden formulert med oppklaringsspørsmål og oppfølgingsspørsmål.

### 3.7.3 Overførbarhet

Ekstern validitet omhandler generalisering og i hvilken grad kunnskapen en har tilegnet seg i studie vil kunne overføres til andre tilfeller (Kvale & Brinkmann, 2018). Kvalitative analyser er nærmest umulig å generalisere, på bakgrunn av dette trekkes overførbarhet inn i diskusjonen (Kvale & Brinkmann, 2018). Det handler om å overføre kunnskap og ikke generalisere den.

Når vi snakker om overførbarhet så spiller utvalget i studien en viktig rolle, om utvalget i studien har en felles oppfatning og felles meninger på tvers av kjønn, utdanning og/eller bakgrunn (Malterud, 2018). Malterud (2018) begrunner også overførbarhet til om studiens resultater kan gi innsikt som andre kan dra nytte av i andre situasjoner / sammenhenger. Det kan derfor tenkes at funnene i studien kan være gjeldende for lærere i lignende situasjoner – derfor er det viktig å huske på utvalgets lave størrelse, dette diskuteres mer i delkapitlet under (3.8 Svakheter og eventuelle utfordringer).

### 3.8 Svakheter og eventuelle utfordringer

Forrige kapittel omhandler flere faktorer som styrker validitet og reliabilitet i denne studien, men det er likevel grunn til å belyse svakheter og eventuelle utfordringer knyttet til forskningsdesignet i denne studien.

### 3.8.1 Utvalgsstrategi

I denne studien måtte forsker benytte seg av et tilgjengelighetsutvalg, dette innebærer personer som innehar nødvendig informasjon for å besvare problemstillingen i denne studien. En slik tilnærming er ofte brukt i kvalitativ forskning, men kan ha negative aspekter (Kvale & Brinkmann, 2018). Thagaard (2018) trekker frem at denne tilnærmingen kan utelukke relevant informasjon av deltakere som av forskjellige grunner ikke vil delta i studien, det kan derfor ikke utelukkes at informasjon kan ha gått tapt. Det kan også være mulig at denne informasjonen kunne gjort resultatene representativt for populasjonen studien ønsker å si noe om. Samtidig er det nyttig informasjon som har kommet frem gjennom studiens utvalg, ettersom deltakerne i studien har de samme egenskapene og form for utdanning som de som takket nei til å delta. Det kan tenke seg at deltakere som viser til en vurderingspraksis knyttet til den gamle læreplanen kan ha takket nei til å delta.

### 3.8.2 Utvalgets størrelse

Thagaard (2018) forteller om at analysen av kvalitativ data er en krevende og omfattende prosess, derfor innebærer dette at utvalgets størrelse er relativt lite. På bakgrunn av dette var det ønskelig av forsker å benytte seg av seks deltakere. Utvalget blir likevel ansett som tilstrekkelig. Informasjonen som kommer frem gjennom deltakernes fortellinger kan være gjeldende for den spesifikke gruppen i populasjonen og dekker studiens problemstilling (Thagaard, 2018).

### 3.8.3 Forskerens rolle

Forskerens rolle i kvalitative studier er veldig viktig da forskerens forståelse vil påvirke resultatene. Malterud (2018) utdyper at forforståelsen til forsker er basert på tidligere erfaringer og referanser før selve forskningen starter. Forskeren i denne oppgaven utdanner seg til å bli lærer i idrettsfag / kroppsøving, og har erfaring med idrett fra før. Forsker har innsikt i det teoretiske fagfeltet, men relativt lite erfaring knyttet til vurdering. Forsker opplevde at mye av det som ble sagt av deltakerne samsvarer med teori, det er derfor tenkelig at dette kan ha vært en påvirkende faktor i resultatene i denne studien, men forsker har etter beste evne holdt seg nøytral.

#### 3.8.4 Retrospektiv og transkribering

I løpet av intervjuene besvarte deltakerne flere ulike spørsmål angående deres vurderingspraksis og deres opplevelse av vurdering i de respektive fagene. Etter som deltakerne snakker om tidligere erfaringer, kalles dette retrospektivt perspektiv (Robson & McCartan, 2016). Det kan være viktig å tenke på at besvarelsene fra deltakerne innebærer erfaringer de har gjort seg ved tidligere anledninger, noe som gjør det aktuelt inn mot hensikten til denne studien. Intervjuene knyttet til hver deltaker ble gjennomført etter begge observasjonene (knyttet til hver deltaker), og forteller derfor om totalopplevelsen knyttet til deltakernes egne meninger rundt vurderingspraksis og vurdering i idrettsfag og kroppsøving.

Transkribering anses som enkelt å gjennomføres, men det kan likevel oppstå utfordringer når lyd skal tolkes og omskrives til tekst (Kvale & Brinkmann, 2018). Da lydopptakene skulle omskrives gikk innledende faktorer som tale, tonefall og kroppsspråk tapt. Kvale & Brinkmann (2018) forteller om viktigheten av komma og punktum, noe som kan være med å forme hvordan leseren tolker informasjonens utsagn. Det er dermed viktig å understreke av viktige elementer i denne prosessen kan ha gått tapt, men en detaljert beskrivelsen av hvordan transkriberingen ble utført er likevel beskrevet i rapporten (3.6 Analyse) (Kvale & Brinkmann, 2018).

## 4.0 Resultater

I dette kapitlet redegjøres det for hvordan funnene kategoriseres i temaer og resultatene presenteres. Dette bygger igjen på studiens hensikt og problemområdet. Først vil det være en presentasjon av deltakerne som har deltatt i studien. Deretter vil hvert tema presenteres for seg selv, med resultater og påfølgende diskusjon av hvert enkelt tema. Temaene diskuteres fortløpende slik at oppgaven får en fri flyt med tanke på resultat, sitater og diskusjoner. Direkte sitater fra deltakere vil utformes med skrift i kursiv og deltaker + nummer. Målet med dette kapitlet vil være å fremlegge resultatene og drøfte studiens problemstilling og forskningsspørsmål. For å sammenligne vurderingspraksis i idrettsfagene aktivitetslære/breddeidrett og studiespesialiserende kroppsøving, vil jeg svare på forskningsspørsmålene om hvordan deltakerne beskriver egen vurderingspraksis i fagene og om deltakerne opplever noe form for vurderingsproblemer i fagene.

### 4.1 Presentasjon av studiens deltakere

Denne seksjonen skal være med for å gi informasjon om deltakernes erfaringer knyttet til vurderingspraksis og vurdering i de relevante fagene. Alle deltakerne har fast ansettelse som idrettslærere med kroppsøving som fag. Her kan det være smart å bemerke seg at deltakerne varierer i års-erfaring fra under 5 år til over 25 år. Tabellen under viser en fremstilling av antall år som lærer, kombinert eller ikke kombinert med kroppsøving som fag.

*Tabell 1. Studiens deltakere.*

Deltaker	Kjønn	Utdanning Idrettsfag / kroppsøving	Antall år som lærer	Erfaringer med fysisk aktivitet	Fortsatt aktiv i dag	Alltid undervist i kroppsøving?
1	Kvinne	6 år x 60 studiepoeng	15-20 år	Ja	Ja	Nei
2	Kvinne	3 år x 60 studiepoeng	25-30 år	Ja	Ja	Nei
3	Mann	6 år x 60 studiepoeng	1-5 år	Ja	Ja	Ja
4	Mann	6 år x 60 studiepoeng	10-15 år	Ja	Ja	Nei
5	Mann	4 år x 60 studiepoeng	25-30 år	Ja	Ja	Ja

6	Kvinne	7 år x 60 studiepoeng	10-15 år	Ja	Ja	Ja
---	--------	-----------------------	----------	----	----	----

## 4.2 Kategorisering av funn

Underveis i analysen ble det dyrket fram fire hovedkategorier. Disse fire hovedkategoriene blir omtalt som hovedtemaer og utgjør en sentral og tematisk innfallsvinkel i forhold til studiens hensikt og problemstilling. Alle temaene har også fått underkategorier som en sentral del innenfor temaene. Hensikten med underkategoriene er å gi en fullverdig innsikt i funnene som blir belyst i hovedtemaene. Tabellen under fremstiller hovedkategoriene og underkategoriene (tabell 2).

*Tabell 2. Hovedtema & Underkategorier.*

Hovedtema	Underkategorier
Formativ Vurdering	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Læring og læringsprosessen</li> <li>• Kommunikasjon</li> <li>• Tilrettelegging</li> </ul>
Summativ Vurdering	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Måle elevenes kompetanse der og da</li> <li>• Ferdighetsvurdering</li> </ul>
Egenvurdering	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflektere over egen læring</li> </ul>
Mål og vurderingskriterier	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Måloppnåelse</li> <li>• Kompetansenivå og motivasjonsfaktorer</li> </ul>

## 4.3 Resultat formativ vurdering

### Læringsfokus og læringsprosessen

Formativ vurdering skiller seg fra andre vurderingsformer der læring står i fokus, der hensikten er å involvere elevene, gi tilbakemeldinger og tilrettelegge for at elevene skal utvikle seg. Formativ vurdering bygges på fire prinsipper; delta i egen utvikling og reflektere over dette, forstå hva som forventes av deg som elev, at elevene skal få vite hva dem mestrer og at elevene skal få veiledning om videre arbeid.

Gjennom samtalene med deltakerne nevnes begrepet ferdigheter ofte. I idrettsfagene vurderes ferdigheter i mye større grad enn i kroppsøving. Ferdighetene i seg selv er ikke nok for å oppnå karakter 6 i aktivitetslære og breddeidrett, det er en fin kombinasjon av innsats, ferdigheter, holdninger, samarbeid og gjennomføring som ligger til grunn for karaktersetningen. Deltakerne beskriver også begrepet ferdigheter forskjellig, alle er enige om at ferdigheter handler om å vise egne ferdigheter i idrettene og gjøre medelever gode, men deltaker 5 viser til en dypere definisjon av begrepet ferdigheter:

*«Ferdigheter er komplekse, alt fra disiplin, ansvar for egen læring, og andre, i planleggingsfaser og gjennomføringsfaser. Det går liksom på alt, samarbeid, kommunisere og gjøre de rette tingene teknisk. Selv om du har en dårlig dag så stiller du og gjør så godt du kan – terskelen for å melde seg ut er en ferdighet det og, det er mestring»*

Deltakerne har gitt svar på mange forskjellige spørsmål knyttet til vurderingspraksis og vurdering, og på spørsmålet om elevene er kjent med vurderingen svarer samtlige i aktivitetslære ja. Deltaker 3 fremhever det gjennom at lærerkollegiet har utviklet vurderingskriteriene sammen:

*«Jeg tror elevene er veldig kjent med hva som vurderes faktisk, og hvordan. Det går liksom igjen i kursene, de vet fortsatt at de det er de samme holdepunktene i forhold til samarbeid, fair play, kommunikasjon og engasjement – de gjelder jo alltid, også kommer det tekniske ferdigheter i selve idretten som gjennomføres»*

Deltaker 4 stiller seg bak dette og mener at elevene har fått nok av informasjon om hva eleven skal gjøre, hvordan eleven skal komme seg til læringsmålet og hva som blir vurdert. Samtlige henviser til totalvurderingen i aktivitetslære. I breddeidretten viser det seg også at elevene har fått en grundig gjennomgang av hva læringsfokuset er og prosessen om å nå kompetansemålene. Alle deltakerne bruker oppstartsperioden på å gå gjennom vurderingskriteriene, der både forventninger knyttet til elevene og lærerne blir spesifisert. Deltaker 2 presiserer også at elevene får jevnlig påminnelse om hvilke vurderingskriterier som gjelder i forhold til aktivitetene som gjennomføres. I kroppsøvingsfaget viser de til samme gjennomgang som i breddeidretten, men er ikke like sikre på om elevene er like klar over vurderingskriteriene som i idrettsfag. Selv om elevene burde være kjent med hva som

forventes viser det seg at dette avhenger av kroppøvningsklassene. Elevene får jevnlig påminnelse når deltakerne starter med å klargjøre forventningene for kroppøvningsøktene både før økten starter og etter. Selv om dette presiseres vil ikke alle elevene delta i denne prosessen, som deltaker 4 beskriver:

*«Halvparten av elevene tipper jeg kan gi deg svaret på hva som vurderes, det blir snakket om jevnlig før og etter øktene, men det hadde vært interessant å sett om elevene visste dette selv, jeg tipper halvparten ikke klarer å si hva dem blir vurdert etter.»*

Når det kommer til vurderingskriteriene i kroppøving vektlegges innsats og gjennomføring veldig mye, men ferdighetsbegrepet vurderes litt forskjellig. Deltaker 3 forteller at innsatsbegrepet også innebærer å bevisst gjøre medelever gode i aktiviteter, mens deltaker 2 mener at det å se på ferdighetene er helt utelukket, men prosessen og øvingen står sentralt. Når deltakerne fikk spørsmål om å definere innsats svarer samtlige deltakere at det handler om å gjøre sitt beste for seg selv og andre. Innsats og holdninger er en kombinasjon som samsvarer, og det å ha riktig tøy for undervisningen pekes på som en del av innsatsbegrepet.

Gjennom læringsprosessen dukker det alltid opp fravær i undervisningene, dette kan forekomme på bakgrunn av sykdom, skader og andre plager. I idrettsfagene viser det seg at de stiller høyere krav til elevene i forhold til kroppøving på forventninger knyttet til dette området. På spørsmål om hva deltakerne gjør hvis elever ikke deltar i undervisningen svarer deltaker 1 følgende;

*«Hvis det er en elev som skal trenes opp på styrkerommet så er vi jo to lærere som gjør at vi kan vandre litt frem og tilbake og se at de faktisk gjør det de skal gjøre, så da er det ikke noe problem»*

I idrettsfagene stiller de også krav til at elevene kommer med egne muligheter for trening og aktivitet selv om eleven har skade eller andre plager. Når eleven(e) ikke kan delta i undervisning legger lærerne opp til at elevene selv skal ha muligheten til å vise kunnskaper og kompetanse, dette presiserer deltaker 2;

*«Hvis du er på skolen og vet at du ikke kan delta i undervisningen så skal du fortelle meg hva du kan gjøre, ikke hva du ikke kan gjøre.»*



På spørsmål om hvordan deltakerne vurderer elever som ikke deltar i ordinær kroppøving–undervisning viser det seg at de alltid har en plan for at elevene skal fremme læring, dette presiserer deltaker 2;

*«Elever som for eksempel har vondt i ryggen får øvelser som elevene kan gjøre. Vi må få vekk den der at elevene har vondt og kan ikke ha gym, jo det kan du! Du kan være i bevegelse selv om du har vondt i foten, du har andre kroppsdelar som funker»*

Som mange har påpekt skal kroppøvingfaget bidra til å skape glede i bevegelse. Deltaker 6 beskriver egen vurderingspraksis som en utvikling av eleven, der elevene skal få muligheten til å utvikle seg selv, og ta ansvar for egen læring. Utviklingen av mennesket står sentralt i kroppøvingfaget og fremmer dette ved å gi de elevene valgmuligheter slik at de faktisk prøver å delta i undervisningen:

*«Den utviklingen at mange elever ikke tør å delta, ikke sant, hvis disse elevene plutselig tør å delta så er jo dette kjempebra, da utvikler elevene seg selv som mennesket, og ikke nødvendig for å oppnå den beste karakter i kroppøving, men de utfordrer seg selv og pusher seg, og får dermed uttelling for dette.»*

Breddeidrett og kroppøving har en lik vurderingspraksis når det kommer til hvor ofte elevene vurderes. Alle deltakerne beskriver at elevene vurderes kontinuerlig gjennom hver økt, og for å ha fornuftig karaktersetning beskriver deltaker 3 viktigheten av notering underveis knyttet til elevene:

*«Etter hver økt noterer jeg litt på hver elev, det kan være et ord og to, maks, dette synes jeg er viktig å ha når du skal gi elevene karakterene. Før elevene får karakterene så titter jeg gjennom dokumentet og ser om det er noe som skiller seg ut, denne eleven har jo levert veldig god innsats hver eneste time, flink til å gjøre andre gode, gode ferdigheter også – det er lettere å sette karakter da»*

Hvert fag har en overordnet del som skal være en integrert del av undervisningen i de respektive fagene. Deltakerne har fått mulighet til å svare på hvordan dette hensynstas i forhold til egen vurderingspraksis. Alle deltakerne presiserer at dette er en viktig del av undervisningsarbeidet og det ligger gjennomtenkt i undervisningsopplegget som

gjennomføres i idrettsfagene og kroppsøving. Alle deltakerne viser også til at egne erfaringer knyttet til fysisk aktivitet spiller en rolle når det kommer til hvordan undervisningen legges opp, og bygges på kompetanse deltakerne allerede har opparbeidet seg i forskjellige idretter og aktiviteter. Deltaker 6 presiserer hvordan dette hensynstas i forhold til aktivitetslærefaget;

*«Elevene skal gjennom et bredt utvalgt av idrettsaktiviteter og utvikle motoriske ferdigheter som gjør at vi har masse forskjellige aktiviteter som elevene må gjennom. Alt blir på en måte lagt vekt på når vi vurderer»*

Når det kommer til observasjoner av aktivitetslærefaget viser dette at utvikling av motoriske ferdigheter står sentralt i undervisningen. Instruksjoner i form av konkrete tilbakemeldinger og tips til gjennomføring brukes hyppig i samsvar med innlæring av motoriske ferdigheter.

Også i breddeidrett beskriver deltakerne hvordan overordnet del av læreplanen styrer undervisningen i faget. Samtlige deltakere som underviser i breddeidrett trekker frem allsidigheten som en viktig faktor, samtidig som det skal være helsefremmende. I breddeidrett viser deltakerne til flere aktiviteter samtidig i timene, dette på bakgrunn av to lærere. Hver lærer har en aktivitet, som skaper allsidighet for elevene. Selv om de gjennomfører en aktivitet, bytter elevene gruppe slik at alle får prøve alle aktivitetene, varigheten på aktivitetene kan variere. Deltaker 5 viser til hvordan overordnet del hensynstas i breddeidretten slik;

*«Jeg tror ikke jeg går på en smell hvis jeg sier at det å skape glede og mestring, noe de kan ta med seg videre i livet, en salgs allsidighetsbase som gjør at de finner ting de liker og har lyst til å holde på med. Samarbeid, gjøre hverandre gode, relasjonsbygging, dette tar vi hensyn til i vurderingen»*

I kroppsøvfingsfaget er dette et veldig stort fokus deltakerne har, og presiserer at den overordnede delen absolutt er til stede i undervisningsplanleggingen. Den livslange bevegelsesgleden blir nevnt av alle seks deltakerne, og presiserer at kroppsøvfingsfaget skal bidra til at hver enkelt elev skal finne en form for aktivitet som elevene skal ta med seg videre i livet. Med mange forskjellige aktiviteter hver økt, og flere aktiviteter i timene gjør dette deltakerne legger til rette for at elevene skal finne noe som passer enhver. Deltaker 5 presiserer dette fint;

*«Livslang læring, det er jo derfor kroppsøvningsfaget er lagt opp sånn som nå, vi skal ikke tyne, teste og måle ferdigheter, men de skal finne aktiviteter som samsvarer med sine interesser, fysiske muligheter og ressurser»*

Deltaker 3 viser også til samme forståelse av kroppsøvningsfaget, samtidig som elevmassen også får ta del i hvordan kroppsøvningsfaget blir planlagt:

*«Jeg starter hvert eneste år med en teori-økt i forhold til forventninger der de får presentert kompetansemålene og overordnet del, dette er målet – også får elevene komme med forslag til aktiviteter vi skal gjøre for å oppnå disse målene»*

Deltaker 2 beskriver også hvordan kroppsøvningsfaget kan være med å bidra til at elevene kan oppnå glede i bevegelse:

*«Jeg håper egentlig at det store formålet med kroppsøvningsfaget er at vi skal «så» noen spirer slik at elevene finner noe som er kjekt, at de får lyst til å gjøre mer av dette, ufarliggjøre det å være i aktivitet, Pilates kan være kjekt, kickboksing, presentere nye ting som kanskje bidrar til økt glede i bevegelse, og plutselig er det noen som har begynt med kickboksing, da har du oppnådd noe stort.»*

## **Kommunikasjon**

Deltakerne snakker mye om hvor mye kommunikasjon betyr i hverdagen. Kommunikasjon er også et virkemiddel som brukes hyppig i undervisningen. Kommunikasjon i form av tilbakemeldinger og veiledning nevnes, men også kommunikasjon i forhold til å forstå elevene sitt perspektiv opp mot lærerens perspektiv. Siden lærere og elever kan ha forskjellige oppfatninger av læringsmål og læringsprosess, er det viktig å ta denne samtalen med elevene.

På spørsmål om vurderingsformen som blir brukt i breddeidrett og kroppsøving viser alle deltakerne til at observasjon av elevene hver eneste økt er viktig. Samtaler og tilbakemeldinger knyttes også inn her som en del av vurderingsformene som blir brukt hyppig knyttet til disse fagene. Det som skiller seg ut i idrettsfagene er at lærerne diskuterer seg imellom. I kroppsøving fremheves også egentreningsperiodene som en del av vurderingsformen. Deltaker 4 presiserer dette:

*«I refleksjonsoppgavene er det jo ikke grad av prestasjonen vi er ute etter, men grad av refleksjon og tolkning rundt hva elevene har gjort og hvordan».*

### **Tilrettelegging**

Tilrettelegge for at elevene skal utvikle seg står sentralt i forhold til formativ vurdering. Dette gjøres på bakgrunn av diverse skader, elevenes egne forutsetninger og fremtidig kompetanse. Alle elever har ulike forutsetninger for å kunne gjennomføre undervisningsopplegget som deltakerne tilrettelegger. På spørsmål om forutsetninger har noe å si i forhold til undervisning og vurdering påpekes det at det er et større tema i kroppsøving enn i idrettsfagene. Deltaker 1 og 5 viser til at forutsetningene spiller inn i vurderingen i idrettsfagene på bakgrunn av at alle elevene kommer med forskjellige utgangspunkt. Dersom det er skader eller andre funksjonsnedsettelse som gjør at elevene ikke kan delta i vanlig undervisning legges det til rette for at disse elevene også skal ha den samme læringsprosessen som de andre elevene.

Idrettsfagene viser også til at det legges til rette for elevene på en veldig annerledes måte nå enn de gjorde før i tiden. Deltaker 4 henviser til utviklingen i idretten generelt, og forklarer følgende:

*«Belastningsstyring og intensitetsstyring, dette har tatt mer og mer plass de siste årene enn hva det gjorde for 10 år siden. Totalbelastningen til hver enkelt elev er bedre ivaretatt i dag enn før, og det er mye mer forståelse på tvers av kollegiet i forhold til elevenes belastning»*

I kroppsøvingfaget peker deltakerne på at læreplanen er en stor faktor som gjør det lettere å ta hensyn til de ulike forutsetningene elevene stiller med. Elevmassen i kroppsøving er også en faktor som gjør at deltakerne må ta mye større hensyn til dette enn i idrettsfagene. Deltaker 3, 4 og 6 forteller om situasjoner der enkelt-elever ikke har samme utgangspunkt som resten av elevgruppen, men blir vurdert på lik måte som alle andre, med utgangspunkt i egne forutsetninger.

Alle deltakerne fikk også spørsmål om hvorfor kroppsøvingfaget er viktig for elevene. Alle deltakerne har understreket at kroppsøvingfaget er viktig for elevenes helse og fysisk aktivitet. Det fremheves også at praktiske fag bidrar til å bygge en relasjon utenfor det normale klasserommet og læren om å være i aktivitet. Deltaker 4 viser også til at

kroppsøvningsfaget har et mye større ansvar i dagens samfunn ovenfor elevene slik at de utvikler kompetanse og lærer hvordan de skal ta vare på egen kropp:

*«Det er viktig å lære hvordan ta vare på egen kropp. Det er jo et enormt mediafokus på hvordan trene riktig, snarveier for den perfekte kroppen, derfor er kroppsøvningsfaget viktig – lære elevene basisen, hva betyr noe og hvor lite som skal til for at du skal ha det bedre med deg selv og din situasjon»*

#### 4.3.1 Diskusjon formativ vurdering

Før deltakerne takket ja til å delta i denne studien viser det seg at samtlige deltakere har kunnskaper når det kommer til formativ vurderingspraksis. Resultatene viser også at deltakerne har erfaring med fysisk aktivitet og dette spiller en rolle i egen vurderingspraksis. Utsagnene tyder på at deltakerne også er klar over at vurdering skal føre til en læringsfremmende effekt hos elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2018).

Idrettsfagene skinner gjennom som de fagene der lærer-kollegiet har utviklet en felles mikro-læringskultur (Allal, 2020). Dette gjør at lærerkollegiet i aktivitetslære fremhever de samme vurderingskriteriene og vurderingskulturen på tvers av emnekursene som gjennomføres. Dette kan ha sammenheng med at halvparten av deltakerne ikke har jobbet med kroppsøvningsfaget gjennom hele sin lærerpraksis, men alltid har hatt tilknytning til idrettsfagene. I Aktivitetslære samsvarer deltakerne om hvor kjente elevene er med vurdering og vurderingskriteriene, noe som tyder på at den kurs-baserte undervisningen fremhever kompetansemålene mer enn sporadiske aktiviteter som i breddeidrett og kroppsøvningsfaget. Utsagnet fra deltaker 3 viser at elevene hele tiden får gjentatte påminnelser om hva som vurderes og hvordan, samtidig som de generelle kriteriene har like stor betydning uavhengig av kurs. Dette skaper en større bevisstgjøring av vurderingskriteriene som gjør at elevene deltar i mye større grad i egen læringsprosess (Engh et al., 2007). Denne type undervisning peker fremover mot læringsmålene, og ikke på hva som har blitt gjort for å nå målene. Bevisstgjøring av elevenes egen læringsprosess virker å stå sentralt hos deltakerne uansett fag, noe som peker på en formativ vurderingspraksis.

Måten deltakerne fremlegger ferdighetsbegrepet tyder på en mye mer kompleks definisjon enn bare rene tekniske ferdigheter. Utsagnene til deltakerne peker i samme retning som utdanningsdirektoratet sin definisjon av kompetansebegrepet, selv om ferdigheter også

innebærer rent tekniske ferdigheter. Kompetansebegrepet betyr å anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer for seg selv og sammen med andre, i kjente og ukjente situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2017). Samarbeid, kommunikasjon, holdninger og innsats er sentrale kompetansemål i både idrettsfagene og kroppsøving, noe deltakerne viser kunnskaper om tidlig i både observasjonene og i intervjuene. Deltakerne i studien karakteriserer innsatsbegrepet gjennom å gjøre sitt beste for seg selv og andre, noe som samsvarer med utdanningsdirektoratets definisjon av innsats (Utdanningsdirektoratet, 2021). Formativ vurdering bygger på prinsippet om fremtidig kompetanse, noe som viser seg at deltakerne bruker tid og ressurser på å gjennomføre.

Deltakerne trekker også frem viktigheten av at elevene deltar og gjennomfører aktiviteter på bakgrunn av diverse skader og forutsetninger. Dette kan forstås i sammenheng med at elevene må ta ansvar for egen læringsprosess, progresjon, fremgang og kompetansebygging (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I idrettsfagene virker alt å være tilpasset to lærere i en mye større grad enn kroppsøvingfaget, da deltakerne peker på mulighetene dette gir elevene kontra én lærer. Deltakerne viser også til at elevenes kunnskaper og kompetanse vises selv om deltakerne ikke kan delta i ordinær undervisning, og knytter forventninger til elevene gjennom at elevene må komme med løsninger og alternativ aktivitet/trening som kan gjennomføres. Dette gjelder både på idrettsfagene og kroppsøving, og samsvarer med at elevene må ta del i egen læringsprosess (Evensen, 2021).

I Kroppsøvingfaget forteller deltakerne om viktigheten av å gjennomføre alternative aktiviteter eller øvelser for utviklingen av mennesket, danningen til elevene. Forskjellene på idrettsfagene og kroppsøving på dette fenomenet dreier seg om tilgjengelighet og det faktum at idrettsfagene faktisk har to lærere, og kroppsøving én. Dette gjør også at vurderingen i idrettsfagene skjer mye mer underveis i opplæring, som er et av nøkkelpunktene i formativ vurdering, kontra kroppsøving der deltakerne er avhengige av å notere enkeltord/stikkord til hver enkelt elev etter hver økt. Noteringen underveis bygger på prinsippet om en mer rettfærdig vurdering knyttet til innsatsbegrepet ifølge deltakerne, men kan knyttes sammen med at deltakerne også blir vurdert etter kompetansenivået her og nå, altså i timen før noteringen (Engh, 2014). Det er viktig å kunne se fordeler og ulemper med denne metoden, men som deltakerne også påpeker viser det seg at hensikten med denne noteringen knytter seg til totalvurderingen av enkelteleven, som gjør at karakteren i seg selv ikke dreier seg om de

notatene deltakerne har notert seg, men helhetsinntrykket av prosessen elevene har gått gjennom (Engh, 2014; Hopfenbeck, 2016).

Når det kommer til deltakernes egne refleksjoner knyttet til formålet med idrettsfagene og kroppsøving viser det seg at breddeidretten og kroppsøving har mange samsvarende faktorer. Aktivitetslærefaget presiseres å være idretts-rettet, med utvikling av motoriske ferdigheter i fokus. For at deltakerne skal ha mulighet til å bedømme utviklingen av motoriske ferdigheter gjennomføres det kursbasert undervisning, der deltakerne fokuserer på en og samme idrett over en gitt periode. I breddeidrett og kroppsøving virker hovedfokuset å være på allsidighet og helsefremmende, noe som ligger implisitt i den overordnede delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ettersom deltakerne trekker frem begreper som livslang læring, mestring og samarbeid i den grad om at elevene skal ta med seg dette videre i livet, kan det virke som at hensikten med vurdering oppnås. De fire prinsippene av formativ vurdering kommer også til syne gjennom deltakernes egne utsagn, gjennom å delta i eget vurderingsarbeid (utdypes mer i underoverskriften egenvurdering) og forstå hva som forventes (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10: Skaalvik & Skaalvik, 2018).

For å balansere denne overgangen mellom stadiene i formativ vurdering fremhever deltakerne viktigheten av kommunikasjon. Ikke bare for at elevene skal forstå kompetansemål, hvordan å nå målene og hva elevene mestrer, men også i forståelsen av elev-perspektivet. Dette viser til en dypere forståelse fra deltakerne om at egen kompetanse ikke direkte smitter til elevene, og at tilbakemeldingene skaper en bevisstgjøring for elevene slik at elevene beveger seg i riktig retning i forhold til læringsprosessen og måloppnåelsen (Engh, 2014). Vurderingsformen som innebærer kommunikasjon og tilbakemeldinger knyttes også direkte til vurderingspraksisen til deltakerne, som vist i resultatene presiseres også hensikten med tilbakemeldingene i den grad om at det er elevenes egne refleksjoner, tolkninger og læringsprosess som står sentralt i vurderingsarbeidet.

Kommunikasjon i form av elev-lærer og lærer-elev perspektivet blir belyst i kroppsøvingsfaget, men i idrettsfagene snakker lærerne om lærer-lærer kommunikasjonen om elevene. Den enkelhet om at to lærere kan vurdere samme elev skaper en form for trygghet for lærerne, noe som reflekteres gjennom en god vurderingskultur på arbeidsplassen (Smith, 2011). Fordelen med to lærer skinner også gjennom når deltakerne beskriver hvordan undervisningsopplegget tilrettelegges for elevene. Fordelen med å ha kontroll på to

forskjellige steder samtidig skaper en form for trygghet, dette kan bygge på en felles vurderingskompetanse deltakerne seg imellom har utviklet (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Denne tryggheten snakker samtlige deltakere om at forsvinner i kroppsøvingfaget, noe som gjør at det oppstår bekymringer og ulike tolkninger i forhold til læreplanen og vurderingskompetansen i kroppsøvingfaget. Dette vil diskuteres mer i underkapittelet om mål og vurderingskriterier (*kompetansenivå og motivasjonsfaktorer*).

#### 4.4 Resultat summativ vurdering

##### **Konkrete vurderingssituasjoner**

I faget aktivitetslære fremheves det ofte at det er kursbasert undervisning og karaktersetting etter hvert kurs. Selv om elevene har ekstremt gode ferdigheter i et kurs, gir ikke dette automatisk høy måloppnåelse i emnet, men det gir en informasjon om kunnskapsnivået og ferdighetsnivået til eleven i en spesifikk idrett til en spesifikk tid. Selv om ferdighetene vurderes i emnene gir ikke deltakerne ferdighetskarakterer til elevene, men ferdighetene vurderes i like stor grad som innsats, gjennomføring, samarbeid og fair play.

Deltaker 2 og 4 peker også på viktigheten av noe konkrete vurderingssituasjoner. Når det kommer til kroppsøvingfaget refereres det til at egentreningsperioden er enkel å vurdere, fordi der er det konkrete vurderingskriterier.

##### **Kompetansenivå her og nå**

Vurderingsformene som brukes i aktivitetslære er i henhold til en kurs-basert undervisning, som deltakerne fremlegger. Deltakerne som har deltatt i dette studie kan kun snakke ut fra egne kurs, og deltaker 6 viser til at vurderingsformene kan varierer i alt fra muntlige tilbakemeldinger, til observasjoner til rene ferdighetstester. Deltaker 3 viser til at vurderingene i eget kurs er satt til slutten av perioden:

*«Elevene skal vurdere seg selv i alle de ulike vurderingskriteriene, også skal de sette en karakter på seg selv. Jeg kommer også med en tilbakemelding knyttet til hver elev der vi kan diskutere litt rundt hva jeg er enig med elevene i og hva jeg ikke er enig i, det blir jo en blanding av ferdigheter, fair play, kommunikasjon, samarbeid, ja alt egentlig»*



Denne måten å bruke summativ vurdering på viser seg gjennom aktivitetslærekurset, samtidig som når deltakerne refererer til tidligere erfaringer knytter dette seg veldig til å vise kompetansenivået elevene har her og nå, i en gitt situasjon. For å måle kompetansenivået her og nå blir det ofte presisert at det gjøres via tester eller ferdighetsutfordringer med konkrete karakterer til konkrete resultater. Deltaker 2 presiserer dette slik;

*«Eksempelvis biip-testen, dette resultatet gir karakter 4, resultatet er konkret, gjør du så mange armhevinger så får du den karakteren, vi måler noe helt konkret.»*

Samtlige deltakere refererer også tilbake i tid når de snakker om hvor enkelt det er med konkrete kriterier på hvordan elevene skal oppnå de ulike karakterene, men det legges ikke skjul på at det er enklere å vurdere idrettsfagene kontra kroppsøvingen. Deltaker 1 sier følgende:

*«Breddeidrett har jo litt nedtont testing, men kan se mer på ferdigheter i idrettsfag, det gjør det nok litt letter å vurdere»*

I idrettsfaget aktivitetslære forteller deltaker 3 om hvordan elevene vurderes etter hvert kurs, og at det gis karakterer etter nesten hvert emne:

*«Vil tippe det er rundt 9 ganger i løpet av året elevene får karakter i emnet, så slår vi dette sammen der vi diskuterer i tillegg til at vi trekker frem hvis det er noe».*

Deltakerne referer også til bruken av notater underveis etter øktene. Notatene er små beskrivelser av hvordan elevene gjennomfører enkelt-timene. På spørsmål om hva disse notatene er så referere alle til at de har egne systemer, både basert på tallkarakter og uten. Pluser og minuser blir også brukt til å påpeke elevenes innsats der og da. Disse rangeringssystemene er tilegnet hver enkelt deltaker, som gir informasjon om elevene i gitte situasjoner: Deltaker 3 viser hvordan notater underveis brukes i egen vurderingspraksis:

*Deltaker 2:*

*«Jeg noterer altså, hvis det er fryktelig dårlig, elendig, da er det minus. V betyr midt på treet, greit. Også kan jeg skrive pluss hvis det er bra, også dobbelpluss hvis eleven er ekstremt*

*dyktig i timen. Det er måloppnåelser egentlig, kunne skrevet tall, det er for min del og betyr det samme for meg»*

*Deltaker 3:*

*«Jeg noterer med et eget språk, noe jeg forstår selv – plutselig står det et tall med sju utropstegn fordi jeg synes eleven var eksepsjonell denne timen, men det er kun for egen del.»*

*Deltaker 6:*

*«I oversikten min så skriver jeg GT for glemt tøy, IA for ikke aktiv, også kan jeg se hvor mange timer elevene faktisk har vært aktiv eller ikke hatt med tøy, så teller dette inn på innsatsen i timen.»*

#### 4.4.1 Diskusjon av summativ vurdering

Deltakerne er også klar over hva summativ vurdering er og hvordan summativ vurdering brukes i skolen den dag i dag. Sluttvurderingen i fagene i skoleverket i dag er en oppsummerende karakter som forteller hvordan elevene ligger an i forhold til kompetansemålene i de respektive fagene. En summativ vurdering peker ikke på prosessen til elevene, heller ikke prosessen videre – derfor kan det diskuteres for at deltakerne bruker en mer summativ vurdering i aktivitetslære der elevene viser kompetanse i gitte situasjoner, som skal bidra til den formative hensikten om totalvurderingen. I kroppsøvingfaget kan det diskuteres om notatene som gjøres underveis knyttes direkte til elevenes prestasjoner, holdninger og gjennomføring i timen der og da, og at deltakerne bruker en mer indirekte summativ metode for å vurdere elevene.

Faget aktivitetslære trer frem som det faget der summativ vurderingspraksis brukes mer enn i breddeidrett og kroppsøving. Deltakerne beskriver dette som en del av et kursbasert undervisningsopplegg med karaktersetting etter hvert kurs. Denne karaktersettingen gir informasjon om hvordan elevene ligger an i forhold til kunnskaps- og ferdighetsnivå i det kurset som gjennomføres, og vil ha en påvirkende faktor i totalvurderingen som spiller inn. Utsagnet til deltaker 3 viser til at elevene oppnår ni forskjellige karakterer i emnet, noe som gjenspeiler en bevisst vurdering av elevenes kompetanse i gitte situasjoner (Engh, 2014). I utsagnet påpeker deltakeren at det trekkes frem andre faktorer hvis det er noe underliggende, men karakteren i faget gjenspeiler elevene i aktivitetslærefaget, og ikke enkeltkursene.

I overgangen til breddeidretten påpekes det også at testing og ferdigheter er brukt, og at det gjør det enklere for lærere å vurdere dette faget. Dette gjenspeiles med konkrete vurderingskriterier som gjør det mulig å måle elevenes kunnskaper og ferdigheter der og da, men tar ikke hensyn til prosessen elevene har vært gjennom for å oppnå resultatet. Selv om en summativ vurderingspraksis blir fremhevet i fagene er det viktig å påpeke at det ikke nødvendigvis er feil. Som deltakerne selv påpeker så er det totalvurderingen som står i fokus, der måling av kompetanse der og da skal ha som hensikt å tjene eleven gjennom kurset. Som vist bruker deltakerne egne systemer for å bedømme elevene regelmessig, ofte etter hver økt. Dette er en form for å vurdere kompetansen, gjennomføringen og innsatsen der og da, etter en spesifikk økt, men hensikten er å gi elevene den karakteren dem fortjener i slutten av året. Det er også viktig å påpeke at elevene ikke er klar over denne vurderingen, da dette skjer kun basert på deltakernes egne beslutninger etter undervisningen.

Tre av deltakerne presenterer hensikten med disse notatene. I notatene som skrives er det verdt å merke seg at alle bruker notater knyttet til måloppnåelse og/eller karakter. Som deltaker 6 viser til i utsagnet sitt så hjelper dette på helhetsforståelsen gjennom året, der oversikten gir en klar indikator på om elevene har deltatt i undervisningen, hvor ofte eleven(e) har deltatt og om elevene har hatt med riktig tøy. Denne hensikten gir informasjon som tjener den formative vurderingen, slik som Engh (2014) og Hopfenbeck (2016) påpeker.

#### 4.5 Resultat egenvurdering

##### **Refleksjon om egen læring**

Egenvurdering er noe alle deltakerne trekker frem brukes i både idrettsfag og kroppsøving. I idrettsfagene er egenvurdering brukt hyppigere, ofte da i aktivitetslære faget der elevene vurderer seg selv etter kursene som de gjennomfører. På spørsmål om hvordan elevene bruker egenvurdering i aktivitetslære fremhever deltaker 3, 4 og 6 at det brukes for at elevene skal reflektere over egen læring, både når det kommer til vurderingskriteriene i kurset, men også egne tanker knyttet til kurset. Deltaker 6 forklarer bruken av egenvurdering:

*«Elevene får et skjema i etterkant av et kurs, der de fyller ut hvordan de eksempelvis gjennomfører et baggerslag i volleyball – riktig teknikk også, og når de evaluerer seg selv så er det ganske mange som treffer ganske godt i forhold til min vurdering av elevene».*

Deltaker 3 fremhever at elevene reflekterer grundig gjennom egen læring, og bruker dette hyppig. Elevene har også tidsfrister på å gjennomføre egenvurderingen. Hvor hyppig egenvurdering brukes er opp til deltakerne selv. Deltaker 4 velger en annen metode enn de andre deltakerne og forsvarer dette med at elevgruppen er såpass liten at deltakerne selv har mulighet i undervisningen til å reflektere over egen læring. Det vektlegges også at refleksjonen om egen læring brukes hyppig i undervisningen gjennom spill mot hverandre. Gjennom spill fremhever deltaker 4 også at elevene skal rettlede hverandre og gjøre hverandre bedre i kurset:

*«Jeg har valgt å ikke bruke tid på å legge ut egenvurderingsskjema fordi vi har så god dialog i gruppen, og så liten gruppe, så mye tilbakemeldinger i øktene at jeg ikke helt ser læring ved dette.»*

I breddeidretten brukes også egenvurdering på samme måte som i aktivitetslære, ved at elevene får et skjema, enten digitalt eller på ark, der elevene gir en totalvurdering av seg selv. Deltakerne gjør det samme med hver enkelt elev, som igjen avsluttes med en samtale mellom elev og lærer. Det fremheves også at egenvurdering er en vurderingsform der lærerne kan bevisstgjøre elevene på vurderingskriteriene, og minne elevene på viktigheten av å se helheten i vurderingen.

I kroppsøvfingsfaget bruker alle deltakerne egenvurdering, med samme hensikt som i idrettsfagene. I kroppsøvfingsfaget brukes ofte egenvurderingen tett opp mot midtveissamtalen/underveisvurderingen på bakgrunn av timetallet i kroppsøvfingsfaget. På spørsmål om elevene gir seg selv karakter i egenvurderingen svarer deltaker 4 slik:

*«Jeg vil ikke at elevene skal tenke karakter, de gjør ikke dette for karakteren sin del, de gjør det jo for å lære, reflektere rundt hva de faktisk har gjort – jeg er redd at hvis de skal gi seg selv en karakter så blir det mer karakterpreget fokus fremfor det jeg er på jakt etter»*

#### 4.5.1 Diskusjon av egenvurdering

Som nevnt tidligere viser formativ vurdering til at elevene skal ta del i egen læringsprosess og en viktig del av det å lære (Utdanningsdirektoratet, 2022). Viktigheten av dette understrekes ved at dette skal hjelpe elevene fremover i sin kompetanseutvikling. Deltakerne presenterer at egenvurdering hyppig blir brukt, men mer i idrettsfagene enn i kroppsøvingen. I idrettsfagene

brukes egenvurderingen til å reflektere over egen læring, både ferdighetsmessig, men og basert på vurderingskriteriene og kompetansemålene. Det faktum at elevene selv har muligheten til å vurdere seg selv anses som positivt i forhold til at elevene tar ansvar for egen læring. Det presiseres også at denne type vurdering også hjelper deltakerne til å forstå om elevene faktisk vet hva som er hensikten med undervisningen og hva elevene blir vurdert etter (Evensen, 2021).

Egenvurderingen benyttes primært i to forskjellige metoder, dette på bakgrunn av timetall og tid i idrettsfagene og kroppsøving. Som deltaker 4 påpeker er det mulig å inkludere elevene i vurderingssituasjoner i undervisningen der tilbakemeldingene gis hyppigere enn i kroppsøvingsfaget, samtidig som elevmassen er mindre. Her er det viktig å påpeke differansene mellom idrettsfagene og kroppsøvingen, da idrettsfagene har 154 undervisningstimer, opp mot 56 i kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2022: Utdanningsdirektoratet, 2022c: Utdanningsdirektoratet, 2022d). I breddeidretten og kroppsøvingsfaget presenteres egenvurderingen som et teoretisk arbeid som skal gjøres på datamaskinen eller på ark. Denne vurderingsformen gir elevene mulighet til å reflektere over egen læring på bakgrunn av kriteriene som er gitt på forhånd. Denne type vurdering fremhever Brattenborg & Engebretsen (2018) som en bevisstgjøring til elevene. Deltakerne evaluerer også elevene samtidig, som fører til en samtale om hvordan elevene ligger an. Som beskrevet tidligere er elevene alltid klar over vurderingskriteriene i idrettsfagene, noe som gjør at denne samtalen fokuserer på tilbakemeldinger som skal hjelpe elevene fremover, mot eget mål (Hattie & Timperley, 2007).

Gjennom resultatene kan det tenkes at egenvurderingen i kroppsøvingsfaget ikke tjener den hensikten som er forventet. Selv om deltakerne selv påpeker at vurderingskriteriene er tilgjengelige for elevene viser det seg at ikke alle får dette med seg, dermed kan det diskuteres hvor vidt tilbakemeldingene er effektive nok til å tjene hensikten med elevinvolvering i vurderingsarbeidet (Engh, 2014; Hattie & Timperley, 2007; Bitchener & Ferris, 2012). Felles for egenvurderingen er at elevene ikke skal gi karakter til seg selv, bare reflektere over hva de faktisk har gjort, dette for å presisere fokuset på læring. Dette samsvarer med Evensen (2020) sin konklusjon om at vurdering skal fremme lærelyst hos elevene.

## 4.6 Resultat av mål og vurderingskriterier

### Mål og Måloppnåelse

Når det kommer til mål og måloppnåelse viser deltakerne til hvordan de gjør elevene sine kjent med hva som vurderes. Det som skiller idrettsfaget aktivitetslære fra de andre fagene, er at det er veldig kursbasert undervisning med fordypning i idrettslige aktiviteter. Med kursbasert undervisning fremheves vurderingskriterier muntlig før hvert kurs samtidig som alt legges ut på læringsplattformen skolen bruker. Breddeidrett har litt mer varierte aktiviteter, men støtter også opp argumentene om at elevene har fått tilstrekkelig med informasjon for å vite hva som skal til for å oppnå de ulike karakterene. Selv om vurderingskriterier og aktivitet fremheves både på læringsplattformen og muntlig før kursene, presiserer deltaker 3 og 4 metodene som er tatt i bruk for å holde elevene oppdaterte gjennom hele emnet;

*Deltaker 3:*

*«Veldig ofte så spør jeg elevene om hva de tror forventes i emnet, nesten hver gang klarer elevene å ramse opp hva som er viktig i forhold til vurderingen – elevene begynner å bli kjent med dette»*

*Deltaker 4:*

*«Før hver gruppe så sier jeg alltid hva vi skal gjøre og hva elevene blir vurdert på – og at hele perioden er en vurdering.»*

På spørsmål fra forsker om hvorfor idrettsfagene er viktig med tanke på vurdering og vurderingspraksis fremhever deltakerne at vurdering er viktig, på lik linje som alle andre fag, for at elevene skal ha en karakter i faget. Deltakerne refererer også til at denne karakteren skal hjelpe elevene videre i livet. Deltaker 4 viser til viktigheten av vurdering:

*«Vurdering brukes jo til læring, de bruker jo vurdering for å lære».*

I aktivitetslære fremheves det også at vurdering og mestring har en sammenheng, og snakker ofte om å mestre noe på et vist nivå. Tilbakemeldinger brukes også kontinuerlig hver eneste økt som gjør at deltakerne trekker sammenhenger med vurdering og tilbakemeldinger. I idrettsfagene trekker også deltakerne frem eksamen som en del av vurderingen. Deltaker 5 forteller dette slik:

*«Eleven skal ha en karakter, standpunktkarakter, det er et eksamensfag, 5 timer i uka, det er en ganske stor del av elevenes ukentlige timetall, også er det jo kravfestet»*

I kroppsøvningsfaget viser alle deltakere til viktigheten av vurdering for å ivareta faget sin status i skolen. Deltakerne viser også til at ferdighetsperspektivet har forsvunnet. Deltaker 4 og 6 reflekterer nøye rundt viktigheten av vurdering og hvordan dette påvirker elevene, der deltaker 4 viser til at vurderingen i kroppsøving først kommer til syne på et senere tidspunkt:

*«Reelt sett får du ikke lykkes med en kroppsøvningsklasse før fem år etter de har sluttet, det er jo da vurderingen kommer».*

Deltakerne har også fått muligheten til å definere karakter 5 i idrettsfagene og kroppsøving. I idrettsfaget aktivitetslære forteller alle deltakerne om viktigheten av god innsats, at elevene jobber aktivt i forhold til egen læring og fremme læring for medelever. Det fremheves også at det ikke hjelper å bare være god i utgangspunktet, eleven må vise utvikling. Aktivitetslære fremhever også viktigheten av ferdigheter, som deltaker 3 beskriver:

*«En karakter 5 i aktivitetslære har et generelt høyt nivå rent teknisk ferdighetsmessig i aktiviteten, men litt å gå på.»*

I breddeidretten beskriver deltakerne karakter 5 ved av elevene jevnt over viser god innsats, gode holdninger, gode samarbeidsevner og viser god ferdigheter i mange forskjellige idretter. Det fremheves også her at kriteriene er større enn i kroppsøvningsfaget. I kroppsøvningsfaget referere deltakerne til samme kriterier som i breddeidrett, bare uten ferdighetsbiten. Deltakerne vektlegger at elevene må gjøre sitt beste for seg selv og andre, og trivsel er en motivasjonsfaktor som spiller inn både på lærerne og medelevene. Deltaker 1 beskriver karakter 5 i kroppsøvningsfaget slik:

*«Egentlig ganske likt som i breddeidretten, bare mindre fokus på ferdigheter, god innsats i øktene, gode på relasjoner med andre, ser andre og gjør hverandre gode. Fair play er viktig, også er det ikke minus å ha ferdigheter, for å lære andre må du ha en viss grad av ferdighet selv»*

Når forsker stiller spørsmålet om hvordan karakterene i kroppsøving har endret seg i løpet av nyere tid viser det seg at samtlige gir høyere karakterer nå enn før. Den nye læreplanen i kroppsøving øker karaktersnittet i kroppsøvingen og skaper vanskeligheter hvis elever vipper mellom karakterer. Deltaker 2 presiserer dette slik;

*«Etter den nye læreplanen i kroppsøving så går nesten de aller fleste opp en hel karakter, før var det mer firere, men nå er det mer femmere og seksere»*

Deltaker 3 viser også til tanker angående dette problemområdet:

*«I dag er det så mye mer subjektivt, det å skille en firer fra en femmer kan være ekstremt vanskelig, og det kan virke urettferdig for visse elever».*

Dette utsagnet støttes av samtlige deltakere, som presiserer også at den nye læreplanen er grunnen til at karaktersnittet ligger høyere enn før. På spørsmålet om deltakerne har egne tanker knyttet til vurdering i kroppsøving kommer det frem at det blir litt mer synsing og diffuse tolkninger knyttet til den nye læreplanen. Dette gjør også at karaktersnittet i kroppsøvingfaget har gått opp. Deltaker 1 tolker dette slik;

*«Det vi ser er at det som før var en karakter 4 får fort karakter 5 nå, de som fikk gode femmere får karakter 6, sånn som faget har blitt med den nye læreplanen der du ikke skal ha fokus på innlæring og så vurdering, nå er det jo totalvurderingen»*

Deltakerne peker på andre påvirkende faktorer rettet mot mål og måloppnåelse i kroppsøvingfaget som timetall og elevmassen. Antall timer undervisning i uka og store elevgrupper i kroppsøving er faktorer som gjør det vanskelig å vurdere, noe deltaker 3 viser til i sitt utsagn:

*«Det at det er gråsoner veldig nære hverandre gjør det vanskelig å skille, en klasse, en time i uka, tretti elever, da blir det vanskelig – så det er klart det ville vært mye enklere å ha hatt noen klare rammer på hva som var hva».*

Denne tankegangen gjenspeiler seg i hvordan deltakerne bruker innsats-begrepet til å vippe elever enten opp eller ned på karakterskalaen. Deltakerne beskriver også at endringene fra



gammel til ny læreplan skaper forvirring når det kommer til karaktersetting og fjerning av fokuset fra ferdigheter. Vippekarakterene er vanskeligere å skille samtidig som ferdighetsfokuset fortsatt henger litt igjen fra den gamle læreplanen. Deltaker 2 presiserer dette slik;

*«Det henger litt sånn i bakhodet at de ikke kan få karakter seks fordi de ikke er så gode i idretter, jeg jobber aktivt med dette her som henger igjen fra den gamle læreplanen med kunnskap, ferdighet og innsats – nå er det ikke så mye ferdighet men det er jo det første vi gymlærer ser»*

Deltakerne jobber aktivt med fagene i idrettsfag og kroppsøving, det viser seg at elever som presterer bra i idrettsfagene automatisk vil oppnå gode karakter i kroppsøving, på tross av at de stiller ulike krav. På spørsmål fra forsker om en elev med karakter fem i idrettsfag automatisk ville fått karakter fem i kroppsøving svarer fire av seks deltakere nærmest ukritisk ja. Deltaker 4 er litt mer skeptisk til denne uttalelsen;

*«Ikke automatisk, men er du en femmer elev i aktivitetslære så er forutsetningene for å kunne oppnå karakter fem i kroppsøving større»*

Deltaker 6 viser også til at denne uttalelsen ikke stemmer, og fremhever at idrettsfagene krever mye høyere krav i forhold til ferdigheter. Selv om innsatsen og gjennomføring er forholdsvis lik handler aktivitetslære om å utvikle ferdigheter. Deltakeren trekker også frem at idrettselevne må vise gode ferdigheter gjennom hele aktivitetslærefaget, ikke bare i enkeltkurs.

### **Kompetansenivå & motivasjonsfaktorer**

Alle deltakerne i denne studien har fått spørsmål om det oppleves noe problemer knyttet til idrettsfagene og kroppsøving. Aktivitetslære viser seg å være det faget der deltakerne opplever minst problemer knyttet til vurdering. Deltaker 3 sier følgende:

*«Minst problem av absolutt alle fag, for å være helt ærlig, veldig klart å tydelig for elevene, det oppleves utfordringer hvis elevene er usikre på hvordan de blir vurdert, men jeg tror de er veldig trygge på dette – ekstremt få klager på karakter, nesten helt fraværende. Elevene*

*aksepterer veldig fort at du som lærer vet bedre, at du har kunnskapen og kompetansen til å vurdere på en rettferdig måte»*

Deltaker 6 viser også til at aktivitetslære ikke møter på problemer, og sier følgende:

*«Det er jo egentlig veldig lett, hvis jeg står og observerer volleyball så ser jeg veldig fort hvilken karakter elevene ligger på, hvis du skal bedømme ferdigheter da. Det er veldig greit i de fleste idretter der jeg kan idretten selv»*

I breddeidretten oppleves det ikke problemer knyttet til vurdering, men heller utfordringer. Den eneste utfordringen deltaker 1 og 5 trekker frem er ambisiøse, ferdighetsflinke elever som ikke forstår helheten med samarbeid, fair play og kommunikasjon. Deltaker 5 legger det frem på følgende måte:

*«Det var en del idrettsflinke elever som ikke helt forsto situasjonen, altså de så ikke helt den biten at det å bli sur, dårlig taper, motgang, der de ødelegger for seg selv og for laget. Det er jo den holdningen, når innsatsen og gjennomføringen uteblir»*

Deltakerne legger frem flere problemområdene når det kommer til kroppsøving. Deltaker 5 beskriver dette som et økende problem, da det oppleves mye mer problemer nå enn det gjorde før. Det viser seg at vippekarakterene er vanskelige å skille, kompetansemålene tolkes forskjellig og at en økt i uken ikke er nok til å bli godt nok kjent med alle elevene. Deltaker 2 presiserer dette på følgende måte:

*«Det er kjempe vanskelig, jeg prøver jo så godt jeg kan men føler at lista er ganske høy i forhold til hva vi skal vurdere på kroppsøving i forhold til tiden og rammene, elevene, elev-antallet og alt det andre som skal inn, ja det er kjempe vanskelig med vurdering i kroppsøving».*

Alle deltakere har fått spørsmål om ferdigheter og kroppsøving, og hvordan påvirkning dette har. Alle deltakerne sier at ferdigheter vektlegges mye mindre nå enn før, og i mye mindre grad enn i idrettsfagene. Deltaker 3 gir en tydelig beskrivelse av hvordan ferdigheter knyttes inn i kompetansemålene i kroppsøving:

*«Jeg tolker kompetansemålene slik at for å gjøre andre gode, så må du ha visse ferdigheter i bunn. Hvis du ikke har noe ferdigheter i aktivitetene vi gjennomfører, både med og uten ball, uansett hvor god innsats og positivitet, engasjement, så klarer du ikke å gjøre andre gode i aktivitet»*

Deltakerne snakker ikke bare om de tekniske ferdighetene, det handler om taktikk og tanker om hvordan ta i bruk utstyr og rammebetingelsene som er satt for undervisningen. Samtlige av deltakerne trekker frem at ferdigheter har en betydning når elevene blir en ressurs for elevgruppen.

Når det kommer til kompetanse og ord knyttet til vurdering viser det seg at ordet vurdering skaper hodebry for enkelte deltakere. Som presisert tidligere skal vurdering fremme læring, men det viser seg at ordet vurdering ofte blir knyttet opp til forventninger og karakterjag i kroppsøvningsfaget, noe deltaker 2 viser bekymringer til;

*«Hadde det ikke vært vurdering i faget hadde det vært fantastisk å være lærer, det er så mye fokus på vurdering så jeg synes litt synd på elevene. Av og til skulle jeg ønske jeg bare kunne lagt vekk alt vurderingsarbeid og bare gjøre ting og gjøre det med glede».*

Den nye læreplanen kan også påvirke kompetansenivået til deltakerne. Selv om deltakerne har erfaring med vurdering og kompetanse med dette fenomenet, viser det seg at den nye læreplanen gir usikkerhet i egen vurderingskompetanse. Deltaker 2 beskriver vanskelighetene i kroppsøvningsfaget på denne måten;

*«Den nye læreplanen gir jo nye måter å vurdere på, så i hodet mitt så er det så mye vurdering nå, blir litt stressa for at jeg føler at jeg aldri får svar på om det jeg gjør er riktig, det stresser meg faktisk i jobben»*

Hvordan den nye læreplanen har påvirket vurderingspraksisen til deltakerne snakker alle deltakerne om. Hvordan kompetansemålene har blitt så generelle gjør at det er vanskelig å finne noe konkret å vurdere elevene etter. Deltaker 4 viser til at det er opp til en selv og hvordan en tolker disse kompetansemålene, samtidig som en summativ vurderingspraksis hadde gjort det enklere:

*«Så lenge du ikke kan vurdere ferdighet, men innsats og gjennomføring så blir det litt diffuse, det blir vanskeligere, og det er vanskeligere å definere hva god innsats er, hva god gjennomføring er, kontra hva et godt slag i volleyball er, eller god ferdighet i fotball»*

Selv om deltakerne uttrykker vanskeligheter knyttet til den nye læreplanen viser de også til at den nye læreplanen er inne på noe viktig i kroppsøvningsfaget. Selv om kompetansemålene er generelle og ikke fremhever bruk av ferdigheter viser deltaker 6 at den nye læreplanen gir en større inkludering i kroppsøvningsfaget enn tidligere:

*«Jeg var litt motvillig til den nye læreplanen, men akkurat nå synes jeg egentlig at de er inne på noe viktig, det er lettere for elevene å ha kroppsøving nå enn før»*

Dette gjenspeiler seg også i som en av motivasjonsfaktorene i kroppsøvningsfaget. Motivasjonsfaktorer som deltakerne trekker frem i forhold til vurdering er timetall, antall lærere i idrettsfag kontra kroppsøvingen og måten dette påvirker relasjonsbygging og vurdering.

I idrettsfagene har samtlige deltakere i denne studien gitt uttrykk for at det er enklere å vurdere idrettsfaget enn kroppsøvningsfaget. Aktivitetslære og breddeidrett har et mye større timetall enn kroppsøving har, noe som gjør at elevene er mye mer tilstede i undervisningen. Dette presiserer deltaker 5;

*«Det har vært spennende å se den biten av det, du blir jo mer kjent med elevene – det er jo et 5 timers fag, så du har litt mer tid, litt lettere å bli kjent med elevene og vurdere de, enn i kroppsøvningsfaget.»*

Videre viser flere deltakere til tryggheten av å være flere lærere, noe som gjør at vurderingene blir tryggere i forhold til at elevene får den karakteren de fortjener. Samtlige sier de bruker med-kollegaene aktivt i dette arbeidet, der lærerne kan sette seg ned og diskutere sammen. Det presiseres også her at deltakerne er klar over at dette er en enorm trygghet, noe de ikke opplever i kroppsøvningsundervisningen. Samtidig viser deltakerne til at det må ligge en form for retningslinjer til lav-, middels- og høy måloppnåelse, for at dette skal være en trygghet for

lærerne. Andre fordeler med et større timetall og flere deltakende lærer i faget er at lærerne kan oppfatte forskjellige ting, og deretter diskutere dette sammen. Deltaker 1 presiserer dette;

*«Nå er vi jo 2 lærere i breddeidretten så det gir oss jo en buffer og en kvalitetssikring i forhold til vurdering i det faget, vi ser ofte at vi er ganske enige når vi skal vurdere»*

Andre motivasjonsfaktorer som påvirker kroppsøvingsfaget viser seg å være elevmassen. Siden kroppsøvingsfaget er et fellesfag vil elevene i dette faget bestå av en mye større masse enn idrettselevne. Det fremheves at i kroppsøvingsfaget er det viktig å tilpasse undervisningen til hver enkelt klasse. Deltaker 3 beskriver dette som en motivasjonsfaktor som kan påvirker lærere;

*«Det er ekstremt forskjell innad i kroppsøvingsklassene, i enkelte klasser vil bare det å møte opp i riktig klær være en stor bragd. I sånne situasjoner krever det mye mer av deg som lærer, det kan være kjekt og utfordrende for all del – men det er en annen type jobb, vil jeg si»*

Det kommer også til uttrykk om at kroppsøvingsfaget og lærernes motivasjoner knyttet til faget vil bli svekket dersom karaktersetning forsvinner fra faget. Deltaker 4 forteller dette slik:

*«Hadde vi ikke hatt vurdering i kroppsøving så tror jeg det hadde blitt en salderingspost, da hadde mye blitt lagt i de timene, men det er ikke så viktig for det er ikke vurdering i faget. Et fag som burde vært fremme i lyset, viktigheten av faget er jo vist gjennom forskning, positiv virkning på teoretiske fag, men det er ikke nok timer tydeligvis for å få det, derfor må det være vurdering i faget for å ivareta fagets status i skoleverket.»*

Deltaker 5 refererer til det samme, men legger til at både lærere, elever og ikke minst foreldre hadde mistet troverdigheten til faget og fagets status i skoleverket. Deltakerne fikk også spørsmål om egen vurderingspraksis og egne tanker rundt dette. Det er viktig å påpeke at alle deltakerne på forhånd av intervjuene fikk en gjennomgang av hva forsker legger til grunn for ordet vurderingspraksis. Alle deltakerne som underviser i aktivitetslære trekker frem erfaring og kompetanse som en viktig del av hvordan undervisningen legges opp. Erfaring med idrett trekkes frem og kompetansen som deltakeren har tilegnet seg gjennom idretten tas med inn i aktivitetslære. Deltaker 3 forteller om egen vurderingspraksis på denne måten:

*«Det kommer på bakgrunn av utdanning, påvirkninger av kollegaer, kompetansemålene som må brukes, alt i alt så kommer dette inn i DNA-ditt og tar det derfra, det er noe som utvikles med den kompetansen du sitter inne med»*

Videre trekkes det frem at aktivitetslære også har felles retningslinjer, der alle som underviser i aktivitetslære følger de samme retningslinjene. Deltaker 6 presiserer egen vurderingspraksis på følgende måte:

*«Jeg har jo med meg en del erfaring fra idrett i forhold til at jeg kan mye om de forskjellige idrettene jeg har i de forskjellige kursene. Samtidig så har læreplanens utvikling gjort at jeg også utvikler meg, den er jo ikke lik som når jeg startet som lærer.»*

Deltaker 4 beskriver også utviklingen av egen vurderingspraksis gjennom sine første år som lærer, både fra praksisperioden som deltakeren selv var igjennom, men også tett oppfølging av kollegaer:

*«Vær med lærere som har gjort det før, så kan du komme med dine forslag og ditt syn på det de har gjort, også sammen med dette har vi skapt en prosess – så jeg tror nok de første årene som lærer har satt premissene for vurderingspraksisen, også endres det underveis»*

Det samme støttes av deltakerne som underviser i breddeidrett, og refererer til at erfaring er noe som har formet egen vurderingspraksis. Læreplanens utvikling er også en stor faktor for at vurderingspraksisen til deltakerne endrer seg. Idretten har også en påvirkning i breddeidrett, men på et lavere nivå enn i aktivitetslære, som deltaker 1 beskriver:

*«Jeg bruker ikke idretten noe mer enn ferdighetene, du vet litt hva som er gode og ikke gode ferdigheter, og du er jo kjent med idretten så vet jo hva som er gode skudd og pasninger, gode medspillere, så dette tar jeg jo med meg i jobbsammenheng, positivt tenker jeg»*

Deltaker 2 viser også til samme prinsipper, men gir klar beskjed om at dette er et utviklingsområdet som alltid jobbes med:

*«Jeg tror 25 års erfaring ligger til grunn for min vurderingspraksis, denne erfaringen er selvfølgelig god å ha, men jeg kommer aldri til å bli utlært på dette området.»*

I kroppsøvningsfaget viser alle til at måten elevene vurderes på og måten det legges til rette for vurdering har endret seg mye. Faste vurderingssituasjoner er fjernet og totalvurderingen har tatt over. Dette er noe alle deltakerne sier seg enige i, og forklarer også at det var enklere før. Ferdighet, kunnskap og innsats i kroppsøving var en tre-delt vektlegging som gjorde det enkelt å vurdere elevene, deltaker 1 og 6 beskriver bekymringene knyttet til denne måten å vurdere på i forhold til den nye læreplanen:

*Deltaker 1:*

*«Tidligere så hadde vi emnekurs i kroppsøving, vi kjørte tre økter med volleyball, og vurdering i volleyball etterpå. Også litt lek innimellom, også ny idrett. Nå kjører jeg aldri en hel økt med idrett, må variere for holde elevene gående. Testing er heller ikke brukt på samme måte, nå er det for at elevene skal måle egen fremgang»*

*Deltaker 6:*

*«Nå i den nye læreplanen er ikke ferdigheter vurderingskriterier, men jeg tror det sitter langt inne for mange å gi en sekser til en elev som ikke har høye ferdigheter, det tror jeg henger veldig igjen og det tror jeg det gjør veldig lenge»*

#### 4.6.1 Diskusjon av mål og vurderingskriterier

Som deltakerne påpeker er vurdering og karaktersetting noe som er pålagt å gjøre i fagene. Som fagfornyelsen (LK20) påpeker skal fagets overordnede del bidra til å gi presise beskrivelser slik at lærere kan begrunne vurderingene best mulig. Denne virker ikke å hjelpe deltakerne noe særlig i vurderingen. Det ser ut til å være vanskeligere i kroppsøvningsfaget med tanke på tolkningen av kompetansemålene og læreplanen, enn i idrettsfagene.

I resultatene om mål og vurdering forteller deltakerne om hvordan elevene gjøres kjent med vurderinger. I aktivitetslærefaget er det viktig å understreke at den kursbaserte undervisningen fremhever vurderingskriteriene til elevene. Dette handler om at elevene får regelmessige påminnelser om hva som vurderes, som kan tenkes at gjør elevene enda mer bevisst over hvilke krav lærerne stiller. Selv om breddeidretten og kroppsøvningsfaget også viser til at elevene får mer enn nok informasjon, samsvarer ikke dette når deltakerne refererer til elevperspektivet. Det kan argumenteres for at idrettsfagene gjør sin del av arbeidet med å

inkludere elevene slik at de skaper et eierforhold til hva som vurderes, men kroppsøvingfaget har litt å gå på (Evensen, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Mange av sitatene viser til at vurderingsbegrepet samsvarer med måloppnåelse og karaktersetting, som eksempelvis at vurdering er viktig, på lik linje som i alle andre fag, for at elevene skal ha karakter i faget. Her kan det tenkes at deltakerne fokuserer på en del av kompetansebegrepet om at elevene skal anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer – en del av kompetansebegrepet som bygger på her og nå situasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2017). På den andre siden er det viktig å diskutere utsagnet til deltaker 4, som viser til bredere forståelse av kompetansebegrepet, der vurdering handler om læring. Utdanningsdirektoratet (kap. 2.1.2.1) viser til at kompetansebegrepet legger større vekt på overføringsverdien den dag i dag enn tidligere læreplaner, og påpeker at læringen som skjer underveis i undervisningen også skal være med å hjelpe elevene etter endt opplæring (Evensen, 2021). Som vist gjennom resultatene viser også deltaker 6 til samme forståelse av helheten i kompetanseutviklingen, der vurderingen i kroppsøvingfaget først kommer til syne på et senere tidspunkt enn selve undervisningen. I kroppsøvingfaget samsvarer dette med LK20, der det store overordnede målet er livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

At idrettsfagene er eksamensfag trekkes også frem hos deltakerne som en av grunnene til at vurdering er viktig. Idrettsfagene aktivitetslære og breddeidrett har et større timetall, fem undervisningstimer i uka, enn kroppsøving, som har to undervisningstimer. Her kan det også diskuteres hvorvidt eksamen preger undervisningsopplegget, og om deltakerne bevisst tar hensyn til langt mer eksamensrettet undervisningsopplegg kontra kroppsøvingfaget, selv om dette ikke er direkte relevant for denne oppgaven, synes jeg likevel det er viktig å påpeke.

Gjennom undersøkelsen på vurderingspraksisene i idrettsfagene og kroppsøving har forsker valgt å spørre deltakerne om å definere måloppnåelse 5 / karakter 5. Her påpekes viktigheten av innsats, å ta del i egen læring og fremme læring for medelever. Forskjellen på idrettsfagene og kroppsøving er ferdighetene, selv om ferdighetene også spiller inn i kroppsøvingfaget. At aktivitetslære vektlegger ferdighetene mer enn breddeidrett og kroppsøving vil ikke være unaturlig i forhold til fagenes kompetansemål, men at breddeidrett og kroppsøving har de samme vurderingskriteriene kan diskuteres. Selv om deltakerne påpeker at ferdighetene betyr mer i breddeidrett enn i kroppsøvingfaget, viser det seg at elever som oppnår karakter 5 i



idrettsfagene nesten automatisk oppnår en høy karakter i kroppsøvningsfaget. Selv om enkelte deltakere viser til mer kritisk tenkning til dette utsagnet, fremheves det at forutsetningene til idrettselevne er en stor faktor for dette utsagnet, der elevene som oppnår karakter 5 i idrettsfagene mest sannsynlig oppnår gode karakterer i kroppsøvningsfaget. En annen viktig faktor å påpeke her er at deltakerne som har deltatt i dette studie kommer fra idretten selv, og har en idrettslig bakgrunn. En idrettslig bakgrunn gjør det lettere å trekke sammenhenger fra idretten til idrettsfagene, enn fra idretten til dagens kroppsøvningsfag. Det kan spekuleres i om bakgrunnen til deltakerne er en motiverende eller hemmende faktor for tolkningen av kompetansemålene, og måten elevene blir vurdert på i kroppsøvningsfaget. Dette kan også støttes på bakgrunn av deltakernes utsagn om at den gamle læreplanen i kroppsøving var en læreplan der det kunne trekkes mye mer likheter til idrettsfagene enn dagens kroppsøvningslæreplan kan (Arnsesen et al., 2013; Borgen & Engelsrud, 2020).

Gjennom spørsmålene på om det oppleves problemer med vurdering knyttet til idrettsfagene og kroppsøving tolker forsker dette som et slags hierarki, der aktivitetslære troner øverst, med minst problemer eller utfordringer. Breddeidretten havner i midten på bakgrunn av vippekarakterene som er vanskelig å skille fra deltakernes tolkninger av læreplanen, mens kroppsøvningsfaget er på bunnen med flest problemer og utfordringer.

Det kan tenkes at breddeidretten beveger seg nærmere og nærmere kroppsøvningsfaget som gjør at deltakerne i denne studien kan slite med å tolke og formulere vurderingskriteriene. I aktivitetslære beskriver deltakerne at elevene vet klart og tydelig hva de må gjøre, hvordan de skal oppnå de ulike karakterene og eventuelt hvorfor målene ikke er nådd. Det kan trekkes sammenhenger mellom aktivitetslære og måten deltakerne har oppnådd en felles tolkning av læreplanen (Smith, 2011; Allal, 2020). I Breddeidretten påpekes det egentlig ikke noe utfordringer eller problemer knyttet til vurdering, utenom samvittigheten lærerne sitter med når elevene skal karaktersettes ut fra totalvurderingen. Samvittigheten spiller inn når lærere er klar over elevenes mål, men ikke helt klarer å nå disse målene. Dette kan tyde på at deltakerne legger til rette for at elevene skal kunne utvikle seg og opparbeide seg kompetanse ut fra kompetansemålene, men er avhengig av at elevene også tar del i egen læring og viser dette til lærerne (Evensen, 2020).

I kroppsøvningsfaget fremkommer det flere problemer, vippekarakterene virker også å være et problem for lærere i kroppsøvingen, men også deltakernes kompetanse knyttet til tolkninger

av kompetansemål og vurderingskriterier. Deltaker 2 viser til at kroppsøvfingsfaget skal ta ansvar for en mye komplisert vurdering enn på idrettsfagene. Danningen av elevene på bakgrunn av én undervisningsøkt i uka er vanskelig, samtidig som elevantallet i kroppsøvfingsklassene gjør det vanskelig å skape en rettferdig vurdering. Selv om deltakerne fremhever at ferdighetene vektlegges mye mindre nå enn før, knyttes det fortsatt opp mot vurdering. En viktig faktor å påpeke her kan være deltakernes egen vurderingspraksis, som Postholm (2018) beskriver vil det være en nøkkelfaktor å ha en utforskende tilnærming til egen praksis, noe som kan være en bidragende faktor for at deltakerne endrer seg gjennom undervisning i fagene.

Sitatene fra deltakerne illustrer også at kompetansen når det kommer til begrepet vurdering kan være varierende. Mange av deltakerne knytter vurdering opp mot karakterer, derfor kan det tenkes at vurderingsbegrepet kan ha en hemmende påvirkning på elevene (Hopfenbeck, 2016). Som utsagnet til deltaker 2 viser, knytter det seg sterke relasjoner til karaktersetting og vurdering, noe som gjør at elevene også kan definere seg selv i fag(ene) på bakgrunn av karakterene gitt av lærer. Det er verdt å merke seg at deltakerne selv er klar over hvor mye fokus det er på vurdering, noe elevene ikke har et så stort innblikk i.

Den nye læreplanen i kroppsøving skaper også større bekymringer knyttet til vurdering. Som deltakerne selv beskriver er det veldig mye usikkerhet i den generelle, åpne læreplanen som gjør at deltakerne selv blir usikre på egen vurderingspraksis. I motsetning til aktivitetslære og breddeidrett så er kroppsøvfingsfaget et fag der det kun er en lærer i undervisningen, noe som gjør at alt arbeid med gjennomføring og vurdering hviler på skuldrene til en person. Som deltakerne beskriver selv så gjør dette at kompetansemålene blir tolket forskjellig, noe som gjør at deltakerne aldri finner tryggheten med egen vurderingspraksis i kroppsøvfingsfaget. Deltakerne refererer også til konkrete vurderingssituasjoner som hadde gjort karaktersettingen i kroppsøvfingsfaget lettere, som igjen har en direkte tilknytning til en summativ vurderingspraksis (Engh, 2014). Utsagnet til deltaker 4 støtter også utsagnet med at ferdighetsvurdering er lettere, og gjør at innsats og gjennomføring vurderes ulikt, ut ifra kompetansen som deltakerne har opparbeidet seg (Page et al., 2020).

På bakgrunn av utsagnene deltakerne kommer med i forhold til kroppsøvfingsfagets hovedfokus på danning og identitetsskaping, kan det virke som at gapet mellom idrettsfagene og kroppsøvfingsfaget blir større og større. Idrettsfokuset som en gang var i kroppsøvfingsfaget

er borte, noe som gjør at motivasjonen, engasjementet og kunnskapen som deltakerne har tilegnet seg ikke samsvarer med dagens kompetansemål i kroppsøvingsfaget. Dette støtter også deltakerne når det refereres til at vurdering og karaktersetting var mye enklere før, når kroppsøvingsfaget hadde ferdigheter som en del av kompetansemålene. Selv om deltakerne refererer til egen vurderingspraksis gjennom utdanning, påvirkning av kollegaer og kompetansemålene, kan det diskuteres at deltakerens profesjonsidentitet samsvarer bedre med idrettsfagene. Dette på bakgrunn om at alle deltakerne i denne studien underviser på idrettsfag, har erfaring fra idrett og enda er aktive i forhold til idrettsrelaterte aktiviteter (Page et al., 2020).

## 5.0 Avslutning

Denne studiens hensikt er å sammenligne vurderingspraksis i idrettsfagene aktivitetslære / breddeidrett og studiespesialiserende kroppsøving. Vurderingspraksis og vurdering er en sentral del av lærerrollen på videregående skole. Legge til rette for at eleven skal utvikle seg er formålet med vurdering, og måten det gjøres på er opp til hver enkel lærer. Dette gjøres på bakgrunn av kunnskap og kompetanse tilknyttet lærerrollen (Page et al., 2020). Denne studien har benyttet seg av teori om vurdering, vurderingsformer, kompetanse, kompetansemål og litteratur innenfor profesjonsutvikling i lærerrollen. Det ble også benyttet observasjoner og semistrukturerte intervjuer med deltakerne for å belyse problemområdet.

### 5.1 Hovedfunn

#### **Vurderingspraksis i aktivitetslære, breddeidrett & kroppsøving**

Aktivitetslærefaget benytter seg av kursbasert undervisning og en summativ vurderingspraksis opp mot fagets kompetansemål. Summativ vurderingspraksis forteller noe om elevenes kunnskaper og ferdigheter i en gitt situasjon, som elevene får mulighet til å vise i hvert av kursene. Aktivitetslære fremstår også som det faget der deltakerne har utviklet en felles vurderingskultur og vurderingspraksis som Smith (2011) viser til, dette gjør at elevene i aktivitetslære er bevisste på hva som vurderes og hvordan. Det er også viktig å påpeke at den summative vurderingspraksisen har som formål å tjene den formative vurderingen, noe deltakerne viser til gjennom en helhetlig vurdering i faget. Det er samsvar mellom elevenes forventninger og deltakernes forventninger knyttet til vurderingskriteriene, og viser at alle lærerne som er inkludert i aktivitetslærefaget vurderer elevene på samme måte. Det påpekes også at elevene blir inkludert i egen læring, både med egenvurdering etterfulgt av samtale og hyppige tilbakemeldinger i undervisningen. Ferdighetsbegrepet er også definert, noe deltakerne viser til at elevene er klar over.

Breddeidrett og kroppsøvingsfaget fremstår med ganske like vurderingspraksiser. Begge fagene har fokus på en formativ vurderingspraksis i henhold til kompetansemålene og læreplanen. Det som skiller kroppsøvingsfaget fra breddeidretten er ferdighetsvurderingen, og at breddeidrett innebærer to lærere i kurset, noe som gjør at det er lettere for lærerne å vurdere elevene. Ferdighetsvurdering skinner gjennom som den enkleste måten å vurdere elevene på, og deltakerne påpeker at to lærere gir et større overblikk slik at elevene får en mer rettferdig og begrunnet vurdering.

Den største forskjellen på fagene er at kroppsøvingfaget tar for seg danningen til elevene, en mye mer kompleks vurdering enn konkrete vurderingskriterier, som deltakerne viser til i aktivitetslære og breddeidrett. Aktivitetslære har som fokus å utvikle motoriske ferdigheter, breddeidrett fokuserer på allsidig bevegelse og kroppsøving fokuserer på livslang bevegelsesglede.

Egenvurdering brukes også til å involvere elevene i eget vurderingsarbeid, selv om aktivitetslære viser til en mer direkte involvering av eleven i undervisningen, gjennomføres egenvurdering i alle emnene. Alle deltakerne, uansett emne, legger til rette for en formativ vurdering basert på egenvurderingen, og fokuserer på læring og ikke karaktersetning.

Kompetansenivået til deltakerne i kroppsøvingfaget blir også satt (i større grad) på prøve når det kommer til vurdering, der deltakerne også uttrykker bekymringer knyttet til egen vurderingspraksis. Ordet vurdering knyttes direkte til karakterer, noe som kan virke negativt. Det påpekes også at det mangler en felles vurderingskultur i kroppsøvingfaget, og innsats og gjennomføring viser seg å være mye vanskeligere å vurdere enn ferdigheter, noe som skiller idrettsfagene fra kroppsøving. Det viser seg også at bakgrunnen til deltakerne gjør det enklere for deltakerne å trekke sammenhenger fra idrett inn i idrettsfagene, enn fra idrett inn i dagens kroppsøvingfag.

### **Opplevelser av vurderingsproblemer i aktivitetslære, breddeidrett & kroppsøving**

Når det kommer til problemer eller utfordringer knyttet til vurderingspraksisen i fagene fremstår det som et slags hierarki. Deltakerne beskriver *aktivitetslærefaget* som et fag der det nesten ikke oppleves utfordringer knyttet til vurdering. Dette presiserer deltakerne at kommer av kompetansedyktigheten i kursene som gjennomføres. *Breddeidretten* rapporterer om at det kan være vanskelig å skille karakterene fra hverandre og vippekarakterene oppleves som en utfordring.

*Kroppsøvingfaget* er det faget der deltakerne opplever mest usikkerhet rundt egen vurderingspraksis og vurdering knyttet til elevene. Som deltakerne peker på får de aldri samme trygghet som idrettsfagene gir med tanke på to lærere. Det kan tenkes at vurderingskulturen i kroppsøvingfaget også må styrkes. Den nye læreplanen har ifølge deltakerne gitt nye måter å vurdere på, dette gjør at den gamle vurderingspraksisen ikke

lenger samsvarer med dagens kroppsøving, noe deltakerne peker på som en faktor for problemene de møter på i dag. Den gamle læreplanen bekreftes også å være mer sammenlignbar ovenfor idrettsfagene enn dagens læreplan med tanke på ferdighetsvurdering.

## 5.2 Mulige implikasjoner

Det kan ikke konkluderes med at funnene i denne studien er gjeldende for samtlige lærer som underviser i praktiske fag både på idrettsfag og kroppsøving. Det er vist gjennom resultat og teori at lærernes bakgrunn, erfaring og opparbeidet kunnskap knyttet til idrett og aktiviteter bidrar til å skape egen vurderingspraksis. Med tanke på viktigheten av vurderingsbegrepet kan det være naturlig å se på vurderingskulturen på mikro- og makro nivå (Xu & Brown, 2016). Litteraturen i denne studien viser til vurdering og vurderingsformer og hvordan dette skal bidra til å fremme læring, og at lærernes vurderingspraksis er en sentral faktor i hvordan dette forekommer i de praktiske fagene (og de teoretiske). Det kan dermed argumenteres for at åpenhet til egen vurderingspraksis er en faktor som skoler bør anse som fokusområdet i vurderingsarbeidet. Dette kan føre til økt elevinvolvering i vurderingsarbeidet, og bevisstgjøring av vurderingskriteriene før en eventuell halvårssamtale/midtveisvurdering i kroppsøvingsfaget. Siden de praktiske implikasjonene dreier seg om lærerrollen og kompetanseutvikling, vil det være naturlig å rette søkelyset inn mot profesjonsutviklingen i kroppsøvingsfaget.

Det er viktig å påpeke at informasjon som har kommet frem i denne studien kan være nyttig for lærere som kontinuerlig veksler mellom vurderingspraksis og kompetansemål i fagene aktivitetslære, breddeidrett og kroppsøving. Dette for å bevisstgjøre prosessene som må vektlegges. Kompetansemålene og tilpasningene knyttet til kroppsøvingsfaget er kompleks, dermed er viktigheten av en felles vurderingskultur et fokusområdet som bør forskes mer på.

## 5.3 Fremtidig forskning

Denne masteroppgaven viser at det er forskjeller i vurderingspraksisen gjennomført i idrettsfagene og kroppsøvingsfaget, og at kroppsøvingsfaget har langt mer vurderingsrelaterte problemer. Formativ vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget er til stede, men tid og ressurser gjør det vanskelig å gjennomføre. Det kommer også frem at kroppsøvingsfaget ikke har en felles vurderingskultur i faget, noe som kunne gitt noe håndfast og konkret å vurdere etter. Det mangler også forskning på hvordan og hvorfor lærere vurderer slik som dem gjør i

kroppsøvingsfaget, og hvilke motivasjonsfaktorer som ligger til grunn for vurderingene. I fremtiden vil det være viktig å utforske disse områdene, og ta i bruk ulike metoder for å innhente informasjon rundt dette fenomenet.

Andre spørsmål som dukket opp gjennom mitt arbeid med denne masteroppgaven er hvorfor kroppsøvingsfaget ikke er et eksamensfag, gjør dette noe med motivasjonen til lærerne og spiller dette inn på vurderingen av elevene? Dette er også et forskningsområdet som bør hensynstas. Samtidig kan det også være spennende å se på forskjellene i vurderingspraksis lærere bruker i dag opp mot et mestringsorientert læringsklima.

## Referanseliste

Aarskog, E. (2020). 'No assessment, no learning': exploring student participation in assessment in Norwegian physical education (PE). *Sport, Education and Society*, 26(8), 875-888. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791064>

Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2019). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*, 25(5), 479-492. DOI: 10.1080/13573322.2019.1622521

Allal, L. (2020). *Assessment and the Co-regulation of learning in the classroom*. *Assesment in Education: Principles, Policy & Pratctice*, 27(4), 332-349.

<https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>

Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K. & Leirhaug, P. E. (2013). «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.»: vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), 9-32. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/225309/LeirhaugFoU2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bitchener, J. & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acqustion and writing*. New York: Routledge. (New York). Routledge.

Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), ss. 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2018). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk*. 3. utg. Cappelen Damm Akademisk.

Brattenborg, S. & Vinje, E. (2016). *Vurdering i kroppsøvingsfaget – gamle og nye utfordringer*. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s.32-48). Tønsberg: Cappelen Damm As.



Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Hentet fra;

<https://folk.ntnu.no/baldurk/skolearbeid/Kvalitative%20metoder%20PSYPRO4318/thematicanalysis.pdf>

Chong, S., Ling, L. E. & Chuan, G. K. (2011). Emerging Professional Teacher Identity of Pre-service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50-64.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, Inc.

Engelsen, B. U. (2017). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* (7. utg.). Gyldendal Akademisk.

3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>

Engh, R., Dobson, S. & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Høyskoleforlaget.

Engh, R. (2014). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. (1. utgave). Høyskoleforlaget.

Engvik, G. (2013). Vurderingspraksiser i kroppsøvningsfaget. I Sandvik, L. V. & Buland, T. (2013). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser: Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. NTNU Skole- og læringsforskning. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/fivis2.pdf>

Evensen, K. (2021). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget.

Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering: læring med mål og kriterier i skolen* (2 utg. Ed.) Bergen: Fagbokforlaget.

Fjørtoft, H. & Sandvik, L.V. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen. Praksis, læring og utvikling*. Universitetsforlaget

Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724).

Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), ss. 81-112.

<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=a341536770fc149df10408865bfb58f76246cfdc>

Hopfenbeck, T. N. (2016). *Å lykkes med elevvurdering*. Bergen. Fagbokforlaget.

Johannesen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Malterud, K. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

NESH, D. N. F. K. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4 utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.

Page, A. G., Lund, A. B. Og Løhre, A. (2020). *Introduksjon: om ProfILU, antologien og nye utfordringer*. I A. Løhre & A. B. Lund (Red.), *Studenten som skal bli lærer: Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling*. (Kap. 00, s. 9-24). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.  
<https://doi.org/10.23865/noasp.98.cho>.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (2018). *Teachers' professional development in school: A review study*. *Cogent Education*, 5(1), 1522781. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781>

Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real World Research: A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings* (4 utg.). Glasgow: WILEY.

Sandvik, L. V. (2019). *Mapping Assessment for Learning (AfL) communities in schools*. *Assessment Matters*, 13, 6-43. <https://doi.org/10.18296/am.0037>

Sandvik, L.V. & Fjørtoft, H. (2022). *Skoleutvikling i videregående opplæring*. Fagbokforlaget.

Sandvik, L. V., Svendsen, B., Strømme, J. A., Smith, K., Sommervold, O. A. & Angvik, S. A. (2022). *Assessment during COVID-19: Students and teachers in limbo when the classroom disappeared*. *Educational Assessment*.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. Utg.) London: Sage.

Smith, K. (2011). *Professional development of teachers – A prerequisite for AfL to be successfully implemented in the classroom*. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1). 55-61. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.005>

Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet, (2020b). *Endringer i vurderingsforskriften*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/endring-av-vurderingsforskriften>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Involver elever og lærlinger i vurderingsarbeidet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/involvering/>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). Læreplan i aktivitetslære. Hentet fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/IDR01-02.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). Læreplan i breddeidrett. Hentet fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/IDR06-03.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020e). Kjennetegn på måloppnåelse for nye læreplaner (Kunnskapsløftet 2020). Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-for-nye-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *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. (2022). *Involver elever og lærlinger i vurderingsarbeidet*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/involvering/>

Vinje, E. B. (2008). *Vurdering i kroppsøving*. Ped-media AS

Vinje, E. (2016). *Kroppsøvingfaget i dag og i morgen: hva, hvordan og hvorfor?* I E. E. Vinje Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s. 11-26). Tønsberg: Cappelen Damm As.

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* (s. 96- 111). Fagbokforlaget.

Vinje, E. E., Brattenborg, S. & Skrede, J. (2021). Bør karakterer avskaffes i kroppsøving? I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 166-191). Cappelen Damm.

Williams, J. Pill, S. Hewitt, M. (2020) 'I think everyone is on board with changing how we do things, but we are yet to find a best fir model': A figurational study of assessing games and sport in physical education. *Sport, Education and Society*.

Wølner, T. A. (2013). *Kriteriebasert vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.

Xu, Y. & Brown, G. T. L. (2016). *Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization*. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162.

<https://doi.org/10.1016/J.TATE.2016.05.010>

Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish* (2. Utg). New York. The Guildford press.

## Vedlegg 1 – Observasjonsguide

Formativ Vurdering = Utvikle elevenes kompetanse, elevene skal vurdere seg selv og regulere egen læring – fremme autonomi og ta ansvar for egen læring (elevene).

Summativ Vurdering = Vise hva elevene mestrer på et bestemt tidspunkt eller i en bestemt situasjon.

Formativ Vurdering	Summativ Vurdering

Elevinvolvering i vurderingsarbeidet?

Hverandre-vurdering i vurderingsarbeidet?

Vurderingskriterier klargjort før økten?

Faglig kommunikasjon?

Instruksjon?

Progresjon i økt?

Elever som ikke deltar?

# Intervjuguide

Før intervjuet har deltaker fått informasjonsskriv om prosjektet og samtykke-erklæring.

### VURDERINGSPRAKSIS:

Vurderingspraksis = Formativ & Summativ Vurdering, Vurdering for læring og vurderingskriteriene

Formativ Vurdering = Utvikle elevenes kompetanse, elevene skal vurdere seg selv og regulere egen læring – fremme autonomi og ta ansvar for egen læring (elevene).

Summativ Vurdering = Vise hva elevene mestrer på et bestemt tidspunkt eller i en bestemt situasjon.

Vurdering for læring = All vurdering som gis underveis og bidrar til å fremme læring

### Intro av meg selv

- Struktur på intervju.
- Vise til informasjonsskriv og samtykke

### Bakgrunnsinformasjon

- Alder & Kjønn
- Utdanning / Studiepoeng i relevant emner
- Antall år som lærer
  - Antall år som idrettslærer
  - Antall år som kroppsøvingslærer
    - Antall år kombinert.
- Erfaringer med fysisk aktivitet / idrett?
  - Organisert idrett?
  - Hvor lenge/ ofte?

### FØRSTE SPØRSMÅL: Hvorfor er du lærer? 😊

### Vurdering Idrettsfag

- Hvordan trives du som lærer i idrettsfaget (Bredde/AKL)?
  - Hva er bra?
  - Noe som kunne vært bedre?
- Vurdering i idrettsfaget, hvorfor er dette viktig?
  - Egne tanker om vurdering i faget – noe som kunne vært annerledes?
  - Hvilke vurderingsformer brukes oftest?
    - Hvorfor akkurat denne typen?
- Hva er formålet med idrettsfaget? 😊
  - Hvordan vurderer du mtp formålet med faget?

- Hvordan vurderer du elevene dine i idrettsfaget?
  - Viktige holdepunkter i din vurdering\*
- Hvordan vil du beskrive din vurderingspraksis?
  - Hvor har du vurderingspraksisen din fra?
  - Påvirkende faktorer?
    - Idrett / aktivitet?
    - Har din vurderingspraksis endret seg i årene som idrettslærer?
- Er elevene kjent med hva som vurderes?
  - Vurderingskriterier\*
  - Hvor ofte vurderes elevene?
  - Hvordan gjør du elevene kjent med vurderingen?
- Har elevene mulighet til å vurdere seg selv i idrettsfaget?
  - Får elevene lov å velge hva som skal vurderes?
  - Hvordan praktiseres elevvurderingen?
- Forutsetninger, spiller dette inn i vurderingen og eventuelt hvordan?
  - Kjenner du til alle dine elever forutsetninger?
- Hva med ferdigheter og innsats, hvordan spiller dette inn i vurderingen?
  - Ferdigheter over innsats?
  - Hva er ferdigheter?
- Opplever du noen problemer med vurderingen i idrettsfaget?
  - Utdype mer angående problemene
  - Hva er enklest for deg å vurdere i idrettsfaget?

Spørsmål knyttet til Observasjoner ☺

- Hvorfor er dette faget viktig for elevene?
- Siste spørsmål; Kan du definere måloppnåelse 5 i idrettsfaget?

Vurdering Kroppsøving

- Hvordan trives du som lærer i kroppsøving?
  - Hva er bra?
  - Noe som kunne vært bedre?
- Vurdering i kroppsøving, hvorfor er dette viktig?
  - Egne tanker om vurdering i faget - noe som kunne vært annerledes?
  - Hvilke vurderingsformer brukes oftest?
    - Hvorfor akkurat denne typen?
- Hva er formålet med kroppsøving? ☺
  - Hvordan vurderer du mtp formålet med faget?



- Hvordan vurderer du elevene dine i kroppsøving?
  - Viktige holdepunkter i din vurdering\*
- Hvordan vil du beskrive din vurderingspraksis?
  - Hvor har du vurderingspraksisen din fra?
  - Påvirkende faktorer?
    - Idrett / aktivitet
    - Har din vurderingspraksis endret seg i årene som kroppsøvlingslærer?
- Er elevene kjent med hva som vurderes?
  - Vurderingskriterier\*
  - Hvor ofte vurderes elevene?
  - Hvordan gjør du elevene kjent med vurderingen?
- Har elevene mulighet til å vurdere seg selv i kroppsøvingen?
  - Får elevene lov å velge hva som skal vurderes?
  - Hvordan praktiseres elevvurderingen?
- Forutsetninger, spiller dette inn i vurderingen og eventuelt hvordan?
  - Kjenner du til alle dine elever forutsetninger?
- Hva med ferdigheter og innsats, hvordan spiller dette inn i vurderingen?
  - Innsats over ferdigheter?
  - Hva er innsats?
- Opplever du noen problemer med vurderingen i kroppsøvingen?
  - Utdype mer angående problemene?
  - Hva er enklest å vurdere i kroppsøvingen?

Spørsmål knyttet til observasjoner ☺

- Hvorfor er dette faget viktig for elevene?
- Siste spørsmål; Kan du definere måloppnåelse 5 i kroppsøving?
  - Hvorfor tror du at det er så stort sprik i vurderingen i kroppsøving?

Avslutning

- Hvordan trives du som lærer i de relevante emnene?
- Er det noe mer du har lyst til å snakke om?
  - Legge på, eller lurer på?

# Vil du delta til forskningsprosjektet

## «Idrettslig vurderingspraksis i kroppsøvingen?»

Dette er en forespørsel til deg om å delta i forskningsprosjekt hvor formålet er å samle inn data for å svare på forskningsspørsmålet;

«Sammenligning av vurderingspraksisen i idrettsfag (Aktivitetslære/Breddeidrett) og kroppsøving»

Det vil også bli belyst nærliggende spørsmål som; «Overføres noe fra idretten inn i kroppsøvingen?» og «Blir elevene i kroppsøving vurdert etter «riktige» vurderingskriterier?».

Dette skrivet vil gi deg informasjon om målene for prosjektet og hva en deltakelse vil innebære for deg 😊

### **Formål**

Som masterstudent ved idrettsvitenskap ved Universitetet i Stavanger skal jeg gjennomføre et prosjekt om vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget, med spesielt fokus på idrettslig påvirkning i forhold til vurdering. Jeg ønsker derfor å spørre deg om du vil delta i et intervju i dette teamet, samt to observasjonsøkter i kroppsøving.

### **Hvem er ansvarlig?**

Student Mark Tønnesen og veileder Andreas Åvitsland, ved Universitetet i Stavanger, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk.

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

Du er kontaktet for å delta i prosjektet basert på at du jobber som lærer på videregående skole, underviser både i idrettsfag og studiespesialiserende kroppsøving, har jobbet med LK20, og utdanning i idrettsfag/kroppsøving. Du oppfyller kriteriene for å delta i dette forskningsprosjektet.

### **Hva innebærer din deltakelse?**

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at du stiller som deltaker på et semistrukturert intervju med åpne spørsmål. Du som deltaker sier også ja til at jeg kan observere din undervisning i kroppsøving over 2 økter. Vi avtaler tidspunkt, og jeg vil møte deg der det passer best for deg og gjennomføre intervjuet. Spørsmålene omhandler din mening om vurdering i kroppsøvingsfaget, praktisering av vurdering i kroppsøvingsfaget, samt idrettens relevans i din vurderingspraksis. Det vil ta omtrent 40 min (+/- 10min) å gjennomføre intervjuet, avhengig av hvor lenge deltakeren snakker.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake. Du trenger heller ikke å begrunne hvorfor. Alle personopplysningene vil da bli slettet. Det har ingen konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller trekker deg ved en senere anledning.

### **Ditt personvern – Oppbevaring & bruk av dine opplysninger**

Opplysningene som innhentes vil kun brukes til formålet til prosjektet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Underveis i prosjektet er det KUN studenten selv og veileder som vil ha tilgang på opplysningene som innhentes
- Intervjuene tas opp med opptaker. Navn og andre personopplysninger erstattes med egne koder – disse lagres adskilt fra øvrige data.
- Det er studenten selv som skal samle inn, bearbeide og lagre dataen.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, og opplysninger som kan identifisere deg som person vil anonymiseres.

### **Forskningsprosjektet Avsluttet – hva skjer med opplysningene?**

Prosjektet avsluttes i Juni 2023. Dine personopplysninger vil være anonymisert fra start til slutt, og all innhentet data vil slettes etter prosjektet er ferdig og levert.

### **Dine rettigheter**

Hvis du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert på deg, og få utlevert kopi av opplysningene
- Å få rettet opp i personopplysningene om deg
- Få slettet personopplysningene om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Vi behandler dine opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

### **Hvor kan jeg finne ut mer om prosjektet?**

Har du spørsmål knyttet til prosjektet, eller ønsker deg å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent Mark Tønnesen, 92 49 53 75, epost: [233830@uis.no](mailto:233830@uis.no)
- Universitetet i Stavanger - Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk, ved veileder for emnet MID500-1 22H Andreas Åvitsland, tlf: 51834503 eller epost: [andreas.avitsland@uis.no](mailto:andreas.avitsland@uis.no)
- Vårt personvernombud: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no)

Spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet – kontakt med:

NSD – Norsk senter for Forskningsdata AS på e-post; [personventjenester@nsd.no](mailto:personventjenester@nsd.no) eller på tlf; 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen,

Mark Tønnesen &

Veileder: Andreas Åvitsland

Universitetet i Stavanger

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet, Idrettslig vurderingspraksis i kroppsoving, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i kvalitativ forskningsmetode – Intervju
- Å delta i kvalitativ forskningsmetode – Observasjon


- At mine opplysninger holdes anonymisert & at jeg ikke vil bli gjenkjent under publikasjonen av prosjektet
- At personopplysningene og lydopptak lagres, og slettes etter prosjektslutt Juni 2023.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4 – Godskjenning NSD

 Norsk ▾ Mark André Peters Tønnesen ▾

[Meldeskjema](#) / [Idrettslig vurderingspraksis i kroppsøvfingsfaget.](#) / [Vurdering](#)

### Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut 21.09.2022 ▾

<b>Referansenummer</b> 802088	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 21.09.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Prosjekttittel**  
Idrettslig vurderingspraksis i [kroppsøvfingsfaget](#).

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

**Prosjektansvarlig**  
Andreas Åvitsland

**Student**  
Mark Tønnesen

**Prosjektperiode**  
15.09.2022 - 20.06.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 20.06.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN

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

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

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

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

#### TAUSHETSLIKT

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

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!