



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MGL460M-1, Masteroppgave i kroppsøving, grunnskolelærerutdanning	Semester: Vårsemesteret År: 2023
Forfattere: Sondre Steen-Hansen og Gøran Langeland	
Veileder: Gro Næsheim-Bjørkvik	
Tittel på masteroppgaven: «Det å vurdere er ganske vanskelig, synes jeg» - En kvalitativ studie om hvordan kroppsøvingslærere tolker vurdering i forhold til den nye læreplanen, LK20. Engelsk tittel: "To assess is quite difficult, in my opinion." – A qualitative study on how physical education teachers interpret assessment in relation to the new curriculum, LK20.	
Emneord: Vurdering, Innsats, Profesjonsutvikling, Kroppsøving.	Antall ord: 39 487 + antall vedlegg/annet: 42 875 Stavanger, 29.05.2023 dato/år

Forord

I mai 2022 startet tankeprosessen rundt den omfattende masteroppgaven, tankene var allerede da på hva som skulle være temaet for studien og hvilke metoder som skulle anvendes. Begge hadde planlagt å ha hovedfokus på vurdering i kroppsøving, og etter noen samtaler ble vi begge enige om å skrive sammen. Etter å ha blitt gode venner gjennom studietiden, og samarbeidet godt ved tidligere anledninger så vi det som en fordel å kunne både diskutere og skrive sammen. Vi hadde begge et håp om at denne studien kunne bidra til å øke vår kompetanse rundt temaet vurdering og at masteroppgaven ble relevant for oss i lærerarbeidet i skolen.

Vi ønsker med dette å takke alle som har bidratt og stilt opp til intervju, noe som ikke alltid er like enkelt i en ellers travel skolehverdag. Dette setter vi utrolig stor pris på. Vi vil også rette en spesiell takk til vår veileder, Gro Næsheim-Bjørkvik, for god støtte og veiledning gjennom hele prosessen. Du har bidratt med nyttige innspill, råd og motiverende ord som har hjulpet oss med å bli ferdige. Da vi har trengt rådgivning har du svart raskt og stilt opp. Vi håper nå du nyter tiden videre som pensjonist.

Andre som må takkes er medstudenter, som vi jevnlig har truffet for å diskutere og reflektere sammen med. Selv om det å skrive en masteroppgave til tider har vært krevende og vanskelig, ser vi tilbake på tiden som lærerik og motiverende. Vi vil aller sist også benytte anledningen til å takke hverandre, for å holde motivasjonen oppe, stille krav til hverandre og for gode samtaler under de utallige timene sammen.

Nå ser vi frem til å ta med oss alt vi har lært videre ut i arbeidslivet, og bruke kunnskapen som lærer i kroppsøving!

Stavanger, mai, 2023.

Gøran Langeland & Sondre Steen-Hansen

Sammendrag

Hensikt og problemstilling: Hensikten til denne studien var å se på hvordan lærere forstår vurdering i kroppsøvfingsfaget i forhold til den nye læreplanen som kom i 2020. Hvordan tolker lærerne vurderingsforskriftene? Hvordan ser lærerne på begrepet innsats og hvordan jobber de sammen i faget? Vi har hatt følgende problemstilling: «*Hvordan forstår et utvalg lærere på ungdomsskoler vurdering i kroppsøving i forhold til den nye læreplanen, LK20?*». I tillegg har vi hatt tre forskningsspørsmål for å kunne svare så godt som mulig på problemstillingen;

«*Hva sier dette utvalget lærere om muligheter og utfordringer med vurdering i forhold til den nye læreplanen?*», «*Hvordan definerer et utvalg kroppsøvlingslærere god innsats?*» og «*Hvordan jobber de aktuelle skolene i et profesjonsfelleskap når det kommer til vurdering?*».

Utvalg: Utvalget for denne studien var fire informanter som jobber som lærere i kroppsøving på ungdomsskoler i Rogaland.

Metode: I denne studien ble det tatt i bruk et kvalitativt forskningsdesign. På bakgrunn av dette ble datamaterialet innenhet gjennom et semi-strukturert forskningsintervju.

Hovedfunn: Hovedfunnene fra studien er at vurdering ses på som krevende og til tider lite håndfast. Samtidig ser lærerne de positive sidene med vurdering i den nye læreplanen. *Utvikling og eleven i samspill med andre og elevmedvirkning* kommer frem som viktig å vurdere. *Innsats* kommer frem som et omfattende begrep som er utfordrende å definere. God innsats blir sett på som det å aldri gi opp, stå på i aktiviteter, bidra til et positivt læringsmiljø og å være oppmuntrende. Skjult innsats blir også løftet fram av informantene, dette handler om refleksjoner og indre prosesser hos elevene. Det kan være vanskelig å vite hva som er god innsats når forutsetninger, motivasjon og ferdigheter varierer fra elev til elev. Profesjonsutvikling er det siste temaet som blir løftet frem i oppgaven og informantene våre virket å se de positive sidene ved profesjonsutvikling og felleskap, men det var noen utfordringer med dette. Tid og kapasitet i en ellers travel skolehverdag var en av dem. Noe som kan tenkes å stå i veien for at lærerne får arbeidet skikkelig med profesjonsutvikling.

Dette viser igjen i resultatene der vi ikke klarer å finne skikkelig arbeid med profesjonsutvikling.

Konklusjon: Vi konkluderer med at vurdering i kroppsøving er omfattende, spesielt med tanke på innsats. Det krever at lærere setter seg inn i temaet og jobber med dette sammen. Det bør kanskje legges mer vekt på det med spesifikk profesjonsutvikling i faget og at dette er noe som burde prioriteres av skolelederne. Samtidig fikk vi mange like svar, noe som kan tyde på at kroppsøvingslærere har relativt like tanker om faget, som kan ses på som positivt i form av at elever på forskjellige skoler får rettferdige vurderinger.

Nøkkelord: Vurdering, Innsats, Profesjonsutvikling.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
1. Innledning	7
1.1. <i>Bakgrunn for valg av tema</i>	8
1.2. <i>Studiens formål</i>	9
1.3. <i>Problemstilling</i>	9
1.3.1. <i>Forskningsspørsmål</i>	10
2. Teoretisk rammeverk	10
2.1. <i>Utviklingen av læreplanen i kroppsøving</i>	10
2.2. <i>Læreplanteori</i>	12
2.3. <i>Vurdering</i>	15
2.3.1. <i>Vurdering i ny og gammel læreplan</i>	16
2.3.2. <i>Hvordan kan en vurdere i kroppsøving?</i>	18
2.3.3. <i>Vurderingskompetanse</i>	23
2.3.4. <i>Innsats</i>	25
2.4. <i>Profesjonsutvikling og felleskap</i>	29
2.4.1 <i>Muligheter og utfordringer</i>	33
3. Metode	35
3.1. <i>Kvalitativ forskningsmetode</i>	35
3.2. <i>Metodiske overveielser</i>	36
3.3. <i>Kvalitetssikring</i>	37
3.4. <i>Intervju som metode</i>	38
3.4.1. <i>Utforming av intervjuguide</i>	39
3.4.2. <i>Pilotintervju</i>	40
3.5. <i>Utvalg</i>	41
3.5.1. <i>Inklusjons og eksklusjonskriterier</i>	42
3.6. <i>Datainnsamling</i>	42
3.6.1. <i>Intervjuprosessen</i>	42
3.6.2. <i>Transkripsjon</i>	44

3.7. Analyse.....	45
3.7.1. Tematisk analyse.....	45
3.7.2. Kvalitetssikring av tematisk analyse	47
3.7.3 Reliabilitet og validitet	48
3.7.4 Generaliserbarhet	49
3.7.5 Bruk av sitater	49
3.7.6. Fremstilling av intervjudata gjennom tematisering.....	50
3.8. Forskningsetiske vurderinger.....	51
4. Resultater.....	54
4.1. Presentasjon av informantene.....	54
4.2. Presentasjon av resultatene.....	55
4.2.1. Erfaringer med vurdering.....	56
4.2.2. Innsats	61
4.2.3. Profesjonsutvikling.....	67
5. Diskusjon.....	74
5.1. Hva sier et utvalg lærere om muligheter og utfordringer med vurdering i forhold til den nye læreplanen?	74
5.2. Hvordan definerer et utvalg lærere på ungdomsskoler god innsats?	83
5.3. Hvordan jobber de aktuelle skolene i et profesjonsfelleskap når det kommer til vurdering?	90
6. Avsluttende betraktninger	99
6.1 Metodekritikk.....	99
6.2 Konklusjon.....	101
6.3 Veien videre.....	104
7. Litteraturliste	106
8. Vedlegg	110
8.1. Vedlegg 1 – Intervjuguide	110
8.2. Vedlegg 2 – Informasjonsskriv	113
8.3. Vedlegg 3 – Vurdering fra NSD.....	117
8.4. Vedlegg 4 – Evaluering av samskriving.....	119

1. Innledning

Kroppsøvfaget er det tredje største faget i skolen, med 701 timer totalt på ungdomsskolen. (Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 15). Faget skal bidra med å stimulere til en livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra elevenes egne forutsetninger. Elevene skal lære, sanse, oppleve og skape med kroppen gjennom forståelse, respekt og samarbeid med hverandre. Det skal også bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, helse og livsstil, og viktigheten av innsats for å oppnå ulike mål. Alt dette skal resultere i at elevene skal holde vedlike fysisk aktivitet og helsefremmende livsstil i fremtidig arbeidsliv. (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). Det å jobbe for å ivareta disse verdiene kan ses på som viktig å jobbe med.

Det å være kroppsøvlslærer på ungdomsskolen innebærer at en må vurdere elevene både i underveis- og sluttvurdering gjennom hele skoleløpet. Temaet vurdering i kroppsøvfaget har i lang tid vært en stor og opphetet debatt i skolepolitikken. Forandringer og endringer i læreplan og undervisning har ført til ulike oppfatninger for hvordan vurdering skal gjennomføres blant lærere rundt om i landet. Kjell Evensen er en norsk lærer med mange års erfaring fra undervisning på ungdomsskolen og som har videreutdanning innenfor kroppsøving og vurdering for læring. Han har skrevet en bok som tar for seg vurdering i kroppsøvfaget. Han peker på at vurderingspraksisen ikke alltid samsvarer med læreplanens intensjoner. (Evensen, 2020, s. 30). Etter læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), som ble innført høsten 2020, har debatten igjen for fullt blusset opp. (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 1). I Utdanningsdirektoratets(2022b) tolkningsfelleskap for standpunktvurdering (s. 1) står det at standpunktvurderingen skal være gyldig, rettferdig og pålitelig. Den skal være tilnærmet lik, uavhengig av hvem som fastsetter den eller hvilken skole den settes på. Dette krever et systematisk samarbeid og forståelse av lærerne som setter karakterene til elevene.

I lys av den nye læreplanen (LK20) som kom i 2020, la dette også føringer for at lærere må endre sine tanker om vurderingspraksis i kroppsøvfaget. I denne studien ønsker vi å se på nettopp dette, hvordan lærere oppfatter vurdering i forhold til den nye læreplanen, og da spesielt innenfor tema innsats. Vi skal også se på hvordan kroppsøvlslærere jobber med

dette i profesjonsfelleskapet på skolen, og fordeler og utfordringer med å jobbe i et profesjonsfelleskap. Målet med studien vil altså være å belyse arbeidet med vurdering i forhold til den nye læreplanen og som en hjelp for oss som snart er nyutdannede inn i et kommende langt yrkesliv, ikke bare som en profesjonell lærer, men som en profesjonell kroppsøvlingslærer. Noe som kan være nyttig å tenke over under denne studien, er at læreplanen enda er relativt ny. Fullan (2007, s. 68) nevner at det kan ta fem til ti år for å implementere omfattende endringer i skolen, noe en ny læreplan kan anses å være.

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Vi har valgt å skrive om temaet «vurdering» i kroppsøving. Bakgrunnen for at vi har valgt dette temaet er først og fremst fordi vi ønsker å ta nytte av masteroppgaven i arbeidslivet etter at vi er ferdige som studenter. Ved å skrive en masteroppgave som belyser vurdering, er tanken at vi kan danne et bilde av hvordan lærere på de utvalgte skolene forholder seg til og forstår vurdering i forhold til den nye læreplanen. Etter egne erfaringer fra praksis og vikarjobber har vi fått et inntrykk av at det er mange lærere som synes vurdering etter den nye læreplanen er vanskelig, spesielt om en sammenligner det med hvordan de drev med vurdering tidligere, for eksempel i LK06. I den nye læreplanen står det om vurdering etter 10. trinn: «Samspill med andre, øvelse og deltakelse i ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel er vesentlig trekk ved kompetansen i kroppsøving. Innsatsen til elevene er en del av kompetansen i kroppsøving og derfor en del av grunnlaget for vurdering» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9). Temaene som skal vurderes ser vi på som omfattende og utfordrende å definere. Det er derfor vi ønsker å høre om hvordan dette blir praktisert i skolen, for å kunne gi et tydeligere bilde av hvordan læreplanen blir tolket.

Innsats er et begrep som vi anser å være stort og omfattende. Læreplanen for 2020 skriver at «Innsats i kroppsøving innebærer at elevene prøver å håndtere faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 8). På bakgrunn av dette sitter vi igjen med spørsmål om hvordan man kan vurdere dette. Vurdering av elever i kroppsøving er noe vi ser på som viktig. Med tanke på at alle elever har ulike forutsetninger, vil også innsatsbegrepet variere fra elev til elev. Hvordan kan vi som kroppsøvlingslærere da sikre at vurderinger blir gitt på en rettferdig måte? Innsats kan også være at elever står og tenker

over situasjoner, og vurderer hvordan de kan løse den bestemte situasjonen. Det å være i aktivitet trenger altså ikke å være det eneste som sier noe om innsats.

Vi ønsker å gå ut i læreryrket som profesjonelle lærere, som har opparbeidet vår kunnskap gjennom lærerutdanningen. Gjennom hele yrkeskarrieren håper vi på å jobbe med og utvikle vår profesjonalitet, både som lærer i kroppsøving og i skolen generelt. Derfor har vi også valgt å sette søkelys på profesjonsutvikling og felleskap i denne studien. Vi ser på profesjonsfelleskap og utvikling som en viktig ressurs for å oppnå gode og rettferdige vurderinger i kroppsøvingsfaget, og vil derfor høre mer om betydningen av et profesjonsfelleskap i arbeid med vurdering.

1.2. Studiens formål

Vi håper at denne oppgaven kan hjelpe oss med å belyse noen av utfordringene ved den nye læreplanen. En av disse utfordringene tenker vi først og fremst kan være vurdering. Vi håper at studien kan hjelpe oss med å få en større forståelse for vurdering i kroppsøving, spesielt med tanke på innsatsbegrepet og profesjonsutvikling mellom lærerne i faget.

Profesjonsutvikling og felleskap er fremtiden i skolen og blir stadig viktigere i skolehverdagen, for å sikre god nok kvalitet i undervisningen. Vi håper at vi kan øke vår kunnskap omkring dette feltet. Vurdering og profesjonsutvikling er to begrep som har et voksende forskningsfelt bak seg. På bakgrunn av dette ser vi på det som spennende og lærerikt å kunne ta del i denne utviklingen. Vi håper at vi, som kommende lærere i kroppsøvingsfaget, ved hjelp av denne studien kan bidra med å utvikle vår profesjonelle identitet og profesjonsfelleskapet på vår fremtidige arbeidsplass, og videre i vår yrkeskarriere, for å bli en best mulig lærer.

1.3. Problemstilling

Ut ifra dette har vi utarbeidet problemstillingen for studien, som er følgende:

«Hvordan forstår et utvalg lærere på ungdomsskoler vurdering i kroppsøving i forhold til den nye læreplanen, LK20?»

1.3.1. Forsknings spørsmål

For å konkretisere og utdype problemstillingen har vi valgt å formulere følgende tre forskningsspørsmål i studien:

- *F1: Hva sier dette utvalget lærere om muligheter og utfordringer med vurdering i forhold til den nye læreplanen?*
- *F2: Hvordan definerer et utvalg kroppsøvingslærere god innsats?*
- *F3: Hvordan jobber de aktuelle skolene i et profesjonsfelleskap når det kommer til vurdering?*

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet presenteres studiens teoretiske rammeverk. Teorien som er innhentet er både fra nasjonal og internasjonal litteratur, i et forsøk på å få en bredere forståelse omkring temaene vi har valgt. Innledningsvis presenteres læreplan og læreplanhistorie etterfulgt av vurderingsteori. Etter vurdering ser vi på betydningen av innsats i kroppsøvingsfaget og hvilken rolle dette begrepet spiller i faget. Vi trekker også frem begrepet vurderingskompetanse. Til slutt vil også profesjonsutvikling og det å jobbe sammen i fellesskap bli gjort rede for.

2.1. Utviklingen av læreplanen i kroppsøving

Goodlad (1979) skriver at en læreplan er summen av det harde arbeidet som er lagt ned av flere som jobber med utviklingen av læreplaner, og at dette er basert på hva disse personene mener er best for elever ved ulike nivå i skolen. (s. 58). Vi har valgt å skrive litt om læreplanen sin historie i kroppsøvingsfaget, for å få en generell oversikt over de ulike endringene og hva det kan ha betydd for faget. Kroppsøvingsfaget er et fag med lang tradisjon for utvikling. I 1889 ble faget, som da ble kalt gymnastikk, obligatorisk i skolen. Fra dette tidspunktet skulle alle barn i skolen drive med kroppsøving minst en gang i uken. Det var ikke lenger bare teoretisk kunnskap som skulle overføres til elevene, men nå også kroppslige ferdigheter. (Augestad, 2003, s. 9). I perioden 1889 – 1925 var forsvarspolitiske overveielser og ønske om nasjonal autonomi sentralt når det gjaldt diskusjoner rundt kroppsøvingsfaget. Gymnastikkfaget ble sett på som et slags forberedende kurs mot

soldatopplæringen som mange skulle videre til senere. Det var med andre ord preget av den militære institusjonen, og det allmenne målet var å danne disiplinerte elever. Kroppen skulle være et lydige redskap for viljen, og det var fokus på bestemte mentale og fysiske egenskaper hos elevene. Typiske aktiviteter som foregikk i denne tidsepoken var klatring, tysk turn, lek og friluft. Her skulle elevene bli herre over seg selv og sine kroppslige impulser. Året 1889 var også året faget ble obligatorisk for jenter på byskolene. En viktig tanke på denne tiden var at bearbeiding av legemet var også bearbeiding av ånden. Et eksempel på hvordan faget var påvirket av den militære institusjonen var at de blant annet hadde fokus på oppstilling og marsjering og fikk undervisning i skyting. Innenfor all disiplinen ble det også rom for litt lek i undervisningen og friluftsliv ute i naturen. (Augestad, 2003, s. 61-65).

I perioden 1925 – 1960 var fokuset rettet fra disiplin og karakterbygging til helseopplæring hos elevene (Augestad, 2003, s. 233). I 1922 kom den nye normalplanen for landsfolkskolene i Norge. I 1925 ble den mer utfyllende for gymnastikkfaget. Faget gymnastikk ble omdannet til kroppsøving i den nye normalplanen for folkeskolene i 1939. Det ble lagt til flere aktiviteter i faget, og det var også fokus på teoretisk kunnskap om kroppen. Legene fikk en mer fremtredende rolle i diskusjonen om faget, og den militære institusjonen ble mindre synlig. Her var blant annet kroppsholdningen viktig, spesielt med tanke på rygg og bryst. De var opptatt av å fastslå de fysiske og psykiske lovene for de ulike alderstrinnene for å finne fysiske øvelser som passer. Med lover menes det å finne ut hvordan kroppen er i forhold til puberteten, og for å finne øvelser som passer alder og utvikling. Et av oppdragene var også å få flest mulig inn i idretten på fritiden, for å opprettholde en god nasjonal helse blant unge. Det ble nevnt at måling av elevers psykiske lover og forutsetninger var viktig, derfor ble utstyr som målebånd, stoppeklokke og krittmerker hjelpemidler som ofte ble tatt i bruk. Målinger og prestasjoner ble altså avgjørende for å kunne måle det norske folks helse. Det ble en mer tydelig overgang til idretten enn tidligere. (Augestad, 2003, s. 152-190). Hygiene blant elevene var også et viktig aspekt i denne tidsepoken. Et rent legeme ble sett på som et sunt legeme. Alt som direkte eller indirekte kunne bedre helsetilstanden ble tatt i bruk, noe som gjorde testing av fysiske ferdigheter viktig. (Augestad, 2003, s. 233-234).

Kroppsøvingfaget fortsatte å utvikle seg, og på 1970- tallet ble hovedfokuset rettet mot elevers glede og motivasjon. I Mønsterplanen 1974 ble aktiviteter som drama,

rytmeaktiviteter og grunnleggende bevegelser innført. Dette var også første gang jenter og gutter hadde samme undervisning. M74 ble inspirert av den engelske stilen til Rudolf Laban, som sa at all bevegelse kan ses på ut ifra 4 aspekter: tid, rom, kraft og flyt. En viktig aktivitet var da for eksempel dansen. I denne perioden økte også timeantallet i kroppsøving i skolen. (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 20).

Mønsterplanen 1987 bygget videre på M74 og var nokså lik, sett bort ifra at det ble innført kunnskapsmål. Dette gjorde at kunnskapsstoffet skulle bli knyttet til praktiske situasjoner. I M87 ble det også mer vanlig med lokale læreplaner for skolene, som ble utarbeidet i team på skolene. Dette førte til at lærerens undervisningsinnhold som mål, metoder, kriterier for vurdering ble mer åpent enn før. (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 21).

Læreplanene gikk fra retningsstyrte planer til målstyrt læreplan i L97, som resulterte i mer klare føringer for innhold og metode. I denne reformen fikk også vurdering en sterkere betydning. Elever på 8-10 trinn skulle nå vurderes, og særlig vurdering uten karakter fikk en større betydning og skulle bidra som motivasjonsfaktor og veiledning til elevene. Læreplanen ble her delt i tre deler: generell del, prinsipper og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen og læreplanene for fag. (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 22-23).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006 var en stor reform i norsk læreplanhistorie. LK06 legger frem at kroppsøvingfaget er et allmenndannende fag og viser til negativ trend i fysisk aktivitet blant unge. Faget skal utvikle hele mennesket og skal inspirere til fysisk aktivitet gjennom variasjon i aktiviteter og innhold. (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 25-35).

2.2. Læreplanteori

Goodlad (1979) nevner at det finnes fem ulike nivå av læreplaner. Disse nivåene heter *Ideenes læreplan*, *den formelle læreplanen*, *den oppfattede læreplanen*, *den gjennomførte læreplanen* og *den erfarte læreplanen*. Lyngsnes og Rismark (2014) forklarer de ulike nivåene på en oversiktlig måte. Vi vil nå se på de ulike nivåene, men vil ta for oss den oppfattede læreplanen til sist, ettersom det er denne som er mest relevant for vår studie. *Ideenes læreplan* handler om den aller tidligste fasen i utviklingen av en læreplan. Her kan en si at flere forhold blir tatt med i betraktningen, blant annet politikk, næringsliv, religion, tradisjon

og flere. De involvertes personlige meninger er også med på å prege læreplanen på dette stadiet. Det er kompromisser mellom disse som blir tatt videre i utviklingen av læreplanen, og det vil derfor være vanskelig å definere nøyaktig hva som legges til grunn i de ulike delene (s. 155). I en kroppsøvingssammenheng kan det tenkes at folkehelseperspektivet blir tatt i betraktning i denne fasen, ettersom den psykiske og fysiske helsen er et fokusområde i samfunnet.

Den *formelle læreplanen* er kort fortalt den offisielt vedtatte læreplanen som er til grunn for lærernes arbeid inn i skolen, planen vil samtidig være åpen for tolkning og lokale tilpasninger (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 156). Når læreplanen er satt, er det som sagt rom for lokale tilpasninger. Dette kan gi store lokale muligheter i kroppsøving basert på hvilke muligheter som finnes i lokalsamfunnet.

Den *oppfattede læreplanen* er, som sagt, det nivået som er mest relevant for denne studien. Dette nivået er enkelt forklart læreplanen som de forskjellige lærerne oppfatter og forstår. Det som blir gjennomført av undervisning i skolen trenger ikke være det som alle andre oppfatter som det som står i læreplanene. Foreldre, foresatte og eventuelle andre har for eksempel kanskje en annen oppfattelse av læreplanen enn det som blir gjennomført i praksis på skolen, men som Goodlad understreker, er det lærerens oppfattelse av læreplanen som mest sannsynlig er den oppfattelsen som er mest relevant. Dette kan eksemplifiseres gjennom at lærere direkte kan påvirke hvordan skolehverdagen blir, selvfølgelig i tråd med gjeldende læreplan. Ser lærerne at det er for lite av noe i skolehverdagen, har de mulighet til å tilrettelegge slik at det eventuelt blir mer av dette. (Goodlad, 1979, s. 62).

Hvordan ulike lærere oppfatter læreplanene vil variere basert på blant annet kunnskap, verdier og holdninger. (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 156). Basert på det Lyngsnes og Rismark (2017) skriver, kan en da tenke seg at hvordan undervisning og vurdering, som vil være relevant for vår undersøkelse, blir praktisert, kan variere fra skole til skole og lærer til lærer. Selv om læreplanen er formelt lagt frem som et styringsdokument, vil det, som allerede nevnt, være forskjeller på hva ulike relevante personer, altså personer som skal jobbe med, i eller rundt læreplanen, oppfatter som den faktiske læreplanen (Goodlad, 1979, s. 61). Dette

kan da tenkes å ha sammenheng med hvilke kunnskaper, verdier og holdninger de som skal forholde seg til læreplanen tar med seg inn i arbeidet med den (Lyngsnes & Rismark, s. 156).

Den *gjennomførte læreplanen* er den læreplanen som blir gjennomført i undervisningen, og som kan observeres. Her vil lærerens ulike tolkninger være med på å påvirke hvordan læreplanen blir gjennomført på de ulike skolene og klasserommene. Lærerens kompetanse og hvilke læremidler som er tilgjengelige vil også kunne spille en rolle i den gjennomførte læreplanen (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 156).

Den *erfarte læreplanen* er den læreplanen som elevene opplever i de konkrete undervisningssituasjonene. Det er viktig å tenke på at det som læreren tenker den gjennomfører, ikke nødvendigvis er det som elevene opplever og erfarer rundt den gjennomførte undervisningen. Den erfarte læreplanen vil variere både basert på den gjennomførte læreplanen, men også hvilke forutsetninger elevene tar med seg inn i undervisningen og kan være forskjellig fra elev til elev i samme klasse (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 156). Kroppsøving kan for noen elever være et utfordrende fag der aktiviteter fort kan oppleves som veldig utfordrende og det kan tenkes at en som lærer bør prøve å sette seg inn i hvordan undervisningen som gjennomføres kan erfares av de ulike elevene i klassen.

Læreplanen er en del av en prosess som går igjennom flere beslutningsledd. Goodlad (1979) presenterer fire nivå av læreplanen; det samfunnsmessige/politiske nivå, institusjonsnivå, undervisningsnivå og det personlige nivået, når det kommer til arbeid med læreplanen og arbeidet med læreplanen. I vårt tilfelle vil det være ekstra interessant å se på institusjonsnivået. Institusjonsnivået består av de som jobber med og rundt skolen i forhold til både skoleutvikling og skoleledelse. (Goodlad, 1979, s. 78). I følge Goodlad (1979) er arbeidet med læreplanen på institusjonsnivå avgjørende, fordi det kan bidra til forbedring av skolens praksis. Gjennom prosessen med å jobbe med læreplanen på institusjonsnivå kan dette arbeidet være med å forbedre avgjørelsene som tas når det kommer til å forme gjeldende institusjon. Han nevner også at et godt arbeid på institusjonsnivået, fører til at avgjørelsene lærere tar, sannsynligvis blir bedre på undervisningsnivået. (s. 129). Et eksempel på dette kan være på bakgrunn av at læreplanen blir jobbet med og tilpasset den

aktuelle skolen, kan dette gjøre det lettere for lærerne på denne skolen å ta avgjørelser basert på den bearbejdede læreplanen og dette kan kanskje skape større sammenheng mellom institusjons- og undervisningsnivå. Kobler en dette til vår problemstilling, kan en si at problemstillingen vår bygger mye på nettopp dette. Hvordan vil lærere forstå læreplanen, i vårt tilfelle vurdering i læreplanen, og hvordan jobber de sammen om dette på skolene?

Arbeidet på institusjonsnivå skal «gi mer konkret veiledning til lærere og elever» (Goodlad, 1979, s. 78), spesielt i sammenheng inn mot selve undervisningsnivået. «Medlemmene av hver enkelt skoles organisasjon tolker og bruker den nasjonale planen» (Bjørnsrud, 1995, s. 22). Med andre ord baserer altså institusjonsnivået seg på et profesjonsfelleskap innad i de enkelte skolene hver for seg, i tillegg på et overordnet nasjonalt nivå. Goodlad (1979) peker på utfordringer med å jobbe med læreplanen på institusjonsnivå, deriblant den menneskelige faktoren. Han mener også at det institusjonelle nivået ser ut til å være «svakt eller utilstrekkelig utviklet; samfunnsmessige beslutninger rettes til lærere (undervisningsnivået)» (Goodlad, 1979, s. 344). Denne svakheten kan da, som nevnt, videreføres over til undervisningsnivået og da direkte påvirke elevene i negativ forstand i forhold til hva formålet med læreplanen i utgangspunktet kanskje har vært. Fullan (2007, s. 68) nevner også at det kan ta alt ifra fem til ti år å implementere omfattende endringer i skolen. Et eksempel på en slik endring kan være en ny læreplan. Den nye læreplanen er enda relativt fersk, og dette kan være viktig å ha i bakhode gjennom denne studien.

2.3. Vurdering

Vurdering er, som allerede nevnt, et stort og omfattende begrep. Basert på hva som har blitt skrevet om læreplanteori, kan en se at læreplanen er noe som skal bli jobbet med og bearbejdet, spesielt på skolene og av lærerne, som har dette som styringsdokument. Arbeidet med vurdering i læreplanen kan ses på med tanke på det overnevnte om arbeidet på institusjonsnivå og den oppfattede læreplanen. For å forklare vurderingsbegrepet på en tilstrekkelig måte, kommer vi til å se på vurdering i den nye læreplanen i forhold til den gamle læreplanen, hva vurdering generelt er, vurderingskompetanse som begrep og hvordan dette er relevant. Til slutt vil vi avslutte med å se nærmere på innsats begrepet.

2.3.1. Vurdering i ny og gammel læreplan

I LK06 var kompetansemålene delt i tre ulike kategorier som var: idrettsaktiviteter, friluftsliv og trening og livsstil. I 2006 kom begrepet kompetanse frem i faget, og innsats begrepet falt bort. En av konsekvensene var at tester fikk enda større betydning og vektning. Dette førte til at elever mistet motivasjon og at det ble en testkultur der elevene hadde et karakterjag. Dette var grunnen til at de måtte revidere (Prøitz & Borgen, 2010; Brattenborg & Engebretsen, 2007,). I 2012 kom en revidering som gjorde at innsatsbegrepet kom inn igjen som en del av vurderingen. Det står blant annet i fagets formål at: «*I den særlege vurderingsordninga som gjeld for dette faget, er dette ivareteke ved at innsatsen til elevene er en del av grunnlaget for vurdering.*» (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Det står også at det vil være relevant å ta hensyn til elevenes forutsetninger i vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Det var også mer fokus på idrettslige aktiviteter, med fokus på ferdigheter. Ballspill har også vært en sentral del av faget, og ferdighetstester knyttet til teknikk i ulike ballspill har også vært en sentral del av hvordan det har blitt vurdert i faget tidligere. Da skulle ferdighetene, innsats og progresjon måles og settes karakter på. I Osloundersøkelsen (Vinje, 2008b) undersøkte de hvor ofte kroppsøvlingslærerne brukte ferdighetstester til å måle fysiske egenskaper og teknikk hos elevene. Resultatet var at 95,5% av respondentene på ungdomsskolen brukte slike tester i vurderinger. Det kommenteres også at karakterene kunne gis forskjellig fra lærer til lærer, og kommune til kommune. Ved seks runder på Cooper-test kunne det gis karakter fem i en kommune, mens i en annen kommune kunne dette resultere i karakteren tre (Vinje, 2008a, s. 16-17).

Læreplanen fra 2020 nevner mye om underveisvurdering, som er all vurdering som blir gitt til eleven frem mot standpunktvurderingen i 10. klasse. Standpunktvurderingen skal si noe om elevens kompetanse. Læreren skal legge til rette for at «*eleven får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger.*» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 9). Vurdering i den nye læreplanen skal basere seg på flere elementer ved kroppsøvingfaget. Elevene skal bli vurdert i ulike bevegelsesaktiviteter, egenvurdering, livredning, uteaktiviteter, friluftsliv og deltakelse sammen med andre. Elevene skal i tillegg få muligheten til å medvirke i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 9). Elevmedvirkning kan gjennomføres på mange forskjellige måter. Elevene kan for eksempel planlegge og gjennomføre oppvarming i

kroppsøvingsøktene, dette kan også brukes som en vurderingsmulighet.

Underveisvurderingen stiller altså krav til at læreren skal «gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle kompetansen sin» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 8).

I en artikkel av Arnesen et al. (2013) ble kvalitative og kvantitative data fra undersøkelser om kroppsøvlingslæreres vurderingspraksis etter ny vurderingsforskrift sett på og studert.

Bakgrunnen for studien var at innføringen av Kunnskapsløftet (LK06) førte til økende satsing på vurdering i grunnopplæringen. I studien har de tatt for seg tre problemstillinger, som er:

1. I hvilken grad har kroppsøvlingslærer endret praksis for karaktervurdering (vurderingspraksis) etter innføringen av LK06 og ny vurderingsforskrift?
2. Hvilken sammenheng er det mellom grad av endring i vurdering og ulike sider ved praksisteorien til lærerne?
3. Hvordan uttrykker kroppsøvlingslærer at LK06 og ny vurderingsforskrift har virket inn på deres undervisning og vurdering i kroppsøving. (Arnesen et al., 2013, s. 10).

Dataene er som nevnt hentet av en survey fra Vavik et al. (2010), som heter Skolefagundersøkelsen og ble gjennomført i 2009, og seks kvalitative intervju. Resultatene fra denne undersøkelsen viste at nesten halvparten av lærerne hadde endret sin vurderingspraksis ved innføringen av LK06. I de kvalitative intervjuene hadde fem av seks lærere endret sin vurderingspraksis etter innføringen av LK06. Læreren som ikke hadde endret vurderingspraksisen var en kvinne med 30 års erfaring i skolen. Da hun ble spurt om hvordan hun gjør elevene kjent med kriterier for vurdering svarer hun:

Nei, elevene, de vet egentlig, for det har vært praktisert i flere år, vi har fulgt en sånn fordelingsregel med kunnskap, prestasjon og innsats, og så har vi definert hva som ligger under hvert. Det har stort sett alltid vært gjort til alle klassene, så de vet det før året begynner. (Arnesen et al., 2013, s. 23).

Det virker som læreren kjenner til innholdet i LK06, og retningslinjene for vurdering, men at hun heller stoler mer på egen erfaring og innkjørte aktiviteter. De fem andre lærerne som

blir intervjuet deler ikke denne oppfatningen, og sier at LK06 har ført til at de endret vurderingspraksisen. I studien trekkes sitater fra to mannlige lærere i 30-årene frem. Den ene læreren trekker følgende frem, i forholdet mellom undervisning og vurdering: *«Det blir for mye dokumentasjon; det tar fokus fra undervisningen. Jeg må ta notater (...). Det går ut over innholdet også. Mer testing (...) Ikke nødvendigvis tester, men aktiviteter hvor det er lettere å observere hva elevene egentlig kan.»* (Arnesen et al., 2013, s. 24).

Han tolket dermed at de nye retningslinjene ville ha mest mulig ned på papiret. Han trakk også frem at en elev som før hadde dårlig innsats ikke kunne få en 6er, nå kunne det på grunn av ferdigheter. Den andre læreren viser til forbedret vurderingspraksis ettersom det er lettere å sette ord på vurderingsgrunnlagene som gis til elevene. Det ble også sett en gradvis endring mot at lærerne hadde mer fokus på kompetansemålene i vurderingsgrunnlaget. Dette viser at endringer i læreplan, ofte fører til endringer i vurderingspraksisen til lærer. (Arnesen et al., 2013).

2.3.2. Hvordan kan en vurdere i kroppsøving?

I kroppsøvingfaget skal vurdering fremme læring, men også bidra til lærelyst underveis. Den skal gi kompetanse og informasjon underveis og ved avslutningen av opplæringen, som blant annet ved underveisvurdering, halvårsvurdering og standpunktvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 1). Når en skal vurdere i kroppsøving skal en selvfølgelig vurdere ut ifra gjeldende kompetansemål og basert på overordnet del er det viktig at elevene får delta og får medansvar i læringsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Noe av dette kan trekkes inn mot hvordan en som lærer bruker kompetansemålene. Gjennom å inkludere elevene i arbeidet med kompetansemålene, for eksempel ved å la de være med å bestemme læringsmål for aktivitetene, kan de oppleve et sterkere eierforhold, noe som gir de mulighet til å reflektere mer over egen læringsprosess (Evensen 2020, s. 33). Kompetansemålene kan virke store og abstrakte for elevene og Evensen (2020) trekker frem flere ting en kan gjøre for å gjøre det lettere for elevene å forstå hva de blir vurdert i. En kan for eksempel, som allerede nevnt, bryte ned kompetansemålene til læringsmål som gjør kompetansemålene lettere for elevene å håndtere. En kan utarbeide vurderingskriterier og kjennetegn på kompetanse for ulike nivå slik at elevene får konkrete ting å forholde seg til når det kommer til vurdering i ulike situasjoner. Det går også an å «pakke ut»

kompetansemålene (Evensen, 2020). Dette innebærer at en sammen med elevene tolker og finner mening med målene for å kunne se innholdet i målene på en bedre måte for elevenes del.

Elever skal, som nevnt, involveres i vurderingen av seg selv. Dette kan for eksempel gjøres gjennom egenvurdering. Evensen (2020) trekker frem egenvurdering som «noe av det viktigste og mest effektive vi kan arbeide med i skolen» (s. 51). Han skriver at det å lære elevene å lære, vil være sentralt videre i livet og dette handler om at elevene blir rustet og får kompetanse når det kommer til å mestre utfordringer som vil komme når de blir eldre. Egenvurdering kan med andre ord bidra til *dybdelæring*. Dybdelæring handler om at elevene skal utvikle kompetanse innenfor et fag på en måte som gjør de kapable til å bruke denne kunnskapen og ferdighetene sine i kjente og ukjente sammenhenger senere i livet. Elevene skal lære å bruke kunnskapen sin på forskjellige måter både individuelt og sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Det å involvere elevene i prosessen med å utvikle vurderingskriterier eller å bryte ned kompetansemålene, kan ses på som et bra hjelpemiddel. Gjennom å gjøre dette vil elevene få et større eierforhold til målene og det kan hjelpe elevene å se det større bildet, som skal være sluttkompetansen i faget (Evensen, 2020, s. 37).

Hvordan en driver med egenvurdering har ingen fasit, men det kan ses på som viktig å ta hensyn til at elevmassen er forskjellig og å bruke varierende metoder kan være gunstig for at så mange elever som mulig får formidlet sine refleksjoner på en god måte (Evensen, 2020, s. 54). Evensen (2020) trekker også frem at egenvurderingen ikke i utgangspunktet skal brukes som en del av vurderingen av fagkompetansen til eleven, men mer som en metode for å oppnå bedre fagkompetanse. Det finnes som sagt ingen fasit på hvordan en kan drive med egenvurdering, men et eksempel kan være at elevene får reflekterende spørsmål som de kan svare på i for eksempel en loggbok eller ved håndsopprekning etter en undervisningstime. Det kan også utvikles korte spørreskjema som elevene svarer på i slutten av timen, enten digitalt eller for hånd. Disse spørsmålene må da selvsagt ha sammenheng med læringsmålet for timen slik at elevene kan kjenne seg igjen. Om det gjennomføres spørreundersøkelser har læreren mulighet til å se på dette ved senere anledninger og tilpasse undervisningen ut ifra hvilke tilbakemeldinger som kommer.

En annen måte å involvere elevene i vurderingsarbeidet på kan være gjennom hverandrevurdering. Dette innebærer at elevene skal fungere som læringsressurser for hverandre. «Gjennom å observere hverandre, samarbeide og gi hverandre tilbakemeldinger kan elever bidra til egen og hverandres læring» (Evensen, 2020, s. 69). Ser en på læreplanen finner man et kompetansemål som sier noe om at en skal gjøre andre gode. For eksempel etter 10. trinn skal elevene «bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til fremgang for andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 8). Her kan hverandrevurdering være en måte å jobbe med et slikt kompetansemål. For å jobbe med hverandrevurdering forutsetter det at elevene opplever klassemiljøet som trygt, og at en også bør være bevisst på at denne form for vurdering elevene imellom ikke har fokus på feilretting, men på hva elevene gjør godt (Evensen, 2020). Et eksempel på hverandrevurdering kan være gjennom spill-aktiviteter der elevene er sammen to og to og observerer hverandre når de er i aktivitet (forutsetter at elevene ikke spiller samtidig), og for eksempel halvveis går sammen og diskuterer og kommer med tilbakemeldinger til hverandre. Dette kan også brukes når elevene øver på teknikker og gi tilbakemeldinger på ferdigheter for å forbedre dette.

Når vi snakker om vurdering snakker vi som regel om underveisvurdering. Det er, som tidligere nevnt, all vurdering som blir gjort underveis frem mot sluttvurderingen, som vil være standpunktvurderingene i 10. klasse (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Underveisvurderingen skal bidra til «å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 8). En annen måte å se på vurdering er gjennom summativ og formativ vurdering. Summativ vurdering er nok den enkleste å definere og er det som foregår i slutten av ungdomsskolen, i hvilken grad har eleven oppnådd kompetansemålene i kroppsøving? Sluttkarakteren i kroppsøving skal gjenspeile alle de tre årene på ungdomsskolen. Summativ vurdering kan direkte eksemplifiseres som karakterene som blir gitt etter endt undervisning (Lauvås, 2018, s. 25). Den summative vurderingen er med andre ord oppsummerende, kartleggende og avsluttende, noe som en standpunkt karakter er et eksempel på i kroppsøvingfaget. (Kristiansen & Eggen, 2018, s. 84).

På den andre siden er formativ vurdering vanskeligere å definere. Formativ vurdering går ut på «å vurdere den som er under utvikling/opplæring, for å hjelpe vedkommende i bestrebelsene på å bli bedre» (Lauvås, 2018, s. 26). Kristiansen og Eggen (2018) beskriver også formativ vurdering, som vurdering som skal sette søkelys på forbedring av læring og at denne vurderingen skal gis underveis i opplæringen. Dette kan for eksempel gjøres gjennom dialog med tilbakemeldinger, som har til formål å føre til forbedring for eleven (s. 84). Den formative vurderingen handler altså med andre ord om å drive vurdering på en måte som fostrer læring for den som skal lære. En kan trekke tråder mellom formativ vurdering og vurdering for læring, som fokuserer på nettopp det å bruke vurdering som et verktøy for elevers egen læring, i motsetning til summativ vurdering som har fokus på hvor eleven er kunnskapsmessig på det aktuelle tidspunktet vurderingen blir gitt (Evensen, 2020, s. 140). Her kan det også trekkes tråder mellom underveisvurderingen som skal bli kontinuerlig gitt i faget.

Kristiansen og Eggen (2018) trekker i likhet med Evensen (2020) tråder mellom vurdering for læring og formativ vurdering. Vurdering for læring består av veiledning og kommentarer, oppmuntringer, vurdering og spørsmål i sammenheng med elevens utviklingsarbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 211). Ifølge Kristiansen og Eggen (2018) skal læreren vurdere elevens engasjement i læringsarbeidet, hvordan eleven bidrar i gruppen og hvordan eleven reflekterer og løser problemer. En slik form for vurdering skal altså bidra til at eleven lærer og utvikler seg i forskjellige fag (s. 85). «Vurdering for læring er dermed *framoverskuende*, der fokuset rettes fremover for å definere elevens neste steg i undervisningssammenheng» (Kristiansen & Eggen, 2018, s. 85). Elevene skal altså vite hva som skal til for å forbedre seg. Her trekker Kristiansen og Eggen (2018) paralleller inn mot at dette fostrer elevmedvirkning, som kan ses på i sammenheng med det som er nevnt over i forhold til egenvurdering og hverandrevurdering. Utdanningsdirektoratet (2021) har definert fire prinsipper som vurdering for læring bygger på. Disse prinsippene sier noe om hvordan forutsetningene til elevene for å lære kan styrkes:

1. Forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem.
2. Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.

3. Får råd om hvordan de kan forbedre seg.
 4. Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.
- (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 6)

Disse prinsippene kan med andre ord sies å være en slags hjelp til lærere i arbeidet med vurdering for læring. Det kommer frem i både Skaalvik og Skaalvik (2019), Evensen (2020) og Kristiansen og Eggen (2018) at vurdering for læring skal bidra til at eleven lærer. Evensen (2020) nevner også at vurdering for læring skal gi «informasjon om hva eleven mestrer, hva eleven kan arbeide videre med og hvordan.» (s. 134). Ser en dette i sammenheng med elevmedvirkning kan læreren bruke elevenes meninger til å for eksempel tilpasse undervisningen, selvsagt i tråd med læreplanen. Dette kan tenkes å føre til økt motivasjon hos elevene.

I 2008 kom Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving ut. Bakgrunnen for undersøkelsen er at det er en tanke om at en vurderingssituasjon i faget har begrensende muligheter til å fungere rettferdig og transparent. Det var også et ønske om å skape en oversikt over disse problemene og komme med et forslag til en vurderingspraksis som er bedre for både lærer og elever i faget (Vinje, 2008b, s. 3). Denne studien benytter kvantitativ metode og spørreskjema for å samle data. Spørreskjemaene er sendt rundt til skoler som beholder seg i og rundt Oslo-området, og det kom inn 125 svar fra både ungdomsskoler og videregående. Problemstillingen i denne undersøkelsen er: «... å finne tendenser og indikasjoner i forhold til kroppsøvingslærerens holdninger og praksis i forbindelse med vurdering.» (Vinje, 2008b, s. 4). I undersøkelsen legges resultatene frem i fire hovedpunkter hvor tre av disse kan være relevante for vår studie. Disse tre resultatene er:

1. Et klart flertall av lærerne i undersøkelsen ønsker en avklaring på hva som bør regnes som relevante elevforutsetninger, da disse skal trekkes inn ved vurdering med karakterer.
2. Et flertall av lærerne i undersøkelsen mener kompetansemålene i kroppsøving er for brede. De ønsker seg i større grad tydelige minstekrav og standardiserte krav til elevene.
3. Et flertall av lærerne i undersøkelsen føler at de *ikke* klarer å gi alle elevene veiledning på hvordan de ligger an i forhold til måloppnåelse i de ulike kompetansemålene i kroppsøving. (Vinje, 2008b, s. 4).

Disse resultatene viser hva de lærerne føler om den forrige læreplanens vurdering, og dens problemer. Det kan være spennende å på hva våre informanter har å si om dette og hvilke erfaringer de har tatt med seg sett ut ifra den nye læreplanen.

2.3.3. Vurderingskompetanse

Når vi snakker om vurdering, kan en også se på lærernes vurderingskompetanse.

Vurderingskompetanse er noe som kommer til uttrykk gjennom læreres vurderingspraksis.

Engvik (2010) trekker frem at vurdering av elever og elevers læring «er en prosess, og individuell vurdering må gjøres i forhold til «noe»». (s .203). Nøyaktig hva

vurderingskompetanse er har blitt diskutert og det er ikke enighet i hva det er i praksis.

Fjørtoft og Sandvik (2016) presenterer hvordan Utdanningsdirektoratet definerer vurderingskompetanse:

Vurderingskompetanse forstås som bruk av metoder, vurderingsformer og vurderingsresultater, utvikling av et fagspråk om vurdering og som sammenheng mellom mål og vurdering. Å utvikle vurderingskompetanse innebærer også å etablere en vurderingskultur med fokus på elevenes og lærlingenes læring, med rom for å prøve og feile og for å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 21).

Fjørtoft og Sandvik (2016) trekker frem at vurderingskompetanse kan hjelpe lærere ved å skille mellom hvilke vurderingspraksiser og metoder en kan bruke i ulike situasjoner. Det er flere som har prøvd å definere hva vurderingskompetanse er, to av disse er Stiggins (1995) og Popham (2009). Stiggins (1995) har definert fem aspekter når det kommer til hva en lærer må ha kunnskap om når det kommer til vurderingskompetanse. Han mener at lærere må ha et klart mål for vurderingen, en dyp forståelse for innholdet, evne til å velge rett vurderingsmetode i forhold til situasjonen, kunnskap om elevenes læringsutbytte og læreren må være klar over feilkilder og fordommer i vurderingssituasjoner. Basert på dette kan det være vanskelig å si hva en passende vurderingsmetode er, men dette kan styrkes gjennom praktisk erfaring med vurdering (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 19). Det kan altså tenkes at en gjennom å bruke rett vurderingsmetode som passer til aktiviteten, kan dette være med på å styrke elevenes læring. Samtidig kan personlige erfaringer med vurderingssituasjoner være

med på å hindre utviklingen av vurderingskompetansen, på bakgrunn av fordommer en kan ta med seg inn i arbeidet med dette (Stiggins, 1995). Fjørtoft og Sandvik (2016) trekker frem at erfaring med vurdering utvilsomt er med på å styrke den samlede vurderingskompetansen og at dette gir lærere mulighet til å erfare og konkretisere abstrakte teoretiske prinsipper for å styrke elevenes læring.

En annen som har prøvd å definere hva slags kunnskap som lærere bør ha om vurdering er Popham (2009), som presenterer hele 13 forskjellige komponenter og som blir presentert i Fjørtoft og Sandvik (2016), og selv om det er 13 forskjellige vil vi kun trekke frem komponenten *fordommer (bias)*. Dette på grunn av at vi ser det i en kroppsøvings- og vurderingssammenheng i kroppsøvingfaget. Det kan tenkes at i og med at kroppsøving er et praktisk-estetisk fag der vurderingen skal gjøres fortløpende i løpet av undervisningstimer vil det være rimelig å anta at fordommer kan være med å påvirke hvordan en vurderer. Selv om dette ikke skal være tilfellet, kan det være det basert på det Stiggins (1995) sier om fordommer og erfaringer en tar med seg inn i vurderingspraksisen sin.

Basert på mye av det overnevnte kan vurderingskompetanse deles opp i seks ulike dimensjoner: *Metoder og praksiser i vurdering, Validitet og reliabilitet, Formativ og summativ vurdering, Feedback, Læringsmål og kriterier og Styring, ledelse og ansvar* (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Ikke alle disse er relevante for vår studie, men noen kan være med på å si noe om hvordan en kan jobbe med vurdering spesifikk og som kan ses på i for eksempel sammenheng med ulike vurderingsmetoder. *Metoder og praksiser i vurdering* kan ses i sammenheng med vår studie og handler om at vurdering bygger på tre prinsipper; teoretisk modell, oppgaver eller deltakelse i en aktivitet og fortolkning av observasjoner gjort av læringsprosess og utbytte. Sammenhengen mellom disse er det som sier noe om kvaliteten på vurderingen (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 23) og det er dette som kan være med på å si noe om hva en lærer kan om vurdering. Dette kan også ses på sammen med profesjonsutvikling. Gjennom å diskutere dette sammen med andre kroppsøvlingslærere kan det ses på som en form for profesjonsutvikling. *Formativ og summativ vurdering* har blitt snakket om tidligere, og er relevant i denne studien.

Feedback, eller fremovermeldinger, er tilbakemeldinger som blir gitt til elevene for at de skal forbedre seg. Her ligger det til grunn tre betingelser for at elever faktisk kan få utbytte av dette; 1) Eleven må forstå læringsmålene som blir brukt. 2) Hvordan elevens prestasjoner er i forhold til disse målene. 3) Hva eleven kan gjøre for å oppnå målene som skal nås (Fjørtoft & Sandvik, 2016 s. 30). Fremovermeldinger kan med andre ord ses på som en del av den formative vurderingen, der elevens bevissthet om målene er en sentral del. Her ser en direkte på undervisningsvurdering. Undervisningsvurdering skal gis til elevene og tilbakemeldingene skal bidra til å fremme læring i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 8). *Læringsmål og kriterier* handler om at lærere må utvikle læringsmål som skal presenteres for elevene, disse målene er nemlig avgjørende for kompetanseutviklingen til elevene i faget over en lengre tidsperiode. Tydelige læringsmål og kriterier generelt, kan være med å bidra til en transparent læringsprosess for både elev og lærer (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 32).

Vurderingskompetanse er i bunn og grunn et komplisert og omfattende begrep, men det kan samtidig ses på som like viktig som det er omfattende. Vurderingskompetansen til en lærer, kan tenkes å si noe om hvilke erfaringer og teoretisk grunnlag læreren tar med seg inn i sin vurderingspraksis jfr. Goodlad oppfattede læreplan (Goodlad, 1979, s. 62). Det kan også tenkes å være viktig å se på vurderingspraksisen som en dynamisk praksis som endrer seg i takt med elevgrupper og læreplaner (i sammenheng med ny læreplan fra 2020 for eksempel). En lærer med god vurderingskompetanse og -praksis kan være avgjørende for å fremme læring hos elever på en generell basis og en kan som lærer dra med seg erfaringene sine i arbeid med utvikling og forbedring både alene og sammen med andre i et profesjonsfellesskap (Engvik, 2010, s. 204).

2.3.4. Innsats

Innsats er et begrep som ofte kommer frem i diskusjon omkring faget kroppsøving, og hva som kjennetegner god eller dårlig innsats kan være vanskelig å definere for en lærer. Hvorfor man trenger innsats i kroppsøving, kan være et spørsmål mange stiller. Innsatsbegrepet kan tenkes å være vanskelig å definere helt konkret, ettersom hva som kommer frem som god innsats kan være forskjellig fra elev til elev. Ferdighetssterke elever kan for eksempel vise god innsats gjennom å være gode støttespillere og i samhandling med andre, mens dette kan være mer utfordrende for elever som ikke har like gode ferdigheter.

Innsats kommer frem i læreplanens *Vurdering i kroppsøving* (Utdanningsdirektoratet, 2019b), som en del av kompetansen og vurdering i faget. Utdanningsdirektoratet (2019b) skriver:

At eleven viser innsats i faget innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre. Det betyr at det er kjennetegn på måloppnåelse at eleven fortsetter å øve, selv om det, innenfor fagets rammer, ikke gir synlige resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling. (s. 2)

Elevene skal også være aktive i deltakelse, samarbeid og medvirkning for å fremme læring hos seg selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det blir nevnt av Evensen (2020) at innsats kanskje for noen blir sett på som å yte sitt beste ut ifra hvilken form man er i og at man skal ende opp med å bli sliten når aktiviteten er gjennomført (s. 99). Innsatsbegrepet er så mye mer enn dette når vi ser på hva læreplanen sier. For å kunne si mer om betydningen av hva innsats i kroppsøving betyr kan en gå tilbake til LK06 og se på hva som skjedde der, når det kommer til innsats. I utgangspunktet var ikke innsats med i læreplanen, selv om det hadde vært en del av vurderingsgrunnlaget frem til LK06. (Evensen, 2020, s. 105). Evensen (2020) skriver at dette førte til stor usikkerhet blant kroppsøvingslærere fordi de følte at innsats i kroppsøving var en viktig del av faget og Evensen (2020) viser til forskning som sier at lærere fortsatte å vektlegge vurdering i faget, selv om det ikke sto på læreplanen. Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving viste også til at flertallet av lærerne fortsatte å vektlegge innsats som kriterium, selv om dette var tatt bort den gangen. (Vinje, 2008b, s. 4). I 2012 ble forskriften for vurdering endret til å igjen ta med innsats som relevant vurderingsgrunnlag i faget (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 3). Det kan tenkes at gjennom det at innsats ble tilbakeført som begrep i læreplanen etter at det ble tatt bort, viser til at begrepet er en sentral del av faget, spesielt når det kommer til vurdering. Innsats blir beskrevet gjennom læreplanen som ble revidert i 2012 som at:

Innsats i faget kroppsøving innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysiske

kapasitet. Det innebærer at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget. Det skal ha innvirkning på karakteren at elevene fortsetter å øve også når det ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling.

(Utdanningsdirektoratet, 2012a)

I innsatsbegrepet ligger det altså at elevene skal gjøre sitt beste, ikke gi opp, være selvstendig, utfordre egen kapasitet, samarbeide og bidra til andre elevers læring der dette er mulig (Evensen, 2020, s. 100). Innsatsen skal jo, som tidligere nevnt, være med i vurderingen i kroppsøvingfaget, og det er det eneste faget i skolen der selve innsatsen skal vurderes. At innsats skal vurderes kommer frem i flere av kompetansemålene gjennom ulike formuleringer. Evensen (2020) trekker frem «utforske», «trene på og utvikle» og «øve på og gjennomføre» fra kompetansemålene fra læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 7). Gjennom LK20 kommer innsats frem under flere deler. Innsats blir nevnt under *Fagrelevans og sentrale verdier, Kjerneelementer og Tverrfaglige temaer* i tillegg til undervisningsbeskrivelser (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Når innsats blir nevnt gjennom hele læreplanen i ulike deler fremhever det viktigheten av begrepet og hva dette har å si for å lære og utvikle kompetansen innenfor faget (Evensen, 2020, s. 101).

Å bemerke elevers innsats er viktig for å kunne vurdere rettferdig i kroppsøving. I en studie utført av Aasland og Engelsrud (2017) er forskningsspørsmålet: «*Hvordan konstitueres innsats i kroppsøvingundervisningen?*». Bakgrunnen for studien er at det finnes relativt lite forskning på innsats i praksis, og noen studier viser til at lærere oppfatter og vurderer innsats på ulike måter i kroppsøvingfaget. Det kommer også frem i bakgrunnen for studien at kroppsøvingslærere bruker innsats på ulike måter i både undervisning og elevvurdering. Studien er produsert ut ifra feltarbeid med Michael Foucault sin diskursteori som rammeverk for feltarbeid og analyse. Disse analysene er gjort fra fire videregående skoler i Oslo, og tre situasjoner fra lærere. Hovedfunnet i artikkelen er at innsats er noe lærerne ser og legger merke til. Studien viser til tre måter innsats kommer til uttrykk på: Det er lett å se hvem som står på slik at de blir drivende svette, det som kan ses i forhold til fremgang, og jeg ser på innstillingen. Du skal være en lagspiller og gjøre andre gode.

Et eksempel på hvordan det å «stå på» kommer frem i studien er da lærer 1 sier: «*Han eleven der (peker på elev) er drivende svett hver gang*». Denne kommentaren kan være med å si hvilken holdning læreren i studien har til faget og at han kanskje arbeider ut ifra en «*helse i hver svettedråpe*» diskurs, noe som kanskje kan være en litt gammeldags måte å se på innsats. Fremgang blir også sett på som en viktig faktor. Her viser lærer til viktigheten ved å bruke tester, for å måle slik fremgang. Dette kan være utholdenhetstester eller styrketester. Innenfor det å være «lagspiller» nevner den ene læreren viktigheten av at de som er «gode til å spille» bidrar til å «gjøre andre gode». I diskusjonsdelen kommer det frem at når elevene beveger seg mye, vil det være en indikator på god innsats. Ved at eleven beveger seg lite, eller er passive, vil det være dårlig innsats. Elevers kroppslige erfaringer, som for eksempel refleksjon, metakognisjon og selvregulert læring kan falle bort, og være vanskelig for lærer å ta stilling til når en vurderer. Et eksempel på dette kan være at en elev som ikke legges merke til i aktiviteten, men som bruker mye til faglig refleksjon om hvordan utfordringer kan løses, kan risikere å få lav måloppnåelse. Dette fordi lærer ser på eleven som inaktiv. Konklusjonen i studien blir at innsats kobles til noe som blir synlig for lærerne i faget (Aasland & Engelsrud, 2017).

En kan også stille seg spørsmålet om hvorfor en skal vurdere innsats i kroppsøving. Dette har Petter Eirik Leirhaug tatt stilling til i en artikkel publisert i 2013. I denne artikkelen legger han frem forskjellige eksempler på hvorfor innsats er en viktig del av folkehelseperspektivet. Det andre eksempelet tar for seg en situasjon der en elev løper frem og tilbake på en håndballbane over tre år i kroppsøvingstimene, uten å få noe forbedrede ferdigheter i håndball, vil fortsatt eleven gjennom denne innsatsen som bli gjort, få et utbytte basert på de retningslinjene som kommer fra helsedirektoratets tilrådninger om daglig fysisk aktivitet. (Leirhaug, 2013). Han trekker også frem at i kroppsøvingsfaget er det kroppen som er det fremste redskapet og at elevene gjennom opplæringen skal oppleve bevegelsesglede som kan være med å legge til grunn for en videre aktiv livsstil. Gjennom når det å «delta i bevegelsesaktiviteter og bli kjent med seg selv gjennom kroppslig utfoldelse er en del av formålet med faget, blir innsats underveis i læringsarbeidet et uttrykk for faglig kompetanse» (Leirhaug, 2013). Med andre ord kan en altså si at selv om elevene ikke oppnår stor ferdighetsutvikling i faget, kan en se på innsatsen og i hvilken grad elevene oppnår bevegelsesglede, som et overordnet perspektiv der hovedmålet vil være at elevene lærer å

like å være i aktivitet. Dette kan være med å bidra til en aktiv livsstil og hverdag, og som samsvarer med FHI sine råd om 60 minutter daglig fysisk aktivitet for barn og unge (Nystad, 2022). Selv om FHI sine råd kanskje ikke kommer tydelig frem i læreplanen, kan en tenke på det som noe overordnet om en ser på faget med et folkehelseperspektiv.

2.4. Profesjonsutvikling og felleskap

Når en jobber med vurdering og innsats i skolen kan det tenkes at dette kan være utfordrende å jobbe med alene. Som kroppsøvingslærere kan det være en lur ting å jobbe sammen, spille på lag og drive med profesjonell utvikling når det kommer til vurdering og innsats, begreper som kan være vanskelige å definere helt tydelig. De siste årene har begrepet profesjonsutvikling fått en viktig rolle i norsk skolesammenheng, og i kroppsøvingsfaget.

Læreryrket er en profesjon, og profesjonsutøverne har stor betydning for den enkelte og samfunnet ellers. Maustehagen (2015) peker på at et profesjonsyrke skal inneholde vitenskapelig kunnskap, autonomi i utførelsen av yrket og en etisk standard for utførelse av yrket. Andre yrker som også er profesjonsyrker er blant annet leger, advokater, politi og fysioterapeuter. Selv om læreryrket blir sett på som et profesjonsyrke, er det blitt hyppig diskutert om læreryrket egentlig er en profesjon. Dette spesielt i lys av hvilken autonomi og hvordan den forskningsbaserte kunnskapen spiller en rolle i arbeidshverdagen til en lærer (Maustehagen, 2015, s. 19). Evensen (2020) skriver at dette kan ha utspring i at hvem som helst kan gå inn i en klasse og være «lærer» uten en formell utdanning, om en sammenligner det med legeprofesjonen der en ikke kunne gjort samme jobb som den som er utdannet lege (s. 152). Det kan tenkes at det å gjennomføre selve undervisningen er noe de fleste kan få til, men det ligger mye arbeid bak og rundt denne undervisningen som ikke kommer frem.

Ifølge Sæle og Hallås (2020, s. 184) er en profesjon kjennetegnet ved at det er kunnskap som blir tilegnet gjennom høyere utdanning og det stilles også krav om å være profesjonell i utøvelsen av yrket. En direkte forklaring på hva som ligger i lærerprofesjonen kommer frem gjennom at «Lærerprofesjonalitet handler om lærerdyktighet, og en profesjonell

kroppsøvingslærer er dyktig på mange områder» (Sæle & Hallås, 2020, s. 184).

Kvalifiseringen til å bli utdannet lærer skjer i selve utdanningen, men som lærer og profesjonell utøver skal profesjonsutvikling fortsette og arbeides med gjennom hele yrkesutøvelsen. (Sæle & Hallås, 2020, s. 183). Hva profesjonsutvikling i bunn og grunn handler om, kan beskrives gjennom:

Profesjonsutvikling handler om å søke ny kunnskap, holde seg oppdatert og bidra i refleksjoner og diskusjoner om kroppsøvingsfaget, om kroppsøving som et fag i tverrfaglig undervisning, og om elevene og undervisningens muligheter for at danning og læring kan finne sted. (Sæle & Hallås, 2020, s. 194).

Sæle og Hallås (2020, s. 194) trekker frem viktigheten av å lære seg å arbeide sammen med andre og å bruke fagbegreper, snakke og reflektere sammen om læringsmål og egen undervisningspraksis og dette kan på som viktig når det kommer til profesjonsutvikling. Selv om lærere må lære seg å jobbe sammen med andre, kan det også trekkes inn viktigheten av å bli gitt muligheten til å jobbe sammen. Nevøy (2019) trekker frem at «for å utvikle en god praksis peker de på skolens ledere på alle nivået og nødvendigheten av å gi gode betingelser for læreres profesjonsutvikling» (s. 33). Ved å gi lærere nødvendig tid til å jobbe sammen i fellesskap, kan det altså tenkes at en legger til rette for muligheter til å få et bedre samarbeid. Profesjonsutvikling og et fungerende profesjonsfelleskap krever altså som sagt en god skoleledelse. Skoleledere trenger god forståelse for pedagogiske- og andre utfordringer lærere og andre ansatte møter i den hektiske skolehverdagen. Det kreves at skoleledere prioriterer utvikling av et godt samarbeid og miljø blant lærerne på skolen for å bygge tillit i organisasjonen. Skolelederne skal med bakgrunn i dette skape og utvikle et positivt miljø, der lærere og andre ansatte får brukt sine kvaliteter, oppleve mestring og utvikle sin profesjonelle identitet. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). En viktig del av profesjonsfelleskap er kunsten med å dele erfaringer og kunnskap. I velutviklede samarbeid, veiledninger og støtte mellom kollegaer vil det gis rom til nettopp det å dele erfaringer og kunnskap. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20-21).

I stortingsmelding nummer 21 om profesjonelt samarbeid for kvalitetsutvikling står det om viktigheten av profesjonsutvikling og samarbeid i skolen. (Meld. St. 21 (2016-2017)).

Profesjonsfelleskapet blir en viktig plattform for å utvikle seg gjennom yrkesutøvelsen. I læreplanens overordnede del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen står det mer om dette. Her står det blant annet: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Skolene er også forpliktet til å videreutvikle og jobbe med prinsippene for grunnopplæringen. Dette innebærer at både skoleeiere, skoleledere og lærere skal felles ha ansvar for å legge til rette for dette, og at det er utvikling i samsvar med læreplanen som er gjeldene. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Videre i overordnet del står det at lærerprofesjonen bygger sin profesjonsutøvelse på felles verdier, men også på et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag. Det er derfor viktig å holde seg oppdatert på nyere forskning innenfor faget og strebe etter ny kunnskap, både pedagogisk og didaktisk. Et eksempel på hvordan dette kan gjøres er ved å presentere ny og relevant forskning i et fagmøte med andre kroppsøvlingslærere, og reflektere og diskutere forskningen. Utvikling av det profesjonelle skjønnet skjer både i individuelt arbeid, men også i samarbeid og samhandling med kollegaer på skolen og i miljøet. Det er også viktig at lærerne tenker over spørsmålene: hva, hvordan og hvorfor når det gjelder elevers læring, utvikling og danning. Gjennom refleksjon og vurdering av planlegging og gjennomføring av undervisning vil lærere utvikle en rikere forståelse for god pedagogisk praksis. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Vinje (2021, s. 82) viser til at teoretiske fagene og tverrfaglige temaene jobbes godt med i profesjonsutvikling, men at kroppsøvlingsfaget blir nedprioritert.

Et eksempel på hvordan en kan bruke profesjonsutvikling og -felleskapet for å utvikle lærerens kompetanse er gjennom Lesson Study. Lesson Study kan ses på som en type aksjons-læringsstrategi der man åpner opp for veiledning, kollegasamarbeid og målrettet læring på områder der det finnes behov for kompetanseutvikling. (Olsen & Wølner, 2017, s. 14). Lesson Study er bare et av flere eksempler på hvordan en kan drive med profesjonsutvikling i skolen i fellesskap, men som kan trekkes frem som et verktøy som veldig konkret ser på hvordan praksisen er på skolen og åpner for diskusjoner rundt denne som kan være med å forbedre praksisen. Litt av hoved essensen rundt all profesjonsutvikling kan kanskje sies å være at det; «Gjennom samtaler og refleksjoner over undervisning i

profesjonsfellesskap skapes det muligheter for stadig å utvikle kompetansen til å møte elevmangfoldet i skolen» (Hvalby, 2019, s. 177).

Kihara et al (2017) gjennomførte en studie av Lesson Study som metode ved en skole i Japan. 30 lærere, en lærerutdanner, rådgiver og forfatter deltok på denne studien, som foregikk fra 2014 til 2016. Det ble totalt gjennomført 9 runder med Lesson study der det var fokus på tema som modifiserte spill, turn og fysisk aktivitet underveis i undervisningsøktene. Dataen fra denne studien er hentet fra ulike observasjoner og fokusgruppeintervju med fire lærere på slutten av prosessen. Måten dette ble gjort på var at deltakerne ble delt i 6 grupper og fikk utdelt et A0 ark av den planlagte undervisningen og Post-it lapper i ulike farger. Grønne lapper hadde betydning som positive elementer, gul betydde ikke fullt så positive og rød som forbedringsforslag til undervisningen. Etter hver gjennomførte økt samlet de ulike lærerne seg i kollokviegrupper. I disse kollokviegruppene var det fokus på å reflektere rundt undervisningsøktene, med utgangspunkt i Post-it lappene som var festet på arket med opplegget. En slik Lesson Study syklus viser hvordan lærerne i profesjonsfellesskap kan jobbe med profesjonsutvikling. Resultatene som kom frem fra denne studien viste at det å ta del i et langsiktig og gjentakende arbeid påvirket de ulike lærerne sin profesjonelle utvikling i en positiv retning. Et annet resultat var at noen av lærerne startet disse møtene med å være passiv deltakende, til å være mer motiverte og reflekterte med sin kompetanse innenfor faget etter hvert. Lærerne nevnte også at de følte at de kunne dele både erfaringer og utvikle kunnskap. Et annet interessant resultat var at lærerne så koblinger ved å analysere elevene i timene, for å få en dypere innsikt i lærerens undervisning. (Kihara et al, 2017).

Hvalby (2019, s. 180) trekker også frem viktigheten av lærerens profesjonelle identitet og sier at «den profesjonelle identiteten er hjørnesteinen i profesjonsfellesskapet, mens den kollektive tilhørigheten kan bidra til å forsterke lærerstudenters profesjonelle faglige identitet». Wenger (1998) understreker dette med at en lærer sammen gjennom interaksjon og deling av kunnskap som en del av begrepet praksisfellesskap. Hvalby (2019, s. 181) trekker også frem begrepet refleksjon når hun snakker om profesjonsutvikling. Det å reflektere over egen praksis kan være med på å utvikle profesjonskompetanse og at en gjennom å søke ny kunnskap kan vurdere både teori og praksis, og reflektere rundt dette. Dette kan gjøres alene, men også sammen med andre i et profesjonsfellesskap. Samtidig

som det å være reflektert kan ses på som viktig i et profesjonsfelleskap, er det også flere aspekter som må ligge til grunn. «Det å samarbeide i profesjonsfelleskap krever relasjonell og sosial kompetanse, der tillit er grunnleggende. Samtidig som egne faglige meninger og verdier frontes, fordres det også gjensidig respekt og evne til å lytte» (Hvalby, 2019, s. 182). Gjennom at det kreves tillit for å drive et profesjonsfelleskap, kan det også tenkes at det stiller krav til at de som skal jobbe sammen har en god relasjon og kjenner hverandre. Da kan en kanskje igjen trekke inn viktigheten av at skoleleder legger til rette for at de ansatte får tid og ressurser til å jobbe med samarbeid (Nevøy, 2019, s. 33).

2.4.1 Muligheter og utfordringer

I artikkelen «*Professional Learning Communities in Schools: Challenges and Opportunities*» skrevet av Tayag (2020) blir profesjonsfelleskapet diskutert. Denne studien hadde som mål å studere og utforske erfaringene som ungdomsskolelærere og skoleledere hadde på Filipinene mens de implementerte profesjonsutvikling og profesjonsfelleskap i skolen. Måten dette ble gjort på var gjennom intervjuer og fokusgruppeintervju. I denne studien deltok 40 lærere og 24 rektorer og skoleledere, fra fire forskjellige skoler. Bakgrunnen for studien var at faglig utvikling før, for eksempel var når en invitert ekspert på et eller annet tema snakket og hadde forelesing om dette temaet foran lærere og skoleledere. Under disse øktene er det «eksperten» som snakker mens lærere og skoleledere lytter og noterer underveis, kanskje blir de inkludert ved en slags brainstorming eller diskusjon. Tayag (2020) nevner at slik kunnskapsutvikling ofte ikke samsvarer med lærerens faktiske behov. Han nevner også at lærerne sliter med å overføre dette til egen undervisning, noe som fører til at lærere utvikler holdningen til slike forelesninger til overfladisk deltakelse. Dette var altså bakgrunnen for å gjennomføre og utforske profesjonsfelleskap på skolene. I håp om at dette skulle gi rom for lærere til å diskutere og dele utfordringer og problemer i skolen. Resultatene i studien resulterte i to ulike hovedkategorier, som var muligheter og utfordringer med profesjonsfelleskap. (Tayag, 2020, s. 1529-1530).

Først ble utfordringene ved det profesjonelle felleskapet lagt frem. Tayag (2020) deler utfordringene inn i fire kategorier/tema. Den første utfordringen var overbelastning og tid. Slike møter i felleskapet ble ofte planlagt å forekomme på bestemte tidspunkt i uka. Dette skapte utfordringer ved at det ofte var andre ting som også var på planen i disse

tidspunktene, og det var vanskelig å velge hva som var viktigst. Noen ville for eksempel heller bruke tid på vurderinger, elevveiledning eller planlegge undervisningsøkter. Dette kunne også føre til at lærerne var distraherete under slike møter. (Tayag, 2020, s. 1531). Den andre utfordringen var lav tillit til kollegaer. Slike felleskap har som mål å gi muligheter til å dele kunnskap og erfaringer, men noen lærere opplevde det skummelt å dele slik informasjon, ettersom de var redde for å få kritikk. Tayag legger frem et utsagn fra en av lærerne. Denne læreren sa at hun la frem noe hun var stolt av i den ene timen, foran felleskapet av lærere, men ble møtt med negative kommentarer fra de andre lærerne, som førte til at hun senere ikke våget å legge frem sine erfaringer. (Tayag, 2020, s. 1531).

Den tredje utfordringen var frykt for at kollegaer skulle bruke deres ideer til egen vinning. Tayag legger da frem at gode prestasjoner kunne føre til forfremmelse eller bedre lønn, og at noen derfor ikke ville dele deres ideer. For eksempel ved at en lærer har en god ide for å løse et problem i klassen, kan noen andre stjele disse ideene å bruke det til egen vinning. Den siste utfordringer er manglende forståelse for fordelene med deltakelse. Disse møtene blir beskrevet i studien som noen slags seminarer lærerne må delta på for å fornye «lisensen for å være lærer». Her opplever noen av lærerne at kollegaer kun møter opp for å skrive av navnet sitt på deltakerlisten, for så å forlate møtet. De ser altså ikke noen fordeler av å være deltakende i slike felleskap. Skoleledere nevner at ulike tiltak er blitt gjort for å gjøre slike «møter» mer tiltrekkende ved for eksempel å servere mat og drikke, eller å forkorte dem (Tayag, 2020, s. 1531-1532).

Tayag (2020) legger også frem mulighetene ved profesjonsfelleskap gjennom fire kategorier/tema. Den første muligheten var at lærerne så signifikante endringer i måten å undervise på. En av endringene var at lærerne opplevde en større delingskultur på skolene. For eksempel ved at de brukte digitale lagringstjenester til å legge ut og fornye opplegg til felles bruk. Eldre lærere følte også at de fikk større hjelp til digitale utfordringer og nytenking av yngre lærere. Det ble med dette altså større annerkjennelse mellom erfarne og uerfarne lærere, på en positiv måte. Lærerne så også flere muligheter for tverrfaglige temaer i skolen, som for eksempel mellom kroppsøving og naturfag. En annen mulighet var at det ble mer støtte til de «nye» lærere, ved at de stadig var i samtale med de andre lærerne på skolen, som gjorde at det ble et slags «mentorsystem». I studien kom det også frem at det ble bedre

samhandling mellom skoleledere og lærere ved implementeringen av profesjonsfelleskapene. Den siste muligheten som legges frem i studien er at det blir mer diskusjon rundt skolen som kontekst og elever. (Tayag, 2020, s. 1533-1533).

3. Metode

Metodekapittelet tar for seg metodiske valg og vurderinger som er gjort for å kunne svare best mulig på problemstillingen og forskningsspørsmålene som vi har utformet. For å svare på problemstillingen har vi valgt å bruke et semistrukturert intervju for å innhente informasjon. Kapittelet vil også inneholde analyse av innhentet datamateriell og blir avrundet med de forskningsetiske vurderingene vi har tatt i løpet av prosessen.

3.1. Kvalitativ forskningsmetode

En kvalitativ tilnærming til forskning handler om at en samler inn data om virkeligheten gjennom språk eller ord og at dette blir fremstilt i form av tekst, ikke tall, som det vil være i en kvantitativ tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Tradisjonelt sett bygger en kvalitativ tilnærming på en stor nærhet mellom forsker og de som blir forsket på. For eksempel gjennom intervjuer eller observasjoner (Thaagard, 2009, s. 11). Intervju og observasjoner er bare to av fire kvalitative fremgangsmåter som blir trukket frem av Thaagard (2009), men samtidig er disse to de som blir oftest tatt i bruk. De to andre som blir trukket frem er *analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer og analyse av lyd- og videoopptak*. Disse er ikke relevante for denne studien, men er to tilnærminger, som i tillegg til å være egne tilnærminger, kan brukes som supplerer til intervju og observasjoner. Thaagard (2009) trekker også frem at bruk av kvalitativ metode kan være nyttig på temaer der det er begrenset med forskning fra før av. På bakgrunn av at det kom ny læreplan i 2020, med betydelige endringer på hvordan en skal drive med vurdering i kroppsøvningsfaget, kan en kanskje si at feltet om vurdering rundt den nye læreplanen er voksende. Ser en på målsettingen av å forstå fenomenene en undersøker, har fortolkning en sentral plass i kvalitative studier, og kan derfor knyttes opp mot fenomenologi og hermeneutikk som teorier (Thaagard, 2009, s. 14).

Den kvalitative metoden bygger på «teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi)» (Sæle & Hallås, 2020, s. 323). En skal altså forstå og tolke et

fenomen gjennom å gå i dybden på fenomenene. Ifølge Sæle og Hallås (2020), kan målet med en kvalitativ tilnærming sies å være å få tak i hvordan forskningsobjektet opplever og erfarer det aktuelle fenomenet i sin virkelighet. Sæle og Hallås (2020) trekker frem *hvorfor*-spørsmål når det kommer til kvalitative studier, spørsmål som går i dybden og får frem informantens meninger. Thaagard (2009) trekker frem at en kvalitativ tilnærming til forskning gir et «grunnlag for fordypning i de sosiale fenomener vi studerer» (s. 11). Gjennom en kvalitativ tilnærming til forskning vil en altså gå i dybden (Sæle & Hallås, 2020), og det kan tenkes at *hvorfor*-spørsmålene leder intervjuobjektene til å utdype sine meninger. Ved å kunne gå i dybden, kan en altså, som allerede nevnt, få frem meningen og stemmen til intervjuobjektene, det som Sæle og Hallås (2020, s. 325) beskriver som *førstepersonsperspektivet*.

Innenfor et konstruktivistisk perspektiv dreier begrepet epistemologi seg om relasjonen mellom forsker og deltakerne. Gjennom en kvalitativ tilnærming til forskning vil en altså, som nevnt over, få et nærmere samarbeidsforhold til de som blir undersøkt, kunnskapen vil med andre ord kunne produseres i et «samspill mellom forsker og de som undersøkes» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 91). Tar man utgangspunkt i det epistemologiske vil en, i et kvalitativt perspektiv, kunne se på en konstruktivistisk tilnærming, en tilnærming vi har hatt i denne studien. Konstruktivismen handler om at det er «umulig å skille mellom objekt som studeres og den som studerer.» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Det eneste en som menneske kan si noe om er hvordan vi selv oppfatter fenomener. Det vil altså si at slik vi som individer oppfatter virkeligheten, kun vil være vår oppfattelse og ikke virkeligheten i seg selv. Dette vil da føre til at etter hvert som en tilegner seg ny kunnskap, kan oppfattelser av virkeligheten endre seg. «Kunnskap er dermed ikke noe som er gitt en gang for alle, og som skal overføres eller forløses. Kunnskapen er derimot i stadig endring og fornyelse» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49).

3.2. Metodiske overveielser

Vi har som allerede nevnt valgt å ta for oss en kvalitativ metode i form av intervju, for innhenting av data. Metoden gir oss muligheten til å innhente fylldige og detaljerte beskrivelser. Vi som intervjuere stiller spørsmål og følger opp interessante svar gjennom oppfølgingsspørsmål. Formålet med dette er å forstå noe, som i vårt tilfelle er å forstå

hvordan lærere tolker det læreplanen sier om vurdering i kroppsøvningsfaget. Ønsket er å ha intervjuet mer som en dialog, og ikke rene spørsmål og svar. Det er også viktig å få frem beskrivelser av informantens hverdagsverden, for å kunne forstå de fenomenene som beskrives. Det er viktig at informantene får stor frihet til å uttrykke seg. Menneskers oppfatninger og erfaringer kommer best til uttrykk når de selv er med på å bestemme hva som tas opp når de blir intervjuet. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77-78).

Den typen intervju vi har sett for oss er et semistrukturert intervju. Et slikt intervju har en forhåndsbestemt intervjuguide som utgangspunkt for selve intervjuet. Spørsmål, tema og rekkefølge kan variere frem og tilbake (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). I et semistrukturert intervju vil det også være åpent for intervjuobjektet å komme med nye tema som forskeren ikke hadde tenkt på fra før i tillegg. Dette kan bidra til at forskeren kommer på spørsmål som i utgangspunktet ikke var planlagt. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

Denne studien har en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Hermeneutikk betyr *fortolkningslære* og «drøfter våre tolkninger (interpretasjoner) av virkeligheten» (Sæle & Hallås, 2020, s. 273). Sæle og Hallås (2020, s. 273) snakker også om at selv om alle må forholde seg til den samme verdenen vil denne bli oppfattet og erfart forskjellig fra person til person på bakgrunn av våre tidligere erfaringer og livshistorier, som gjør at vi ser på verden fra vårt eget ståsted. I et fenomenologisk perspektiv er «alle oppfatninger av verden «sanne» for den enkelte» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Fenomenologien tar også utgangspunkt i «den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (Thaagard, 2009, s. 38). Med dette menes det at innenfor fenomenologien vil den oppfattede virkeligheten være den sanne virkeligheten for hver enkelt, noe som i vår sammenheng er interessant ettersom vi skal studere hvordan forskjellige lærere oppfatter og forstår vurdering i læreplanen.

3.3. Kvalitetssikring

I vår studie, som er en kvalitativ intervjustudie, er det noen prosesser man må gå igjennom for å kvalitetssikre studien. I kvalitative studier er det samhandlingen mellom forsker og informanter i bestemte situasjoner som blir avgjørende for å samle inn data og komme frem til ulike resultater. Ettersom informantene og omstendigheter i både samfunnet og

skolehverdagen endrer seg, kan det å etterprøve resultat vise seg å være veldig krevende. (Dalen, 2011, s. 91-93.). Dalen (2011) beskriver en annen måte å kvalitetssikre kvalitative intervjustudier på. Denne måten er å være veldig nøyaktig på beskrivelse av hvert ledd i forskningsprosessen. På den måten kan andre forskere ta på seg de samme «forskerbrillene», ved tenkt gjennomførelse av en slik studie. Eksempel på slike beskrivelser kan være å beskrive analytiske metoder, informanter og forskeren. (Dalen, 2011, s. 93).

3.4. Intervju som metode

I denne studien ble det benyttet et kvalitativt forskningsintervju, ettersom det ble sett på som den beste måten til å innhente den dataen som er nødvendig. Å samtale er noe vi gjør hele tiden ved å bruke språket til å kommunisere med hverandre. I et forskningsintervju er målet derimot å utvikle kunnskap knyttet til en bestemt tematikk, i vår studie innenfor kroppsøving, der forskeren er den som leder samtalen ut ifra problemstilling og forskningsspørsmål som er satt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Målet er også å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Gjennom et forskningsintervju kommer man dermed dypere inn i tematikken, enn det man gjør i en hverdagsamtale om temaet. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). I denne studiens forskningsintervju er målet å få innsikt i hvordan informantene handler og opplever, beskrevet ut ifra egne perspektiv. I et profesjonelt intervju inneholder det en bestemt metode og spørreteknikk. Samspillet mellom forsker og informant blir avgjørende for å innhente informasjon. Forskeren må være nysgjerrig på det som blir sagt, men også observant på det som ikke ble sagt. (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ved denne studien innhentes dataen gjennom intervju som er transkribert. Innenfor hermeneutisk fenomenologi kan også forsker ta i bruk observasjoner da kroppen også kan brukes for å forstå hendelsen som er erfart. Et eksempel på dette, kan være at en lærer rister på hodet når et spørsmål blir stilt, dette kan være med å underbygge et utsagn. Kravet blir derfor at informanten har erfart det fenomenet eller den hendelsen, som forsker prøver å forstå. Forsker må både stille «hva» og «hvordan» spørsmål i intervjuet for å få innsikt i erfaringer og opplevelser. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118).

Intervjumetoden som vi har valgt er, som nevnt, semi-strukturert intervju, også kalt et halv-strukturert intervju. Dette er for å prøve å forstå deltakerens perspektiv. (Kvale & Brinkmann, 2015). I intervjuet er det som nevnt møtet mellom forsker og den som blir intervjuet som skaper kunnskap. Ved et semi-strukturert intervju har forskeren noen tema og forslag til spørsmål klare på forhånd. Det å stille spørsmålene i en fast rekkefølge er ikke så viktig, men å få dem inn naturlig vil bli avgjørende. I intervjuet er det også muligheter for at informanten kan introdusere tema som ikke forskeren hadde tenkt på før intervjuet. Dette kan føre til nye spørsmål, eller oppfølgingsspørsmål. Begge parter er derfor med på å forstå og oppleve mening i temaet gjennom samtalen. Dette gjør at det hele tiden foregår en kontinuerlig analyse om temaer som kommer frem underveis. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). På denne måten gis det rom for å lytte til ulike refleksjoner og innspill som kommer frem i intervjuet, men samtidig holde samtalen innenfor tematikken, problemstillingen og forskningsspørsmål. (Thagaard, 2009)

3.4.1. Utforming av intervjuguide

Det finnes ikke en klar og tydelig oppskrift til hvordan en skal utforme en intervjuguide, men det finnes derimot ulike valg av tilnærminger og teknikker for å produsere gode intervjuer. Christoffersen og Johannessen (2012) nevner at forskeren først må identifisere sentrale deltemaer i den overordnede problemstillingen. Som i vår oppgave er: «*Hvordan forstår et utvalg lærere på ungdomsskoler vurdering i kroppsøving i forhold til den nye læreplanen*». Ut ifra vår problemstilling og våre tanker om utformingen av oppgaven, satt vi igjen med tre hovedtemaer som var: vurdering, innsats og profesjonsutvikling. Vi tenkte at disse tre deltemaene var aktuelle for å kunne svare best mulig på det vi ville finne ut av igjennom problemstillingen. Grunnen til at vi valgte å legge med spørsmål om profesjonsutvikling og felleskap, var fordi vurdering i faget har stor sammenheng med læreplanforståelse, som kan møtes og utvikles i profesjonsutvikling og felleskapet av kroppsøvingslærere.

Etter å ha utformet problemstillingen og de ulike forskningsspørsmålene, og i tillegg funnet aktuelle deltemaer, startet arbeidet med å utforme intervjuguiden. Spørsmålene i intervjuguiden er formulert i mål om å få en helhetsforståelse av problemstillingen og forskningsspørsmålene vi har valgt. Intervjuet er delt opp i tre hoved overskrifter som er lik

de tre deltemaene ovenfor. Hvert av de tre deltemaene har 5-8 spørsmål under seg. Noen av spørsmålene er det også utformet oppfølgingsspørsmål til, ut ifra hvilke svar vi får. Alle spørsmål har rom for videre spørsmål dersom det er av interesse å få mer refleksjon fra informanten.

Spørsmålene som blir stilt er åpne spørsmål, og vi prøver å unngå ja/nei spørsmål. for å sette i gang tankeprosessene og få frem best mulig refleksjon hos informantene som deltar. Christoffersen og Johannesen (2012) mener at forsker bør prøve å få informanten til å rette fokus og oppmerksomheten mot temaet som belyses, og at dette kan gjøres ved å stille et åpent spørsmål i starten av deltemaet. Dette er i håp om at informanten skal fortelle om sine betraktninger og erfaringer rundt temaet. Slike åpne spørsmål blir da brukt som en overgang til nøkkelspørsmålene under hvert tema, som er den største delen av intervjuet. (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 80). Et eksempel på et slikt åpent spørsmål, og som er tatt ut fra vår intervjuguide, er: «Når vi snakker om vurdering i kroppsøving, hva er det første du tenker på?». Her håper vi at dette åpne spørsmålet setter i gang tankeprosesser og refleksjonen hos informanten. Christoffersen & Johannesen (2012) nevner også mulighetene for å bruke overgangsspørsmål til nye deltemaer, noe vi har valgt å ikke ta med, for prøve å holde oss til nøkkelspørsmålene og tidsskjemaet som er satt. Ved å bruke overgangsspørsmål og i tillegg komme med oppfølgingsspørsmål kan intervjuet fort overstige tiden som er satt av, noe som kan svekke intervjuet. (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 80).

3.4.2. Pilotintervju

Et pilotintervju, også kalt et prøveintervju er noe som alltid bør finne sted før man gjennomfører de kvalitative intervjuene i studien. Dette bør gjøres for å få litt erfaringer som intervjuer før de «skikkelige» intervjuene tar sted. Pilotintervjuet gir også kvalitetssikring på om intervjuguiden er god nok og gjennomførbar. (Dalen, 2011, s.30). Måten vi gjennomførte pilotintervjuet på var at vi begge var til stede, der en intervjuet og den andre var observatør. Målet med pilotintervjuet var å teste intervjuguiden, med tanke på hvordan spørsmålene fungerte og hvor lang tid intervjuet ville ta. Vi testet også ut lydopptak og fikk kontroll på hvordan dette fungerer. Dalen (2011, s. 97) nevner at dårlige lydopptak kan gi problemer som kan påvirke transkripsjonen. Det kan for eksempel føre til utydelighet og at

den som transkriberer ikke hører hva som er innholdet i utsagnene. Vi var derfor nøye på å sjekke at lyden var klar og tydelig før hvert intervju, slik at det var lett å utføre transkripsjon i ettertid. Observatøren fikk i oppgave å notere ned dersom det var noe som kanskje burde endres på. Etterpå reflekterte vi sammen om det var noe vi burde justere på. En av justeringene som ble gjort etter pilotintervjuet, var at vi endret noen ord i et par av spørsmålene for å åpne mer opp for svar med refleksjon. Ved å ta i bruk et pilotintervju, følte vi begge at vi ble mer klar for de faktiske intervjuene, og hadde mer kontroll på intervjuguiden vi hadde som utgangspunkt.

3.5. Utvalg

Ettersom vi bruker en kvalitativ metode ved innhenting av informasjon, må vi bruke en strategisk utvelgelse for å hente inn riktige informanter. Vi må da tenke igjennom hvilken målgruppe vi må intervjuer for å få samlet nødvendig data, etterpå må vi velge ut personer fra denne målgruppen som vi kan bruke. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). I vår studie vil det være hensiktsmessig å bruke en kriteriebasert utvelgelse. Innenfor denne utvelgelsen må informantene fylle visse kriterier for å kunne delta. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51).

Vi ønsker å ha et utvalg som representerer flere deler av den norske skolen. Blant disse er det lærere som har jobbet i skolen lenge, som er rutinerne og gjerne har vært innoen både en og kanskje to andre læreplaner. Vi ønsker også å se på nyutdannede lærere, som kommer rett fra utdanningen eller har jobbet maks et år (der de fullførte første året som lærer sommeren 2021). Vi ønsker også å benytte oss av praksisskolene som UiS har samarbeid med. Disse skolene har allerede sagt seg villige til å være tilgjengelige for bruk til masteroppgaven.

Vi tok kontakt med de aktuelle skolene via rektor på e-post, som videresendte denne til kroppsøvingslærerne på skolen sin. Vi fikk ikke veldig mange som svarte, men endte opp med de fire vi har intervjuet til slutt. Basert på at det var vanskelig å få tak i informanter, måtte vi se bort fra å se på hvilke erfaringer og hvor lenge de har jobbet i skolen, samtidig var vi heldige og fikk en god variasjon med noen som har jobbet veldig lenge som kroppsøvingslærer og en som er relativt fersk. Utvalget vårt består av tre skoler, der to av

informantene jobber på samme skole, men ikke på samme trinn. De har heller ikke hatt nært samarbeid de siste årene.

3.5.1. Inklusjons og eksklusjonskriterier

På bakgrunn av at vi skal gjennomføre en kriteriebasert utvelgelse har vi konkludert med noen grunnleggende inklusjonskriterier. Disse inklusjonskriteriene vil altså ekskludere alle potensielle deltakere som ikke oppfyller disse:

1. Læreren må ha godkjent kroppsøvlingslærerutdannelse
 - a. I dette legger vi at læreren må ha studiepoeng i kroppsøvlingsfaget, fra for eksempel universitet eller høyskole.
2. Læreren må jobbe på en offentlig ungdomsskole.

3.6. Datainnsamling

Datainnsamlingsprosessen startet etter at søknad til Personvernombudet (NSD- Norsk Senter for Forskningsdata) var levert og blitt godkjent. Etter godkjent søknad (se vedlegg 3), kunne prosessen med å rekruttere og intervju informantene endelig starte.

3.6.1. Intervjuprosessen

For å legge best mulig til rette for informantene, valgte vi å gjennomføre alle intervjuene på deres skole for at de skulle føle at de var i trygge omgivelser, å gjennomføre intervjuene på de aktuelle skolene er også tidsbesparende for informantene. Tidspunktet for de ulike intervjuene ble bestemt på melding/e-post, etter at informanten hadde sagt ja til å være med på prosjektet. Informantene hadde fikset grupperom til å gjennomføre intervjuene, slik at vi var alene på rommet uten lyd rundt. Nødvendige rammefaktorer som vi måtte ha til stede for å gjennomføre disse intervjuene var notatblokk, datamaskin og lydopptaker. Vi bestemte oss på forhånd at begge skulle være til stede under alle intervjuene, og vi så mange fordeler med dette. En av oss stilte spørsmålene og styrte intervjuet, mens den andre satt litt bak og lyttet og noterte ned. Vi prøvde å bytte på dette slik vi begge fikk styre to intervju hver. Etter intervjuet var vi samlet alene og dette ga oss muligheten til å allerede da komme med noen refleksjoner og tanker, da minnet var ferskt. Det nevnes også av

Christoffersen og Johannesen (2012, s. 81) at det er fordelaktig å være to stykker som er med i intervjuprosessen. Grunnen til at en valgte å sitte litt i bakkant av intervjueren var for å unngå at det skulle virke hemmende for informanten at to personer sitter å «evaluerer» svarene gitt av informanten. (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.81). Vi spurte informanten dermed på forhånd om det var greit at vi begge var med å intervjuer, og dette ble godtatt av samtlige informanter. Selv om en av oss hadde hovedansvaret kunne den andre gripe inn ved eventuelle oppfølgingsspørsmål, for å styrke intervjuene. Det kan være en fordel, ettersom den andre personen kan komme på viktige spørsmål som hovedintervjueren ikke kommer på. Intervjuene varte mellom 30-45 minutter. Etter hvert som vi gjennomførte intervjuene ble det lettere å stille oppfølgingsspørsmål ettersom vi hadde stilt andre tidligere og hadde enda bedre kontroll på intervjuguiden vår.

I innledningen av intervjuet må intervjuer legge frem mye viktig informasjon, og det er avgjørende for et godt intervju. Først og fremst må begge presentere seg selv. Dette er viktig for å skape en relasjon. Etter dette må intervjuer legge frem informasjon rundt prosjektet/studien og hva den skal brukes til, og hvilke områder man kommer til å stille spørsmål rundt. Vi forklarte at dette var til en masteroppgave, og at hovedfokuset kommer til å bli på vurdering, innsats og profesjonsutvikling. Vi måtte også nevne hva det innebar å være deltaker i dette intervjuet og hvordan vi kom til å dokumentere dette, som for oss var lydopptak og transkripsjon. En annen viktig detalj er å forklare hva som skjer med lydopptaket etter at prosjektet blir avsluttet. Noe av det viktigste var å garantere anonymitet og forklare at vi etter intervjuene ville bruke fiktive navn fremover i studien. Til slutt informerte vi om at informanten kunne avslutte intervjuet når som helst, og vi antydte hvor lenge det cirka skulle vare (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 80). Etter dette startet selve intervjuet.

Christoffersen og Johannesen (2012, s. 80) nevner også at det kan være gunstig å starte med noen enkle spørsmål, som har enkle svar. Dette fordi det vil være med å «varme opp» informanten og for å skape tillit og relasjon. Vi startet for eksempel med å stille spørsmålet: «Hvor lenge har du jobbet som lærer?» og «Er du delaktig i idrett på fritiden?». Det er ikke lurt å starte med vanskelige spørsmål som kan oppleves for påtrengende, noe som kan gjøre informanten ukomfortabel. (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 80). Kvale og Brinkmann

(2015, s. 154) nevner at det er viktig å få en positiv tone med informantene. Derfor var det viktig for oss å vise både respekt, interesse og forståelse for de svar og meninger vi fikk. Kvale og Brinkmann (2015, s. 199) nevner også at det er viktig å stille åpne spørsmål, ikke ledende spørsmål, som kan påvirke resultatene i studien. Et eksempel på dette er i stedet for å stille et spørsmål som: «Er det viktig å vurdere i kroppsøving?», kan en heller spørre: «Hva mener du er viktig å vurdere i kroppsøving?». Da åpner man opp for mer fyldige og åpne svar. Det er da også lettere å få informantens faktiske meninger omkring temaene. Et eksempel på en slik mening var at en informant sa at kroppsøvingfaget er det viktigste faget på skolen.

3.6.2. Transkripsjon

Etter alle intervjuene var ferdige, startet prosessen med å få informantenes uttalelser transkribert, for å lettere kunne analysere dette. Å transkribere vil med andre ord si å forvandle den muntlige samtalen som foregikk under intervjuene til en helhetlig skriftlig tekst. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Transkriberingsprosessen valgte vi å utføre samme dag som intervjuene fant sted, slik at vi begge var samlet og minnet var ferskt fra intervjuet. For å hjelpe oss selv under analysen tok den personen som ikke intervjuet informanten viktige notater underveis i intervjuet. Vi transkriberte alt som informanten delte, slik at vi kunne gå igjennom dette senere for å finne relevante koder vi kunne ta med oss i studien. Under prosessen var det tre ulike essensielle faktorer som hjalp oss med analysen, disse var lydopptak, notater fra intervjuet og hukommelsen. Noe som kan være viktig å tenke på er at dette er vår fortolkning av informantens svar. Slik vi transkriberer uttalelsene er ikke sikkert slik informanten mente å legge dette frem, men vi prøvde å transkribere så presist som mulig. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). I etterkant av transkriberingen ble intervjuene sendt til informantene for gjennomlesing, for å sikre at det er deres meninger som kommer frem og at vi ikke har gjort noen feil i forhold til det som ble sagt under intervjuene.

De lærerne som oppfulgte kravene, og som sa ja til å bli intervjuet, hadde ulike dialekter. Vi valgte derfor å transkribere alle intervjuene på bokmål, ettersom vi så på det som krevende og lite gunstig å ha disse tekstene på dialekt. Dette gjør det også lettere å beholde anonymiteten til informantene vi intervjuet. Måten vi transkriberte på var at vi lyttet til lydopptakene i sakte avspilling for å få en så detaljert transkribering som mulig. Vi lyttet og

leste igjennom et par ganger for å dobbeltsjekke at teksten var riktig. Vi brukte ca. 2-4 timer på å transkribere hvert intervju, ettersom selve intervjuene gjerne varte fra 30 minutt til en time. Dette var en tidkrevende syklus, men som måtte til for å få tilfredsstillende og god data til vår studie. Ord som "Eh" og andre tankeord ble tatt bort i transkriberingen, for å få en mer flytende og lettere tekst å lese og analysere. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207).

3.7. Analyse

I dette kapitlet vil sentrale analyseverktøy brukt i denne studien bli redegjort for og begrunnet. Å analysere vil si å dele opp de dataene som er produsert i ulike elementer. (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 219). Vi kommer også til å legge frem hvordan vi kvalitets sikrer dataen, og hvordan vi kommer til å bruke sitat.

3.7.1. Tematisk analyse

I denne studien valgte vi å ta i bruk en tematisk analyse. En tematisk analyse er en av de mest brukte analysene for kvalitativ data. Det er en god metode for å identifisere, analysere og rapportere ulike mønstre i vårt datasett. (Braun & Clarke, 2006). Analysemetoden gir mulighet til å systematisere og skape koder og temaer for kvalitative data, som i vår studie er intervju av fire forskjellige kroppsøvlingslærere. Koder vil si ulike analyseenheter som fanger interesse ved dataen og som kan være relevant for våre forskningsspørsmål og problemstilling, som vi ønsker å undersøke. Et eksempel på en av våre koder er dette:

Sitat fra intervju	Kode
«Du jobber jo hele tiden med underveisvurdering, hvis de holder på med teknikk i øvelser så er du med og rettleder og viser»	Underveisvurdering og tilbakemeldinger i undervisningen
«Du jobber jo kontinuerlig med å gi de ting de kan jobbe med for å mestre ting»	

Kodene som vi har utarbeidet er byggesteiner for å utvikle overordnede tema. Disse temaene gir et rammeverk for å rapportere forskerens analytiske observasjoner. Målet med

en tematisk analyse er derfor ikke bare å oppsummere datainnholdet, men å tolke dataen gjennom forskningsspørsmålet. En positiv side ved tematisk analyse er at de kodene som kommer frem i analysen, kan vi prøve å tolke gjennom å se på informantens hverdagsverden. For oss kan dette være å se dataene i forhold til hvor lenge de har jobbet som lærer, eller om de er aktive i idrett på fritiden for å forstå hva deltakeren tenker, føler og gjør (Braun & Clarke, 2006).

En tematisk analyse kan deles inn i 6 faser. Braun et al. (2016) mener det første en forsker bør gjøre i en tematisk analyse, er å bruke en god del tid på å lese gjennom transkriberingen, gjerne opp til flere ganger. Her kan det være lurt å ta litt notater og streke ut viktige utsagn, som kan kobles opp mot et av forskningsspørsmålene eller problemstillingen, noe vi gjorde (Braun et al. 2016, s.169). Vi leste begge gjennom disse transkriberingene flere ganger for å være sikre på at vi ikke overså noen viktige koder som kunne brukes. Vi endte totalt opp med cirka 38 forskjellige koder fordelt de 4 transkriberingene fra intervjuene. Disse kodene ble laget og fastsatt gjennom cirka 140 sitat av interesse og diskusjon oss imellom. Nøyaktig og systematisk koding vil ifølge Braun et al. (2016) være avgjørende for senere temautvikling. Formålet med å lage koder er at det produserer kategorier, som gjør det enklere for oss å forstå dataen både på en teoretisk, men også fortolkende måte. (Dalen, 2011, s. 62).

Fase 3-5 blir sett på som kjernen i det analytiske arbeidet ifølge Braun et al. (2016). Det er under denne fasen at de ulike kodene blir produsert videre til temaer eller kategorier. Måten dette gjøres på er at koder som har samme betydning og faller under samme kategori vil bli organisert sammen for å gi en større mening bak utsagnene til informantene. (Braun et al, 2016, s.198). Vi har kommet frem til 10 forskjellige temaer som vi mener kan være relevante å se videre på, og et av disse blir eksemplifisert under:

Kode	Tema
Livslang bevegelsesglede	Formålet med faget
Vurdering som dannelse	
Fagets verdier	

Viktigheten av å lære å like fysisk aktivitet	
---	--

Vi har også valgt å samle temaer som ligner, men som vi har følt også bør være et eget tema i større overordnede temaer. Her kommer for eksempel vurdering inn. Vurderingsbegrepet ser vi på som veldig omfattende og stort. På bakgrunn av dette så vi på det som nødvendig å ha flere temaer som dekker litt ulike områder innenfor vurdering, men å samle disse i et større overordnet tema. Vi har valgt å samle det som dette:

Tema	Overordnet tema
Hvordan kan vi vurdere?	Erfaringer med vurdering
Vurdering generelt	
Vurdering fra et elevperspektiv	

Oversikten over alle temaene ble plassert inn i et dokument, der både utdragene fra intervjuene, kodene, temaer og overordnede temaer og samlet på en oversiktlig måte. Dette dokumentet ble utarbeidet for å gjøre det oversiktlig for oss selv videre i diskusjoner og presentering av resultatene våre, noe vi selv følte vi dro nytte av. Den siste fasen i en tematisk analyse, fase 6, dreier seg om tre viktige elementer. Disse tre elementene er å utvikle, redigere og utarbeide det analytiske arbeidet som er gjort (Braun et al., 2016, s. 200-201).

3.7.2. Kvalitetssikring av tematisk analyse

Det er ikke alltid at de tematiske analysene er like gode. Braun et al. (2016) har derfor laget en sjekklister over hva slike analyser ofte kan mangle med tanke på kvaliteten. (s.202-203). Transkripsjon, analyse, koding, arbeidet i alle faser og rapporten du sitter igjen med har alle en del i denne sjekklisten, og der står det beskrivelser av hva man bør tenke på underveis. (Braun et al., 2016, s. 203). I kvalitativ forskning er vi ikke veldig erfarne, så derfor valgte vi å bruke denne sjekklista under hele analyseprosessen, for å sikre at vi gjorde det riktig. Braun et al. (2016) mener også at det er viktig å ha notater av egne refleksjoner og tolkninger av disse dataene, og at dette kan være essensielt for kvaliteten på studien. (s. 203).

3.7.3 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet vil med andre ord si å se på den innhentede dataens pålitelighet og gyldighet. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Reliabilitet er vurderingen av forskningens pålitelighet. Det tar utgangspunkt til spørsmålet om en annen forsker, som anvender og bruker de samme metodene, vil komme frem til de samme resultatene (Thagaard, 2009, s. 198). Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) sier at forskeren må reflektere over og være oppmerksom på egen subjektivitet, være åpen om forskningsprosessen og beskrive den detaljert for å beskrive forskningens pålitelighet. Det blir også videre nevnt at problemstillingen og informantene er med på å påvirke påliteligheten, som for eksempel informantenes kompetanse (Postholm & Jacobsen, 2018, s.225). Vi har, som nevnt, fire forskjellige lærere, fra tre forskjellige skoler, og alle utsagnene fra intervjuene er individuelle. Svarene informantene gir oss kan være påvirket av ulike faktorer, som for eksempel interesse for faget, skolekultur og klasser læreren har undervist i. Etersom vi kun har intervjuet fire lærere, vil det begrense muligheter for å reprodusere resultatene ved senere forskning. Hensikten er derfor å se på dette utvalgets refleksjoner rundt gjeldende problemstilling.

Validiteten, også kalt gyldighet, handler om at resultatene, altså informantens refleksjoner og tolkninger, skal samsvare med virkeligheten som er blitt studert. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Dalen (2011, s. 94) nevner at man kan se på studiens validitet ved å se på forskerrollen og metodisk tilnærming. Forskeren må gjøre rede for sin spesielle tilknytting til fenomenet som forskes på. Dette resulterer i at de som leser studien, får muligheten til å kritisk vurdere forskers rolle og om det kan påvirke tolkningen av resultatene. (Dalen, 2011, s. 95). Vi er begge studenter ved grunnskolelærerutdanningen innenfor faget kroppsøving, og har derfor en spesiell tilknytting til fenomenet. Begge har også jobbet innenfor skolen og i faget, og studert læreplanen i studiet. Dalen (2011, s. 95) nevner, som sagt, at man også må se på utvalg og metodisk tilnærming. Her blir det viktig at metoden tilpasses det man ønsker å finne ut. Vi vil påstå at vår metode og intervjuform er den rette for å undersøke vår problemstilling og de ulike forskningsspørsmålene som vi har formulert. Det ville ikke vært hensiktsmessig å ta i bruk andre metoder.

3.7.4 Generaliserbarhet

Når resultatene fra en kvalitativ intervjustudie er sett på som pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner. Studiene må kunne generaliseres, altså de må være gyldige til enhver tid, for alle mennesker og fra evighet til evighet. For eksempel må disse resultatene være like uavhengig av hvilke skoler studien er utført på, hvilke deltakere som er med og hvem som har utført studien. Dersom informantenes størrelse er for liten kan det ikke generaliseres, og ettersom vi har fire informanter vil det å generalisere resultatene være vanskelig. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291-293). Det er derimot sammenhenger mellom resultatene fra denne studien og tidligere forskning på samme felt. Noe som er viktig å tenke på er at våre informanters uttalelser ikke nødvendigvis gjenspeiler alle kroppsøvingslæreres tanker og holdninger om vurdering, innsats og profesjonsutvikling. Vi vil også understreke at informantenes svar kun kan knyttes til spørsmålene som de har fått under intervjuene vi gjennomførte.

3.7.5 Bruk av sitater

I en intervjustudie som denne, er uttalelsene og sitatene informanten kommer med selve empirien i studien. Et fylldig og godt utført intervju består av mange innholdsrike utsagn og sitater som kan tas i bruk i studien. Det er umulig for oss som forskere å få med hvert eneste sitat fra alle informantene, og det blir viktig for oss å tydeliggjøre hvilken stemme som høres. Å velge ut hvilke sitater som skal tas med kan være en krevende jobb, og som må tenkes nøye igjennom (Dalen, 2011, s. 87). Dalen (2011) nevner blant annet at det er tre typer sitat som bør tas med. Disse tre er følgende:

1. Sitater som fanger opp det essensielle.
2. Sitater som kan stå som eksempel for mange.
3. Sitater som forekommer sjeldent.

Den første typen sitat, de som fanger opp det essensielle, er viktige for få frem essensen i temaet som forskes på. Dette gir leseren et innblikk på hva studien faktisk dreier seg om. Å vise til sitat som kan stå som eksempel for mange, kan også være med å styrke refleksjoner i drøftedelen. Det kan også være spennende å høre «uvanlige» meninger rundt ulike

fenomen, gjerne om fenomen som bare noen få tørr å sette ord på (Dalen, 2011, s. 87-89). Et eksempel på dette kan for eksempel være en lærer som sier at det ikke bør være vurdering i kroppsøving.

3.7.6. Fremstilling av intervjudata gjennom tematisering

Resultat fra kvalitative undersøkelser vil, ifølge Polkinghorne (1995), beskrives ut ifra fra to punkt: tilstandsbilder og forståelsesmodeller. Tilstandsbilder vil si de tykke beskrivelsene som er uthentet fra informantenes utsagn, som for oss vil bli lagt frem som sitat. Forståelsesmodellene derimot, utvikles gjennom en interaksjon mellom overordnede teoretiske perspektiv og datamaterialet som blir lagt frem (Polkinghorne, 1995). Det finnes mange ulike fremstillingsformer for kvalitative data, vi har i denne studien valgt å bruke fremstillingsformen kalt tematisering. Disse fremstillingene vil komme i resultat og drøftedelen. Dette ble valgt før vi lagte intervjuguidene, og var en av grunnene til at vi valgte å dele intervjuguiden inn i ulike tema, som for eksempel Innsats, vurdering og profesjonsutvikling.

Tematisering er en ofte brukt fremstillingsform, og den tar utgangspunkt i intervjuguiden og dens ulike tema. Vi som forskere har valgt ut tema som på best mulig måte kan være med på å belyse prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Da intervjuene er transkribert, begynner vi som forskere å kode materialet under de samme temaene for å finne ut hvor hovedtyngden ligger. Blant annet er det viktig å finne ut hvilke områder som har flest uttalelser fra informantene. Jo flere uttalelser på temaet, desto viktigere blir dette temaet, og her bør tyngden i analysen ligge. Et eksempel er dersom profesjonsutvikling skaper mange uttalelser som fører til mange koder, vil temaet ha en mer sentral del enn om det kom frem færre koder.. Noe som kan være viktig å tenke på er at områder med lite uttalelser, ikke nødvendigvis trenger å bety at dette områder ikke bør legges særlig stor vekt på. En såkalt «taushet» bør også undersøkes nærmere, ettersom det kan være en grunn til taushet rundt ulike tema. (Dalen, 2011, s. 69). Dermed ble måten vi fremstilte resultatene på vist gjennom hovedtemaene; erfaring med vurdering, innsats og profesjonsutvikling, som blir konkretisert under, med undertemaer. Dette blir fremstilt slik med bakgrunn i analysen som vi har gjort:

1. Erfaring med vurdering
 - Vurdering generelt
 - Hvordan kan vi vurdere?
 - Elevens rolle i vurdering

2. Innsats
 - Innsats i vurderinger
 - Hva er god innsats?
 - Skjult innsats
 - utfordringer med å vurdere innsats

3. Profesjonsutvikling
 - Formålet med faget
 - Profesjonsutvikling mellom kroppsøvlingslærere
 - utfordringer

3.8. Forskningsetiske vurderinger

I dette delkapittelet skal vi legge frem de ulike forskningsetiske vurderingene vi måtte ta i betraktning i forbindelse med intervju som metode. Ethiske spørsmål kommer ofte frem i situasjoner der informantens liv og beskrivelser legges frem. På grunn av dette skal etiske overveielser hele tiden være et bakteppe for forløpet, og ulike etiske utfordringer skal tas hensyn til gjennom hele prosessen. Dette vil si fra prosjektets begynnelse og helt frem til prosjektets slutt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Postholm og Jacobsen (2018) viser til flere aspekter når det kommer til forskningsetikk. Blant annet at det skal være et informert samtykke til deltakelse. Under her blir det trukket frem at deltakeren skal inneha *kompetanse* til å vurdere fordeler og ulemper ved deltakelse. Deltakelse må være *frivillig*, uten at deltakeren føler at han eller hun blir presset til det. Deltakeren skal være *fullt informert* om forskningens hensikt og fordeler og ulemper ved å delta. De som deltar skal også ikke bare ha fått informasjonen, de skal også forstå den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247-249). For vår del er det med andre ord viktig at lærerne vi skal intervjuer forstår og deltar frivillig i prosjektet uten at de føler seg presset til å være med.

I forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) står det også at forskere har ansvar for hver og en av personene som deltar i forskningen. Forsker må respektere deres menneskeverd og ta hensyn til personlig sikkerhet, integritet og velferd. Det skal også være et dokumenterbart forskningsetisk samtykke som er frivillig. Forsker har også ansvar for å klargjøre rollen sin som forsker til informanten, som for eksempel grenser, forventninger og krav. Dersom forskers og informants forhold blir så tett at det overgår profesjonaliteten bør forsker vurdere å endre eller avbryte prosjektet. Det å være forsker innebærer også å vurdere om det er nødvendig å beskytte forskningsdeltakerens identitet, noe vi har valgt å gjøre. Ettersom vi lover anonymitet til forskningsdeltaker, er det et løfte at enkeltindivider ikke skal kunne identifiseres. Det er også lovet konfidensialitet og anonymitet, dette innebærer at informasjonen som blir innhentet, ikke formidles videre på måter som ikke er en del av avtalen. Ettersom vi skal behandle personvernopplysninger og lydopptak av dette er studien meldepliktig (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 44). Et annet krav som vi må forholde oss til er lagring av informasjon fra datainnsamlingen (NESH, 2021). I denne studien forholder vi oss til Universitetet i Stavangers retningslinjer for lagring og sikring av kvalitet. (Universitetet i Stavanger, 2022). Kvale & Birkmann (2015) beskriver det som er nevnt ovenfor, med fire etiske overveielser en forsker må ta: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser av å delta i undersøkelsen (positive og negative) og forskers rolle i undersøkelsen.

Informert samtykke vil si at informanten signerer en avtale før påbegynt intervju om å ta del i prosjektet (se vedlegg 2). Her er det en beskrivelse av prosjektet og hva vi som forskere er ute etter å forske på. Det blir også nevnt hva som blir forventet av informant og hvilke rettigheter deltakeren har. Det kommer også frem at deltakeren når som helst underveis kan velge å trekke seg. Disse ble sendt rundt via e-post til praksisskolene, for å prøve å innhente informanter. Da vi fikk svar på disse og fikk informanter, tok vi samtykkeskjemaene med til selve intervjuet og fikk underskrift før intervjuet startet.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 106) nevner at private data som kan identifisere deltakeren, ikke skal avsløres i prosjektet. Dersom slike data kommer frem i intervjuet, skal intervjuerne ikke offentliggjøre informasjonen. Innhentet data for vårt prosjekt blir, som nevnt, tatt opp

med lydopptaker. Vi har da tatt hensyn til UiS sine krav om datainnsamling og brukt Diktafon app som lydopptak, som er passord beskyttet. Etter endt prosjekt ble alle lydopptakene slettet. Da vi transkriberte disse intervjuene, var vi veldig konsekvent på å ikke inkludere opplysninger som kan bidra til å identifisere deltakeren. For eksempel valgte vi å ta bort navn på skole og andre navn som kanskje kunne bli nevnt i selve intervjuene. Vi informerte også deltakeren om å prøve å unngå å komme med informasjon som kan bryte med den generelle taushetsplikten.

Konsekvenser av å delta i undersøkelsen handler om at vi som forskere skal veie opp fordelene og ulempene med å delta i studien. Dette presiserer Kvale og Brinkmann (2015, s. 107) med: «Man bør forholde seg til konsekvensene av en kvalitativ undersøkelse både med hensyn til den mulige skade den kan påføre deltakerne, og de fordelene de kan forventes å få ved å delta i studien.». Når det gjelder vår studie og intervjuene vi har gjennomført er det ikke mange utsagn som kan bidra til å identifisere deltakeren. Dersom deltaker selv leser intervjuet, vil han/hun kunne gjenkjenne seg selv, men ikke dersom en utenfra leser det. En av grunnene til at det er lav risiko for å bli gjenkjent er at mange av utsagnene er lite kontroversielle og at dette er utsagn som mange lærere ville delt meninger med.

Den siste av de fire etiske overveielser som er viktig å ta hensyn til er forskerens rolle. Forskerens rolle som person og dens integritet er viktig, og kan ses på som avgjørende når det gjelder kvaliteten på vitenskapelig kunnskap, og valg for de ulike etiske beslutningene. Moralsk ansvarlig forskningsatferd er noe viktig å tenke på i kvalitative intervjustudier. Det vil si forskers moralske integritet, empati, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål og handling. Forskerens integritet er viktig i intervju, ettersom det er forskeren selv som er det viktigste redskapet for innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Det er ikke alltid like lett å skille hva som er gode spørsmål og hvilke spørsmål som kan trenge seg gjennom informantens komfortsone. Her blir forskers rolle viktig for å kunne bedømme situasjonen og opprettholde respekt for informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 121). Vi har ikke en spesiell tilknytting til informantene uten om at vi har vært i praksis hos noen av dem. Ettersom vi ikke kjenner informantene godt, kan det være vanskelig å vite hvor grensene går, men vi mener at ingen av spørsmålene som stilles kan føre til komplikasjoner hos informantene. Det er heller ikke de mest sensitive spørsmålene som blir stilt.

4. Resultater

I dette kapittelet kommer vi til å presentere resultatene fra intervjuene som vi har gjennomført. Resultatene kommer til å bli presentert med utgangspunkt i de tre overordnede temaene vi kom frem til etter analysedelen, under metodekapittelet; *Erfaring med vurdering, Innsats og Profesjonsutvikling*. Hvordan vi kom frem til disse temaene ble forklart under metodekapittelet. I tillegg vil de overordnede temaene også bli utfylt med de undertemaene som har vært grunnlaget for utviklingen av de overordnede temaene. Vi har også kommet frem til et mindre undertema som ikke passer helt inn under de overordnede temaene, men som vi ser på som et viktig tema, som er *formålet med faget*. Vi har valgt å sette dette inn under temaet profesjonsutvikling, fordi vi mener at gjennom å forstå hvordan informantene forstår formålet med faget, kan dette være med på å vise hvordan de jobber med temaet. Først og fremst vil informantene bli presentert med fiktive navn og grunnleggende bakgrunnsinformasjon for å gi de aktuelle sitatene relevant kontekst.

4.1. Presentasjon av informantene

Det vil herunder komme en kort presentasjon av de ulike informantene vi har intervjuet i denne studien. Vi har intervjuet til sammen fire informanter for å hente ut data til denne studien. Alle informantene blir tildelt ulike fiktive navn, for å opprettholde anonymiteten i studien. De fiktive navnene på informantene blir dermed: Ole, Kari, Erik og Petter. I presentasjonen vil kjønn, hvor lenge de har jobbet som kroppsøvlingslærer og hvor mange studiepoeng de har i faget kroppsøving. Det blir også nevnt om de er aktive i idrett på fritiden, enten som trenere eller utøvere, og en kort redegjørelse av hva de ser på som det viktigste med kroppsøvlingsfaget. Dette blir gjort for å stedfeste hvilke forhåndskunnskaper informantene våre har når det kommer til fysisk aktivitet, utenom kroppsøvlingsfaget.

Lærer 1: Ole

Ole er en mann i 50 årene, som har jobbet som kroppsøvlingslærer i 30 år, og sier at han har hatt ca. 30% av stillingen sin som lærer i kroppsøvlingsfaget fordelt over alle trinn på ungdomsskolen. Han har 60 studiepoeng i kroppsøvlingsfaget, og har hele livet vært aktiv i idrett både som utøver og trener. Da Ole ble spurt om hva som var det viktigste med

kroppsøvfingsfaget, svarte han: «At alle elevene trives, er i aktivitet og motiverte for å utvikle seg mot realistiske mål.»

Lærer 2: Kari

Kari er en aktiv kvinne i 40-årene, som har jobbet som lærer og undervist faget i 12 år. Hun har også 60 studiepoeng i kroppsøving og er fagansvarlig i kroppsøving på hennes skole. På fritiden er hun også instruktør. Da hun fikk spørsmål om hva som er viktigst i kroppsøving snakker Kari om at det handler om å være i mye aktivitet, men samtidig at det er en viktig arena for andre egenskaper, som det å delta i sosiale settinger, samarbeid og å utvikle klasse miljøet.

Lærer 3: Erik

Erik er en mann i 40-årene, som har jobbet som kroppsøvlingslærer i 9 år. Per dags dato har han to klasser i kroppsøving og har totalt 60 studiepoeng innenfor kroppsøvfingsfaget. Erik driver nå aktivt med idrett på fritiden. På spørsmål om hva Erik synes er det viktigste med kroppsøving sier han at; «Det er å skape idretts glede og samhold, så er det å lære å ta vare på kroppen og være fysisk aktiv».

Lærer 4: Petter

Petter er en mann i slutten av 20-årene som, har jobbet som lærer i fire år, helt siden han var ferdig utdannet. Han har 60 studiepoeng i kroppsøvfingsfaget og har vært kroppsøvlingslærer hele tiden. Han har i tillegg hatt valgfaget *fysisk aktivitet og helse* hele tiden. Petter holder seg aktiv med å løpe mye og har inntil nylig vært en aktiv fotballspiller. På spørsmål om hva Petter synes er viktigst med kroppsøvfingsfaget svarer han at «de(elevne) får lyst til å drive med kroppslig bevegelse og såpass banalt at de klarer å oppnå 30 minutter daglig aktivitet, som er FHI sitt mål».

4.2. Presentasjon av resultatene

Herunder vil resultatene bli presentert på en systematisk måte basert på tilhørende overordnet tema og oppdelt etter de underordnede temaene.

4.2.1. Erfaringer med vurdering

Innenfor *erfaringer med vurdering* vil vi legge frem resultat fra informantenes utsagn som omfatter all type vurdering. Dette kan da for eksempel være undervisvurdering og tilbakemeldinger, egenvurdering og hverandrevurdering.

4.2.1.1 Vurdering generelt

Da vi spurte om hva det første informantene tenkte på da de hørte ordet vurdering, var ett av svarene fra lærerne: *«det første jeg tenker på i forhold til vurdering i kroppsøving er jo at det er sammensatt og kan være utfordrende, og at det har endret seg mye fra jeg selv gikk på skolen til sånn det er i dag.»* (Kari).

De andre lærerne ga også svar i samme retning, Ole sa blant annet: *«... men noe annet som kommer til tankene mine (om det å vurdere) er at det er ganske krevende og vanskelig syntes jeg. Og da spesielt etter den nye læreplanen»*. Petter trekker frem at det er travelt: *«Det første jeg tenker når jeg tenker på vurdering i kroppsøving er at det er ganske travelt»*.

Noe som er veldig gjentakende i alle de fire intervjuene, er at de tekker tråder fra den gamle læreplanen (LK06) til den nye læreplanen (Lk20). Petter nevner blant annet: *«Den gamle(læreplanen) er litt mer spesifikk i forhold til hva som skal gjennomføres, og det legger litt føringer for vurdering tenker jeg»*. Ole drar dette litt videre med å forklare hva som er nytt med den nye læreplanen og resultater av dette:

«Tidligere var det mer testing og måling av resultater, som for eksempel at du hadde Cooper-test eller Nordlie-testen, som du fikk karakter på. Men nå er det mer samarbeid, fair play og ja slike ting. Som selvfølgelig er en bra ting, men ikke alltid like lett i praksis. Jeg vet at det er mange lærere som syntes det er blitt mye vanskeligere nå, og er grunnen til at noen ikke vil fortsette å ha faget på vår skole. Så det krever en del av læreren og du må kjenne elevene mye bedre med tanke på vurdering i den nye læreplanen, men ja det er jo på en måte positivt også da.»

Etter spørsmålene om forskjeller fra ny og gammel læreplan trekker informantene frem hva som er viktig å vurdere i faget kroppsøving. Her er det en del like og ulike svar fra informantene. Kari trekker frem vurdering som motivasjon for elevene, og sier:

«Jeg tenker jo at det som er viktig med vurdering i kroppsøving er jo på en måte at det føles relevant for elevene og at det er noe som kan motivere de til å jobbe mer med faget. Så det er jo på en måte å se hver elev og på en måte jobbe med de styrkene de har og prøve å hente ut det som er bra.»

Ole har et litt annerledes svar og sier at det er viktig å tenke på utviklingen hos eleven, innsatsen og eleven i felleskapet. Han sier:

«Det første jeg tenkte på nå er utvikling og kanskje innsats. Samarbeidsegenskaper og ja det som angår samspill med andre medelever i timen ofte. Den nye læreplanen bygger jo på mye angående det sosiale samspillet kroppsøvingfaget har, og det å bruke kroppen til dette. Men det er jo også viktig å ha et bredt spekter på hva som vurderes, slik at du får sett alle elevene i forskjellige settinger for å få en slags helhetsforståelse slik at du vet bedre hvor eleven ligger på karakteren, om det er høyt middels eller lavt.»

Petter og Erik har veldig like svar og trekker frem at selvstendigheten eleven viser er viktig å vurdere. Petter sier: *«Selvstendigheten syntes jeg er viktig å vurdere. For det sier ganske mye om elevens kompetanse i faget, at de faktisk klarer å drive med ting selvstendig.»*

Informantene får også spørsmål om hva de tror vurdering i faget bidrar til. Kari fortsetter å trekke motivasjonsfaktor som et viktig element. Hun sier dette med disse ordene:

«... Så derfor tenker jeg at vurdering i det faget også handler om, for noen, om det å få tilbakemelding på det de allerede mestrer. Slik at det blir et mestrings-fag. Også for de som ikke mestrer faget så godt, kanskje får litt motivasjon og tilbakemelding på hvordan de kan utvikle seg i faget, og bli bedre eller for å jobbe med for eksempel

samarbeid da. Så ja, vurdering er jo viktig for alle som har kroppsøving, både flinke og mindre flinke.»

Ole mener litt annerledes, og sier at hvordan vurdering blir gjennomført kanskje ikke bidrar til motivasjon hos elevene, men at det er bra for elevene ved at det blir lettere å tilpasse undervisningen til og ha fokus på utvikling. Han sier:

«Vurdering i seg selv bidrar kanskje ikke så mye til å motivere de alltid. Men det bidrar jo til å kunne tilpasse bedre for elevene. For eksempel hvis jeg vet at den personen ofte ligger på en 3er, så vil jeg og den personen vite hva han/hun skal gjøre for å strekke seg videre til en høyere karakter. Da blir det kanskje lettere å tilpasse og planlegge utvikling. En annen positiv side med vurdering er jo at det ofte kan være de elevene som sliter med andre fag som er nettopp de som får gode karakterer her. Og da er det veldig kjekt som lærer å faktisk kunne sette de gode karakterene på disse elevene.»

Petter erfarer at elevene opplever vurdering som noe litt negativt ved at «*det bidrar til mye frustrasjon og sammenligning hos elevene*».

4.2.1.2 Hvordan kan vi vurdere?

Videre i intervjuet kommer informantene frem til hvordan de praktiserer ulike typer vurderinger i faget. Det første som kommer frem i intervjuene er underveisvurdering, og hvordan de ulike informantene bruker dette på daglig basis. Noe som går igjen i alle intervjuene, er at informantene er opptatt av å gi muntlig tilbakemelding og veiledning i timene. De kommer her med eksempel på at det er viktig å komme med veiledning og rettleiding underveis i aktiviteten, og at dette skjer muntlig. Begreper som veiledning og muntlige tilbakemeldinger går igjen hos alle informantene. Erik sier: «... men du jobber jo kontinuerlig med å gi de tilbakemeldinger de kan jobbe med for å mestre».

Det meste av underveisvurderingen, det skjer jo i øktene. Det er muntlig tilbakemelding. Underveisvurdering kan gå på mange ting, ofte er det måten de øver på. Det kan være på for eksempel innsatsen. Eller det kan være på kommentarer de

har gitt. Eller hvis du observerer at de har gjort noe spesielt bra eller hvis det er ting du tenker de kan bli bedre på. Så det er jo den som er den kontinuerlige og hyppige tilbakemeldingen. (Kari)

Selv om informantene nevner viktigheten av den hyppige muntlige tilbakemeldingen som foregår gjennom hele året i timene, sier de også at det er viktig å ha noe dokumentert skriftlig underveisvurdering. Her er også svarene fra informantene ganske like, og noe som går stadig igjen er bruken av høy, middels og lav vurdering i ulike tema.

«Vi, som mange andre, bruker høy, middels og lav for å vurdere dem (elevene) i ulike aktiviteter, det tror jeg elevene setter pris på, slik at de hele tiden får en slags anelse om hvordan de ligger an. Dette legges jo også ut slik at elevene kan se og hente opp igjen dersom de vil øve på ting eller fokusere på noe for å komme høyere opp.» (Ole)

Kari sier også litt om hva som ligger i en slik underveisvurdering og kommer med et eksempel: *«For eksempel slik som i dag, hadde jeg livredning, så får de en underveisvurdering i ilandføring. Da får de tilbakemelding på hva de mestrer godt, hva de må bli bedre på og hvordan de må jobbe videre»*. Hun nevner også viktigheten med å ha dette skriftlig, slik at elevene kan hente dette opp i senere anledning. Her kan en legge til det Petter sier; at det er forskjell fra elev til elev for hvor mye tilbakemeldingene blir brukt av elevene. *«veldig avhengig av elevene, det er noen som tar det veldig til seg og jobber med det, og så har du noen som ikke bryr seg så mye, og tenker at de er verdensmestre»*.

Ole sier at han ofte måler elevene i starten av et tema for så å måle elevene igjen på slutten av temaet, for å se på utvikling og for å ha fokus på veiledning. *«... du måler i begynnelsen av temaet, så jobber vi konkret med dette i noen uker, også måler vi i slutten igjen. Underveis er det veiledning og målsetting som er i fokus.»* Ole kom med eksempler på hva han målte som i form av generelle fysiske tester, der de har en treningsperiode for å sjekke/teste i hvilken grad elevene har forbedret seg.

4.2.1.3 Elevens rolle i vurderingen

Det neste som kommer frem i intervjuene er hvordan elevens rolle kommer frem i vurderingssituasjonene. Vi var her ute etter å finne ut om elevene ble inkludert i vurderingssituasjonene, som for eksempel ved utarbeidelser av vurderingskriterier og hvordan elevene blir informert om vurdering, og eventuelt hvordan dette blir gjort. Vi startet med å stille spørsmålet: Dersom du inkluderer elever i vurderingsarbeidet, hvordan gjøres dette?

Informantene har litt mer ulike svar på elevens rolle i vurderingen enn på andre spørsmål om vurdering. Ole og Kari legger frem at de ikke har hatt så mye fokus på elevdeltakelse i vurderingsarbeidet, men at det har vært mer indirekte arbeid. Ole svarer: «*Det har vært veldig lite, men det skal jo være mer fokus på dette nå, så det kan jo være at elevene får være med på å bestemme og lage vurderingskriterier*». Kari sier at elevene ikke er med på dette arbeidet direkte, men mer indirekte.

«ikke direkte, men når de begynner i 8-ene så har vi ofte slike økter i starten der vi snakker om innsats og holdning i faget. Og da lar vi elevene sette ord på dette selv. Da blir jo det som regel det samme som det vi hadde tenkt. Så ja ikke direkte, men de føler nok at de er med å bestemme dette. Så evaluerer vi dette hvert år og kanskje legger inn noe nytt eller fjerner noe. Så har vi av og til noe sånn refleksjon, da spiller de inn selv (på pc og leverer) hva de tenker de har gjort riktig eller feil og hva de vil øve mer på i ulike vurderingssituasjoner.» (Kari)

Petter og Erik sier at de har brukt elevene aktivt i vurderingsarbeidet. Både ved at elevene selv lager vurderingskriteriene og ved bruk av egenvurdering.

«Det som vi har gjort en del, er at vi har hatt en del egenvurdering hvor de skal prøve å vurdere seg selv ... men det som er blitt brukt mest er at de skal vurdere seg selv ut ifra gitte kriterier eller kompetansemål, slik at de ikke bare gir seg selv stjerner i hytt og pine.» (Petter).

Erik har til tider brukt elevene veldig aktivt i vurderingsarbeidet, da blant annet med utarbeiding av vurderingskriterier. *«Elevene har vært med å bestemme kriteriene, dette har vi gjort blant annet i dans. De er da med å bygge opp hva de skal vurderes i.»* Han legger også til at skolen har hatt fokus på elevmedvirkning og at han derfor har prøvd å trekke dette inn i kroppsøvfingsfaget. Erik trekker også frem at han har brukt egenvurdering aktivt i svømmingen, der elevene for eksempel selv skal anslå hvor langt de klarer å svømme innenfor en gitt tidsramme. De skal med andre ord vurdere sin egen kapasitet.

Informantene legger, som nevnt, også frem hvordan de snakker om, og forklarer vurdering til elevene. Igjen er informantene ganske like i svarene de gir. Det som går igjen, er at de er opptatte av å alltid gjøre elevene bevisst på hva som skal vurderes, innenfor temaet de jobber med de ulike periodene. Enten ved at læreren sier dette muntlig i starten og underveis i timene, men også at det ligger skriftlig slik elevene kan hente dette frem ved ulike anledninger og behov. Ole forklarer dette slik:

«Starter alltid (ekstra trykk på alltid) med å ta en gjennomgang i første time på starten av et nytt tema, idrett eller aktivitet. Ja, og så blir det lagt på Classroom, som de blir oppfordret til på ukeplanen å lese før hver kroppsøvingstime. Dette har vi hatt en del fokus på. Det er jo ganske viktig, tenker jeg, at elevene vet hva de skal gjøre og hva som blir fokus for å få mest mulig ut av timen. Man merker hvilke elever som ofte leser, og hvem som aldri leser.» (Ole)

4.2.2. Innsats

Innsats er, som allerede nevnt flere ganger, et stort og omfattende begrep og samtlige av våre informanter ga sterkt uttrykk for at de synes innsats og rollen innsats har fått i læreplanen, med tanke på vurdering, er en positiv utvikling som de alle stiller seg bak. De sier at denne utviklingen åpner opp for at flere elever kan klare å få gode karakterer i et fag, som fra tidligere kanskje har «favorisert» de idrettsflinke elevene. Begreper som selvstendighet og bevisstgjøring kommer opp flere ganger og viser at informantene er opptatt av innsats og hvilken rolle det har i faget, med tanke på hvordan elever skal vurderes i forhold til dette. Erik sa blant annet at: *«Kroppsøvfingsfaget er innsatstellende, og jeg synes det er en kjempegod ting i faget at innsats er så sentralt egentlig».*

4.2.2.1. Hva er god innsats?

Gjennom at innsatsbegrepet er så omfattende som det er, så vi på det som nødvendig å samle totalt fire forskjellige temaer under det overordnede temaet innsats. Hva som er god/svært god innsats er det første temaet. Når det kommer til hva informantene ser på som god/svært god innsats i faget kommer det tydelig frem at informantene våre har relativt lik oppfatning om dette. En av informantene, Petter, er tydelig på at han skiller mellom god innsats og svært god innsats, der de andre informantene ser på god innsats som det Petter definerer som svært god innsats.

«Du ser at de (elevene) i situasjoner gir alt og forsøker så godt de kan til enhver tid, uavhengig av aktivitet, ikke minst. Så det som er svært god innsats det er jo faktisk å ha den driven og viljen til å gjøre så godt du kan og pushe deg selv uavhengig av aktiviteter» (Petter)

Alle informantene er også enige om at innsats ikke kun går på hvor aktive elevene er i timene. Innsatsbegrepet handler, ifølge informantene våre, også om holdninger, språkbruk og samhandling med andre elever. Informantene ser på innsatsbegrepet som en stor paraply der flere sentrale elementer faller inn under, og at hva som er god innsats vil variere litt ut ifra hvilke forutsetninger elevene kommer med. Elever som er flinke ferdighetsmessig, blir det stilt litt andre krav til når det kommer til samhandling og det å hjelpe andre, for eksempel.

«For meg er god innsats at elever gjør det beste han/hun kan. At han/hun er med hele økter, til og med når det ikke er lystbetont eller at han/hun ikke mestrer eller føler fremgang. Det er på en måte hoved tegnet for meg på god innsats. Det er at de er aktivt med hele tiden, men så er det jo litt sånn at de som er utadvendte går inn og kjører aktiviteten, mens for de som er mer innadvendt er det at de tør å stå utpå banen, selv om at de unngår ballen, så er de iallfall aktive og med. I tillegg tenker jeg at innsats holder godt sammen med holdninger, altså hvordan en tilnærmer seg, språk, kommentarer, sammen med andre. Det er vanskelig å vurdere innsats uten å ta stilling til innsatsen de har hatt i faget» (Kari)

Det kommer frem i resultatene av intervjuene at informantene er opptatt av å være tydelige og åpne ovenfor elevene med tanke på bevisstgjøring ovenfor hva elevene blir vurdert i, dette handler både om vurdering generelt og inn mot innsats i faget. Informantene ser med andre ord på det som viktig at elevene blir gjort klar over akkurat hva som forventes og kreves for å havne inn under kategorien god/svært god innsats og at dette da videre ligger til grunn for hvilken karakter eleven får i faget. Et eksempel fra Petter oppsummerer det på en fin måte; *«Vi kan snakke så mye vi vil om innsats, men hvis de ikke vet hva de skal gjøre for å ha god innsats så klarer de ikke å prøve heller.»*

Innsats i vurderingene er med andre ord en sentral del for informantene våre og det blir understreket av alle viktigheten ved å ha god innsats, uavhengig av hvilken aktivitet som blir gjennomført. De mener at holdningene en viser i slike situasjoner har mye å si på en helhetsvurdering av innsatsen eleven viser i faget. Det nytter for eksempel ikke å ha svært god innsats i fotball eller andre ballaktiviteter, når en ikke viser interesse for å ha gode holdninger og innsats i turn, dans eller andre utradisjonelle aktiviteter. Utsagnet fra Erik under er bare et av flere som oppsummerer dette på en fin måte. *«Det som er viktig er at de er litt selvstendige og viser innsats og står på selv om de gjerne ikke liker aktivitetene og at de har et pågangsmot»* (Erik). Kort oppsummert kan en si at informantene definerer god/svært god innsats som et samspill mellom aktivitetsnivå, holdninger og samarbeidsevner i faget. Det er et samspill mellom disse over tid, inkludert andre faktorer, som definerer hva som er god innsats for hver enkelt elev. De mener også at det som er god innsats i faget vil variere litt fra elev til elev, basert på hvilke forutsetninger eleven kommer med. Ferdighetsmessig sterke elever forventes det kanskje litt mer av på samspill og samhandling med medelever.

4.2.2.2. Innsats i vurderinger

Det andre temaet handler om innsats i selve vurderingene som blir gitt. Innsats er noe informantene mener må ses på over tid og det bør skapes et helhetsbilde ovenfor en elev. Det kan tenkes at elever kan ha dårlige dager, og at innsats i et vurderingsperspektiv bør ses på over perioder og ikke enkeltøkter og at dette kan ses på som en utfordring med å vurdere innsats. Ole sitt svar på hva han mener er god innsats illustrer dette på en oversiktlig måte;

«God innsats er når elevene gjør sitt beste, alltid, uansett. Men samtidig må det ses over tid, det er ikke noe som kan bestemmes på en time i turn for eksempel. Det må ses på i en lenger periode der eleven både oppnår medgang og motgang, og det er jo akkurat det som er så vanskelig å observere på alle i en klasse med 25 elever.» (Ole)

Det har allerede blitt nevnt at lærerne ser på innsats som viktig i faget og at de synes at det er bra at innsats skal ha en tellende rolle i et praktisk fag, som kroppsøving er. Utviklingen i læreplanen legger større vekt på innsats og samarbeid i aktivitetene enn den legger på prestasjoner og ferdigheter, noe som informantene ser på som positivt. Samtidig som læreplanen grovt sett legger føringer for at det er innsats og samhandling med andre som skal veie mest, er alle informantene enige om at ferdigheter ikke må glemmes helt. Informantene mener at elever som har gode ferdigheter i aktiviteter som gjennomføres har lettere for å vise god innsats på bakgrunn av at de er trygge på, og vet hvordan de kan/skal involvere seg i f.eks. spill aktiviteter. Vurderingene som blir gitt mener de må ha en viss del av ferdigheter også.

«Jeg tenker du kan aldri få, hvert fall tenker jeg, det skal svært mye til for å få en toppkarakter, uten at du har innsats. Det tror jeg ikke er mulig egentlig, men du kan egentlig ha relativt lave ferdigheter, og svært god innsats, men jeg tror ikke du vil lande på en toppkarakter da heller» (Petter)

Informantene mener at god innsats alene ikke kan kvalifisere til en toppkarakter(sekser). Samtidig er kun gode ferdigheter heller ikke nok til å få samme toppkarakter og at kroppsøvingsskarakteren, som eksempelet fra Petter viser over, bør ses på som et samspill mellom både ferdigheter og innsats. Informantene er mer eller mindre enige om at det bør vektas en plass rundt 50/50 og 60/40 i favør innsats når de får spørsmål om dette. Dette viser da at informantene ser på innsats som minst like viktig, om ikke hakket viktigere, når det kommer til vurderingssituasjoner. Erik sier blant annet; *«Begge to (innsats og ferdigheter) er ganske viktige, for jeg mener om du har en kompetanse i et fag så spiller du andre gode for da er du god taktisk»*. Med dette menes det også at gjennom gode ferdigheter i et tema har en lettere for å bidra med andre ting når det kommer til inkludering

og lignende, og dette kan bidra positivt for læringsmiljøet i klassen. Ole sier blant annet dette når det kommer til vektingen av vurdering når det kommer til innsats/ferdigheter;

«... og da kan man jo også trekke frem at for noen er god innsats bare å være til stede og prøve seg litt frem i aktiviteter, mens for andre betyr det å stå på i 60 min, være oppmuntrende til andre og bidra til positivt læringsmiljø. Så det er litt vanskelig igjen å svare om det er 50/50, for ofte føler jeg at det kan være litt forskjellig etter hvilken elev det er snakk om, men vi prøver at det skal bety 50% av den samlede karakteren.»
(Ole)

Ole trekker også, som har blitt nevnt tidligere i resultatkapittelet, at vurderingen som blir gitt må ta hensyn til elevenes forutsetninger og at en ikke må glemme at elevene er forskjellige. Men han påpeker også at selv om vurderinger av innsatsen skal tas hensyn til, er det viktig at det ikke blir skeivfordelt. Med skeivfordelt mener Ole at hvis de på skolen for eksempel har blitt enige om at det skal være en 50/50 vekting av innsats og ferdigheter, blir det feil at de svake elevene skal vektes for eksempel 70/30 i favør innsatsen de legger ned og da elevene med gode ferdigheter ikke får en 70/30 vekting i favør ferdighetene sine. På bakgrunn av dette kan en oppsummere kort med at rollen og vektingen innsats får i vurderingene som blir gitt er mer eller mindre lik hos alle informantene våre. De ser på innsats som en sentral del av vurderingen av elevene og at det er et samspill mellom innsats og ferdigheter som skal vurderes der vektingen av disse er cirka lik, men at innsats muligens veier litt tyngre.

4.2.2.3. Skjult innsats

Det tredje temaet handler om noe som kanskje kan ses på nærmest umulig å oppfatte i en enkelt time, og som det kanskje er enda viktigere å se over tid, nemlig begrepet skjult innsats, som ble presentert under teorikapittelet. Skjult innsats kan være så mangt og informantene våre har litt forskjellige oppfatninger over hva skjult innsats er eller kan være. Ole sier;

«Det (skjult innsats) er jo kanskje vanskelig å oppfatte, noe som er litt dumt. Som for eksempel det å bidra til positivt læringsmiljø i garderoben før og etter, og bare generelt tankeprosessen som skjer i hodet før og underveis i aktiviteter. Dette er jo

ganske vanskelig å oppfatte og vurdere eleven på. Men da tror jeg det blir ekstra viktig å ha gode relasjoner med elevene og kanskje ha dem i andre fag en bare kroppsøving»

Kari har også tanker om skjult innsats som er litt like, men samtidig litt ulik Ole sin oppfatning av temaet. Hun trekker inn at om en ikke kan se innsatsen, vil det være vanskelig å kunne gi de aktuelle elevene en god karakter i faget.

«Innsats kan være skjult ved at jeg har elever som sliter med å komme seg på skolen, gå i garderoben og komme seg inn i salen. Da er det klart at hvis de klarer å komme seg inn og stille seg i et hjørne, så har de jo på en måte gjort en innsats. Den er jo skjult, sann rent objektivt sagt, har eleven ikke innsats. Så ja, noen kan vise skjult innsats. Hvis du ikke får vist innsatsen i ulike aktiviteter gjennom året så er det jo vanskelig å gi en god karakter.» (Kari)

Erik ser også på skjult innsats som noe som er vanskelig å se over en eller få skoletimer, men at det er noe som kan være tellende inn mot en karakter når du lærer å kjenne elevene over flere år og vet mer hva du kan forvente av hver enkelt elev. Dette vil jo også være mulig å gjøre ettersom at standpunktkarakteren som blir gitt skal være en samlet vurdering basert på alle tre årene på ungdomsskolen. Han tenker at en over tid blir kjent med elevene og gjennom dette setter en seg i en posisjon der en lettere kan se «skjulte» innsats elementer.

«Jeg føler du får, hvert fall hvis du har en klasse over tid, så kartlegger du de veldig hvordan de ligger an og lærer de å kjenne. Ja, så du vet liksom hva kapasitet de har og da er det lettere å se om de gjerne yter det de skal» (Erik)

4.2.2.4. utfordringer med å vurdere innsats

Under intervjuene kom det også frem at det var noen utfordringer med å vurdere innsatsen til elevene. Informantene fortalte om at noen elever observerer læreren og gir ekstra god innsats akkurat når de selv blir observert. Ole sier blant annet at:

«Hvis jeg skulle finne noe negativt med vurdering på for eksempel innsats og det å være gode i samspill med andre, er at det fort kan føre til at elevene “faker” disse handlingene fordi de vet at de blir vurdert. Da går jo litt av essensen bort med læringsmålet. Jeg har ofte sett elever legge merke til at jeg ser på dem og da legger ekstra innsats og skryter over elever, og da blir det jo vanskelig å begrunne at dette er «fake» også da liksom.»

Gjennom at elevene yter ekstra akkurat når læreren ser på ser Ole på som en utfordring i vurderingssituasjoner. Samtidig ser han at selv om elevene yter litt ekstra når han ser på de yter de fortsatt det lille ekstra der og da, noe som han tenker de også kan lære noe av. Petter ser også på utfordringer med å vurdere innsats og han ser på det som spesielt vanskelig å vurdere de som skjuler innsatsen sin av og til, litt i sammenheng med temaet ovenfor;

«... innsats er noe som kan være synlig og det er veldig mange som er veldig flinke til å gjemme seg, som har mange ulike skjuleteknikker blant annet. Selv om de gjerne har god innsats i en aktivitet, så blir det vanskelig å se det over tid»

4.2.3. Profesjonsutvikling

Det siste hovedtemaet i intervjuene er profesjonsutvikling. Det første som kommer frem, er informantenes syn på faget. Med det mener vi hva de ser på som formålet med faget. Dette ser vi på i sammenheng med profesjonsutvikling fordi det kan være med å si noe om holdningene informantene har til faget. Etterpå ser vi mer på hvordan informantene, og skolen de jobber på, jobber med profesjonsutvikling, både individuelt og i felleskap. Til slutt legger vi frem det informantene ser på som utfordrende med å jobbe med profesjonsutvikling. Etter hvert som vi gikk igjennom data materialet, har vi kommet frem til at måten det blir jobbet på i skolen ikke direkte kan kalles for profesjonsutvikling. Det er mer funn av det som en kanskje kan kalle for kollegasamarbeid, i de fleste tilfellene.

4.2.3.1 Formålet med faget

Når vi snakker om formålet med faget kommer vi innom temaer som livslang bevegelsesglede, dannelse i vurderingen, fagets verdier og viktigheten med å lære å like fysisk aktivitet. Erik sier at;

«Formålet med faget er å skape idretts glede og samhold, så er det å lære å ta vare på kroppen og være fysisk aktivt. Elevene må lære seg å slappe av, de må spise riktig, sånne ting burde vi få inn i skolen, tror jeg»

Erik mener altså at elevene må lære, ikke bare å være i fysisk aktivitet og ha idretts glede, men også det som har med kosthold og utenom den fysiske aktiviteten, for å kunne ha en sunn livsstil. Dette gjenspeiler også noe av det de andre informantene mener om hva som er viktig med å vurdere i faget og hva formålet med dette er. Det kommer frem hos både Petter og Kari at vurdering kanskje bør ses på med andre briller enn kun idrettsbriller når det kommer til hva formålet med vurderingene som blir gitt er. Petter sier at;

«I den nye(læreplanen) føler jeg det er mer fleks på hva du kan gjøre og hvordan du kan vurdere, samtidig som at de ser det ved et større perspektiv. Det er litt mer at du faktisk skal danne mennesker på en litt annen måte, for alle blir ikke fotballstjerner»

Petter kommer inn på det med at vurderingen og kroppsøvingfaget generelt, skal gi elevene gode muligheter til å ha en fysisk aktiv livsstil, og som han understreker blir ikke alle fotballstjerner. Han ser på det som viktig å lære å like fysisk aktivitet, og han har også fokus på det med selvstendighet og samarbeidsevner. Det har også Kari, som går enda mer i dybden på dette og dannelse i faget;

«... fremtiden krever et større krav til dette med samarbeidsegenskaper. Altså de nye yrkene de vil jo sikkert handle mye om dette med samhandling og dette blir en kompetanse som vil bli ønsket når ting blir bytta ut. Jeg tror det er bra, og i takt med samfunnets behov. Også merker jeg at det er veldig sånn generasjon prestasjon, så det er bra at det ikke går på rene ferdigheter, men andre ting som er mulig å oppnå for alle da, uansett forutsetninger»

Informantene viser til at de synes utviklingen i faget er i takt med samfunnets verdier og gir elevene andre verktøy enn de ble gitt tidligere. Samtidig ser de utfordringer med at det er flere lærere som har jobbet med faget i skolen lenge, men også lærere og andre generelt

som ikke er involverte i faget har tanker som kan være med å skade omdømmet til kroppsøvingfaget. Petter sier at; «Det er for mange gamle ideer og tanker om at dette er bare litt «gymming», men det er noe helt annet, det er så mye større enn det». I bunn og grunn er det viktigheten av å være selvstendig og lære å like fysisk aktivitet, som er det viktigste med faget, hvert fall når en ser på hva Petter svarer når det kommer til dette. Han trekker frem viktigheten av selvstendighet og sier;

«For når du er 18 år eller 40 år eller hvor du måtte være, så klarer du ikke å være sammen 20 andre for å gå ut å leke, at det skal være den fysiske aktiviteten som er en ting»

Han mener at etter hvert som du blir eldre kan det bli vanskeligere å drive med organisert trening i samme grad som når du var ung, og at det da vil være viktig med en god opplæring som gir elvene verktøy og ferdigheter som ikke bare er med på å lære mennesker å like å være i fysisk aktivitet, men lærer de hvordan de kan være i fysisk aktivitet.

4.2.3.2 Profesjonsutvikling mellom kroppsøvingslærere

Først prøver vi å kartlegge hva informantene legger i begrepet profesjonsutvikling og hvordan den representerte skolen jobber med det. Alle de fire informantene kommer med flere betraktninger på hva de ser på som profesjonsutvikling og hvordan dette blir gjort på skolen de jobber på. Felles for informantene er at de ser på det som et todelt begrep. Det ene er å utvikle seg selv som lærer, det andre er å utvikle faget kroppsøving. Ole oppsummerer dette ved å si:

«Ja det er jo å utvikle faget, og meg som lærer i faget. Så ja, generelt å prøve å bli en enda bedre kroppsøvingslærer. Hvordan du skal vurdere elever, hvordan du skal legge opp timer med tanke på elevgruppen, komme med nye kjekke aktiviteter, og ja egentlig hele prosessen som lærer i faget. Vi har egne seksjonsmøter der vi samles med andre lærere og snakker om faget og jobber med disse problemstillingene.»
(Ole).

Kari nevner også at profesjonsutvikling fører til at lærerne får mer kontroll på læreplanen og dens innhold, og det at lærerne jobber i felleskap fører til bedre tolkning av den. Hun legger også til at skolen hun jobber på la til rette slik hun fikk ta ekstra utdanning innenfor den nye læreplanen. *«Jeg har også gått på toppidrettsmøter der de snakker om læreplan og det viser at det vi gjør på skolen er ganske i tråd med det som er intensjonen» (Kari).*

Videre i intervjuene kommer informantene inn på hvordan de og skolen generelt jobber i et profesjonsfellesskap. Ole nevner at kroppsøvingslærerne samles i egne seksjonsmøter der alle har kroppsøving som fag: *«ja, det er vi lærere som møtes, ofte en time som regel, og snakker om saker som er viktige i faget ... ofte diskuterer vi vurdering, ettersom det er mange nye som syntes selve vurderingen er krevende»*. Kari og Erik sier også at de har egne timer der lærerne møtes og diskuterer faget og ulike problemstillinger. Petter sier at på deres skole er kroppsøvingsfaget ofte et fag som blir valgt bort for slike møter, for å vike for andre fag.

«Vi har jo jevnt og trutt fagmøter i alle fag og der får jo kroppsøving sin del av kaka, men det er nok det møtet hvor flest sier at man har kontroll og så går vi videre. De sier ofte: «Vi vet hva vi skal gjøre». Vi har ganske tydelige årsplaner, så de fagmøtene blir ikke brukt på samme måte som i andre, teoretiske fag, nettopp fordi vi har ganske stålkontroll på hva vi skal gjøre og hvordan. Vi diskuterer lite utfordringer med faget, som vurdering og sånn, det er jo kanskje noe vi burde ha mer fokus på.»

Alle informantene er veldig fornøyde med skolens delingskultur, og sier at det er ganske positivt med profesjonsfellesskapet på skolene. Det som blir nevnt er at det er god kultur for å dele alternative opplegg og introdusere nye og kjekke aktiviteter. Ole sier blant annet, om skolens delingskultur: *«for eksempel føler jeg at nye lærere (nyutdannede) ofte deler kreative leker, og det setter vi «gamle» pris på. Vi merker også elevene setter pris på dette, når de merker vi bruker aktiviteter/leker som andre lærere har tatt inn»*. Andre elementer av delingskulturen som går igjen hos informantene er at lærerne er gode til å dele både gode og ikke så gode erfaringer med ulike opplegg og aktiviteter. Ole legger også frem at disse samtalene og erfaringsdelingen ikke alltid skjer i slike «fagmøter» men ofte i den dagligdagse samtalen som foregår i gangene og på personalrommet.

«Vi er heldige med at vi bare er fire klasser med tre kroppsøvlingslærere, og vi jobber tett og vi snakker sammen, ikke sant. Vi sitter på vårt arbeidsrom cirka hele tiden og drøser, om opplegg som må gjennomføres osv. Vi har en kroppsøvlingslærer som og er praksislærer for kroppsøvlingslærerstudenter, så det blir det mye snakk og meningsutveksling, og det er egentlig mye fokus på kroppsøving på vårt arbeidsrom. Vi spør hva vi gjør, hva vi holder på med og tips». (Petter).

Noe annet som kommer frem i intervjuet til Ole er at han ser positivt på fremtiden i faget, og på nyutdannede lærere. Han nevner blant annet at det virker som at kroppsøvlingsfaget har utviklet seg på universitetene og at de nyutdannede lærerne virker å være mer opptatt av dette med profesjonsutvikling. Dette sier han med disse ordene:

«Jeg vil bare nevne at jeg syntes kroppsøving er et fag som virker som det har utviklet seg veldig fra jeg var på universitetet, noe som jeg syntes er veldig bra. Før har det liksom bare vært gym med mange ufaglærte og fotball og håndball, liksom mens nå er det mer fokus på hva vi faktisk (legger trykk på faktisk) skal lære og få som utbytte av faget. Og det tror jeg deres generasjon kommer til å være veldig opptatt av og bidra til å utvikle enda mer og ta profesjonsutvikling seriøst. Så veldig bra at det er mer fokus på dette i kroppsøving. Det er jo tross alt et av de største fagene på skolen.»

Et eksempel på hvordan en av skolene bruker profesjonsfelleskapet aktivt er skolen til Ole, som har hatt fokus på profesjonsutvikling, og har brukt dette i faget kroppsøving. Ole nevner Lesson Study i spørsmål om profesjonsfelleskap, og kommer med et eksempel på hvordan de har brukt dette. Måten dette har blitt gjort er at de sammen i grupper har funnet et forskningsspørsmål, som han eksemplifiserer med at de ville finne ut hvordan elevene lærte best med tanke på gruppeinndeling i faget. Spørsmålene er da om de fikk mest utbytte av å jobbe i lag med «venner», medelever på samme nivå, eller med «flinkere» elever. Deretter testet de ut ulike varianter med gruppeinndeling, før de spurte elevene etter endt seksjon for å få med elevstemmen. Resultatet ble her at både elevene og lærerne følte at elevene fikk mest utbytte av å arbeide med elever på cirka samme nivå i faget. Han avslutter med:

“Det som er så bra med Lesson Study er at du får jobbe med andre lærere i faget for å finne ut av noe, for eksempel en utfordring med faget, vi får diskutert i fellesskap og lage en plan for å finne ut av dette. Som resulterer i noe positivt da”

4.2.3.3 Utfordringer med å jobbe i et profesjonsfellesskap

Når det kommer til utfordringer med å jobbe sammen i profesjonsfellesskap i kroppsøvningsfaget, har informantene i utgangspunktet lignende meninger, men litt forskjellige opplevelser. Det går i all hovedsak ut på at lærerne opplevde i starten at det var flere utfordringer med å jobbe i fellesskap med den nye læreplanen. Der flere lærere fortsatt var veldig opphengt i den gamle og ikke ville gi «slipp» på denne. Der har Kari opplevd at for de aller fleste har det gått seg til etter at tydelige planer har blitt laget på skolen, men hun ser fremdeles noen utfordringer, spesielt når det kommer til å jobbe tverrfaglig.

«Akkurat nå i forhold til den nye læreplanen at det i starten var utfordrende og mange lærere motsatte seg læreplanen og var veldig lite villige til å se løsninger, men det kom seg da det ble konkretisert. Men den prosessen med å lage en treårsplan og sånn var veldig krevende. Det er noe med at de motsetter seg endring, mange. Men det har gått seg til. Men så klart vi kan jo ha ulike meninger på ting og det med å jobbe tverrfaglig, der mange ser på det som er ork i stedet for en ressurs.» (Kari)

Petter ser også utfordringer med å jobbe med faget. Han nevner dette spesielt når det kommer til vurdering og hvordan en samkjører vurderinger som blir gjort slik at elevene opplever å bli likt vurdert på tvers av klasser. Han opplever at det er stor variasjon fra lærer til lærer om hva de vurderer og ser på som viktig. Petter sier;

«Noen lærere som kun ser på ferdigheter, noen som kun ser på innsats og brede smil, og noen som kun måler de i om de svetter eller ikke. Så det er veldig tydelig forskjell på hva den enkelte kroppsøvningslæreren ser på, selv om vi har forsøkt å ha møte hvor vi ser på kompetansemål og vi prøver å se på, den her siste kommentaren, eller den siste rettelsen til Udir som kom i 2021 og dette er jo egentlig det som er styringsdokumentet vårt. Så nikker folk i møter og så styrer de på med sitt vanlige etterpå» (Petter)

Sammenligner en dette med hva Erik tenker om profesjonsfellesskapet opplever han at de, i hvert fall på hans trinn, jobber fint sammen og er med å spille hverandre gode, både når det kommer til for eksempel opplegg, vurdering og utvikling av vurderingskriterier. Samtidig har han tidligere opplevd å jobbe med andre lærere, som ikke er så lette å samarbeide med. *«Vi gjør hverandre gode, vi spiller veldig på lag, men der har jeg opplevd forskjellig. Du har av og til sånne egenrådige som gjerne gjør det på sitt vis»*. Selv om han uttrykker at han er veldig fornøyd med kollegiet og hvordan de jobber sammen, uttrykker han og at han savner litt mer jobbing spesifikt inn mot den nye læreplanen.

Avslutningsvis ville vi finne ut om informantene følte at faget kroppsøving fikk nok tid til profesjonsutvikling og arbeid i felleskap på skolen. Informantene var her også ganske like i svarene der de mener at kroppsøvingfaget er et fag som kommer litt bak på «prioriteringslisten» og ofte må vike for mer teoretiske fag. Samtidig mener de at det hadde vært vanskelig å få til enda mer tilrettelagt tid til dette, i en ellers travel skolehverdag. *«Både ja og nei egentlig. Det er nok (legger trykk på nok), i den forstand at det er en veldig travel skolehverdag, men i en perfekt verden burde det nok vært satt av mer tid.»* (Ole). Ole var ikke alene om å oppleve at faget fikk litt for lite tid. Petter mente blant annet at faget ble direkte nedprioritert og det første faget som ble prioritert bort når det var prøver eller andre ting som skulle bli gjennomført. Han savner også at det er en litt tydeligere leder når det blir jobbet med kroppsøving, han sier; *«Jeg tenker at tid og ressurser er viktig det altså, men hvis det er ingen som er tydelige ledere i den tiden, så renner det ut i sanden»*. Kari opplever at tiden som blir brukt trinnvis fører til mange gode diskusjoner, men savner litt mer tid på tvers:

«Det er ganske gode diskusjoner trinnvis, men det blir satt av for lite tid på tvers. Og derfor blir faget veldig sårbart hvis en ikke har noen som driver det fremover. De fleste fagene her har jo ildsjeler som driver de frem. Så henger vi andre på. Så i en ideell verden så skulle vi hatt faste møter osv., men det fungerer ikke. For lite tid, men samtidig er det mye bra som skjer.»

Oppsummert mener informantene våre med andre ord at det er viktig at det blir satt av tid til å få jobbe med profesjonsutvikling i faget, men at denne tiden krever struktur for at den skal bære frukter. Blir ikke dette gjort mener informantene våre at en like så gjerne kan la være.

5. Diskusjon

I dette kapitlet vil vi prøve å knytte resultatene fra de fire informantenes intervjuer opp mot det teoretiske rammeverket. Kapitlet vil ta for seg de tre forskningsspørsmålene i studien og disse vil bli diskutert hver for seg. Dette blir gjort for å få kunne diskutere på en strukturert og oversiktlig måte.

5.1. Hva sier et utvalg lærere om muligheter og utfordringer med vurdering i forhold til den nye læreplanen?

Vurdering i kroppsøving er, ifølge informantene våre, et komplekst og omfattende tema, som krever mye arbeid fra lærerens side. Spesielt basert på innsatsbegrepet, som skal diskuteres videre i neste delkapittel, og hvilken rolle innsats har hatt i læreplanen tidligere. Vurderingsbegrepet og hvordan en skal drive med vurdering har endret seg over årene og hvis en ser tilbake på Osloundersøkelsen fra 2008 svarte hele 95,5% av lærerne at de brukte ferdighetstester på å måle fysisk egenskaper hos elevene (Vinje, 2008b). Det kom også frem at samme resultat på en bestemt fysisk test, for eksempel Cooper-testen, kunne gi forskjellig resultat i form av karakter i ulike kommuner. Informantene våre trekker frem at de ser på det som positivt at den nye læreplanen har gått vekk fra denne måten å vurdere på, samtidig som de ser på det som tidkrevende og utfordrende å vurdere ut ifra den nye læreplanen. Petter trekker frem at den gamle læreplanen var litt mer spesifikk på hva som skulle gjennomføres, noe som han mente la føringer for hvordan en skal vurdere og som kanskje gjorde det litt lettere. Dette betyr ikke at det kun var ferdighetstester, som for eksempel 60-meter, som var grunnlag for vurdering, men det var mer vanlig å ta i bruk tester. Ser en på undersøkelsen gjort av Arnesen et al. (2013), kom det frem at 5 av 6 lærere hadde endret sin vurderingspraksis etter innføringen, og studien konkluderte med at når det blir gjort endringer i læreplanverket, fører dette til endringer i vurderingspraksisen til lærerne. Informantene våre oppga også nettopp dette, at de har gjort endringer i sin vurderingspraksis etter at den nye læreplanen ble innført.

Om en ser tilbake på hvilken utvikling og hva som har stått i læreplaner og som kommer frem i Augestad (2003), at alt som kunne forbedre den fysiske helsetilstanden ble tatt i bruk og at dette med fysisk testing da ble sentralt. Etter hvert ble også elevers glede og motivasjon i faget trukket inn, særlig i Mønsterplanen fra 1974, der dans ble introdusert i faget (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 20). Dans har blitt videreført i dagens læreplan og er den eneste spesifikke aktiviteten som står oppført (utenom svømming). I 1997 kom en målstyrt læreplan, og elevene skulle vurderes i arbeidet som ble gjennomført på skolen og vurdering skulle bidra som en motivasjonsfaktor i faget for elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 22-23). Ser vi på hvilken utvikling faget har hatt, kan en se at det sakte, men sikkert, har beveget seg fra et fag med streng disiplin, til et fag som skal vurdere og skape motivasjon hos elevene. Kari trekker frem nettopp dette, at det viktige med vurdering er at elevene skal oppleve motivasjon gjennom vurderingene som blir gitt. Denne motivasjonen skal da igjen føre til at elevene jobber enda mer med faget for å forbedre seg.

Læreplanen fra 2020 sier at standpunktvurderingen skal gi elevene mulighet til å vise sin kompetanse på varierte måter, ikke bare ferdighetene sine, men også forståelse, kritisk tenkning og refleksjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Erik og Petter trekker inn blant annet det med selvstendighet, at elevene må ta selvstendige valg og være selvstendige i undervisningen. Det at en lærer må stå og overvåke elevene og si at de må være aktive, vil da være en liten grad av selvstendighet. Dette går kanskje spesielt på det med innsats og hvordan dette blir vurdert. Underveisvurdering i løpet av de tre årene på ungdomsskolen skal oppsummeres i en standpunktvurdering når de er ferdige med 10. klasse.

Underveisvurderingen skal «gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle kompetansen sin» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 8). «Det meste av underveisvurderingen skjer jo i øktene. Det er muntlige tilbakemeldinger», sier Kari. Hun forklarer også videre at tilbakemeldingene skal gå på hva de viser de kan, innsats og hvordan de snakker til andre i timen osv. Utfordringen med underveisvurdering er at den skal være med å bidra til at elevene lærer og oppnår utvikling i faget. Dette kan altså tenkes å stille krav til læreren gjennom at tilbakemeldingene som gis må være gjennomtenkte. Om en kun kommer med tilbakemeldinger som; «bra jobba», «dette var du god på» og «prøv igjen» for eksempel, kan det tenkes at dette ikke vil føre til

særlig respons hos elevene. Tilbakemeldingene som gis bør være konstruktive i og med at undervisvurderingen skal ha som formål å føre til forbedring hos elevene. (Kristiansen & Eggen, 2018, s. 84).

Det er nettopp en slik form for undervisvurdering, en form for undervisvurdering som oppfordrer til forbedring, som våre informanter jobber med i undervisningen. Informantene våre har veldig fokus på å gi muntlige tilbakemeldinger «her og nå», og gjennom dette føler de at det kan være lettere å tilpasse på den måten at når elevene får den konkrete tilbakemeldingen, kan de gjøre endringer som kan føre til forbedring med en gang. Ole måler ofte elevene i starten av et tema for så å måle de på slutten, innimellom har han fokus på rettleiding og tilbakemeldinger slik at elevene kan se hva de har forbedret seg på. Disse målingene kan for eksempel være teknikk og ferdighetsprøver. Det blir derimot ikke brukt som test i form av karakter, men som et hjelpemiddel for å få fokus på utvikling. Gjennom å drive med undervisvurdering på denne måten kan det tenkes at lærerne får et godt innblikk i hva elevene faktisk kan til enhver tid. Det gir også muligheter for kroppsøvingslærerne å komme tett på læringsprosessen til elevene, gi lærerne oversikt over hva elevene kan der og da og hvordan de tar til seg og jobber med konkrete tilbakemeldinger. Det vil være utfordrende å nå over hele klassen med konkrete tilbakemeldinger i løpet av en undervisningstime, derfor kan det være en idé å ha valgt ut x-antall elever som du skal følge tett i, for å få bedre innblikk. Gjennom dette får man som lærer strukturert hvordan en gir tilbakemeldinger til elevene, samtidig som at du forsikrer deg om at alle blir sett i løpet av f.eks. en uke. Dette blir da en slags kvalitetssikring i form av at alle elevene blir sett, og at ingen faller utenfor. Alternativet kan da fort bli at en har fokuset på de aller flinkeste, eller for eksempel de svakeste i klassen. Da er det noen som alltid faller utenfor, og da har kanskje lærer ikke nok grunnlag for å vurdere eleven?

Undervisvurdering er bare en av flere måter en kan drive med vurdering på. En annen måte en kan drive med vurdering på i kroppsøvingsfaget er å inkludere elevene selv, både gjennom egenvurdering, elevmedvirkning og hverandre vurdering. En form for hverandre vurdering kan nok kanskje ikke brukes direkte inn mot et eventuelt sluttvurderingsgrunnlag, men det kan tenkes å være med å si noe om kompetansen eleven innehar om et tema og en kan kanskje vurdere prosessen basert på det Evensen (2020, s. 69) sier. Hos Evensen (2020)

kommer det som nevnt frem at elevene kan bidra til egen og hverandres læring gjennom å samarbeide og komme med kommentarer/konstruktiv tilbakemelding til hverandre. Flere av informantene våre bruker egenvurdering aktivt i skolehverdagen, som for eksempel ved bruk av egentrening og nevnte egevaluering. Erik har som nevnt blant annet brukt dette i svømming. Evensen (2020, s. 51) nevner at egenvurdering kan ses på som noe av det viktigste og mest effektive når det kommer til arbeidet som gjøres på skolene. Gjennom å lære elevene å vurdere seg selv kan det tenkes at en lærer elevene å lære og dette vil ifølge Evensen (2020) være sentralt videre i livet. Evensen (2020) trekker også paralleller mellom egenvurdering og dybdelæring. Ut ifra hvordan informantene våre har tatt i bruk egenvurdering kan det tenkes at en gjennom denne vurderingsformen bidrar til at elevene får et skråblikk på egen læring. Erik har for eksempel brukt egenvurdering aktivt i svømming der elevene for eksempel skal anslå hvor langt de klarer å svømme på en gitt tid. Dette kan da bidra til dybdelæring gjennom at elevene kan bli kapable til å bruke egenvurderingskunnskaper videre i kjente og ukjente sammenhenger senere i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

En kan da stille spørsmål til hvordan ulike elevtyper ville ha vurdert seg selv i ulike situasjoner. For eksempel dersom elevene får i oppgave å sette ord på egne ferdigheter og innsats, kan det føre til en rekke utfordringer. Noen elever kan kanskje si at de har vært mye flinkere enn de egentlig er, fordi de har lyst på en best mulig karakter. På den andre siden kan noen elever «trykke seg selv ned» og være mer negative til seg selv. Kari nevner også at ungdommer i dag er «generasjon prestasjon» og det at elever skal vurdere seg selv kan føre til mer press og at elever bryter seg selv ned, noe som kan gå utover psykisk helse og motivasjon. Det vil være positivt med egenvurdering dersom elevene faktisk klarer å være rettferdige og ærlige, men vil alle elevene være det?

Elevmedvirkning er også noe som blir brukt av informantene våre der de inkluderer elevene i utarbeidelse av for eksempel vurderingskriterier. Erik drar for eksempel elevene med i utviklingen av vurderingskriterier i dans og andre aktiviteter. Kari sier at elevene ikke direkte er med å bestemme kriterier når de skal vurderes. Hun lar heller elevene være med i starten av 8. trinn å definere hva de ser på som viktig når det kommer til innsats og holdninger, de får lov til å sette ord på dette selv. Her er elevene direkte med å få lov til å si sin mening om

hva de mener bør være med, og selv om Kari sier hun ikke direkte driver med at elevene får lov til å være med å utvikle vurderingskriterier, kan en ut ifra svarene hennes si at elevene blir nettopp dette. Det skjer kanskje ikke så ofte, men innsats kan ses på som en så sentral og stor del av faget at det å involvere de i denne prosessen kan anses som viktig og bra. Informantene våre driver med elevmedvirkning på litt forskjellige måter, og basert på dataene våre driver de med elevmedvirkning både bevisst og ubevisst. Kari sier blant annet «ikke direkte» på spørsmål om hun involverer elevene i arbeidet. Før hun går videre og forteller at elevene får være med å sette ord på hva som er viktig å vurdere når det kommer til innsats. Noe som kan sies å være en direkte måte å involvere elevene på. Evensen (2020) skriver at kompetansemålene kan være for store og abstrakte for elevene og dette kan være med på å gjøre det utfordrende for elevene å forstå hva de faktisk skal lære. Gjennom å inkludere elevene i arbeidet med kompetanse- og læringsmål kan elevene få en større forståelse for hva de skal lære og få mer eierskap til læringsmålene om de selv har vært med å formulere disse. Å gi elevene muligheten til dette kan også være med på å gi elevene økt mestring og at de forstår bedre helhetsbildet med faget. (Evensen, 2020, s. 37). Dette kan igjen tenkes å føre til økt motivasjon hos noen elever og i tillegg være med å bidra til dybdelæring, litt på samme måte som dybdelæring i egenvurdering ble forklart i avsnittet over. Samtidig kan dette være veldig krevende å få til, ved at lærer må høre alle innspill fra elever osv. Klarer han/hun da å gjøre alle elevene fornøyde, og at alle elevene blir inkludert? Lærer bør ha kompetanse til å forklare sammenhengen mellom læringsmål og vurderingskriterier, slik at elevene ikke setter spørsmålstegn ved dette. Her kommer også viktigheten om å ha faglærte lærere i faget frem som viktig.

For å gå mer direkte inn for å svare på forskningsspørsmålet som er «Hva sier et utvalg lærere om muligheter og utfordringer med vurdering i forhold til den nye læreplanen?», er det flere utfordringer og muligheter som kan trekkes frem. Det at kompetansemålene er såpass store og abstrakte (Evensen, 2020) krever at lærerne jobber aktivt med å bryte ned disse slik at elevene forstår hva de faktisk skal lære i faget. Det har blitt nevnt tidligere at informantene våre involverer elevene i prosessen med å utvikle vurderingskriterier. Gjennom å inkludere elevene i arbeidet med kompetansemålene og i utviklingen av læringsmål og vurderingskriterier kan det være med å bidra til at elevene får et økt eierskap til innholdet i undervisningen, noe som igjen kan bidra til økt motivasjon.

Vurdering i faget gir flere muligheter i faget, men først og fremst kan det brukes til å sikre fremgang hos elevene, som vurdering i de aller fleste fag skal gjøres. En fordel med å vurdere elever i kroppsøving er at en ikke bare vurderer elevenes ferdigheter i faget, men flere sider ved elevens kompetanse. Fra hva eleven kan og presterer, til hvordan eleven er som samarbeidspartner, og hvilken innsats eleven viser. Gjennom de kontinuerlige tilbakemeldingene (underveisvurdering) som blir gitt i timene, noe alle våre fire informanter praktiserer, kan en som lærer sørge for å legge så godt som mulig til rette for at elevene får forutsetninger for best mulig utbytte av undervisningen. Kari gir for eksempel når de har hatt ilandføring i svømmeundervisning tilbakemeldinger til elevene; «Så får de tilbakemelding på hva de mestrer godt, hva de må bli bedre på og hvordan de må jobbe videre». Når elevene får kontinuerlige tilbakemeldinger på hva de holder på med, kan det også gi muligheter for elevene å komme med tilbakemeldinger på hvordan det undervises.

Vurderingskompetansen til en lærer er som nevnt dynamisk og erfaringer med vurdering kan være med på å styrke vurderingskompetansen (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Hvordan det vurderes kan også tenkes å måtte tilpasses undervisningsform og klassen en har. Å lytte til hva elevene har å si om hvordan det undervises og vurderes kan kanskje være med på å øke motivasjonen hos elevene. Samtidig som det kan tenkes å være med på å påvirke motivasjonen til elevene, kan det også være med på å bidra til at læreren lærer å kjenne klassen sin bedre. Dette kan gi læreren kunnskap om hvordan klassen er og kan bidra til at vurderingsmetodene som blir tatt i bruk er enda bedre tilpasset den aktuelle klassen. Selv om elevene kanskje ikke alltid trenger å være inkludert i hvordan de skal vurderes, kan det å gjøre elevene bevisste på hva som skjer fremover ha en positiv innvirkning på undervisningen. Ole har for eksempel alltid ekstra fokus på i oppstarten av nye tema å informere elevene om hva som skal til, dette blir også lagt ut til elevene slik at de kan sjekke før undervisningen. «Det er jo ganske viktig, tenker jeg, at elevene vet hva de skal gjøre og hva som blir fokus for å få mest mulig ut av timen. Man merker hvilke elever som ofte leser(planen), og hvem som aldri leser(planen)» sier Ole. Dette er noe som kanskje til og med kan brukes inn mot vurderingen av eleven, kanskje spesielt på innsats. Sammenligner en og setter dette opp med hva Petter sier om at elevene bør være selvstendige for å få en god vurdering rundt innsats kan en absolutt si at elever som aktivt tar ansvar for å stille best

mulig forberedt til undervisningen scorer høyt på selvstendighetsaspektet av innsatsvurderingen.

Samtidig som vurdering i kroppsøvningsfaget er så kompleks, kan det og tenkes å være en av styrkene ved det. Elevene må ses på i et større perspektiv over flere forskjellige bevegelsesaktiviteter. En skal vurdere innsatsen til elevene når de danser, forbedringer når det kommer til andre fysiske elementer og masse andre ting. Fra gammelt av var det som nevnt fokus på ferdighetstester og der hurtigheten til elevene alene kunne bestemme karakteren som ble gitt i det aktuelle emnet. Dette er ikke tilfellet nå lenger basert på den nye læreplanen, noe som kan ses på som en positiv utvikling. Vurderinger som blir gitt skal som nevnt ifølge læreplanen bidra til «å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 8). For at læring skal skje kan det tenkes at det ikke er særlig effektivt å kun bruke tester som vurderinger. Det er fortsatt lov å gjennomføre tester, men fra tidligere er det nå selve prosessen mellom en første test og en andre test som måler hvilken utvikling elevene har hatt som skal vurderes. Ole nevnte at han ofte gjør dette. Han gjennomfører en test i for eksempel kondisjon, før han har noen uker med kondisjonstrening, i dette tilfellet, og avslutter perioden med en ny kondisjonstest slik at elevene kan se forbedring. Det kan også tenkes at disse testresultatene ikke er noe som en lærer trenger å notere ned, at testene er mer for eleven sin del og vurderingsjobben til læreren ligger i det å se på innsats, samarbeidsevner og motivering elevene imellom under treningsperioden.

En av de største utfordringene som kommer frem hos to av informantene våre er hvordan vurdering i faget blir praktisert. Både Erik og Petter opplever at noen lærere styrer på litt selv og vurderer etter gammel læreplan fremdeles, disse er rutinerne lærere som kanskje har vanskelig for å bryte ut av det gamle mønsteret. Et eksempel på dette kan være at det fortsetter å være fokus på ferdighetstester og det å måle ferdigheter, og dette kan jo også bidra mot et prestasjonsklima kontra et mestringklima. Dette kan tenkes å gjøre det vanskelig for elevene å oppleve at vurderingene som blir gitt er rettfærdige – ettersom det er forskjellig praksis fra lærer til lærer. Dette handler jo om både vurdering og profesjonsutvikling og vil bli tatt opp videre når forskningsspørsmålet som tar for seg profesjonsutvikling skal diskuteres.

En annen utfordring som kommer frem når det kommer til vurdering kommer frem i intervjuet til Erik og hva han sier om det viktigste med faget. Det kommer frem at for noen er kroppsøvingstimene den eneste tiden i uka hvor elevene er aktive. Det å oppnå en aktiv livsstil med kun 2 kroppsøvingstimer i uka kan anses som ikke tilstrekkelig og det kan være vanskelig å få elevene til å være fysisk aktive utenom. Målet med kroppsøvingsfaget er ifølge Erik at en skal skape idretts glede og motivere til å ta vare på kroppen og være fysisk aktiv. Da kan en stille spørsmål om ikke kroppsøvingsfaget burde få en enda større rolle i den norske skolen. Tanken om at en gjennom å ha flere aktive timer på skolen iallfall vil sikre at de elevene som ikke er fysisk aktive på fritiden har flere aktive timer per uke, noe som kan være med på å forbedre deres fysiske helse. Dette er en problemstilling som er for stor til å ta for seg i denne studien, men det kan være noe å ha i bakhodet. Elever som ikke er motiverte til å drive med fysisk aktivitet utenom i kroppsøvingstimene kan tenkes å ha enda større behov for motiverende undervisningsvurdering og, som Petter sier er vurdering i faget en enormt tidkrevende og travel prosess. Det forutsetter at en kjenner elevene sine og som Kari sier, at du jobber med vurdering sammen med elevene på en måte som fremhever elevenes styrker. Vurderingsarbeidet må oppleves relevant for elevene, og det er denne jobben som kanskje kan være ekstra tidkrevende.

Hvilke muligheter og utfordringer som finnes med vurdering kan være vanskelig å svare konkret på, ettersom at vurderingsprosessen er så kompleks med flere elementer. Du har vurderingen i seg selv, elevenes forutsetninger som skal tas høyde for, og hvilken kompetanse lærerne sitter på når det kommer til vurdering. Et element som blir sett på som en mulighet av én lærer, kan være en utfordring for en annen. Fjørtoft og Sandvik (2016, s. 21) trekker frem at en lærers vurderingskompetanse er hvordan lærere bruker metoder, vurderingsformer, resultater og fagspråk – med andre ord alt som handler om vurdering og lærerens kompetanse rundt dette. Ut fra resultatene våre kan vi tolke at informantene har forskjellige erfaringer, fartstid i yrket og kunnskap, noe som har vært interessant å se på. Selv om mange av svarene har vært like, har refleksjonen rundt temaene vært ulik fra informant til informant. Vurderingskompetansen til en lærer kan som nevnt tidligere kanskje ses på som en dynamisk praksis som vil gradvis endre seg etter hvert som en lærer tilegner seg ny kunnskap og får nye klasser med nye elever. For å kunne gi gode nok vurderinger

forutsetter det som nevnt at læreren kjenner elevene sine og legger til rette for at de får vist styrkene sine. Det er på bakgrunn av dette at hvilke vurderingsmetoder som blir tatt i bruk bør variere, slik at så mange elever som mulig får vist sine styrker på en god nok måte.

En annen ting som en kan trekke inn er det som Popham (2009) skriver om hvilke komponenter som lærere bør ha kunnskap om når det kommer til vurderingsarbeidet. Det er da det vanlige med at vurderingen skal ha et formål, det skal ikke vurderes bare for å vurdere, det skal brukes forskjellige vurderingspraksiser som er formative osv. På skolen til Kari har de delt opp undervisningen i perioder. For eksempel har de en periode som går på samarbeid, der samarbeidsaktiviteter skal være i fokus. Her vil det også være spesielt fokus på samarbeidsevne i vurderingene som blir gitt til elevene. En slik måte å dele inn på kan være bra ettersom elevene blir gjort klar over at nå er det denne egenskapen som er spesielt i fokus og det krever at elevene jobber med dette. I en slik situasjon vil det kunne variere hvilke vurderingsmetoder som blir tatt i bruk, men det å gjøre elevene bevisst på hva som er hovedfokus kan tenkes å påvirke hvordan elevene jobber i kroppsøvingstimene

En annen komponent som også kan være med å påvirke hvordan lærere vurderer, og som lærere bør ha kunnskaper om, er fordommer (bias) (Popham, 2009). Det kan ses på som viktig at en som kroppsøvingslærer, men også som lærer generelt, ikke skal ha noen fordommer rundt elevene og deres forutsetninger. Som lærer skal en se på elevene med like briller og gjøre det beste for hver enkelt elev, slik at alle elevene får best mulig utbytte av undervisningen, og i dette tilfellet vurderingene som blir gitt. Hvordan en på best mulig måte kan motvirke at en kommer inn med fordommer kan være vanskelig å bestemme. Lærere og elever er forskjellige, men det er uten tvil lærerens jobb og ansvar å sørge for at vurderingene som blir gitt er fordomsfrie. En fordomsfri vurdering skal ikke ta hensyn til kjønn, legning, hvordan eleven er i andre fag eller hvordan eleven er generelt. Det kan ses på som viktig at det er elevens prestasjon og utvikling i faget som skal være i fokus og at det er dette som er viktig å ha i bakhodet når en vurderer. I og med at faget er et praktisk-estetisk fag så spiller skjønn inn i vurderingene og det kan ses på som viktig at skjønnnet som blir praktisert er så likt og fordomsfritt som mulig. Dette for å gjøre vurderingene som blir gitt rettferdige for alle elevene. Dette kommer frem i intervjuet med Ole da han snakker om innsats og han sier «... for ofte føler jeg at det kan være litt forskjellig etter hvilken elev det er

snakk om». Dette viser at det kan være annerledes fra elev til elev, og kanskje bør det også være sånn, for at det nettopp skal bli rettferdig?

Oppsummert kan en si at informantene våre ser flere utfordringer og muligheter med vurdering i faget. Blant annet mener alle informantene våre at vurdering er et komplekst begrep som inneholder flere elementer. Informantene våre ser på utviklingen av den nye læreplanen og hvordan føringene legges for hvordan en skal vurdere som en positiv utvikling. Evensen (2020) skriver mye om undervisvurdering og hvordan en kan drive med forskjellige måter av dette. Undervisvurderingen skal som nevnt være en formativ vurdering som skal sette søkelys på forbedring (Kristiansen & Eggen, 2018). Komplexiteten av vurderingene som skal gis i kroppsøving kan også som nevnt være en av styrkene ved det. Gjennom å se elevene i flere settinger med flere elementer en vurderer i samme vurdering kan det tenkes at læreren kan opparbeide seg et bredt bilde av eleven slik at en kan gi så gode vurderinger som mulig. Samtidig finnes det utfordringer med at lærere fortsatt styrer på selv og ikke er særlig åpne for endring av sin vurderingspraksis. Dette kan være med på å skape splid i kollegiet og gjøre samarbeid om faget vanskelig, som både Erik og Petter har erfart. En ting er at det kan påvirke kollegiet, en annen, og kanskje viktigere ting, er at det kan føre til at elevene opplever at de blir vurdert forskjellig. Den nye læreplanen legger noen føringer for hvordan det skal vurderes, men samtidig er den ganske åpen for personlig frihet innad. Og nettopp fordi det er åpent, kan lærerne stå fritt til å velge vurderingsformer som passer til målene som skal oppnås, men kanskje viktigere, at metoden passer til klassen og elevene i denne klassen.

5.2. Hvordan definerer et utvalg lærere på ungdomsskoler god innsats?

Vurdering er som nevnt et stort og omfattende begrep og innsatsbegrepet spiller en stor rolle i vurderingene som skal gis. Innsats kan også være veldig krevende og omfattende å definere.. Hva definerer god innsats? Hva er dårlig innsats? Hvordan vurderer man elevene på innsats når de har ulike forutsetninger? For en lærer i faget kroppsøving er det veldig viktig å ha kunnskap om begrepet innsats for å kunne gi rettferdige vurderinger i faget.

I teoridelen kommer det frem at innsats ble tatt vekk fra vurderingsgrunnlaget i LK06 (Evensen, 2020, s. 105). Dette resulterte i stor usikkerhet blant kroppsøvingslærere i Norge,

og forskning viste at selv om dette ble tatt bort fra vurderingsgrunnlaget fortsatte mange lærere å vektlegge det i karakteren. (Vinje, 2008b, s.4). Etter en revidering kom innsatsbegrepet inn igjen. (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Dette viser til at kroppsøvlingslærere på den tid var opptatt av og så på innsats som en viktig del av faget og i vurderingen. Resultatene fra vår studie, som er beskrevet i resultatdelen, viser også at innsats blir sett på som et viktig begrep i både faget som helhet og i vurderingssituasjonen. Det at alle fire informanter beskrev innsats som en viktig del av faget tyder på at de også tar stilling til elevenes innsats i timene og vurderingssituasjoner.

Informantene virket å være oppdaterte og har kontroll på læreplanens intensjoner fra «Vurdering i kroppsøving» (Utdanningsdirektoratet, 2019b), som ser på innsatsbegrepet som kompetanse og vurdering i faget. Utdanningsdirektoratet (2019b) definerer her, som nevnt tidligere, at innsats vil si å ikke gi opp, prøve å løse faglige utfordringer, vise selvstendighet og samarbeide med andre. Denne definisjonen samsvarer veldig med det informantene gir oss i svar, da vi spør etter hva de definerer som god innsats. Ole nevner blant annet det å aldri gi opp, uansett. Petter nevner dette med å være en elev i et samarbeid og felleskap i klassen, som noe viktig å se på når det kommer til innsats. Petter nevner også selvstendigheten til elevene, og at dette er viktig å ta hensyn til i vurderingen; *«du har heller ikke god innsats hvis du ikke er selvstendig»*. Informantene våre virker å ha en større forståelse for begrepet innsats enn det som kommer frem i Evensen (2020, s. 99) om at innsats, for noen, kanskje spesielt de som ikke er utdannet kroppsøvlingslærere, er at man skal yte sitt beste og være sliten når aktiviteten er gjennomført. Informantene våre er som kjent lærere og det stilles krav til at disse har en annen forståelse og tolkning av begrepet som er relevante for læreryrket, i motsetning til folk som ikke er utdannet lærere. Det at informantene trekker frem begreper som samarbeid, samspill og selvstendighet tyder på god forståelse og i tråd med læreplanen. Her kan man trekke frem viktigheten av å ha faglærte lærere i kroppsøving, og at de kan ha en tettere kunnskap til fagets verdier og læreplanen enn ufaglærte lærere i faget. Gjennom at lærerne viser bred kunnskap og forståelse ovenfor begrepet kan tyde på at det har blitt bearbeidet, enten i utdanningen eller på skolene der informantene våre jobber. Ved å ha faglærte lærere som lærere i kroppsøvlingsfaget kan en sikre at det grunnleggende når det kommer til innsats og kunnskaper rundt vurdering og undervisning er ivaretatt.

Det er viktig at lærere har god kunnskap om innsats for å kunne vurdere rettferdig i kroppsøving. Innsats er selvfølgelig ikke det eneste en lærer må ha god kunnskap om, men om en har god kunnskap om begrepet kan en sikre at elevene får, som allerede nevnt, en mest mulig rettferdig vurdering basert på deres innsats. Ulik forskning viser, som nevnt tidligere, at lærere både oppfatter og vurderer innsats ulikt. (Aasland & Engelsrud, 2017). Resultatene fra vår studie kan også anta at det en lærer beskriver som det viktigste å vurdere i innsats, ikke trenger å være det viktigste for en annen lærer. For eksempel tenker en av informantene selvstendighet som noe av det viktigste, mens en annen informant beskriver det å alltid gjøre sitt beste, uansett, som det aller viktigste. Dette samsvarer med teorien fra studien til Aasland og Engelsrud (2017) om at kroppsøvingslærere har ulik oppfatning rundt det vide begrepet innsats. Selv om lærere kan ha ulik oppfattelse om hva som er det viktigste når det kommer til innsats, kan en tenke at faglærte kroppsøvingslærere har fått opplæring i hva innsats er og tar høyde for alt begrepet inneholder, selv om de vektet dette innholdet ulikt.

En ting som er felles for informantene våre er at de opplever at det å vurdere innsatsen kan by på utfordringer. Det å vurdere innsatsen til elevene er ikke noe som gjøres på en time, men det er noe som må ses på i lengre perioder og i ulike settinger, som nevnt i resultatdelen av Ole. En lærer må derfor ha kontroll over elevens evne til å ikke gi opp, selvstendigheten og hvordan eleven samarbeider med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Man kan da stille ulike spørsmål som: Hvordan vet lærer at eleven er sliten, men ikke gir opp? Det kan være at eleven ikke er sliten, men bare virker sliten. Hvordan vet vi at eleven motiverer medelever og samarbeider godt med dem? Vi kan da trekke inn sitatet til Ole, som beskriver denne problemstillingen:

«Hvis jeg skulle finne noe negativt med vurdering på for eksempel innsats og det å være gode i samspill med andre er at det fort kan føre til at elevene "faker" disse handlingene fordi de vet at de blir vurdert. Da går jo litt av essensen bort med læringsmålet. Jeg har ofte sett elever legge merke til at jeg ser på dem og da legger ekstra innsats og skryter over elever, og da blir det jo vanskelig å begrunne at dette er «fake» også da liksom.»

Dette kan skape forvirringer ettersom eleven aktivt motiverer medelevene og samarbeider med andre, men er det da god innsats når eleven gjør dette kun for å vise til lærer eller er det fordi eleven virkelig mener det? I en slik situasjon, som blant annet Ole hadde opplevd, vil det gi læreren en stor utfordring med å definere elevens innsats. Noen av informantene belyser også andre utfordringer ved innsats begrepet og hva god innsats er. For noen elever kan det å møte opp og delta litt i aktiviteter kreve mye fra eleven, når det gjelder motivasjon, selvstendighet og det psykiske. Er dette da god innsats? For såkalte «flinke elever i faget» vil jo dette være en selvfølge. For disse elevene kan det å motivere andre elever og fremme læring for andre falle naturlig, vil de da få et vanskeligere krav for kriteriet god innsats? Vil dette være rettferdig? Slike spørsmål som disse gjør innsats til et omfattende og flertydig begrep. Alle informantene våre kommer inn på dette i intervjuene, og sier at de syntes det kan være krevende å definere god innsats. Petter går så langt og skiller det som er god innsats og svært god innsats der, etter hans mening, svært god innsats er det som kreves for å oppnå de høyeste karakterene.

Det som er beskrevet ovenfor viser godt hvor mange spørsmål en lærer som skal vurdere må ta stilling til. Alt i fra innsats over tid, til samarbeid, det å gjør andre gode, gjøre det beste man kan osv. Som Ole sier, gjør det vurderingen av innsats vanskelig når det skal gjøres med 25 forskjellige elever med både underveisvurdering og sluttvurdering. Det kan også tenkes at noen av lærerne har opptil flere klasser i kroppsøvningsfaget. Kan en lærer ha styr på for eksempel 50 elevers innsats til enhver tid? Å ha for eksempel 50 elever i en 90-minutters time i uka, vil gjøre det vanskelig for læreren å bli kjent med disse elevene, på en god nok måte. Når det gjelder innsats i vurderingen så samsvarer svarene fra informantene med forskningen fra Aasland og Engelsrud (2017), som sier at innsats er noe lærere ser og legger merke til. Studien viser som beskrevet i teoridelen til tre ulike måter å «se» innsatsen på, som er: Det er lett å se hvem som står på og drivende svett, det som kan ses i forhold til fremgang, og jeg ser på innstillingen, Du skal være en lagspiller og gjøre andre gode.

Disse svarene som er hentet fra denne studien, er nesten identiske med det våre informanter gir av svar. Den første som er å faktisk jobbe så godt at en svetter vises også gjennom å gjøre sitt beste, alltid uansett, som Ole sier. Da kan man trekke inn Leirhaug

(2013) som ser på hvorfor man skal vurdere innsats i kroppsøving i sin studie. Her ser han som nevnt tidligere på faget i et folkehelseperspektiv, og viser til en elev som springer frem og tilbake på en håndballbane i tre år, uten noe slags forbedring med tanke på ferdigheter fortsatt med denne innsatsen vil nå Helsedirektoratets tilrådninger om daglig fysisk aktivitet. Man kan da stille spørsmålet om det «å svette» er innsats? Det kan tenkes at det finnes mange situasjoner der elever løper og holder på med aktiviteter som gjør dem svette uten at de faktisk gir en god innsats. For eksempel kan en elev løpe og holde på med en ball og bli svett, men at læringsmålet for aktiviteten skal være noe helt annet, for eksempel teknikk. Ved å se på annen teori om innsats skal dette være mye mer enn å bare løpe, svette og bli sliten jfr. Evensen (2020) og Utdanningsdirektoratet (2019b). Selv om våre informanter blant annet nevner dette med å stå på og svette, virker det som at de ser på begrepet innsats som er enda videre begrep. Det som kan ses i forhold til fremgang og innstilling, som er det andre synlige Aasland og Engelsrud (2017) legger frem er også noe våre informanter viser til. Kari nevner blant annet viktigheten med å se på fremgangen til elevene, og dette kan være med å forklare hvordan innsatsen i timene har vært. Ole er også opptatt av innstillingen elevene viser, som han sier ved dette utsagnet: «*være oppmuntrende til andre og bidra til et positivt læringsmiljø*». Kari også beskriver dette fint i hennes utsagn: «*I tillegg tenker jeg at innsats holder godt sammen med holdninger, altså hvordan en tilnærmer seg, språk, kommentarer, sammen med andre.*». Den tredje og siste synlige innsatsen Aasland og Engelsrud (2017) legger frem fra resultatene i studien er å være en lagspiller og gjøre andre gode. Her virker alle informantene å være veldig opptatte av det å gjøre en innsats i samarbeid og for miljøet i klassen i kroppsøving, nøkkelord som går igjen hos informantene er samarbeid og spille andre gode, og bidra til et godt læringsmiljø. Et eksempel på dette kan være å komme med oppmuntrende kommentarer, komme med tips og å bidra til å løfte opp de svakere elevene.

Noe som er felles for lærerne og som ikke blir nevnt så mye fra teori om innsats er relasjon mellom lærer og elev. Informantene våre gjør det klart at ved å kjenne elevene, og gjerne ha disse elevene i andre fag og settinger vil gjøre det lettere å vurdere elevene innenfor innsats. De nevner også at det er mer krevende å vurdere elever man kanskje kun møter en time i uka i dette faget. Et annet interessant utsagn som blir beskrevet i resultatkapittelet, er når Ole sier at god innsats kan være forskjellig etter hvilken elev det er snakk om. Med dette mener han at en såkalt «svak elev» kan få mer utbytte i vurdering i form av karakter, enn hos

en «sterk elev» i faget. Dette vises også gjennom tidligere forskning at lærere både bruker og vurderer innsats ulikt. (Aasland og Engelsrud, 2017). Man kan her stille spørsmål om dette er rettferdig i form av at elevene skal vurderes på samme vurderingskriterier. Et annet viktig spørsmål å stille er om læreren har god nok kompetanse og kjennskap om eleven til å ha noe å si på elevens innsats dersom de ikke kjenner eleven godt, og kanskje bare har eleven 2 tim er i uken i kroppsøving? Kroppsøvingfaget er et praktisk-estisk fag og elevene kommer i situasjoner som er veldig forskjellig fra den vanlige klasseromsundervisningen og en som lærer kan bli kjent med elevene på en annen måte enn hva en gjør i klasserommet. Det å kjenne elevene fra før og møte elevene i forskjellige settinger – ikke bare i gymsalen, kan være med på å bidra til at en som lærer blir enda bedre kjent med elevene. Ved å bli bedre kjent med elevene kan det være lettere å se hva eleven yter i forhold til hva som er elevens forutsetninger, egenskaper og motivasjon i ulike settinger.

I teoridelen la vi frem teori som viste at innsats ikke alltid behøver å være synlig, men at den kan være «skjult». Med dette menes refleksjon, metakognisjon og selvregulert læring. Dette blir eksemplifisert med en elev som bruker tid på å tenke før øvelsen, isteden for å «kaste seg ut i det» og at læreren kan oppfatte dette som at eleven er inaktiv, som kan resultere i dårlig karakter. (Aasland & Engelsrud, 2017). Dette kommer også frem av Kari i intervjuet:

«Innsats kan være skjult ved at jeg har elever som sliter med å komme seg på skolen, gå i garderoben og komme seg inn i salen. Da er det klart at hvis de klarer å komme seg inn og stille seg i et hjørne, så har de jo på en måte gjort en innsats. Den er jo skjult, sånn rent objektivt sagt, har eleven ikke innsats. Så ja, noen kan vise skjult innsats. Hvis du ikke får vist innsatsen i ulike aktiviteter gjennom året så er det jo vanskelig å gi en god karakter.» (Kari)

I den nye læreplanen skal aktivitetene bære preg på blant annet alternative bevegelsesaktiviteter. Dette kan føre til at elever møter nye og ukjente rytmer, bevegelser og leker. Noen av disse krever kanskje at elevene stopper opp for å tenke og reflektere? Da blir det veldig viktig at læreren har god kunnskap om elevens «skjulte innsats». Ingen av informantene snakket om at innsats også kan være ikke-synlig før vi stilte spørsmål om dette. Informantene var enige om at det å vurdere den såkalte skjulte innsatsen kan være

veldig krevende, og kanskje det mest krevende innenfor innsats. Her kan igjen viktigheten med å ha en god relasjon til elevene trekkes inn og være avgjørende for hvordan lærer kan legge merke til den skjulte innsatsen. Dette er selvsagt forskjellig fra aktivitet til aktivitet.

Ett av temaene som kom frem i resultatdelen var elevens stemme i vurdering, og dette kan også være avgjørende. De vet selv hvordan de har jobbet i timene, Ole evner blant annet at elevene ofte vurderer seg selv likt som det han hadde i vurderingssituasjoner. Ved vurdering av innsats som kan være såpass krevende og legge merke til, kan det være viktig å trekke inn elevene for å sette ord på egen innsats for å få en større helhet. Dette kan også føre til at eleven setter ord på sin skjulte innsats. Kari trekker inn at det kan kreve mye innsats for en elev ved å bare gå inn og delta i en kroppsøvingstime, og at denne innsatsen er ikke lett for en lærer og sette ord på som bra eller dårlig. Dette er som Ole sier, et bevis på at innsats kan bety forskjellige ting fra elev til elev. Da kan man også trekke inn at 25 elever som skal bli vurdert likt med tanke på innsats, kan være vanskelig, ettersom det er såpass store forskjeller og forutsetninger som spiller inn samtidig som at en skal observere alle disse 25 elevene over tid.

Et veldig spennende utsagn fra intervjuet er Ole som sier at god innsats kan bety mer for de såkalte «svake elevene» noe som er en ganske interessant. Han kommer så med et eksempel på dette: *«Men ofte føler jeg at fort lærere kanskje kan øke betydningen av innsats i karakteren på de aller svakeste elevene. Så det kan jo fort bli litt feil fordelt»* (Ole). Dette kan jo være en slags motivasjonsfaktor for det svakeste elevene i faget, som vet at med mye innsats kan de oppnå en god karakter. Samtidig skal vurderingene være rettfærdige og like for alle, og derfor kan vi stille spørsmål til om dette er positivt eller negativt. Dette med tanke på at ferdigheter også skal ha betydning i vurderingen.

Oppsummert virker informantene våre å ha en god og vid forståelse rundt begrepet innsats, selv om det er forskjell fra lærer til lærer på hva som er regnet som «det viktigste» innenfor begrepet. Gjennom at innsats er et så omfattende begrep vil det kreve at lærere jobber med dette og er nøye og rettfærdige når de skal vurdere. Lik innsats kan ikke vurderes likt når elevene kommer med vidt forskjellige forutsetninger. Ferdighetssterke elever kan tenkes å ofte ha den grunnleggende innsatsen og det å være en lagspiller faller mer naturlig for slike

elever. Dette er mer utfordrende for ferdighetssvake elever og det kan ses på som viktig å finne en balansegang der alle blir vurdert ut ifra sine forutsetninger med utgangspunkt i hva de «leverer» i kroppsøvingstimene over tid. Informantene beskriver med andre ord at god innsats fra elevene krever, som også blir fremstilt i Aasland og Engelsrud (2017) sin studie, ulike typer innsats fra elevene. Dette kan være den synlige delen som er å stå på, vise fremgang og alltid ha en god innstilling og med dette bidra til et positivt læringsmiljø. De nevner også at det kan være den skjulte innsatsen, som ikke er like lett å se, som for eksempel det å reflektere, tenke og det som skjer i hode på eleven. Informantene er enige om at innsats, er noe av det vanskeligste å vurdere i faget. Det at informantene våre er enige her viser til at det kan ligge en felles forståelse, kan være med på å gjøre vurderingene av innsats rettferdige og relativt like på tvers av skoler.

5.3. Hvordan jobber de aktuelle skolene i et profesjonsfellesskap når det kommer til vurdering?

Når det kommer til profesjonsutvikling i skolen er det flere elementer som kan trekkes inn. Ifølge læreplanen er «kroppsøvingsfaget et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). Hvilke holdninger det er til faget kan tenkes å ha noe å si for hvordan det blir jobbet med profesjonsutvikling i fellesskap på de forskjellige skolene. Det kan også samtidig være rimelig å anta at om lærere er likegyldige og uinteressert i å jobbe med forbedring, vil heller ikke forbedring skje. Alle våre informanter fremsto som interesserte i å drive med profesjonsutvikling og å drive med dette i fellesskap ble sett på som i de aller fleste tilfeller positivt. Dette kan kanskje ha sammenheng med at alle våre informanter har 60 studiepoeng i faget. Informantene våre viser til at de ser på det som viktig at elevene lærer nettopp å lære seg å like å ha en fysisk aktiv livsstil og å gi de verktøy som gjør at de kan drive med fysisk aktivitet alene. Petter trekker frem at når du blir eldre er det vanskeligere å organisere trening sammen med andre, og at en da kan dra svært stor nytte av å ha lært ulike former for å være fysisk aktiv. Sett under ett fremsto det som at lærerne vi intervjuet hadde en relativt lik forståelse for hva profesjonsutvikling er og at denne forståelsen også var i tråd med relevant presentert teori fra teorikapittelet. Dette kan vises ved Ole sin uttalelse:

«Ja det er jo å utvikle faget, og meg som lærer i faget. Så ja, generelt å prøve å bli en enda bedre kroppsøvingslærer. Hvordan du skal vurdere elever, hvordan du skal legge opp timer med tanke på elevgruppen, komme med nye kjekke aktiviteter, og ja egentlig hele prosessen som lærer i faget.» (Ole)

For å forstå hvordan informantene arbeider i et profesjonsfelleskap kan det være gunstig å se på deres kunnskap om hva som ligger i profesjonsutvikling og i et profesjonsfelleskap. Sæle og Hallås (2020, s. 183) sier at profesjonsutvikling er noe profesjonelle lærere skal jobbe med gjennom hele yrkesutøvelsen. Med andre ord vil det bety at uansett om informantene våre er unge og urutinerte eller har mange år bak seg i jobben, skal dette være noe de har arbeidet med. Hva som ligger i begrepet profesjonsutvikling kan være forskjellig fra person til person, og skole til skole. I overordnet del beskrives profesjonsutvikling som å holde seg oppdatert på nyere forskning, strebe etter kunnskap i faget, både didaktisk og pedagogisk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Informantene våre virker å ha god kunnskap rundt begrepet profesjonsutvikling og de tre eksemplene ovenfor om å holde seg oppdatert i forskning, kunnskap og erfaringer er alle ting som kommer igjen i intervjuene fra informantene. For å dra frem noen utsagn fra informantene kan vi se på Kari som sier at profesjonsutvikling fører til at lærerne får mer kontroll på læreplanen og dens innhold. Ole: *«ja det er jo å utvikle faget, og meg som lærer i faget ...»*. Summen av resultatene fra informantene viser at de klart og tydelig vet hva profesjonsutvikling er og hva det innebærer.

Under teoridelen ble det nevnt at Goodlad (1979) understreker at det er først og fremst lærerens oppfattelse av læreplanen som sannsynligvis vil være mest relevant, selv om foreldre og andre kan ha meninger om selve læreplanen og hva eller hvordan ting skal gjennomføres på skolen. Det er med andre ord lærerens ord som veier tyngst, ettersom det er lærerens handlinger som påvirker elevene, og det er læreren som jobber med læreplanene, lager årsplaner osv. Lærere skal være profesjonelle yrkesutøvere og det krever at de tenker på hva som er best for elevene. Det kan tenkes at for eksempel foreldre går seg litt blinde og kun tenker på hva som er best for deres barn. Lyngsnes & Rismark (2017, s. 156) trekker frem det med at hvordan læreplanen blir oppfattet vil variere basert på kunnskap, holdninger og verdier, noe som kan sies å gjenspeile svarene vi fikk fra informantene våre. Selv om de har relativt like tanker, kan en se ut fra resultatene at de alle

har ulike erfaringer og ulik bakgrunn. Petter har for eksempel opplevd utfordringer med profesjonsutvikling på arbeidsplassen gjennom at det er noen lærere som holder fast på gamle rutiner og vurderingsformer, noe som er direkte i strid med hva læreplanen sier og kan ikke ses på som positivt. Han opplever at de fleste på arbeidsplassen er ivrige og jobber sammen, men så er det noen som styrer selv i egen retning og gjør som de vil.

Hvordan lærere jobber sammen på skolen og hva lærere tenker om profesjonsutvikling kan avhenge av skoleledelsen. Det kreves en god skoleledelse som prioriterer og lar lærerne på skolen få bruke tid til å jobbe med dette. At de ansatte får lov til å reflektere, oppleve mestring og utvikle sin profesjonelle identitet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). På bakgrunn av at flere av informantene våre opplever at det blir satt av for lite tid til å jobbe med kroppsøvingfaget, kan kanskje dette gjenspeile noe av holdningen til faget på de aktuelle skolene. Vinje (2021, s. 82) viser, som nevnt tidligere, til at de teoretiske fagene og tverrfaglige temaene jobbes godt med i profesjonsutvikling og kroppsøvingfaget blir nedprioritert, noe som samsvarer med oppfatningen til våre informanter. Samtidig kan det være en grunn for at det ikke blir prioritert. Petter opplever blant annet at når de først jobber med faget i fellesskap er det ingen som er tydelige ledere av den tiden, noe som kanskje har ført til at det har komnt tilbakemeldinger om at det ikke er nødvendig fordi det «renner ut i sanden», som Petter sa. Andre saker som kan komme frem er for eksempel innkjøp av utstyr, da snakker og diskuterer lærerne om hva som trengs i faget, men det kan ikke kalles profesjonsutvikling. En kan derfor si at alt lærersamarbeid dermed ikke er profesjonsutvikling. Dette blir nok viktig å skille i slike fellesskap.

Petter snakker, som nevnt, om at han opplever at lærere på skolen har veldig forskjellig vurderingspraksis der noen kun ser på ferdigheter og andre kun ser på smil og innsats. Dette fører da til at det er litt bingo, med tanke på hvilken karakter elevene får, basert på hvilken lærer de har. Gjennom å jobbe sammen med dette i et fellesskap, kan det være med å skape en felles forståelse og enighet i hvordan en kan drive med vurdering. Dette forutsetter at de deltakende lærerne er åpne for å jobbe med endring av sin praksis. Noe som Sæle og Hallås (2020) skriver skal foregå gjennom hele yrkesutøvelsen. Det å være en profesjonell lærer handler om å drive med kontinuerlig forbedring i tråd med gjeldende læreplanverk og som

nevnt står det i overordnet del i læreplanen at lærere skal reflektere og videreutvikle sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

Goodlad (1979, s. 78) snakker, som tidligere nevnt, læreplanen på et institusjonsnivå, noe som kan ses på som særdeles relevant når det kommer til profesjonsutvikling. De ulike skolene som har vært representert gjennom informantene våre driver med profesjonsutvikling på ulike måter. Goodlad (1979) trekker som nevnt frem at en gjennom et grundig arbeid med læreplanen på et institusjonsnivå kan dette påvirke undervisningsnivået på en positiv måte. Gjennom å skape en større forståelse blant kollegiet rundt læreplanen kan det tenkes at det oppnås en større forståelse for læreplanen sammen og at en får en likere vurderingspraksis på skolene. For som det i innledningen av oppgaven ble nevnt står det i utdanningsdirektoratets tolkningsfelleskap for standpunktvurdering (2022b, s. 1) at standpunktvurderingen skal være gyldig, rettferdig og pålitelig. For at vurderingene skal være nettopp dette kan det tenkes at dette også legger føringer for at lærere på skolene må jobbe sammen og reflektere rundt vurderingspraksisen på skolen, slik at denne blir likest mulig.

For å komme litt mer inn på selve forskningsspørsmålet om hvordan dette utvalget lærere jobber med profesjonsutvikling kan man først trekke inn det informantene sier foregår i deres felleskap. Først og fremst er det verdt å nevne at alle informantene sier at det møter med andre lærere i faget, enten om det er kalt seksjonsmøter eller fagmøter. Her er målet at lærerne skal jobbe med profesjonsutvikling i disse felleskapene. Dette er også en plikt for skolene at disse felleskapene bidrar til å videreutvikle prinsippene for grunnopplæringen, og dette gjelder lærere, skoleledere og skoleeiere. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Overordnet del legger frem hva som skal forekomme i slike profesjonsfelleskap, blant annet kan det legges frem og presentere ny og relevant forskning for faget og reflektere og diskutere denne forskningen. Lærerne skal også tenke over hva, hvordan og hvorfor med tanke på elevens læring, utvikling og dannelse og reflektere planlegging og gjennomføring av undervisning. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.20). Det som foregikk i profesjonsfelleskapene til lærerne bærer preg av noe av disse eksemplene som overordnet del legger frem. Blant annet mente informantene våre at deres profesjonsfelleskap var gode på å reflektere og diskutere omkring vurdering, læreplan, erfaringer og opplegg. Sett på dette i

etterkant var det ikke så mye av det som ble sagt om profesjonsutvikling, som faktisk defineres som profesjonsutvikling. Er det da profesjonsutvikling når mye av det som blir gjort i disse felleskapene ikke oppfyller kravene til det som er profesjonsutvikling? Som nevnt kan dette minne mer om kollegaveiledning, enn profesjonsutvikling da viktige kjennetegn ved profesjonsutvikling fort kan falle bort.

Det at lærerne diskuterer og reflekterer omkring vurdering kan kanskje føre til at skolens vurderingspraksis endres og kommer nærmere læreplanens intensjoner. Dette kan føre til økt kunnskap omkring begrep som innsats, elevforutsetninger og utvikling. Det kom også frem at lærerne delta erfaringer og opplegg i slike profesjonsfelleskap noe som er veldig positivt i et miljø lærere. Dette kalles delingskultur. Ifølge forskningen til Tayag (2020) som ble beskrevet i teoridelen bidrar delingskultur til å endre måten en underviser på, som for eksempel ved å ha en større «aktivitetskasse» med ulike aktiviteter i. Det kan også være verdt å nevne at selv om det blir lagt frem nye aktiviteter og leker, er det viktig at de settes innenfor faglige læringsmål, slik at det ikke bare blir leker som får tiden til å gå, men som faktisk er faglige og av en grunn. Et eksempel på dette kan være at en lærer legger frem en ny aktivitet, for så at felleskapet diskuterer hva som er læringsmålet bak aktiviteten. Forskningen viser også at dette kan bidra til at skolene opplever større annerkjennelse på erfarne og uerfarne lærere. Dette kan være positivt for de erfarne med å få litt nytenkning i faget, og motsatt. Videre i forskningen trekkes paralleller ved at profesjonsfelleskapene fører til tverrfaglige temaer i skolen og bedre samhandling mellom lærere og skoleledere. Dette ble ikke nevnt i noen av våre intervjuer, men en kan tenke seg at ved å diskutere opplegg og faget generelt i slike felleskap kan føre til at tverrfaglige temaer dukker opp, og at det fører til bedre samarbeid. (Tayag, 2020, s. 1533).

Kunnskapsdepartementet (2017, s. 20) nevnte også viktigheten av å lese og dele ny og relevant forskning og hvordan det kunne bidra til profesjonsutvikling i profesjonsfelleskap. I intervjuene til våre fire informanter ble det ikke nevnt av noen at det ble satt av mye tid og at det var fokus på å lese og dele forskning fra faget. Hva som skyldes dette vet vi ikke, men det kan være for eksempel tid og andre utfordringer. For å øke kunnskap om faget må det settes av tid til å lese og reflektere rundt nyere forskning i faget, så i et ideelt

profesjonsfelleskap hadde dette vært satt av tid til. Dette tekker oss videre til et annet syn på profesjonsutvikling og profesjonsfelleskap, nemlig utfordringene.

Det er helt klart store utfordringer en må ha i bakhode når man snakker om profesjonsfelleskap. Tayag (2020, s. 1531) belyser noen av disse, gjennom sin forskning. Alle disse utfordringene belyst av Tayag kommer også frem som store problem da våre informanter snakker om profesjonsutvikling og profesjonsfelleskap i våre intervju. Tayag nevner blant annet tid som en av de største utfordringene og overbelastning i skolen. Dette eksemplifiseres ved at slike møter blir satt av tid til, men at ofte er det andre saker som haster mer for lærerne, for eksempel vurderinger. (Tayag, 2020, s. 1531). Alle våre informanter mener at det tar mye tid med slike møter, og at i en travel skolehverdag vil dette være vanskelig å bruke nok tid på dette. Petter nevner blant annet: «*tid og ressurser er en viktig faktor*». Han nevner også at det krever tydelige ledere som tar tak og har fokus på dette, og at hvis ikke kan det «*fort renne ut i sanden*» (Petter). Den andre utfordringer til Tayag (2020) er som nevnt lav tillit til kollegaer, og at dette kunne føre til redsel for å dele meninger og diskusjoner. Våre informanter la ikke frem dette som en utfordring, men heller at de kunne føle at noen av kollegaene motstridde seg endringer i undervisnings og vurderingspraksis. De siste utfordringene fra Tayag (2020) sin studie som var frykt for at lærerne brukte ideer til egen vinning som for eksempel forfremmelse og manglende forståelse for fordeler ved deltakelse var ikke noe som kom frem i intervjuene hos våre informanter. (Tayag, 2020, s. 1531). Her var det heller motsatt og lærerne virket opptatte av at det var viktig å bidra i slike felleskap og at profesjonsutvikling var viktig, men at det igjen var tid som skapte store utfordringer.

Ole dro frem hans tanker om fremtiden til faget, som nevnt i resultatkapitlet, der han trodde den nye generasjonen lærere kom til å ha et enda bedre og større fokus på profesjonsutvikling. Han nevner også at det har gått fra gym til kroppsøving med fokus på læreplan og læringsutbytte noe som er veldig positivt. En kan da trekke frem viktigheten med å få inn faglærte lærere i kroppsøving, og at dette vil bidra positivt i form av kompetanse og profesjonsutvikling. En kan anta at en lærer som er faglært i kroppsøving fra et universitet der det har vært fokus på artikler og nyere forskning vil i større grad fortsette og utforske og reflektere slike artikler i et profesjonsfelleskap enn en ufaglært. Her blir det

også viktig at ledelsen er med å dra faget i en positiv retning og satse på å få inn faglærte lærere i kroppsøving. For kroppsøvingsfaget er tross alt et av skolens største fag. (Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 15). Det kom også frem i resultatkapittelet at lærerne mente at kroppsøvingsfaget var et av fagene som kom litt «bak i rekke» når det gjaldt tid til profesjonsutvikling og profesjonsfelleskap, og det kan være viktig at faget har lærere som får frem faget i lyset slik at det blir enda mer fokusert på. Dette kan resultere i at det ikke bare blir sett på som fag der elevene skal være i aktivitet, men som et læringsfag med fokus på danning og utvikling som andre fag i skolen.

Derfor kan det være viktig å sette et lys på skolens ledere når en snakker om profesjonsfelleskap. Tayag (2020) nevnte at profesjonsfelleskap førte til bedre samarbeid mellom skolens ledere og lærerne på skolen. En kan tenke seg at måten ledelsen legger frem og fokuserer på profesjonsutvikling vil være viktig for hvordan lærerne setter seg inn i det og blir motiverte for det. En kan tenke seg at det må være ledelsen som drar i gang profesjonsfelleskap og møter der dette finner sted, og derfor må ledelsen sette av tid til dette og ha fokus på det i skolehverdagen. Samtidig som at lærerne bør være motiverte nok til å bli utvikle seg som lærer, og være åpen for endring og ny praksis.

Ole nevnte i sitt intervju at de hadde hatt noen runder med Lesson Study på hans skole. Lesson Study kom så vidt frem i teorikapittelet som en måte å jobbe i et profesjonsfelleskap på. Det er kort forklart en prosess som åpner opp for kollegasamarbeid, veiledning og målrettet læring på områder der det finnes behov for kompetanseutvikling. (Olsen & Wølner, 2017, s.14). Lesson Study er en veldig fin måte å jobbe med profesjonsutvikling på ettersom det krever planlegging og egenarbeid, men også samarbeid. Lesson Study er en strukturert modell der det skal følges gitte punkter. På bakgrunn av utsagn vi har fra Petter i resultatdelen om at; «folk nikker i møter og så styrer de på med sitt vanlige etterpå» i situasjoner der det blir satt av tid til å jobbe med kroppsøving. Gjennom å ta i bruk for eksempel en modell som Lesson Study kan en da sikre at det iallfall i perioder blir jobbet med målrettet profesjonsutvikling, og ikke det som mer blir et slags lavterskel kollegasamarbeid. Lesson Study krever at lærerne diskuterer og drøfter om et forskningsspørsmål de vil se nærmere på, som ofte kan være en utfordring i faget. Et eksempel på dette kan gruppeinndeling i faget, noe Ole nevnte og som kommer frem i

resultatkapittelet. Det kan også være andre utfordringer, som for eksempel å se på innsats, kjerneelement og samarbeid. Etter at problemområde er utarbeidet må lærerne sette seg inn i «teamet» ved å gjerne lese forskning, artikler og studier som omhandler teamet. Arbeidet skal resultere i en plan for en eller flere undervisningsøkter med fokus på problemområdet. Etterpå skal lærerne igjen samles for å diskutere og drøfte, som for eksempel om noe kan gjøres annerledes osv. Deretter prøves opplegget på ny. Til slutt samles lærerne igjen for å drøfte resultater og fremgang, og kanskje få frem elevstemmen ved å intervju eller samtale med elevene om temaet. En kan anta at det å bruke Lesson Study over tid og ha fokus på dette i kroppsøving vil føre til profesjonell utvikling hos lærerne som deltar. Dette var også et av resultatene fra Kihara et al. (2017) sin studie om Lesson Study. Lesson Study kunne for eksempel bidra til å styrke lærerens kompetanse rundt begrepet innsats, og få med elevstemmen inn i vurderingen av dette.

Ovenfor kom vi med et kort eksempel på hvordan en Lesson Study prosess kan se ut. En slik prosess kan ses på som å «tikke alle boksene» for hva profesjonsutvikling og profesjonsfelleskap er. Dersom en tar del i en slik prosess kreves det at en både leser artikler og holder seg oppdatert på nyere forskning og studier, en må samarbeide med kollegaer, ta stilling til elevenes læring, dannelse og utvikling, og utføre og planlegge undervisning. Alt dette samsvarer med hva Kunnskapsdepartementet (2017, s. 17) sier om profesjonsutvikling, og hva det innebærer. Det som kan være viktig å tenke på er at dette er en omfattende prosess som krever nøye planlegging, før og etterarbeid. Kihara et al. (2017) nevnte at denne prosessen gikk over 9 samlinger over noen år, altså med andre ord en tidkrevende prosess. Selv om prosessen tok så lang tid som det gjorde der, er det ikke urimelig å anta at en gjennom hyppigere samlinger kan få resultater fortere enn det som kom frem. For å kunne oppnå samme resultat som i studien kreves det også at dette gjøres skikkelig, og ikke halvveis.

En av utfordringene som ble belyst i studien til Tayag (2020) var at lærere ofte ble passive i profesjonsfelleskap, og beskriver dette med at mange møtte opp bare for å krysse seg av på oppmøte listen, for så å jobbe med andre ting underveis, som for eksempel elevvurderinger eller planlegging. (Tayag, 2020, s. 1531-1532). Dette er en klar utfordring og vil ta bort hele essensen for slike møter, og dens læringsutbytte. Dette skjedde ofte i såkalte seminarer,

altså at lærerne lytter til ulike foredrag osv. Med andre ord vil ikke lærerne se fordeler med å være deltakende. (Tayag, 2020, s. 1531.1532). I Kihara et al. (2017) kommer det også frem at noen av lærerne var passiv deltakende i starten av prosessen. I slutten av studien kom det frem som et resultat av lærerne endret holdning og ble mer deltakende, motiverte og reflekterte for egen profesjonelle utvikling. En kan derfor anta at Lesson Study er en god måte å dra med lærerne og aktivisere de til å bli mer deltakende. Kunnskapsdepartementet (2017, s. 17) viser til at det er viktig at lærerne deltar og holder seg oppdatert på nyere og relevant forskning, blant annet. Det er altså et krav om at lærere holder seg oppdaterte på aktuell og relevant forskning, dette er også med på å understreke at profesjonsutvikling bør tas tak i på skolene.

Lesson Study virker å være en veldig fin måte å jobbe i et profesjonsfelleskap på, og blir sett på som fremtiden av profesjonsutvikling i skolen. Flere og flere skoler bruker aktivt Lesson Study i ulike fag. Dersom skolene har en flink og sterk ledelse som tar i bruk dette over tid kan det bidra til utvikling hos lærerne og i faget, men igjen må dette veies opp med utfordringene, som for eksempel kan være tid og ressurser. En kan da stille spørsmålet om dette burde være noe alle skoler i Norge bruker aktivt i faget? En kan da sikre at lærerne faktisk jobber med profesjonsfelleskap, noe de er pliktet til å gjøre.

Kort oppsummert ser våre informanter viktigheten av å jobbe med profesjonsutvikling i profesjonsfelleskap. I deres profesjonsfelleskap er det god diskusjon og refleksjon omkring tema som for eksempel vurdering og en god delingskultur, med fokus på opplegg og erfaringer. Noe som fort faller bort i disse møtene var fokuset på å reflektere og diskutere ny og relevant forskning rettet inn mot kroppsøvingsfaget. Felles for alle informantene var også at de hadde gode holdninger til faget og at de så fordelene ved å jobbe med profesjonsutvikling og det å bidra i et profesjonsfelleskap med andre lærere i faget. Skolens ledelse kan ha stor betydning for hvordan skolene jobber med profesjonsutvikling og i profesjonsfelleskap. Med andre ord og basert på resultatene våre kan vi si at det kanskje ikke jobbes veldig mye med spesifikk det som kan defineres som profesjonsutvikling, men mer kollegasamarbeid og utvikling gjennom dette. Et konkret eksempel på hvordan en av lærerne jobbet med profesjonsutvikling og felleskap var å ta i bruk Lesson Study. Resultater

fra studien til Kihara et al. (2017) viser til at en prosess som Lesson Study kan bidra til økt profesjonell utvikling hos lærere som deltar.

6. Avsluttende betraktninger

Under dette kapitlet vil vi ta et kritisk blikk på hvordan studien har blitt gjennomført og hva som eventuelt kunne blitt gjort for å gjøre studien bedre. Vi vil også konkludere og svare endelig på problemstillingen vår for oppgaven som har vært; «*Hvordan forstår et utvalg lærere på ungdomsskoler vurdering i kroppsøving i forhold til den nye læreplanen?*». Til slutt vil vi legge frem hva som blir veien videre, og hva som kunne blitt gjort annerledes til andre som vil forske på dette feltet.

6.1 Metodekritikk

Vi har tidligere forklart og presisert hvordan og hvorfor vi har gjort som vi gjør i denne studien gjennom metodekapitlet. Dette har vi prøvd å forklare grundig og nøye for å gi et best mulig innblikk i våre tankeprosesser underveis for å kunne besvare studiens problemstillinger og forskningsspørsmål. Under dette delkapitlet vil vi prøve å reflektere for hva vi kunne gjort annerledes i denne studien, når det gjelder metode og valg for oppgaven. Dette gjøres i håp om å styrke studien. At vi legger frem hva vi kunne gjort annerledes, betyr ikke at de eventuelle endringene som kunne forekommet, er en garanti for at det ville resultert i en styrket oppgaven. Dette gjør vi for å belyse våre refleksjoner rundt metodekritikk. Ettersom dette er første gang vi skriver en slik omfattende kvalitativ masteroppgave med intervju, vil det være ulike erfaringer vi tar med oss videre, og noe vi eventuelt ville gjort annerledes til neste gang.

Den omfattende skriveprosessen som denne studien krever har ført til noen justeringer, en av justeringene har blant annet vært problemstillingen og forskningsspørsmål. Noe som ikke har endret seg er hovedtemaene i denne oppgaven som er vurdering, innsats og profesjonsutvikling, som har fulgt oss gjennom hele prosessen. Med andre ord har ideen av oppgaven vært lik gjennom hele masteroppgaven. Vi var bestemte fra starten at vi begge ville skrive en kvalitativ oppgave der vi skulle intervju lærere, for å få et bedre innblikk i deres tanker omkring disse temaene i skolehverdagen.

I intervjuguiden vår hadde vi fokus på å stille nokså åpne spørsmål for å få frem informantenes refleksjoner rundt gitte tema, for så å stille oppfølgingsspørsmål til interessante svar vi mente trengte bredere svar. Da vi har sett på dette i ettertid tenkte vi at noen av svarene kunne kanskje hatt enda mer oppfølging for å få mer klare svar. Et eksempel på dette er når en av informantene nevnte Lesson Study, dette resulterte i et oppfølgingsspørsmål, men sett i etterkant kunne vi nok ha spurt informanten enda mer om dette, ettersom det kom frem i diskusjonsdelen. Det kunne også vært mulig å stille mer konkrete spørsmål, som ikke er så åpne for å få litt mer data til resultatdel som kunne sammenlignes. Vi valgte å ikke ha så konkrete spørsmål fordi vi ikke ville lede informantene en spesiell retning, men la samtalen utvikle seg etter hva informanten valgte å svare.

I denne studien er det som nevnt fire informanter, som er grunnlaget for dataene våre. Ideelt sett ville vi hatt flere informanter for å få et enda større og bredere datasett, med flere refleksjoner. I vår studie er det en av lærerne som er relativt nyutdannet, og noen med mange års erfaring, som selvfølgelig kan spille inn på resultatene. Det kunne kanskje ha vært et større og mer klart skille mellom informantene for å se om det var forskjell i holdninger og kunnskap fra de nyutdannet og en med mange års erfaring. Ved bruk av få informanter er det vanskeligere å generalisere resultatene, og vi har derfor vært klarte på at disse resultatene og dataene er fra «dette utvalget lærere» og kun vil være gyldig for akkurat denne studien.

Vi kunne tatt i bruk en såkalt «mixed method» for å gi oss et enda bedre syn på hvordan lærere forstår og jobber med vurdering på skolene. Dette kunne gitt oss muligheten til å for eksempel å observere lærere i et profesjonsfelleskap og innhentet data fra slike felleskap. Man kunne da sett hvordan lærere jobber med dette og hva som er fokuset i slike møter. Utfordringen med en eventuell «mixed method» ville ha vært at studien ble mye mer tidkrevende og omfattende, noe som vi tenker kunne påvirket kvaliteten på oppgaven begge veier.

Det finnes også flere elementer vi kunne trukket inn for å skape et bredere syn på hvordan vurdering i skolen er nå i forhold til den nye læreplanen, der en av disse elementene er å

fokusere mer på et elevperspektiv. Hvordan opplever elevene vurdering, og for eksempel innsats. Merket elevene som gikk på skolen når læreplanen ble iverksatt forskjell på den nye og gamle og måten det ble undervist på? Dette kunne vært interessant i denne sammenhengen og kunne vært interessant å sett videre på. Gjennom å se på elevperspektivet i tillegg, kunne vi da sammenlignet svarene vi fikk fra lærerne opp mot de svarene vi får fra elevene, og sett om disse samsvarer eller ikke. I denne oppgaven har vi heller hatt fokus på å få frem lærerens syn på hvordan vurdering i forhold til den nye læreplanen oppleves.

6.2 Konklusjon

«Hvordan forstår et utvalg lærere på ungdomsskoler vurdering i kroppsøving i forhold til den nye læreplanen?»

Vi har i dette masterprosjektet gjennomført en kvalitativ studie med intervjuer av fire lærere på ungdomsskoler, for å se på deres tanker og refleksjoner rundt tema vurdering, innsats og profesjonsutvikling. Innledningsvis ser vi på læreplanen og ulike elementer knyttet opp til temaet vurdering, og da spesielt innenfor innsatsbegrepet. I teorikapittelet skriver vi at vurdering i den gamle læreplanen hadde mer fokus på idrettslige aktiviteter og ferdigheter, gjerne gjennom ferdighetstester. Den nye læreplanen legger vekt på mer alternative bevegelsesaktiviteter, samarbeid og samhandling med andre og progresjon i Kunnskapsløftet i 2020. (Utdanningsdirektoratet, 2012a., Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 9). Gjennom intervjuene kom det frem at informantene syntes at det å vurdere etter den nye læreplanen fra 2020, var både forvirrende og utfordrerne. Men selv om den nye læreplanen krevde en endring i hvordan en vurderer elever, så informantene våre fordeler med å vurdere andre egenskaper enn bare ferdigheter.

Vi gikk dypere inn i problemstillingen ved å se på tre ulike forskningsspørsmål som så nærmere på vurdering, innsats og profesjonsutvikling. Et viktig begrep innenfor vurdering er som nevnt innsats, og er et viktig begrep i den aktuelle debatten om vurdering, som stadig forekommer. Vi valgte også å se på profesjonsutvikling fordi det kan si mye om lærers holdning til faget, og fordi profesjonsfelleskap og kollegaveiledning kan bidra til mer samlet

og bedre kunnskap om vurdering på skolene. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20-21. Maustehagen, 2015, s. 19).

Vårt første forskningsspørsmål sier; «*Hva sier et utvalg lærere om muligheter og utfordringer med vurdering i forhold til den nye læreplanen?*», og svarene vi har fått er med på å synliggjør at informantene både ser muligheter, men også er klar over de ulike utfordringene den nye læreplanen sitter med, med tanke på vurdering. Mulighetene som kommer frem er at den nye læreplanen virker å ha mer fokus på elevenes forutsetninger, utvikling og det å tilpasse til elevene. Samtidig gir den muligheter til å se på elevene i et bredt spekter. Med dette menes det at den nye læreplanen gir større rom for ulike aktiviteter og leker, som for eksempel blir kalt for alternative bevegelsesaktiviteter. Dette kan for eksempel være frisbee, parkour osv. Noe annet vi konkluderer med er at elevstemmen og samarbeidet mellom lærer og elev kan bli viktigere. Dette fordi den nye læreplanen også gir muligheter gjennom å få inn elevstemmen, for å sette ord på for eksempel egen utvikling, mål og innsats. For å kunne gi eleven en rettfærdig karakter og vurdering kreves det derfor en større samhandling mellom lærer og elev. Dette viser også informantene, som for eksempel ved Petter sitt utsagn: «*Det som vi har gjort en del, er at vi har hatt en del egenvurdering hvor de skal prøve å vurdere seg selv ... men det som er blitt brukt mest er at de skal vurdere seg selv ut ifra gitte kriterier eller kompetansemål ...*»

Det kommer også frem noen klare utfordringer med vurdering. Blant annet at det virker som at det ikke finnes en felles enighet om hvordan det skal vurderes i forhold til de lokale læreplanene. Det virker å være opp til hver enkelt lærer å finne «sin måte» å vurdere på, og at dette kan bidra til store forskjeller. Gjennom å jobbe i et profesjonsfellesskap og ha faglige diskusjoner rundt temaet, kan en ta steg i riktig retning. En annen utfordring er at det er lite konkret i læreplanen som skal vurderes. Kompetansemål som sier «*øve på*», kan ses på som vanskelige å vurdere. Hvordan kan en egentlig vurdere hvordan noen øver på noe? Det kreves stor kjennskap til elevene, for å få innsikt i deres motivasjon, forutsetninger og generelt tanker om faget for å kunne vurdere for eksempel fremgang. Tid er også noe som går igjen som krevende, og at vurdering krever mye av dette i en travel skolehverdag.

Vårt andre forskningsspørsmål sier; «*Hvordan definerer et utvalg lærere på ungdomsskoler god innsats?*». Herunder viser informantene først til viktigheten av innsats i faget og vurderingen, men at det kan være krevende å si noe om en elevs innsats til enhver tid. Informantenes utsagn er i stor grad ganske like som noe av det den teorien vi har presentert i oppgaven sier om innsats, og at innsats er noe som kan bemerkes ved at elevene står på. God innsats ses på som å ikke gi opp, vise selvstendighet, samarbeide godt med andre og prøve å løse faglige utfordringer. (Utdanningsdirektoratet, 2019b. Engelsrud, 2017). Noen av informantene legger også frem at det finnes en type innsats som ikke alltid er like lett å få øye på, som er den såkalte «skjulte innsatsen». Teori viser også at det finnes en type innsats som kan være skjult, som for eksempel kan være refleksjon, selvregulert læring og metakognisjon. (Aasland & Engelsrud, 2017). Informantene legger her frem at det å legge merke til å vurdere den skjulte innsatsen kan være krevende.

Det siste forskningsspørsmålet sier: «*Hvordan jobber de aktuelle skolene i et profesjonsfelleskap når det kommer til vurdering?*». Informantene våre virker å være opptatte av profesjonsutvikling, og ser klart fordeler ved å delta i ulike profesjonsfelleskap eller kollegasamarbeid. Samtidig ser de på arbeidet som tidkrevende, og de mener at om det skal brukes tid på å jobbe i et profesjonsfelleskap rundt faget, må det være tydelige ledere og en tydelig plan på hva som skal jobbes med. Hvis ikke, vil arbeidet bare «renne ut i sanden», som Petter sier. Det har samtidig vist seg at det i de teoretiske fagene blir jobbet bedre med profesjonsutvikling, sammenlignet med kroppsøvingfaget (Vinje, 2021, s. 82). Dette kan ha en sammenheng med hvilke holdninger, som dessverre, kanskje finnes i skolen til faget.

For å oppsummere mer direkte inn mot problemstillingen vår, kan en si at lærere ser på vurdering i den nye læreplanen som nytt og spennende, samtidig som de ser på det som utfordrende. Hvordan det skal vurderes og hvordan innsats skal vektlegges, hva som skal gjennomføres og så videre, er noen av temaene som det kreves at det blir jobbet med på skolene. Dette er noen av tankene vi sitter igjen med, gjennom både teori og intervjuene. Innsatsbegrepet er omdiskutert, og det finnes flere tolkninger på hva som er god innsats. Oppsummert kan en si at informantene våre ser på hva som er god innsats litt individuelt. Samtidig som at alle elevene skal vurderes i kompetansemålene på lik linje, er hvordan

innsatsen til elevene blir vurdert kanskje litt mer individuelt alt etter hvilke forutsetninger elevene kommer med. Lærerne forteller at de synes at samarbeidet på skolene er bra, men at de savner mer struktur når det blir satt av tid til å jobbe med faget i faggrupper. På bakgrunn av dette, og som har blitt nevnt tidligere kan vi si at det som på fagspråket og basert på teorigrunnlaget kalles for profesjonsutvikling, ikke helt kommer til syne. Med dette mener vi at noen av de viktige punktene som kjennetegner profesjonsutvikling, har en tendens til å falle litt bort, for eksempel deling av ny forskning og at lærerne ser dette i lys av den nye læreplanen. På en annen side kommer det frem i intervjuene at det foregår mye bra kollegasamarbeid, som en iallfall kan se på som positivt. Selv om dette kollegasamarbeidet kan ses på som positivt, kan en fortsatt si at det beste for faget er om det blir jobbet mer med selve utviklingen av faget. Noe vi tenker kan gagne både lærere og elever. Dette for å heve kompetansen og bevisstheten til lærere og gjøre fagets status i skolen sterkere enn det er nå.

Avslutningsvis vil vi trekke frem en styrke med svarene vi har fått i løpet av studien. Informantene våre hadde relativt like meninger om hva som er viktig når det kommer til vurdering, innsats og profesjonsutvikling. Det at forskjellige lærere på forskjellige skoler har relativt like tanker om de samme tingene kan være med å si noe om at disse kroppsøvingslærerne har relativt lik oppfatning av hvordan vurdering bør praktiseres. Samtidig viser det gode sammenhenger med intensjonen av Lk20. Dette kan være med på å gjøre vurderingene som blir gitt på de ulike skolene mer rettferdige. Dette blir gjort ved at bevisstheten rundt vurderingskriterieriene og den faglige diskusjonen om hva vurdering i kroppsøving skal være, blir løftet frem. Dette er spesielt viktig når en tenker på at elevene først og fremst skal lære seg å like å være i bevegelse. Om elevene føler seg urettferdig vurdert kan det tenkes at bevegelsesgleden ikke blir like stor. Hovedmålet med faget er tross alt «å stimulere til livslang bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 1).

6.3 Veien videre

Etter en lang, spennende og til tider utfordrende periode sitter vi igjen med følelsen av at det finnes mye mer som kunne bli tatt tak i. Flere og mer omfattende spørsmål, forskjellige vinklinger på temaet med mer. Vi vet at det finnes flere masterstudenter som skriver om lignende tema som oss, noe som kan ses på som positivt for å belyse temaet og få det på

dagsordenen inn i skolen. Læreplanen fra 2020 er enda relativt ny, og Fullan (2007, s. 67) nevner at omfattende endringer i skolen kan ta mellom fem til ti år for å bli implementert. En kan derfor tenke seg at læreplanendringer som gjelder kroppsøving og hvordan elevene skal vurderes enda er i startfasen på denne prosessen. Det kunne derfor vært interessant og intervjuet de samme lærerne om noen år og sett om utfordringene som kommer frem under det nåværende intervjuet fortsatt er aktuelle på skolene, eller om faget har fått en sterkere rolle.

Det kunne også vært interessant å se på nyutdannede, som har tatt sin utdanning basert på den nye læreplanen, opp mot rutinerte lærere, som har erfaringer med minst en annen læreplan enn den som er gjeldende nå. For å styrke studien kunne man inkludert elevens synspunkt på vurdering for å se «saken» fra begge sider. En anbefaling kan også være å inkludere flere informanter, ettersom vi i ettertid ser at vi kanskje kunne hatt både en og to informanter til for å få flere svar på intervjuet vårt. Nå går veien videre til arbeidslivet, noe vi begge ser frem til. Sett tilbake på denne studien er det mye nyttig kunnskap og informasjon vi har innhentet oss som vi vil ta med videre ut i arbeidslivet, og inn i faget kroppsøving og arbeidet med vurdering i faget.

7. Litteraturliste

- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for research in Arts and Sports Education*. <https://nih.braque.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2459412>
- Arnesen, T., E. Nilsen, A. K., Leirhaug P. E. (2013). «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.» Vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7, 9-32.
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen: om kunnskap og makt i kroppsøvingfaget*. (doktorgradsavhandling). Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.
- Bjørnsrud, H. (1995). *Læreplanutvikling og lærersamarbeid*. Universitetsforlaget.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007). *Innføring I Kroppsøvingdidaktikk* (Utg. 2). Høyskoleforlaget
- Braun, V. & Clarke, V. (2016). Thematic analysis, *The Journal of Positive Psychology*, 12:3, s.297-298 <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Braun, V., Clarke, V. & Weate, P. (2016). Using Thematic analysis in sport and exercise research. I B. Smith & A. C. Sparkes (Red.). *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise*. (s. 191-205). Routledge
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. (Utg. 2). Universitetsforlaget.
- De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene (NESH). (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (Utg. 5). Forskningsetikk.no. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Engvik, G. (2010). Elevvurdering i faget kroppsøving – noen utfordringer. I Engh, K. R. & Dobson, S (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 201 – 213). Høyskoleforlaget.
- Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen: Praksis, læring og utvikling*. Universitetsforlaget

- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. (Utg. 4). Routledge Teachers College press.
- Goodlad, John I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Book Company.
- Hvalby, M. (2019). Bedre rustet til profesjonsutøvelsen? Studenter som aktører i profesjonsfellesskap. I Nevøy, A & Helle, L. (Red.), *Profesjonsrettet pedagogikk* (s. 176-198). Gyldendal
- Kihara, S., Jess, M., Mcmillan, P., Osedo, K., Kubo, K., Nakanishi, H. (2017). The potential of Lesson Study in primary physical education: Messages from longitudinal study in japan. *European Physical Education Review* 1-17.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1356336X20932950>
- Kristiansen, C. W. & Eggen, A. B. (2018). Vurdering som skapende læring. I Bunting, M. (Red.), *Tilpasset opplæring: - i forskning og praksis* (81-102). Cappelen Damm.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (Utg. 3). Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Leirhaug, P. E. (2013, 22. mai) *Hvorfor innsats i kroppsøving?* Norges Idrettshøyskole.
<https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/leirhaug-petter-erik/hvorfor-innsats-i-kroppsoving/>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2017). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Maustehagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsbiblioteket
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Det Kongelige Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=4>
- Nystad, W. (2022, 20. mai). *Fysisk aktivitet i Norge*. Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/levevaner/fysisk-aktivitet/>

- Nevøy, A. (2019). En skole for alle – og en pedagogikk for inkludering. I Nevøy, A & Helle, L. (Red.), *Profesjonsrettet pedagogikk* (s. 20-42). Gyldendal
- Olsen, K. & Wølner, T. A. (2017). *Lesson Study og lærernes læring*. Gyldendal Akademisk
- Polkinghorne, D. E. (1995). *Narrative configuration in qualitative analysis*. International Journal of Qualitative Studies in Education, 8, s. 12-28.
- Popham, W. J. (2009). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory Into Practice*, 48(1), 4-11. <http://doi.org/10.1080/00405840802577536>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Prøitz, T. S., & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering- det (u) muligens kunst? Lærerens setting av standpunktkarakterer i fem fag i grunnskoleopplæringen*. Oslo: NIFU STEP
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2019). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77(3).
- Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppspøving i femårig lærerutdanning*. Gyldendal.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse- en innføring i kvalitative metoder*. (Utg.3). Fagbokforlaget
- Tayag, J. R. (2020). Professional learning communities in schools: Challenges and opportunities. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1529-1534.
- Universitetet i Stavanger. (2022, 12, 01). *Lagringsguide for studenter*. Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/student/lagringsguide>
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Læreplan i kroppspøving (KRO01-03)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/kl06/KRO1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Endringer i faget kroppspøving Udir-8-2012*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-8-2012/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppspøving*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet. Læreplan for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/kro1-04#>

- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet, (2019b). *Vurdering i Kroppsøving- elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/faqspeifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet, (2021, 24, 09). *Temaene i Elevundersøkelsen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Fag- og trefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet*. (Udir-1-2022) [Rundskriv]. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2022/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Tolkningsfellesskap om standpunktvurdering*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/tolkningsfellesskap-om-standpunktvurdering/>
- Vavik, L., Andersland, S., Arnesen, T. E., Arnesen, T., Espeland, M., Flatøy, I., et al. (2010). Skolefagundersøkelsen 2009. *HSH-rapport nr 1/10*. Stord: Høgskulen Stord/Haugesund.
- Vinje, E. (2008a). *Vurdering i kroppsøving*. Ped-Media.
- Vinje, E. (2008b). *Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving*. Ped-Media.
- Vinje, E. E. (2021). *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. Cappelen Damm.

8. Vedlegg

8.1. Vedlegg 1 – Intervjuguide

INTERVJUGUIDE MASTEROPPGAVE

Problemstilling:

«Hvordan forstår et utvalg lærere på ungdomsskoler vurdering i kroppsøving i forhold til den nye læreplanen?»

Forskningsspørsmål:

4. F1: Hvordan definerer et utvalg kroppsøvingslærere god innsats?
5. F2: Hvordan vektlegger disse lærerne innsats i vurderingen?
6. F3: Hvordan jobber de utvalgte skolene i et profesjonsfelleskap når det kommer til vurdering?

Innledende kommentarer

- Presentere oss
- Informasjon om studien og hvilke tema vi har valgt
- Gjennomgang av dokumentasjon, forklare at vi bruker lydopptak i form av diktafon app
- Informasjon om anonymitet og forklare hvordan data blir lagret og sikret
- Gjøre informanten klar over at det er mulighet til å trekke seg fra prosjektet, når som helst underveis.
- Hvor lenge vi har tenkt å intervju, ca.
- Noen spørsmål før vi starter?

1. Innledende spørsmål

Kjønn:

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
 - Har du vært kroppsøvingslærer hele tiden?

- Hvor mange studiepoeng har du i kroppsøving?
- Hvor stor del av stillingen din er du kroppsøvingslærer?
- Er du delaktig i idrett på fritiden? Enten om du er trener eller deltar selv.
- Hva ser du på som det viktigste med kroppsøvingsfaget?

2. Vurdering generelt

- Når vi snakker om vurdering i kroppsøving, hva er det første du tenker på?
- Hva ser du på som den største forskjellen fra den gamle til den nye læreplanen når det kommer til vurdering?
- Hva er viktig å vurdere i kroppsøving?
 - Hva tenker du vurdering i kroppsøving bidrar til?
- Hvordan praktiserer du underveisvurdering?
- Dersom du inkluderer elever i vurderingsarbeidet, hvordan gjøres dette?
- Hvordan opplyser du elevene om hvordan de blir vurdert?
 - Inkluderer du elever i utarbeidelse av vurderingskriterier o.l.?
- Operer skolen med noen felles retningslinjer for vurdering i faget og hvordan ble disse utarbeidet?

3. Innsats i vurdering

- Hva definerer du som god innsats i faget?
 - Er innsats alltid synlig eller kan den være skjult? Hvordan?
 - Blir elever involvert i prosessen med å definere hva god innsats er?
 - Åpnes det opp for egevaluering eller diskusjoner og forslag rundt dette? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Hvordan vektlegger du elevenes innsats i forhold til f.eks. ferdigheter og lignende?
 - Hvordan blir elevene gjort klar over vurderingsvektingen?

4. profesjonsfelleskap og utvikling

- Hva legger du i begrepet profesjonsutvikling, og jobber dere med profesjonsutvikling på skolen?
- Blir det satt av tid på skolen for at kroppsøvingslærere kan jobbe sammen i et felleskap?
 - Hvordan og hvor mye?
- Opplever du at det er en delingskultur på skolen, som for eksempel at forskning, opplegg, erfaringer osv. blir diskutert?
- Finnes det noen utfordringer med å jobbe med faget i et felleskap?
- Kunne du ønske at det var satt av mer tid og resurser til profesjonsutvikling i faget?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?

5. Avsluttende kommentarer

- Noen innspill før vi avslutter?

Vil du delta i forskningsprosjektet?

Vurdering i kroppsøvfingsfaget i forhold til den nye læreplanen

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan vurdering i kroppsøving blir forstått i forhold til den nye læreplanen, LK20. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne oppgaven er en masteroppgave, som vi håper kan bidra til større forståelse for hvordan kroppsøvlingslærere praktiserer vurdering i forhold til den nye læreplanen. Samtidig håper vi at den kan hjelpe oss og andre lærere i faget til å få en større forståelse rundt vurdering i faget. Vi ønsker spesielt å se på innsats som begrep og hvordan lærere tolker og vurderer dette. Dette vil forhåpentligvis hjelpe oss til å forstå læreplanen på en bedre måte. Vurdering og innsats er to begrep som har et voksende forskningsfelt bak seg, på bakgrunn av dette ser vi på det som spennende å kunne ta del i denne utviklingen. Prosjektet har følgende problemstilling: «*Hvordan forstår et utvalg lærere på ungdomsskoler vurdering i kroppsøving i forhold til den nye læreplanen?*». Vi har også formulert følgende tre forskningsspørsmål: «F1: *Hvordan definerer et utvalg kroppsøvlingslærere god innsats?* F2: *Hvordan vektlegger disse lærerne innsats i vurderingen?* F3: *Hvordan jobber de utvalgte skolene i et profesjonsfellesskap når det kommer til vurdering?*».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Informantene i denne studien er kroppsøvlingslærere som jobber på en offentlig ungdomsskole og har godkjent kroppsøvlingslærerutdannelse, det vil si studiepoeng fra universitet eller høyskole. Du får spørsmål om å delta fordi du jobber på en av skolene som vi har vært i praksis på, og disse skolene har sagt seg villig til å delta. Vi er ute etter 4-5 informanter til denne studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i studien innebærer dette å delta i et intervju. Dette intervjuet vil vare ca. 30 minutter. Intervjuet vil først og fremst dreie seg om hvordan du som kroppsøvlingslærer tolker og forstår læreplanen i forhold til vurdering og innsats som begrep, samt en liten del om profesjonsutvikling. Intervjuet kommer til å bli tatt opp ved bruk av UiS sin plattform for å sikre at lydfilene blir krypterte og lagret etter gjeldende reglement.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være vi som studenter, Gøran Langeland og Sondre Steen-Hansen og veileder Gro Næsheim-Bjørkvik som vil ha tilgang til opplysningene. Vi vil i denne studien ikke bruke navn og kontaktopplysninger i oppgaven. Vi vil bytte ut navn med fiktive navn i selve oppgaven. Vi kommer til å bruke diktafon app for å lagre opptakene på en sikker plass, og sørge for at ingen får tilgang til dette. Navn og kontaktopplysninger blir også lagret i henhold til UiS sine krav. Du som deltaker i studien vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2023. Etter prosjektslutt vil all data som er innsamlet bli slettet.

Dine rettigheter

Du skal ikke kunne bli gjenkjent i datamaterialet og du kan lese transkripsjonene som blir gjort av ditt intervju om dette er ønskelig. Personopplysninger vil ikke bli lagret utover lydfilen som blir tatt opp på en sikker måte.

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

- Universitetet i Stavanger ved Gro Næsheim-Bjørkvik, gro.naesheim@uis.no, 51833549.
- Vårt personvernombud: personvernombud@uis.no

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

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

Med vennlig hilsen

Gro Næsheim-Bjørkvik
Forsker/veileder

Gøran Langeland og Sondre Steen-Hansen
Masterstudenter i grunnskolelærerutdanningen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Vurdering i kroppsøving i forhold til den nye læreplanen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju

at intervjuet blir tatt opp via en sikker app som er godkjent for bruk av UiS

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

652690

Vurderingstype

Standard

Dato

17.01.2023

Prosjekttittel

Vurdering i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Gro Næsheim-Bjørkvik

Student

Sondre Steen-Hansen

Gøran Langeland

Prosjektperiode

02.01.2023 - 16.06.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 16.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN Sikt 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. Du må dele prosjektet med prosjektansvarlig. Velg "Del prosjekt" øverst i meldeskjemaet. Hvis prosjektansvarlig ikke godtar invitasjonen innen én uke, må du sende en ny invitasjon.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.) 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).

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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringar-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

8.4. Vedlegg 4 – Evaluering av samskriving

Det å skrive en masteroppgave sammen kan ha både positive og negative sider. For vår del har det bare vært utelukkende positivt. Vi anser oss selv å være på ca. samme nivå faglig og med tanke på ambisjoner for oppgaven, noe vi mener har vært avgjørende for samarbeidet. Noen ganger har vi vært litt mindre motiverte, der har vi hjulpet hverandre stort med å ha faste avtaler og forventninger til hverandre.

Helt fra starten var vi opptatt av å jobbe jevnt og trutt for å ligge godt i rute og kunne bruke tid på revidering i slutfasen. Vi ble tidlig enige om å sitte sammen to dager i uken – mandag og onsdag, i tillegg til å jobbe alene når vi ellers hadde tid. Vi har jobbet oss sakte, men sikkert gjennom del for del og jobbet med forskjellige deler i hvert kapittel. Før vi har gått videre har begge lest igjennom det den andre har gjort, slik at begge har hatt kontroll på hva som blir skrevet. Dette har vært en gjenganger under hele oppgaven.

Når det kommer til datainnsamling har begge deltatt på intervjuene, og vi har transkribert disse sammen. Der hadde vi hovedansvar for to hver. Analyse og koding av transkripsjoner ble gjort hver for oss og vi analyserte og kodet to intervjuer hver. Etter at dette var gjort leste vi begge igjennom hverandres analyser og kom med ytterlige innspill før vi sammen satt kodene i system til temaer.

Vi kan med andre ord begge skrive under på at oppgaven er mer eller mindre 50/50 fra begge parter. Fordelingen har kanskje vært litt ulik fra del til del av og til, men sett under ett, er masteroppgaven vår et produkt av likeverdig arbeid fra oss begge. Gjennom strukturert jobbing, mye av dette sammen, har vi begge kunne «sikre» at den andre har jobbet og bidratt med sin del av arbeidet. Vi har i tillegg hele veien hatt tillitt og forventinger til hverandre om at det blir jobbet, noe som har vært motiverende for oss begge.

Avslutningsvis kan vi altså stadfeste at denne masteroppgaven et produkt av likeverdig arbeid fra begge to, og at vi begge har godkjent og står ansvarlige for det som leveres inn.