



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:  
Grunnskolelærer 5.-10. trinn – master  
kroppsøving

Semester: Vårsemester, 2023

Forfatter: Kristian Søraker

Ole André Oftedal

Veileder: Silje Eikanger Kvalø

Tittel på masteroppgaven: Vurdering i kroppsøving etter innføring av LK20.

Engelsk tittel: Assessment in Physical Education after the introduction of LK20.

Emneord:  
Vurdering, formativ, summativ, kroppsøving,  
lærerperspektiv, LK20.

Assessment, formative, summative, physical  
education, teacher perspective, LK20.

Antall ord: 33 446

+ antall vedlegg/annet: 4

Stavanger, 31.05.2023

## Sammendrag

Denne masteroppgaven har til hensikt å undersøke hvordan kroppsøvingslærere praktiserer vurdering. Studien ser på om kroppsøvingslærere har endret sin vurderingspraksis i takt med innføring av den nye læreplanen. Synet på vurdering i kroppsøvingsfaget har endret seg, og det har også vært et diskusjonstema i faget. Disse endringene vil det være essensielt for kroppsøvingslærere å være klar over, da de legger føringer på hvordan vurdering i faget skal foregå. Vurdering er en sentral del av kroppsøvingslærerens hverdag, hvor en ofte står alene med en stor elevgruppe. Kroppsøvingslærerens vurderingskompetanse blir derfor viktig for å kunne legge til rette for at vurderingen skjer på en læringsfremmende og rettferdig måte.

For å undersøke problemstillingen vår gjennomførte vi seks kvalitative intervju i Rogaland, hvorpå vi gjorde en tematisk analyse. Den tematiske analysen dannet grunnlaget for presentasjonen av studiens resultater der relevante funn ble knyttet opp mot problemstillingen. Studiens teoretiske forankring tar utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori (Vygotsky, 1978) og tidligere forskning. Det er også et konstruktivistisk kunnskapssyn som ligger til grunn for denne oppgaven.

Studiens resultater viser at vurdering i kroppsøving etter LK20 er komplekst. Sentrale funn i studien er at vurderingspraksisen til kroppsøvingslærerne har likhetstrekk, men de tolker og vektlegger ulike elementer i læreplanen forskjellig. Profesjonsfellesskapet blir trukket frem som viktig av kroppsøvingslærerne for å få en felles vurderingspraksis.

## Abstract

This master thesis intends to research how physical education teachers practice assessment. This study has the purpose to look at whether physical education teachers has changed their practice of assessment after the introduction of the new curriculum. The view of assessment in physical education has gone through processes of changes and has been a topic for discussion. It is essential for physical education to be aware of these changes as they set guidelines for what assessment in physical education should look like. Assessment is a key part of physical education teachers every day, life as they often stand alone with a large group of pupils. The assessment literacy of physical education teachers would therefore be of importance to facilitate for the assessment done in a way that promotes learning.

To investigate our topic question, we conducted six qualitative interviews in Rogaland before we did a thematic analysis. The thematic analysis formed the basis for the presentation of the results of the study where relevant data were connected in relation to the topic question. This study has its theoretical grounding in sociocultural learning theory (Vygotsky, 1978) and earlier studies. A constructivist view of knowledge underlies within this study.

The results of the study shows that assessment in physical education according to LK20 is complex. Key findings in our study shows that the practice of assessment of physical education teachers has similarities, but they interpret and emphasizes elements in the curriculum differently. The importance of a professional community is highlighted by physical education teachers in order to develop a common practice of assessment.

## Forord

Med denne masteroppgaven er et femårig studieløp på Universitetet i Stavanger ferdig. Det har vært en lærerik prosess, men til tider også krevende. Vi ser derfor veldig frem til å starte på et nytt kapittel i livet.

Det har vært interessant å få muligheten til å forske på noe som er relevant og nyttig for vår fremtidige arbeidshverdag. At vi har visst at studien har en klar nytteverdi har vært viktig for motivasjonen vår.

Samarbeidet oss imellom har fungert eksemplarisk fra første stund. «To hoder tenker bedre enn ett», sies det. Det har vært fruktbart å ha noen å diskutere tanker og idéer med, så vi takker derfor hverandre for et godt samarbeid.

Vi vil rette stor takknemlighet til vår veileder Silje Eikanger Kvalø for gode tilbakemeldinger og oppmuntrende diskusjoner rundt oppgaven. Det har vært av stor betydning at vi får fått gode samtaler om hvordan vi kunne forme oppgaven vår og at du har vært så positiv og engasjert i vårt arbeid.

Takk til alle respondentene som deltok og takket ja til å bli intervjuet av oss. Deres svar la grunnlaget for denne studien.

Til slutt gir vi en stor takk til våre samboere, Lotte og Martha, for deres tålmodighet i tider med mye jobbing. Vi ønsker også å takke familie, venner og kollegaer, og ikke minst Kristians far, Stig, for å være en god sparringspartner gjennom arbeidet vårt.

*Stavanger/Sandnes, juni 2023*

Kristian Søraker og Ole André Oftedal

# Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG .....	2
ABSTRACT .....	3
FORORD .....	4
1.0 Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	7
1.2 Problemsstilling og forskningsspørsmål .....	9
2.0 TEORETISK RAMMEVERK.....	11
2.1 Teoretisk forankring.....	11
2.2 Sosiokulturell læringsteori .....	12
2.2.1 Den nærmeste- og proksimale utviklingssonen.....	13
2.2.2 Veiledning og støtte.....	13
2.2.3 Profesjonsutvikling gjennom læring som praksisfellesskap.....	14
2.3 Vurdering .....	15
2.3.1 Formativ og summativ vurdering.....	15
2.3.2 Vurderingskompetanse.....	16
2.3.3 Satsingen på «Vurdering for læring» .....	18
2.3.4 Forskrift til opplæringslova .....	20
2.3.5 Vurdering i kroppsøving i LK06 og rundskriv Udir-08-2012 .....	22
2.3.6 Vurdering i kroppsøving i LK20 .....	23
2.3.6.1 Innsatsbegrepet i læreplanen i kroppsøving .....	26
2.3.6.2 Elevens forutsetninger i læreplanen i kroppsøving .....	27
2.3.7 Tidligere forskning i kroppsøvingsfaget .....	28
2.3.7.1 Innsats .....	28
2.3.7.2 Elevens forutsetninger .....	30
2.3.8 Rettferdig vurdering i kroppsøving .....	30
2.4 Goodlads læreplanteori .....	32
2.4.1 Goodlads læreplananalyse .....	32
2.4.2 Goodlads læreplannivå.....	33
2.5 Profesjon, profesjonsutvikling og profesjonsfellesskap .....	34
2.5.1 Profesjon .....	34
2.5.2 Læreryrket som profesjon og kroppsøvlingslærerens profesjonelle kunnskap .....	36
2.5.3 Profesjonsutvikling og profesjonsfellesskap .....	38
3.0 METODE OG ANALYSE.....	41
3.1 Forskningsdesign og valg av metode.....	41
3.2 Filosofiske retninger.....	41
3.2.1 Epistemologisk utgangspunkt .....	42
3.2.2 Fenomenologi .....	42
3.2.3 Hermeneutikk .....	43
3.2.4 For forståelse .....	44
3.3 Kvalitativ forskningsmetode .....	45
3.3.1 Det kvalitative forskningsintervju .....	45
3.4 Datainnsamling.....	46
3.4.1 Utvalg.....	46
3.4.1.1 Inklusjonskriterier.....	46
3.4.2 Intervjuguide .....	47
3.4.3 Pilotintervju .....	48
3.4.4 Gjennomføring av semi-strukturert forskningsintervju.....	48
3.5 Tematisk analyse .....	49
3.5.1 Potensielle fallgruver med tematisk analyse.....	51
3.5.2 Bruk av sitater.....	52
3.6 Etske overveielser .....	53
3.6.1 Informert samtykke .....	53
3.6.2 Konfidensialitet.....	53
3.6.3 Forskerens rolle .....	54
3.6.4 Krav til riktig presentasjon av data.....	55
3.6.5 Krav om meldeplikt.....	55
3.7 Kvaliteten på det metodiske arbeidet.....	56
3.7.1 Reliabilitet.....	56
3.7.2 Validitet.....	57
3.7.3 Generalisering.....	59

4.0 RESULTAT OG DISKUSJON .....	61
4.1 Vurdering .....	61
4.1.1 Diskusjon av vurdering.....	62
4.2 Vurderingskompetanse.....	64
4.2.1 Diskusjon av vurderingskompetanse .....	70
4.3 Læreplan .....	78
4.3.1 Diskusjon av læreplan.....	80
4.4 Profesjonsutvikling.....	85
4.4.1 Diskusjon av profesjonsutvikling .....	86
4.5 Overordnet diskusjon .....	89
4.5.1 Hvordan praktiserer kroppsøvlingslærere formativ og summativ vurdering? .....	89
4.5.2 Hvordan tolker kroppsøvlingslærere læreplanen ved vurdering i kroppsøving og hvilke elementer ved vurdering vektlegges?.....	90
5.0 Metodisk diskusjon.....	92
6.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON .....	94
6.1 Mulige implikasjoner og veien videre .....	95
7.0 LITTERATURLISTE .....	97
Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	106
Vedlegg 2 – Intervjuguide .....	109
Vedlegg 3 – Godkjennelse fra Sikt .....	111
Vedlegg 4 - Samskrivingsprosessen .....	114

## 1.0 Innledning

«Kroppsøving er eit sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå eigne føresetnader» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). Denne setningen fra læreplanen gir kroppsøvingfaget en unik posisjon som fag i skolen. Moen et al. (2018, s. 78) sier i forbindelse med dette formålet at det ligger en forventning om at faget skal bidra til at elevene får lyst til å være i fysisk aktivitet i nåtid og fremtid, og samtidig får glede av dette.

Aagard (2021) debatterer om kroppsøvingfagets rolle i skolen, sett i lys av fagfornyelsen. Han forteller om den nye læreplanen som langt på vei er utformet i et folkehelseperspektiv, der målet om livslang bevegelsesglede står sentralt. For at man i den norske skole skal kunne nå dette målet har det blitt mindre fokus på idrett og prestasjoner og lagt mer vekt på faglig forståelse og bevegelsesglede. Noe han ser på som mindre belyst i diskusjonen rundt fagfornyelsen, er vurderingsperspektivet. Han mener at fagfornyelsen gjør dette arbeidet enda vanskeligere, og begrunner det med at mange av læremålene er lite konkrete og dermed vanskelig å vurdere (Aagard, 2021).

Denne masterstudien skal omhandle temaet vurdering i kroppsøvingfaget. Studien skal ta for seg utdannede kroppsøvingslæreres vurderingspraksis på ungdomstrinnet. Vi håper at dette forskningsprosjektet bidrar til økt kompetanse om vurdering i kroppsøvingfaget. Gjennom både praksiser i utdanningsløpet og arbeid i skolen har vi hørt snakk om kroppsøvinges lave status som fag i skolen. Det har blitt uttalt at kroppsøvingfaget bare er en «pause» fra de teoretiske fagene, og at det er bra at elevene får løpt litt i fra seg. I og med at kroppsøving er det tredje største faget i skolen, mener vi det bør omtales på lik linje med andre læringsfag i skolen. Å få innblikk i kroppsøvingslæreres vurderingspraksis vil forhåpentligvis bidra til en bredere forståelse av kompleksiteten knyttet til vurdering i kroppsøving.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Med LK06 (Kunnskapsløftet fra 2006) kom en kompetanseorientert læreplan som stilte krav til kunnskap og kompetanse (Evensen, 2021, s. 14). Fra en læreplan med vekt på innhold, beskrev LK06 heller hva elevene skulle sitte igjen med etter opplæringen (Evensen, 2021, s. 14). «Læreplanen la opp til at det ikke var tilstrekkelig med kunnskap alene, men at den skulle settes inn i en sammenheng» (Evensen, 2021, s. 14). Kompetansebegrepet ble bygget videre

på i LK20 (Kunnskapsløftet fra 2020), og nytt var at elevene nå skulle kunne bruke kompetansen de har opparbeidet seg i faget i nye situasjoner og ukjente sammenhenger (Evensen, 2021, s. 15). Dette innebærer at læringen elevene gjennomgår, bør ha en overføringsverdi utover den konteksten de lærer i (Evensen, 2021, s. 15).

I utarbeidingen av LK20 har begrepet *dybdelæring* vært viktig, og har likheter med kompetansebegrepet. «Dybdelæring er å lære noe så godt at du forstår sammenhenger og kan bruke det du har lært i nye situasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 1). Ludvigsen-utvalget (NOU 2014: 7, s. 35) fikk i oppgave «å vurdere innholdet i grunnopplæring opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU 2014:7, s. 4). Dette resulterte i delutredningen «Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag» (NOU 2014: 7), og hovedutredningen «Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser» (NOU 2015: 8). Ludvigsen-utvalget trekker blant annet frem den innholdsmessige bredden i noen av fagene i skolen, og mener det kan gå på bekostning av elevenes faglige progresjon og ikke minst elevenes muligheter til dybdelæring (Utdanningsforbundet, 2014, s. 1).

Vurdering i kroppsøving kan være et tema som skaper usikkerhet for kroppsøvingslærere. Vinje (2021, s. 69) viser blant annet til to setninger i *Forskrift til opplæringslova* (2006, §3-15), der det står at «Kompetanse som eleven har vist i løpet av opplæringen, er ein del av vurderinga når standpunktkarakteren skal fastsetjast». I og med at kompetansemålene etter endt 10. trinn gjelder for 8., 9. og 10. trinn, vil kompetansen eleven viser i alle trinnene være en del av den samlede sluttvurderingen. I samme paragraf står det at «Ein standpunktkarakter skal vere uttrykk for den samla kompetansen eleven har i faget ved avslutninga av opplæringa» (Opplæringslova, 2006, §3-15). Slike formuleringer kan bidra til usikkerhet blant kroppsøvingslærere i forhold til hvordan vurdering i faget skal praktiseres.

I hvilken grad og hvordan elevenes forutsetninger skal vurderes i kroppsøving er også uklart, ifølge dosent Vinje og universitetslektor Brattenborg (2021). «Vi mener at de nye formuleringene om elevenes forutsetninger verken tar elever eller lærere på alvor, og at de beskrives som både tvetydige, selvmotsigende og direkte feilaktige» (Vinje & Brattenborg, 2021). Formuleringene de refererer til finner man i Utdanningsdirektoratets støtteskriv (2021a) til læreplanen i kroppsøving, som omhandler vurdering i kroppsøving. Støtteskrivet viser til forskrift til opplæringslova, hvor det står at forutsetninger, fravær, orden og adferd ikke skal inn i vurdering i fag (Utdanningsdirektoratet, 2021a; Opplæringslova, 2006, §3-3).



Det presiseres deretter at «Lærerens kjennskap til elevenes forutsetninger er likevel viktig i arbeidet med læring og vurdering i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021a), selv om elevenes forutsetninger ikke er en del av vurderingsgrunnlaget.

Utdanningsdirektoratet er klar over at dette kan fremstå som selvmotsigende. De forklarer det med at læreren må være oppmerksom på når elevenes forutsetninger er nevnt i kompetansemålene, og når elevenes forutsetninger er av betydning for å nå disse målene (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Læreren skal bruke sin kjennskap til elevene i opplæringen, og at det på den måten har innvirkning på vurderingen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021a). I skrevet blir det flere ganger presisert at elevenes forutsetninger ikke er en del av vurderingsgrunnlaget, men at kjennskap til elevene har innvirkning på vurderingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det er dette Vinje og Brattenborg (2021) refererer til når de skriver at formuleringene både er tvetydige og selvmotsigende.

Et annet aspekt ved vurdering i kroppsøving som tidligere har vært gjenstand for diskusjon er vurdering av innsats i faget. Da ny læreplan kom i 2006 (LK06), var innsats fjernet som en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette reagerte flere kroppsøvingslærere på (Prøitz & Spord Borgen, 2010; Aasland & Engelsrud, 2017), noe som til slutt endte opp i at LK06 ble revidert gjennom rundskriv Udir-08-2012 (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Siden den gang har innsats vært en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving, og er også en sentral del av vurderingsgrunnlaget i LK20.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere vurderer elevene sine i kroppsøvingsfaget. Samtidig undersøker vi om kroppsøvingslærere har foretatt seg noen endringer i deres vurderingspraksis etter innføringen av Kunnskapsløftet 2020.

Problemstillingen vår lyder derfor som følger:

**«Hvordan praktiserer lærere på to norske ungdomsskoler vurdering i kroppsøving etter innføring av LK20?»**

Forskningsspørsmålene er med på å belyse ulike dimensjoner ved kroppsøvingslærernes vurderingspraksis:

- 1) Hvordan praktiserer kroppsøvingslærere formativ og summativ vurdering?
- 2) Hvordan tolker kroppsøvingslærere læreplanen ved vurdering i kroppsøving og hvilke elementer ved vurdering vektlegges?

## 2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil vi presentere relevant teori som er med på å ramme inn temaet i dette forskningsprosjektet. Først ser vi på sosiokulturell læringsteori og bruker det sosiokulturelle perspektivet på vurdering og profesjonsutvikling som rammeverk i kapitlene om dette. Det teoretiske rammeverket i denne masterstudien er forankret i et sosiokulturelt læringsperspektiv fordi vi mener at vurdering i kroppsøving er sosialt betinget, da vurdering skjer mellom kroppsøvingslæreren og elevene. Deretter belyser vi vurderingsbegrepet og ulike dimensjoner ved dette. Videre vil vi presentere Goodlads læreplanteori for å belyse læreres arbeid med læreplaner og hvordan læreplaner oppfattes og tolkes. Til slutt ser vi på læreryrket som en profesjon og forklarer begreper som tilhører dette.

### 2.1 Teoretisk forankring

Vi har i denne studien en sosiokulturell innfallsvinkel som innebærer en forståelse av at skolen og opplæringen som foregår der, skjer på en sosial arena hvor mennesker interagerer (Leirhaug, 2016, s. 47). Vår sosiokulturelle inngang omfatter også et kunnskapssyn som sier at utvikling av kunnskap er en sosial prosess (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 92), noe som for oss blir vesentlig for å forstå vurdering i kroppsøving.

Norsk forskning på kroppsøving faget legger frem faget som en sosiokulturell konstruksjon (Moen, 2011; Svendby, 2013; Lyngstad, 2013). Dette vil si at kroppsøving ikke er noe som er gitt, men vil være påvirket av land og kulturer, samfunnsutvikling, aksepterte praksiser og læreplaner, og at kroppsøving faget gjennomgår endringsprosesser med tiden (Leirhaug, 2016, s. 48).

Gilje et al. (2019) skriver at norske utdanningspolitiske dokumenter bygger på forskning om læring. Dette er forskningsresultater som blant annet omhandler sosiokulturelle perspektiver på hvordan elever lærer og hva som kjennetegner god opplæring (NOU 2014:7; NOU 2015:8). Resultatene er med på å danne grunnlaget for utarbeidingen av fagfornyelsen. Utredningene (NOU 2014:7; NOU 2015:8) poengterer begge viktigheten av dybdelæring med tanke på elevenes utvikling på tvers av fag og for elevenes senere liv i et komplekst samfunn. Det sosiokulturelle perspektivet i dybdelæring bidrar til en forståelse for at elevene lærer i ulike samhandlinger mellom lærer og elev og elevene seg imellom (Gilje et al., 2019).

Verdsettingen av det sosiokulturelle læringsperspektivet i læreplaner er ikke særegent for norske læreplaner (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 4-4).

For å skjønne vurderingspraksiser er det nødvendig å ha et syn på vurdering som strekker seg utover selve kroppsøvingsfaget (Hay & Penney, 2012, s. 2). Med dette menes det at vurderingspraksis i fag ikke opererer uavhengig av hverandre, men blir påvirket av hvilket miljø de er situert i (Hay & Penney, 2012, s. 2). Hay og Penney (2012) poengterer at vurdering er komplekst. Vurderingens sosiale opprinnelser og konsekvenser som er mangfoldige og rotete, er med på å gjøre det slik (s. 3). Et sosiokulturelt perspektiv på vurdering, gir generelt og oss i denne studien, et bredt nok fokus til å bedre forstå eksterne og interne faktorer som påvirker vurderingspraksisen til kroppsøvingslærere.

Hay og Penney (2012) argumenterer for at vurdering er en fundamentalt sosial aktivitet. Dette forklares med at vurdering er avhengig av personer, utviklet av personer, implementert og utført av personer, og har implikasjoner for personer i utdannings situasjoner (s. 3). Det foreslås at vurdering kun kan forstås om den sosiale og kulturelle konteksten er tatt i betraktning (Hay & Penney, 2012, s. 3). Vurdering skal oppfattes som sosialt og kulturelt situert i en dynamisk relasjon til den utdannings- og sosiale konteksten de befinner seg i (Hay & Penney, 2012, s. 15). Dette vil si at vurdering er med på å forme utdannings- og sosiale systemer, men blir samtidig formet av dem.

## 2.2 Sosiokulturell læringsteori

Lev Vygotsky (1896-1934) var en russisk psykolog og sentral i utvikling av den sosiokulturelle læringsteorien. Han så på læring som en fundamental sosial prosess, hvor dialogen og språket som verktøy er av stor betydning (Vygotsky, 1978, s. 131). Et viktig utgangspunkt for teorien, eller perspektivet som det også blir omtalt som av Skaalvik og Skaalvik (2019), er at kulturen som et barn lever i bestemmer hva og hvordan barn lærer om verden og miljøet rundt (s. 70). Menneskelig aktivitet skjer i sosiale og kulturelle sammenhenger der overføring eller transformering av kunnskap og tenking står for en stor del av læringen hos elevene. Den sosiokulturelle teorien legger stor vekt på elevens aktivitet og dialog, og betegnes videre av Skaalvik & Skaalvik (2019, s. 70) som et perspektiv snarere enn en teori.

Språkets rolle blir av Vygotsky (1978, s. 126) fremhevet som en av de aller viktigste verktøyene til barns utvikling. Det er språket som legger til rette for refleksjon, samtidig som det er med på å utdype erfaringer som finner sted i personers liv. Gjennom å snakke internaliseres språket og bidrar til en høyere psykologisk prosess som utvikler barnets hukommelse, persepsjon og evnen til problemløsning (Vygotsky, 1978, s. 126).

### *2.2.1 Den nærmeste- og proksimale utviklingssonen*

Vygotsky (1978) forbindes av mange som opphavet til begrepene nærmeste- og proksimale utviklingssoner. Bakgrunnen for en slik tanke er at et barn har to mentale utviklingssoner. Den første representerer barnets egen kompetanse og hva barnet kan klare selv uten hjelp eller støtte fra andre. Dette betyr at vanskelighetsgraden på oppgaven som barnet skal klare ligger innenfor barnets egen mestringssone (Vygotsky, 1978, s. 85). Den proksimale utviklingssonen derimot, betegner barnets andre utviklingssoner. I denne sonen blir det beskrevet hva barnet kan mestre med hjelp eller støtte fra andre, gjerne en voksen eller lærer (Vygotsky, 1978, s. 86). Tanken bak å konsentrere undervisningen rundt den proksimale sonen er at barnet skal klare å gjøre oppgaver som ligger utenfor egen mestringssone, med hjelp eller støtte fra en voksen eller lærer, og dermed kan barnet oppleve å tilegne seg nye ferdigheter og kunnskap (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 70). Skaalvik & Skaalvik (2019) skriver en populær formulering som passer godt til hvorfor den proksimale utviklingssonen er nyttig for vekst og fremgang: «Det eleven kan gjøre med assistanse i dag, kan han gjøre alene i morgen» (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 71).

### *2.2.2 Veiledning og støtte*

Ettersom innholdet i undervisning bør knyttes opp til elevenes proksimale utviklingssoner, betyr det at elevene trenger veiledning og støtte når de gjør en aktivitet eller oppgave. Veiledning og støtte bør gis på en slik måte at elevene selv finner ut svarene ved at de får tilstrekkelig med hint, forklaringer og oppmuntringer. Dette har også blitt sett på som «stillas» for elevene, og er noe elevene kan støtte seg på. Det er derfor forskjell på å vise elevene hva de skal gjøre hvor man som lærer gir elevene svaret, og å gi veiledning i form av å stille spørsmål, gi hint og forslag slik at de kan finne løsninger på oppgaven selv (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 72). Videre forklares sosiokulturell teori med at eleven selv skal være bidragsyter eller medspillere i deres egne utvikling av kompetanse, og at dette skjer gjennom

samtale og dialog. Gjennom at det er dialog mellom lærer og elev kan eleven veiledes frem til faglig innsikt, kunnskap, fremgangsmåter og løsninger som eleven ikke ville klart å løse på egenhånd uten hjelp (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 72-73).

I tillegg til at læreren skal være en faglig støtte for elevene, skal læreren også være en emosjonell støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 74). I dette begrepet ligger det at læreren har en viktig funksjon med å oppmuntre elevene, påpeke fremgang, skape tro på egen læring og å få elevene til å ikke gi opp oppgaver eller utfordringer de møter. Når den faglige støtten reduseres trenger elevene likevel den emosjonelle støtten med at læreren gir dem mestringsforventning og troen på seg selv. Etter hvert som oppgaven eller bevegelsen automatiseres, kan behovet for emosjonell støtte reduseres, men ikke falle bort. Behovet for emosjonell støtte vil likevel være til stede, selv om eleven har automatisert oppgaven, og da i form av oppmuntring og ros (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 74).

### *2.2.3 Profesjonsutvikling gjennom læring som praksisfellesskap*

I perspektivet hvor man ser på læring som et praksisfellesskap, ser man på læring som et resultat av interaksjon med andre i samme læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 75). I dette læringsmiljøet blir dialogen fremhevet som viktig. Gjennom at deltakerne i et praksisfellesskap har en dialog med hverandre, kan de komme frem til forståelse og idéer som de ikke ville ha kommet frem til om de hadde arbeidet hver for seg. Dialogen kan bidra til bedre forståelse, utvikling av begreper, oppklaring av misforståelser og å oppdage nye løsninger.

Betoningen av læring gjennom praksisfellesskap er også knyttet til at læring skjer mellom personer. Skaalvik & Skaalvik (2019) skriver at kunnskap og kognisjoner ikke bare hører til det enkelte individ, men er fordelt mellom individer og redskaper (for eksempel bøker). Kunnskap hører til kulturen individene befinner seg i, og tenkning kan være noe som finner sted mellom personer – ikke bare hos det enkelte individ. Læring kan derfor beskrives som en *sosial* eller *kommunikativ prosess*. I denne prosessen kan individer utvikle tanker, idéer og forståelser som de ikke ville ha klart alene (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 76).

Praksisfellesskapet knyttes i denne studien til kompetanse- og profesjonsutvikling, og blir sett på som viktig for utviklingen av kompetanse hos mennesker i en organisasjon (Bjørnsrud & Gjems, 2019, s.12). I et praksisfellesskap innehar hver person en individuell rolle og en

kollektiv rolle, som støtter opp om en sosiokulturell forståelse av begrepet. En sentral verdi ved deltakelse i et praksisfellesskap er at det handler om innhold i et felles arbeid og deling av erfaring og kompetanse (Bjørnsrud & Gjems, 2019, s. 12). Kunnskapsløftets overordnede del (2017) kommenterer også aspekter ved profesjonsfellesskapet og utvikling av lærere i skolen (s. 18). Det står at lærere utvikler og videreutvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft gjennom samarbeid og dialog med andre lærere. Lærere som aktivt bidrar i et slikt fellesskap, utvikler en større forståelse av god pedagogisk praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Et lærende praksisfellesskap er avhengig av at deltakerne er villige til å utfordre egne forståelser i dialog med andre. I slike dialoger skal man få mulighet til å presentere egne synspunkter, men samtidig lytte til andres meninger og komme med supplerende bidrag på bakgrunn disse (Bjørnsrud & Gjems, 2019, s. 31).

## 2.3 Vurdering

### 2.3.1 *Formativ og summativ vurdering*

Bennett (2011) skriver om vurdering, der han i hovedsak skiller mellom formativ og summativ vurdering. Summativ vurdering har som hovedmål å dokumentere elevenes læringsutbytte. Summativ vurdering skal bedømme hva elevene har oppnådd ved slutten av opplæringen ut ifra de kompetansemålene de har vært gjennom i undervisningen. Formativ vurdering har derimot som formål å legge til rette for større læringsutbytte for elevene. De formative vurderingene som har blitt gjennomført i løpet av opplæringen, skal føre til den summative vurderingen (Bennett, 2011, s. 6).

Fjørtoft og Sandvik (2016) skriver også om skillet mellom formativ og summativ vurdering, der de beskriver at skillet har blitt et av de viktigste vurderingsteoretiske konseptene i nyere tid. Forholdet mellom formativ og summativ vurdering blir derfor ofte knyttet til formålet med innsamlingen av informasjon (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 27). De skriver om hva som blir viktig for læreren for å kunne mestre formativ vurdering, der å finne ut hvor den lærende er i sin læring (diagnostisering), lage mål for læringen (målsetting) og finne ut hva som skal til for å nå målsettingene (planlegging av tiltak), blir sentralt. Cizek (2010) definerer formativ og summativ vurdering på følgende måte:

*En vurdering kan kalles formativ hvis den 1) gjennomføres underveis i et læringsforløp og 2) hvis den har ett eller flere av de følgende formålene: identifisere*

*en elevs sterke og svake faglige sider, støtte til lærere i planleggingen av den videre undervisningen, støtte til elevene i å regulere sin egen læring, i revideringen av elevarbeid og for å utvikle elevenes evne til å vurdere seg selv, og for å fremme økt autonomi og ansvar for læring hos eleven*

(Cizek, 2010, s. 3)

*En vurdering kan kalles summativ hvis den 1) gjennomføres på slutten av et læringsforløp (for eksempel et halvår eller skoleår) og 2) har som primært formål å kategorisere prestasjonen til en elev eller et system»*

(Cizek, 2010, s. 3).

Bennetts (2011) og Cizeks (2010) definisjoner av formativ og summativ vurdering samsvarer med hva de ulike vurderingene blir brukt til, og hvordan samspillet mellom lærer og elev spiller inn for vurderingene i skolen.

### *2.3.2 Vurderingskompetanse*

Fjørtoft og Sandvik (2016) skriver om vurderingskompetanse der de presiserer at kunnskap om vurdering er en helt sentral kompetanse for lærere. Læreren vil ikke kunne avgjøre hvilken støtte som trengs for videre læring hvis læreren ikke klarer å se hvilket faglig nivå en elev befinner seg på. Det krever også forståelse av vurderingens rolle når læreren skal se på elevenes læring og utvikling. De skriver videre om at *å ha vurderingskompetanse* innebærer å vite noe om vurdering, å kunne utføre vurdering på en faglig god måte i utdanningssammenheng, men også å forstå hvilken kontekst vurdering foregår i og hvordan vurdering kan brukes på gode og mindre gode måter (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 17).

Ifølge Hay & Penney (2012) er vurderingskompetanse, slik det har blitt brukt i pedagogisk litteratur de siste 20 årene, beskrivende for læreres forståelse av vurderingsprosesser. I tillegg beskriver det læreres evne til å lage vurderingsoppgaver, utvikle tilstrekkelige vurderingskriterier for å foreta vurdering av kvaliteten på elevenes prestasjoner, samt forstå og handle ut ifra informasjonen som samles inn gjennom vurderingen (Hay & Penney, 2012, s. 69-70). De skriver videre om at hovedfokuset for lærere er utvikling av kunnskap og ferdigheter til å implementere vurdering og tolke resultatene av vurdering på en måte som er bevisst og optimaliserer læringsutbyttet for alle elever. Dette innebærer at lærere har kapasitet for å gjennomføre vurdering samt en bredere forståelse av sosiokulturelle forhold der læreren bidrar til å styrke disse prosessene (Hay & Penney, 2012, s. 74).



Hay & Penney (2012) skriver at vurderingskompetanse kan ses i sammenheng med fire gjensidig avhengige elementer:

- vurderingsforståelse
- bruk av vurdering som verktøy
- vurderingstolkning
- kritisk bruk av vurdering

Generelt for disse fire elementene er at hvis en person mangler kompetanse på ett av områdene, så vil det minske personens nivå av vurderingskompetanse. For eksempel så vil kunnskap om vurderingsforståelse være av begrenset verdi om man ikke besitter kunnskap om kritisk bruk av vurdering.

Stiggins (1995, s. 240) forklarer at vurderingskompetanse kan hjelpe lærere med å skille mellom kloke og lite fornuftige vurderingspraksiser. Han definerer videre fem ulike aspekter ved vurderingskompetanse, der det hevdes at lærere må ha:

- et klart definert formål for vurderingen
- dyp forståelse for innholdet i og sammenhengen mellom ulike læringsmål
- evne til å velge passende metoder for vurdering
- kunnskap om innsamling av data om elevenes læringsutbytte
- bevissthet om mulige feilkilder og fordommer i vurdering

(Stiggins, 1995, s. 240).

Fjørtoft og Sandvik (2016) presiserer at det ikke er åpenbart hvilke metoder som kan regnes som passende i en gitt sammenheng eller hvordan bevissthet og forståelse for slike spørsmål kan utvikles (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 19). De (2016) viser også til norske skolemyndigheters (Utdanningsdirektoratet) definisjon av 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 (Utdanningsdirektoratet,*

2011, s. 91).

Definisjonen vektlegger altså evnen til å ta i bruk ulike metodiske tilnærminger, å se sammenhenger mellom målene for læring og å anvende verktøy for å støtte elevenes læring og etablere en konstruktiv og læringsfremmende kultur. Fjørtoft og Sandvik skriver også at vurderingskompetanse ikke bare finnes i hver enkelt lærers hode, men også i skolens læringsmiljø (Fjørtoft og Sandvik, 2016, s. 21).

### 2.3.3 Satsingen på «Vurdering for læring»

*Vurdering for læring* er et begrep som går igjen i vår forskning og vil følgelig bli presentert videre. Leirhaug (2016) skriver om vurdering for læring at den i vid forstand har til hensikt å støtte og øke elevenes læring i faget. Dette skiller vurdering for læring fra formativ vurdering fordi også summative vurderinger brukes og iverksettes med læring som primært formål (Leirhaug, 2016, s. 14). Utdanningsdirektoratet (2019d) skriver om vurdering for læring som ofte blir brukt som et synonym for det forskningsbaserte begrepet formativ vurdering. I satsingen på vurdering for læring refererer begrepene vurdering for læring og underveisvurdering til det samme (Utdanningsdirektoratet, 2019d, s. 4). Leirhaug (2016) henviser til «Assessment reform group» (ARG), en gruppe vurderingsforskere i England, som argumenterte for å heller bruke vurdering for læring i stedet for formativ vurdering. Vi legger deres (ARG) definisjon til grunn for forståelsen av vurdering for læring:

*The process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there (Assessment Reform Group, 2002, s. 2).*

Med denne definisjonen til grunn handler vurdering for læring om vurdering som skjer der læring skjer og utgjør en del av det kontinuerlige arbeidet blant lærere og elever (Leirhaug, 2016, s. 15).

I 2010 etablerte Utdanningsdirektoratet den fireårige nasjonale satsingen *Vurdering for læring*. Denne satsingen ble videreført fra 2014 til 2018, som en oppfølging av Stortingsmelding 20, *På Rett vei* (Utdanningsdirektoratet, 2019d, s. 2). Denne satsingen skulle gi støtte i arbeidet med å videreutvikle en mer læringsfremmende vurderingskultur og

vurderingspraksis. Kompetanseutvikling i vurdering for læring og lærende nettverk som arbeidsmetode har vært sentralt i satsingen. Satsingen tar utgangspunkt i fire forskningsbaserte prinsipper for god undervisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Hva undervisvurdering er, blir forklart gjennom fire læringsfremmende læringsprinsipper som er forankret i forskning (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 15). I undervisvurderingen skal elevene:

a) *delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling*

Elevenes refleksjon over egen læring og utvikling i faget er en viktig del av det å lære, og det er derfor viktig at elevene får bidra i vurderingen av eget arbeid. Dette er også en forutsetning for de tre andre prinsippene.

b) *forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem*

Hvis elevene vet hva de skal lære og hva som blir forventet av dem vil elevene ha en bedre forutsetning til å medvirke i egen læring.

c) *få vite hva de mestrer*

Læreren må tilpasse innholdet i og mengden av tilbakemeldinger ut ifra hvor hver elev er i sin læringsprosess. Læreren må la elevene få vite hva de mestrer underveis i opplæringen sånn at de kan få veiledning om hvordan de kan komme videre i læringen.

d) *få veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin*

Det er grunnleggende i forskningen om læringsfremmende vurdering at elevene lærer mer og blir mer motiverte når de får muligheten til å bruke tilbakemeldingene de får til å øke prestasjonen eller arbeidet sitt. Tilbakemeldinger har størst effekt for læringen når de tilpasses den enkelte og den peker fremover for elevene.

I Utdanningsdirektoratets rapport *Erfaringer fra Nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)* (Utdanningsdirektoratet, 2019d, s. 2-3), fremkommer det dokumentasjon som samlet sett viser at deltakelse i satsingen har ført til:

- En mer læringsorientert vurderingskultur
- Økt kompetanse og positiv endring av vurderingspraksis
- Økt læreplanforståelse og mer aktiv bruk av læreplanen

- Et mer felles vurderingsspråk
- Økt kompetanse på å lede utviklingsarbeid og drive nettverk

Det foreligger også god dokumentasjon på at det har vært økende interesse for vurdering generelt og vurdering for læring spesielt i løpet av satsingsperioden. Kunnskapsgrunnet om vurderingspraksis i den norske skolen har også blitt styrket i løpet av perioden, ved at antall doktorgrader og forskningsprosjekter som omhandler vurdering har økt betydelig siden 2010 (Utdanningsdirektoratet, 2019d, s. 2-3)

#### *2.3.4 Forskrift til opplæringslova*

Forskrift til opplæringslova (2006) forteller oss hvilket regelverk som er gjeldende for lærere. Vi kommer følgelig til å presentere sentrale paragrafer i dette lovverket, for å bidra til et mer helhetlig bilde av vurdering og vurdering for læring. Kapittel 3, «Individuell vurdering i grunnskolen og vidaregåande opplæring», tar blant annet for seg hvilke rettigheter hver enkelt elev har når det kommer til vurdering, formålet med vurdering og hvordan vurdering skal skje i praksis (Opplæringslova, 2006).

§ 3-2 omhandler retten til vurdering. Den sier at eleven har rett på underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringen. Det er skoleeier som har ansvar for at denne retten blir oppfylt, og at de som gjennomfører vurdering etter forskrift til opplæringslova gjør det etter paragrafene i kapittel 3 (Opplæringslova, 2006, §3-2). Gjennom denne paragrafen tydeliggjøres samfunnsmandatet til den som jobber i skolen som lærer.

§ 3-3 omhandler vurdering i fag, og belyser flere elementer innenfor vurdering. Først blir formålet med vurdering beskrevet slik: «Formålet med vurdering i fag er å fremje læring og bidra til lærelyst undervegs, og å gi informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget» (Opplæringslova, 2006, §3-3). Videre står det at kompetansemålene i de ulike fagene er grunnlaget for vurdering, og at disse skal forstås i lys av teksten *Om faget* i læreplanen. Deretter blir det gjort klart at verken forutsetninger, fravær, orden eller adferd skal ikke inn i vurdering i fag. I neste setning presiseres det at *innsats* kun skal være en del av vurderingsgrunnet dersom det følger av læreplanen (Opplæringslova, 2006, §3-3). Til sist står det at elever skal møte opp og delta aktivt i opplæringen. Mye fravær eller særskilte

grunner kan føre til utilstrekkelig vurderingsgrunnlag ved halvårs- og standpunktkarakter i fag (Opplæringslova, 2006, §3-3).

§ 3-7 omhandler elevenes rett til en samtale om deres utvikling i fag én gang i halvåret. Paragrafen viser også til retten om jevnlig dialog om sosial og annen utvikling (Opplæringslova, 2006, §3-7). Det skal altså legges til rette for at eleven kan ha fagsamtale én gang i halvåret hvor eleven skal få tilbakemelding på utviklingen i faget.

§ 3-10 omhandler underveisvurdering i fag. Det blir poengtert at all vurdering før avslutningsvurderingen er å regne som underveisvurdering. Denne vurderingen skal ha som formål å fremme læring, tilpasse opplæring og øke kompetansen i faget. Videre listes det opp fire punkter som er viktige ved underveisvurdering i fag (Opplæringslova, 2006, § 3-10).

*I undervegsvurderinga i fag skal elevar, lærlingar, lære kandidatatar og praksisbrevkandidatar ...*

*a. delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og faglege utvikling*

*b. forstå kva dei skal lære og kva som blir venta av dei*

*c. få vite kva dei meistrar*

*d. få rettleiing om korleis dei kan arbeide vidare for å auke kompetansen sin.*

(Opplæringslova, 2006, § 3-10).

Underveisvurderingen skal benyttes for å se om den enkelte eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Opplæringslova, 2006, § 3-10). Dette kan være tilbakemeldinger i den enkelte time i form av muntlig veiledning, skryt, rettleidninger og andre tilbakemeldinger som kan være relevante. Det kan også være vurderinger som blir gjort etter endt periode med et tema der de kan få relevante tilbakemeldinger som kan overføres til andre temaer i faget.

§ 3-12 omhandler halvårsvurdering i fag, og er en del av underveisvurderingen.

Halvårsvurderingen skal gi et uttrykk for elevens kompetanse i faget, og gi tilbakemelding på hvordan eleven kan øke denne kompetansen (Opplæringslova, 2006, § 3-12).

§ 3-14 omhandler sluttvurdering i fag. Denne vurderingen skal gi kunnskap om kompetansen til en elev ved avslutning av opplæringen i et fag. I grunnskolen vil dette være standpunktkarakterer og eksamenskarakterer (Opplæringslova, 2006, § 3-14).

§ 3-15 omhandler standpunkt karakterer i fag, og skal utrykke en elevs samlede kompetanse i et fag ved avslutning av opplæringen. Videre skal eleven være kjent med hva som vektlegges i beslutningen om standpunkt karakteren. Eleven skal ha fått mulighet til å vise kompetansen sin på ulike og varierte måter. Til sist skal kompetansen eleven har vist underveis i opplæringen være en del av vurderingen når standpunkt karakteren skal settes (Opplæringslova, 2006, § 3-15).

### *2.3.5 Vurdering i kroppsøving i LK06 og rundskriv Udir-08-2012*

Som nevnt i innledningen ble innsats fjernet som en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving da LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) ble innført. Dette skapte reaksjoner og frustrasjon blant kroppsøvingslærere (Prøitz & Spord Borgen, 2010; Aasland & Engelsrud, 2017). Disse reaksjonene var knyttet til vurderingspraksis og vurderingsbestemmelser i læreplanen for kroppsøvingsfaget og forskrift til opplæringslova (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 38). Kunnskapsdepartementet ønsket på bakgrunn av dette å «kartlegge undervisnings- og vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget og gjennomgå læreplanen og vurderingsordninger i faget» (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 39). Daværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen, fikk Utdanningsdirektoratet til å sette ned en arbeidsgruppe bestående av Idar Lyngstad, Lene Flagestad, Ingrid Nelvik og Petter Erik Leirhaug (Utdanningsnytt, 2011). Deres rapport dannet grunnlaget for endringene som kom med rundskriv Udir-08-2012 (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Endringene i rundskrivet som er relevante for vurdering i faget vil her bli presentert.

Formålet i ble faget tydeliggjort. Det ble understreket at bevegelse er grunnleggende for mennesket, derfor ble organisert aktivitet, fri aktivitet og eksperimentering trukket frem som sentrale aktivitetsområder. *Fair play* ble også kommentert som en viktig del av faget og skulle bli synlig gjennom samhandling, vise respekt for andre og gjøre hverandre gode. I større grad enn før skulle elevene reflektere over egen innsats og kompetanse i faget. De skulle også forstå hva som krevdes for å oppnå egne mål (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 4).

Hovedområdene i kroppsøving ble gjort felles for både ungdomstrinnet og videregående. Fra å hete «Idrettsaktivitet og dans» på 5.-7. trinn og «Idrett og dans» på fra 8. årstrinn til Vg3, het disse hovedområdene nå kun «Idrettsaktivitet». Hovedområdet «Aktivitet og livsstil» ble endret til «Trening og livsstil», slik at alle tre hovedområdene var like fra starten av

ungdomstrinnet til endt videregående utdanning. Med denne endringen ble progresjonsløpet gjennom ulike årstrinn i større grad synliggjort (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 5).

Endringene i kompetansemålene ble gjort for at man tydeligere skulle se progresjonen mellom de ulike årstrinnene, i tillegg ble *spiralprinsippet* gjort klarere. Dette prinsippet innebar at kompetansemålene på de ulike årstrinnene bygget på hverandre og økte i kompleksitet i takt med opplæringsløpet. Dette skulle tydeliggjøre progresjonen i elevens kompetanse. Meningen med endringene i kompetansemålene var å konkretisere progresjon i de ulike årstrinnene, og å få kompetansemålene til å henge mer sammen med fagets formål. Samhandling og fair play ble også inkludert i kompetansemålene i læreplanen for at det skulle bli en del av vurderingsgrunnlaget. (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 5-6).

Det ble også foretatt endringer i forskrift til opplæringslova. Gjennom endring i § 3-3 andre ledd, andre punktum skulle nå innsats være en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøvningsfaget. Definisjonen av innsatsbegrepet i rundskrivet var som følger:

*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.*  
(Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 10)

I tillegg ble det i § 3-3 andre ledd første punktum klart hva som ikke kunne trekkes inn i vurdering i fag, nemlig elevens forutsetninger, fravær eller forhold knyttet til orden og atferd. Rundskrivet presiserte at det var unntak fra denne paragrafen når elevens forutsetninger kommer frem i kompetansemål i faget. Videre står det at elevenes individuelle forutsetninger er hensyntatt ved utarbeiding av kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 9-10).

### *2.3.6 Vurdering i kroppsøving i LK20*

Regjeringen oppnevnte i 2013 et offentlig utvalg, Ludvigsen-utvalget, og deres oppgave som nevnt i innledningen var «å vurdere innholdet i grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv» (Utdanningsforbundet, 2014, s. 1). Ledet av professor Sten Ludvigsen og en gruppe bestående av personer med ulik relevant bakgrunn, kom utvalget med en delutredning i 2014 og en hovedutredning i 2015. Det var disse

utredningene som dannet grunnlaget for utarbeidningen av fagfornyelsen og læreplanen Kunnskapsløftet 2020. Utvalget har basert sine analyser på læringsforskning om dybdelæring. Denne forskningen har vist at dybdelæring er av betydning med tanke på elevenes utvikling på tvers av fag, og at det er viktig for progresjon i elevenes læringsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 1). Hovedutredningen peker på at varig læring og kunnskap som kan brukes i ulike og nye sammenhenger blir viktigere i fremtiden (NOU 2015: 8, 41). Videre skriver utvalget at det derfor er behov for en fornyelse av fagene i skolen hvor dybdelæring blir mer sentralt (NOU 2015: 8, s. 41). Når det kommer til vurdering skriver utvalget at vurdering bør ta utgangspunkt i elevenes samlede kompetanse i et fag, og at kompetansemålene blir sett på i en sammenheng når elevene vurderes (NOU 2015: 8, s. 78).

Grunnlaget for vurdering i kroppsøving er kompetansemålene i faget (Opplæringslova, 2006, §3-3), slik som i LK06. LK20 er en kompetansebasert læreplan, og i overordnet del står det skrevet at en forståelse av kompetansebegrepet er nødvendig for å vurdere elevenes faglige kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Definisjonen av *kompetanse* er i LK20 beskrevet på denne måten:

*Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner.*

*Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.*

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Det legges i denne definisjonen vekt på at innholdet i opplæringen bør ha en klar overførings- og nytteverdi til andre områder enn den læringssituasjonen eleven befinner seg i (Evensen, 2021, s. 15). Evne til refleksjon og kritisk tenkning innebærer utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne, samt å forstå teoretiske resonnementer og å utføre noe praktisk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Kompetansemålene, som er grunnlaget for vurdering i alle fag, skal forstås i lys av formålsparagrafen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Nytt av LK20, er at kompetansemålene skal forstås i lys av teksten «Om faget» i de ulike læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11; Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 2). I kroppsøving er denne teksten delt inn i fire kapitler som igjen inneholder egne underkapitler. Disse er «fagrelevans og sentrale verdier», «kjerneelement», «tverrfaglige tema» og «grunnleggende ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2-4). Et viktig formål med



vurdering i fag og skolen er at det skal fremme elevenes læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

Under kapittelet «Fagrelevans og sentrale verdier» er det en setning som sier at «Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil, og helse og erfarer kva eigen innsats har å seie for å oppnå mål» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). Dermed blir innsats en del av kompetansen og vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Neste kapittel i læreplanen i kroppsøving beskriver fagets kjerneelement som sier hva som skal gjennomsyre faget. Deretter presenteres de tverrfaglige temaene som er like på tvers av fagene. Under dette kapittelet står det hvordan de ulike temaene skal komme frem i faget kroppsøving. Deretter står det hvordan de grunnleggende ferdighetene skal forstås i faget. Disse kapitlene skal vektlegges og ses i sammenheng med kompetansemålene ved vurdering av elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Et eksempel på kompetansemål og hvordan disse skal vurderes kan være som følger. Etter 10. trinn skal eleven kunne «trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 8). I dette kompetansemålet er det hvordan eleven trener på og utvikler ferdigheter som skal vurderes, verken hvor godt eleven mestrer de ulike ferdighetene det trenes på, eller hvilken fremgangen eleven har hatt skal ikke vurderes. Det som skal mestres her er å «trene på og utvikle ferdigheter» (Evensen, 2021, s. 28). Slike tolkninger av kompetansemålene finnes det flere eksempler på, og kroppsøvingslæreren må derfor være nøye med vurdering i faget. Evensen (2021) skriver om validitet i vurderingen, som vil si at en faktisk vurderer det som skal vurderes (s. 28).

Like etter kompetansemålene etter årstrinnene er det en tekst om underveisvurdering som forteller hvilke kompetanser elevene skal få underveisvurdering på (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Først og fremst blir det presisert at underveisvurdering skal bidra til å fremme læring og utvikle kompetansen i faget. Deretter står det at å vise og utvikle kompetanse i faget innebærer å trene og bruke kunnskaper og ferdigheter i ulike bevegelsesaktiviteter, og for at andre skal få fremgang i faget. Det innebærer også samspill med andre og øving og deltakelse i bevegelsesaktiviteter. I tillegg står det beskrevet hva læreren skal legge til rette for med tanke på elevenes vurdering av seg selv. Læreren skal være i dialog med eleven om utviklingen deres i faget. Eleven skal få øvelse i å sette ord på hva de føler de får til når det kommer til kompetansen de fremviser, altså reflektere over sin egen faglige utvikling

(Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 8-9).

Inkludert i underveisvurderingen er også den lovfestede halvårsvurderingen i fag (Opplæringslova, 2006, § 3-12; Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 17). Evensen (2021) skriver om hvordan halvårsvurderinger skal gis til elevene for at de skal kunne bruke tilbakemeldinger videre i faget. For at elevene skal få nytte av vurderingen de får er det viktig at de får tilbakemeldinger som omhandler å utnytte tiden mer effektivt, hvordan man øver og å oftere spørre om hjelp. På denne måten vil elevene ha mulighet til å bruke veiledningen i andre temaer som vil være fokusområder senere i skolegangen. Da vil også halvårsvurderingen kunne gi en større overførings- og nytteverdi for elevene (Evensen, 2021, s. 112). Vurderingen skal gis midt i opplæringsperioden og ved slutten av opplæringsåret for fag som ikke er avsluttende (Opplæringslova, 2006, § 3-12).

Videre i læreplanen i kroppsøving står det om standpunktvurdering og hvordan læreren skal sette denne. Karakteren som settes etter 10. trinn skal gi uttrykk for den samlede kompetansen eleven besitter ved opplæringsens avslutning. Den samlede kompetansen skal basere seg på alle kompetansemålene, og det er ikke mulig å kun vurdere etter noen utvalgte kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 22). Læreren skal legge til rette for at eleven får vist sin kompetanse på ulike områder. Disse inkluderer områder hvor eleven får vist forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, samspill med andre, øving og deltakelse i ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 9). Tidlig i opplæringsløpet skal eleven bli kjent med hva som blir vektlagt ved fastsetting av standpunktkarakter (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 23).

### 2.3.6.1 Innsatsbegrepet i læreplanen i kroppsøving

Innsats er en del av vurderingsgrunnlaget i fag dersom det følger av læreplanen (Opplæringslova, 2006, § 3-3). Tidlig i læreplanen i kroppsøving blir det konstatert at innsats er en del av kompetansen i faget, fordi eleven skal få erfare hva egen innsats har å si for å oppnå mål (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). Dette kommer også tydelig frem i støtteskrivet *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester* (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 2), som er en ressurs til læreplanen i kroppsøving. «I kroppsøving er innsats en del av kompetansen i faget og derfor en del av grunnlaget for vurdering» (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 2). Innsats blir videre nevnt under det

tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap* og handler der om refleksjon over hvordan egen innsats påvirker samspill og læring i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3). Deretter blir innsatsbegrepet nevnt i tekstene under kompetansemålene etter hvert årstrinn fra 10. trinn og ut grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Her blir en definisjon av begrepet gjentatt flere ganger og lyder slik:

*Innsats i kroppsøving inneber at eleven prøver å løse faglege utfordringar etter beste evne utan å gi opp, viser sjølvstende, utfordrar sin eigen fysiske kapasitet og samarbeider med andre.*

Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 8-12).

Definisjonen er relativt lik den fra forrige gjeldende læreplan som er nevnt tidligere i oppgaven (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 10), men noe komprimert. I støtteskrivet om vurdering til læreplanen i kroppsøving står det videre om innsats i faget. Det er knyttet til både øving og deltakelse i ulike bevegelsesaktiviteter, kroppslig læring, samspill og naturferdsel. Kjennetegn på hva det vil si å utvise innsats blir beskrevet som å fortsette å øve selv om det nødvendigvis ikke gir synlige resultater eller utvikling av ferdighet. Konstruktiv deltakelse i bevegelsesaktiviteter og å bidra til at andre enn seg selv lærer og har mulighet til å få fremgang i faget, er også en del av innsatsbegrepet slik det står i støtteskrivet (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 2).

### 2.3.6.2 Elevens forutsetninger i læreplanen i kroppsøving

I §3-3 i opplæringslova blir det presisert at elevenes forutsetninger ikke skal være med i vurderingen i fag (Opplæringslova, 2006, §3-3). Grunnlaget for vurdering er kompetansemålene i fag, og elevenes forutsetninger blir i læreplanen i kroppsøving nevnt flere steder (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 3). Støtteskrivet til læreplanen i kroppsøving forsøker å oppklare denne motsetningen ved å vise til to forhold. Det første forholdet er at elevenes forutsetninger må ses i lys av kroppsøvingfagets egenart, og at alle elever skal ha mulighet til å utvikle seg og delta i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 3). I kompetansemålene er det tatt høyde for at elevene skal få utvikle kompetanse i faget basert på eget utgangspunkt. Etter 2.-, 7.-, 10. trinn, og vg3 er forutsetninger nevnt i ett kompetansemål hver, med unntak av etter 7. trinn, der er det nevnt i to kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Det andre forholdet som blir trukket frem er at læreren bruker sin kunnskap om elevenes forutsetninger i selve opplæringen, og at det på den måten kan ha innvirkning på vurderingen. Et eksempel i støtteskrivet beskriver en situasjon hvor en elev har fysiske utfordringer som hindrer den fra å vise at en trener på og utvikler kompetanse. Det vil i slike situasjoner være relevant å ha kunnskap om elevens forutsetninger. Avslutningsvis står det i skrevet at læreren skal bruke kompetansemålene som vurderingsgrunnlag, men også bruke sitt faglige skjønn og kjennskap til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 3).

### *2.3.7 Tidligere forskning i kroppsøvingfaget*

#### *2.3.7.1 Innsats*

Flere studier har pekt på usikkerhet eller ulik oppfattelse rundt temaet vurdering i kroppsøving og vurdering av innsats i kroppsøving (Annerstedt & Larsson, 2010; Aasland & Engelsrud, 2017, s. 6; Skauge, 2019; Vinje et al., 2019, s. 130. i Vinje & Skrede (red.), 2019; Brattenborg et al., 2021, s. 79. i Vinje (red.), 2021). Denne usikkerheten vises blant annet gjennom spørsmål om hva det er som skal vurderes som innsats i faget. Skal læreren utelukkende vurdere den observerbare øvingen eleven viser, eller skal fremgangen eleven muligens har som følge av innsatsen også bli vurdert? (Brattenborg et al., 2021, s. 69). Hva er vurderingskriteriene knyttet til innsats? (Brattenborg et al., 2021, s. 79). Når det er sagt, er det bred enighet om at innsats er og skal være en sentral del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingfaget (Vinje et al., 2019, s. 130; Brattenborg et al., 2021, s. 80). Flere kroppsøvingslærere valgte nemlig å fortsette å vektlegge innsats i vurderingen deres mellom 2006 og 2012, selv om forskrift til opplæringslova sa noe annet (Vinje et al., 2019, s. 130; Brattenborg et al., 2021, s. 80).

Aasland og Engelsrud (2017) skriver om hvordan kroppsøvingslærere forstår innsatsbegrepet og hvordan det kommer til syne i kroppsøvingfaget (s. 6). Det ble brukt feltobservasjon komplementert med intervju av kroppsøvingslærere i studien deres, og hovedfunnet var at elevens innsats er noe lærerne *ser*. Forfatterne presenterer deretter tre ulike måter innsats kommer til uttrykk på gjennom følgende utsagn: «Det er lett å se hvem som står på slik at de blir drivende svette, det som kan ses i forhold til framgang, og jeg ser på innstilling. Du skal være lagspiller og gjøre andre gode». I den første måten uttrykker lærere at innsats handler

om å *jobbe hardt*, noe som er lett å observere. Den andre måten legger vekt på at innsats ses gjennom elevenes fremgang. I tredje og siste måten innsats kommer til uttrykk på er gjennom elevenes innstilling, det at elevene er lagspillere og prøver å gjøre hverandre gode. At innsats i kroppsøvningsfaget konstitueres gjennom det synlige ser Aasland og Engelsrud (2017) som noe snevert, og avslutter med å skrive at andre forhold enn kun det synlige bør få verdi ved vurdering av innsats (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 10-16).

Brattenborg (et al., 2021, s. 80) har fått noe av de samme svarene som Aasland og Engelsrud (2017) i deres intervjuer av kroppsøvningslærere. De skriver blant annet at innsats i kroppsøving handler om at elevene er *påslått* i timen, gjør det læreren sier og fortsetter å prøve selv om en ikke mestrer en aktivitet eller ferdighet med en gang. Flere knytter også innsats til fremgang, i og med at fremgang ofte kan være et resultat av innsats og vilje. Forbedring i elevenes ferdigheter er å regne som god innsats hos noen kroppsøvningslærere (Brattenborg et al., 2021, s. 79-81).

Evensen (2021) skriver om innsatsbegrepets ulike deler i kroppsøving ut ifra definisjonen av innsats i læreplanen i kroppsøving. «Å løse faglige utfordringer etter beste evne» kan komme til uttrykk på flere måter. Det kan handle om å ta i og å gjøre sitt beste, og ha en positiv innstilling til ulike aktiviteter som nødvendigvis ikke er elevenes foretrukne. At flinke elever etter beste evne prøver å inkludere medelever og gir gode tilbakemeldinger til dem, kan også være en måte første del av innsatsbegrepet kommer til uttrykk på. «Uten å gi opp» innebærer at eleven står i en aktivitet og fortsetter å prøve og øve selv om en ikke lykkes med det første. Evensen (2021) trekker frem kroppsøvningslærerrollen som sentral i denne delen. Han refererer til Vygotsky (Vygotsky, 1978, i Evensen, 2021, s. 103) sin proksimale utviklingszone og viktigheten av at læreren legger til rette for en opplæring som ligger på grensen mellom det eleven kan klare selv og trenger hjelp til. «Vise selvstendighet» kan handle om å ta ansvar i egen læringsprosess. Det vil også innebære å øve uten at læreren står og følger med til enhver tid. «Utfordre sin egen kapasitet» kan inneholde flere ulike kapasiteter. Her kan fysiske kapasiteter som styrke, koordinasjon og utholdenhet inngå, men også kognitive prosesser som å tørre å forsøke. «Samarbeid med andre» kan innebære å følge felles regler, gi positive tilbakemeldinger til medelever og å tilpasse seg andre. Å bidra fysisk og muntlig i ulike grupper handler også om samarbeid og er nært knyttet til et sosiokulturelt læringssyn. Evensen (2021) skriver at vektleggingen av samarbeid i innsatsbegrepet kan

komme i konflikt med tidligere syn på innsats som høyt aktivitetsnivå, nettopp fordi elever kan ha ulik forståelse av hva som ligger i begrepet (Evensen, 2021, s. 102-105).

### 2.3.7.2 Elevens forutsetninger

Som nevnt i innledningen er også elevenes forutsetninger et omdiskutert tema med tanke på vurdering i kroppsøving (Moen et al., 2018, s. 75; Vinje et al., 2019, s. 97; Brattenborg et al., 2021, s. 69; Vinje & Brattenborg, 2021; Vinje et al., 2021, s. 173). En motsigelse som skaper debatt er at det i opplæringslova (2006, §3-3) står at forutsetninger ikke skal inn i vurderingen i fag. I støtteskrivet (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 3) presiseres det at elevenes forutsetninger er nevnt flere steder i læreplanen i kroppsøving og i enkelte kompetansemål. Vinje og Brattenborg (2021) oppsummerer Utdanningsdirektoratets (2021a) beskrivelse av elevenes forutsetninger i støtteskrivet på denne måten: «Læreren som skal vurdere etter LK20 må spesielt være oppmerksom på elevenes forutsetninger når det er nevnt i kompetansemål og når elevenes forutsetninger er relevant for å oppnå målene» (s. 3).

Det har også blitt uttrykt usikkerhet rundt hvilke forutsetninger som er relevante for kompetansen i kroppsøvingsfaget, og hvilken grad av funksjonsnedsettelse som må foreligge for at det skal tas hensyn til i vurderingen (Brattenborg et al., 2021, s. 81). Flere kroppsøvingslærere peker på manglende konkretisering av hvilke forutsetninger som skal vektlegges og ikke i vurderingsarbeidet (Brattenborg et al., 2021, s. 81).

### 2.3.8 Rettferdig vurdering i kroppsøving

Vinje et al. (2021) stilte seg spørsmålet om karakter bør avskaffes i kroppsøving. Bakgrunnen for dette var usikkerhet blant kroppsøvingslærere når det gjaldt vurderingsordningen og karaktersettingen i faget (Vinje et al., 2021, s. 166). Definisjonen av begrepet som ligger til grunn for diskusjonen deres er denne: «En rettferdig vurderingspraksis i kroppsøving må basere seg på at kriteriene er klare nok til at alle kan forstå dem, og at lærerne er godt opplært i karaktersetting» (Vinje et al., 2021, s. 171).

Slik forfatterne av kapittelet ser det må rettferdig vurderingspraksis baseres på tydelighet og sammenheng (Vinje et al., 2021, s. 171). Videre mener de at det i gjeldende retningslinjer bør gis indikasjoner på hvordan ulike relevante elementer ved vurdering i kroppsøving skal

vektlegges. Elementene de refererer til er *elevenes fagkompetanse*, *elevenes forutsetninger*, *elevenes innsats* og eventuelt *elevenes framgang* (Vinje et al., 2021, s. 171). Det konkluderes med at det finnes svakheter med karaktersettingsprosessen i kroppsøvningsfaget etter innføringen av fagfornyelsen, og at det bør settes i gang et utviklingsarbeid som skal jobbe med nye retningslinjer og føringer (Vinje et al., 2021, s. 188).

Når Birch (2021, s. 150) skriver om rettferdig vurdering vektlegger han at læreren som kjenner eleven godt, er den som er best rustet til å gi en rettferdig vurdering. Han bruker begrepene subjektiv og objektiv vurdering i forbindelse med denne tematikken, og prøver å forklare hvorfor subjektiv vurdering er rettferdig vurdering. Subjektiv vurdering kan bli kritisert for å basere seg på fordommer og syensing som står i veien for den sanne og objektive vurderingen (Birch, 2021, s. 152). Birch (2021) tar i bruk Gadammers (2012) hermeneutikk og begrepet *fordommer* i argumentasjonen sin om rettferdig vurdering. Han argumenterer for at det nettopp er lærerens fordommer som gjør den i stand til å forstå og vurdere elevene. Å forkaste disse subjektive oppfatningene vil virke mot sin hensikt (Birch, 2021, s. 163). Avslutningsvis poengterer han at lærerens skjønn derfor er en viktig del av profesjonskompetansen. Lærere bør ha et ønske om å skaffe seg så mange fordommer som mulig, da det er disse som legger grunnlaget for forståelse av vurdering og vurderingsprosesser som involverer elever (Birch, 2021, s. 163-164).

Prøitz og Borgen (2010, s. 45) skriver om hvordan karaktersetning og motivasjon er begreper som er knyttet sammen. Karaktersetning er et virkemiddel som lærere kan benytte seg av for å motivere elevene sine i læringsarbeid. Rollen til en standpunktarakter kan for en del elever være en motivasjonsfaktor og en grunn til å arbeide for et fremtidig resultat (Prøitz & Borgen, 2010, s. 46). Selv om karakterer kan motivere enkelte elever i læringsprosesser, har det også sine begrensninger som en motiverende faktor (Docan, 2006, 23). Docan (2006, s. 23) forklarer dette med at karakterer fungerer som ytre motivasjon, noe som kan sørge for nedgang i elevenes indre motivasjon som kan være hemmende for kvaliteten i læringsprosesser. Grunnen til dette er at elevene da fokuserer på sluttresultatet i form av en karakter, og neglisjerer veien til den. Når det er sagt har ytre motiverende faktorer også fordeler, som blant annet å gjøre ellers lite motiverende aktiviteter verdt å gjennomføre (Docan, 2006, s. 24).

Mandrell (1997) gjennomførte et eksperiment over seks uker hvor studentene ikke skulle få karakterer, for å se om dette resulterte i økt læring. Etter hvert som eksperimentet forløp seg, merket hun en manglende motivasjon til læring blant studentene (Mandrell, 1997, s. 30). Konklusjonen hennes var at læring må være knyttet til et sluttprodukt, som i neste omgang må vurderes for å måle verdien av produktet i henhold til innsatsen som er blitt lagt ned (Mandrell, 1997, s. 31). Docan (2006, s. 24) støtter også denne konklusjonen og skriver at i tillegg til å øke elevenes motivasjon, gir karakterer gode muligheter for differensiering av elever.

## 2.4 Goodlads læreplanteori

Goodlads læreplanteori (1979) har som mål å være et verktøy i analyse av læreplanarbeid. Boken *Curriculum Inquiry: the study of Curriculum practice* (1979) skrev John I. Goodlad (1920-2014) for å hjelpe teoretikere, forskere og ikke minst læreplanutøvere til å få en større innsikt i læreplanarbeids ulike dimensjoner og kompleksitet (s. 1). Han beskriver *curriculum inquiry* som studie av alle aspekt ved utformingen av en læreplan, slik som kontekst, antakelser, implementering, utfordringer og utfall (Goodlad, 1979, s. 17). Vi kommer videre til å bruke begrepet *læreplananalyse* når vi skriver om dette.

### 2.4.1 Goodlads læreplananalyse

Ved læreplananalyse er det tre fenomener Goodlad er opptatt av. Det første fenomenet er det *substansielle*, som omhandler læreplanens innhold med kompetansemål, emner og kriterier for vurdering (Goodlad, 1979, s. 17). Hva som blir lært, hvordan det blir lært og hvilke vurderingsprosedyrer som blir brukt er en del av det substansielle i praksis (Goodlad, 1979, s. 28). Ifølge Goodlad (1979) eksisterer flere læreplaner simultant i en læreplan, nettopp fordi læreren, eleven, skoleledere og foreldre kan oppfatte og tolke planen ulikt (s. 29-30). «The curriculum is in the eye of the beholder» (Goodlad, 1979, s. 30), skriver han. Det andre fenomenet er det *sosialpolitiske*, og det omfatter blant annet hvilken kontekst en læreplan står i og hvilke politiske føringer som ligger til grunn for arbeidet med en læreplan (Goodlad, 1979, s. 30). Ved læreplanarbeid kan regjeringen oppnevne grupper og distribuere kapital slik de finner hensiktsmessig (Goodlad, 1979, s. 30). Et eksempel på dette er Ludvigsen-utvalget som ble oppnevnt av regjeringen i 2013 (NOU 2014:7, s. 4). Denne gruppen ble ledet av professor Sten Ludvigsen (f. 1959), og bestod av personer med ulike kompetanser innenfor



skole- og utdanningssektoren (Utdanningsforbundet, 2014). Goodlad (1979) skriver at avgjørelser som tas av enkeltpersoner og grupper i det politiske hierarkiet på læreplannivå, er et interessant felt for læreplananalyse (s. 31). Ved å analysere dette kan man få en viktig kunnskapsbase om hvem som bør ta hvilke avgjørelser knyttet til mål og virkemidler i utdanning og skolegang (Goodlad, 1979, s. 31). Det tredje fenomenet er det *tekniskprofesjonelle*. Dette handler om hvordan læreplanen blir satt til verks av individer og grupper som arbeider på utdanningsinstitusjoner og skoler (Goodlad, 1979, s. 32). Disse møter oppgaver som å oppnå flere mål samtidig, gi oppmerksomhet til all intendert læring i læreplanen og å gjøre læringen interessant for elevene (Goodlad, 1979, s. 32). Goodlad (1979) presiserer videre at læreplanarbeid og læreplananalyse er enormt komplisert med tanke på de tre fenomenene som er nevnt over. Han presiserer samtidig at de heller ikke er separert fra hverandre eller egne identifiserbare enheter (Goodlad, 1979, s. 33).

#### 2.4.2 Goodlads læreplannivå

Goodlad presenterer i tillegg til disse fenomenene, fem læreplannivå som hver for seg viser hvordan læreplanen fremtrer på ulike måter.

Den *ideologiske* læreplanen skriver Goodlad (1979) dukker opp gjennom en idealistisk planleggingsprosess (s. 60). Det er sjeldent at elementer fra den ideologiske læreplanen når helt til elevene i deres originale form. Selv om innholdet kan forbli nokså intakt, vil nok den metodiske strukturen bli forandret gjennom den pedagogiske praksisen (Goodlad, 1979, s. 60).

Den *formelle* læreplanen er den som offisielt blir godkjent og vedtatt, og for at den skal få godkjenning er det nesten nødvendig at den inneholder et skriftlig læreplanverk utarbeidet av et læreplanutvalg (Goodlad, 1979, s. 61). Den formelle læreplanen kan være en samling av idéer fra den ideologiske læreplanen, som ikke nødvendigvis er blitt modifisert, men som nå er godkjent (Goodlad, 1979, s. 61). Det er også i denne læreplanen at samfunnsinteressene vanligvis er bygget inn, og representerer hvilke overbevisninger, holdninger og verdier samfunnet eller dominerende grupper i samfunnet ønsker at de unge skal tilegne seg (Goodlad, 1979, s. 61). Ifølge Goodlad (1979) er uttalelser om mål i den formelle læreplanen bare uttalelser om ambisjoner, og det som skal læres er gjenstand for ulike fortolkninger (s. 61).

Den *oppfattede* læreplanen er læreplanen i sinnet (Goodlad, 1979, s. 61). Læreplanen som har blitt offisielt vedtatt er ikke nødvendigvis hva ulike personer og grupper oppfatter den til å være (Goodlad, 1979, s. 61-62). Den mest signifikante oppfattelsen av læreplanen er hvordan lærere oppfatter den. Deres oppfattelse og holdninger til hva den gjeldende læreplanen sier, vil ha konsekvenser for hvordan den formelle læreplanen og dens intensjoner utspiller seg (Goodlad, 1979, s. 62).

Den *operasjonelle* læreplanen er den som lærere faktisk underviser elevene i dag ut og dag inn, og er også en utøvelse av en oppfattet læreplan (Goodlad, 1979, s. 63). Goodlad (1979) skriver at det er vanskelig å vite akkurat hva det er som foregår i ulike klasserom og undervisning, nettopp fordi lærere oppfatter læreplanen forskjellig (Goodlad, 1979, s. 63).

Den *erfarte* læreplanen er hvordan elevene opplever læreplanen i praksis. «Elevenes opplevelser, egne tolkninger og lagring av kunnskaper, ferdigheter og holdninger blir kalt den erfarte læreplan» (Goodlad, 1979, s. 63-64).

Med tanke på de tre fenomenene innen læreplananalyse er det tekniskprofesjonelle fenomenet tettest knyttet til dette prosjektet, da vi ønsker å finne ut av hvordan læreren bruker læreplanverket i sin vurderingspraksis. I de fem læreplannivåene befinner dette prosjektet seg i spennet fra den formelle og til den operasjonaliserte læreplanen. Den formelle læreplanen som benyttes er Kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Den oppfattede og operasjonaliserte læreplan blir for oss tilgjengeliggjort gjennom intervjuene med kroppsøvlingslærerne.

## 2.5 Profesjon, profesjonsutvikling og profesjonsfelleskap

I følgende kapittel blir ulike sider av profesjonsbegrepet presentert, og hvor læreryrket befinner seg i profesjonsdiskusjonen.

### 2.5.1 Profesjon

Profesjonsbegrepet forklarer Molander og Terum (2008) som «en type yrkesmessig organisering av arbeid». Arbeidet skal utføres av personer med en spesifikk utdanning som

gis mandat eller retten til å utføre arbeidet mer eller mindre autonomt. Det er det samfunnspolitiske fellesskapet som har tillit til kompetansen profesjonsutøverne besitter og til deres ivaretagelse av arbeidsoppgaver med allmenn karakter. Tilliten strekker seg også til en forventning om at oppgavene blir utført, og utført i forhold til kriterier for god yrkesutøvelse. (Molander & Terum, 2008, s. 16-20).

Molander og Terum (2008) skriver at profesjon er et flertydig og omstridt begrep. De trekker frem tre punkter for å underbygge dette. Det første går ut på at profesjonsbegrepet medfører forventninger om profesjonalitet, noe som kan skape splid mellom ulike yrkesgruppers krav om profesjonsstatus når profesjonskriterier diskuteres. Det andre punktet er en kritikk til begrepet profesjon, som handler om at det har mistet sin empiriske gyldighet. Kritikken handler blant annet om at profesjoner nå er annerledes enn de var før. Det tredje punktet reiser kritikk mot at profesjonsbegrepet er blitt brukt for å konstruere grenser mellom seg og andre yrker for å oppnå makt og privilegier (Molander & Terum, 2008, s. 16-17).

Videre trekker Molander og Terum (2008) frem to ulike sider ved profesjonsbegrepet, det *organisatoriske* og det *performative* aspektet. Det organisatoriske aspektet ved profesjonsbegrepet vil si at en profesjon er en yrkesgruppe som administrerer egne arbeidsoppgaver. Innenfor dette aspektet viser Molander og Terum (2008, s. 18-21) til to typer kontroll en profesjon har, en ekstern kontroll over adgang til arbeidsoppgaver og en intern kontroll over utførelsen av dem. Denne kontrollen kan komme til uttrykk på flere vis, men vi skriver her de viktigste i forhold til læreryrket som en profesjon. *Autonomi* innebærer at en profesjon har intern kontroll, og har en relativ selvbestemmelse i utførelsen av arbeidet. *Institusjonelt imperativ* kan ses på som at en yrkesgruppe inngår en samfunnskontrakt og forplikter seg til å utføre arbeid av allmenn interesse. *Profesjonell sammenslutning* handler om at en gruppe personer som utfører samme arbeid, også opptrer som en gruppe med en samlet kollektiv selvforståelse som profesjon (Molander & Terum, 2008, s. 18-21).

Det performative aspektet ved profesjonsbegrepet handler om profesjonens praksis (Molander & Smeby, 2013, s. 11). Praksisen i profesjoner er ofte av den typen som krever at yrkesutøvere kombinerer sin formaliserte kunnskap og profesjonelle skjønn for å utøve arbeidet hensiktsmessig. I dette aspektet er hovedelementet at profesjoner yter tjenester av ulik art, på en profesjonell måte. I dette ligger blant annet at noen er mottakere av profesjonelle tjenester. Noen kjennetegn ved disse profesjonelle tjenestene som er knyttet til

lærerprofesjonen er at de er *endringsorienterte*, anvender systematisert kunnskap, bruker profesjonelt skjønn og er *normativt regulerte*. At de er normativt regulerte betyr at tjenestene må forholde seg til visse kriterier som de evalueres etter. Disse er at kunnskapsbruken må være gyldig, handle med moralske krav overfor mottaker, og at handlingen er formålstjenlig. Avslutningsvis ligger det i det performative aspektet at profesjonell praksis er preget av usikkerhet, det vil si at mottaker av en tjeneste overlater sin situasjon til den profesjonelle, som på sin side påtar seg ansvar over mottakerens situasjon (Molander & Terum, 2008, s. 18-20).

I denne studien vektlegges det performative aspektet ved profesjonsbegrepet gjennom utforskning av profesjonsutøverers vurderingspraksis. Det organisatoriske aspektet er på et overordnet nivå som ikke gis særlig oppmerksomhet, men er verdt å nevne da det bidrar til en mer helhetlig forståelse av profesjonsbegrepet. Kjennetegnene for profesjonelle tjenester i lærerprofesjonen som nevnes over, kobles til kroppsøvingslærerens profesjonsutøvelse.

### *2.5.2 Læreryrket som profesjon og kroppsøvingslærerens profesjonelle kunnskap*

Læreryrket og lærerorganisasjoner har siden starten av 2000-tallet og oppstarten av Utdanningsforbundet i 2002, gått fra å bære preg av klassiske fagforeninger til en utvikling mot å bli mer profesjonsorientert (Haakestad, 2019, s. 56). I 2003 argumenterte Utdanningsforbundet i et strategidokument til landsmøte for at blant annet læreryrket skal utvikles mot å bli anerkjent som en profesjon (s. 20). Videre vedtok Utdanningsforbundet på landsmøte i 2009 at «vi er en profesjon», som ledet til arbeidet med å utvikle en yrkesetisk standard og plattform (Grutle, 2018, s. 173). Dette resulterte i 2012 med *Lærerprofesjonens etiske plattform* (Utdanningsforbundet, 2012), og den gir lærerprofesjonen et felles uttrykk for grunnleggende verdier og etiske ansvar. I 2016 ble også *Lærerprofesjonens etiske råd* opprettet som skal fremme lærerprofesjonenes verdier og være med å ivareta etisk forsvarlig praksis i skolen (Lærerprofesjonens etiske råd, 2016).

Grunnskolelærerutdanningen ble i 2017 femårig som følge av et høringsforslag fra Kunnskapsdepartementet (2015). Målet med å gjøre grunnskolelærerutdanningen femårig var at den ferdigutdannede læreren skulle få et enda bedre utgangspunkt for deres yrkesutøvelse, og legge grunnlaget for kontinuerlig profesjonell utvikling på person- og skolenivå (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 1). Dette grepet er med på å profesjonalisere læreryrket

ytterligere, og bygger opp under det tradisjonelle profesjonsbegrepet hvor teoretisk kunnskap ses på som en sentral forutsetning for profesjonell praksis (Smeby, 2008, s. 87).

Masteroppgaver som skrives i kroppsøvfingsfaget vil bidra til kunnskapsutvikling i kroppsøvfingsfaget, og vil være med på å løfte kroppsøving som et forskningsfelt (Sæle & Hallås, 2020, s. 131).

I tillegg til teoretisk kunnskap er også erfaringsbasert og taus kunnskap en del av kunnskapsbasen for lærere (Granlund et al., 2011, s. 3). Taus kunnskap innebærer hvordan vi opplever, tenker, evaluerer og handler på grunnlag av kunnskap som verken er verbalt formulert eller ikke kan formuleres verbalt (Grimen, 2008, s. 79). Disse tre er med på å utgjøre et nødvendig grunnlag for bruk av profesjonelt skjønn, som anses å være viktig i profesjonsyrker, også i læreryrket (Grimen & Molander, 2008, s. 179; Granlund et al., 2011, s. 4). Profesjonelt skjønn ses også på som en sentral del av profesjonsutøvelsen i kroppsøvfingsfaget, som ikke kan byttes ut mot målbare faktorer (Evensen, 2021, s. 153). Læreryrket har utviklet seg i en nokså entydig retning mot å oppnå profesjonsstatus (Haakestad, 2019, s. 56), og oppfyller etter hvert flere og flere profesjonskriterier som tidligere har vært oppe til diskusjon (Utdanningsforbundet, 2003, s. 19-20).

Lyngstad (2013) skriver om profesjonell kunnskap i kroppsøvfingsfaget, og belyser flere kunnskapsfelt som er relevante og viktige for kroppsøvfingslærerens praksis. Generelt nevnes egenskaper som god planleggingsevne, praktiske undervisningsferdigheter og pedagogisk vurderingsevne som en del av kroppsøvfingslærerens yrkesutøvelse. Andre yrkesfaglige kunnskaper hos kroppsøvfingslæreren er knyttet til sosiale oppgaver, utviklingsoppgaver og ledelsesoppgaver. Videre presiseres det at alle disse egenskapene har til felles at de skal sørge for å tjene elevens beste og bidra til gode læringsprosesser for alle elever. Vurdering for læring blir også nevnt som en betydningsfull kunnskap hos kroppsøvfingslæreren. (Lyngstad, 2013, s. 11, 39, 56, 59, 63).

Profesjonell kunnskap i kroppsøving har gjerne to ulike sider, praktisk og teoretisk kunnskap (Lyngstad, 2013, s. 126). Disse sidene henger sammen ved at begge må benyttes for å overføre fagstoff til elevene i læringsituasjoner. For at læringsprosesser skal føre til fremgang forklarer Lyngstad (2017, s. 6) at kroppsøvfingslæreren bør kunne forstå ulike dybder i elevens bevegelsesaktivitet og opplevelse. Vurdering av hva som er bra for den enkelte elevs læringsprosess og videre utvikling er også sentralt ved kroppsøvfingslærerens

profesjonelle kunnskap (Lyngstad, 2013, s. 137). Flere (Stiggins, 1995; Hay & Penney, 2012; Starck et al., 2018) har pekt på viktigheten av vurderingskompetanse hos læreren, og at lærerutdanninger bør vektlegge dette ved utdanning av lærere og kroppsøvingslærere.

Næsheim-Bjørkvik (2010) belyser problematikk rundt hvem det er som driver med kroppsøvingsundervisning i skolen (s. 16). Hun skriver at over halvparten av lærere som underviser i kroppsøvingsfaget på småskoletrinnet mangler fordypning i faget, og på mellom- og ungdomstrinnet gjelder dette rundt en tredjedel av kroppsøvingslærere. Nyere tall fra SSB (2023) viser derimot at 22 prosent av de som underviser i kroppsøvingsfaget på ungdomstrinnet ikke har studiepoeng i faget (SSB, 2023, s. 51). Næsheim-Bjørkvik reflekterer videre om kroppsøvingslærere som ikke har formell utdanning i faget, og skriver at deres undervisning i faget kan være basert på egne erfaringer fra tidligere skolegang og deltakelse i idrettslag (Næsheim-Bjørkvik, 2010, s. 17). Spørsmålet hun stiller er «Hvorfor det er så vanskelig å endre praksis i skolen?», og peker deretter på ulike beslutningsnivå som er avgjørende for skolens innhold. Hun trekker frem det samfunnspolitiske- og institusjonsnivået og deres prioriteringer av satsningsområder og ressurser som viktige når det kommer til kroppsøvingsfaget. «Det krever fagkompetanse å tilrettelegge gode aktivitetstilbud» (Næsheim-Bjørkvik, 2010, s. 14-16). Standal og Moen (2017) hevder at fagfeltet *kroppsøving* har blitt viet mindre oppmerksomhet i forskning enn andre beslektede fagfelt (s. 75). Dette er imidlertid en trend som i ferd med å snu. Sæle og Hallås (2020) viser til en økende kunnskapsutvikling i det kroppsøvingsfaglige feltet de senere årene (s. 129).

### *2.5.3 Profesjonsutvikling og profesjonsfellesskap*

Begrepene *profesjonell utvikling* og *profesjonsutvikling* skal i videre tekst forstås som det samme, forfattere skriver ulikt og derfor vil begge skrivemåtene forekomme.

Rønnestad (2008) beskriver profesjonell utvikling som «endringer i profesjonell holdning, kognitiv og emosjonell fungering, interpersonlig fungering, profesjonell identitet, verdier og etikk, og forståelse av profesjonelle roller» (s. 279). Profesjonsutvikling handler om å videreutvikle kompetanse og kvalitet i sin yrkesutøvelse, innenfor blant annet faglige, pedagogiske, relasjonelle områder (Grutle, 2018, s. 173; Sæle & Hallås, 2020, s. 193). Elstad et al. (2014) viser til Molander og Smebys (2013) performative og organisatoriske aspekt ved profesjonsutvikling i deres definisjon (2014, s. 21). Denne definisjonen er todelt, hvor det

performative aspektet handler om profesjoners praksis, hva den enkelte lærer og skoleleder foretar seg hver dag, mens det organisatoriske aspektet viser til hvilke grep profesjonen i sin helhet tar for å utvikle en kunnskapsbase. I det performative aspektet ved profesjonsutvikling ligger også hvordan lærere tilegner seg, bruker og utvikler ny kunnskap (Elstad et al., 2014, s. 21). Undervisningserfaring og opplevelser med elevers læringsprosesser fremmer videreutvikling av profesjonell kunnskap i kroppsøving (Lyngstad, 2013, s. 248). Den enkelte profesjon har et ansvar for å fasilitere for faglig oppdatering og kontinuerlig læring for dens medlemmer, noe som havner innunder det organisatoriske aspektet (Elstad et al., 2014, s. 21).

Kontinuerlig profesjonell utvikling og læring handler om å ha en vedvarende kunnskapssøkende og nysgjerrig holdning til forskning og teori, samt til arbeidets faglige utfordringer. Slike holdninger til faglige utfordringer i yrkesutøvelsen bidrar til hvordan utfordringer blir håndtert og påvirker utviklingen til profesjonsutøveren (Rønnestad, 2008, s. 280). Å stille kritiske spørsmål til profesjonell praksis, reflektere over svake og sterke sider ved profesjonsutøvelsen og diskutere etablerte arbeidsmåter, kan bidra til profesjonell nyvinning (Lyngstad, 2013, s. 122). Rønnestad (2008) trekker i tillegg frem en rekke faktorer som bidrar til optimal profesjonell utvikling. Disse er en aktiv kunnskaps- og erfaringsøkende holdning hos profesjonsutøveren, kunnskapen tilegnes gjennom grundig teoretisk skolering, og at erfaring og kunnskap bearbeides gjennom refleksjon hos den enkelte og i dialog med andre (Rønnestad, 2008, s. 292).

Et profesjonsfellesskap består altså av flere profesjonsutøvere, gjerne på en arbeidsplass, men også alle som utøver for eksempel læreryrket (Evensen, 2021, s. 152). Slik som det står i overordnet del (2017), skal videreutvikling av praksis i skolen blant annet skje i profesjonsfellesskapet. Da er det en forutsetning at lærere og andre ansatte i skoleverket arbeider sammen i planlegging og tilrettelegging av undervisning (Evensen, 2021, s. 153). Dette er en forandring fra tidligere praktisering av læreryrket hvor en styrte det meste selv, til at en nå er en profesjonsutøver som er en del av en gruppe» (Grutle, 2018, s. 121). Denne forandringen kom som et resultat av økt rapportering av elevenes resultater etter Kunnskapsløftet i 2006. Da ble den enkelte skolen og kommunen holdt mer ansvarlig enn tidligere for elevresultater, noe som har påvirket utviklingen av hvordan læring skjer på individ- og skolenivå (Grutle, 2018, s. 121). Fraværet av et tidligere profesjonsfellesskap kan ha vært et hinder for læreres profesjonelle utvikling (Sæle & Hallås, 2020, s. 186). Nå beveger utviklingen seg innenfor lærerrollen mot et sterkere profesjonsfellesskap, og

lærerprofesjonens fremtid vil være nært knyttet til et profesjonsfaglig fellesskap (Sæle & Hallås, 2020, s. 183-186).



## 3.0 Metode og analyse

I dette kapittelet vil vi redegjøre for metodiske valg i forskningsprosjektet, hvilke fremgangsmåter vi har brukt og hvilke overveielser vi har gjort. På bakgrunn av studiens problemstilling tok vi i bruk en kvalitativ tilnærming. Vi kommer først til å forklare valg av metode, før vi beskriver hvilke filosofiske retninger som gjennomsyrrer studien. Deretter forklarer vi valget av informanter i studien. Videre kommer vi til å beskrive intervjuprosessen og analysearbeidet. Avslutningsvis tar vi for oss etiske betraktninger og gjennomgår kvaliteten på det metodiske arbeidet.

### 3.1 Forskningsdesign og valg av metode

Valg av metode er ifølge Sæle og Hallås (2020) avhengig av hvilket tema og problemstilling en har, hvilke metodeverktøy man tar i bruk, og hvordan man tolker og bearbeider dataene man innhenter (s. 320). Metoden man velger må stå i forhold til det som skal forskes på for at problemstillingen skal bli besvart på en hensiktsmessig måte. Denne studien har følgende problemstilling:

«Hvordan beskriver lærere på to norske ungdomsskoler deres vurderingspraksis i kroppsøving etter innføring av LK20?»

For å kunne svare på denne problemstillingen på best mulig vis, vil det være naturlig å velge en metode som griper tak i kroppsøvingslæreres erfaringer og tankeprosesser rundt temaet vurdering i kroppsøving. Ifølge Sæle og Hallås (2020, s. 323) er hovedformålet med kvalitative metoder å forstå og fortolke et fenomen gjennom blant annet informanters erfaringer og opplevelser. I henhold til problemstillingen, ser vi at det vil være hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode som tilnærming i denne studien.

### 3.2 Filosofiske retninger

For å bedre kunne forstå kunnskapen som produseres gjennom vårt kvalitative forskningsintervju, har vi sett nærmere på ulike filosofiske retninger. De filosofiske retninger kan belyse ulike dimensjoner i det kvalitative forskningsintervju som består av språket, menneskers relasjoner, kontekster og fortellinger (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 78). Denne

studien har derfor et epistemologisk utgangspunkt som er konstruktivistisk, og er forankret gjennom filosofiske retninger som fenomenologi og hermeneutikk.

### 3.2.1 Epistemologisk utgangspunkt

I og med at «Forskningsintervjuet er en kunnskapsproduserende aktivitet» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 66) vil det være nærliggende å skrive noen ord om studiens epistemologiske posisjon. Med utgangspunkt i vår bruk av kvalitativ metode og studiens problemstilling har denne forskningen en konstruktivistisk tilnærming. Denne tilnærmingen har et vitenskapsteoretisk syn på kunnskap som sier at mennesker med full sikkerhet ikke kan si noe om hva et objekt virkelig er, men at vi kan si noe om hvordan vi oppfatter det (Postholm & Jacobsen, 2021, s.49). Forståelsen av virkeligheten vil da være en gjengivelse av virkeligheten som vi forstår den, og ikke virkeligheten selv. Ved bruk av kvalitativt forskningsintervju med en konstruktivistisk tilnærming vil det være naturlig å nevne begrepet *intersubjektivitet*. Dette handler om i hvilken grad flere respondenter har samme oppfatning av virkeligheten, men Postholm og Jacobsen (2021, s. 51) presiserer riktignok at dette ikke er en garanti for at det stemmer med virkeligheten.

Et ontologisk syn på kunnskap gjennom konstruktivismen vektlegger at virkeligheten er noe som er i kontinuerlig utvikling (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 54). Dette synet på virkeligheten legger grunnlaget for vår *induktive* tilnærming til kunnskapsproduksjon. Vi søker å forstå det dynamiske og unike, og da vil en forståelse av virkeligheten som stabil og objektiv være hemmende (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 101). En induktiv tilnærming innebærer i denne studien at vi som forskere går ut og samler inn data med et mest mulig åpent sinn, før vi deretter systematiserer dataene og danner teorier (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 101). Vi er klar over at vi som forskere aldri vil kunne ha et helt åpent sinn uten forutantagelser (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 102), men vi tilstreber en slik tilnærming for å ikke legge begrensninger på dataene vi innhenter.

### 3.2.2 Fenomenologi

I kvalitativ forskning dreier fenomenologi seg om et ønske om å forstå sosiale fenomener ut fra respondenters egen subjektive virkelighetsforståelse (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 45). Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet får en mulighet til å få tilgang til informantens

subjektive forståelse og oppfattelse av sin daglige livsverden (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 48). Når det er snakk om forståelse av dagliglivet gjennom informantens egne perspektiver, brukes et semistrukturert livsverdenintervju (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 47).

Fenomenologiske studier har som mål å forstå det som erfares i bevisstheten til menneskers livsverden. Forskeren i slike studier forsøker å fremstille det aktuelle fenomenet slik respondentene beskriver det, og gjennomfører presise analyser av dataene som innhentes (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 76). Vi benytter oss i denne studien deler av en fenomenologisk tankegang, da vi ønsker å forstå personers bevissthet rundt deres subjektive livsverden. I *hermeneutisk fenomenologi* prøver ikke forskeren å kun beskrive et fenomen, den fortolker også meningene som er koblet til respondentens livserfaringer (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 76). Fortolkninger av meningene koblet til respondentens livserfaringer kan innenfor den hermeneutiske fenomenologien være å bringe frem relevant teori som er med på å belyse fenomenet som beskrives. Det kan også innebære antagelser som forskerne gjør med bakgrunn i funnene deres (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 77).

### 3.2.3 Hermeneutikk

Innenfor forskningen på mennesker vil det alltid være snakk om en bestemt hermeneutikk. «Hermeneutikk betyr *fortolkningslære*, og drøfter våre fortolkninger av virkeligheten» (Sæle & Hallås, 2020, s. 273). Våre fortolkninger av virkeligheten er ulike, fordi vi opplever og erfarer verdenen på forskjellige måter. I tillegg til har vi ulike livsløp og ser på verden fra forskjellige ståsted som er med på å påvirke vår fortolkning av virkeligheten. Sæle og Hallås (2020, s. 274) kaller dette menneskets *subjektive livsverden*, som vil si at menneskers fortolkninger skyldes bakenforliggende følelser, tanker og motiver. Som forsker på mennesket er det derfor viktig å spørre etter både hvilke handlinger respondenten foretar seg og hvorfor. (Sæle & Hallås, 2020, s. 273-274).

Hensikten med en hermeneutisk fortolkningsramme er ifølge Kvale og Brinkmann (2010, s. 69) å skape en gyldig og allmenn forståelse av betydningen i en tekst. Tekst refererer i denne studien til svarene vi får av informantene våre. Som bruker av en kvalitativ forskningsmetode kan hermeneutikken gi god innsikt ved analyse av intervjuene som tekst. Samtidig som den gjør oss som forskere oppmerksom på den kontekstuelle fortolkningshorisonten, som strekker seg lengre enn kun selve intervjuet.

Ved hermeneutisk meningsfortolkning av tekst, og ved vår gjennomgang og analyse av datasvar, kan fortolkningsprinsippet *den hermeneutiske sirkel* være til nytte (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 216). Dette prinsippet innebærer at forståelse av helheten i en tekst, kommer øyeblikkelig etter at første mening er lest i teksten (Gadamer, 2012, s. 303). Denne første meningen kommer kun fordi man leser teksten med visse forventninger om tekstens mening (Gadamer, 2012, s. 304). Videre fortolkning av tekstens deler bringer nye dimensjoner til helheten, og slik fortsetter meningsfortolkningen i en slags spiral mot en dypere forståelse av tekstens mening (Gadamer, 2012, s. 304; Kvale & Brinkmann, 2010, s. 216). Selv om hermeneutikk ikke omfatter en oppskrift på metode, kan prinsipper som denne være anvendbare ved fortolkning av tekster (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 217).

### 3.2.4 Forforståelse

I menneskers forforståelse ligger det at alt av fortolkninger, vurderinger og handlinger som omhandler samfunn og mennesker, har bakenforliggende subjektivt opphav (Sæle & Hallås, 2020, s. 274). Gadamer (2012, s. 307) bruker begrepet *fordom* om denne forforståelsen, og presiserer at begrepet ikke skal forstås som noe negativt, men at fordommer både kan være positive og negative. Det er ifølge Gadamer (2012, s. 13) fordommene som ligger til grunn for forståelse. «Enhver forståelse må skje ut fra det erfaringsgrunnlag man til enhver tid besitter» (Gadamer, 2012, s. 13). Han mener at uten fordommer, finnes det ingen forståelse, og desto mer fordommer, jo dypere forståelse (Gadamer, 2012, s. 13). Det vil si at fordommene vi har rundt et tema muliggjør forståelsen av det. Forskeren bør være bevisst på sine fordommer og forforståelse, i den grad det er mulig, ved igangsetting av et forskningsprosjekt. Disse fordommene er forestillinger vi lager oss som følger av erfaringer (Sæle & Hallås, 2020, s. 274).

Vår forforståelse i dette forskningsprosjektet har vi naturligvis fått gjennom erfaringer opp igjennom livene våre. Denne erfaringen startet med vår egen skolegang, hvor vi har selv har blitt undervist i læreplanen L97 og LK06. Undervisning og vurdering vi gjennomgikk i L97 er nok for langt bak til at vi kan huske noe særlig relevant fra kroppsøvningsundervisningen. LK06 har derimot hatt en del å si for vår forforståelse og fordommer om temaet vurdering i kroppsøving. Vi har begge sterkt i minne bruken av tester og vurdering av tekniske ferdigheter i kroppsøvningsfaget. Videre har vår forforståelse grunnlag gjennom jobb,

utdanningspraksis og vikartimer som kroppsøvlingslærere. Denne forforståelsen har vi forsøkt å være bevisste på ved innsamling av data og gjennomføring av analyse. Vi hadde en del samtaler før forskningsprosjektet om våre fordommer rundt vurdering i kroppsøving, og har prøvd å være klar over disse underveis i arbeidet. Ved intervjuene og analyse av dataen har vi etterstrebet å møte respondentene med et åpent sinn, og vært lojal ovenfor beskrivelsene deres. Selv om vi som forskere er klar over at vi besitter visse fordommer, skriver Gadamer (2012, s. 334) at fortolkeren ikke er i stand til å på forhånd skille mellom fordommer som muliggjør forståelse og fordommer som fører til misforståelser. Derfor vil vi nok anta at våre fordommer og forforståelse har hatt innvirkning på arbeidet vårt i denne studien.

### 3.3 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitative metoder bygger både på teorier om hermeneutikk og fenomenologi, og brukes for å gå i dybden på et fenomen (Sæle & Hallås, 2020, s. 326). Denne forskningsmetoden er egnet for å få tak i utdypende erfaringer og autentiske fortolkninger hos den enkelte informant gjennom et førstepersonsperspektiv (Sæle & Hallås, 2020, s. 325). Postholm og Jacobsen (2021, s. 89) trekker frem i kvalitativ metode at informasjon om virkeligheten innhentes gjennom ord og språk. Selve intensjonen i denne metodebruken er å forstå spesifikke personers handlinger i hverdagen og meningen disse handlingene har. Å forstå «den andre» er derfor sentralt ved kvalitativ forskning. Kvale og Brinkmann (2010, s. 21) skriver også at kvalitative forskningsintervju forsøker å forstå intervjuobjektets erfaring og opplevelse av verden. Denne metoden kan derfor gi oss muligheten til å gripe fatt i kroppsøvlingslæreres erfaringer og handlinger i skolehverdagen, og gjøre en grundig undersøkelse av kroppsøvlingslæreres tanker rundt vurderingspraksis.

#### 3.3.1 *Det kvalitative forskningsintervju*

«I et *kvalitativt forskningsintervju* produseres kunnskap sosialt, det vil si gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 99). Det kvalitative forskningsintervjuet åpner opp for å la informanten berette om sine individuelle refleksjoner, og gir mulighet til å ordlegge seg fritt. Intervjuer kan på denne måten få innblikk i respondentens meninger og handlinger knyttet til et gitt tema (Sæle & Hallås, 2020, s. 326). Et forskningsintervju er derfor ikke en samtale hvor partene er likeverdige, det er intervjuer som styrer og definerer samtalen. Intervjuets tema er bestemt av forskeren, som stiller

spørsmål og kritisk følger opp respondentens svar (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 23). Kvaliteten på dataen som blir produsert i et kvalitativt intervju henger sammen med og er avhengig av intervjuers kunnskap om temaet. Kunnskap om temaet i intervjuet er nødvendig for å kunne stille gode og relevante oppfølgingstema (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 99). Vi leste oss derfor tilstrekkelig opp da vi utarbeidet intervjuguiden og i forberedelsen til intervjuene. Det betyr derimot ikke at vi gjorde et dypdykk i temaet vurdering i kroppsøving. Det var en mer overflateprosess som gjorde oss i stand til å gjennomføre intervjuene på en god måte.

### 3.4 Datainnsamling

#### 3.4.1 Utvalg

Deltakerne i studien er kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet fra to ulike ungdomsskoler. I utvalgsmetoden benyttet vi oss av et strategisk utvalg der vi valgte et begrenset antall informanter som var relevante og spennende for undersøkelsen, og videre selvseleksjon hvor vi selv satte krav til deltakerne i form av inklusjonskriterier. Kvale & Brinkmann (2015) beskriver hvordan loven om fallende utbytte blir gjeldende; et økt antall respondenter vil, utover et visst punkt, tilføre stadig mindre kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). I motsatt ende, derimot, vil vi med få intervjuobjekt (1-5) i liten eller ingen grad kunne generalisere og trekke noe håndfast ut av svarene vi hadde fått. Vi hadde tre intervjuobjekt på hver skole, seks til sammen, i tillegg til ett prøveintervju. I tillegg til loven om fallende utbytte, fikk vi ved å ha seks intervjuobjekt mer tid til å forberede, analysere og gå mer i dybden i hver av respondentenes livsverden (fenomenologi) enn hvis vi hadde hatt for eksempel 12-15 informanter.

##### 3.4.1.1 Inklusjonskriterier

Inklusjonskriteriene for studien var først og fremst at deltakerne måtte ha utdanning fra universitet eller høyskole. I dette ligger det at deltakerne må ha høyskole- eller universitetsutdanning som kroppsøvingslærer, eller ha utdanning innen idrett sammen med PPU. I tillegg skal utdanningen ha en varighet på minimum tre år. Grunnen til at vi ikke ekskluderte lærere med utdanning innen idrett, er fordi læreplanen er lik for alle og vi ønsket å se på hvordan kroppsøvingslærere praktiserer vurdering i faget. I tillegg måtte deltakerne i

studien undervise i kroppsøving på ungdomstrinnet. Deltakerne måtte også ha undervist i kroppsøvingsfaget i minst ett år på ungdomstrinnet, dette fordi vi ønsket at deltakerne skal ha erfaring med å gi vurdering i faget.

### *3.4.2 Intervjuguide*

Kvale og Brinkmann (2010) skriver av en vesentlig del av intervjuprosjektet bør finne sted før båndopptakeren settes på ved det første faktiske intervjuet. De sentrale spørsmålene i forbindelse med planlegging av en intervjuundersøkelse dreier seg om intervjuets hvorfor, hva og hvordan (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 121):

- Hvorfor: klargjøring av formålet med studien
- Hva: innhente forhåndskunnskap om emnet som skal undersøkes
- Hvordan: innhente kunnskap om ulike intervju- og analyseringsteknikker og bestemme hvilken man skal benytte for å innhente den kunnskapen man ønsker

Et mål i forskningsintervjuet vårt var å innhente forståelse og dybde fra informantene og om deres oppfatninger og erfaringer knyttet til vurdering i kroppsøvingsfaget. Som følge av at vi ønsket å få svar om deres erfaringer og praksis ble åpne spørsmål som var relativt korte, relevant. Et av spørsmålene var «Hva tenker du om vurdering i kroppsøving?». I vår forskning tok vi utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene våre, der vi hadde sju hovedspørsmål med tilhørende oppfølgingsspørsmål. Noen av oppfølgingsspørsmålene var formulert på forhånd og noen kom naturlig som en følge av svarene vi fikk fra informantene. Spørsmålene omhandlet ulike aspekter ved vurdering i kroppsøving og deres praksis knyttet til temaet. Vi startet tidlig i forskningsprosessen med å utarbeide en intervjuguide, hvorpå det også ble gjort noen endringer underveis både i ordlyd og hvilke spørsmål vi skulle stille i intervjuet. Etter at vi hadde gjennomført pilotintervjuet, som vi skal komme tilbake til, ble noen ytterligere små endringer gjort for å perfektionere intervjuguiden (se vedlegg 2). Disse små endringene kunne være at ordlyden ble endret for å få et tydeligere spørsmål eller at vi tok bort noe fra spørsmålene fordi de innebar for mange spørsmål i ett. Ett av eksemplene på endringer vi gjorde var: «Har du endret din vurderingspraksis de siste årene?» til «Har du måttet endre din vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget etter Fagfornyelsen?».

### *3.4.3 Pilotintervju*

Før vi gjennomførte intervjuene gjennomførte vi ett pilotintervju. Vi gjorde dette for å kvalitetssikre at spørsmålene vi stilte i selve intervjuet faktisk var gode spørsmål, og for å se om vi skulle endre på noen av spørsmålene for å kunne få svar på problemstillingen. I tillegg fikk vi erfaring på å være i en intervjusituasjon, noe som var totalt ukjent terreng på forhånd, og vi fikk testet ut båndopptakeren. Ved at informanten i pilotintervjuet selv var lærer og har erfaring fra ungdomstrinnet, fikk vi gode tilbakemeldinger på en konstruktiv måte.

### *3.4.4 Gjennomføring av semi-strukturert forskningsintervju*

Vi ønsket å gjennomføre intervju på grunn av at vi kunne få utdypende svar der informantene kunne begrunne svarene sine. Vi benyttet oss av semi-strukturert intervju der vi forberedte hovedspørsmål for intervjuet med tilleggsspørsmål i tilfelle vi hadde behov for å få utdypet noen av svarene vi fikk. Det semi-strukturerte intervjuet har som mål å forstå deltakerens perspektiv og synspunkt (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 121), og det er nettopp det vi ønsket å få rede på hos intervjuobjektene i denne studien. Vi valgte å gjennomføre med et semistrukturert intervju på grunn at vi da kunne gå bort fra hovedplanen med å stille tilleggsspørsmål for å kunne gå mer i dybden på hvert spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 121). Denne metoden å gjennomføre intervju på ga oss muligheten til å gripe tak i det deltakerne sa, for å virkelig forstå hva de mente (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 121). Intervjuene foregikk med én deltaker om gangen for at svarene vi fikk ikke skulle være påvirket av andre lærere, men gi uttrykk for den enkelte lærers praksis. Én av oss var hovedansvarlig for intervjuet, den andre skrev notater underveis i tilfelle noe spesielt skulle skje som kunne være av betydning for tolkningen av intervjuet.

Én av oss er lærer på den ene skolen vi gjennomførte intervju, og den andre har hatt flere av praksisperiodene sine i løpet av lærerutdanningen på den andre skolen. Vi er klar over at disse relasjonene kan ha hatt innvirkning på svarene vi fikk. En forholdsregel vi derfor tok var at vi var hovedintervjuer på hver vår skole, der intervjueren ikke hadde en arbeidsrelasjon eller praksisrelasjon. Vi gjorde dette for at relasjonen skulle minske innvirkningen på oppgaven. I tillegg informerte vi om intervjuet og intervjusituasjonen i forkant for at deltakerne skulle være klare på hva de var med på. Informasjonen inneholdt blant annet flere forskningsetiske



prinsipp som vi vil komme nærmere inn på, og informasjon om at oppgaven vil bli publisert.

### 3.5 Tematisk analyse

Vi brukte tematisk analyse til transkribering av datamaterialet fra intervjuet. Vi brukte tematisk analyse fordi vi på denne måten kunne skaffe oversikt over og sortere datamaterialet fra intervjuet (Braun & Clarke, 2006, s. 16-23). Vi så etter mønster i datamaterialet og samlet inn informasjonen i kategorier eller tema for å kunne tydeliggjøre hensikten med forskningen. Braun & Clarke (2006) har laget en 6-punkts steg-for-steg-liste for hvordan man kan bruke tematisk analyse i sitt arbeid med å identifisere, analysere og rapportere mønster i et datasett. Disse stegene er som følger:

1. *Transkribering*. I dette punktet skal forskerne bli kjent med datamaterialet med å lese gjennom og fordype seg i materialet og skrive ned eventuelle notater som kan bli nyttige senere. Her ser man også etter mening og mønster i datasettet.

Intervjuene ble tatt opp med en app med navn «Diktafon» og deretter lagret som lydfiler på nettskjema.no. Så lyttet vi til alle lydfilene og transkriberte alt som ble sagt i intervjuene for at vi senere kunne organisere datamaterialet.

2. *Lage de første kodene*. Her skal man kode ved å identifisere et aspekt ved datamaterialet som fremstår som spennende å analysere. Man kan kode så mange tema og mønster som kan finne og samme utsagn kan plasseres i flere koder.

Etter at transkribering hadde blitt gjennomført så vi på hver setning for å kunne sette de inn i koder. Vi så da på hva hvert sitat/setning handlet om og hva som faktisk ble sagt. Vi prøvde å gjøre kodene så konkrete som mulig. Noen koder kom naturlig som resultat av de spørsmålene vi stilte i intervjuet (deduktiv metode), mens de fleste kodene kom da vi transkriberte og analyserte svarene (induktiv metode). Noen eksempel på ulike koder er «tilbakemelding i undervisning», «innsats» og «utviklingssamtaler».

3. *Lete etter tema*. Etter å ha funnet kodene i datamaterialet finner man mer overordnet tema for å sette disse kodene i. Her bør man tenke gjennom forholdet mellom kodene, mellom temaene og hva som er overordnet og underordnet tema. På slutten av å ha lete etter tema, har man samlet alle utsagnene i koder som passer inn under disse temaene.

Da vi skulle lete etter tema gikk vi bredere ut enn da vi lagde de første kodene. Noen

eksempler på disse kodene var «utviklingssamtaler», «tilbakemeldinger i undervisning» og «inkludering av elever i vurderingsarbeid» som kom inn under temaet «Vurdering for læring». Her så vi etter sammenheng mellom ulike koder som kunne passe inn under samme tema. Vi lagde derfor et forslag til hvilke temaer som kunne være aktuelle. Deretter så vi på ulike tema som kunne passe inn under ulike overordnede tema, der vi underveis hadde ganske mange overordnede temaer. Noen av temaene vi valgte var «utfordringer med vurdering», «vurderingspraksis» og «endringer i læreplanen».

4. *Gå kritisk gjennom temaene du har laget.* Vurder om noen av temaene skal brytes ned til flere undertema, om utsagnene passer til de ulike temaene og om noen av temaene kan være utfordrende. Dette gjøres for å ha en kvalitetssikring på arbeidet man gjør og for å sikre at utsagnene og kodene hører til riktig tema. Dette gjøres også for at man skal få en god oversikt over helheten i datamaterialet.

Her gikk vi nøye gjennom alle koder, temaer og overordnede temaer for å kvalitetssikre at utsagnene var plassert i riktig gruppe. Vi ble nødt til å gjøre noen endringer der vi så at ulike sitater passet bedre under andre koder, og dermed passet noen av de bedre inn under andre temaer eller overordnede temaer. For eksempel så endret vi Ross sitt sitat «Da blir det å se om eleven tar til seg tilbakemeldingene, om elevene gjør noe med det» fra å være under temaet «tilbakemeldinger» til å være under «summativ vurdering» da vi så at sitatet passet bedre under det andre temaet.

5. *Definer og gi temanavn.* Finn passende navn til de temaene du har laget som fanger opp hva temaet handler om. Ved slutten av fasen kan man gi en god forklaring på temaene som har blitt identifisert for å gi et innblikk i hva temaene handler om.

Etter at vi hadde plassert de ulike kodene inn i ulike grupper navnga vi temaene og de overordnede temaene. Her så vi på om det var en sammenheng mellom de ulike temaene uten at de overlappet hverandre. Studiens temaer ble gjennomgått og revidert flere ganger i løpet av studiens forløp og det ble en omfattende prosess med å være kritisk til de ulike kodene, temaene og overordnede temaene. Til slutt endte vi opp på fire overordnede temaer; «læreplan», «vurderingskompetanse», «vurdering» og «profesjonsutvikling».

6. *Rapporten.* Skriv rapporten ved å bruke sitater som illustrerer temaene på en nyansert og god måte som passer til problemstillingen/forskningsspørsmålet. Man må også gjøre rede for sitt teoretiske og epistemologiske utgangspunkt. Her presenterte vi funn fra analysen, og vi

mener at vi presenterte funnene på en måte som gjør at leseren blir overbevist og styrker analysens validitet.

Ved å analysere datamaterialet på en tematisk måte vil man kunne gå frem og tilbake mellom disse seks punktene for å kunne endre på kodene og temaene som blir beskrevet.

### *3.5.1 Potensielle fallgruver med tematisk analyse*

Braun og Clarke (2006) sier at det er ganske rett-frem form for kvalitativ analyse som ikke krever detaljert teoretisk kunnskap. De sier at det er relativt enkelt å gjennomføre tematisk analyse kvalitative data. Dog er det noen fallgruver man må unngå å falle ned i (Braun & Clarke, 2006, s. 24).

Den første av fallgruvene er å ikke analysere i det hele tatt. Det er viktig at forskerne ikke bare gjentar det som blir sagt, men går dypt inn i og graver i dataene. Det gjøres slik at intervjuene er illustrerende for det analytiske poengene det forskes på. De analytiske poengene bør brukes til å støtte en analyse som går utover vårt spesifikke innhold, for å lage mening av innholdet og fortelle leseren hva innholdet gjør eller betyr (Braun & Clarke, 2006, s. 25).

En annen fallgruve er om man bruker intervju spørsmål som tema. I et sånt tilfelle har det ikke blitt gjennomført et analytisk arbeid for å identifisere tema på tvers av hele datasettet eller gi mening om mønsteret til svarene (Braun & Clarke, 2006, s. 25). I vårt tilfelle lagde vi tema og overordnede tema etter at vi hadde gjennomført transkribering og utarbeidet koder som passet til utsagnene i intervjuene.

Neste fallgruve er en svak eller lite overbevisende analyse, der det ser ut til at temaene ikke fungerer – hvor temaene overlapper hverandre for mye eller hvor de enkelte temaene ikke er sammenhengende. Alle aspekter ved temaet bør henge sammen rundt en sentral idé eller et konsept. Denne fallgruven har oppstått hvis man ikke klarer å fange opp flertallet av dataene eller unnlater å gi en god beskrivelse/tolkning av ett eller flere aspekter ved dataene. En svak eller lite overbevisende analyse kan også komme fra manglende evne til å komme med konkrete utdrag fra dataene, for eksempel bare ett eller to utdrag fra hvert tema (Braun & Clarke, 2006, s. 25). Vi mener at vi fikk gitt en god beskrivelse av flere sentrale aspekter ved

dataene og for hvert tema hadde vi tilstrekkelige og relevante utdrag.

Den siste fallgruven vi vil komme inn på innebærer et misforhold mellom teori og analytiske påstander eller mellom forskningens spørsmål og hvilken form for tematisk analyse som blir brukt. En god tematisk analyse må sørge for at tolkningene av dataene er i samsvar med det teoretiske rammeverket (Braun & Clarke, 2006, s. 26). Vi mener at vårt teoretiske rammeverk er i samsvar med våre tolkninger av dataene, men dette blir selvfølgelig opp til leser å bedømme.

Tematisk analyse har fått kritikk for å være en metode der «alt er lov», noe som kan argumenteres for at den ikke er like reliabel som andre metoder. Dog er det kvaliteten på forskerne som tar i bruk metoden som bestemmer hvilken kvalitet det blir på analysen. Dersom forskerne følger retningslinjene, er det fortsatt en god mulighet for at analysen blir bra (Braun & Clarke, 2006, s. 26-27).

### *3.5.2 Bruk av sitater*

I resultat- og drøftingsdelen av en forskningsstudie er det vanlig å bruke sitater fra informantene for å illustrere og underbygge analysene og drøftingene som gjøres. Dalen (2013) poengterer viktigheten av å inkludere innholdsrike uttalelser fra informantene, som utgjør empirien i studien. Dette betyr at det er informantenes erfaringer og synspunkter som danner grunnlaget for analysene og konklusjonene som trekkes (Dalen, 2013, s. 86-87).

Selv om det ikke er mulig å inkludere hvert eneste utsagn informantene deler, kan man ved å bruke analyse og koding sitte igjen med relevant data som svarer på problemstillingen i studien. Analyseprosessen kan inkludere å se etter sitater som dekker flere av informantenes utsagn eller sitater som ikke forekommer ofte. Ved å følge Dalens (2013) retningslinjer for valg av sitater, kan man finne eksempler som fremmer det essensielle og som best representerer informantenes synspunkter og erfaringer (Dalen, 2013, s. 86-87).

Bruk av sitater fra informantene kan dermed styrke resultat- og drøftingsdelen av en forskningsstudie, ved å gi konkrete eksempler på informantenes erfaringer og synspunkter. Ved å følge en analyse- og kodingsprosess for valg av sitater, kan man sikre at de mest relevante og essensielle sitatene blir inkludert, og at de gir et riktig og nyansert bilde av

informantenes erfaringer og synspunkter (Dalen, 2013, s. 87-88).

### 3.6 Ethiske overveielser

Vi har som masterstudenter og forskere i et masterprosjekt et etisk ansvar (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 245). Dette etiske ansvaret kan ses gjennom noen forskningsetiske prinsipp.

#### 3.6.1 Informert samtykke

*Informert samtykke* er et krav, og kan beskrives ved at deltakerne i undersøkelsen må kunne bestemme selv om de ønsker å delta eller ikke. De må kunne vurdere fordeler og ulemper, og deretter ta en beslutning (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 247). Dette punktet er nok vanskeligere å tilfredsstillere om det er barn som er med, enn hvis det er voksne som i denne forskningen. Deltakelse i undersøkelsen må være frivillig, og uten noe press utenfra, noe som kan være problematisk da det meste av det man foretar seg har en viss form for press fra andre (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 248). Deltakerne skal også ha full informasjon om undersøkelsen og forskningen. Dette gjelder hensikt, databehandling, fordeler og ulemper for dem som deltakere m.m. (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 248). Det siste punktet under informert samtykke er at deltakeren skal ha forstått informasjonen og forskningen som skal gjennomføres (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 249). Deltakerne fikk informasjon om studien gjennom et informasjonsskriv på forhånd før vi spurte om deres samtykke med signatur for å delta. Samtykket ble gjort gjennom at de signerte et samtykkeerklæringsskjema.

#### 3.6.2 Konfidensialitet

Det neste forskningsetiske prinsippet er *krav til privatliv*, og i den forbindelse stiller Postholm og Jacobsen (2021, s. 249-251) tre spørsmål som bør overveies. «Hvor følsom er den informasjonen som samles inn?» (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 249). Dette kan være individuelt, men i Norge er det en lov om behandling av personopplysninger (Lov-2000-04-11-31). Opplysninger som inngår i denne loven står beskrevet nærmere i § 3 punkt 8, men eksempler kan være etnisk bakgrunn, religion, politisk oppfatning, medlemskap i fagforeninger m. m. (Personopplysningsloven, 2000, § 3-8). I vårt tilfelle er ikke dette informasjon vi har bruk for eller skal stille spørsmål om, men det er et prinsipp som er viktig å vite om. Dette går litt inn i neste spørsmål som handler om hvor privat informasjon vi henter inn er (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 250). Vi forventer ikke at informasjonen vi får ut av

spørsmålene vi stiller er privat, med tanke på at det omhandler praktisering av læreplan. Siste spørsmål går ut på det er mulig å identifisere enkeltpersoner som deltar (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 250). Dette spørsmålet vil være ganske relevant for oss og vår studie, da vi ikke kommer til å ha så mange deltakere som i andre studier. Å gi pseudonymer i transkripsjoner og den ferdige teksten er normalt ved kvalitative tilnærminger, (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250) og var noe vi også gjorde. Vi ga deltakerne fiktive navn (Ross, Chandler, Joey, Monica, Phoebe og Rachel). I forkant av datainnsamlingen informerte vi deltakerne om at opplysningene vi innhentet ble behandlet i henhold til personopplysningsloven (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 250).

### *3.6.3 Forskerens rolle*

Forskerens rolle som person, det vil si forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på kunnskapen og beslutningene som treffes i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Moralsk ansvarlig forskningsatferd er forbundet med forskerens moralske integritet, empati, sensitivitet og engasjement rundt moralske spørsmål og handling. Betydningen av forskerens integritet øker i forbindelse med intervju, da intervjueren selv er det viktigste redskapet for innhenting av data/kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Vi var derfor vært nøye med korrekt gjengivelse av dataen vi innhentet ved arbeid med transkribering og analyse. Vi sørget også for at alle respondentene fikk svart på alle hovedspørsmålene. Avhengig av svarene deres måtte vi stille oppfølgingsspørsmål eller ikke. Vi har også forholdt oss fortrolige med etiske retningslinjer som ellers beskrives i metodekapittelet.

Etiske krav til forskeren omfatter også strenge krav til den vitenskapelige kvaliteten på kunnskap som legges frem. Dette innebærer at funnene i forskningen er så nøyaktige og representative for forskningsområdet som mulig. Resultatene som blir rapportert bør kontrolleres og valideres så fullstendig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). I og med at denne forskningen omhandler faget kroppsøving, har vi vært bevisste på at innhenting av data skal være knyttet til nettopp dette. Vi har også benyttet oss av tidligere forskning innenfor forskningsfeltet i kroppsøving underveis i arbeidet vårt, og koblet dette opp mot vår egen data. En beskrivelse av valideringsprosessen i denne studien blir presentert under kapittel 3.7.2 Validitet.

Forskningens uavhengighet kan påvirkes av andre, og spesielt av deltakerne i forskningen. Forskerne kan ignorere visse resultater og legge vekt på andre resultater, på bekostning av en nøytral og fullstendig undersøkelse av forskningen som mulig. Intervjuerne kan, på grunn av en nær relasjon med intervjuobjektene, la seg påvirke av dem. I en slik situasjon er det mulighet for at forskerne identifiserer seg med intervjuobjektene og dermed ikke klarer å opprettholde en profesjonell avstand, men i stedet rapporterer og analyserer funnene ut ifra deltakerens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Ved å gi respondentene pseudonymer i transkribering og analysen av dataene har vi forsøkt å distansere oss som forskere fra informantene. Vi har fokusert på hva som er blitt sagt, og ikke på hvem som har sagt det.

Når man ser på forskerens rolle, er det åpenbart noen usikkerhetsområder som kan påvirke forskningen og dens funn. Det kan oppstå en spenning mellom profesjonell distanse og personlig vennskap, og er veldig relevant i vårt tilfelle da vi har en relasjon med intervjuobjektene fra før forskningen tok sted.

#### *3.6.4 Krav til riktig presentasjon av data*

*Krav til riktig presentasjon av data* er neste forskningsetiske prinsipp som bør vektlegges. I dette inngår blant annet at deltakerne i studien bør få lese den endelige teksten først og av etiske grunner ikke på noen måte bli satt i dårlig lys (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 251). Videre bør det etterstrebes å gjengi resultater i datainnsamlingen fullstendig og i riktig sammenheng, nettopp fordi sitater og meninger kan få annen mening om de er satt i feil sammenheng (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 251).

#### *3.6.5 Krav om meldeplikt*

I tillegg er det krav om *meldeplikt* i prosjekter som behandler personopplysninger til personvernombudet for forskning (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 252). Dette kravet gjelder selv om deltakerne i studien skal være anonyme (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 253). Det må sendes en søknad til SIKT - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør minst 30 dager før innsamling av data (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 253). I og med at vi skulle begynne på innhenting av data i starten av januar, sendte vi inn søknad til SIKT før utgangen av

november. Her la vi ved prosjektskisse, intervjuguide, informasjonsskriv og hvordan vi kunne ivareta informantenes konfidensialitet og sikkerhet på best mulig måte.

Prinsippene og kravene som nevnt over skal alle vurderes kontinuerlig i vårt forskningsprosjekt for å sørge for god forskningsetikk.

### 3.7 Kvaliteten på det metodiske arbeidet

#### 3.7.1 Reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2010) skriver om reliabilitet og om at det har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Reliabilitet handler ofte om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Dette har med å gjøre om at informanten i intervjuet ville gitt samme svar i et intervju med en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Postholm og Jacobsen (2021) presiserer at en kvalitativ studie vil være svært vanskelig å gjenskape både fordi møtet mellom forskeren, forskningsfeltet og informantene som deltar i studien, vil utartes forskjellig. Dette er fordi ulike forskere har sin subjektive, individuelle teori inn i forskningen og at både forskere og forskningsdeltakere hele tiden er i utvikling.

Postholm og Jacobsen (2010) har laget fem punkter der forskeren i enhver diskusjon av pålitelighet må kunne beskrive for seg selv og andre (Postholm & Jacobsen, 2010, s. 225-228):

#### 1) Relasjon mellom forsker og forskningsdeltaker

Det aller meste av samfunns- og atferdsvitenskapelig forskning vil være en relasjon mellom mennesker, i vårt tilfelle gjennom et intervju. I en slik relasjon vil mennesker tilpasse atferden sin til hverandre, altså hva de sier og gjør. I en intervjusituasjon kan informantene tilpasse det de sier, til det de tror at intervjueren vil høre. Det blir viktig for forskeren å være åpen på hvordan hun eller han opplevde relasjonen, og dermed gjøre det mulig for leseren av forskningen til å reflektere over hvor troverdig den virker. Vi opplevde ikke at informantene var nervøse under intervjuene, derimot virket de veldig reflekterte og trygge i situasjonen. For oss forskere virket det heller ikke som at vår relasjon til informantene påvirket svarene de ga.



## 2. Forhold mellom problemstilling og forskningsdeltaker

I ulike forskningssammenhenger er det viktig at de som deltar som informanter, har kompetanse til å si noe om det som undersøkes. I vår forskning blir det viktig om informantene har erfaring med å vurdere i kroppsøvningsfaget eller ikke og eventuelt om hvor stor erfaring de har.

## 3. Forskningens kontekst

All forskning vil finne sted innenfor en spesiell kontekst – avgrenset i tid og rom. Når data samles, må forskeren i så stor grad som mulig beskrive konteksten og hvorfor akkurat den spesifikke konteksten kan ha hatt innvirkning på informasjonen som blir hentet inn fra informantene. Som tidligere nevnt, kan vår relasjon til informantene hatt innvirkning på resultatet. Intervjulokasjonen ble valgt av informantene, både av praktiske årsaker og for at informantene kunne velge en lokasjon som var trygt for dem. Vi opplevde ingen forstyrrelser fra andre lærere eller elever underveis i intervjuene.

## 4. Hvem har vi ikke fått tak i?

Forskning vil alltid representere et lite utsnitt av virkeligheten, og dermed ikke kunne representere et samfunn eller befolkning som en helhet. Derfor vil forskning på mennesker innebære at den informasjonen som innhentes, kommer fra et utvalg av alle de som kunne vært interessant å undersøke. I vårt tilfelle med intervju var det ingen av de vi spurte som takket nei til å være informanter. Dermed fikk vi tak i de personene som vi mente var relevante for vår forskning, og mistet ingen informanter som vi heller ville foretrukket.

## 5. Har vi fått registrert alt det viktige?

Den menneskelige hukommelsen er ikke skapt for å lagre store mengder detaljert informasjon, og det hadde i vårt tilfelle vært en umulig oppgave å huske seks intervju med 20-40 minutter med intervjusituasjon. Vi var derfor avhengige av å ha lydopptak slik at vi kunne notere alt som ble sagt i intervjuet, og gå frem og tilbake i lydopptaket.

### 3.7.2 Validitet

Kvale og Brinkmann (2015) definerer validitet som en uttalelses sannhet, riktighet og styrke. En valid slutning er korrekt utledet fra sine premisser. Et valid og gyldig argument er et

fornuftig, berettiget, velfundert, sterkt og overbevisende argument. I samfunnsvitenskap dreier validitet seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Kvale og Brinkmann (2015) skildrer validering i sju ulike stadier:

1. Tematisering. En studies gyldighet avhenger av hvor logisk utledningen fra teori til forskningsspørsmål er og hvor solide studiens teoretiske antakelser er. I denne studien har vi brukt mye tid på å lese forskning som angår vurdering. Underveis i intervjuene noterte vi ned spørsmål som kunne være av relevans for studien, for at vi skulle kvalitetssikre at vi undersøkte det vi faktisk skulle undersøke. Dette har da vært med på å styrke studiens validitet.

2. Planlegging. «Gyldigheten av kunnskapen som produseres avhenger av undersøkelsesoppleggets kvalitet og metodene som brukes for studiens emne og formål». Valget av metode i denne studien er valgt med hensikt om å innhente relevant informasjon som kan ses opp mot studiens formål. For å få svar på oppgavens formål var kvaliteten på spørsmålene sentralt, og da måtte de formuleres på en slik måte at informantene kunne svare på det vi som forskere var ute etter. Vi sitter utvilsomt igjen med en oppfatning om at god planlegging var av høy relevans og har styrket validiteten til vår forskning.

3. Intervjuing. I dette stadiet handler det om intervjuingens kvalitet og intervjupersonenes troverdighet å gjøre. For oss innebar det at vi hadde oppfølgingsspørsmål til svarene vi fikk og hadde en kontinuerlig kontroll av informasjon vi fikk av informantene. Dette gjorde vi med at vi hele tiden stilte spørsmål som «var det sånn å forstå ...» eller «forstår jeg deg riktig med at ...», og dermed fikk vi få eller ingen misforståelser underveis i intervjuene. Forskningens validitet kan også knyttes til om informantene var kvalifisert til å svare på studiens formål. I vårt tilfelle jobbet alle som kroppsøvingslærere og hadde i tillegg jobbet i flere år. Dette var helt klart med på å styrke studiens validitet.

4. Transkribering. I denne delen av prosessen reises spørsmålet om hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form. Ved at vi hadde seks informanter som utgjorde 20-40 minutter med intervjusituasjon, hadde det vært umulig å huske hva som ble sagt. Det hadde også vært en lite gyldig overføring om vi hadde skrevet stikkord og dermed skulle ha skrevet transkribering ut ifra notatene. Ved at vi gjorde lydopptak av intervjuene kunne vi stoppe opp og gå frem og tilbake i intervjuene for å få med oss alt som ble sagt. Det ble derfor en gyldig

overføring fra muntlig til skriftlig form ved at alt som ble sagt ble skrevet av ordrett.

5. Analysering. Dette stadiet handler om hvorvidt spørsmålene som stilles til intervjueteksten er gyldige og hvorvidt fortolkningene er logiske og gir mening. Resultatene fra de seks intervjuene viser at vi undersøkte det studien hadde som hensikt å undersøke. I og med at vi var nøye og presise i planleggingsfasen og gjennomførte pilotintervju, fikk det stor betydning for de resultatene vi fikk gjennom intervjuene.

6. Validering. Dette stadiet omhandler hvilke valideringsformer som er relevante for studien og gjennomføringen av de konkrete valideringsprosedyrene. Validiteten til studien vil styrkes dersom begrunnelser og beskrivelser for ulike valg som blir gjort gjennom forskningen belyses. Vi reflekterte og diskuterte sammen gjennom hele studien for å kunne svare på problemstillingen, og dette bidro til at validiteten ble sikret.

7. Rapportering. I dette stadiet handler det om hvorvidt en rapport gir en valid og god beskrivelse av hovedfunnene i forskningen og om leserens rolle som validitetsbedømmer av resultatene. Vi, som forskere, kan ikke styre hvordan de ulike leserne av forskningen bedømmer validiteten, men vi kan påvirke bedømmingen ved at vi gir en valid og god beskrivelse av funnene.

Disse sju stadiene gir en oversikt av validitetsaspektet gjennom hele vår intervjuundersøkelse. Ifølge disse stadiene bør valideringsarbeidet flyttes fra å være en inspeksjon ved slutten av produksjonslinjen til å være en kvalitetskontroll gjennom hele kunnskapsproduksjonen. Valideringen avhenger av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen som blir gjennomført, hvor funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278).

### *3.7.3 Generalisering*

Kvale og Brinkmann (2015) skriver om at en vanlig innvending mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres. Det vil si at i disse innvendingene så vil det være et krav om at samfunnsvitenskapene skal produsere kunnskap som kan generaliseres. Dette kan innebære antakelser om at vitenskapelig kunnskap må være universell og gyldig i alle andre sammenlignbare situasjoner til alle tider og for alle

mennesker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289).

Kvale og Brinkmann (2015) skisserer derimot tre ulike former for generalisering; naturalistisk, statistisk og analytisk generalisering, der ulike intervjuresultater kan overføres til relevante situasjoner:

En *naturalistisk generalisering* er basert på personlige erfaringer, der den hviler på kunnskap om hvordan ting er og gir stilltiende forventninger i stedet for formelle forutsigelser. Den kan også uttrykkes med ord og dermed gå fra å være stilltiende kunnskap til å være konkret kunnskap.

En *statistisk generalisering* er formell og eksplisitt, der den er basert på representative intervjuobjekt som er valgt ut tilfeldig fra en befolkning. Det er da mulig med statistisk generalisering selv for intervjuundersøkelser med et lite antall intervjuobjekt, så lenge de er tilfeldig valgt ut og resultatene er kvantifiserte – uttrykt i målbare størrelser. Når intervjuobjektene er tilfeldig valgt og funnene i intervjuene blir kvantifisert, kan funnene omarbeides til statistiske generaliseringer.

En *analytisk generalisering* involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra studien kan brukes som en rettleiding som for noe som kommer til å skje i en annen situasjon. Den analytiske generaliseringen blir da basert på en analyse av likhetene og forskjellene mellom de to situasjonene. Det skilles mellom en forskerbasert og en leserbasert analytisk generalisering ut ifra intervjuundersøkelser. I den første situasjonen kan forskeren gi rikholdige, spesifikke beskrivelser og argumentere for generaliserbarheten av resultatene sine. I den andre situasjonen er det leseren selv som, på bakgrunn av detaljerte beskrivelser av en intervjuundersøkelse, vurderer om resultatene kan generaliseres til nye situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290-291).

I vårt tilfelle blir en forskerbasert analytisk generalisering relevant da vi kommer til å gi spesifikke beskrivelser og argumentere for generaliserbarheten av resultatene våre. En leserbasert analytisk generalisering kommer også til å være sentral fordi leserne av studien vil kunne vurdere selv om resultatene kan generaliseres på bakgrunn av detaljerte beskrivelser av intervjuundersøkelsen.

## 4.0 Resultat og diskusjon

Vi vil i dette kapittelet presentere resultatene fra forskningsintervjuene våre. Resultatene er organisert ved hjelp av overordnede tema, underordnede tema, og koder. De overordnede temaene er *vurdering*, *vurderingskompetanse*, *læreplan* og *profesjonsutvikling*. Etter hvert overordnet tema har vi en diskusjonsdel hvor vi drøfter funnene.

### 4.1 Vurdering

Dette temaet tar opp noen ulike aspekter ved vurdering i kroppsøving på et overordnet nivå. Når informantene snakker om å gjøre en summativ vurdering av elevene, snakker de om sluttvurderingen i et tema og omtaler dette som å sette en karakter eller å gi en karakter.

#### Summativ vurdering

Gjennom intervjuene kom det frem at informantene ser på karakter som viktig i kroppsøvingsfaget. Ross peker på at vurdering gjennom karaktersetting er med på å gi faget substans og en seriøsitet som ellers ikke ville ha vært der. Han har fått med seg diskusjoner som går på om en i det hele tatt skal ha vurdering med karaktersetting i kroppsøvingsfaget. Med seriøsitet i faget forklarer han at elevene er læringsvillige og motiverte, men han sier at det er mange delte meninger rundt denne tematikken.

Et annet aspekt ved karaktergiving i kroppsøvingsfaget som flere av informantene trekker frem er motivasjonen det gir elevene. Rachel sier at det er et av de kraftigste metodene kroppsøvingslæreren kan bruke for å motivere elevene sine. En eventuell fjerning av karakter i kroppsøvingsfaget vil ifølge henne medføre mindre deltakelse i undervisningstimene og gå ut over elevenes læringskvalitet. Ross poengterer også at karakter er viktig for faget, og trekker frem tidligere erfaringer med fag hvor han ikke satte karakter ved endt opplæring. Det var utfordrende å få elevene til å gjøre noe i det hele tatt hvorpå han argumenterer for at karakter i kroppsøving både påvirker motivasjon og interesse. Motivasjon for Monica er todelt, og beskriver det slik:

*«Å ha karakter er med på å gi motivasjon til å yte bedre i faget og er viktig for elever som er flinke i de praktiske fagene vi har. Så ser jeg også den andre enden av skalaen, at vurdering kanskje ikke gagnar deres motivasjon».* (Monica)

### Utfordringer med vurdering

Flere av informantene ser på *lærertetthet* som en utfordring i faget, og ser dette opp mot vurdering. De sier at det kan være krevende å organisere aktivitet for 25-30 elever og samtidig vurdere de i hver time, særlig med tanke på at det bare er én lærer i undervisningen.

*«Hver lærer har mange elever når man er alene, og det er utfordrende å se utviklingen så lett». (Ross)*

Noen av informantene ser på utfordringen med at læreren selv må være strukturert med tanke på å skrive notater etter hver time for å kunne ha dokumentasjon på hvordan elevene har gjort det i faget i løpet av året. Rachel velger å se på organiseringen av undervisningen som en mulighet til å tilpasse for seg selv, slik at hver elev blir sett.

#### *4.1.1 Diskusjon av vurdering*

I analysen kommer det frem at informantene synes at vurdering og karaktergivning i kroppsøvfingsfaget kan være motiverende for elevene. Hvis man skulle ha fjernet karakter som vurderingsform i kroppsøving, sier Rachel at det ville gått ut over elevenes læringskvalitet. Dette samsvarer med Prøitz og Borgen (2010, s. 46) som skriver at karaktersetning kan brukes som et virkemiddel for å motivere elevene til læringsarbeid. Å få en karakter er med på å påvirke elevenes motivasjon og interesse for å delta og være aktiv i aktiviteter og øvelser, mener Ross. Docan (2006, s. 24) er enig i at karaktergivning som en ytre motivasjonsfaktor er med på å gjøre aktiviteten verdt å gjennomføre. Han er derimot også tydelig på at denne typen ytre motivasjon kan virke negativt på kvaliteten i læringsarbeidet og på den måten påvirke elevenes sluttresultat (Docan, 2006, s. 24). Det vil også være individuelle forskjeller blant elever og hvilken motivasjon de får av å bli vurdert med et tall i kroppsøving. Uttalelsen til Monica berører denne tematikken, og slik som hun ser det vil karaktergivning virke motiverende på allerede flinke elever, mens det nødvendigvis ikke er like motiverende for elever i andre enden av skalaen. Det er da nærliggende å spørre om vurdering av elevene med en tallkarakter er hensiktsmessig, hvis man ser på formålet om livslang bevegelsesglede i kroppsøvfingsfaget. Moen et al. (2018, s. 78) skriver i sin kartleggingsstudie at det er en negativ utvikling blant elever som liker kroppsøvfingsfaget fra barnetrinnet til ungdomstrinnet. Hvilke faktorer som kan være årsaken til denne trenden er ikke lett å si. Hvis det er elever

som ser på vurdering som noe som er ytre regulert, kan en konsekvens av dette være at hver undervisningssituasjon ses på som vurdering. Det kan i så fall stride mot kroppsøvingsfagets formål om livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil.

Ross er klar på at karakter i kroppsøving er viktig for å bevare seriøsiteten og substansen i faget. Han har nemlig hatt dårlige erfaringer med fag hvor man ikke har gitt elevene en tallkarakter ved endt opplæring. En sluttvurdering mener han er med på å opprettholde elevenes læringsvilje. Dette kan knyttes til Mandrell (1997) sitt eksperiment hvor elevene ikke fikk karakter, som resulterte i at elevene gradvis begynte å yte mindre. Slik henger erfaringene til Ross og Mandrell (1997, s. 30) sammen, ved at fravær av karaktergivning ved slutten av en opplæring, kan føre til at elevene miste interessen for det som skal læres. Flere av informantene var enige i at karaktersetning er viktig i kroppsøvingsfaget, mye fordi det virker som en motiverende faktor for læring og interesse i faget.

Flere av lærerne svarer at de har opp mot 30 elever i kroppsøvingsundervisningen, noe som ikke samsvarer med lærernormen (Pedersen et al., 2022, s. 9) som sier at det skal være 20 elever per lærer i undervisning. Chandler sier at det er en stor utfordring at det er mange ting å ha kontroll over når man står alene med så mange elever. Han eksemplifiserer dette med å skulle organisere aktiviteten, motivere elever, ta hånd om uenigheter blant elevene og passe på at elevene gjør det de skal, noe som kan være svært utfordrende når man er alene som lærer med opp mot 30 elever. Lærertettheten kan ses opp mot sosiokulturell læringsteori (Skaalvik & Skaalvik, 2019) der den proksimale utviklingssone blir sentral. For at elevene skal kunne oppleve mestring og læring i faget er det viktig at læreren kan støtte og hjelpe elevene i aktiviteter som ligger akkurat utenfor det de kan klare alene (Vygotsky, 1978, s. 86). Med dette menes det at læreren bør kunne ha muligheten til å veilede eleven i læringsarbeidet, ved å for eksempel stille åpne spørsmål som gir den enkelte elev mulighet for progresjon og utvikling. Hvis læreren er alene med 30 elever, kan det være en stor utfordring å hjelpe alle elever til å kunne oppleve å få hjelp i hver enkelt undervisningstime (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 71).

For at elevene skal kunne oppleve veiledning i form av et «stillas» som hjelper dem videre, har de behov for at læreren er dynamisk i undervisningen med å stille spørsmål, gi hint og forslag til hvordan ulike oppgaver kan løses. Det ses på som en utfordring da læreren ikke har mulighet til å veilede og støtte alle elevene i ulike aktiviteter, fordi tiden ikke strekker til og

læreren ikke er en «blekksprut» som kan hjelpe til flere steder samtidig. Det er også behov for at læreren fungerer som en emosjonell støtte, der læreren har en viktig rolle med å blant annet oppmuntre elevene og skape tro på egen læring (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 72-73). Når læreren får for mange elever å gape over og ikke klarer å gi skryt til alle, kan noen elever føle seg oversett eller at de ikke har gjennomført oppgavene på en god nok måte. Det blir da også utfordrende for læreren å skulle vurdere alle elevene i hver time, når det blir for mange situasjoner å ta tak i samtidig som det er viktig for læreren å observere elevene. Ross sier at det er utfordrende å se på utviklingen til hver elev når man er alene, og det hadde derfor vært hensiktsmessig med flere lærere i undervisningen sånn at flere elever får opplevelsen av å bli sett og å få skryt for god innsats eller godt samarbeid.

## 4.2 Vurderingskompetanse

### Vurderingspraksis

Joey og Ross snakker om viktigheten av å informere elevene om vurderingskriterier i undervisningstimene. De nevner begge at de «flinke» elevene med høyt konkurranseinstinkt kan tro at det er likhetstegn mellom deres prestasjon og høy måloppnåelse. Derfor snakker de om informering av vurderingskriterier til elevene, og prøver å skape en forståelse av hva som ligger til grunn for vurderingen i faget.

*«Det handler om hvor godt vi lærere informerer om hva som vurderes, derfor prøver jeg å gå gjennom i oppstart og underveis hva vi ser etter». (Ross)*

Flere av informantene reflekterer rundt tidspunkt for vurdering av elevene. Å gjennomføre vurdering rett etter undervisningstimer har for noen vært gunstig, når man har timen ferskt i minne. Ross og Joey tar da i bruk skjemabøker og noterer noen kommentarer eller plusser og minuser. Dette arbeidet synes de gjør det lettere med gjennomføring av utviklingssamtaler, for da har de noe konkret å vise til.

*«Jeg synes det er veldig greit å skrive i skjemaboka rett etter undervisningstimen. Da er det lettere å se hva en elev får til, og hva den må jobbe mer med». (Joey)*



Når informantene snakker om vurdering av innsats i kroppsøving, er det bred enighet om at det er et viktig begrep. Samtidig sier flere at innsatsbegrepet er komplekst, og har flere dimensjoner ved seg. Respondentene bruker mange begreper for å forklare hva innsats er for dem. Det kommer tydelig frem at innstilling og holdning er sentrale sider ved innsatsbegrepet. Å være positiv til andre og bidra aktivt i øvelser og aktiviteter trekker Ross frem som eksempler på gode holdninger. For Joey er samarbeid en stor del av innsatsen i kroppsøving. Dette begrunner han med at innsats er en forutsetning for å kunne samarbeide med andre elever. Videre sier Chandler, Joey og Phoebe at innsats handler om å være utholdende i aktiviteter. Dette forklarer de med at elevene fortsetter å prøve og gjøre sitt beste, selv om de ikke besitter de beste ferdighetene. At eleven er selvstendig nevnes også i sammenheng med utholdenhet i aktiviteter. Monica og Joey synes at innsats også handler om å gjøre det en får beskjed om, og å ha fokus på det en skal gjøre. Joey kobler dette videre opp til at om øvelsen eller aktiviteten er for lett for en flink elev, så innebærer innsats å utfordre seg selv og ikke ta den lette veien. Monica og Chandler sier at utvikling i faget henger sammen med innsats, og at hva eleven legger ned av innsats ses i utviklingen til eleven. Innsats kan også ses gjennom hvordan man kommuniserer med medelever, og i hvilken grad elevene spiller hverandre gode, ifølge Ross og Phoebe.

*«I kroppsøving finnes innsats i alle mulige kompetanser, hvordan man kommuniserer, samarbeider med andre, utholdenhet i øvelsesarbeid, altså innsats ses i alt».* (Phoebe)

Phoebe ser i tillegg på elevforutsetninger når hun vurderer innsats i kroppsøving. Hun sier at det er viktig å kjenne elevene sine og hvilken bakgrunn de har for å kunne yte innsats i undervisningen.

Ved vurdering av elevene etter endt opplæring i 10. trinn er Chandler, Monica og Joey enige om at de tar utgangspunkt i elevenes utvikling gjennom tre år. Alle tre kommenterer viktigheten av å vurdere elevene ut ifra det de har holdt på med i faget. Da ser de på hvilke delmål og hovedmål de har jobbet med i og tar ikke utgangspunkt i noe elevene ikke har gjennomført. Joey prøver å skape seg et helhetlig bilde av eleven, og Monica vurderer hele prosessen. Chandler sier at han vurderer eleven etter hvor den er nå. Selv om karakteren eleven har fått i 8.- og 9. trinn kan gi en indikasjon på elevens kompetanse, er det ikke sikkert at eleven får tilsvarende karakter. Når halvårsvurdering og karakter settes til jul på 10. trinn,

er Phoebe ganske sikker på at det er der eleven også vil ende opp. Hun er tydelig på at etter hennes bok nytter det ikke å skru på gassen i siste semester og forvente å få en bedre karakter.

*«Med tanke på avsluttende karakter tenker jeg det er viktig å se alt under ett, hva man har holdt på med og prøve å få et helhetlig bilde av eleven innenfor de ulike temaene man har vært igjennom». (Joey)*

Fem av seks informanter er klare på at de vektlegger de formative vurderingene inn i den avsluttende summative vurderingen. De formative vurderingene skal bidra til å heve elevenes kompetanse i faget, sier Chandler, og det er disse vurderingene som til slutt fører til den summative vurderingen. Ross fremhever i den forbindelse elevens evne til å ta til seg tilbakemeldinger og nyttiggjøre seg av dem.

Rachel har en litt annen tilnærming enn de andre informantene. Hun bruker testing og perioder med ulike idretter. I slutten av en slik periode arrangeres det en turnering, og etter dette skriver hun en «ca»-karakter. Gjennom kroppsøvfingsfaget mener hun at elevene tilegner seg ferdigheter og evner, som kroppsøvfingslærere skal vurdere.

*«I kroppsøvfingstimen viser elevene sine ferdigheter og evner, deretter vurderer lærerne elevene etter dette». (Rachel)*

### Utfordringer med vurderingspraksis

Gjennom intervjuene kom det frem at lærerne er nøye med å ikke sammenligne elevene og dermed ser på hver enkelt elev individuelt. Det kommer frem at det kan være utfordrende å gi rettferdig og grundig vurdering til alle elever. Dette begrunnes av Chandler med at det er store elevgrupper som alle kommer inn i ulike med ulikt utgangspunkt inn i kroppsøvfingsfaget. Han forsøker å skrive notater etter hver kroppsøvfingstime om hva elevene får til og hva de må jobbe videre med, men han uttrykker likevel en bekymring om at det ikke sikrer en rettferdig vurdering for alle. Phoebe sier også at det kan være en utfordring å vurdere elever i kroppsøvfing som har hatt ulike lærere i løpet av deres år på ungdomstrinnet. Hun forklarer at det ikke nødvendigvis handler om hvilke kriterier de vurderer etter, men mer en moralsk utfordring med tanke på hva lærere har vurdert dem til før.

*«Man skal vurdere rettferdig med tanke på andre elever, men jeg prøver også å se på hver*

*elev individuelt». (Rachel).*

Phoebe snakker om hvilke standarder som blir satt i faget – utgangspunktet for og hvilke konturer som blir satt for faget. Det blir også sagt at lærere må være fleksible med hvordan det vurderes fordi noen elever kommer inn i faget med et dårlig utgangspunkt. Dette begrunnes med at det er helt naturlig fordi noen elever har en lavere sosial status enn andre i faget – de som spiller fotball eller håndball på fritiden har ofte en høyere status enn de elevene som ikke gjør det.

*«Det er helt naturlig at noen bidrar mer aktivt i undervisningen, så du må nesten se mer på de holistiske ferdighetene». (Phoebe)*

### Vurdering for læring

Det er en unison oppfatning og praksis om at utviklingssamtaler gjennomføres og er av stor betydning for lærere og elever. Alle informantene sier at de gjennomfører utviklingssamtaler to ganger i året, midtveis i semesteret, der elevene får tilbakemelding på hva de mestrer og hva de må jobbe videre med i faget. Lærerne synes det er en nyttig prosess både for seg selv og elevene hvor elevene blir utfordret til å se seg selv opp mot de kompetansemålene som har blitt undervist.

I underveissamtalene er det ulikt hvor mye læreplanen og kompetansemålene blir brukt for å vurdere læringen hos elevene. Det blir sagt at kompetansemålene blir brukt for å se helhetlig på det med vurdering, men at det ikke blir brukt så mye inn i de små tilbakemeldingene som blir gitt i timen. Phoebe og Rachel uttrykker at læreplanverket ikke blir brukt i vurderingssamtaler, mens Monica bruker formuleringene i kompetansemålene aktivt i sitt arbeid med vurdering.

*«Ja, jeg bruker mange av de formuleringene i planverket hvor det står at en skal kunne «øve» eller «trene» på, så bruker jeg det. Gjør de det, da er det jo høy måloppnåelse»*

Flere av lærerne sier at de gjennomfører egenvurderingsskjema i forbindelse med utviklingssamtalene. Lærerne sier at det er nyttig for elevene da de får si sin egen mening om egen utvikling og om hvordan undervisningen føles. Elevene får også si sin mening som går på egen innsats i timene, samarbeid med andre elever og å bruke sine ferdigheter til å gjøre

andre gode som korrelerer med lav, middels og høy måloppnåelse. Chandler snakker om at egenvurderingene hjelper med at elevene skal bli bevisste på hva de gjør og sier, og at de har mye repetisjon på hva det innebærer i kroppsøving.

*«Vi har jo egenvurderingsskjema som vi gjør to ganger i året med kroppsøving. Den ligger til grunn for samtaler». (Ross)*

Videre kommer vi inn på tilbakemelding i undervisning, hvor informantene uttrykker at de gir verbal og non-verbal tilbakemelding kontinuerlig i undervisningen. Her eksemplifiserer de verbal tilbakemelding med ris/ros de sier til elevene, mens non-verbal tilbakemelding blir uttrykt gjennom kroppsspråk eller en tommel opp når noe bra blir gjort av elevene.

Informantene ser verdien av å gi tilbakemeldinger når situasjoner eller timer er fersk sånn at elever kan ta i bruk tilbakemeldingene så raskt som mulig. De informerer også om at veiledningen de får må være av relevans – det vil si elevene må ha bruk for den. Joey snakker om at hvis elevgruppa er ferdig med et tema (for eksempel volleyball), så vil ikke tilbakemeldinger om volleyball ha noen nytteverdi for elevene. Da trenger heller elevene å få veiledning på generelle ting som går på innsats eller samarbeid.

*«Det er jo ikke akkurat volleyball mange skal bli gode i». (Joey)*

Flere av informantene har ofte samtale en-til-en hvor de tilpasser tilbakemeldingene til den enkelte og dens behov/utfordringer. De forteller at de ikke bare gir veiledning, men stiller spørsmål for å få eleven til å reflektere og komme med svaret selv. De sier også at det er en åpenhet til at elevene selv kan komme bort til læreren for å få tips og råd for å øke læringen i faget. Phoebe snakker om at de individuelle samtalene pleier å være toveis spørsmål og svar hvor læreren prøver å bygge opp en forståelse over eleven har det.

Under inkludering av elever i vurderingsarbeidet er det forskjellig praksis mellom lærerne. Rachel og Phoebe inkluderer ikke elevene i vurderingsarbeidet, og mener at det ikke er en oppgave for elevene. Rachel mener at det er bedre at elevene kommer i etterkant og spør om en begrunnelse for hvorfor de fikk den karakteren de fikk. Dette gjør Rachel fordi at hvis eleven får beskjed om «å gjøre sånn og sånn, så får du 6». Hvis eleven forbedrer disse punktene, men gjør det dårligere på andre punkter, så vil det skape misnøye hos eleven som mener han/hun har gjort det som var tilstrekkelig for å få 6 i faget. Phoebe ser også på det som

lærerens oppgave å komme med en beslutning på hvilken karakter den enkelte elev skal få. Elevene får flere muligheter i løpet av året til å spille inn på karakteren de får, og det er viktig for læreren å informere og gi tilbakemeldinger gjennom hele prosessen.

Chandler og Monica inkluderer elevene i større grad og tar en samtale med elevene der elevene får si hva de opplever og forventer. Hvis det er uenighet mellom lærer og elev om karakteren, så bruker Chandler å ta et steg tilbake for å se om det eleven sier virkelig stemmer. Chandler ser da på notater før en endelig beslutning blir tatt.

*«Jeg er mye mer bevisst på å få mer medbestemmelse enn tidligere, og jeg er mer bevisst på at elevene selv er med i vurderingsarbeidet» (Monica)*

### Endring i vurderingspraksis

Flere av informantene snakker om hvordan de har endret måten å vurdere på siden de startet i læreryrket. Chandler poengterer at man lærer noe nytt hvert år som lærer, og sier at mye av det er erfaringsbasert. I tillegg har tips fra andre lærere vært med på å videreutvikle Monica og Joey's vurderingspraksis. Monica forteller om da hun startet som kroppsøvingslærer og søkte råd hos mer erfarne og eldre lærere. Dette resulterte i en vurderingspraksis hvor hun så på elevenes ferdigheter og vurderte deretter. I de senere årene har hun opplevd en dreining bort fra å se en del på elevenes ferdigheter, til å vektlegge prosessen mer og hvordan elevene bruker ferdighetene sine til å spille andre gode. For Joey sin del har tips fra andre kroppsøvingslærere vært nyttige, og han sier at han har hatt ganske lik vurderingspraksis nå som da han startet som kroppsøvingslærer. Phoebe beskriver også en utvikling i hennes vurderingspraksis. Den forklarer hun blant annet med hvilket miljø hun legger opp til i kroppsøvingsundervisningen. Nå mer enn tidligere har hun fokus på at elevene skal delta med de ferdighetene de har, og prøve å lære nye ferdigheter uten å bli forhindret på en eller annen måte. Som følger av dette bruker hun formuleringen at hun er blitt mer fleksibel og mindre fast ved vurdering av elevene i kroppsøvingsfaget. Hvorfor denne endringen har funnet sted begrunner Phoebe med to elementer. Den første er erfaring med undervisning i faget. Den andre er oppdateringer som har kommet gjennom diskusjoner og samtaler med lærerkolleger. Samtidig beskriver hun at det er vanskelig å si om hennes endring og videreutvikling skyldes endringer i retningslinjer fra regjeringen, da hun ikke har brukt mye tid på dette i hennes yrkespraksis.

*«Man lærer noe nytt hvert år som for eksempel hva man fokuserer på i timene og sikre at man ser alle elevene. Dette kommer også med erfaring». (Chandler)*

### Egenvurdering

I tillegg til egenvurderingsskjemaene som blir nevnt over i forbindelse med utviklingssamtaler, liker Joey å sette av tid i slutten av kroppsøvingstimene til litt selvrefleksjon. Måten han gjør dette på er at han stiller spørsmål i plenum, før elevene snakker sammen i små grupper. Dette gjør han fordi alle ikke er like komfortable med å snakke foran medelever, og for at alle skal få muligheten til å reflektere. Han stiller spørsmål om hva som er viktig i de øvelsene og aktivitetene de har vært gjennom i dag, og hvordan de selv følte de fikk det til. Etterpå tar noen ordet i plenum, men en utfordring sier han at er å få hørt alle elevene sin stemme. Likevel påpeker Joey at han synes det er betydningsfullt for elevene å reflektere over egen rolle og ferdigheter i kroppsøvingundervisningen.

*«Jeg synes det er greit at før elevene går i garderoben, snakker sammen i små grupper om hva som er viktig i for eksempel håndball, samarbeidet i håndball og hvordan de fikk det til i dag». (Joey)*

#### *4.2.1 Diskusjon av vurderingskompetanse*

Vi ser i analysen at innsatsbegrepet er et element ved vurdering i kroppsøving som respondentene vektlegger sterkt, noe de gjør med rette da dette er lovpålagt etter § 3-3 i opplæringslova (2006). Dette er i tråd med funnene til både Vinje et al. (2019) og Brattenborg et al. (2021) som sier at kroppsøvingslærere synes at innsats er og skal være en sentral del av vurderingsgrunnlaget i faget. At innsats er sentralt ved vurdering i kroppsøving er også tydelig i gjeldende læreplan. Begrepet nevnes flere ganger, og definisjonen av begrepet gjentas under kompetansemålene etter årstrinn hvor elevene vurderes med karakter (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Det er ifølge informantene tydelig at innsatsbegrepet rommer mye og de er innom flere av punktene som læreplanen forklarer innsats som i kroppsøving. Hvis vi ser på definisjonen av innsats i læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 8-12), så treffer

informantene på samtlige av definisjonens elementer. Når det er sagt, blir ikke alle elementene belyst av hver eneste informant. De kommenterer ulike deler av begrepet, som støtter deres egne utsagn om at innsatsbegrepet rommer mye. For Joey er samarbeid en del av elevenes innsats, og Ross vektlegger gode holdninger. Det vil ikke nødvendigvis bety at de er uenige i hverandres uttalelser, men det kan indikere en ulik vektlegging av innsats og begrepets innhold. Selv om det er en unison enighet om at innsats er viktig, kan det tenkes at informantene har ulik forståelse og vurdering av innsats i kroppsøvingfaget. Brattenborg et al. (2021, s. 69) viser til usikkerhet blant kroppsøvingslærere om hva det er som skal vurderes som innsats. Svarene informantene gir kan dermed tyde på flere aspekter ved vurdering av innsats i kroppsøvingfaget. Det kan blant annet tyde på manglende helhetlig forståelse av innsatsbegrepet, upresise forklaringer i læreplandokumenter, uklare kriterier for hva som skal vurderes som innsats i kroppsøving og subjektive tolkninger av begrepet. Alle disse mulige forklaringene kan føre til ulik vurderingspraksis som i seg selv er problematisk. Noe av denne problematikken belyser Vinje et al. (2021, s. 188), og konkluderer med at det finnes svakhetstrekk ved karaktersettingsprosessen i kroppsøvingfaget etter innføringen av fagfornyelsen.

Phoebe mener at innsats kan ses i alle mulige kompetanser. Et nøkkelord i den setningen er ordet *ses*, som også brukes av Aasland og Engelsrud (2017) når de snakker om hvordan innsatsbegrepet kommer til syne i kroppsøvingfaget. Hovedfunnet deres er nemlig at elevenes innsats er noe lærerne *ser* og *observerer* i kroppsøvingstimene. Ross trekker frem elevenes innstilling og holdninger i og til faget, som direkte kan knyttes til en av måtene innsats kommer til uttrykk på i Aasland og Engelsruds artikkel (2017, s. 13). De forklarer innstilling med å være en lagspiller og gjøre andre gode, noe som har likhetstrekk ved Ross sin forklaring som sier det handler om å være positiv til andre og bidra aktivt i aktiviteter. Aasland og Engelsrud (2017, s. 10) beskriver at innsats ses gjennom at elevene jobber hardt og står på. Tre av informantene bruker begrepet utholdenhet og knytter dette til at elevene står i aktiviteter, og fortsetter å prøve. Dette er noe som vil være observerbart for en kroppsøvingslærer og kan kobles til at elevene står på. Utvikling er også en måte innsats kommer til syne i kroppsøving ifølge Aasland og Engelsrud (2017, s. 12), og Monica og Chandler. De poengterer begge at graden av elevens innsats kan ses igjen i elevens utvikling. Slik samsvarer flere av funnene til Aasland og Engelsrud (2017), og Brattenborg et al. (2021, s. 80) med hva informantene i denne forskningen uttaler.

Phoebe kommenterer noe ved vurdering av innsats i kroppsøving som ingen av de andre informantene gjør, nemlig vektleggingen av elevenes forutsetninger til å yte innsats. I støtteskrivet til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 3) i kroppsøving som omhandler vurdering står det skrevet at læreren skal bruke sin kunnskap om elevenes forutsetninger i opplæringen. Dette korrelerer med Vygotskys (1978) proksimale utviklingssone, og lærerens kjennskap til elevenes forutsetninger er dermed viktig for tilrettelegging av undervisning. Elevenes forutsetninger har på den måten innvirkning på vurderingen, ved at læreren skal bruke sitt faglige skjønn og kjennskap til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 3). Det Phoebe nevner om forutsetninger til å yte innsats knytter hun til elevenes bakgrunn. Det er med på å forsterke viktigheten av at kroppsøvingslærere kjenner elevene sine ved vurdering i kroppsøvingsfaget. Selv om det i opplæringslova § 3-3 (2006) eksplisitt står at elevenes forutsetninger ikke skal være med i vurderingen i fag, er kompetansemålene grunnlaget for vurdering og der er elevenes forutsetninger nevnt flere ganger. Monica sier at kompetansemålene skal vurderes isolert, og at hver elev skal vurderes individuelt. I kompetansemålene er det tatt høyde for utvikling av kompetanse ut ifra elevenes egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 3). Allikevel er det uttalt usikkerhet rundt hvilke forutsetninger som er relevante for elevenes kompetanse i kroppsøvingsfaget (Brattenborg et al., 2021, s. 81). Vinje et al. (2021, s. 171) gir også uttrykk for et savn av tydelighet i gjeldende retningslinjer rundt hvilke elementer ved elevenes forutsetninger som er relevante ved vurdering. Derfor er det vanskelig å si om Phoebes vektlegging av elevenes bakgrunn for yting av innsats er relevant i vurderingen eller ikke. Dette vil i så fall innebære en vurderingspraksis hvor man som kroppsøvingslærer selv bestemmer hvilke elementer ved vurdering man vektlegger.

Tre av respondentene sier at de tar utgangspunkt i den enkelte elevs kompetanseutvikling gjennom tre år når de setter standpunktkarakter i kroppsøving etter endt 10. trinn. § 3-15 i opplæringslova (2006) sier noe av det samme, men formulerer det med at kompetansen eleven har vist underveis i opplæringen skal være en del av vurderingsgrunnlaget ved setting av standpunktkarakter. I samme paragraf står det at standpunktkarakteren skal gi uttrykk for elevens samlede kompetanse ved opplæringsens avslutning (Opplæringslova, 2006, §3-15), noe som også presiseres i utdanningsdirektoratets rundskriv om individuell vurdering (2021b, s. 22). Dette er noe Chandler er tydelig på, han vurderer eleven etter hvor den befinner seg nå. Det kan ses som selvmotsigende at kompetansen eleven har vist gjennom 8. trinn skal ha innvirkning på den avsluttende karakteren etter endt 10. trinn. Samtidig henger kompetansen



eleven besitter etter 10. trinn sammen med den i 8. trinn, ved at kompetansen i 8. trinn dannet grunnlaget for videre kompetanseutvikling i faget.

I rundskrivet om individuell vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 22) står det at den samlede kompetansen i faget skal basere seg på alle kompetansemålene i faget. Av analysen kommer det frem at tre av informantene uttaler at de er nøye med å vurdere elevene ut ifra hvilke del- og hovedmål de jobbet med i faget. De vurderer ikke elevene på noe de ikke har gjennomført, om dette betyr at de har valgt bort eller rett og slett glemt noen kompetansemål gjennom opplæringen er vanskelig å si. Det vil i så fall stride mot rundskrivet som sier at det ikke er mulig å kun vurdere elevene etter noen utvalgte kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 22).

Chandler snakker om hvordan han kobler sammen de formative vurderingene med de summative vurderingene på samme måte som Bennett (2011, s. 6) gjør i sin artikkel om formativ vurdering. Han sier nemlig at de formative vurderingene skal bidra til å heve elevenes kompetanse, og at det til slutt er disse som fører til den summative vurderingen. Dette blir også nevnt i overordnet del i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18), hvor det står at et viktig formål med vurdering er at det skal fremme elevenes læring og utvikling. Når det kommer til bruken av de formative vurderingene inn i den summative vurderingen er fire av respondentene enige med Chandler, som tyder på nokså lik vurderingspraksis ved sluttvurdering og lik oppfatning av læreplanens innhold (Goodlad, 1979, s. 62).

I analysen skiller Rachel seg fra de andre ved måten hun vurderer elevene på. Det er en måte som har likhetstrekk med en tradisjonell vurderingspraksis i kroppsøving, bruk av tester. Støtteskrivet til læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 4) berører denne tematikken og bekrefter at det tidligere har vært tradisjon for å bruke ulike tester som vurderingsform i kroppsøving. Videre står det at fysiske og tekniske tester ikke egner seg ved vurdering av elevenes kompetanse slik som det er beskrevet i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 4). At kunnskaper og ferdigheter skal kunne anvendes i ulike situasjoner og at elevene skal opparbeide seg forståelse og evne til kritisk refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11), vil være vanskelig å måle ved slike tester. Rachel bruker et eksempel hvor hun etter en innlæringsperiode i en idrett arrangerer en turnering, hvorpå hun setter en «ca.»-karakter. I en slik situasjon vil det være utfordrende for en lærer å

ikke sammenligne medelever, noe Monica presiserer at man ikke skal gjøre. Elevenes kompetanse skal vurderes etter kompetansemålene i faget (Opplæringslova, 2006, § 3-3), og skal dermed ikke sammenlignes med andre elever (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 4). Når det er sagt, kan kroppsøvlingslæreren fremdeles velge å benytte seg av tester i opplæringen, men de må da være knyttet til læring og utvikling og ikke som en direkte vurdering av elevenes kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 4). Rachel sier også at elevene skal tilegne seg ferdigheter og evner i kroppsøvlingsfaget som læreren dermed skal vurdere. Det kommer ikke frem av analysen hvilke ferdigheter og evner hun snakker om, men slik hun uttrykker seg ellers i analysen kan en anta at noen av disse ferdighetene er fysiske og tekniske, noe som ikke er i tråd med LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 4).

I norsk skole har det vært en stor satsing på vurdering for læring mellom 2010 til 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2019d, s. 2-3). Gjennom satsingen viser rapporten at det er god dokumentasjon på en mer læringsorientert vurderingskultur, et mer felles vurderingsspråk og økt læreplanforståelse. Studiens resultater indikerer at begrepet vurdering for læring er noe som er kjent for informantene, men deres syn på vurdering for læring er å sette likhetstegn til underveisvurdering. Blant informantene er det en bred enighet om at utviklingssamtaler blir gjennomført i kroppsøvlingsfaget og at det er av stor verdi både for lærer og elever. Ingen av lærerne beskriver vurdering for lærings fire hovedområder, men likevel er alle innom punktene i løpet av intervjuet. Opplæringslovas (2006) § 3-10, som omhandler underveisvurdering i fag, samsvarer med vurdering for lærings fire hovedområder. Ett av hovedpunktene er at eleven skal «delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 15). I første del av setningen med at elevene skal delta i vurderingen, svarer alle lærerne at elevene gjennomfører egenreviseringsskjema tilknyttet underveisvurdering. Dog svarer ikke alle informantene at de involverer elevene i vurderinger. Rachel og Phoebe svarer tydelig at det ikke er en oppgave for elevene å bli involvert i vurderinger, og man kan derfor spørre om de har forståelse av hva involvering av elever i vurderingsarbeidet er. I andre del av setningen svarer respondentene at alle elever får muligheten til å reflektere over egen læring og faglige utvikling. Dette samsvarer med den sosiokulturelle læringsteori (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 70) og et lærende praksisfellesskap (Bjørnsrud & Gems, 2019) hvor man gjennom dialog skal få muligheten til å presentere egne synspunkter og samtidig lytte til andres meninger og komme med supplerende bidrag på bakgrunn av disse meningene (Bjørnsrud & Gems, 2019, s. 31).

Videre i de fire hovedområdene står det at elevene skal «forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av de» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 15). Monica og Chandler peker på viktigheten av at elevene vet hva som forventes av dem og at de skal vite hva de skal lære etter hver undervisningstime og etter endt periode med et tema. De sier at også de legger frem for elevene hva som kreves i form av innsats, inkludering og samarbeid i timene, for å nevne noe av det lærerne presenterer for elevene. Phoebe snakker mye om hvilke kollektive standarder som blir satt for gruppa for at elevene skal få en forståelse av hva som kreves for å komme opp på høy måloppnåelse. Informantene sier at de informerer muntlig, men det kommer ikke frem av noen at de informerer skriftlig til elevene hva læringsmål og forventninger i kommende periode er. Gjennom teksten om undervisvurdering fra Utdanningsdirektoratet (2019a) står det om at undervisvurderingen skal bidra til å fremme læring og utvikle kompetansen i faget, og informasjon fra lærerne om kriterier og forventninger kan ses på som et middel til å oppnå læring og kompetanse i faget. Dette kan ses i sammenheng med det Stiggins (1995, s. 240) sier om vurderingskompetanse hvor det hevdes at lærere må ha «et klart definert mål for vurderingen» og «dyp forståelse for innholdet i og sammenhengen mellom ulike læringsmål».

Under neste hovedområde der «elevene skal få vite hva de mestrer» svarer informantene at de under alle undervisvurderinger er flinke på å gi skryt på hva elevene mestrer i faget. Alle informantene sier også at de «veileder eleven om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin» i stor grad (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 15). Dette står i stil til hva vurdering for lærings fire hovedområder sier. De sier at det er en nyttig prosess hvor elevene får tilbakemelding opp mot kompetansemålene som har blitt undervist, og dette kan ses opp mot den sosiokulturelle teori (Skaalvik & Skaalvik, 2019) der dialogen er sentral. Gjennom dialogen kan elevene veiledes frem mot faglig innsikt, kunnskap, fremgangsmåter og løsninger som elevene ikke ville klart alene uten å få tilbakemelding på det de gjør (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 72-73). I tillegg til dette blir lærerne i utviklingssamtalene en emosjonell støtte for elevene ved at de skal oppmuntre elevene, påpeke fremgangen deres og skape tro på egen læring ved at de beveger seg i riktig retning (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 74). Informantenes svar stemmer også over ens med Cizek (2021) sin definisjon av formativ vurdering. Hans definisjon stemmer godt med hva informantene sier om å «identifisere en elevs sterke eller svake sider», «støtte til elevene i å regulere sin egen læring», «å utvikle elevenes evne til å vurdere seg selv» og «fremme autonomi og ansvar for læring hos eleven» (Cizek, 2010, s. 3).

Det fremkommer også av analysen at det er blandet bruk av læreplanen når de skal gjennomføre vurdering. Phoebe og Rachel sier blankt nei til om de bruker læreplanverket aktivt, mens de andre informantene ser på kompetansemålene i læreplanen når de gir underveisvurdering. Sett opp mot «Erfaringer fra Nasjonal satsing på vurdering for læring (2021-2018)» (Utdanningsdirektoratet, 2019d, s. 2-3) stemmer altså ikke to av respondentenes svar mot økt læreplanforståelse og mer aktiv bruk av læreplanen. Det kan virke som at grunnen til at Phoebe ikke bruker læreplanverket i sammenheng med vurderinger er at hun tolker vurdering i kroppsøving med at det «ligger ganske fast innenfor en firkant». Hun har aldri gått vekk fra det, selv om det har kommet ny læreplan. Dette kan ha implikasjoner for elevenes læring og opplevelse av læreplanen, og vil ha innvirkning på elevenes erfarte læreplan (Goodlad, 1979, s. 63-64).

Gjennom arbeid med læreplanen og råd fra kollegaer sier flere av informantene at de har endret vurderingspraksis de siste årene. Monica forteller at hun i starten fulgte råd fra gamle ringrever på tidligere arbeidsplass som resulterte i et elevsyn som så på resultater og ferdigheter. Hun har senere sett at disse rådene ikke fulgte den nye læreplanen, og har derfor hatt en dreining mot prosessen og at elevene skal spille hverandre gode. Dette stemmer godt overens med den nye læreplanens visjoner hvor blant annet utvikling, samarbeid og dybdelæring er sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 1). Phoebe har, som en motsigelse til hva som ble svart i forrige avsnitt, endret vurderingspraksis ved at hun med tiden har blitt mer fleksibel og mindre fast ved sin vurdering av elevene i kroppsøving. Hun slår fast at disse endringene har funnet sted ved at hun har fått mer erfaring med undervisning i faget og oppdateringer som har kommet gjennom diskusjoner og samtaler med lærerkollegaer. Det Phoebe sier om undervisningserfaring stemmer godt overens med hva det Lyngstad (2013, s. 248) sier om profesjonsutvikling. Lyngstad sier at undervisningserfaring og opplevelser med elevers læringsprosesser fremmer videreutvikling av profesjonell kunnskap i kroppsøving.

Når Phoebe snakker om oppdatering som har kommet gjennom diskusjoner og samtaler med lærerkollegaer som har resultert i endring i vurderingspraksis, samsvarer dette godt med det Rønnestad (2008) sier om profesjonsutvikling hvor erfaring og kunnskap bearbeides gjennom refleksjon hos den enkelte og i dialog med andre. Dette svarer også godt til det Bjørnsrud og Gjems (2019, s. 31) sier om det lærende praksisfellesskap, hvor man er avhengig av at deltakerne er villige til å utfordre egne forståelser i dialog med andre.

Informantene sier i intervjuene at de synes det er utfordrende å gi rettferdig og grundig vurdering til alle elevene. De begrunner blant annet dette med mangfoldet i store elevgrupper, og Chandler er usikker på om han til slutt kan gi en rettferdig vurdering med tanke på hva hver elev har fått vist. Eleven skal ifølge § 3-15 i opplæringslova (2006) få mulighet til å vise sin kompetanse på ulike og varierte måter. Dette kan det være Chandler legger til rette for, men da handler muligens usikkerheten hans om sin egen vurderingskompetanse. Vinje et al (2021, s. 171) skriver at en forutsetning for rettferdig vurderingspraksis er at lærerne er godt opplært i karaktersettingsprosessen. De peker også på andre faktorer som kan spille inn og nevner at tydelighet og sammenheng rundt vurderingspraksis i gjeldende retningslinjer er av betydning (Vinje et al., 2021, s. 171).

Lærerens kjennskap til elevene er ifølge Phoebe av betydning for å kunne sette en rettferdig vurdering, og hun snakker om at det kan være utfordrende når elevene har blitt vurdert av andre kroppsøvingslærere underveis i opplæringen. Dette korrelerer med Birchs (2021, s. 150) tanker om at rettferdig vurdering forutsetter at læreren kjenner eleven godt. Utfordringen til Phoebe handler blant annet om på hvilket grunnlag en kan vurdere en elev med en tallkarakter, hvis en ikke har selv har vært med i opplæringen på alle trinnene. Birch (2021) argumenterer for at desto mer fordommer læreren har, desto bedre grunnlag har en for å sette en karakter. Han trekker også inn skjønn i en rettferdig vurderingsprosess som en del av profesjonskompetansen i kroppsøvingsfaget (Birch, 2021, s. 164). Profesjonelt skjønn er ifølge Evensen (2021, s. 153) en sentral del av profesjonsutøvelsen, og kan henge sammen med rettferdig vurderingspraksis. Han forklarer at kroppsøving er et fag med stort tolkningsrom som kan vanskeliggjøre rettferdige vurderinger, når det ikke finnes en felles standard (Evensen, 2021, s. 154). Monica snakker om subjektiv vurdering i faget, hvor en lærer kan verdsette noe som ikke en annen lærer gjør. Hun sier at det gjør at man får en litt skeiv vurderingspraksis på noen områder på grunn av denne ulike verdsettingen. Birch (2021) forklarer hvorfor subjektiv vurdering er rettferdig vurdering, og argumenter heller for at lærerens fordommer legger grunnlaget for forståelse av vurdering og vurderingsprosesser som involverer elever (s. 163-164).

Phoebe snakker om at lærere må være fleksible i måten de vurderer på og spesielt med hensyn til elever med dårlige utgangspunkt enn andre. Det hun beskriver her kan knyttes til lærerens vurderingskompetanse og hvordan denne brukes i møte med ulike elever. Fjørtoft og Sandvik

(2016, s. 17) er enig i at kunnskap om vurdering er en sentral kompetanse hos lærere, og at det kan bidra til en tolkning av elevene som legger til rette for utvikling og økt læringsutbytte (Hay & Penney, 2012, s. 74). Andre har også skrevet om vurderingskompetansens relevans for læreren (Stiggins, 1995; Starck et al., 2018), og at denne kompetansen bør vektlegges ved utdanning av lærere. Dette vil kunne bidra til å minske usikkerheten kroppsøvingslærere føler på i dag når det kommer til vurdering kroppsøving, og ikke minst sørge for et økt læringsutbytte for elevene. I og med at vurderingskompetanse blir fremhevet som en betydningsfull kompetanse hos kroppsøvingslæreren for å fremme gode læringsprosesser (Lyngstad, 2013, s. 63), kan tallene som SSB (2023) viser til om kroppsøvingslærere som underviser på ungdomstrinnet uten fordypning i kroppsøvingsfaget være et steg i riktig retning. Der står det at 22 prosent av de som underviser i kroppsøving mangler studiepoeng i faget (SSB, 2023, s. 51). Sæle og Hallås (2020, s. 129) ser en kunnskapsutvikling i det kroppsøvingsfaglige forskningsfeltet, noe som kan indikere at kroppsøvingsfaget er på rett vei.

### 4.3 Læreplan

#### Endringer i læreplanen

Flere av respondentene sier at vurdering i kroppsøving er noe som har endret seg de siste årene, og spesielt de 10-20 siste årene. Monica sier at kroppsøvingsfaget kanskje er det faget som har endret seg mest hvis man ser på vurderingspraksisen. Endringene som trekkes frem går på at læreplanen før var mer resultatorientert. Bruk av tester og karaktersetning med utgangspunkt i en gitt skala er ifølge Monica en vurderingspraksis som ikke skal finne sted lenger. Hun forklarer at man i større grad skal se prosessen.

*«La oss si at man har løping rundt en bane, så skal man nå se mer på utvikling. Først hvor eleven er nå, hvor godt de jobber i timen og til slutt se om det har skjedd en forbedring».* (Monica)

Joey nevner også et eksempel med løping, nemlig 3000 meter. I den forbindelse sier han at det kanskje er lettere å måle tid og lengde enn det er å tolke innsats og samarbeid. Ross, Rachel og Monica mener at fagfornyelsen er med på å gi alle elevene en større mulighet til å oppnå en god karakter i kroppsøvingsfaget. De forklarer dette med et mindre fokus på tester,

hvor de sterke elevene skinner og svakere ikke gjør det. For kroppsøvlingslærere har den nye læreplanen derimot gjort det mer komplekst å vurdere elevene sier Monica og Joey. Med dette mener de at det krever mer av lærerne å se på de elementene som i dag skal vurderes, enn de som var før. Videre forklarer Chandler at det var mer fokus på vurdering av ferdigheter før, innsats telte, men ikke i like stor grad som det gjør nå. Han sier at det er mindre fokus på vurdering av ferdigheter nå, og mer fokus på innsats, anerkjenne medelever, respekt og samarbeid. Oppsummert sier Chandler at det nå stilles andre krav til at elevene skal delta i ulike bevegelsesaktiviteter. Ross og Joey er de eneste som nevner at elevene i større grad enn tidligere skal legge til rette for utforsking, og gi elevene mer ansvar for egen læring.

*«Det her med utforsking har jo kommet inn i kroppsøvlingsfaget, som handler om at elevene i større grad skal finne ut av ting selv. Læreren skal sette de i gang, før de selv skal holde på og øve». (Ross)*

Phoebe er ærlig på at hun ikke merker særlig forskjell fra forrige læreplan og til fagfornyelsen. Hennes tolkning av hvordan man vurderer elevene i kroppsøving er ganske satt og hun viker sjeldent fra den, derfor kan hun ikke svare skikkelig på eventuelle endringer som har skjedd.

Chandler og Ross kommenterer også en nedtoning av idrettsfokuset i den nye læreplanen, selv om idrettsaktiviteter fortsatt blir nevnt i kompetansemålene i grunnskolen. Vurdering av ferdigheter i for eksempel fotball og andre idretter presiserer Chandler at den nye læreplanen går bort ifra. Har man fotball i undervisningen, forklarer han at det som fokuseres på er om eleven prøver å få til øvelsen, er utholdende i øvelsen og om eleven er selvstendig.

*«Jeg vil trekke frem det med å leke seg med ulike idretter, og at det har endret seg fra forrige læreplan». (Ross)*

Når det kommer til gjeldende kompetansemål i fagfornyelsen sier Joey at det har skjedd en endring fra forrige læreplan. Han snakker da om at teksten «om faget» i læreplanen i kroppsøving også skal benyttes ved vurdering av elevene. Dette er noe han mener at både han og andre lærere kan bli flinkere til, fordi en kan tenke at det ligger implisitt i kompetansemålene og da er det lett å overse. Monica har sett på innholdet i kompetansemålene og trekker frem noen egenskaper som er sentrale i gjeldende læreplan.

Disse sier hun er evnen til å inkludere andre, forstå ulikheter i en klasse og å anerkjenne andre og respektere dette. Chandler kommer inn på at kompetansemålene var mer konkrete før.

*«Nå er det mer fokus på at man ikke nødvendigvis skal kunne alt ferdighetsmessig, men at elevene skal kunne reflektere rundt ulike aktiviteter og kunne delta».*

(Chandler)

Monica snakker om endringer i formuleringene i læreplanen i kroppsøving, hvor hun nevner kjerneelementene og de tverrfaglige temaene.

### Undervisningspraksis

Flere av informantene sier at de bruker kompetansemålene aktivt inn i undervisningen og at de snakker mye med elevene om hva som er viktig i ulike aktiviteter. Ross sier at de etter fagfornyelsen har delt opp skoleåret i seks ulike temaer, tre før jul og tre etter jul. Da tar de utgangspunkt i kompetansemålene og lager periodeplaner ut ifra disse. Chandler og Monica gjør det også på samme måte ved å koble sammen ulike kompetansemål fra læreplanen, og snakker med elevene om hva for eksempel innsats og samarbeid betyr inn i den enkelte time. Da blir elevene minnet på fokusområdene før, underveis og etter timene så de blir mer bevisste på hva det legges ekstra fokus på.

#### *4.3.1 Diskusjon av læreplan*

I analysen kommer det frem at informantene har sett endringer i læreplanen i kroppsøving når det kommer til hvordan man vurderer elevene i faget. En av endringene de snakker om er at den gjeldende læreplanen er mindre resultatorientert enn før. Dette ses tydelig i flere av kompetansemålene i læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet 2019a, s. 8), blant annet i eksempelet som nevnes i teorikapittelet. Der skal det ikke vurderes et resultat av en fysisk test, men heller det å «trene på og utvikle ferdigheter». Monica fremhever prosessen og at en i større grad enn tidligere skal vektlegge elevenes utvikling. Hennes oppfatning er at bruk av tester etter en gitt karakterskala ikke skal finne sted lenger, noe som stemmer overens med støtteskrivet til læreplan i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 4). I støtteskrivet står det eksplisitt at «Avgrensede fysiske og tekniske tester for blant annet å måle ulike idrettsferdigheter, som styrke, spenst og utholdenhet, er ikke en egnet metode til å



vurdere elevenes kompetanse i kroppsøving, slik kompetanse er beskrevet i læreplanen» (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s 4). Sitatet til Monica om hvordan man kan bruke tester i opplæring er helt i tråd med ovennevnte støtteskriv, hvor det kobles til elevenes læring og faglige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 4).

Rachel og Monica mener at fagfornyelsen gir alle elever en bedre mulighet til å få en god karakter i kroppsøvingsfaget enn tidligere. Bruken av tester med vurdering ut ifra en karakterskala mener de gjorde det lettere for sterke elever å oppnå god karakter i faget. Derfor mener de nå at svakere elever har et bedre utgangspunkt ved standpunktvurdering i faget. Ser man i rundskrivet som omhandler endringer i kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 12), sier det noenlunde det samme om bruken av tester som støtteskrivet til gjeldende læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 4). Dette kan i så fall bety at Rachel og Monica refererer til tidligere læreplaner og en eldre tradisjon ved vurdering i kroppsøvingsfaget. Hvis man sammenligner de ulike versjonene av LK06, blir det tydelig at det har vært en gjennomgang av vurderingsordningen i faget da versjon *KRO01-03* (Utdanningsdirektoratet, 2012) gjorde seg gjeldende. I motsetning til de foregående versjonene, *KRO01-01* (Utdanningsdirektoratet, 2006) og *KRO01-02* (Utdanningsdirektoratet, 2009), blir den særskilte vurderingsordningen i kroppsøvingsfaget kommentert i teksten om formålet i faget. Rundskrivet om endringer i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 12), skriver at verken forskrift til opplæringslova (2006) eller gjeldende og revidert læreplan kommer med anbefalinger om bruk av fysiske tester i faget. Man kan derfor lure på hvilket grunnlag kroppsøvingslærere som underviste i LK06 kan ha brukt dette som del av deres vurderingspraksis.

Monica og Joey mener at fagfornyelsen har gjort det mer komplekst med vurdering av elevene i kroppsøving, og at det nå krever en større faglig kompetanse av kroppsøvingslærere for å se de elementene som skal vurderes. Det er flere som har pekt på viktigheten av vurderingskompetanse hos læreren (Stiggins, 1995; Hay & Penney, 2012; Starck et al., 2018), og at denne kompetansen er sentral for å legge til rette for læring og utviklingsprosesser hos eleven (Lyngstad, 2013, s. 137). Chandler peker på deler av denne kompleksiteten gjennom elementene som å anerkjenne medelever, respekt, samarbeid og en større vektlegging av innsats. Selv om vurdering av innsats ble en del av vurderingsgrunnlaget igjen i 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2015a) etter seks års opphold, kommer det i fagfornyelsen tydeligere frem hva innsatsbegrepet er enn i forrige læreplan. Blant annet gjennom antall ganger

begrepet nevnes, men også gjennom et støtteskriv som kommenterer vurdering av innsats i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019a; Utdanningsdirektoratet, 2021a). Innsatsbegrepet blir derimot nevnt og forklart flere ganger i rundskrivet i 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2015b), men hvor nøye dette ble gjennomgått av hver kroppsøvingslærer kan man spekulere i. Vinje et al. (2019, s. 130) og Brattenborg et al. (2021, s. 80) skriver nemlig at flere kroppsøvingslærere opprettholdt deres vektlegging av innsats i vurderingen mellom 2006 og 2012. Det kan bety at lærere i liten grad endrer vurderingspraksis selv om det kommer ny læreplan, hvis de ikke er enig i endringen.

Anerkjenne medelever, respekt og samarbeid er egenskaper som man kan finne igjen i kompetansemålene og i teksten om faget i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Disse begrepene finner en derimot også i forrige gjeldende læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Formuleringen Chandler bruker er at det er mer fokus på disse egenskapene i den nye læreplanen, noe som kan tyde på en god innsikt av innholdet i både den forrige og nye læreplanen. Ross og Joey treffer også med sine utsagn om en dreining mot mer utforsking i kroppsøvingfaget i den nye læreplanen. Å *utforske* blir nevnt én gang i forrige læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2015a) mot tolv i gjeldende læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Ross poengterer at elevene i større grad enn tidligere skal finne ut av ting selv og ha mer ansvar for egen læring. Det kan trekkes linjer til læreplanens definisjon av innsatsbegrepet i denne sammenheng. Å vise selvstendighet er et aspekt ved denne definisjonen, og kan med Ross sin kommentar om å finne ut av ting selv knyttes til utforsking i faget. Dette kan innebære at kroppsøvingslæreren må utvikle en undervisningskompetanse som bidrar til at elevene kan utforske mer. Moen et al. (2018, s. 52) skriver i sin rapport at den rådende undervisningsmetoden i kroppsøvingfaget veldig ofte er lærerstyrt. Det kan derfor stilles spørsmål ved hvordan kroppsøvingslærere legger til rette for og vurderer kompetansen å *utforske*, hva lærere vektlegger og hvor stor betydning det har for den samlede vurderingen.

Monica peker også på endringer i kompetansemål for kroppsøvingfaget. Hun snakker om inkludering og å forstå og anerkjenne ulikheter. Dette samsvarer godt med flere av kompetansemålene på ulike trinn i gjeldende læreplan, og endringen fra forrige læreplan er at det har blitt viet mer oppmerksomhet (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Chandler er den eneste som trekker frem refleksjon som en endring knyttet til vurdering i den nye læreplanen, noe som også korrelerer med hva som står skrevet i forrige og gjeldende læreplan

(Utdanningsdirektoratet, 2019a; Utdanningsdirektoratet, 2015a). Chandler snakker om refleksjon rundt ulike aktiviteter, men noe mer enn det sier han ikke. Vygotsky (1978, s. 131) så på læring som en fundamental sosial prosess hvor dialogen og språket som verktøy er sentralt. Språket er det verktøyet som legger til rette for refleksjon (Vygotsky, 1978, s. 126), og bruken av det sammen med andre kan være med på å utdype erfaringer. Det vil også være essensielt ved veiledning og støtte fra medelever og lærere i elevenes proksimale utviklingszone, for at elevene skal videreutvikle evnen til å reflektere (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 71). Refleksjon kommer til uttrykk på flere måter i læreplanen i kroppsøving. Etter 10. trinn i læreplanen handler det om å reflektere rundt ulike fremstillinger av kropp i media, refleksjon rundt hva naturopplevelser har å si og refleksjon rundt sin egen faglige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 8-9; Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 1). Slik Chandler prater om å reflektere blir noe vagt sammenlignet med hva læreplanen sier, men han belyser en klar endring fra forrige læreplan.

I analysen trekker Ross og Chandler frem at idrettsfokuset er tonet ned i den nye læreplanen, og at man i større grad enn tidligere skal leke seg med ulike idretter. Hvis man sammenligner forrige og gjeldende læreplan, kan man se hvordan dette utsagnet stemmer. I den forrige læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 2) het ett av de tre hovedområdene *Idrettsaktivitet*, og gjaldt fra 5. trinn til og med Vg3. Ordet *idrett* ble følgelig brukt i kompetansemålene etter de ulike trinnene, og la dermed grunnlag for idrettsfokuset i LK06. *Idrettsaktivitet* er også et ord som blir brukt i LK20, men på en litt annen måte. I gjeldende læreplan blir det brukt som en del av et felles dannelsesperspektiv, og i kompetansemålene i forbindelse med verbene *gjennomføre* og *utforske* (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Slik henger Ross sin uttalelse om lek med ulike idretter sammen med utforsningsaspektet i kompetansemålene. *Idrettsaktiviteter* inngår i begrepet *bevegelsesaktiviteter* i fagfornyelsen, og skal markere en endring mot et mindre idrettsrettet fag (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 1). Dette gir muligens kroppsøvingslæreren mer frihet til valg av aktiviteter enn tidligere. Næsheim-Bjørkvik (2010, s. 16) viser til at en tredjedel av kroppsøvingslærerne på mellom- og ungdomstrinnet ikke har formell utdanning i faget, og underviser kanskje derfor med utgangspunkt i personlige erfaringer. Dette kan ha vært en forsterkende faktor for idrettsfokuset under årene hvor LK06 var gjeldende. Mangel på formell utdanning i faget kan ha betydning for den oppfattede læreplan (Goodlad, 1979, s. 62), da deres tolkninger av læreplanen kan komme fra personlige erfaringer og ikke relevant utdanning.

Phoebe er den eneste av informantene som sier at hun ikke har merket noen særlig forskjell fra forrige til nåværende læreplan, noe som kan samsvare med hennes tidligere kommentarer i diskusjonsdelen under vurderingskompetanse. Dette utsagnet kan ses i sammenheng med Goodlads (1979) oppfattede læreplan hvor læreplanen som har blitt offisielt vedtatt ikke nødvendigvis er hva den enkelte lærer oppfatter (s. 62). Som tidligere nevnt er hennes vurderingspraksis relativt satt, og hun kan derfor ikke svare på eventuelle endringer som har skjedd. Hun forklarer allikevel ved noen anledninger dimensjoner og begreper innenfor vurdering som korrelerer med fagfornyelsen. Fjørtoft og Sandvik (2016, s. 21) kan muligens gi en forklaring på dette når de sier at vurderingskompetanse ikke bare finnes i den enkelte lærers hode, men også i skolens læringsmiljø. Dette kan bety at selv om Phoebe ikke er bevisst på retningslinjer for vurdering i gjeldende læreplaner, blir hun påvirket av vurderingskulturen hun er en del av.

Joey kommenterer en dimensjon ved vurdering i den nye læreplanen som innebærer at kompetansemålene i faget skal forstås i lys av teksten *Om faget* (Opplæringslova, 2006, § 3-3; Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 2). Han kommer med et utsagn om at flere lærere antageligvis kan bli flinkere til å bruke denne teksten, og basert på tidligere uttalelser fra andre informanter kan det ligge noe i dette. Teksten *Om faget* er med på å gi en innramming av kompetansemålene og skal være til hjelp ved fortolkning av disse. Kroppsøvlingslærere må altså være oppmerksomme på læreplanens ulike deler og sammenhengen mellom de (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 2), da opplæringslova (2006, § 3-3) også er tydelig på dette. Når det kommer til endringsprosesser i læreplaner og implementering av endringer, trekker Leirhaug (Leirhaug, 2013, s. 19) frem begrepet *støtte* som et suksesskriterium. Med dette mener han i hvilken grad læreren opplever at læreplanen gir hjelp i vurderingsarbeidet, vil ha direkte betydning for endringer som omhandler vurdering. Han viser også til tall som sier at 57,5 prosent av kroppsøvlingslærere er «litt enige» eller «helt enige» i at «LK06 gir god hjelp i vurdering med karakterar» (Leirhaug, 2013, s. 19). Dette kan gi en indikasjon på at det hersker ulik grad av endring i måten man vurderer på etter revideringer av læreplanen. Leirhaug trekker linjer til forskning som så på samme tematikk etter innføring av L97, hvor tallene er ganske like (Leirhaug, 2013, s. 19). Han stiller videre et spørsmål som også kan være relevant for overgangen til fagfornyelsen og endringer i læreplanen i kroppsøving. Kan det være skillelinjer mellom kroppsøvlingslæreres ulike praksisteori som gjør at de uansett forholder seg til læreplaner og retningslinjer på forskjellige måter? (Leirhaug, 2013, s. 19). Kroppsøvlingslæreres holdninger til læreplanen og endringsprosesser kan dermed ha

innvirkning på hvordan læreplanen iverksettes, og henger sammen med Goodlads oppfattede læreplan (1979, s. 62) som sier at disse holdningene har konsekvenser for hvordan intensjonene i den formelle læreplanen utspiller seg.

Når det kommer til informantenes bruk av læreplanen i deres undervisningspraksis ser vi i analysen at Chandler, Ross og Monica legger opp undervisningen nokså likt. De tar alle utgangspunkt i kompetansemålene og utarbeider planer basert på disse. Med tanke på at kompetansemålene er grunnlaget for vurdering i fag, kan dette være en hensiktsmessig måte å legge opp undervisningen slik at elevene får mulighet til å vise kompetansen sin på ulike måter (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 22). I tillegg sier Monica og Chandler at de i forkant av temaer snakker med elevene om hvilke fokusområder de skal ha i tiden fremover. Dette samsvarer med hva rundskrivet, *Individuell vurdering*, skriver om at elevene tidlig i opplæringen skal være kjent med hva som vektlegges i vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 23). Det står også beskrevet i opplæringslova § 3-15 (2006) at eleven skal være kjent med hva som vektlegges i beslutningen om standpunkt karakter. Chandler snakker også med elevene i den enkelte undervisningstime slik at elevene blir bevisste hva fokusområdene er. En slik praksis kan bidra til at elevene opparbeider seg en forståelse av hvordan de blir vurdert, og kan være med på å oppklare eventuelle fordommer elevene har rundt hvordan vurdering i kroppsøvingsfaget er. Dette kan ses i sammenheng med den erfarte læreplan (Goodlad, 1979, s. 63-64) hvor opplevelser, tolkninger og lagring av ulike kunnskaper, ferdigheter og tolkninger blir erfart av elevene. En slik praksis, som er en utøvelse av den oppfattede læreplan, kan ses opp mot den operasjonaliserte læreplan hvor det blir sentralt hvordan lærere faktisk underviser etter den nye læreplanen.

#### 4.4 Profesjonsutvikling

##### Samarbeid

Gjennom intervjuene kom det frem at lærerne fra begge skolene samarbeider for å utvikle vurderingspraksisen og om hva de legger vekt på når de vurderer. Ross sier at de samarbeider med to andre skoler for å få en mer lik vurderingspraksis i faget. De snakker da om hva de vektlegger i vurdering og prøver å komme nærmere hverandre i måten de faktisk skal vurdere, da det kan være store forskjeller innad i kollegiet og mellom skolene. Joey sier at det er veldig lærerikt når man kan dele erfaringer med andre kollegaer for å høre hvordan de vurderer. I og med at det har kommet en ny læreplan, der mye av læreplanen kan tolkes på forskjellige

måter, mener han det blir viktig for de å finne en felles vurderingspraksis der alle lærere er på samme linje.

Monica sier at de har hatt en liten «session» der de plukket kompetansemålene fra hverandre og så på hva de faktisk skal vurdere. Da gikk de inn på ulike formuleringer i læreplanen og hadde en begrepsavklaring på hva som faktisk skal vurderes i de ulike kompetansemålene. De så at det var ulik praksis med tanke på vurdering, og det var veldig nyttig og lærerikt for de å få en felles forståelse om hvordan man skal vurdere i faget.

*«Det er det som er utfordrende med kroppsøvingfaget; det er ganske subjektivt. Jeg verdsetter noe som ikke andre gjør og det gjør at man får en litt skjev vurderingspraksis på noen områder».* (Monica)

#### *4.4.1 Diskusjon av profesjonsutvikling*

I analysen forklarer informantene hvordan de arbeider for å utvikle vurderingspraksisene deres. Joey synes det er verdifullt å dele erfaringer med andre kollegaer, og viser med dette utsagnet en holdning som stemmer overens med Rønnestads (2008, s. 292) faktorer for optimal profesjonell utvikling. Han skriver at bearbeiding av erfaringer og kunnskap gjennom refleksjon hos den enkelte og i dialog med andre legger til rette for profesjonell utvikling (Rønnestad, 2008, s. 292). I denne sammenhengen gjør læring gjennom et praksisfellesskap seg gjeldende, ved at interaksjon med andre i samme læringsmiljø kan resultere i læring (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 75). Sentralt i læring gjennom praksisfellesskap er at læring skjer mellom personer, noe som gjør språket (Vygotsky, 1978, s. 131) og dialogen til et viktig redskap. Monica sier videre at slike seanser er lærerike og nyttige for å skape en felles vurderingspraksis i kroppsøvingfaget. Gjennom å være deltaker i et praksisfellesskap kan dialogen med andre lærere og kroppsøvingslærere føre til forståelser og idéer som en ellers ikke ville ha kommet frem til (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 75). Kunnskapsløftets overordnede del (2017, s. 19) viser også til at dialogen i profesjonsfellesskapet kan bidra til videreutvikling av god pedagogisk praksis. Å dele erfaringer og delta i samtaler med kollegaer kan virke positivt på lærerens profesjonelle utvikling.

Når det er sagt, så fordrer et lærende praksisfellesskap at deltakerne er villige til å utfordre egne forståelser i dialog med andre (Bjørnsrud og Gjems, 2019, s. 31). Bjørnsrud og Gjems

(2019, s. 12) forklarer videre at hver deltakende person har en individuell og kollektiv rolle i praksisfellesskapet. Phoebes klare meninger om hennes vurderingspraksis kan derfor være hemmende for hennes deltakelse i det lærende praksisfellesskapet. Samtidig skal praksisfellesskapet åpne for at alle skal få muligheten til å presentere egne synspunkter på det aktuelle temaet, mot at man må lytte til andres meninger om samme sak (Bjørnsrud & Gjems, 2019, s. 31). Allikevel er en forutsetning for kontinuerlig profesjonell utvikling at en som profesjonsutøver har en kunnskapssøkende og nysgjerrig holdning til teori og faglige utfordringer (Rønnestad, 2008, s. 280). Det kan stilles spørsmål ved om en har en slik holdning hvis ens vurderingspraksis har vært konstant i flere år.

Monica beskriver en seanse de hadde innad i kollegiet hvor de plukket kompetansemålene fra hverandre og så på hva de faktisk skulle vurdere i den nye læreplanen. Det de fant ut gjennom seansen var at det var ulik vurderingspraksis blant kroppsøvlingslærerne, noe som dannet grunnlaget for en forandring mot en felles vurderingspraksis på skolen. Slike grep i profesjonsfellesskapet er nyttig for god utvikling i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Samtidig er det noe som skal gjennomføres da skoleeier og skoleledere sammen med lærere, skal sørge for at skolens praksis stemmer overens med gjeldende læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Lyngstad (2013, s. 122) mener at å stille kritiske spørsmål til profesjonell praksis og diskutere etablerte arbeidsmåter kan bidra til profesjonell nyvinning. Det er nettopp i seanser hvor kollegiet møtes til diskusjon at kritiske spørsmål bør stilles og reflekteres over.

Ross forteller om hvordan de samarbeider med andre skoler i nærområdet. Skolen hans og to andre skoler møtes for å snakke om vurderingspraksis, og det er noe Ross synes er veldig spennende. Han mener at fordi det er ulik vurderingspraksis på skolene, så er det viktig å fokusere på det. Som det står i overordnet del (2017), skal videreutvikling av praksis i skolen blant annet skje i profesjonsfellesskapet. Det Ross sin skole gjør i samarbeid med de to andre skolene kan ses i sammenheng med det Evensen (2021) sier om at det er en forutsetning at lærere og andre ansatte i skoleverket arbeider sammen om felles planlegging og tilrettelegging i undervisning (s. 153). Grutle (2018) snakker om forandringen i praktisering av læreryrket ved at man tidligere styrte det meste selv, til at man nå er en profesjonsutøver som er en del av en gruppe. Ut ifra Ross sine erfaringer høres det ut som om at de er på vei til å få en felles vurderingspraksis ved at de jobber sammen om de nye læreplanene sammen med andre skoler

(Grutle, 2018, s. 121).

I analysen finner vi ulike sider ved profesjonsbegrepet gjennom informantenes svar. Innenfor det organisatoriske aspektet ved en profesjon er *autonomi* et sentralt begrep, og innebærer at en profesjon har en relativ selvbestemmelse i utførelsen av arbeidet (Molander & Terum, 2008, s. 19). Dette kan blant annet ses gjennom Monicas kommentar om ulike vurderingspraksis innad i kollegiet. Her kommer autonomi-aspektet ved lærerprofesjonen til syne på personnivå, men at kroppsøvingslærere innad i et kollegium har ulike vurderingspraksis bekrefter også autonomi-aspektet på skolenivå. Skolens innsats for å skape en felles forståelse av hvordan man skal vurdere i kroppsøvingsfaget, er med på å vise lærerprofesjonens *institusjonelle imperativ* (Molander & Terum, 2008, s. 19). Med dette mener vi hvordan Ross, Monica og Joey viser vilje til å skape en mer lik vurderingspraksis, som kan tyde på en forståelse av deres forpliktelse til å utføre arbeid av allmenn interesse. Det at de ønsker å forbedre eller fornye egen praksis som en gruppe kan også innebære at informantene forstår seg selv som del av en *profesjonell sammenslutning*, som utfører samme arbeid og har en kollektiv selvforståelse som profesjon (Molander & Terum, 2008, s. 20).

Deler av det performative aspektet ved profesjonsbegrepet kommer også til uttrykk gjennom analysen. Molander og Smeby (2013, s. 11) skriver at profesjoner yter tjenester av ulike art, som blant annet er endringsorienterte og *normativt regulerte*. Dette kommer til syne når informantene beskriver hvordan de sammen diskuterer hverandres vurderingspraksis, som forhåpentligvis sørger for endring og bevisstgjøring av egen praksis. At tjenestene er normativt regulerte viser til at kroppsøvingslærere handler med bakgrunn i visse kriterier (Molander & Terum, 2008, s. 18). Dette kommer til uttrykk når Monica snakker om hvordan kroppsøvingslærere på hennes skole samarbeider om hvordan man faktisk skal vurdere i faget.

Gjennom intervjuene svarer flere av informantene på hvordan de arbeider med profesjonsutvikling, både på egen arbeidsplass og sammen med andre skoler. Da kommer det frem at informantene verdsetter erfaringsdeling, samarbeid om læreplan og samarbeid med andre skoler for å kunne utvikle sin egen forståelse rundt vurderingsarbeid og læreplan. Goodlad (1979, s. 33) presiserer samtidig at læreplanarbeid er enormt komplisert, noe som underbygger viktigheten av individuelt og kollektivt arbeid med det i profesjonsfellesskapet. Hvis man kun ser på læreplanen og baserer undervisning og vurdering på bakgrunn av dette, kan dette føre til en snever og enkel oppfatning av læreplanen. Hvis man derimot jobber aktivt



med læreplanen både individuelt og i profesjonsfellesskapet, kan man få en bredere forståelse og oppdage nye dimensjoner i læreplanen. En slik måte å jobbe på er forenlig med Rønnestads (2008) punkter om kontinuerlig profesjonell utvikling (s. 280). Sæle og Hallås (2020, s. 186) skriver om at fraværet av profesjonsfellesskap i skolen kan ha påvirket kroppsøvingslærerens profesjonelle utvikling negativt. Når informantene snakker om profesjonsfellesskapet de har innad og på tvers av skoler, støtter dette Sæle og Hallås (2020, s. 183-186) mening om at lærerrollen utvikles mot et sterkere profesjonsfellesskap enn tidligere.

#### 4.5 Overordnet diskusjon

Gjennom analysen og drøftingen av hvert overordnet tema kan man se at det er forskjeller når det kommer til den enkelte lærers praktisering og forståelse av vurdering. Dette kan få implikasjoner for hvordan undervisningen og vurdering av elevene vil bli. Vi vil følgelig komme med en overordnet diskusjon som tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene som ble skissert tidligere i oppgaven.

##### *4.5.1 Hvordan praktiserer kroppsøvingslærere formativ og summativ vurdering?*

Funnene viser at begge skolene gjennomfører utviklingssamtaler to ganger i året hvor det legges opp til at elevene skal gjennomføre en egenvurdering. Informantene ser stor verdi i at elevene får muligheten til å reflektere over egen læring og utvikling i faget. I forbindelse med samtalene verdsetter også informantene samtale med elevene som kan føre til ytterligere læring. I lys av dette kan det se ut til at satsingen *Vurdering for læring* som startet i 2010 (Utdanningsdirektoratet, 2019d) har nådd frem til kroppsøvingslærere i norsk skole. Dette kan indikere at profesjonsfellesskapet på de to skolene i denne studien har jobbet aktivt med denne satsingen. Allikevel ser det ut til at et par av informantene ikke oppfyller alle punktene for god underveivurdering slik det skisseres av utdanningsdirektoratet (2021b, s. 15).

Grunnen til dette kan være at disse respondentene faktisk ikke er enige i disse læringsfremmende prinsippene, ikke kjenner til dem eller at de har noen motstridende verdier til læreplanen. En annen grunn kan også være manglende profesjonell utvikling til tross for rapportert arbeid i profesjonsfellesskapet. Bjørnsrud og Gjems (2019, s. 12) skriver om at deltakerne i et praksisfellesskap har både en individuell og kollektiv rolle, og viser vilje til å utfordre egne forståelser i dialog med andre (s. 31). Det kan spekuleres i om de nevnte informantenes rolle i profesjonsfellesskapet har vært i tråd med hva Bjørnsrud og Gjems

skriver.

Funnene viser også at alle informantene gir formative vurderinger i form av tilbakemeldinger i forbindelse med kroppsøvingstimer. Det kan tenkes at de er klar over viktigheten av at kroppsøvingslæreren gir kontinuerlig faglig og emosjonell støtte til elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 74). Den emosjonelle støtten eksemplifiseres av informantene hvor de sier at tilbakemeldinger kan vises gjennom kroppsspråk med en tommel opp eller ved å gi ros. Dette kan være med på å oppmuntre elevene og skape tro på egen læring (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 74). Respondentene viser til den faglige støtten når de snakker om å gi tilbakemeldinger til elevene når situasjonen er fersk slik at de kan dra nytte av den umiddelbart. Dette kan føre til at elevene sammen med læreren veiledes frem til løsninger som de ellers ikke ville klart å løse på egenhånd uten hjelp (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 72-73). Ved at elevene får gode og konstruktive tilbakemeldinger kan de også bli mer bevisste på hvordan de kan påvirke sin egen læring og fremgang.

Ved den summative vurderingen i kroppsøvingsfaget vektlegges kompetansen eleven har utviklet og kompetansen eleven besitter ved avslutningen av opplæring av informantene. Dette er helt i tråd med gjeldende retningslinjer (Opplæringslova, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2019a; Utdanningsdirektoratet, 2021b). Funnene viser derimot at det ikke helt like tanker hos informantene når det kommer til bruken av de formative vurderingene inn i den summative vurderingen. Én av seks bruker nemlig ikke de formative vurderingene ved den avsluttende vurderingen, men heller resultatet på tester og andre fysiske målebarometer. Etter det støtteskrivet til læreplanen sier (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 4), kan dette stride med formålet med vurdering og føre til negative konsekvenser for elevene.

#### *4.5.2 Hvordan tolker kroppsøvingslærere læreplanen ved vurdering i kroppsøving og hvilke elementer ved vurdering vektlegges?*

Flere av informantene sier at de bruker kompetansemålene aktivt både i deres undervisning og vurderingsarbeid, hvor de nevner at læreplanen blant annet har mindre fokus på fysiske ferdigheter og resultater. Gjennom den nye læreplanen tolker informantene den som mer kompleks og at det krever større fagkompetanse for å se de elementene som skal vurderes. Det forklares at læreplanen er mer kompleks fordi den inneholder flere begreper som er åpne for tolkning. Informantene sier også at læreplanen legger til rette for en nedtoning av

idrettsfokuset og at det har kommet en ny dimensjon der kompetansemålene må ses i lys av teksten «om faget». Det kom frem av intervjuene at informantene er samstemte i en del av aspektene ved vurdering og den nye læreplanen, men én av informantene skilte seg ut med å ikke ha merket særlig forskjell på endringene fra LK06 til LK20. Dette tilsier at lærere kan ha forskjellige oppfatninger av læreplanens intensjoner. «The curriculum is in the eye of the beholder» - med dette menes det at det eksisterer flere læreplaner simultant i en læreplan som gjør at lærere kan oppfatte og tolke læreplanen ulikt (Goodlad, 1979, s. 29-30).

Studiens resultater viser at samtlige informanter vektlegger innsats, mens elementer som anerkjennelse, refleksjon, utforskning, nedtoning av idrett, samarbeid, inkludering og utvikling blir også nevnt av flere av informantene. Ingen av informantene sier hvor mye hvert element skal vektlegges, og det kan indikere at ingen av dem har en helt lik vektlegging av de ulike elementene når de vurderer etter læreplanen. Man kan se gjennom analysen at vurdering i læreplanen blir iverksatt ulikt, noe som stemmer overens med det tekniskprofesjonelle fenomenet ved læreplananalyse (Goodlad, 1979, s. 32). Det blir i dette fenomenet pekt på at individer og grupper som arbeider i skolen, har i oppgave å oppnå flere mål samtidig og å gi oppmerksomhet til all intendert læring (Goodlad, 1979, s. 32). En forklaring på ulikheter ved informantenes vektlegging kan være læreplanens åpne retningslinjer, som setter krav til den enkelte lærers avanserte vurderingskompetanse. I og med at læreplanen ikke åpner for å vurdere elevene objektivt etter målbare faktorer, vil læreres profesjonelle skjønn være sentralt ved vurdering i kroppsøving. Evensen (2021, s. 153) poengterer også at kompetansemålene i faget ikke er målbare som fysiske resultater, som for eksempel hvor raskt man løper eller hvor høyt man hopper. Han underbygger dermed kroppsøvingslærerens profesjonelle skjønn som en betydningsfull del av profesjonsutøvelsen (Evensen, 2021, s. 153). Birch skriver om grunnlaget for forståelse av vurdering og vurderingsprosesser som involverer elever, der han argumenterer for at lærere bør skaffe seg så mange fordommer som mulig for å kunne gi en rettferdig vurdering (Birch, 2021, s. 163-164). På denne måten blir kroppsøvingslærerens profesjonelle skjønn også viktig i tolkningsarbeidet med læreplanen, som legger grunnlaget for hvordan hver enkelt skole og lærere vektlegger ulike elementer i læreplanen.

## 5.0 Metodisk diskusjon

Målet med denne studien var å undersøke hvordan lærere fra to ungdomsskoler praktiserer vurdering i kroppsøving etter innføring av LK20. Vi håper at denne studien bidrar til økt forståelse for hvordan lærere oppfatter vurdering i kroppsøvingsfaget. Studiens største styrke kan sies å være bidraget til nettopp dette; økt forståelse for vurdering i kroppsøving.

Utvalget vårt er relativt lite, men ut ifra omfanget på studien og tidsbegrensningen bestemte vi oss for at det var nok med seks informanter. Vi opplevde informantene som positive til studien, og de ga uttrykk for at det var spennende å være med. Ved at vi bare hadde seks informanter, kan det ha vært med på å svekke overførbarheten til studien. Det kan også ha vært med på å svekke studien at vi bare brukte to skoler i vår studie, da vi ikke fikk involvert et bredt utvalg av forskjellige skoler. Det som derimot kan ha vært med på å styrke vår studie er at opplevelsene til informantene knyttet til vurdering stemmer overens med hverandre på flere områder. Noe som også kan være med på å styrke studien vår er mangfoldet blant informantene våre, da de hadde ulik alder, bakgrunn og erfaring i yrket.

Vi ga informantene mulighet til å lese gjennom transkriberingen, men ingen hadde behov for å lese gjennom etter at alt fra intervjuene var skrevet ned. Det ble derfor viktig for oss i analysen å være nøye med at sitatene som ble brukt skulle gjenspeile det informantene stod for. Vi var bevisste på at sitatene skulle henge sammen med tilhørende tekst, da det motsatte kan medføre at sitatet mister noe av sin opprinnelige mening. Da vi skulle sitere informantene inkluderte vi lengre sitater, slik at vi kunne få frem hele innholdet i det informantene sa på en riktig måte.

Vi sitter igjen med en klar oppfatning om at intervju som metode har vært hensiktsmessig og en god måte for å innhente informasjon. Gjennom intervjuene kunne vi innhente informasjon om hvordan lærere praktiserer vurdering i kroppsøving, og informantene kunne selv sette ord på deres tanker og erfaringer knyttet til temaet. Ved at vi hadde et semistrukturert intervju kunne vi også stille oppfølgende spørsmål for at informantene kunne utdype svarene sine slik som de ville. I gjennomføringen av intervjuene brukte vi intervjuguiden som ramme for de spørsmålene som ble stilt. Gjennom at vi gjennomførte et pilotintervju før intervjuene som skulle brukes i studien, ga det oss noen nye tanker til hvordan vi kunne formulere spørsmålene. Vi ble også mer trygg i rollen som intervjuer, og dette var av stor betydning.

Gjennom samtlige intervju hadde vi problemstillingen i bakhodet, og dette ble viktig for å kunne belyse de ulike temaene underveis og for å ha en rød tråd. Vi sitter igjen med en følelse av at informantene svarte åpent og troverdig, uten at de hadde behov for å svare «det de trodde at vi ville ha som svar». Vår relasjon til informantene på forhånd kunne ha vært med på å svekke reliabiliteten til studien, men vår oppfatning tilsier at dette har blitt ivaretatt.

Studien er basert på ulike forskningsetiske prinsipper (Kvale & Brinkmann, 2010, 2015; Postholm & Jacobsen, 2010, 2021) og vi har nå gjort rede for de valgene som har blitt gjort mtp. metode, analyse og resultater. Vi har gjort rede for studiens problemstilling ved å la kroppsøvingslærere fortelle sine egne, subjektive opplevelser og erfaringer knyttet til temaet. Resultatene kan si noe om hvordan lærere praktiserer vurdering i kroppsøvingsfaget.

## 6.0 Oppsummering og konklusjon

Hensikten med denne studien har vært å finne svar på problemstillingen: «Hvordan praktiserer lærere på to norske ungdomsskoler vurdering i kroppsøving etter innføring av LK20?». For å finne svar på problemstillingen vår gjennomførte vi individuelle forskningsintervju med seks kroppsøvingslærere i Rogaland fylke. Vi gjennomførte en tematisk analyse av dataene vi innhentet og presenterte deretter relevante funn knyttet til problemstillingen. Videre drøftet vi resultatene opp mot teori og tidligere forskning.

Resultatene i studien beskriver hvordan kroppsøvingslærere praktiserer vurdering i kroppsøvingsfaget, og spesielt med vekt på innføringen av LK20. For å kunne belyse sentrale aspekt ved vurdering har vi benyttet oss av et sosiokulturelt læringsperspektiv som utgangspunkt for denne studien. Vi har i denne studien hatt en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming for å både beskrive og fortolke informantenes erfaringer med vurdering i kroppsøvingsfaget. Dette viste seg å være godt egnet til å undersøke hvordan lærere praktiserer vurdering i kroppsøvingsfaget.

Studiens funn samsvarer med tidligere forskning på innsatsbegrepet. Måten innsatsbegrepet blir forklart av informantene stemmer overens med hvordan begrepet har blitt definert av andre. Informantene har en forståelse av at innsats er en sentral del av kompetansen i kroppsøvingsfaget, som er i tråd med tidligere funn.

Studiens resultat gir også noen interessante funn. Det blir nevnt at elevens forutsetninger har noe å si for i hvilken grad eleven evner å yte innsats i kroppsøvingsfaget. Det kommer også frem at testing av elevenes ferdigheter fremdeles er en praksis i den norske skolen. I tillegg viser det seg at ikke alle kroppsøvingslærere merker forskjell i endringene fra LK06 til LK20.

Funnene fra studien vår viser at vurdering i kroppsøving er komplekst og at det krever faglig vurderingskompetanse for å kunne vurdere etter den nye læreplanen. Studien har vist at den nye læreplanen åpner for et stort tolkningsrom og at det derfor kan bli forskjeller mellom lærere når det kommer til praktisering av vurdering, både formativ og summativ. Det er mye opp til hver enkelt lærer hvordan de oppfatter den nye læreplanen og hvordan de vektlegger de ulike elementene i læreplanen. Den nye læreplanen inneholder mange begreper som kan tolkes ulikt og skape usikkerhet. Informantene trekker frem begreper som innsats,

inkludering, utforskning, anerkjennelse, nedtoning av idrettsfokus, utvikling, refleksjon og samarbeid som sentralt i den nye læreplanen. Ved at gjeldende læreplan vier mer oppmerksomhet til flere begreper enn forrige læreplan, fører dette til en mer kompleks læreplan som videre kan skape usikkerhet blant lærere. Informantene sier at de jobber med læreplanen i profesjonsfellesskapet både innad på skolen og på tvers av skoler, noe som kan virke å være fremmede for en felles vurderingspraksis på skolene.

## 6.1 Mulige implikasjoner og veien videre

Gjennom vår forskning, ser vi at vurdering i kroppsøvingfaget er noe som må jobbes kontinuerlig med for å komme nærmere en felles vurderingspraksis. Grunnlaget for en felles vurderingspraksis legges gjennom arbeid med læreplanen i profesjonsfellesskapet. Det blir viktig at skoleledere legger til rette for at lærere kan arbeide med faget både alene og sammen med andre lærere i organisasjonen. Lærerne kommer ingen vei hvis ikke skolelederne ser gevinsten av å fremme kroppsøvingfaget, sett gjennom et helseperspektiv og danningperspektiv.

Denne studien kan tydeliggjøre hvorfor fremtidig forskning bør fortsette å vie oppmerksomhet mot kunnskapsutvikling i det kroppsøvingfaglige feltet når det kommer til vurdering i kroppsøving. For å legge til rette for en rettferdig vurdering for alle elever bør forskningen rette søkelyset mot hvordan lærere skal vurdere etter den nye læreplanen. På den måten kan man få et tydeligere bilde på hvordan de ulike elementene i læreplanen skal vektlegges og vurderes, og bidra til å minimalisere forskjellene ved vurdering i faget. Evaluering av hvordan elever blir påvirket av vurderingsordningen i den nye læreplanen kan gi ny innsikt som kan være nyttig for kroppsøvingslærere og formålet med faget. Det bør ses på om dagens vurderingsordning er hensiktsmessig med tanke på formålet om en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede.

Det har blitt presisert at en utfordring i kroppsøvingfaget er hvordan lærertetthet kan påvirke lærere til å kunne støtte elevene i læringsarbeidet. Mange lærere står alene med opptil 30 elever i undervisningen, og det kan ses på som en utfordrende oppgave å skulle gi gode tilbakemeldinger og vurderinger til alle elever i hver time. Det kunne vært interessant å se på ressursbruken i norsk skole, hvor det hadde vært hensiktsmessig å ha to kroppsøvingslærere i kroppsøvingstimene der det er over 20 elever. På den måten kan kroppsøvingslæreren følge

opp elevene tettere og ha et bedre grunnlag for å gi tilbakemelding og vurdering. En slik drømmeverden avhenger selvfølgelig av skolens økonomi og er derfor ikke nødvendigvis like enkelt å få til i praksis.

Ifølge statistikk (SSB) er det en positiv utvikling når det kommer til antall utdannede kroppsøvlingslærere som arbeider på ungdomstrinnet. Det er likevel viktig å fortsette med utdanningen av kroppsøvlingslærere for å minimere antall ufaglærte som underviser i faget. Dette vil være med på å heve vurderingskompetansen i faget, noe som igjen vil komme elevene til gode.

Avslutningsvis kan man si at denne studien har vist at kroppsøvlingslærere er på god vei til å kunne vurdere etter den nye læreplanen, samtidig som vi ser at det kreves mer arbeid og kompetanse på feltet. Det er behov for at flere forskningsprosjekt jobber tett sammen med skolene for å minke gapet mellom læreplan og praksis. Vi håper at denne studien kan være med å åpne opp for flere spørsmål og problemstillinger som kan bringe kroppsøvlingsfaget videre.



## 7.0 Litteraturliste

Aagard, S. (2021, 9. mars). Vurdering i kroppsøving? *Adressavisen*.

<https://www.adressa.no/midtnorskdebatt/i/z7gKxO/gymlaerer-kroppsovingsfaget-bor-bli-et-fag-som-ikke-lenger-vurderes-med-tallkarakter>

Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og læreres blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education, Vol 1*, s. 5-17.

Annerstedt, C. & Larsson, S. (2010). «I have my own picture of what the demands are...»: Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 97-115.

Bennett, Randy & Org, Rbennett@ets. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 18. DOI: 10.1080/0969594X.2010.513678

Birch, J. E. (2021). Subjektiv vurdering er rettferdig vurdering. I Vinje, E. E. (red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. (1. utg., 2021, s. 148-165). Cappelen Damm Akademisk.

Bjørnsrud, H. & Gjems, L. (2019). *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. Universitetsforlaget

Brattenborg, S., Vegard, A., Kvikstad, I. & Vinje, E., E. (2021). Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at undervisningspraksisen vil kunne påvirkes av fagfornyelsen? I Vinje E., E. (red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. (1. utg, 2021, s. 61-85). Cappelen Damm.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3. utg. DOI:[10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)

Cicek, G., J. (2010). *Handbook of Formative Assessment*. (1. utg.) Taylor & Francis Group

- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Docan, T. N. (2006). Positive and Negative Incentives in the Classroom: An Analysis of Grading Systems and Student Motivation. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 6, No. 2, pp. 21-40. [Positive and Negative Incentives in the Classroom: An Analysis of Grading Systems and Student Motivation - ProQuest](#)
- Elstad, E., Helstad, K. & Mausestaden, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17-38). Universitetsforlaget.
- Evensen, K. (2021). *Vurdering i kroppsøving* (2. opplag). Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen – praksis, læring og utvikling*. Universitetsforlaget
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. [Forskrift til opplæringslova - Lovdata](#)
- Gadamer, H-G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax Forlag A/S Oslo
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2019, 8. oktober). *Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger*. Utdanningsnytt. [Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger \(utdanningsnytt.no\)](#)
- Goodlad, J., I. (1979). *Curriculum Inquiry – The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill, Inc.
- Granlund, L., Mausestaden, S. & Munthe, E. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon*. (HiO-rapport 2011 nr. 2). Høgskolen i Oslo. [Microsoft Word - Lærerprofesjonalitet 08.02.docx \(oslomet.no\)](#)

- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L., I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. (2. opplag, 2010, s. 71-86). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L., I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. (2. opplag, 2010, s. 179-196). Universitetsforlaget.
- Grutle, B. (2018). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling – Lærere som lærer* (1.utg, 1. opplag). Cappelen Damm.
- Haakestad, H. (2019). Kall eller lønnskamp? En casestudie av Utdanningsforbundets holdning til lukning av læreryrket. *Tidsskrift for samfunnsforskning Vol. 60* (1), 50-73. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2019-01-03>
- Hay, P. & Penney, D. (2012). *Assessment in Physical Education: A Sociocultural Perspective* (1. utg.). Taylor & Francis Group
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Høring – forskrifter om rammeplan for femårige grunnskolelærerutdanninger*. Regjeringen. [Høring - forskrifter om rammeplan for femårige grunnskolelærerutdanninger - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/horing-forskrifter-om-rammeplan-for-femarige-grunnskolelærerutdanninger-regjeringen.no)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/overordnet-del-verdier-og-prinsipper-for-grunnopplæringen-overordnet-del-av-læreplanverket-regjeringen.no)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag
- Leirhaug, P. E. (2013). «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.»: vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet i FoU i praksis*, 7 (3), 9-32. Norwegian School of Sport Science

- Leirhaug, P. E. (2016). «Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring». *En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge* [Doktorgradsavhandling]. Norges Idrettshøgskole.
- Lyngstad, I. (2013). Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvingfag: Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv [Doktorgradsavhandling] Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim
- Lyngstad, I. (2017). Fenomenologisk forståelse av elevens bevegelsesaktivitet – et bidrag til innsikt i lærerens tolkningsarbeid i kroppsøvingundervisningen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Vol. 1, pp. 1-15. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.665>
- Lærerprofesjonens etiske råd. (2016). *Om LER*. Hentet 3. mars 2023 fra [Om rådet — Lærerprofesjonens etiske råd \(laereretikk.no\)](#)
- Mandrell, L. (1997). Zen and the Art of Grade Motivation. *The English Journal*, Vol 86, No. 1, pp. 28-31. National Council of Teachers of English. <https://doi.org/10.2307/820776>
- Moen, K. M. (2011). «Shaking or stirring»? *A case-study of physical education teacher education in Norway* [Doktorgradsavhandling]. Norges Idrettshøgskole.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V., H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon – en kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. Oppdragsrapport nr. 1 – 2018. Høgskolen i Innlandet. Elverum
- Molander, A. & Smeby, J-C. (2013). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Terum, L., I. (Red). (2008). *Profesjonsstudier* (2. opplag, 2010). Universitetsforlaget.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Næsheim-Bjørkvik, G. (2010). *En byrdefull ideologisk arv i kroppsøvingfaget?* University of Stavanger, Norway. <http://hdl.handle.net/11250/2412726>
- Pedersen, C., Reiling, R. B., Vennerød-Diesen, F. F., Alne, R., Skålholt, A./ Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). (2022/12). *Evaluering av norm for lærertetthet - Sluttrapport*. Rapportkode: 21051. Utdanningsdirektoratet. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3029689/NIFUrapport2022-12.pdf?sequence=6>
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M.L. (2012). Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. *Washington D.C: National Academies Press*
- Personopplysningsloven. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger*. (LOV-2000-04-14-31). Lovdata. [Lov om behandling av personopplysninger \(personopplysningsloven\) - Lovdata](#)
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. (1.utg., 2. opplag). Cappelen Damm.
- Prøitz, T.S., & Spord Borgen, J. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering - det (u)muliges kunst? Læreres setting av standpunktkarakter i fem fag i grunnopplæringen*. Rapport 16/10. Oslo: NIFU STEP
- Rønnestad, M., H. (2008). Profesjonell utvikling. I A. Molander & L., I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. (2. opplag, 2010, s. 279-94). Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2023, 8. februar). *Lærerkompetanse i grunnskole – hovedresultater 2021/2022* (ISBN 978-82-587-1629-4 (elektronisk)). [Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2021/2022 \(ssb.no\)](#)

- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2019). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. Utgave). Universitetsforlaget.
- Skauge, M. (2019, 11. januar). Mellom ferdighet, kunnskap og innsats? Summativ vurdering i kroppsøvfingsfaget. Hentet fra [Mellom ferdighet, kunnskap og innsats? Summativ vurdering i kroppsøvfingsfaget | idrottsforum.org - forumbloggen](https://www.idrottsforum.org/forumbloggen)
- Smeby, J-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L., I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. (2. opplag, 2010, s. 87-102). Universitetsforlaget.
- Standal, Ø. F. & Moen, K. M. (2017). Praksisopplæring i kroppsøvfingslærer- og idrettsutdanninger: 3 utfordringer for framtidig fagutvikling. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Vol 1, 2017, pp. 75-87. [Praksis i kroppsøvfingslærer- og idrettsutdanninger: 3 utfordringer for framtidig fagutvikling | Journal for Research in Arts and Sports Education \(jased.net\)](https://www.jased.net)
- Starck, J. R., Richards, K. A. R. & O'Neil, K. (2018). A Conceptual Framework for Assessment Literacy: Opportunities for Physical Education Teacher Education. *Quest (National Association for Kinesiology in Higher Education)*, Vol. 70 (4), p. 519-535 <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1080/00336297.2018.1465830>
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment Literacy for the 21st Century. *The Phi Delta Kappan*, 77(3), 238–245. <http://www.jstor.org/stable/20405538>
- St.meld. nr. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo. Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 22 \(2010 – 2011\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)
- Svendby, E. B. (2013). *‘Jeg kan og jeg vil, men passer visst ikke inn’: En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvfingsfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming)* [Doktorgradsavhandling]. Norges Idrettshøgskole.
- Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning* (1. utg.). Gyldendal Norsk Forlag

- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-01)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. Hentet fra [Læreplan i kroppsøving \(KRO1-01\) \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-02)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2009. Hentet fra [Læreplan i kroppsøving \(KRO1-02\) \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-03)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2012. Hentet fra [Læreplan i kroppsøving \(KRO1-03\) \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-04)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2015. Hentet fra [Læreplan i kroppsøving \(KRO1-04\) \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Endringer i faget kroppsøving Udir-8-12* (Udir-8-12) [Rundskriv]. [Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [Læreplan i kroppsøving \(KRO01-05\) \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 13. mars). *Dybdeløring*. Hentet fra [Dybdeløring \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2019c, 18. november). *Hva er nytt i kroppsøving?* Hentet fra [Hva er nytt i kroppsøving? \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2019d, 30. januar). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/#1.2-hva-betyr-vurdering-for-laring-i-satsingen>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 6. april). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. Hentet fra [Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester \(udir.no\)](#)

- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 10. mai). *Individuell vurdering* (Udir-2-2020) [Rundskriv].  
[Individuell vurdering Udir-2-2020](#)
- Utdanningsforbundet. (2003). *Fagforeningenes rolle i kunnskapssamfunnet. Utredning. 2003/3*. Hentet fra [Fagforeningens rolle i kunnskapssamfunnet \(utdanningsforbundet.no\)](#)
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform på 1, 2, 3*. [Brosjyre].  
[larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3.pdf \(utdanningsforbundet.no\)](#)
- Utdanningsforbundet. (2014, 23. oktober). *Ludvigsen-utvalgets delinnstilling om elevenes læring i fremtidens skole*. Hentet fra [Ludvigsen-utvalgets delinnstilling om elevenes læring i fremtidens skole \(utdanningsforbundet.no\)](#)
- Utdanningsnytt. (2011, 7. oktober). *Vil ha innsatsen tilbake i kroppsøving*. [Vil ha innsatsen tilbake i kroppsøving \(utdanningsnytt.no\)](#)
- Vinje, E. E., Aasland, M. & Aasland, O. E. (2019). «Uansett hva elevene gjorda da, så ble de aldri gode nok» - kroppsøvlingslærerrollen og innsatsbegrepet i et profesjonsperspektiv. I Vinje, E., E. & Skrede, J. (red.), *Fremtidens kroppsøvlingslærer*. (1. utg., 2019, s. 114-132). Cappelen Damm.
- Vinje, E. E., Brattenborg, S. & Skrede, J. (2021). Bør karakter avskaffes i kroppsøving? I Vinje, E. E. (red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. (1. utg., 2021, s. 166-190). Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E. E. & Brattenborg, S. (2021, 14. april). *Nytt støtteskriv for kroppsøvlingslærere forsterker uklarheter*. Utdanningsnytt. [Nytt støtteskriv for kroppsøvlingslærere forsterker uklarheter \(utdanningsnytt.no\)](#)
- Vinje, E., E. (Red.). (2021). *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. Cappelen Damm Akademisk.



Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*.  
Harvard University Press

## Informasjonsskriv om masterprosjekt 2022/23

### Vurdering i kroppsøving

#### **Forespørsel**

Forespørsel om å delta på et forskningsintervju i forbindelse med en masteroppgave i kroppsøving. Vi er to studenter som skal skrive en masteroppgave i kroppsøving som avslutning på en 5. årig lærerutdanning ved Universitetet i Stavanger.

#### **Formål**

Temaet for oppgaven er vurdering i kroppsøving etter innføring av LK20, og hvordan lærere praktiserer dette på ungdomstrinnet. Med en utforskende kvalitativ tilnærming skal vi denne oppgaven ha et lærerperspektiv. I og med at oppgaven omhandler LK20, ønsker vi å intervjuere lærere som har erfaring med å undervise og vurdere i kroppsøvingsfaget etter gjeldende læreplan. Spørsmålene i intervjuet vil handle om hvordan du som lærer vurderer elevene i kroppsøvingsfaget i gjeldende læreplan, og hvilke tanker og erfaringer du har gjort deg opp rundt dette temaet.

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

Intervjuet vil gjennomføres i løpet av januar-februar 2023, og det vil ta rundt 20-45 minutter. Vi avtaler hvor og når intervjuet skal finne sted, og kommer veldig gjerne på besøk til skolen og gjennomfører intervjuet der, vi er fleksible. Skulle det være vanskelig å møtes vil det være mulig å ha intervjuet digitalt. Intervjuet vil bli tatt opp med båndopptaker eller lignende, og vi kommer til å ta notater underveis.

#### **Frivillig deltakelse**

Deltakelse i denne masterstudien er frivillig. Du kan når som helst underveis i studien trekke tilbake ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Da vil datamaterialet innhentet fra deg bli slettet.

#### **Personvern**

Vi som forskere i denne oppgaven er underlagt taushetsplikt, og dataene vi innhenter vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Det er kun vi to og veileder på UiS som kommer til å ha tilgang til dataene som innhentes, og kan kun behandle disse dataene basert på ditt samtykke. Vi kommer til å bruke « Nettskjema» til å innhente og lagre dataene, dette er en løsning som er sikker og i tråd med UiS sin klassifisering av data. Ved prosjektets slutt i juni 2023, vil alle data bli slettet. Deltakere som ønsker, kan få en kopi av oppgaven etter at den er levert.

#### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Prosjektet er meldt inn til SIKT (tidligere NSD), « Kunnskapssektorens tjenesteleverandør», som en masteroppgave som skal gjennomføres i skoleåret 2022/2023.

### **Hvordan kan jeg finne ut mer?**

Har du spørsmål i forhold til prosjektet kan du kontakte oss på telefonnummer 934 32 647 eller 948 85 860.

Eller sende e-post til [kristian.soraker@gmail.com](mailto:kristian.soraker@gmail.com) eller [oli.oftedal@gmail.com](mailto:oli.oftedal@gmail.com).

Du kan også sende e-post til vår veileder på [silje.e.kvalo@uis.no](mailto:silje.e.kvalo@uis.no).

Har du spørsmål ift. personvernrettigheter, kan du kontakte personvernombud på UiS Rolf Jegervatn på [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no).

## **Samtykkeerklæring**

Dersom du kunne tenke deg å delta i et forskningsintervju i vårt masterprosjekt, hadde det vært fint om du kunne ha signert samtykkeerklæringen nedenfor.

Med vennlig hilsen,  
Kristian Søraker og Ole André Oftedal

---

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt informasjon om masterprosjektet til Kristian Søraker og Ole André Oftedal. En kvalitativ studie om kroppsøvingslæreres praktisering av vurdering i kroppsøvingsfaget etter LK20.

Navn:

Telefonnummer:

E-postadresse:

Signatur og dato:.....

## Intervjuguide

### Innledning:

- Takke respondenten for at den stiller opp!
- Fortelle hva formålet med intervjuet er, hvilket type intervju er det (semistrukturert intervju), og hvor lang tid antar vi det kommer til å ta.
- Informere respondenten om anonymitet og hvordan dataene vil bli behandlet, deltakelsen er frivillig og respondenten kan når som helst trekke seg.
- Har respondenten noen spørsmål før vi går starter?

(Skrur på båndopptaker)

### Bakgrunnen til respondenten

- Alder
- Hvilket årstrinn underviser du på nå?
- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?

### Hoveddel:

Tematikk	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Vurdering i kroppsøving	Hva tenker du om vurdering i kroppsøving?  Hvordan stiller du deg til vurdering av innsats i kroppsøvingsfaget?	Hva synes du er utfordrende mtp vurdering i kroppsøving?  Er det noe som ikke er utfordrende eller er mindre utfordrende?  Hva er innsats i kroppsøving for deg, hva ligger i innsatsbegrepet?
Fagfornyelsen	Hvordan tolker du den nye læreplanen med tanke på vurdering i kroppsøving?  Har du måttet endre din vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget etter Fagfornyelsen?	Hvilke elementer ved vurdering legges det mest vekt på i den nye læreplanen?  Hvorfor eller hvorfor ikke? Hvilke endringer har du måttet gjøre?  Har det gjort det mer eller mindre utfordrende med vurdering og hvorfor?

<p>Formativ vurdering</p>	<p>Hvordan praktiserer du <i>vurdering for læring</i> og/eller undervisvurdering?</p> <p>På hvilken måte tenker du at <i>vurdering for læring</i> kan være et redskap for læring?</p>	<p>Kan du gi et eksempel på dette?</p> <p>Hvordan gir du tilbakemeldinger?</p> <p>Bruker du læreplanverket aktivt i din vurderingspraksis?</p> <p>Er det utfordrende å følge opp hver elev, isåfall hvorfor?</p> <p>Inkluderer du elevene i vurderingsarbeidet og hvordan gjør du det?</p>
<p>Summativ vurdering</p>	<p>Hvordan praktiserer du summativ vurdering i kroppsøving?</p>	<p>Kan du gi et eksempel på dette?</p> <p>Hvordan bruker du de formative vurderingene inn i den summative vurderingen i kroppsøving?</p> <p>Hvordan formidler du formativ og summativ vurdering til elevene?</p>
<p>Avslutning</p>	<p>Har du noen avsluttende tanker om vurdering i kroppsøving?</p> <p>Er det noe du har lyst til å legge til?</p> <p>Kan vi kontakte deg igjen, hvis noe skulle være uklart?</p> <p>Takk igjen for at du stilte opp!</p>	

Vedlegg 3 – Godkjenning fra Sikt

## SIKT sin vurdering

**Referansenummer**

404561

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

03.01.2023

**Prosjektittel**

Vurdering i kroppsøving - masteroppgave

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Silje Eikanger Kvalø

**Student**

Ole André Oftedal & Kristian Søraker

**Prosjektperiode**

22.08.2022 - 20.06.2023

**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 20.06.2023.

[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.

#### TYPE OPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger.

#### DATABEHANDLER

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

#### KOMMENTARER TIL INFORMASJONSSKRIVET

Informasjonsskrivet ditt mangler noen punkter loven krever er med. Du må derfor legge til disse punktene i informasjonsskrivet før du gir dette til forskningsdeltakerne dine. Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet: • At du behandler opplysningene om dine forskningsdeltagere basert på deres samtykke • Kontaktopplysninger til din institusjon sitt personvernombud Ta gjerne en titt på våre nettsider for hjelp til formuleringer: <https://sikt.no/informasjon-til-deltakarane-i-forskningsprosjekt>

#### 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-endringer-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!

## Vedlegg 4 - Samskrivingsprosessen

### Beskrivelse av samskrivingsprosessen – *Vancouver-kriterier*

Vi har i denne oppgaven begge levert et substansielt bidrag til alle delene av studien - til utforming og skriving av tekst i studien. Under intervjuene fordelte vi arbeidsoppgaver på hver vår skole, der én var hovedintervjuer og den andre observerte. Under transkripsjonen fordelte vi ansvar for den skolen vi var hovedintervjuer. Under metode og teorikapittel ble vi enig om hva som skulle skrives, og så fordelte vi slik at det ble noenlunde likt arbeid for begge to. Videre analysearbeid samarbeidet vi om og hadde tett dialog. Vi har hatt et kontinuerlig samarbeid om hva som har blitt skrevet, slik at vi kvalitetssikret arbeidet vårt.

Begge forskere har godkjent den endelige versjonen som blir sendt inn for publisering, og begge er ansvarlig for oppgaven i sin helhet.