

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Jenny Christina Bjerknes

«Fra resultatkultur til vurderingskultur»

En kvalitativ studie om kroppsøvlingslæreres vurderingspraksis på ungdomstrinnet

«From performance culture to assessment culture»

A qualitative study of physical education teachers' assessment practice at the junior high level

Master i kroppsøving og idrett
2020

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å belyse hvilket syn kroppsøvlingslærere har på vurdering og hvordan de jobber med vurdering i faget på ungdomstrinnet, samt hvordan de praktiserer formativ og summativ vurdering, og hvilke tanker de har knyttet til innføringen av eksamen i faget.

Det teoretiske rammeverket for denne studien er vurderingsteori, med sentrale begrep som formativ vurdering, summativ vurdering, informativ tilbakemelding, psykometrisk-, kontekstuell-, og ipsativt vurderingsparadigme.

Dette er en kvalitativ studie. Gjennom seks semi-strukturerte intervjuer av kroppsøvlingslærere er data blitt generert og analysert i tråd med en tematisk analysemetode.

Det viser seg at vurderingspraksisen til kroppsøvlingslærere på ungdomstrinnet har endret seg til å være mer i tråd med en vurderingskultur. Lærerne praktiserer en vurdering som har til hensikt å utvikle og skape læring hos elevene i faget. Lærerne jobber kontinuerlig med vurdering i faget, og bruker ulike strategier i vurderingsarbeidet.

Det poengteres at formativ vurdering handler om den tilbakemeldingen elevene får fortløpende i kroppsøvlingsstimen, rett etter timen, eller i fagsamtalen. Lærerne mener at den summative vurderingen er den enkleste formen for vurdering, og den minst viktige for elevens læring.

Videre viser studien delte meninger om innføringen av eksamen i kroppsøvlingsfaget, blant lærerne. Noen lærere hevder at en eksamen vil kunne styrke statusen til faget i skolen, og andre mener at en eksamen vil føre faget tilbake til et fokus på fysiske tester. Dette gjør lærerne bekymra for et økende eksamensstress blant elevene. Samtidig hevder flere av lærerne at det er nettopp kroppsøvlingslærere som må være med på å bestemme eksamensformen i faget.

Nøkkelord: Formativ vurdering, summativ vurdering, vurdering for læring, vurderingspraksis, kroppsøving, kroppsøvlingslæreren, eksamen, vurderingsteori.

Forord

Her ved målstreken, ser jeg tilbake på en lang, krevende og til tider frustrerende prosess med arbeidet med denne masteroppgaven. Det har også vært en læringsprosess, som jeg vil ta med meg videre i livet. Avslutningen på disse fem årene som student, ble ikke helt som forventet da Covid-19 inntraff. Derfor vil jeg benytte forordet til å takke en del betydningsfulle personer, som har vært en del av denne prosessen.

Aller først må jeg få takke min veileder, professor Kjersti Mordal Moen. Du er en veileder i særklasse. Takk for alle tilbakemeldingene som har vært til hjelp og hodebry. Takk for at du har vært en stødig klippe med gode svar og innspill.

Takk til rektorene, for at jeg fikk gjennomføre forskningen ved deres skole.

Kroppsøvlingslærerne som valgte å dele av sine tanker og erfaringer i et intervju, dere vet selv hvem dere er. Tusen takk for at dere takket ja til dette.

Mine foreldre, tusen takk for all støtte og alt dere har bidratt med underveis i min studie tid. Ikke minst takk for at jeg har fått okkupert halve kjøkkenbordet i perioden da landet stengte ned. Jeg er evig takknemlig for dere.

Vedel Amundsen, min kjæreste og kommende samboer. Takk for all støtte, kjærlighet og alle dine morsomheter. Det har vært redningen, spesielt i mine tunge perioder. Nå er ventetiden over og vi kan endelig flytte sammen.

Hildegunn Vangen, Kine Ludviksen og Amund Ramstad Eidlaug, takk for at dere tok dere tid til å lese korrektur, det har vært til stor hjelp. I tillegg er jeg glad for at du har villet være min treningskompis den siste perioden av denne oppgaven, Amund.

Til slutt, og med tårer i øynene vil jeg rette en gedigen takk til MAKI-gjengen min. Gina, Kristine og Julie, for meg har dere vært limet i dette studie. Uten deres tilstedeværelse ville dette vært en tung prosess. Takk for alle faglige diskusjoner, fjas, lange og korte dager på biblioteket. Takk for alt dere har lært meg, nå skal det bli fint å skue ut over Glomma, uten bekymringer om APA, metodelitteratur og innleveringsfrister.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	3
1. Innledning	6
1.1 Forskrift til opplæringsloven: Om vurdering i kroppsøvningsfaget	6
1.2 Vurdering i læreplaner: Et historisk riss	8
1.2.1 Vurdering i kroppsøving i fremtidens læreplan: fagfornyelsen	10
1.3 Tidligere forskningen på vurdering i kroppsøving	12
1.3 Hensikten med denne studien	16
2. Vurderingsteori som bakteppe	17
2.1 Vurderingsparadigmer	17
2.1.1 Psykometrisk vurderingsparadigme	18
2.1.2 Kontekstuel vurderingsparadigme	19
2.1.3 Ipsative vurderingsparadigme	20
2.2 Ulike former for vurdering	21
2.2.1 Formativ vurdering	21
2.2.2 Summativ vurdering	24
2.3 Vurderingens funksjon	25
3. Metode	26
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	26
3.2 Semi-strukturert intervju	27
3.2.1 Pilotintervju	28
3.3 Utvalgsprosedyrer og utvalg av lærere	29
3.4 Intervju med kroppsøvningslærere	30
3.5 Transkribering av intervju	32
3.5 Analyse av det datamateriale	33
3.6 Etske vurderinger	36
3.7 Studiens validitet og reliabilitet	37
3.7.1 Validitet	37
3.7.2 Reliabilitet	39
6. Resultater	40
6.1 Fra resultatkultur til vurderingskultur	40
6.1.1 Fra stykkevis og delt til kontinuerlig vurdering	42
6.1.2 Elevene har en rolle i vurderingsarbeidet	44
6.1.3 Struktur i vurderingsarbeidet gir grunnlag for vurdering	46
6.1.4 Ønsker mer fokus på vurdering i det kollegiale samarbeidet	48

6.2 Tilbakemelding er viktig for elevers læring	49
6.2.1 Elevene må forstå for å lære	50
6.2.3 Summativ vurdering er minst viktig for elevenes læring	52
6.3 Delte meninger om innføringen av eksamen	55
7. Diskusjon	58
7.1 Lærerens syn på vurdering – et blick for elevens læring	58
7.2 Lærerens vurderingspraksis – et steg i riktig retning	59
7.2 Tilbakemelding til eleven den viktigste formen for vurdering i kroppsøving	61
7.4 Innføring av eksamen i faget – et steg i feil retning	65
8. Konklusjon og videre forskning	66
Litteratur.....	68
Vedlegg 1	74
Vedlegg 2	77
Vedlegg 3	78
Vedlegg 4	79
Vedlegg 5	81

1. Innledning

I denne masteroppgaven har jeg satt fokus på vurdering i kroppsøving, en tematikk som har fanget min interesse som student og som er en viktig, og vanskelig del av jobben som kroppsøvingslærer. Videre vil jeg gå litt mer i dybden på dette.

Dette studiet har gitt meg en forståelse for at kroppsøvingsfaget er mye mer enn benkefotball, og nappehale, slik jeg som elev ble kjent med faget. Ved forskningsbasert kunnskap og relevante teorier har jeg fått øynene opp for hvordan vurderingsarbeidet til kroppsøvingslæreren vil kunne ha innvirkning på elevens læring i faget, og selve undervisningen. Min kjennskap til vurdering i kroppsøving, som elev, er å gjennomføre ulike fysiske tester, og få en karakter basert på min prestasjon. Som student har jeg tilegnet meg en helt annen kunnskap knyttet til vurdering i faget. Vurdering har fått en tydeligere plass i faget generelt (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2015a; Udir; 2019), men spesielt for kroppsøving er at eleven innsats og forutsetninger skal være en del av grunnlaget for vurdering (Forskrift til opplæringsloven, 2006, §3-3; Udir, 2012a). Forskning gjennomført i den videregående skolen, viser at vurdering er utfordrende i faget (Leirhaug og Annerstedt, 2016), og lærerne virker å fortsatt holde fast ved en mer tradisjonell vurderingsform (Leirhaug, MacPhail & Annerstedt, 2016). Vi vet lite om dette også er gjeldende for kroppsøvingslærere ved ungdomstrinnet. I denne masteroppgaven ønsker jeg derfor å forske på kroppsøvingslæreres vurderingspraksis i faget.

Nedenfor vil jeg gi et innblikk i styringsdokumenter, tidligere forskning, og teori på vurdering, før jeg redegjør for valg av forskningsmetode, analysemetode, resultat, diskusjon og konklusjon.

1.1 Forskrift til opplæringsloven: Om vurdering i kroppsøvingsfaget

I forskrift til opplæringsloven § 3-1. Rett til vurdering (2006b), er det nedfelt at alle elever i den offentlige grunnskoleopplæringen har rett til vurdering som omhandler undervisningsvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringen. Elevene skal også ha kjennskap til målet for opplæringen, hva som blir vektlagt i vurderingen og hva som er grunnlaget for vurderingen av deres kompetanse. Kroppsøvingslæreren er dermed pliktet til å gi elevene en undervisningsvurdering som er dokumentert. Elevene skal også være kjent med hva som vektlegges i vurderingen. Videre i forskrift til opplæringsloven § 3-2. Formålet med vurdering (2006b), står det følgende «Formålet med vurdering i fag er å fremme læring og uttrykke kompetansen til eleven, underveis og ved avslutninga av opplæringa i faget». Forskrift til opplæringsloven legger med andre ord føring for at lærerne i den norske skole

skal praktisere vurdering som bygger på forståelse av vurdering med læring i fokus. I kroppsøvningsfaget har bruk av fysiske tester hatt en historisk plass som grunnlag for vurdering (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013, s. 26). I forskrift til opplæringsloven § 2-4 (2006a) står det følgende om bruk av tester i kroppsøvningsfaget «Elevar skal delta i ferdighetsprøva i symjing slik denne er fastsett av departementet.». Svømming er livbergende og er derfor nedfelt i læreplanen og forskrift til opplæringsloven som en livbergende ferdighetsprøve.

Særegent for kroppsøvningsfaget er at elevens innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering i faget, og dette er nedfelt i §3-3, andre ledd andre punkt (Forskrift til opplæringsloven, 2006b). Udir (2012b) forklarer elevens innsats som grunnlag for vurdering slik;

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 (avsn. 4).

Elevens innsats er gjeldende i kroppsøving for at eleven skal kunne oppnå en god karakter i faget tross lav kompetanse og med forutsetninger som gjør det vanskelig å få høy måloppnåelse (Udir, 2012b, avsn. 5). Det elevene vurderes opp imot er kompetansemålene for den gjeldende læreplanen i faget (Forskrift til opplæringsloven, 2006b, § 3-3.). Elevens vurdering i kroppsøving skal altså utrykke hans/hennes oppnådde kompetanse og innsats i faget.

Med tiden har det blitt økt satsning på underveisvurdering, og dette er også nedfelt i forskrift til opplæringsloven (2006b), det står følgende «Undervegsvurdering i fag skal brukast som ein reiskap i læringsprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven aukar kompetansen i fag.» (§3-11). I tillegg til at læreren skal bruke underveisvurdering som et verktøy i elevens læringsprosess, skal den også inneholde informasjon om elevens kompetanse og være veiledende for hvordan eleven kan utvikle sin kompetanse i faget (Forskrift til opplæringsloven, 2006b, §3-11). Elevene har også rett til å ha en samtale med læreren hvert halvår, om deres utvikling i forhold til kompetansemålene. Det er dermed lovfestet at kroppsøvningslæreren skal praktisere en vurdering som har til hensikt å fremme elevens læring i faget. I det neste kapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan vurdering i kroppsøvningsfaget har blitt synliggjort i læreplanene gjennom tiden.

1.2 Vurdering i læreplaner: Et historisk riss

Vurdering i kroppsøvningsfaget ble først en del av Normalplan for by-landsfolkeskolen (1957) og Læreplan for forsøk på 9-årig skole (1960). Disse planen kom etter krigen og fokuset i faget var da å skape god helse blant elevene. Læreren skulle praktisere vurdering i henhold til gymnastikktabeller (Norge Kirke- og undervisningsdepartement, 1957, s. 193). Tabellene beskrev, i en rangert rekkefølge, aktiviteter og øvelser som elevene skulle praktisere, og hvilken tallkarakter de ulike aktivitetene og øvelsene tilsa. Vurdering handlet dermed om vurdering av læring. I 1974 ble Mønsterplan for grunnskolen innført, og det er først i denne planen at vurdering får en mer nyansert rolle i faget, det står følgende i planen;

Det er ikke nok at læreren vurderer elevens arbeidsmåter og resultatene av deres arbeid, like viktig er det at elevene får øving i selv å vurdere. Den enkelte elevs arbeid må vurderes med jevne mellomrom, både for å stimulere interessen for faget og for å få rettleiding for videre arbeid (s. 260).

Her kommer det tydelig frem at vurdering også på den tiden, handlet om noe mer enn bare en tallkarakter ut ifra en gymnastikktabell. Det er også først i denne planen at elevens egenvurdering blir nevnt som en viktig faktor i vurderingsarbeidet. Elevens egenvurdering er også en del av vurderingsarbeidet i Mønsterplan for grunnskolen, som ble innført i 1987. I denne planen var det fokus på at kroppsøvningsfaget skulle bidra til å utvikle hele mennesket (Kirke-, og undervisningsdepartementet, 1987, s. 275). Fokuset på å utvikle hele mennesket gjenspeiles i hvordan vurderingen skulle praktiseres generelt i skolen ved at læreren la vekt på en helhetlig og allsidig vurdering, og det står følgende;

Vurderingen av elevarbeidet skal ikke ensidig dreie seg om de kunnskaper og ferdigheter elevene tilegner seg. I sin vurdering skal læreren også si noe om hvordan elevene arbeider, hvilke arbeidsmåter de kan bruke, hvor selvstendig de bruker stofftilfang og hjelpemidler, og hvor rasjonelt de går til verks når de skal løse oppgavene (s. 75).

Nytt i denne planen er at læreren skal fokusere mer på elevens fremgang og utvikling, og ikke bare elevens kunnskap og ferdighet. På denne måten begynte vurdering å få en tydeligere rolle i skolen.

I nyere tid, mer konkret i læreplan for den 10-årige grunnskolen fra 1997 (L-97), skjer en stor endring når det gjelder vurdering i kroppsøvingfaget. Under kroppsøvingfaget står det lite konkret om vurdering i faget, men i den generelle delen i L-97 står det følgende; «Gjennom ulike former for vurdering skal læringa til elevane og opplæringa i skulen sjåast i forhold til mål, innhald og prinsipp for læreplanverket.» (s. 79). På denne måten gis læreren stor frihet i hvordan hun vil praktisere vurdering i kroppsøvingfaget, men læreren skal ha fokus på elevens måloppnåelse i faget. Videre står det også at hensikten med vurderingsarbeidet er å fremme elevens læring og utvikling, og at vurdering på ungdomstrinnet også skal gjøres med karakter (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 79). Vurdering og karaktersetning skilles som to ulike former for vurdering i L-97, og dette skillet ble svært tydelig i kunnskapsløfte fra 2006. Noe som også ble svært tydelig i den første utgaven av kunnskapsløftet (Udir, 2006) var at elevens innsats ble fjernet som grunnlag for vurdering i faget. Dette skapte usikkerhet blant lærere og elever, og førte til flere medieoppslag knyttet til vurdering i faget (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 7). Etter en lang fagpolitisk debatt ble det enighet om at elevens innsats faktisk skal være en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøvingfaget (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013, s. 4; Udir, 2012a, s. 6). På denne måten er vurdering i kroppsøving særegent da dette er det eneste faget i den norske skolen hvor lærerne skal vurdere elevens innsats.

En annen stor endring i 2012 som kom etter rundskriv 8 (Udir, 2012a, s. 6) er at elevens forutsetning var blitt innarbeidet i kompetansemålene for kroppsøvingfaget. Hensikten med at innsatsen til eleven ble tatt inn igjen som en del av grunnlaget for vurdering var for at elever med lav kompetanse, og andre forutsetninger også skulle bli gitt muligheten til å kunne oppnå en god karakter i faget. Bruk av tester, som erfaringsmessig har hatt en sentral plass i lærerens vurderingsarbeid i skolen (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013, s. 26) ble også poengtert i Rundskriv 08 (2012a), på følgende måte;

Bruk av tester kan være problematisk og være i strid med prinsippene for vurdering [...] Kompetansemålene er ikke formulert på en måte som angir at eleven skal vise styrke, løpe fort eller hoppe høyt. Omfattende bruk av resultater på tester som et grunnlag for å sette karakter i kroppsøving kan stride mot det målrelaterte vurderingsprinsippet til opplæringsloven §3-3 (s. 7, 8).

Dette skildrer en utvikling i synet på vurdering innenfor kroppsøvningsfaget. Etter revidert læreplan skal vurderingen i alle fag i skolen ha til hensikt å fremme elevens læring, noe som har ført til en satsning på vurdering *for* læring i skolen (Udir, 2015b). I tidligere læreplaner har det vært et fokus på vurdering *av* læring (Forsøksrådet for skoleverket, 1960; Kirke-, og undervisningsdepartementet, 1987; Norge Kirke- og undervisningsdepartementet, 1957). I veiledningene på Udir sine hjemmesider og i rundskriv 8 (Udir, 2012a; Udir, 2015b) kommer det tydelig frem at vurderingsarbeidet i skolen og kroppsøvningsfaget skal praktiseres med den hensikt å fremme elevens læring. Likevel står det kun om standpunktkarakter under «vurdering» i den gjeldende læreplanen for kroppsøving (Udir, 2015a, s. 8). Samfunnet og skolen er i stadig utvikling, og dette har ført til at det nå står en ny læreplan på trappene i Norge.

1.2.1 Vurdering i kroppsøving i fremtidens læreplan: fagfornyelsen

Norsk skole står foran en stor reformendring og det skal innføres en ny læreplan i skolen skoleåret 2020/2021. Når det gjelder vurdering i kroppsøvningsfaget har dette fått en mye større plass i fagfornyelsen 2020, enn i tidligere planer (Udir, 2019, s. 8). Dette vises ved at vurdering er nedfelt sammen med kompetansemålene i planen, og vurdering er beskrevet mer utfyllende enn tidligere. Vurdering *for* læring (forkortet til VFL), har vært ett av satsningsområdene i LK-06 (Udir, 2015a). Dette har fått en svært tydelig og mer konkret plass i beskrivelsene i den kommende læreplanen. Det er nå beskrevet hvordan lærere skal praktisere VFL i faget etter hvert trinn (Udir, 2019), fremfor tidligere hvor VFL har blitt beskrevet generelt i læreplanen (Udir, 2015a) og veilederne på Udir.no (2015b). Angående undervisvurdering står det følgende; «Undervegsvurderinga skal bidra til å fremje læring og til å utvikle kompetanse i faget.» (Udir, 2019, s. 6). Et slikt syn på vurdering er mer i tråd med vurderingssynet i forskrift til opplæringsloven (Forskrift til opplæringsloven, 2006b, § 3-2.). Fagfornyelsen 2020, er tydeligere på hvordan og hvorfor læreren skal vekte undervisvurdering i faget. Dette kommer til syne ved detaljerte beskrivelser etter kompetansemålene for de ulike trinnene. Når det gjelder standpunktkarakter står det følgende «Læraren skal planleggje og leggje til rette for at elevane får vist kompetansen sin på varierte måtar som inkluderer forståing, refleksjon og kritisk tenking, i kjende og ukjende situasjonar.» (s. 6). Dette viser at vurderingsarbeidet skal bidra til å skape forståelse og refleksjon hos eleven. Noe som også underbygger at læreren skal praktisere VFL, og at skolen har et økende fokus på vurdering som et verktøy for god undervisning.

Som en del av Meld. St. 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse, ønsker Kunnskapsdepartementet (2016) å innføre eksamen i praktiske og estetiske fag på ungdomstrinnet fra skoleåret 2022/2023. Det er en pågående diskusjon om denne innføringen, og som en del av den er det blitt gjennomført en utprøving av to eksamensformer, skoleåret 2017-2018, og skoleåret 2018-2019, av Rambøll Management (2019, s. 1) for Utdanningsdirektoratet. I utprøvelsen deltok 19 skoler fra 15 kommuner, og oppsummeringen av deltagernes erfaringer er blitt samlet i en rapport. De to eksamensformene som er blitt testet ut, er 1) muntlig eksamen, med praktisk innslag med 24 timers forberedelse, og 30 minutter eksaminering per elev, og 2) muntlig-praktisk eksamen, med inntil 48 timer forberedelse og 45 minutter eksaminering per elev (Rambøll Management, 2019, s. 1). Kroppsøvlingslærerne som deltok i denne utprøvelsen mener at den lengste eksamensformen vil kunne gjøre det mulig å dele eksamenstiden i fellesaktivitet og individuelt fokus for å få dekket flere kompetansemål. Videre i rapporten kommer det frem at kroppsøvlingslærerne kjenner på manglende kompetanse i gjennomføring av eksamen, og at det vil være behov for mer kompetanse knyttet til vurdering hos den enkelte kroppsøvlingslærer for å kunne innføre eksamen. Lærerne mener også at flere eksamensmodeller bør utprøves før den endelige bestemmelsen (Rambøll Management, 2019, s. 31). I skrivende stund er en ny eksamensordning ute på høring i relevante fagmiljøer i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2020, avsn. 2). Etablerte kroppsøvlingsforskere mener at en innføring av eksamen på ungdomstrinnet vil være et tilbakeskritt for den nye læreplanen (Aasland & Moen, 2020, avsn 21). De begrunner dette med at flere av kompetansemålene i faget ikke vil kunne måles i en eksamen, noe som kan føre til en teoretisering av kroppsøvlingsfaget og at en eksamen vil kunne føre til økt eksamensangst blant elevene.

Med tiden viser det seg å være en utvikling i vurderingens plass i læreplanene i kroppsøving. Vurderingens hensikt er nedfelt i Forskrift til opplæringsloven (2006a; 2006b), og læreplanen for faget (2015a), samt veilederne fra Udir (2015b). Disse viser til hvordan sluttvurdering og VFL skal forstås og bli praktisert i faget. For å få svar på hvordan vurdering i kroppsøving faktisk bli forstått og praktisert vil jeg videre gi ett innblikk i nasjonal og noe relevant internasjonal forskning som omhandler vurdering i kroppsøvlingsfaget.

1.3 Tidligere forskningen på vurdering i kroppsøving

I dette kapitlet vil jeg gi et bilde av hva forskning på vurdering i kroppsøving har funnet. Jeg vil gjøre rede for både nasjonal, og noe relevant internasjonal forskning på feltet. Når det gjelder den internasjonale forskningen er det viktig å ha et kritisk blikk knyttet til overføringsverdien til den norske kroppsøvingskonteksten, da kroppsøvingsfaget i andre land har andre rammer (bla. læreplaner) og praktiseres på ulike måter enn her i Norge. Derfor har valgt å ta med funn fra internasjonal forskning knyttet til vurdering, jeg mener er relevant for min studie.

Innsats er noe som er spesielt for vurderingen i kroppsøvingsfaget i Norge, og elevens innsats er noe læreren ser (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 10). I studien til Aasland og Engelsrud (2017, s. 10) viser det seg at lærerne uttrykker innsats gjennomgående som at eleven skal jobbe hardt og at elver som svetter trekkes frem som et eksempel for god innsats. Forskerne viser også til at lærere ser på elevens fremgang i faget som god innsats, og elevens innstilling også er en form for god innsats. Samtidig i en nasjonal kartleggingsstudie gjennomført på ungdomstrinnet, oppgir lærere å vektlegge elevens innsats/holdninger i svært stor grad deres vurderingsarbeid i kroppsøving (Moen, Westli, Bjørke & Brattli, 2018, s. 60). Det viser seg å være et spenningsfelt i læreplanen i kroppsøving, ved at departementet forsøker å ivareta to ulike forståelser om mål (Lyngstad, 2019, s. 22). Dette spenningsfeltet er mellom et ferdighets- og prestasjonsfokus, hvor det på den ene siden er måloppnåelse etter forhåndsdefinerte fysisk-motoriske kriterier og rene idrettslige prestasjoner, og den andre siden er mål om individuell ferdighetslæring som definerer måloppnåelse etter øvings og treningsprinsipper. Dette belyser en interessant debatt knyttet til i hvilken retning kunnskapsdepartementet ønsker å utvikle faget. Noe som vil kunne gi en forståelse for at vurdering innenfor kroppsøvingsfaget er utfordrende, da det viser seg å være motstridene mål i selve læreplanen (Lyngstad, 2019, s. 22).

Leirhaug er en ledende forsker i Norge på vurdering i kroppsøving. Han har gjennomført fem studier i den norske videregående skolen, alene og sammen med andre kollegaer (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013; Leirhaug & MacPhail, 2015; Leirhaug, 2016; Leirhaug & Annerstedt, 2016; Leirhaug, MacPhail & Annerstedt, 2016). I en kvalitativ studie gjennomført av Leirhaug og Annerstedt (2016, s. 628) viser det seg å være en varierende forståelse av VFL blant kroppsøvingslærere i den videregående skolen. Lærerne poengterte at vurderingspraksisen ikke har endret seg i faget, men at det er behov for en endring. Dette samsvarer også med funnene fra en annen kvalitativ studie av Arnesen og kolleger (2013).

Forskerne er tydelig i sitt budskap om at det er behov for en reformendring i undervisning, vurdering og læreplan i kroppsøving. De begrunner dette med at lærerens praksisteori spiller en viktig rolle for hvordan kroppsøvingslæreren tolker nye endringer i læreplanen. Lærerens vurderingsarbeid trengs å endres, men også selve kroppsøvingsfaget burde utvikles (Arnesen et al., 2013). Leirhaug og MacPhail (2015, s. 264) har forsket på tre mannlige kroppsøvingslærere og hvordan de forstår VFL, og hvordan det utfyller eller utfordrer bevegelseskulturen i kroppsøvingsfaget. To av lærerne poengterer at det er lite struktur fra ledelsen knyttet til vurdering, noe som har innvirkning på deres usikkerhet rundt VFL i faget (Leirhaug & MacPhail, 2015, s. 630). Alle kroppsøvingslærerne i studien har ulik forståelse og vurderingspraksis av VFL, men de er enige i at det er lettere å vurdere elevens lærings i de kompetansemålene fra læreplanen som er konkrete. Forskerne fant også at lærerne har arbeidet lite med å implementere VFL i sin undervisning, noe forskerne ser på som bekymringsverdig for utviklingen av faget (Leirhaug & MacPhail, 2015, s. 637). Et annet interessant og bekymringsverdig funn fra samme overordnede studie viser at kroppsøvingslærere ikke ser viktigheten av å inkludere elevene i vurderingskriteriearbeidet, eller å gi elevene en dypere forståelse for verdien av vurderingen (Leirhaug et al., 2018, s. 28). Samtidig poengterer lærerne i denne studien at VFL er knyttet til en mer utfyllende undervisvurdering, og at tallkarakteren alene ikke sier noe om elevens læring i faget. Det gjenspeiler seg også i den internasjonale forskningen at kroppsøvingslærerens forståelse av VFL har innvirkning på hvordan den enkelte lærere praktiserer VFL i faget (Borghouts, Slingerland & Haerens, 2017, s. 477; Tolgfors, 2019, s. 1218). Kroppsøvingslærere som testet ut nye vurderingsstrategier i faget, med fokus på VFL, poengterer å ha forbedret sin vurderingspraksis og forståelse for vurdering i faget (Ni Chröinìn & Cosgrave, 2013, s. 219). Studien er gjennomført i grunnskolen, men funnene tyder på at når kroppsøvingslærere får en tydelig vurderingsstrategi vil det kunne ha positiv innvirkning på deres vurderingsarbeid for å fremme elevens læring.

Hvilket syn lærerne har på vurdering virker å kunne ha betydning for hvordan lærere praktiserer vurdering i faget (Borghouts et al., 2017, s. 477). I studien ved ungdoms- og videregående skoler i Nederland viste det seg at kroppsøvingslærere ser på vurdering som en viktig indikator for elevens læring, men at lærerne sjeldent inkluderer elevene i vurderingsarbeidet. Samtidig viser det seg at måten lærere inkluderer elever i vurderingsarbeidet vil kunne gi ulike konsekvenser (Tolgfors & Öhman, 2016, s. 155). Forskerne i Sverige fant at lærere stiller elevene spørsmål om hvordan de skal nå ulike mål,

skaper en tankeprosess hos elevene, noe som vil kunne føre til økt motivasjon for å gjennomføre oppgaven. Videre peker de på at læreren skal støtte elevens vilje til å ta ansvar for egne valg. Dette er et interessant funn i forhold til lærerens vurderingsarbeid, og hvordan hun ved å stille elevene spørsmål, vil kunne praktisere en vurdering som er i tråd med VFL.

Det er opp til kroppsøvingslæreren å balansere mellom ulike strategier for VFL i faget, og hva som vektlegges i undervisningen som læring og gjennomføring (Tolgfors, 2019, s. 1218).

Samtidig gir elevene i denne studien uttrykk for at de ønsker å få tilbakemeldinger tidlig i læringsprosessen, slik at de får mulighet til å utvikle seg, fremfor en tilbakemelding etter at karakteren er blitt satt. Dette tyder på at elevene er opptatte av egen utvikling i faget, og for at læreren skal støtte elevene, vil det være viktig å gi elevene tilbakemelding tidlig i prosessen.

Et annet interessant funn fra en kvalitativ studie i Sverige viser at kroppsøvingslærerens kommunikasjon av mål til elevene spiller en viktig rolle for VFL (Redelius, Quennerstedt & Öhman, 2015, s. 642). Redelius med kolleger (2015, s. 642) viser til tre mulige utslag for kommunikasjon eller ikke kommunikasjon av mål, og hvordan lærere som var opptatt av å komme raskt i gang med kroppsøvingstimen, ikke hadde utarbeidet definerte mål for undervisningen. Lærere som hadde utarbeidet definerte mål for undervisningen, men som ikke kommuniserte disse til elevene, fokuserte mer på organisering av elevene og hvilke aktiviteter som skulle gjennomføres i undervisningen. Lærere som dermed hadde utarbeidet konkrete mål for undervisningen, og kommunisert disse til elevene, ville kunne skape forståelse for både lærer og elev om hva som skal læres i faget (Redelius et al., 2015, s. 650). På denne måten virker mål å ha en betydning for lærerens og elevens forståelse av hva som skal læres i kroppsøvingfaget.

Forskningen viser funn om hvordan læreren forstår VFL, hvilke faktorer som har betydning for lærerens vurderingspraksis, men hvordan opplever elevene VFL i kroppsøving? Leirhaug og Annerstedt (2016, s. 628) inkluderte også elever i sin studie, og funnene viser at elevene opplever at deres kroppsøvingslærer ikke praktiserte VFL i faget. Dette er en av bekymringen for elevens læring i faget, men også for utviklingen av kroppsøvingfaget. Da det viser seg at når elevene får ta del i undervisningen, får de et eierskap til faget (MacPhail & Harbart, 2010, s. 31). Samtidig ved at elevene vurderer hverandre, vil de kunne tilegne seg ny erfaring fordi elevene må gi en tilbakemelding som sier noe om hvordan medeleven gjennomførte aktiviteten og hva han/hun skal jobbe med videre. På denne måten kan elevene inkluderes i vurderingsarbeidet, noe som viser seg å gi utslag i måten eleven lærer på (MacPhail & Harbart, 2010, s. 33). Et svært interessant funn gjort av Leirhaug (2016, s. 306)

viser at VFL ikke har en effekt på elevens tallkarakter i kroppsøving på videregående. Dette er svært interessant da et av satsningsområdene i den norske skolen er VFL. Når det er presentert, viser også studien at både elever og lærere har blitt mer klar over vurderingskriteriene i faget og hva som faktisk skal læres i kroppsøving (Leirhaug, 2015, s. 306). Et annet bemerkelsesverdig funn knyttet til tallkarakteren i faget, gjort ved kvantitative metoder, er at gutter i den videregående skolen, får signifikant bedre karakterer i kroppsøving enn jenter (Lagestad, 2017, s. 5).

Kroppsøvingslærernes vurderingspraksis viser seg å være veldig varierende fra skole til skole, og lærerne har en ulik forståelse av VFL. I studien til Borghouts og kollegaer (2017, s. 477) svarer én-tredjedel av lærerne at vurdering sjeldent eller aldri er et tema på seksjonsmøtene ved skolen. Dette vil kunne underbygge at kroppsøvingslærere har ulik forståelse, da vurdering sjeldent er et tema i kollegialet. Tar vi en kikk på kroppsøvingslærerutdanningen viser det seg at kommende kroppsøvingslærere først og fremst blir undervist i idrettsaktiviteter med tradisjonelle undervisningsmetoder (Moen, 2011). Lorente-Catalan og Kirk (2016, s. 65) mener at kommende kroppsøvingslærere burde få mer undervisning i vurdering, både teoretisk og praktisk, gjennom studieløpet. I deres studie er 22 kroppsøvingslærerstudenter blitt eksponert for mer undervisning knyttet til VFL. Studentene ble undervist i vurderingsteori og fikk prøve ut ulike vurderingsstrategier for VFL under sin praksisperiode. Studentene som deltok opplever å ha fått legitimert VFL i deres egen praksis gjennom en teoretisk forståelse og utprøvelse (Lorente-Catalan & Kirk, 2016, s. 78).

I det overgående viser den tidligere forskningen et bredt spekter på hvordan vurdering tolkes og praktiseres i kroppsøvingsfaget. Etter Rundskriv 8 (Udir, 2012a, s. 6) og et økt fokus på VFL i skolen, har dette resultert i at vurderingsforskningen i kroppsøvingsfaget har vært knyttet til VFL. Det viser seg også, at lærere og elever fra den videregående skolen er sterkt representert, i den nasjonale forskningen. Noe som utkrystalliserer forskning knyttet til vurdering på ungdomstrinnet som et forskningshull. Samtidig er det ingen studier som omfavner innføringen av Eksamen i faget.

1.3 Hensikten med denne studien

Vurdering i kroppsøving har, i likhet med andre fag i skolen, en sentral plass i faget (Udir, 2015a). Ser vi på fagfornyelsen (Udir, 2019) som trer i kraft fra høsten 2020, er vurdering skrevet enda tydeligere enn i nåværende planer (Udir, 2015a). Til tross for at styringsdokumenter har skrevet frem vurdering i faget, og forsøkt å tydeliggjøre dette igjennom veiledninger (Udir, 2015b), viser forskning at kroppsøvingslærere likevel opplever vurdering i faget som utfordrende og vanskelig (Leirhaug & MacPhail, 2015). En side av denne problematikken kan ses i sammenheng med hvordan læreren i en lang årrekke har brukt fysiske tester og målinger som verktøy i sitt vurderingsarbeid (Arnesen et al., 2013). Med et økt fokus på vurdering *for* læring i den norske skolen, har den nasjonale forskningen omhandlet implementeringen av dette innenfor den videregående skolen. I denne studien ønsker jeg å derfor å undersøke hvordan kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet tenker og jobber med vurdering i faget, og helt konkret besvare følgende problemstilling:

Hvilket syn har kroppsøvingslærere på vurdering, og hvordan jobber de med vurdering i faget på ungdomstrinnet?

Forskningsspørsmål:

Hvordan praktiserer kroppsøvingslæreren formativ og summativ vurdering i faget?

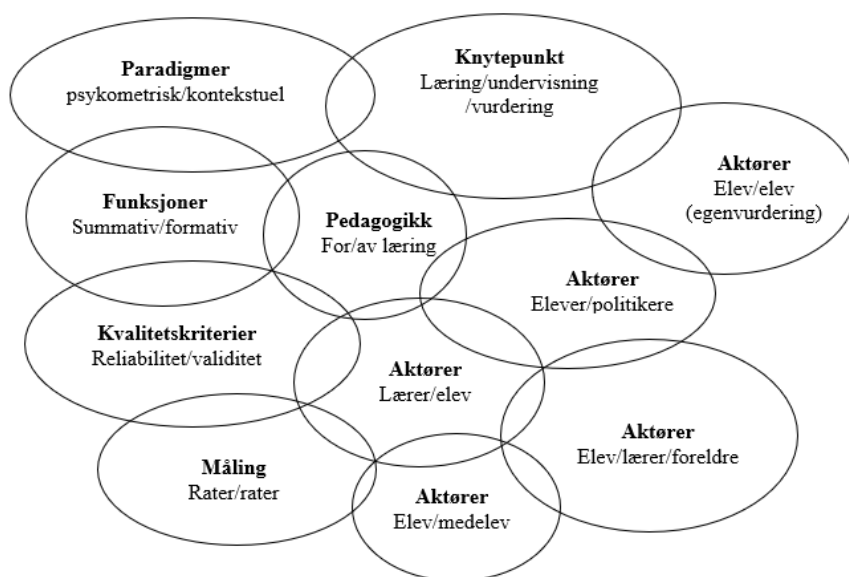
Hvilke tanker har kroppsøvingslærere på forslag om innføring av eksamen i kroppsøving på ungdomstrinnet?

2. Vurderingsteori som bakteppe

For å forstå lærerens vurderingspraksis i kroppsøving, benytter jeg vurderingsteori som teoretisk bakteppe. I det videre redegjør jeg for ulike sider ved vurderingsteori knyttet til kroppsøvingskonteksten. Først vil jeg se nærmere på ulike vurderingsparadigmer, før jeg legger frem teori som ulike typer vurderingsformer, og til slutt skriver om vurderingens funksjon.

2.1 Vurderingsparadigmer

Kari Smith (2009, s. 19) påpeker at vurdering har ulike formål, og lærere som er tilhengere av en pedagogisk tilnærming av vurdering hevder at vurderingens formål er å fremme elevens engasjement i sin egen læring. Videre påpeker hun at ulik forståelse for vurdering skaper flere dikotomier i vurderingsdiskusjonen og det er ofte vanskelig å skille de ulike dikotomiene fra hverandre. For å skape et bilde av hvordan disse dikotomiene kan gå inn i hverandre, viser Smith (2009, s. 20) til denne figuren.



Figur 1 (Smith, 2009, s. 20)

Figuren viser de tydeligste dikotomiene, samtidig som det er vanskelig å gi en isolert analyse av hver, siden mange av disse dikotomiene går inn i hverandre, og dermed gjør det vanskelig å skille. For å heve elevens læringsutbytte og bedre skolen mener Smith (2009, s. 20) at det er behov for en dialog om disse dikotomiene mellom alle interesserte innenfor utdanningssystemet. Dette er som et spindelvev, hvor den ene tråden, som i dette tilfellet vil være en dikotomi, er avhengig av en annen tråd for å kunne danne et helhetlig bilde av vurdering. Ulike dikotomier innenfor kroppsøving vil eksempelvis være læreplanen, lærerens

tolkning av læreplanen, vurderingspraksis, og elevens innsats. Noe som gjør vurdering til et komplekst tema hvor mange parter er innblandet. Mabry (1999, s. 23) mener at innenfor vurderingsdiskusjonen kan man forstå vurdering gjennom paradigmer. Hun poengterer at det fokuseres på tre vurderingsparadigmer, psykometrisk, det kontekstuelle og det personlige (ipsative) vurderingsparadigme. Jeg vil i det videre utdype disse tre paradigmene.

2.1.1 Psykometrisk vurderingsparadigme

Innenfor det psykologiske vurderingsparadigmet er det elevens kunnskap, holdning og talent som måles ved å sette en tallkarakter for å skille individet fra resten av gruppa. Elevens kunnskap ses på noe som noe konkret, noe som kan måles nøyaktig med objektive, reliable og valide måleinstrumenter (Mabry, 1999, s. 24). I kroppsøving vil slike måleinstrumenter kunne være en teoretisk prøve, stoppeklokke eller målebånd, hvor tiden eller lengden som blir målt, leses av, og opp imot en rangert tabell. Mabry (1999, s. 25) påpeker videre at innen dette paradigme må det som skal måles være tydelig, det er en enighet om forståelsen av måleobjektet og fenomenet må være observerbart for at den psykometriske vurderingen skal fungere. Kritikken mot det psykometriske vurderingsparadigmet ligger nettopp i hvordan de psykometriske metodene blir brukt når definisjonen av et fenomen er uklar og det er vanskelig å observere. Eksempler på dette i kroppsøving vil kunne være hvordan læreren skal definere og observere god innsats og fair play (Standal, Moen & Westli, 2020, s. 44). Innsatsen til hver enkelt elev vil være forskjellig, ut i fra deres forutsetninger, men vil det være mulig for læreren å observere om eleven yter god og dårlig innsats i faget? I følge Mabry (1999, s. 26) er kritikken også rettet mot at det er flere eksterne faktorer som spiller inn i vurderingsarbeidet, og at disse faktorene er vanskelige å kontrollere. Det kan være faktorer som fysisk uvelhet, tid på dagen som arbeidet blir gjennomført, eller prestasjonsangst. På denne måten vil lærerens vurderingsarbeid innenfor det psykometriske paradigme kunne rammes inn i en testkultur. Innenfor testkulturen måles elevens evner i standardiserte tester hvor karakteren sammenlignes med resten av klassen (Smith, 2009, s. 24). Et slikt fokus har stor innvirkning på hva som vektlegges i undervisningen. Læreren vil innenfor testkulturen legge vekt på aktiviteter som har til hensikt å forberede eleven til en fremtidig test eller eksamen, noe som fører til at andre læringsaktiviteter innskrenkes. Stobart (2008) kritiserer skoler og lærere som fokuserer på resultatene på prøver og tester, og mener at dette er den største trusselen mot elevens læring. Han begrunner dette med at en slik målsetting vil kunne hemme læring og undervisningen til elevene, fordi undervisningen preges av «teaching-to-the-test». Sett i lys av kroppsøvingsteksten, vil et eksempel på testkultur i et lærerkollegium være at fysiske tester benyttes. Læreren står med stoppeklokke, og elevene

løper 3000 meter på kortest mulig tid. Etter gjennomføringen av testen, vil læreren føre inn tidene til elevene i en tabell som representerer tallkarakter 1 til 6. Tilbakemeldingen som elevene får vil være tiden de løp på 300 meter og tallkarakteren. For å forbedre seg vil elevene da trene på å løpe 3000 meter raskere, men hva slags læringsutbytte vil elevene få ut av å løpe raskt? Et annet eksempel vil være en styrketest, hvor elevene skal gjennomføre ulike styrkeøvelser, eksempelvis armheving, knebøy og situps. Her vil deres vurdering være antall repetisjoner de gjennomførte i de ulike øvelsen og tallkarakteren. Et viktig poeng innenfor det psykometriske paradigme er at det resulterer i liten læringsverdi for eleven (Mabry, 1999, s. 27). Dette underbygger hun med at eleven vil ha liten eller ingen kjennskap til sin prestasjon, annet enn tallkarakteren, slik det er blitt eksemplifisert ovenfor. Elevene vil da ikke kunne vite hva eller hvordan de skal kunne utvikle seg i læringsaktiviteten eller faget. Elevens kjennskap til hvordan han eller hun kan utvikle seg mener Black og Wiliam (1998, s. 2) er en svært viktig faktor i elevens læringsarbeid. Dette er en faktor som får større plass i det kontekstuelle vurderingsparadigme.

2.1.2 Kontekstuelle vurderingsparadigme

Det kontekstuelle vurderingsparadigmet ser på vurdering i den konteksten hvor vurdering finner sted. Konteksten vil da avgjøre vurderingens innhold, vurderingsinstrumentet og hvordan resultatene blir brukt (Mabry, 1999, s. 28). I følge Mabry (1999, s. 29) fokuserer det kontekstuelle vurderingsparadigmet på den enkelte elev sin fremgang, uavhengig av eksterne kriterier og mål. Fokuset er på den enkeltes fremgang, men konteksten kan være på gruppenivå eller personlige nivå. Hun påpeker videre at den som vurderer, som i dette tilfellet er læreren, må ha god kjennskap til elevens personlige egenskaper, og hun må ta hensyn til gruppe- og individuelle forskjeller. I motsetning til det psykometriske vurderingsparadigme, så er det i det kontekstuelle paradigmet informasjonen i tilbakemeldingen til eleven som er det viktigste for at eleven skal få mulighet til å forme fremtidig læring. Stiggins (2002, s. 761) poengterer at lærerens mening om vurderingen har liten betydning, men at det er eleven selv, som må forstå og godta vurderingen for å kunne bruke den i sitt læringsarbeid. For lærere som underviser elevgrupper med spesielle behov vil det være til stor hjelp å bruke informasjonen fra vurderingen til planleggingen av undervisningen til disse elevgruppene (Mabry, 1999, s. 29). Lærerens vurderingsarbeid vil da også kunne få en verdi for hva som blir praktisert og hvordan undervisningen bygges opp. På denne måten vil læreren kunne bruke vurdering som et verktøy for tilrettelagt undervisning, med fokus på læring og utvikling av alle elever.

2.1.3 Ipsative vurderingsparadigme

Innenfor det ipsative og kontekstuelle vurderingsparadigme er fokuset på den individuelle elev. Læreren dokumenterer elevens fremgang fra starten av læringsprosessen og underveis. Innenfor dette paradigme er læreren opptatt av at eleven vurderes kun i forhold til sin egen læring, det gjør at andre mål og eksterne kriterier har liten relevans i vurderingsarbeidet (Mabry, 1999, s. 30). En viktig faktor i så måte er fremovermeldinger. I fremovermeldingen brukes elevens personlige kriterier og mål, og eleven selv har en aktiv rolle i diskusjonen om fremtidige mål og i hvilken grad målene er blitt nådd i vurderingsarbeidet. I likhet med det kontekstuelle paradigmet er det viktig at læreren kjenner elevene godt, for at eleven skal kunne iverksette sin læringsprosess. Det handler med andre ord om elevens egen læring. I et konferansebidrag som ble holdt i 2008 av Dylan Wiliam påpeker han at det ikke er læreren som skaper læring, men eleven selv. Han påpeker videre at vurdering i det ipsative paradigmet er broen mellom undervisning og læring, og på den måten vil lærerens vurderingsarbeid få en sentral plass i undervisningen.

Både det kontekstuelle og den ipsative paradigme assosieres med det Smith (2009) kategoriseres som vurderingskultur. Paradigmene fokuserer på elevens utvikling, ved å bruke vurdering som et hjelpemiddel for å gi eleven tilbakemelding. Dette poengterer Smith (2009) som en vurderingskultur da vurdering får en større rolle i elevens læringsarbeid. I motsetning til testkulturen, hvor fokuset er å teste elevene, for så å tildele de en tallkarakter, vil det i en vurderingskultur være fokus på elevens ståsted, og hvordan han eller hun kan komme seg videre i prosessen. Det handler om at eleven skal få mulighet til å utvikle seg, fremfor å løpe raskere. I kroppsøvingsteksten vil en lærer som jobber i tråd med slik vurderingskultur, gi eleven individuelle tilbakemeldinger knyttet til temaet som er i fokus. Et eksempel kan være tema samarbeid, innenfor vurderingskulturen vil læreren da vurdere elevens samarbeidsevne, og gi tilbakemelding på hvordan han/hun kan utvikle denne evnen i faget. På denne måten blir vurderingen mer en forståelse av elevens læring fremfor en verdsettelse av læringen. Vurderingskulturen er også noe som ses i sammenheng med Black og Wiliam (2009) sin vurderingsteori om formativ og summativ vurdering.

2.2 Ulike former for vurdering

For å forstå hvordan vurderingsarbeidet arter seg i praksis, vil jeg her utdype de to ulike formene for vurdering som Black og Wiliam (2009) definerer som formativ og summativ vurdering. Dette er to vurderingsformer som vil kunne komme til syne på ulikt vis innenfor de ulike vurderingsparadigme, og som vil kunne belyse hvordan dagens kroppsøvingslærere praktiserer vurdering.

2.2.1 Formativ vurdering

Black og Wiliam (2009) definerer formativ vurdering slik.

Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited (s. 9).

Videre understreker de at begrepet «instruction» refereres til aktivitet som har til hensikt å skape læring. De viser også til at uansett hvor god intensjon læreren har for å fremme læring, så vil det ikke nødvendigvis resultere i læring hos alle elever. Derfor mener Black og Wiliam (2009, s. 17) at det viktigste i den formative vurderingen er en informativ tilbakemelding til eleven. John Hattie (2013) på sin side skriver «Selv om tilbakemelding er blant de mest effektive påvirkningene for læring, er effektene av dem blant de mest variable.» (s. 168). Han utdypet dette med at tilbakemeldingen har et mål om å redusere gapet mellom der eleven er og der hun er ment å være, og for at tilbakemeldingen skal kunne dekke dette gapet krever det at læreren har en god forståelse for hvor eleven faktisk er og hvor det er meningen at hun skal være.

Wiliam og Thompson (2008, s. 63) mener at det er tre nøkkelstrategier for læring og undervisning, og under har jeg oversatt de tre nøkkelstrategiene fra engelsk til norsk:

1. Tydeliggjøre hvor eleven er i læringsprosessen.
2. Tydeliggjøre hvor de skal.
3. Tydeliggjøre hva som skal til for å få eleven fremover i læringsarbeidet.

Wiliam og Thompson (2008, s. 60) begrunner videre at den formative vurderingen må henge godt sammen med lærerens undervisning. Derfor har Black og Wiliam (2008, s. 8) utformet en oversikt over hvordan læring og undervisning, ses i sammenheng med den formative vurderingen.

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

Figur 2 Aspects of formative assessment (Black & Wiliam, 2009, s. 8).

Denne figuren viser hvordan forfatterne ønsker at den formative vurdering skal arte seg for lærerens, elevgruppen og elevens læring og undervisning. Innenfor de tre nøkkelstrategiene har Black og Wiliam (2009, s. 8) fem hovedstrategier for formativ vurdering. Fra figuren har jeg oversatt disse hovedstrategiene til norsk;

1. Tydeliggjøre og dele læringsmål og mestringskriterier.
2. Skape effektive klasseromsdiskusjoner og andre læringsoppgaver som underbygger elevenes forståelse.
3. Gi tilbakemeldinger som beveger elevene fremover.
4. Aktivisere elevene som undervisningsressurser for hverandre.
5. Aktivisere elevene som eiere av egen læring.

Disse strategiene kan også sammenlignes med retningslinjene for god undervisningspraksis i skolen (Udir, 2015b). På denne måten betraktes den formative vurderingen også som vurdering *for* læring. Videre utdyper Black og Wiliam (2009, s. 8) at læreren setter fokus på læringsmål, skaper effektive klasseromsdiskusjoner og gir informative tilbakemeldinger, mens elevens egen- og gruppevurdering skal bidra til at eleven selv får mulighet til å dyrke sin egen læring. Elevens egenvurdering er også en viktig faktor for den formative vurderingen. Hattie (2013, s. 183) poengterer at alle elever bør utdannes på måter som er med på å utvikle deres evne til å vurdere egen læring. Han begrunner dette med at når eleven deltar i vurderingsarbeidet vil de lære å gjenkjenne og forstå hovedideer som igjen er med på å skape ny læring i ulike situasjoner. Dette gjør også eleven mer i stand til å tolke, og bruke informasjonen fra læreren på en måte som bekrefter eller videreutvikler elevens læring.

Innenfor den formative vurderingsdiskusjonen presiserer Hattie (2013, s. 172) at tilbakemeldingen virker på fire tilbakemeldingsnivåer og at disse nivåene korresponderer med læringsfasene, fra nybegynner via kompetent til ekspert. Han viser til at de fire tilbakemeldingsnivåene går på, oppgave- og produktnivå, prosessnivå, selvregulering eller betinget nivå og individ nivå. Elever er mest kjent med tilbakemelding på oppgave- og produktnivå (nivå 1), da denne formen for tilbakemelding bygger på overflatekunnskap som gir informasjon om noe er korrekt eller ukorrekt. Slike tilbakemeldinger kalles korrektive tilbakemeldinger (Hattie, 2013, s. 173). Han påpeker videre at slike tilbakemeldinger er særdeles viktige for elevens videre prosessering og selvregulering. I nivå to rettes tilbakemeldingen mot prosessen som blir brukt for å fullføre en oppgave. Disse tilbakemeldingene kan bidra til å hjelpe med å utvikle læringsstrategier, gi signaler om å se etter andre mer effektive løsninger og oppdage feil. Sett opp mot oppgave- og produktnivå, vil tilbakemelding på prosessnivå være mer effektiv for å styrke en dypere læring, eleven må begynne å tenke nytt rundt hvordan hun kom frem til svaret på oppgaven. Det tredje nivået som Hattie (2013, s. 174) legger vekt på er at tilbakemeldingen kan forbedre elevens ferdigheter i egenvurderingen, skape større engasjement hos eleven for å delta videre i oppgaven og øke viljen til å legge ned en god innsats for å søke etter og håndtere tilbakemeldingsinformasjonen. Her vil det være viktig å forsøke å få elevene til å identifisere egne tilbakemeldinger slik at de blir bevisst på å evaluere seg selv. Når de mestrer dette vil læreren kunne bruke tilbakemeldingen mer effektivt for å redusere gapet mellom daværende og nåværende ståsted. Tilbakemeldingene innenfor dette nivået gir ofte i form av spørsmål som er formulert med «hva», «når» eller «hvorfor». I nivå fire rettes tilbakemeldingene til individet, og vil kunne kategoriseres som ros, men Hattie (2013, s. 175) mener at ros og tilbakemeldinger om læring skal holdes hver for seg. Dette begrunner han med at ros i liten grad inneholder oppgaverelatert informasjon, og dette medfører sjeldent mer engasjement, eller mer forståelse for oppgaven som elevene skal igjennom. Han påpeker også at ros er til liten hjelp for å kunne svare på tilbakemeldingsspørsmålene og dette medfører at læringsinformasjonen utvannes.

Hattie (2013, s. 182) understreker at elevens tilbakemelding til læreren har stor verdi for undervisningen. Dette begrunner han med at elevens tilbakemelding gir læreren mulighet til å justere undervisningen i faget, og læreren vil kunne oppdage elevens styrker og svakheter. Tilbakemeldingen fra elev til lærer ses på som de mest effektive tilbakemeldingene, da den vil kunne være med på å endre lærerens undervisning slik at den underbygger elevens læringspotensial (Hattie, 2013, s. 182). Vurderingsformen som omhandler vurdering *av* læring, kategoriseres som summativ vurdering, og den vil jeg videre utdype mer om.

2.2.2 Summativ vurdering

Summativ vurdering defineres som «Cumulative assessments [...] that intend to capture what a student has learned, or the quality of the learning, and judge performance against some standards.» (American Educational Research Association, 2014, s. 25). I motsetning til formativ vurdering, som har til hensikt å gi informativ tilbakemelding til elevene, brukes summativ vurdering i den avsluttende vurderingen av eleven. Dette kategoriseres også som vurdering *av* læring. Vurdering *av* læring i ungdomsskolen vil innebære å gi elevene en tallkarakter fra 1 til 6. Den summative vurderingen vil gi uttrykk for elevens faglige nivå på et gitt tidspunkt, som i liten grad viser hva eleven behersker, og hva eleven må arbeide med videre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 214). Gardner (2010, s. 6) poengterer at lærerens vurderingspraksis kan ikke være enten formativ vurdering eller summativ vurdering, det er snarere formålet med vurdering som avgjør hvilken form for vurdering læreren praktiserer. Den summative vurderingen skal ta utgangspunkt i felles vurderingskriterier som er blitt utarbeidet av kroppsøvingslæreren.

Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 215) poengterer at summativ vurdering vil ha direkte og indirekte betydning for elevens selvverurdering, forventning om mestring og deres målorientering. De mener at den direkte betydningen er at elevene oppfatter vurderingen som et uttrykk for hvordan deres lærere vurderer deres forståelse, kunnskap, ferdigheter og evne til problemløsning. Den indirekte betydningen av summativ vurdering er at den kan virke styrende for læringsmiljøet og forhold som har betydning for elevens opplevelse. Summativ vurdering skal, som nevnt, ta utgangspunkt i felles kriterier. I kroppsøvingskonteksten, skal elevenes innsats også være med i grunnlaget for vurdering (Udir, 2012a). Dersom alle elever øker innsatsen i faget, vil forholdet mellom elevene være uendret, men elever som presterer middels faglig vil kunne oppnå fremgang dersom de øker innsatsen i læringsaktiviteten. Dette er et vanskelig spørsmål i kroppsøving, og selv om innsats skal være en del av vurderingen, gjøres vurdering med bakgrunn i felles kriterier. Den summative vurderingen er synonymt

med å gi elevene en tallkarakter i faget, og Black og Wiliam (1998, s. 6) understreker at dette vil kunne være et negativt aspekt ved vurdering. De begrunner dette med at den summative vurderingen blir negativ først når læringsmiljøet fokuseres på belønning, karakter og rangering. Dette faller tilbake til en testkultur, hvor elevene fokuserer på veien mot den beste karakteren, fremfor læringen underveis. Vurdering i kroppsøvfingsfaget har ulike funksjoner, og i det videre vil jeg vise til vurderingens funksjon.

2.3 Vurderingens funksjon

Vurdering i kroppsøvfingsfaget har ulike funksjoner, og det er snakk om vurdering *for* og *av* læring. Vurderingen vil preges av hvilken funksjon den skal ha (formativ eller summativ). Det nedfelt i forskrift til opplæringsloven, og læreplanen for kroppsøving, at alle elever har krav på underveisvurdering. Dette ses i sammenheng med vurdering *for* læring. Dette er vurderingen som skal forme læring hos eleven og styrke læringsutbyttet. Likevel er det viktig å understreke at underveisvurdering ikke nødvendigvis betyr det samme som vurdering *for* læring (Smith, 2009, s. 29). Dersom eleven kun får en tallkarakter uten en tilbakemelding som kan nyttiggjøres i læringsprosessen, vil den ikke nødvendigvis fremme læring. Hattie (2013, s. 183) mener at vurderingens primære funksjon er å støtte læring ved å generere tilbakemeldinger til eleven. Den tallfestede sluttvurderingen, kategoriseres som vurdering *av* læring. Funksjonene til denne type vurdering er at den ser tilbake på det resultatet en læringsprosess har ført til. Her er det elevens måloppnåelse som er blitt vurdert.

Mabry (1999, s. 41) konstaterer at dersom læreren vurderer uten mål og mening, og uten en vurderingsstrategi vil dette lett kunne føre til at læreren faller tilbake til gamle vurderingsvaner. Undervegs i lærerens vurderingsprosess, vil det dukke opp spørsmål som hva skal jeg vurdere? Trenger jeg å vurdere dette? Hvordan skal jeg vurdere dette? Innenfor kroppsøvfingsfaget er det kompetansemålene fra den gjeldende læreplanen som er grunnlaget for hva læreren skal vurdere elevene opp imot. For å unngå at læreren faller tilbake til gamle vurderingsvaner poengterer Hattie (2013, s. 20) at det er svært viktig at lærere innenfor et kollegium diskuterer og evaluerer ulike vurderingssituasjoner. Dette mener han vil kunne være med på å realisere hver elev sitt læringspotensial, ved at det skapes felles forståelse for hvordan vurdering skal praktiseres ved skolen.

3. Metode

I tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s. 140) vil jeg i dette metodekapitlet beskrive min veg til målet i dette forskningsprosjektet. Jeg vil redegjøre for hvordan jeg har tenkt, vurdert og brukt ulike metoder med mål om å gjennomføre et solid forskningsprosjekt. Først vil jeg begrunne valg av kvalitativ forskningsmetode med semi-strukturert intervju, og utvalgsprosedyrer. Før jeg går inn på intervjuene med kroppsøvlingslærere, transkribering, og analyse av intervjuene, og til slutt vil jeg redegjøre for etiske vurderinger og studiens validitet og reliabilitet.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Innenfor kvalitativ metode er forskeren ute etter å undersøke og skape en forståelse av den sosiale verden ved å være en del av den, konstaterer Bryman (2016, s. 375). For å få en forståelse av hvilket syn kroppsøvlingslærere på ungdomstrinnet har på vurdering og hvordan de jobber med vurdering i faget har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ studie. I tråd med Bryman (2016, s. 375) har jeg som forsker forsøkt å innta en aktiv rolle for å samhandle med kroppsøvlingslærere, slik at jeg bedre kan forstå deres syn på vurdering og hvordan de jobber med vurdering i faget.

For å kunne skape en forståelse av kroppsøvlingslæreres syn på vurdering og deres vurderingspraksis ønsker jeg å benytte tverrsnittundersøkelse. Bryman (2016) skriver

A cross-sectional design entails the collection of data on a sample of cases and at a single point in time in order to collect a body of qualitative or quantifiable data in connection with two or more variables, which are then examined to detect patterns of association (s. 53).

Han påpeker at innenfor kvalitativ forskning artet tverrsnittundersøkelsen seg som intervju, hvor hensikten er å undersøke variasjoner i menneskers liv. Med bakgrunn i dette har jeg derfor valgt å bruke intervju som metode, for å kunne gi et øyeblikksbilde av hvordan kroppsøvlingslærere ved ungdomstrinnet tenker om og jobber med vurdering i faget.

3.2 Semi-strukturert intervju

I tråd med Kvale og Brinkmann (2015) som konstaterer «Et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt.» (s. 22), vil jeg som forskeren styre strukturen i intervjuet, noe som fører til at deltagelsen til intervjupersonen, som i dette tilfellet vil være kroppsøvingslærere, ikke vil være likeverdig. Neumann og Neumann (2012, s. 110) utdyper dette med at relasjonen mellom forsker og intervjupersonen aldri vil være fri for makt, så lenge forskeren vet mer om deres relasjon, og poenget med relasjonen.

Rollefordelingen mellom meg som forsker og kroppsøvingslæreren, hvor jeg setter rammer for intervjuet ved å kontrollere samtalen, er det som gir intervjuet struktur. Som forsker har jeg allerede definert spørsmål for å få svar på det jeg ønsker at intervjuet skal omhandle; vurdering, og det utgjør hensikten med intervjuet. Det er dermed min oppgave å tone ned maktforholdet i relasjonen mellom læreren og meg som forsker, slik at læreren snakker ut i fra sine egne tanker og erfaringer. Uansett hvor godt forarbeid jeg hadde gjort, vil jeg ikke kunne klare å unngå en relasjon med kroppsøvingslærerne, slik Neumann og Neumann (2012, s. 11) understreker. Med bakgrunn i dette har jeg valgt å gjennomføre et semi-strukturert intervju. Bryman (2016, s. 468) poengterer at det semi-strukturerte intervjuet gir forskeren frihet til å ikke måtte følge intervjuguiden slavisk. Dette gjør denne type intervju fleksibel i den grad at jeg som intervjuer har muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål når jeg ønsker å fokusere på noe som læreren sier. På denne måten mener jeg at semi-strukturert intervju vil gjøre det mulig å få tak i ulike aspekter ved kroppsøvingslærernes syn og vurderingspraksis i faget.

Som nevnt er det jeg som forsker som styrer strukturen i intervjuet, ut ifra problemstillingen, via intervjuguiden og tilpasser rekkefølgen på spørsmålene etter svarene til læreren. Neuman og Neuman (2012, s. 78) mener at hvordan vi opplever og oppleves av intervjupersonen vil kunne ha en effekt på svarene til intervjupersonen i intervjusituasjonen. På denne måten har jeg reflektert over min rolle som forsker, og hvordan min nærhet og kjennskap til lærerne vil kunne få konsekvenser for intervjusituasjonen. Det er viktig at jeg som forsker fremstår oppriktig og ærlig ovenfor meg selv og læreren som intervjues (Tracy, 2010, s. 841). Dette vil være med på å skape en vennlig relasjon mellom meg og læreren, som vil kunne gi et dypt og godt datamateriale. For å sikre dette har jeg utarbeidet en intervjuguide som verktøy i gjennomføringen av de semi-strukturerte intervjuene. På denne måten vil jeg kunne være ærlig ovenfor meg selv, om hva jeg ønsker å få svar på, som er et viktig prinsipp innenfor kvalitativ forskning (Tracy, 2010, s. 841). Bryman (2016) poengterer «The idea of an interview guide is much less specific than the notion of a structured interview schedule. The

term typically refers to a list of issues to be addressed or questions to be asked in semi-structured interveiwng» (s.469). Jeg har derfor utarbeidet en intervjuguide med spørsmål innenfor fem ulike kategorier; kroppsøvingsfaget, kroppsøvingsundervisningen, vurdering, ny læreplan og avslutning (Vedlegg 1). Kategoriene ble utarbeidet med bakgrunn i at jeg ønsker å få svar på hvilket syn hver enkelt kroppsøvingslærer har på vurdering og hvordan de jobber med vurdering i faget, formativ og summativ vurdering, samt hvilke tanker de har om innføring av eksamen i faget. Innenfor hver kategori er det blitt formulert to til seks hovedspørsmål. Under noen av hovedspørsmålene har jeg formulert stikkord som vil være relevante tematikker å stille oppfølgingsspørsmål om. Etter å ha utarbeidet intervjuguiden, ønsket jeg å gjennomføre et pilotintervju for å få tilbakemelding på hvordan jeg oppleves som intervjuer (Neumann & Neumann, 2012, s. 78), samt få innspill på intervjuguiden.

3.2.1 Pilotintervju

En viktig grunn for å gjennomføre et pilotintervju er for å utvikle intervjuguiden (Bryman, 2016, s. 260). Videre er pilotintervju viktig for å klargjøre spørsmål som er vanskelig å svare på, spørsmål som er uforståelige og hvordan flyten i spørsmålene oppfattes. Alt i alt vil det å få tilbakemelding på slike forhold styrke min trygghet i en intervjusituasjon og det vil kunne forbedre intervjuguiden.

Jeg gjennomførte et pilotintervju med to av mine medstudenter på campus. Begge er utdannende kroppsøvingslærere og jobber som vikarer (i kroppsøving) ved siden av studier, ved to ulike ungdomsskoler. Etter gjennomføringen fikk jeg tilbakemelding på at jeg med fordel kunne bytte rekkefølgen på noen spørsmål for å oppnå en bedre flyt, og unngå gjentakelser. De påpekte også at jeg som intervjuer kunne tenke over hvordan jeg brukte øyekontakten med intervjupersonen, da jeg ofte kikket ned på intervjuguiden for å kontrollere. Pilotintervjuene ble tatt opp på en båndopptaker. Etter å ha hørt igjennom lydopptaket la jeg merke til at jeg ofte svarte «ja» eller «mhm» for å bekrefte det som ble sagt. Dette var noe jeg ikke tenke over undervegs i pilotintervjuet, men som ble veldig tydelig når jeg hørte på opptakene. Jeg opplevde også at pilotintervjuene hjalp meg med å utvikle en bedre og mer logisk rekkefølge på spørsmålene i intervjuguiden. Dette gjaldt spesielt spørsmålene under kategorien «kroppsøvingsundervisningen», hvor jeg fjernet et spørsmål og endret rekkefølgen. I tillegg fikk jeg gode tilbakemeldinger fra medstudentene om hvordan jeg som intervjuer opplevdes i en intervjusituasjon. Dette er også noe Neumann og Neumann (2012, s. 87) påpeker som hensikten med et pilotintervju og det gav meg en trygghet før jeg skulle ut i feltet å gjennomføre intervjuene lærerne.

3.3 Utvalgsprosedyrer og utvalg av lærere

For å kunne besvare min problemstilling har utvalget i min studie blitt rekruttert ved tilgjengelighetsutvelgelse, med en snøball effekt. Bryman (2016, s. 415) karakteriserer snøballutvelgelse som en utvalgsstrategi der forskeren kommer i kontakt med en intervjuperson og denne intervjupersonen foreslår andre mulige intervjupersoner som forskeren kan kontakte.

Jeg benyttet tilgjengelighetsutvelgelse for å rekruttere kroppsøvlingslærere ved to ungdomsskoler i Norge, fordi skolene er geografisk lett tilgjengelig for meg som forsker (student). Skole 1 er en relativt stor skole ungdomsskole (ca 600 elever og 90 ansatte), og skole 2 er en mindre ungdomsskole (ca 300 elever og 30 ansatte). Begge skolene er byskoler i to kommuner på Østlandet. Ved begge skolene var jeg kjent med at det jobbet kroppsøvlingslærere med ulik utdanningsbakgrunn, arbeidserfaring og kjønn, noe som gjorde skolene og lærerne relevant for denne studien. Jeg kontaktet derfor tre lærere via epost, en kvinnelig og en mannlig lærer fra skole 1 og en mannlig lærer fra skole 2. I denne uformelle henvendelsen, beskrev jeg kort prosjektets intensjon, for å undersøke interessen for mulig gjennomføring av et slikt prosjekt, samt for å undersøke om lærerne visste om andre kollegaer som jeg også kunne kontakte.

Jeg kontaktet rektor ved de to skolene, via epost med et formelt informasjonsskriv hvor jeg spurte om lov til å kontakte og rekruttere kroppsøvlingslærere ved deres skole (Vedlegg 2 og 3). Rektorene godkjente at jeg kunne kontakte kroppsøvlingslærere ved deres skole, samtidig som rektor ved skole 2 svarte at jeg kunne forvente liten interesse blant lærerne. Deretter kontaktet jeg lærere ved de to skolene på epost med et formelt informasjonsskriv (Vedlegg 4). Videre, og i tråd med snøballutvelgelse (Bryman, 2016, s. 415), etterspurte jeg kontaktinformasjon til andre aktuelle lærere ved deres skole. Jeg fikk et positivt svar fra de to lærerne ved skole 1, som også tilsendte kontaktinformasjon til fire andre (tre menn og en kvinne) lærere ved skolen, og som jeg da tilsendte et formelt informasjonsskriv til via epost. Tre mannlige lærere ved skole 1 svarte positivt på henvendelsen om å delta i studien. Læreren jeg kontaktet ved skole 2 ønsket å delta i studien, men han svarte også at det ikke var noen interesse blant kroppsøvlingskollegaene. I tråd med tilgjengelighetsutvelgelse med en snøball effekt (Bryman, 2016, s. 415) rekrutterte jeg fem mannlige og en kvinnelig kroppsøvlingslærer ved to ungdomsskoler på Østlandet til å delta i denne studien. Nedenfor har jeg laget en tabell som viser kroppsøvlingslærernes fiktive navn, alder, utdanning, kjønn og arbeidserfaring.

Lærer	Kjønn	Alder	Utdanning	Antall år i skolen
Jonas	Mann	35 år	Bachelor i kroppsøving, årsstudium i spansk.	Vikar ved en høgskole, 1 år på en folkehøgskole, 7 år
Oscar	Mann	28 år	Bachelor i grunnskolelærer med samfunnsfag, matematikk og kroppsøving. Master i tilpasset opplæring.	4 år
Thor	Mann	60 år	Allmennlærerutdanning og årsstudium i kroppsøving.	37 år
Fredrik	Mann	32 år	Årsstudium idrett, Bachelor i folkehelse, årsstudium i sosialpedagogikk, årsstudium i Norsk og årsstudium i PPU	5 år på en sykehuskole 1 år
Christina	Kvinne	38 år	Bachelor i kroppsøving, 30 stp. kunst og håndverk, 30 stp. Musikk, 60 stp. Engelsk og 30 stp. veiledningspedagogikk.	14 år
Reidar	Mann	51 år	Bachelor i faglærer kroppsøving, årsstudium i norsk og 60 stp. rådgiver.	27 år

Figur 3

3.4 Intervju med kroppsøvingslærere

Dato og tidspunkt for de seks intervjuene ble avtalt via epost. Fem av intervjuene ble gjennomført på dagtid i et klasserom, møterom, eller grupperom. Ett intervju ble gjennomført hjemme hos en av lærerne. Før hvert intervju informerte jeg om intervjuets hensikt, og jeg forklarte om hvorfor jeg brukte båndopptaker, samt hvordan det ville bli lagret og håndtert. Lærerne signerte også på samtykkeerklæring før intervjuet (Vedlegg 5). Intervjuene varte fra ca førti minutter til én time, med en hovedvekt på førtifem minutter. Det ble en naturlig uformell prat med hver enkelt før vi startet intervjuet, noe Neuman og Neuman (2012, s. 93) mener er viktig for at jeg som forsker skal kunne få en viss før-forståelse av læreren. Videre vil den optimale relasjonen mellom meg som forsker og læreren ikke er størst mulig avstand, men tvert imot, nok nærhet til å kunne sortere og nok avstand til at jeg som forsker fortsatt har mulighet til analytisk distanse. På denne måten vil den uformelle praten kunne bidra til at jeg og læreren inngår en relasjon.

Alle seks lærerne fremsto som interesserte og imøtekommende. Under og etter gjennomføringen av intervjuene opplevde jeg at samtalene hadde en fin flyt, men noen av lærerne kunne virke litt nervøse i starten av intervjuet. Jeg opplevde at nervøsiteten ble borte etter at vi kom i gang med intervjuet, og lærerne snakket ut ifra egne tanker og erfaringer, slik de opplevde ulike sider ved vurdering i faget. To intervju ble gjennomført på samme dag, og hadde av lærernes timeplanmessige hensyn blitt plassert etter hverandre. Dette førte med seg et tidspres, noe jeg følte som litt stressende. Vi kom i gang med det første intervjuet noen minutter etter avtalt tidspunkt, og læreren snakket veldig utfyllende for hvert spørsmål, noe som førte til at intervjuet varte akkurat i overkant av én time. Dette førte til at jeg ble ti minutter forsinket til avtalt tidspunkt med neste lærer denne dagen. Lærer nummer to hadde et møtetidspunkt etter intervjuet, noe som medførte ekstra tidspres på intervju nummer to. Jeg fikk stilt alle spørsmålene fra intervjuguiden i begge intervjuene, og begge informantene ga utfyllende svar, samtidig opplevde jeg at jeg kunne ha stilt noen flere oppfølgingsspørsmål i begge intervjuene for å få en enda dypere forståelse av noen temaer som ble snakket om. I tråd med Neuman og Neuman (2012) ville lærerne i denne situasjonen kanskje kunne ha oppfattet meg som stressende i slutten av det første intervjuet og i starten av det andre intervjuet. Samtidig opplevde jeg lærerne som lite preget av tidspreset, men for at intervjuene skulle ha vært helt optimale ville jeg ha planlagt intervjutidspunktene med større tidsmargin mellom hverandre.

Selv om jeg stilte de samme hovedspørsmålene til alle seks lærerne, opplevde jeg å sitte igjen med seks ulike intervjuer. Ulikhetene kom dels på grunn av at noen lærere utdypet veldig mye om temaene, mens andre var korte og konsise i svarene, og dels fordi lærerne fokuserte på ulike tematikker i sine svar. Det førte til at oppfølgingsspørsmålene til hver enkelt lærer ble varierende, noe som er essensen med semi-strukturerte intervjuer (Bryman, 2016, s. 468). Noen lærere avvek fra samtaleemnet, men disse lærerne tok seg selv i å gjøre det, og spurte «hva var spørsmålet igjen?». I slutten av intervjuene spurte jeg om læreren ønsket å utdype, eller snakke om temaer som ikke var blitt nevnt tidligere. Her ønsket tre av lærerne å utdype noe som var blitt nevnt tidligere, eller snakke om generelle utfordringer med vurdering i kroppsøvfingsfaget.

Et viktig prinsipp for å unngå å gå rett i analyse og tolkningsmodus under intervju er å kunne sette parentes rundt egne følelser og erfaringer slik at det står minst mulig i veien for å forstå lærernes erfaringer og meninger (Neumann og Neuman, 2012, s. 88). Jeg forsøkte derfor undervegs i intervjuene å stille ulike oppfølgingsspørsmål, slik at lærerne kunne utfylle sitt

svar, og for å unngå at mitt analysearbeid skal bli styrt inn i et bestemt meningsspor før analysen har startet. Dette er med den hensikt å få en dypere forståelse av hva lærerne ønsker å fortelle knyttet til studiets fokus.

3.5 Transkribering av intervju

Transkripsjonen i denne oppgaven omhandler en transformasjon av tale og erfaringer til tekst i etterkant av intervjuene med lærerne (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 187). Jeg har personlig transkribert alt materialet, og nedenfor vil det bli gjort rede for hvordan og hvorfor jeg har valgt å transkribere.

Hovedpoenget med transkripsjon slik Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) omtaler det er å oversette fra tale til skriftspråk, slik at materialet blir bedre egnet for analyse. Videre poengterer de at struktureringen i transkripsjonen er en begynnelse på analysen. Ved å skrive ordrett det som ble hørt, vil ikke nødvendigvis gi en god gjengivelse av samtalen, noe som vil gjelde spesielt for dialekter eller uttrykksmåter med særpreg, og derfor vil det være nødvendig å redigere teksten i noen grad (Malterud, 2011, s. 76). Med bakgrunn i dette har jeg valgt å gjennomføre transkripsjon selv, slik at jeg som forsker kunne gjenoppleve erfaringer fra intervjuet og på den måten skape bekjentskap til materiale fra en ny side. På denne måten og i tråd med Malterud (2011, s. 76) ble jeg som forsker mellomledet mellom tale, observasjon, erfaringer og teks, noe som også førte til at jeg lærte mye om min egen intervjustil. Under transkripsjonen av de tre første intervjuene oppdaget jeg at jeg som intervjuer kunne virke usikker da jeg skulle uttale spørsmålene fra intervjuguiden eller oppfølgingsspørsmål, fordi jeg ofte bukete «eh» i uttalen, noe som kunne føre til at noen spørsmål ble oppstykket. Dette var noe jeg ble oppmerksom på allerede i pilotintervjuet, men som jeg også har lært av i gjennomføringen av de første intervjuene med lærerne. På denne måten ble jeg mer bevisst over hvordan jeg som forsker formulerte spørsmålene og som ga en forbedring i antall «eh» i transkripsjonene av de siste intervjuene.

Alle seks informantene hadde dialekt i større eller mindre grad. Jeg har derfor oversatt informantens dialekt til et bokmål skriftspråk, som er i tråd med Malterud (2011, s. 76). Eksempler på dette kan være, læreren sier «elevan», i transkripsjonen står det «elevene». Dette har jeg gjort for å best mulig bevare meningsinnholdet i det som blir sagt (Malterud, 2011, s. 77). Ved å transkribere selv fikk jeg også muligheten til å skrive ned informantens kroppsspråk, pauser, latter, mumling, og min opplevelse av intervjusituasjonen, for at transkripsjonen skal kunne være et rent resultat av intervjuene. Grunnen til at jeg har gjort det på denne måten er for å kunne inkludere eller utelukke informasjon i den videre analysen.

Dette har ført til en stor mengde rådata, men samtidig gjør det også mulig i analysen å avgjøre om dette er relevant eller ikke. Etter transkripsjonen av hvert intervju skrev jeg ned noen setninger om hvordan jeg opplevde intervjusituasjonen. I tråd med Malterud (2011, s. 76) ble dette gjort for å skape kjennskap med materiale. Dette har gitt grunnlag for den videre analysen. Braun og Clarke (2013, s. 173) poengterer at transkripsjonen vil kunne være en del av analyseprosessen ved at forskeren blir kjent med sitt datamateriale.

3.5 Analyse av det datamateriale

Creswell og Creswell (2018) sammenligner analyseprosessen med å skrelle av de ulike lagene på en løk “In general, the intent is to make sense out of text and image data. It involves segmenting and taking apart the data (like peeling back the layers of an onion) as well as putting it back together” (s. 191-192). Arbeidet med analysen har vært en kontinuerlig prosess, hvor datamaterialet har blitt plukket fra hverandre for så å finne mønstre i materialet. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har analysert intervjuene ved hjelp av en tematisk analysemodell av Braun og Clarke (2013; 2006).

I min studie har jeg ved å transkribere intervjuene og skrevet ned informasjon og opplevelser fra intervjuene, skapt en forståelse for hva datamaterialet handler om. Ved å benytte den tematiske analysemodellen til Braun og Clarke (2013) har jeg skapt en dypere forståelse av intervjuene. Braun og Clark (2006) forklarer tematisk analyse slik: “Thematic analysis is a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data. It minimally organizes and describes your data set in (rich) detail” (s. 79). På denne måten har jeg tilegnet en dypere forståelse for lærerens meningsinnhold i de ulike temaene. Dette ses på som relevant for studien da jeg ønsket å undersøke hvordan de ulike lærerne arbeidet og praktiserte vurdering i kroppsøvingfaget. Den tematiske analysen består av seks steg som Braun og Clarke (2006, s. 87) har definert, og oversatt til norsk handler de om;

1. Gjøre seg kjent med datamateriale.
2. Lage koder.
3. Formulere temaer.
4. Gjennomgå temaene.
5. Definere og navngi tema.
6. Skrive rapport.

De poengterer at dette først og fremst er retningslinjer fremfor slaviske regler, slik at forskeren kan bevege seg frem og tilbake mellom de ulike stegene undervegs i prosessen (Braun og Clarke, 2006, s. 87). Jeg vil i det videre gå igjennom mine analysesteg.

I steg 1) leste jeg det transkriberte materialet, samtidig som jeg lyttet til lydopptakene. Undervegs skrev jeg ned det Braun og Clarke (2006, s. 87) kaller koder. Kodene er skrevet som dirkete stikkord fra transkriptet for å få frem mønstre i datamaterialet. I steg 2) (Braun & Clarke, 2006, s. 88) samlet jeg alle kodene fra transkripsjonene i en liste som besto av 716 koder. Koder som er like, er blitt fjernet fra listen slik at det gjenstår bare én kode med samme betydning. Et eksempel på en kode som er blitt skrevet ned flere ganger er «Muntlig tilbakemelding». Denne prosessen endte med 686 koder. Steg 3) handler om å formulere temaer ut i fra kodene (Braun og Clarke, 2006, s. 89). Jeg leste kodene flere ganger og det utkrystalliserte seg noen temaer. Her har jeg arbeidet kontinuerlig med å justere antall koder innenfor temaene, slik at antall koder innenfor temaene har blitt komprimert betraktelig. For eksempel slo jeg sammen temaene «elevgruppa» og «relasjon», til temaet «kjennskap og relasjon». Jeg endte med til sammen seksten temaer, som ble kategorisert til seks hovedtemaer og tolv undertemaer. Nedenfor har jeg illustrert hovedtemaene og tilhørende undertemaer i en tabell, slik de var kategorisert på dette tidspunktet;

VURDERING			
tilbakemelding	vurderingssystem	karakter	Vurderingens hensikt
ELEVENS FORSTÅELSE			
kjennskap og relasjon			
UNDERVISNING			
mål/vurderingskriterier		planarbeid	
UTFORDRINGER			
kroppsøvningsfaget			
ARBEID MED FAGET			
jobb med læreplanen		Kollegialt samarbeid	
EKSAMEN			

Figur 4

I steg 4) (Braun & Clarke, 2006, s. 91) har jeg lyttet til lydfilene og for å undersøke om temaene er i tråd med datamaterialet, og for å undersøke om noe meningsinnhold er blitt oversett. I dette steget ble jeg oppmerksom på at temaet «planarbeid» ikke var relevant, og forkastet det. For å få mer sammenheng mellom temaene og datamaterialet har jeg omformulert hovedtema «vurdering» til «vurderingspraksis» og formulert et nytt undertema «elevdemokrati». Frem til nå har temaene blitt utarbeidet på bakgrunn av kodene, som Braun og Clarke (2006, s. 84) kaller semantisk nivå som er nært knyttet til empirien. For å flytte mine analyser fra et semantisk til et latent nivå, med andre ord identifisere den underliggende meningen i mine data (Braun og Clarke, 2006, s. 84), har jeg koblet på vurderingsteorien i dette steget. Jeg kom da frem til tre hovedtemaer, med tilhørende undertemaer, som fremstilles i figuren nedenfor;

FRA RESULTATKULTUR TIL VURDERILNGSKULTUR			
Fra stykkevis og delt til kontinuerlig vurdering	Elevene har en rolle i vurderingsarbeidet	Struktur i vurderingsarbeidet gir grunnlag for vurdering	Ønsker mer fokus på vurdering i det kollegiale samarbeidet
TILBAKEMELDING HAR BETYDNING FOR ELEVERS LÆRING			
Elevene må forstå vurderingen for å lære		Summativ vurdering er minst viktig for elevens læring	
DELTE MENINGER OM INNFORING AV EKSAMEN I KROPPSØVING			

Figur 5

Etter å ha definert den underliggende meningen i temaene, har jeg igjen lyttet til lydfilene for å sammenligne datamaterialet og temaene. I steg 5) (Braun og Clarke, 2006, s. 92) har jeg gått tilbake til transkripsjonene og definert sitater som vil underbygge meningsinnholdet i de ulike temaene. Deretter har jeg skrevet resultatkapitlet, som er siste steg (nr 6) i Braun og Clarke (2006) sin tematiske analysemodell. Undervegs i prosessen med å formulere resultatkapitlet, oppdaget jeg at overskriften til noen temaer kunne forbedres og har derfor også i steg 6. endret overskriftene for at de skal bli mer meningsbærende.

3.6 Etiske vurderinger

Forskningsfeltet vil alltid være knyttet til etiske problemstillinger og dilemmaer. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, forkortet til NESH (2016) er et faglig uavhengig og rådgivende organ, som har utformet forskningsetiske retningslinjer for å gi forskere og forskersamfunnet kunnskap om forskningsetiske normer. De forskningsetiske retningslinjene er rådgivende og veiledende. De er ment for å bidra til å utvikle forskerens forskningsetiske refleksjon, avklare etiske dilemmaer og fremme en god vitenskapelig praksis. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for etiske dilemmaer og problemstillinger som jeg har reflektert over i arbeidet med denne studien.

For å få gjennomført denne studien måtte den meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (forkortet til NSD), som er personvernombudet for forskning. For at de skal kunne godkjenne studien har jeg sendt inn intervjuguide, informasjonsskriv til rektor (Vedlegg 2 og 3) og lærere (Vedlegg 4), samtykkeerklæring (Vedlegg 5), og beskrevet hvordan datamaterialet vil bli lagret og håndtert av meg som forsker. Studien ble godkjent av NSD, slik at lærernes personvern og konfidensialitet er sikret. Jeg tok dermed kontakt med to skoler etter godkjenning fra NSD.

I tråd med NESH (2016, s. 13) sine retningslinjer om ansvaret for å informere forskningsdeltakerne, ble rektorene og kroppsøvlingslærerne ved skolene informert om studiens hensikt, intervjuform, behandling av data og deres frivillige deltagelse. I dette informasjonsskrivet lå det vedlagt en samtykkeerklæring som lærerne måtte skrive under før gjennomføringen av intervjuet. Dette er i tråd med NESH (2016, s. 14-15) sine retningslinjer for samtykke og informasjonsplikt. Deltagerne ble informert om deres rett til frivillig deltagelse og vil kunne trekke seg uten konsekvenser når som helst.

Mine data vil kunne identifisere lærerne, både direkte og indirekte. Det er dermed min oppgave å behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig, ved å aidentifisere og anonymisere personlige opplysninger for å være i tråd med NESH (2016, s. 16). Derfor har jeg gitt lærerne fiktive navn i transkripsjonene. Det som fremkommer er lærerens kjønn, alder, utdanning og antall år i skolen. Dette er ment å gi en kontekst for leseren, om variasjonen til lærerne som har deltatt i studien. Opplysningene er blitt bekreftet og godkjent av lærerne, slik at jeg kan presentere materiale som bygger på deres uttalelser. Skolene er heller ikke navngitt, kun beskrevet som liten og stor skole på Østlandet. Datamaterialet som er blitt skapt i denne oppgaven, er blitt oppbevart forsvarlig, og i henhold til retningslinjene fra NSD og NESH (2016, s. 18) sine retningslinjer for lagring av

personopplysninger. Alt av materiale vil bli slettet etter sensurfristen på masterprogrammet *Master i kroppsøving og idrett*, ved Høgskolen i Innlandet.

Det er også noen etiske problemstillinger til selve intervjusituasjonen, jeg ønsker å løfte frem spesielt knyttet til hvor personlig og nærgående de spørsmålene forskeren stiller til deltageren (Malterud, 2011, s.201). I tråd med Malterud (2011, s. 202) vil det være viktig for meg som forsker å respektere lærernes grenser, slik at læreren føler seg trygg i intervjusituasjonen og ikke velger å tilbakeholde informasjon. I gjennomføringen opplevde jeg fra min (subjektive) side svært lite, eller ingen ubehag blant lærerne når det gjaldt nærhet i spørsmålene. Jeg mener selv at jeg unngikk situasjoner hvor lærerne måtte svare på spørsmål som var for personlige og nærgående da tematikken i intervjuene var knyttet til lærerens tanker og erfaringer om vurdering i faget, fremfor nært personlige spørsmål. Jeg oppfattet alle lærerne som trygge på sin rolle i intervjusituasjonen, og i tråd med Malterud (2011, s. 202) vil det være min oppgave å håndtere det som blir sagt, på en måte som mest mulig samsvarer.

3.7 Studiens validitet og reliabilitet

I det kommende kapitlet vil jeg redegjøre for vurderingen av denne studiens reliabilitet og validitet. Malterud (2011, s. 181) poengterer at å validere er å stille spørsmål om kunnskapens gyldighet som skal klargjøre mulighetene og begrensingene ved studien som er blitt gjennomført. Jeg vil her først begrunne studiens validitet og deretter reliabilitet.

3.7.1 Validitet

Validitet innenfor kvalitativ forskning omhandler forskningens gyldighet av tolkningene som er blitt gjort (Thagaard, 2018). Bryman (2016, s. 384) skiller mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet knyttes til en korrespondanse mellom mine funn og hensikten, mens den eksterne validiteten knyttes til i hvilken grad funnene mine har en overføringsverdi.

Intern validitet

Thagaard (2018) påpeker at forskningen skal være reliabel for å styrke den interne validiteten, og da først og fremst i forbindelse med hvordan analysearbeidet er gjennomført. Derfor har jeg i analysearbeid vært transparent ved å gi detaljerte beskrivelser steg for steg, knyttet til en tematisk analysemodell av Braun og Clarke (2006). Det vil dermed gjøre det mulig for leseren å selv bedømme forskningens kvalitet.

Den interne validiteten har en sammenheng med om resultatene fra lærerintervjuene virker å beskrive det vi har studert (Bryman, 2016). I min studie har målet vært å undersøke hvilket syn kroppsøvingslærer har på vurdering og hvordan de jobber med vurdering i faget på ungdomstrinnet. For å skape en forståelse av lærernes vurderingspraksis har jeg derfor flere ganger i analysearbeidet lest eller hørt på lydfilene, og sammenlignet med de utkrystalliserte temaene. På denne måten mener jeg å ha presentert lærernes erfaringer og tanker knyttet til vurdering i kroppsøvingsfaget, på en helhetlig måte. Funnene vil senere bli satt i lys av det teoretiske rammeverket, som i tråd med Tracy (2010, s. 848) poengterer viktigheten av en tydelig sammenheng mellom design, metode, analysemetode opp mot et teoretisk rammeverk.

Ved å gjennomføre observasjon og triangulering ville jeg kunne ha styrket den interne validiteten på denne studien (Bryman, 2016, s. 386). Jeg har valgt å ikke gjennomføre en observasjon eller triangulering, da jeg ikke ser dette som hensiktsmessig i forhold til problemstillingen. Tematikken til denne studien omhandler kroppsøvingslærerens syn på vurdering og vurderingspraksis i faget, noe som vil være vanskelig å få øye på i en observasjon, og med min relativt lille erfaring med observasjon, valgte jeg derfor å fokusere på intervju.

Ekstern validitet

I følge Bryman (2016) er det i kvalitative studier fortolkningen som gir grunnlag for ekstern validitet, som videre vil bli betegnet som overførbarhet. Det handler derfor ifølge han om de tolkningene som blir utviklet innenfor rammene av studien også kan ha relevans for andre sammenhenger. Jeg vil derfor argumentere for min tolkning, og hvordan denne studien vil kunne være relevant i en større sammenheng, som er i tråd med Thagaard (2018) sin forklaring av den eksterne validiteten.

Overførbarhet er at studiens resultater er karakteristisk og vesentlig for intervjupersonene (Kvale og Brinkmann, 2015). På denne måten vil jeg kunne anta at kjennetegnene ved kroppsøvingslærerne i min studie også vil kunne gjøre seg gjeldende for andre personer i lignende situasjoner. Kvale og Brinkmann (2015) definerer denne argumentasjonen som *analytisk generalisering*, og mener at analytisk generalisering vil kunne gi kvalitative studier overføringsverdi til lignende situasjoner. Thagaard (2018) poengterer at det finnes prinsipper for overførbarhet knyttet til *teoretisk generalisering*, som baserer seg på logiske resonnementer. Resultatene i denne studien mener jeg inneholder noen karakteristiske og vesentlige trekk ved lærernes erfaringer knyttet til vurdering i kroppsøvingsfaget. Et eksempel jeg vil trekke frem er lærernes poeng om at struktur i vurderingsarbeidet er en viktig faktor for

at de skal kunne praktisere vurdering *for* læring i faget. Flere av de karakteristiske og vesentlige funnene fra resultatene er på denne måten noe jeg vil kunne anta også vil inngå i andre kroppsøvlingslæreres erfaringer dersom de hadde deltatt i denne studien. Lærernes erfaringer med struktur virker å være en individuell prosess, hvor den enkelte lærer har sin egne struktur, men på denne måten virker den individuelle prosessen som noe karakteristisk for kroppsøvlingslærerens vurderingsarbeid. På denne måten vil jeg argumentere for at kroppsøvlingslærerens vurderingsarbeid kan ha en overføringsverdi gjennom en *analytisk og teoretisk generalisering*. Lærerne som deltok i studien er fordelt ved fem menn og én kvinne. Dette vil kunne ha gitt utslag i resultatene fra lærerintervjuene, og i en optimal studie ville fordelingen vært jevn fordeling av kjønn. Samtidig representerer kroppsøvlingslærerne ulike alder og utdanningsbakgrunn, samt at de har ulike erfaringer i skolen. Her vil jeg trekke frem en lærer som har arbeidet i skolen i snart førti år, og en lærer som ved utgangen av dette skoleåret 2019/2020, har arbeidet som kroppsøvlingslærer i ett år.

Forståelsen av lærernes utsagn om innføring i eksamen i kroppsøving, vil også kunne ha en overføringsverdi til lærere innenfor praktiske og estetiske fag. Samtidig vil jeg presisere at min forståelse for kroppsøvlingslærerens jobb med vurdering i faget er utviklet på bakgrunn av tolkning av et teoretisk perspektiv. Selv om jeg antar at studien har en overføringsverdi så bør kroppsøvlingslærerens vurderingspraksis i ungdomsskolen utforskes ytterligere. Det bør utforskes med ulike teoretiske, filosofiske og metodiske tilnærminger. Jeg vil gå mer inn på dette avslutningsvis ved beskrivelsen av videre forskning.

3.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet er et begrep som omhandler andre forskeres mulighet til å reprodusere resultatene (Thagaard, 2013, s. 198). Dette er lite relevant i kvalitativ forskning fordi situasjonen som intervjupersonen befinner seg i, deres uttalelser og tanker rundt vurdering, og pga. min fortolkning av lærernes uttalelser og tanker rundt tematikken, ikke vil være lik fra situasjon til situasjon (Thagaard, 2013, s. 198). Jeg har derfor i tråd med Tracy (2010, s. 842) gitt detaljerte beskrivelser steg for steg i dette metodekapitlet og analysemetoden, for å gjøre studien transparent. Mine detaljerte beskrivelser styrker kompleksiteten i oppgaven, og dermed studiens troverdighet.

Min lille erfaring med intervju og analyse av datamateriale spiller inn på vurderingen av troverdigheten til min studie. Som relativt fersk forsker kan dette ha bidratt til å påvirke troverdigheten. I beskrivelsen av transkripsjonene har jeg poengtert at å gjennomføre intervjuer og transkripsjon, har jeg blitt tryggere i intervjurollen. Jeg har også poengtert at

tidspresset i to av intervjuene kan påvirke mine data. Generelt vil den lille erfaringen jeg har knyttet til intervju og analyse av datamateriale også kunne ha påvirket mine funn.

Medfølgende mener jeg at datamaterialet i min studie har artet seg på en pålitelig måte, ved at jeg har forsøkt å følge rådene fra min veileder, som har betydelig mer erfaring enn meg, samt at jeg har fulgt rådene beskrevet i metodelitteraturen.

6. Resultater

I dette kapitlet vil jeg belyse studiens funn. Som vist i metodekapitlet har gjennom mine analyser kommet frem til tre hovedfunn knyttet. Mine analyser av datamaterialet vil bli presentert her igjennom de tre hovedtemaene knyttet til hvilket syn kroppsøvlingslærere har på vurdering og hvordan de jobber med vurdering i kroppsøving på ungdomstrinnet; «Fra resultatkultur til vurderingskultur», «Tilbakemelding er viktig for elevers læring», og «Delte meninger om innføring av eksamen i kroppsøving». Jeg vil i det videre gå nærmere inn på hvert av disse.

6.1 Fra resultatkultur til vurderingskultur

Etter å ha analysert intervjuene i mitt materiale fant jeg at kroppsøvlingslærere ved de to ungdomsskolene hadde til dels likt syn på vurdering. Nærmere analyser identifiserte imidlertid at bildet var mer nyansert i forhold til både hvordan de praktiserer vurdering, og synet deres på vurdering. Likheten ligger i er at de praktiserer vurdering med en hensikt/ønske om å utvikle elevene i kroppsøvlingsfaget, eksemplifisert gjennom dette sitatet fra Fredrik «Det er jo det at eleven skal lære mest mulig». Alle lærerne nevnte læring og utvikling som viktige elementer når vi i intervjuet snakket om hvordan de arbeidet med vurdering i faget. Ulikhetene fant jeg i måten den enkelte lærer forklarte sitt arbeid med vurdering i undervisningsplanlegging, undervegs i undervisningen, og etter undervisningen.

Fire av lærerne, har flere års erfaring som kroppsøvlingslærer ved skolene, og spesielt disse lærerne fremhevet en endring i hvordan de selv og innad i kollegiale har praktisert vurdering i faget tidligere. Jonas snakker for flere når han sier «samtidig sitter jeg igjen med en oppfattelse at vi har kommet et stykke når det gjelder vurdering, når vi har jobba med det og at vi har en grei forståelse av hva vurderinger i kollegiet.». Funn fra min studie kan gi indikasjoner på vurderingskulturen blant kroppsøvlingslærerne ved denne skolen har endret seg over tid. De begrunner endringer med at det tidligere har vært fokus på å sette delkarakterer i de ulike temaene innenfor kroppsøving, at det ofte ble gjennomført tester som

grunnlag for vurderingen, og at vurderingen var preget av resultater. Christina poengterer endringen i vurderingskulturen på denne måten:

Da jeg begynte som kroppsøvlingslærer, og når jeg hadde kroppsøving selv og var ungdom, da var det jo mye på resultater og vi hadde mye, da var det nok mye karakter som ble satt ut ifra tider og meter og alt du måtte oppnå liksom. Ja løping og ja forskjellige krav da, så det har gått fra resultatorientert til liksom ha mer fokus på selve mennesket da. [...] Før skrev jeg veldig mye på hver enkelt person [elev], det gjør jeg ikke så mye lenger fordi jeg har heller muntlig tilbakemeldinger og snakker med dem i timen.

Det viste seg å være en enighet blant alle lærerne i materialet om at fokuset nå er å se en helhet av eleven og faget. En endring lærerne snakket mye om i intervjuene, er at de nå vurderer eleven etter innsats, ferdighet og holdninger. «Innsats, vise kunnskap, samarbeid altså de dere mer sånn allmenn gyllende de der mer generelle læringsmålene som vi jobber med uavhengig av type aktivitet» (Thor). Alle seks lærerne nevnte at dette har blitt grunnleggende elementer i faget, som da elevene vurderes opp imot, sammen med kompetansemålene i faget.

Funn fra denne studien viser også at vurderingskulturen er blitt endret gjennom hvordan lærerne bruker formuleringer av elevens måloppnåelse. Lærerne ved skole 1 sier at de har gått vekk i fra å bruke høy, middels og lav måloppnåelse, noe Jonas poengterte slik:

I vår lokale læreplan [har vi] sett på læringsmålene også lager vi det vi kaller kjennetegn på høy måloppnåelse. Tidligere så brukte vi høy, middels og lav måloppnåelse. Vi har jo sett på den planen her og funnet ut at det er en bedre plan for oss og at veldig mye av den der høy, middels og lav ble litt svada.

Flere av lærerne deler den oppfatningen av at formuleringene middels og lav måloppnåelse ofte ble formuleringer kun for å formulere. Reidar ved skole 2 viste til en ulikhet i endringen til vurderingskulturen og det var at han hadde mer fokus på kompetansemål fremfor vurderingskriterier som høy, middels og lav måloppnåelse, han sier dette.

Vi har fjerna oss litt bort i fra det og jobber mer med kompetansemålene, nå blir jo de kompetansemålene fra læreplanen 2020 enda litt mer komprimert så vi har satt litt mer fokus rundt kompetansemål i faget og litt mindre på hva skal til for å få høy, middels og lav i de forskjellige emnene. Så innsats, fair play og samarbeid er vel tre ord vi

bruker mye tror jeg for å få dem til å forstå at fair play kan gjelde på kompetansemålene i svømming, livberging, eller dans like mye som i lagidrett.

Lærerne ga uttrykk for at vurderingskulturen i kroppsøvfingsfaget har endret seg fra en test og resultatkultur, til en vurderingskultur hvor fokuset er på hele eleven ved å se på deres innsats, samarbeid, fair play og engasjement i faget. For å belyse en endret vurderingskultur fra ulike sider vil det videre redegjøres for undertemaene.

6.1.1 Fra stykkevis og delt til kontinuerlig vurdering

Det viste seg at lærerne tidligere har praktisert en stykkevis vurdering, med et fokus om å sette karakter etter hver aktivitet, slik Thor forklarte det;

Før så, satt på spissen, så kunne jeg sette en karakter på eleven i ballspill, der jobber han sånn og sånn og sånn, jeg hadde på en måte nesten sånne delkarakterer. Ikke bare at jeg kunne si at han var på høy eller middels, jeg kunne liksom, ja si det med tall liksom, så den måten å tenke på den dere måten som å summere på liksom det er ikke, det er ikke riktig måte å gjøre det på så jeg tenker helheten og ja ser eleven i forhold til, prøver å på en måte ha formålet med faget litt sånn langt fram i panna og tenke, hvordan er den eleven her i forhold til det som er aller viktigst i faget ikke sant.

Funn fra denne studien viser at kroppsøvlingslærerne er mer opptatte av kompetansemål, noe som også gir seg uttrykk i at de nå driver vurdering som en kontinuerlig prosess, ikke stykkevis og delt. Oscar sa for eksempel «det er mer den der kontinuerlige vurderinga hver eneste økt, ut ifra at dem vet hva dem vurderes på da». Vurderingsarbeidet slik lærerne beskrev det, viste seg å være en kontinuerlig prosess, som ikke bare gjennomføres i timen, men noe de jobber med også som en del av planleggingsfasen og etterarbeidet av kroppsøvingstimen. I planleggingsfasen nevnte alle lærerne at de i større eller mindre grad, tar utgangspunkt i formålet med faget, og/eller kompetansemålene for faget. Fredrik snakker for flere når han sier; «[jeg] forholder meg til de målene som står i læreplanen, så prøver jeg jo på en måte å legge til rette sånn at, flest mulig skal få vist kompetanse». Dette støttes av de andre lærerne, at vurdering handler om å legge til rette for en undervisning som gir mulighet til flest mulig å kunne vise kompetansen sin. Jonas kaller den lokale læreplanen for «kroppsøvlingslærernes lærebok». Videre poengterte han en annen viktig faktor i planleggingsfasen, og vurderingsarbeidet er at «du må jo vurdere gruppa også, hvordan dem er og hvordan dem tar imot og hvordan dem jobber med forskjellige aktiviteter, så nei det er, gjør tilpasninger hele tiden.». Vurderingsarbeidet handler dermed også om å vurdere gruppen

som helhet, slik at undervisningen kan legges til rette for flest mulig, og på den måten søker lærerne kunne praktisere en god vurdering. Alt i alt underbygger dette at lærerne jobber med vurdering som en kontinuerlig prosess.

Flere av lærerne nevnte at elevene er klar over vurderings situasjonen, ved at de får presentert læringsmålet etter hovedfokuset før undervisningen starter. Fredrik sa for eksempel «så presenterer jeg jo de læringsmålene jeg har brutt til kompetansemålene ned i og prøver å gjøre det så forståelig som mulig» Sitat Fredrik. Her viste det seg imidlertid å være noen nyanser blant de seks lærerne. Oscar nevnte blant annet

Når du er i en periode så er det ikke så ofte det, det er ikke alltid du tenker sånn du må komme med konkret mål for økta eller perioden, da er det mer sånn "nå har vi det tema her", så det er vanskelig å svare på egentlig.

Når det gjaldt formidling av vurderingskriterier fortalte alle seks lærerne at de la ut vurderingskriteriene på nett slik at de var tilgjengelig for både elever og foreldre. De formidlet imidlertid ikke vurderingskriteriene muntlig til elevene. Fredrik sa følgende:

Jeg har ikke med noen vurderingskriterier til timen, men sånn som i forhold til egentrening så har dem fått ganske klare kriterier for hva som er viktig, hva som er fokus. Så i timen så har jeg fokus på målene og jeg har på en måte ikke skissert opp noen kriterier, hva som angir lav, middels høy måloppnåelse. Litt usikker på om noen tar det kanskje til seg, men oftest så er de mest ivrigst på å komme i gang så å gå så mye dypere enn selve målene føler ofte det kanskje ikke er så hensiktsmessig av og til.

Det virker å være en enighet blant de seks lærerne at de ikke har tid til å kommunisere vurderingskriteriene til elevene før undervisningen, fordi elevene er ivrige etter å få komme i gang med undervisningen. Videre mener lærerne at det er nok å bare formidle målene for timen i starten av undervisningen.

Et annet viktig aspekt ved den kontinuerlige vurderingen er fagsamtale med elevene, som gjennomføres 1 gang i halvåret. Thor nevnte;

[jeg] jobber bra med det [vurdering] i forbindelse med fagsamtale, ja det kan men i hovedsak så blir det en gang i året hvor vi setter oss ned, gjerne rundt den vurderinga som blir gjort til jul sånn midt i halvåret omtrent.

Fagsamtalen er en større vurderingsprosess hvor lærerne kommuniserer skriftlig og muntlig tilbakemeldinger til elevene. Hensikten med denne fagsamtalen er at elevene skal få en grundigere vurdering som skal være med på å utvikle dem i deres videre arbeid i kroppsøvningsfaget.

Mine funn tyder på at lærerne ser på vurderingsarbeidet som et hjelpemiddel for elevenes læring og utvikling i faget. På direkte spørsmål om hva de mener at hensikten med vurdering er sier flere av lærerne at vurdering skal hjelpe elevene å utvikle seg gjennom tre år på ungdomsskolen, og at vurderingen har en avsluttende hensikt med å gi elevene en karakter for videre utdanning. «Altså hensikten er jo vitnemål på en måte, om en tenker det store og det hele, men hensikten er jo og at dem skal ta et steg da i faget.» (Oscar). Her viste det seg imidlertid å ikke være helt samstemmighet blant lærerne i utvalget, Reidar nevnte;

Hensikten med vurdering ja, det er egentlig et litt vanskelig spørsmål fordi det er jo på mange måter så skulle jeg ønske at det ikke var vurdering i faget, et karakterfritt fag som kun handla om formålet med faget, å skape varig glede i bevegelse.

Han poengterer videre i likhet med de andre lærerne at vurderingen i kroppsøving skal være med på å skape refleksjon og læring hos elevene gjennom tre år på ungdomsskolen, og at dette er den egentlige hensikten med vurdering.

6.1.2 Elevene har en rolle i vurderingsarbeidet

I den kontinuerlige vurderingen som lærerne praktiserer, nevnte lærerne, elevene som en viktig del av vurderingsarbeidet ved å inkludere de i undervisningen. Jonas sa for eksempel «også handler det om elevens eierskap til det vi gjør, tenker jeg. At elevene har mye mer, er mye mer involvert i undervisninga». Ved nærmere analyse, viste det seg at når lærerne omtalte det å inkludere elevene i undervisningen, hang det sammen med at de inkluderte elevene i vurderingsarbeidet. Alle lærerne nevnte at elevene i større eller mindre grad får komme med ønsker og forslag til aktivitet som skal gjennomføres i undervisningen. Jonas løftet frem elevdemokrati som et viktig prinsipp og nevnte dette;

Jeg har i de siste årene blitt veldig opptatt av elevmedvirkning. Og da ikke elevmedvirkning som i at eleven får bestemme alt hva dem gjør, men altså at det skal være fokus på at elevmedvirkning skal skape også faglig utvikling.

Her løfter Jonas frem elevdemokrati som et viktig prinsipp for å inkludere elevene og deres utvikling, men han peker også på at elevdemokrati har betydning for utviklingen av selve kroppsøvningsfaget. Dette er svært interessant og vil kunne være med på å underbygge

endringen til en vurderingskultur ved skolen. Fredrik som er ny ved skolen belyste en kjent problematikk i faget;

Jeg føler at jeg har mer å gå på når det gjelder å legge opp til at det skal være elevstyrt, at det i starten kanskje har vært litt for lærerstyrt at det på en måte er jeg som har regi.

Fredrik reflekterte over hvordan han som ny, har en mer lærerstyrt undervisning, men at han ser problematikken og ønsker å inkludere elevene mer i undervisningen. Det er enighet blant alle seks lærerne at elevene har en større rolle i undervisningen, enn tidligere.

Alle lærerne var opptatt av at elevene skulle være klar over vurderingsprosessen i kroppsøvingfaget. Dette begrunnet de med blant annet at elevene gjennomfører en skriftlig egenvurdering i en fagsamtale som lærerne gjennomfører en gang i året. Thor beskrev det slik;

I hovedsak så blir det en gang i året hvor vi setter oss ned gjerne rundt den vurderinga som blir gjort til jul, sånn midt i halvåret omtrent, enten rett i forkant eller rett i etterkant så tar vi en prat med utgangspunkt i den egenvurderinga hvor elevene bruker et sånt skjema, krysser seg av med, med ja en ganske mange punkter da som går på, ja, egentlig, henta rett ut fra den lokale læreplanen, hvordan vurdere seg selv.

Mange av lærerne viste seg å praktisere en slik form for fagsamtale, der elevene i forkant har fylt ut et egenvurderingsskjema, og læreren har forberedt en grundigere tilbakemelding til eleven. Undervegs i fagsamtalen snakker læreren med eleven om hvordan hun har vurdert seg selv, men også hvordan læreren har vurdert eleven.

Ved å inkludere elevene mer i vurderingsprosessen har lærerne opplevd en nedgang i antall klager på tallkarakteren eller vurderingsarbeidet. Jonas nevnte dette

Det vi ser er jo det at tidligere hvertfall hos oss på ungdomsskolen, så var det mye mer usikkerhet blant elevene tror jeg, og vi så det gjerne i antall klager på karakter at de ikke forsto sin egen karakter og sin egen vurdering, fordi dem hadde ikke vært med i vurderingsprosessen.

Flere av lærerne løftet også frem at tidligere kunne elevene virke mer usikre på tallkarakteren eller vurderingen de hadde mottatt fra læreren. Det viste seg å være enighet i at elevene skal inkluderes i undervisningen, som en viktig faktor for at elevene skal føle en tilhørighet til faget. Oscar løftet frem at elevene inkluderes i planarbeidet;

Dem [elevene] får den planen, den henger der borte. [...] Den har dem fått og vært med på å utarbeide. Ja noe da, så ikke alt men noe som liksom, hva vil dere vurderes etter i kroppsøving, og da har dem fått kommet med innspill på det.

Oscar inkluderer elevene i planarbeidet og ser verdien i at elevene får være med i vurderingsarbeidet i faget på plannivå. Et annet eksempel for hvordan elevene blir inkludert i vurderingsarbeidet, var å stille spørsmål til elevene i slutten av undervisningen. På denne måten evaluerte elevene undervisningen de akkurat hadde gjennomført. Noen av lærerne påpekte at hensikten med dette var at elevene skulle evaluere undervisningen opp mot læringsmålet, slik at læreren kunne forbedre seg eller opplegget. Oscar nevnte «En oppsummering, avslutning, prate litt "hva var bra i økta, hva vi kunne gjort bedre"». Elevene får da spørsmål som skal være med på å styrke kvaliteten på undervisningen. De får også komme med innspill til forbedringer. På denne måten virker vurderingsarbeidet også å handle om vurdering *for* læring for læreren. Andre lærere pekte på at dette er en fin øvelse for å skape refleksjon hos den enkelte elev. Slik Fredrik poengterer det

Så avslutter jeg stort sett med en oppsummering, tar som regel å få elevene til å tenke, at jeg på en måte stiller spørsmål, at de selv gjør seg opp noen tanker hvordan de har gjort det, så jeg prøver å ikke fortelle dem at "ja dere har vært flinke til det, flinke til det" men at de selv gjør seg opp en tanke om hvordan det her er gjort til de elementene som vi har fokus på i timen.

Flere av lærerne nevnte at de formulerte de muntlige spørsmålene slik at elevene tenker selv. Reidar nevnte også at han benytter små gule post-it lapper som en skriftlig egenvurdering etter undervisningen; «Av og til, så har jeg begynt med små gule post-it lapper også, at dem skriver litt sånn tilbakemelding sånn to, tre minutter hvor dem, blir prøvd litt på målet som dem skulle ha lært den timen da for eksempel». Reidar løfter også frem verdien av å kombinere skriftlig og muntlig tilbakemelding fra elevene.

6.1.3 Struktur i vurderingsarbeidet gir grunnlag for vurdering

For å kunne gjennomføre en kontinuerlig vurdering hvor elevene spiller en viktig rolle, poengterte alle lærerne at struktur er den viktigste faktoren i vurderingsarbeidet. Jonas, Thor og Reidar nevnte at de underviste mange elever, og for at de skal kunne ha en mulighet til å praktisere vurdering slik hver enkelt elev får den vurderingen de har krav på, er de nødt til å ha en struktur. Thor nevner dette;

Jeg får veldig mange elever å forholde meg til så jeg må bruke ganske mye tid på å lage meg systemer så jeg på en måte holder oversikt at det ikke er noen som går under radaren. Det skal jeg ikke nekte for, men altså jeg prøver i hvert fall å ha oversikt og da må du være litt systematisk i forhold til måten du jobber på, ja både før og i etterkant av timer. Når man har mange elever så er det fort gjort å glemme noen, hvis man ikke er bevisst på det og litt strukturert.

Fem av lærerne sier at en slik struktur eller system, går ut på å notere etter timen, enten på pc, papir, eller i en notisblokk. Christina gjør det på følgende måte;

Jeg noterer meg jo fortløpende, det gjør jeg så godt jeg kan i alle timer. Har mitt eget lille system, med minus, ok, ok pluss og sånn, så sånne ting som jeg skriver alt de forskjellige utifra innsats, holdning, og ferdighet den timen da.

Det er enighet i at elever som har markert seg i løpet av timen på en positiv eller mindre positiv måte noteres ned. De kan ha markert seg ift måloppnåelse, eller holdninger og oppførsel i timen. Oscar påpekte at kroppsøvfingsfaget har få vurderingssituasjoner;

Du som kroppsøvfingslærer du vet jo hvor elevene dine ligger, du trenger ikke så mye vurderingssituasjoner for du ser jo i løpet av et halvt år i løpet av ditt faglige skjønn hvor en elev er, omtrent. Men hver økt så noterer jeg meg litt per elev som stikker seg ut, helst positivt da, prøve å sette så mye plusser som mulig.

Oscar løfter frem at han ønsker å fokusere på det positive for å underbygge elevens videre arbeid, samtidig som han poengterer kroppsøvfingslærerens faglige skjønn som en faktor i vurderingsarbeidet. Dette er den skriftlige vurderingsstrategien, men flere av lærerne påpekte også at har en strategi i selve undervisningen, hvor de velger seg ut noen elever som de observerer litt ekstra, eller som vil få en mer grundig tilbakemelding i løpet av timen. Fredrik som er relativt ny kroppsøvfingslærer ved skolen nevnte dette;

En gymsstime er gjerne litt sånn kaotisk og en skal på en nå hver elev. Så føler jeg at jeg på en måte jeg har ikke funnet noen kjempegode strategier for å nå alle. Føler at det alltid er noen som jeg på en måte ikke får fulgt godt nok opp, kanskje ikke ditt de dem fremovermeldingene som skal gir på en måte, kunne bidra til god læring.

Fredrik beskriver problematikken med å være i utviklingsfasen av å etablere en god strategi som fungerer for hans vurderingspraksis, men også som vil være med på å fremme elevens læring. Dette tyder på at lærerne også praktiserer et slags observerende vurderingssystem,

som har betydning for vurderingen av elevene. Hva slags vurderingssystem lærerne velger å benytte seg av virker å være en individuell prosess, og det er interessant hvordan deres systemer bygger på deres faglige skjønn. Samtidig det er tydelig at alle lærerne ser på vurderingssystem som nødvendig for å kunne praktisere vurdering *for* læring i kroppsøvfingsfaget.

6.1.4 Ønsker mer fokus på vurdering i det kollegiale samarbeidet

Mine funn viser til at seksjonsmøtene ved de to skolene ofte handler om praktiske organisatoriske ting, hendelser med elever, utstyr, større arrangementer som skal gjennomføres i faget eller skolens satsningsområder. Christina beskrev det slik;

Jeg synes de [seksjonsmøtene] er verdifulle, jeg synes det kanskje er vanskelig å finne tid ellers til samarbeid og vi får jo ikke brukt den tiden kanskje så mye på samarbeid heller fordi det er en del andre ting som må tas opp i plenum. Men at det er en verdifull tid det er fordi da kan man også ta opp ting hva gjelder utstyr, hva gjelder vurdering, hva gjelder undervisning, hvordan man legger opp undervisning.

Det kan virke som at vurderingsarbeidet er hver enkelt lærer sin individuelle prosess, fremfor et kollegialt samarbeid. Reidar nevnte dette i forhold til samarbeid med en annen kollega;

Jeg er to-lærer med en annen kroppsøvfingslærer i valgfaget fysiskaktivitet og helse som er veldig nært beslektet med kroppsøving og det vi merker jo det når vi skal vurdere elevene undervegs og til jul og sånn og det er ulikheter, så det er absolutt veldig fruktbart å være i to spann, det gir oss fine diskusjoner, om vurdering. Så kan si vi er litt sånn ensomme når det gjelder faglærerrollen.

Reidar ser en verdi i å diskutere vurdering sammen med en annen kollega og mener at skolen har et forbedringspotensial med å diskutere vurdering på seksjonsmøtene. To av lærerne påpekte at vurderingsarbeidet som blir praktisert i faget fortsatt er læreravhengig, dessverre. Oscar nevnte det slik

Du [lærerne] gjør en del likt, men hvordan du som kroppsøvfingslærer arbeider i forhold til de andre med gruppa, det vil jo være helt forskjellig, du står fritt til som lærer samtidig som du har rammer [...] Men jeg synes det er et vanskelig fag så det er jo skjønnet ditt det går på da. Ja det blir litt sånn læreravhengig. Dessverre.

Gjennom analysen fremkom det at lærerne snakket om seksjonsmøtene som viktig for å klare og endre vurderingspraksisen i en retning mer i tråd med vurdering *for* læring. Samtidig

beskrev Thor hvordan han opplever en forbedring i møtene og hvordan dette har spilt inn på vurderingsarbeidet «Jeg opplever det som en absolutt styrke at vi har den muligheten. Får jo kjørt litt mere likt, tenke litt mere likt. [...] Vi er, ja vi har i hvert fall blitt bedre og det er på grunn av dem seksjonsmøtene er såpass hyppig og det er en viktig del av det». De andre lærerne ser også på seksjonstiden som en verdifull tid for å kunne skape mer faglige diskusjoner om vurdering, utviklingen av faget, og skape felles verdier. Fredrik som er relativt ny ved sin ungdomsskole påpekte at seksjonstiden har vært gull verdt for hans forståelse av vurdering i kroppsøvfingsfaget som bli praktisert ved skolen. «Jeg synes det er gull verdt, for da på en måte får du en helhetlig tråd i den undervisninga generelt i kroppsøving». For å minske gapet mellom den enkelte læreres vurderingspraksis, er det en enighet om at diskusjoner knyttet til vurdering og vurderingspraksis i kollegiale er nyttig for at lærerne kan utvikle sin vurderingspraksis i samme retning, med samme verdier.

6.2 Tilbakemelding er viktig for elevers læring

Da de seks lærerne snakket om hvordan de jobbet med en kontinuerlig vurdering, ble det poengtert flere ganger at tilbakemeldingen som de formidlet til sine elever, er den viktigste for elevenes læring i faget, og at den med tiden har blitt viktigere i kroppsøvfingsfaget. Thor beskrev det på denne måten; «[det] som helt sikkert har blitt viktigere og viktigere, den der vurderinga undervegs hvor du forhåpentligvis, jeg klarer ikke det altså, men gi tilbakemelding til flest mulig i løpet av en time da». Jonas mener at vurdering er misforstått som det å sette en tallkarakter og sier dette «Det kommer jo an på hva du sier da, for vurdering er jo, er jo ikke bare, altså det er jo det å gi fremoverretta meldinger». Det viste seg også at de andre lærerne deler et slikt syn på vurdering, og ser på de fremoverretta tilbakemeldingene som den styrende vurderingsformen i kroppsøvfingsfaget. Christina og Jonas sier at de noen ganger gir en hul tilbakemelding som «bra!», men at hensikten med en hul tilbakemelding er for å vise at de har sett eleven. De mer grundigere tilbakemeldingene har som hensikt å utvikle eleven. Alle lærerne poengterte at tilbakemeldingen må inneholde noe som gir eleven en retning fremover. De sier at hensikten med tilbakemeldingen er at elevene skal utvikle seg. «fremovermelding da sånn at dem skal få også noen veiledende som dem kan jobbe mer med fremover da, for fremgang» (Reidar).

Lærerne poengterte også, som nevnt tidligere at elevene får en skriftlig tilbakemelding knyttet til fagsamtalen, som gjennomføres en gang i året. Denne tilbakemeldingen er mer omfattende og er ment for å gi elevene en konkret forståelse for hva han eller hun kan arbeide videre med for å utvikle seg i faget. Reidar sier at han og kollegaene ved ungdomsskolen der han jobber

bruker noe han kaller for UIP som står for utvikling, individuell utviklingsplan. Han utdyper; «Vi skriver UIP, utvikling, individuell utviklingsplan for elevene på office teams som eleven har et løpende dokument på som de kan følge med i forhold til tilbakemeldinger i faget og de kan skrive tilbake». Elevene får altså mulighet til å svare på den skriftlige tilbakemeldingen fra Reidar, og han sier at denne måten å gi tilbakemelding på, er veldig nyttig for å kunne praktisere en vurdering som er i tråd med vurdering *for* læring prinsippet.

Lærerne ved skole 1, har i det siste også hatt fokus på å gi tilbakemelding til eleven om når det er «bra nok». Jonas utdyper;

Så er det noe vi har hatt fokus på i det siste, eller ja det siste året kanskje, som vi har diskutert litt på seksjonen, jobba litt med, det er den der å si, altså vi jobber jo opp mot kompetansemål og læringsmål og forteller eleven når'n er bra nok. [...] For vi har jo alltid på en måte en retning vi jobber mot og ønsker å utvikle, så vi har, hvertfall jeg har veldig fokus på å fortelle elevene når de er bra nok i et læringsmål eller i et tema innenfor kroppsøving. Passe på å gi dem tilbakemeldinger på det, og ikke bare "dette kan du jobbe med fremover", og "dette kan du utvikle".

Dette er svært interessant da vurdering *for* læring handler om å gi eleven en retning for hvordan hun kan forbedre seg i faget, men her har lærerne ved skole 1 gjort tiltak som også fokuserer på å gi elevene tilbakemelding på når de er bra nok i forhold til måloppnåelse i det gjeldende kompetansemålet. På denne måten handler vurderingsarbeidet til læreren om både skriftlig og muntlig tilbakemelding til elevene i faget. I det videre vil jeg redegjøre for undertemaene som belyser at tilbakemelding er viktig for elevens læring.

6.2.1 Elevene må forstå for å lære

Flere av lærerne i denne studien poengterte at en viktig faktor for at tilbakemeldingen skal kunne utvikle og fremme læring hos eleven, må eleven forstå tilbakemeldingen. Christina sier for eksempel; «Så det liksom handler om å la dem [elevene] forstå at det, bli den vurderinga pluss at det er vanskelig for mange å forstå at det er forskjell på faglig tilbakemelding og tilbakemelding som person da». Flere lærere poengterte at elevene må forstå målene og vurderingen også for at de skal kunne ta til seg tilbakemeldingen og lære i kroppsøvingfaget. «Kompetansemålene er jo ganske brede så jeg må på en måte gjøre de så spesifikke som mulig og de må være ganske spesifikke for at elevene skal klare å hekte seg på» (Fredrik). De mente at dersom elevene skal lære i kroppsøving er nøkkelen å få de til å forstå

tilbakemeldingen de får i timen, den skriftlige vurderingen eller målet som er satt for timen.

Fredrik sier;

Det er ikke sikkert elevene er i stand eller på en måte tar seg tid til å ta imot den type informasjon i, hvis man er i spill, tenker jeg. Så det er som man må ta dem litt bort for å på en måte gi dem tilbakemeldinger som hvertfall så vil jeg at de skal reflektere over det og ta til seg.

Han poengterer at tilbakemeldingen vil ha en verdi når elevene forstår tilbakemeldingen, slik at de kan jobber videre og utvikle seg. Det viste seg også å være en enighet blant lærerne at dette et en utfordring med å praktisere vurdering *for* læring i faget. Reidar poengterte det slik;

Det er det å få tid til å forstå at, at dem forstår vurderinga, vurdering for læring, har dem lært noe av vurderinga som er gitt? Det å få tid til den gode fagsamtalen synes jeg er det mest utfordrende.

Han eksemplifiserte også hvordan han opplevde liten refleksjon blant elevene;

Skulle ønske det var bedre fra elevenes side, den egenvurderinga. [...] Det gir ikke så mye i ballspill, som i en tur for eksempel. Da opplever jeg at elevene reflekterer bedre over samarbeid etter at de har vært på friluftstur for eksempel, men det er de ikke så flinke til å reflektere over i ballspill.

Det Reidar løfter frem her angående egenvurdering, er svært interessant. Han opplever at elevene ikke reflekterer nok i de ulike temaene i kroppsøvingfaget, noe som vil kunne ha betydning for elevens læring i faget.

En annen viktig faktor som lærerne pekte på for å skape forståelse hos eleven er relasjonen de har til eleven. «Grunnlaget for vurdering er jo at du kjenner og ser eleven» (Jonas). Fredrik og Thor påpeker at i oppstarten med nye elever har de ikke like god relasjon til alle, og at dette gir utslag i vurderingen av eleven. Thor nevner dette;

Kanskje de dere åttende klassingene som jeg har hatt bare et halvt år nå, når jeg begynner å gå ut i andre halvdel så ser jeg at, okei ja der bomma jeg nok litt, nå ser jeg alle sider ved han så nå, enten for streng eller for snill nærsagt, men over ett års tid så har jeg både fått sett spekter i aktiviteter og sett alle sider ved han da og ikke minst, hehe, vet hva han heter, hehe.

Over tid, da lærerne har skapt en relasjon til eleven, kan de se at de har vært for snill eller for streng i vurderingen av disse elevene. Her trekkes det frem at læreren ser alle sider ved eleven, noe som er interessant og vil kunne kobles opp til lærerens syn på vurderingen *for* læring. Fredrik poengterer dette «Men det er fortsatt mitt ansvar å på en måte tilpasse meg at jeg skal klare å skape relasjon til alle». Ved å ha en god relasjon til elevene poengterer lærerne at de kan gi en bedre individuell tilbakemelding. Jonas begrunner det på denne måte;

Vi skal prøve å treffe elevene sånn at dem føler seg sett og føler seg ivaretatt, at de føler at de blir utfordra, at jeg har et læringsmiljø der det er lov å gjøre ting feil, og allikevel ser det som et som en vei til målet.

Han trekker frem at elevene skal føle seg sett, ivaretatt og utfordra. Dette er tre faktorer som viste seg å være viktig for en god tilbakemelding, men det viste seg også at dette er viktig for læringsmiljøet. Flere av lærerne er enige i at et læringsmiljø med lavterskel, hvor det er lov til å gjøre feil, har en betydning for relasjonen til elevene. Dette begrunner de med at alle elever vil da kunne bli utfordra, noe Oscar poengterer slik;

Jeg skaper god stemning da, og lavterskel. At ikke ting skal være så vanskelig at bare de flinke får til, prøver å bygge opp de og hvis jeg ser at de svake er veldig på, så gir jeg en liten sånn kompliment og klapper på ryggen og si at du er imponert. Det tror jeg er viktig.

Han trekker frem at elever som er svake i faget får en ekstra oppmuntring når de gjør noe bra, og at dette er med på å underbygge at han har fokus på alle elever, slik at de føler seg sett. Det viste seg at lærerne så på relasjonen til eleven som en viktig faktor for at tilbakemeldingen skal være rettet til den enkelte elev. Dette er med på å underbygge at lærerne ser på tilbakemelding som en viktig del for å praktisere vurdering *for* læring, men det peker også på at lærerne ved de to skolene er en del av en vurderingskultur.

6.2.3 Summativ vurdering er minst viktig for elevenes læring

Da lærerne snakket om hvordan de jobbet med den summative vurderingen i faget, brukte de ofte begrepene sluttvurdering eller tallkarakter, fremfor summativ vurdering. Jonas utdyper sin forståelse av begrepet, og hevder at «summativ» er et rart begrep å bruke i kroppsøving;

Jeg synes jo det er litt rart ord å bruke egentlig, til det, for når jeg tenker summativ vurdering så er det jo, altså si summativ, jeg tenker jo det at vi setter karakter på bakgrunn av formativ vurdering, ikke summativ [...] Og vi snakker jo aldri om formativ og summativ vurdering lenger i kollegiale, vi snakker om, tilbake altså det er

jo vurdering *for* og vurdering *av* læring vi snakker om, og ikke formativ og summativ. For meg er summativ vurdering er rart begrep å bruke i kroppsøving, det blir litt mer sånn fokus på opptelling enn det blir på utvikling.

På denne måten er det tydelig at forståelsen av summativ vurdering handler om den avsluttende vurderingsformen som også assosieres med vurdering *av* læring. Dette underbygger synet for vurderingens funksjon i kroppsøvingfaget. Lærerne nevner når de gjennomfører sluttvurdering i slutten av halvåret og året gjøres det på bakgrunn av notatene de har i sitt egne vurderingssystem. Fredrik poengterer;

Der har jeg på en måte satt meg opp de forskjellige elementene i kroppsøving så hvordan er de på samarbeid, fair play, hvordan har de vist kompetansen sin? Viser de at de skjønner regler og prinsippet, hvordan er innstillinga deres til faget sånn generelt, så da her jeg på en måte satt opp en kolonne, så prøver jeg å sette inn sånn vurdering i forhold til elementene, også at jeg gjøre meg opp, setter opp noen sluttkarakterer eller sluttvurdering.

Selv om det var en enighet blant lærerne om at sluttvurderingen og karakteren settes med bakgrunn i notatene fra tidligere økter, var alle lærerne svært tydelig på at de *ikke* benytter tester som grunnlag for vurdering i kroppsøving. De mener at tester er «feil» vurderingsform. Oscar uttrykker det på denne måten «du [eleven] blir ikke testa, jeg er ikke noe fan av fysiske tester eller tekniske tester». Han og flere andre lærere poengterer at det er viktigere at undervisningen er lystbetont, fremfor at elevene skal igjennom ulike tester i faget. Reidar poengterer at eneste testen elevene ved skole 2 gjennomfører er en livbergingsprøve i vann og på land. Han nevner dette

Vi har hatt om tema livberging i vann nå, så har dem [elevene] gjennom noen økter trent på de og det endte opp med nå på tirsdag at dem hadde en sånn livbergingsprøve som ganske lik den som vi lærere må ha annen hvert år egentlig, og da ble det et mål at dem skulle trene seg frem til en livbergingsprøve. Og da oppsummerer vi med at elevene blir, får vist kunnskap gjennom, hvordan kan du redde liv i vann ved, ja både prinsippet den forlenga arm eller hvis vedkomne har besvimt at dem på en måte, vi kombinerer litt sånn praktisk og muntlig ferdigheter i det da. Det er et konkret eksempel på å bruke litt sånn konkrete kompetansemål da.

Selv om elevene er igjennom en livbergingsprøve i faget, er altså hensikten med prøven å nå kompetansemålet i læreplanen. Testen brukes ikke som et grunnlag for å sette karakter i faget, snarere tvert imot, den brukes som et hjelpemiddel for elevenes læring tema livberging.

Videre poengterer Reidar at ved skolen der han jobber, har de i løpet av de siste to årene, gått vekk fra å gi elevene en tallkarakter til underveisvurdering, og han poengterer det slik;

På en måte så synes jeg at som kroppsøvlingslærer har blitt litt mer sånn "hva skal vi jobbe med nå sammen for at du skal få høy måloppnåelse i kroppsøving, hva skal vi gjøre for at", Det har kanskje hjulpet litt på at elevene tar seg litt mer tid til å se på fremovermeldingen da. At det ikke bare er en 3 som står der, og så blir det en slags misnøye og så blir ikke fremovermeldingen egentlig et dokument som dem bruker i det hele tatt. Det er jo krav om at dem skal ha en tallkarakter til jul og til sommeren da, men til den underveisvurderinga til høsten og til jul da så gir vi ikke tall.

Detter viser til en utvikling i vurderingspraksisen til kroppsøvlingslærerne ved skole 2. Ved å *ikke* gi elevene en tallkarakter som underveisvurdering, er dette med på å underbygge at lærerne er opptatt av å praktisere en vurderingsform med hensikt om å fremme læring.

Det er også en enighet blant de seks lærerne at sluttvurderingen er den enkleste formen for vurdering, og den minst relevante for elevene. Samtidig påpeker de at sluttvurderingen avhenger av den kontinuerlige vurderingen som de praktiserer i løpet av hele skoleåret. Christina forklarte det slik;

Jeg tenker at det kunne ha vært en tilbakemelding jeg, eller for jeg må gjøre den uansett, så blir jo karakteren på en måte et tall for min del i det faget her [...], Ja. Hvertfall så er det viktig da den formative, den er svært viktig for å få til et bra summativt resultat, rett og slett.

Dette mente også flere av lærerne, at den avsluttende vurderingen er noe de opplever som noe de må gjennomføre fordi det er nedfelt i læreplanen. Thor løftet også frem at «jeg har faktisk nå mange ganger tenkt at det skal ha vært interessant å være med på et forsøk en gang, hvor vi ikke hadde vurdering med karakter i kroppsøving, hvordan det ville slå ut». I den formidlingen trakk han frem en refleksjon om hvordan han opplever elevenes reaksjon da de får tildelt tallkarakteren;

Nå ble det tilfeldigvis sånn da, for det var mye som skjedde etter jul så dem (elevene) fikk karakteren først også hadde vi egenvurdering, eller dem hadde egenvurdering og fagsamtalen etter jul, og da har det gått 14 dager liksom, og så spør jeg da "ja husker du hva slags karakter du fikk?" "eeh, nja var det ikke en", dem vet ikke. Mange av dem vet ikke og det betyr at dem, de bryr seg jo ikke.

Oscar oppfatter at elevene faktisk er opptatt av tallkarakteren i faget, men at han må sette en tallkarakter fordi at elevene skal kunne komme seg videre i skolen, og at dette er den formelle hensikten med den summative vurderingen. Han nevner dette;

Jeg er ikke noe fan av sånn karakter alt dette styret, men elevene er det, også tenker jeg at vurdering i kroppsøving er litt sånn spesielt, det er vanskelig å sette ord på med. Du vurderer jo for at dem skal få et vitnemål til videregående.

Jonas poengterer også «Det er den tallkarakteren, den er ikke den viktigste vurderinga, fordi den er så luftig, den omfatter så mye. Den er alt da, samtidig som den egentlig ikke sier noe». Det viste seg å være en enighet blant disse kroppsøvingslærerne at vurderingen i faget ikke må ha et tall. Dette begrunnet de med at elevene vil kunne lære mer av tilbakemeldingene som lærerne gir dem i undervisningen og fagsamtalen, fremfor tallkarakteren.

To av lærerne nevnte at elever har med seg en holdning hjemmefra som tilsier at ferdighet er det som er gjeldene for vurderingsarbeidet i faget. Flere av lærerne nevnte denne problematikken «det er foreldre som ikke kan forstå en karakter som er satt fordi barna er så fysisk aktive på fritiden». (Christina). Dette betyr at vurderingsarbeidet blir enda mer komplekst da lærerne ikke bare skal skape en forståelse for elevene, men også forståelse for foreldreperspektivet i vurderingsarbeidet.

6.3 Delte meninger om innføringen av eksamen

Intervjuene med lærerne i denne studien ble gjennomført på et tidspunkt da det var ute en høring angående å innføre eksamen i kroppsøvingsfaget (Rambøll Management, 2019; Udir, 2020 avsn. 2). Det var derfor naturlig å avslutte intervjuet med å høre hvilke tanker de har tilknyttet en eventuell innføring av eksamen i faget. Det var klar enighet blant lærerne at innføringen av eksamen ikke har noen tydelige fordeler, men heller ingen klare ulemper. Jonas sa «nei altså jeg tror ikke man skal være redd for å ha en eksamen i kroppsøving, men da må vi lærere være med å styre formen». Han med flere poengterte at det er kroppsøvingslærerne som må være med på å bestemme eksamensformen, dersom det skal

innføres en eksamen. De la også vekt på at type eksamensform er helt avgjørende for hva slags fokus som skal vektlegges i undervisningen. Thor poengterer det på denne måten;

I utgangspunktet så tenkte jeg først at det var et spennende forslag, men det kommer helt an på hvordan det blir lagt opp. Vi må fange opp det som er viktig i faget da, det kan ikke være en ferdighetsprøve. Det blir jo helt feil [...] Vi kan ikke ha en eksamensform som ikke er i tråd med det som er innholdet i faget.

Oscar poengterer også dette «Jeg tenker og at det er litt ullent i akkurat kroppsøving og musikk, for akkurat i de to fagene så spiller det så mye på ferdigheter». Et økt ferdighetsfokus i faget er ett av aspektene som bekymrer lærerne ved innføringen av eksamen. Christina mener at organiseringen av hele kroppsøvingfaget må diskuteres før det blir en enighet om en eventuell eksamen og poengterer;

Ikke minst så må man jo da også se på faget da fordi at da synes jeg ikke det holder med en 40 minutters økt i uka på 8 trinn på en måte [...] da må faget få mere tid og det, da må man begynne å tenke lengre skoledager for den tiden vi har det er den tiden vi har.

Et annet aspekt som læreren poengterer er at en eksamen vil være positivt for noen elever, men at for mange vil det være negativt. Fredrik uttrykker det på denne måten;

Kanskje det å skulle ha en eksamen, da blir det gjerne en form der de er veldig synlig så jeg tenker, for mange så tror jeg det blir mer negativt enn positivt. Fordi da tar du bort litt av gleden med å være i aktivitet at det blir mer fokus på vurdering, at de blir vurdert.

Han, sammen med flere mener at gleden ved å være i aktivitet *true*s ved en innføring av eksamen. Mange av lærerne er skeptiske til hvordan eksamen skal være med på å styrke elevens læring i kroppsøvingfaget. Jonas snakket for flere når han sa;

Det er jo helt håpløst hvis alle lærere gjør det i alle fag, da sitter jo elevene der og bare har prøver hver dag istedenfor å kunne jobbe med å utvikle fagene, og dessverre så er ikke det uvanlig. Nei mer fokus på utvikling og læring, mindre på summativ vurdering.

Lærerne er redd for at innføringen av eksamen vil føre til at det blir mindre fokus på læring, og snarere føre til økende stress blant elevene. Stress er også noe lærerne mener vil kunne ødelegge gleden elevene har i faget. Jonas sa;

Altså eksamensperioden er jo en periode der vi ser at elevene stresser fryktelig mye og er usikre og bekymra, også kan det hende at det er, altså at man trenger å lære det også, at man har press at man må prestere. Jeg vet ikke om man trenger å lære det på ungdomsskolen, eller om det er nok at en prøver på eksamenssituasjoner på videregående?

Her bringer han også inn spørsmålet om det er for tidlig for elevene å skulle igjennom eksamen på ungdomstrinnet.

På en annen side løfter Reidar og Thor frem at en eksamen vil kunne være med på å styrke statusen til faget i skolen. Reidar begrunner dette slik

Ja, jeg tror at en eksamen kan være med på å heve statusen til kroppsøving. Det er mange kompetansemål og mye i læreplanen for faget som vil kunne måles muntlig i en eksamen, fremfor stoppeklokke. Så jeg tror det kan være med på å styrke faget, absolutt.

Han poengterer at en eksamensform hvor elevene vil kunne forvare seg muntlig vil være mulig å gjennomføre i faget. Som det forekommer over er det tydelig at det er delte meninger om innføringen av eksamen kroppsøvingsfaget, men hovedtendensen er at lærerne er skeptiske til innføringen, da dette vil kunne skape et mer ferdighetsfokus i faget. Samtidig som noen av lærerne peker på at en eksamen i faget faktisk vil kunne styrke statusen til faget og at det er mulig å teste flere av kompetansemålene i læreplanen for faget.

7. Diskusjon

Målet med denne studien er å undersøke hvilket syn har kroppsøvingslærere på vurdering og hvordan de jobber med vurdering i faget på ungdomstrinnet. I denne diskusjonen vil jeg løfte frem funn fra studien og drøfte disse opp mot relevant vurderingsteori- og tidligere forskning.

Kroppsøving er det eneste faget i norsk skole der elevenes innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering (Udir, 2012a, s. 8). Vurdering i kroppsøving har også fått en tydeligere plass i nyere læreplaner og med et økende fokus på vurdering *for* læring (Udir, 2015b; Udir, 2019). Historisk sett har kroppsøvingsfaget vært preget av en testkultur, der fysiske tester har lagt grunnlaget for vurderingen i faget, mens vurdering *for* læring i liten grad har vært sentral i vurderingsarbeidet (Leirhaug & MacPhail, 2015, s. 637). Dette mener forskerne er bekymringsverdig både for elevens læring i faget, men også for utviklingen av kroppsøvingsfaget (Arnesen et al., 2013). Sammenlignet med tidligere forskning, viser funn fra min studie andre tendenser. Jeg vil i det videre diskutere fire hovedpoeng; «Lærernes syn på vurdering – et blick for elevens læring», «Lærerens vurderingspraksis – et steg i riktig retning», «Tilbakemelding den viktigste formen for vurdering i kroppsøving» og «Innføring av eksamen – et steg i feil retning».

7.1 Lærerens syn på vurdering – et blick for elevens læring

Lærerne i min studie virker å ha et syn på vurdering som tilsier et økt fokus på elevens utvikling og læring. Dette kommer til syne blant annet ved at lærerne ser på formativ vurdering som den viktigste vurderingen for elevens læring, og at det er denne som faktisk vil kunne hjelpe eleven videre i sitt læringsarbeid. Et slikt syn betraktes å være i tråd med Black og Wiliam (2009, s. 9) sin definisjon av formativ vurdering, da de ser på lærerens hensikt om å legge til rette for læring hos eleven. I tillegg begrunner også Wiliam og Thompson (2007, s. 60) at en formativ vurdering henger godt sammen med lærerens undervisning. Lærerne i denne studien ga uttrykk for at vurderingen i faget er en kontinuerlig prosess, som gjør at de tenker på vurdering i planleggingsfasen, underveis i undervisningen og etter undervisningen. På denne måten vil det være belegg for å si at lærernes syn på vurdering spiller inn på hvordan de jobber og praktiserer vurdering i kroppsøvingsfaget. Tidligere forskning viser også til at lærerens syn på vurdering spiller inn på deres undervisning, og at dette har stor betydning for om de praktiserer VFL eller ikke (Arnesen et al., 2013, s. 628; Borghouts et al., 2017, s. 477; Lorente-Catalàn & Krik, 2016, s. 65; Tolgfors, 2018, s. 311). Her kommer det frem at lærere som ikke ser viktigheten av VFL, ikke er i tråd med prinsippene for VFL, noe som får konsekvenser for elevens læring og forståelse i faget (Leirhaug & Annerstedt, 2016, s. 628).

Mine funn viser her til en motsetning av den tidligere forskningen, noe som vil indikere at lærerne i min studie har flyttet sitt syn og forståelse fra en resultatorientert kultur til en vurderingsorientert kultur, hvor hensikten med vurderingen er å fremme læring hos eleven. Samtidig peker Stiggins (2002, s. 761) på at lærerens mening om vurdering har liten betydning, og at det er eleven selv som må forstå vurderingen. Knyttet til den tidligere forskningen virker lærerens syn og forståelse av vurdering å faktisk spille en rolle, da dette vil kunne ha betydning for elevens forståelse av vurderingen i faget.

7.2 Lærerens vurderingspraksis – et steg i riktig retning

For å skape en forståelse for hvordan lærerne i min studie har endret sin vurderingspraksis vil deres uttalelser om den summative vurdering være et aspekt ved endringen. Summativ vurdering den avsluttende vurderingsformen, hvor lærerne skal vurdere elevene opp mot en tallkarakter fra 1. til 6. Kroppsøvingslærerne i min studie poengterer at den summative vurderingen er den enkleste formen for vurdering da denne settes på bakgrunn av den formative vurderingen som er blitt gjort i løpet av skoleåret. Black og Wiliam (1998, s. 6) mener at et stort fokus på summativ vurdering vil kunne ha negativ innvirkning på elevens læring i faget. Funnene fra min studie studien viser at lærerne opplever den summative vurderingen som den minst viktige vurderingsformen i faget. Noe som også kommer til uttrykk gjennom at lærerne jobber i tråd med det Mabry (1999) omtaler som en vurderingskultur, og ikke en testkultur, som har vært mer vanlig innenfor kroppsøving (Arnesen et al., 2013). Tre av lærerne i min studie mener at vurderingsformen i faget kunne vært en tilbakemelding, uten tallkarakter. Dette er svært interessant, og de begrunner dette med at elevene ikke bryr seg om tallkarakteren, og at den summative vurdering gjøres fordi de må gjøre det. Slik lærerne i denne studien fremhever det, kan det virke som at tallkarakteren i kroppsøving har svært liten hensikt. Sett i lys av Black og Wiliam (2009, s. 8) som også peker på at den formative vurderingen er den vurderingsformen som er med på å fremme elevenes læring. Skaalvik og Skaalvik (2008, s. 214) på sin side mener at den summative vurderingen har direkte og indirekte betydning for læringsmiljøet. Funnene fra denne studien viser at lærerne fokuserer mer på å gi elevene tilbakemelding underveis i undervisningen og under fagsamtalen, fremfor å fokusere på tallkarakteren. På denne måten vil den indirekte betydningen av lærernes vurderingspraksis knyttes til et læringsmiljø som fokuserer på læring og utvikling, og ikke resultater. Slik kan lærerens vurderingskultur forstås innenfor det kontekstuelle og ipsative vurderingsparadigme (Mabry, 1999, s. 28-30). Samtidig vil den direkte betydningen av lærernes summative vurdering være elevens oppfattelse av hvordan

læreren vurderer deres ferdigheter, forståelse og kunnskap (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 215). Her understreker noen av lærerne at av elevene ikke bryr seg om tallkarakteren, samtidig som andre iser at de gjør det. Sett opp mot tidligere forskning som viser til at elever er opptatte av å utvikle seg i faget, og setter mer pris på en tilbakemelding tidlig i læringsprosessen, fremfor en tilbakemelding når karakteren er blitt satt (Tolgfors, 2019, s. 1218).

Lærerne poengterer at tidligere handlet vurderingsarbeidet om å sette karakter etter aktivitet, og det ble gjennomført tester som grunnlag for vurdering. En slik vurderingspraksis kan betraktes å være i tråd med det som omtales som en testkultur, og ligge innenfor det psykometriske paradigme (Mabry, 1999), da vurderingsarbeidet innenfor dette paradigme handler mye om å oppnå best mulig resultat på en test, snarere enn å ha fokus på elevens fremgang. Funn fra min studie viser en endring blant lærerne ved at de nå gir uttrykk for et økende fokus på å formulere læringsmål til undervisningen, og det er disse målene elevene vurderes opp imot. Dette kan forstås som første del av hovedstrategiene til Black og Wiliam (2009) som omhandler «å tydeliggjøre mål for eleven» (s. 8), da dette har innvirkning på deres forståelse og læring i faget (Redelius et al., 2015). Allikevel viser funn fra min studie at lærerne ikke jobber med VFL i tråd med den intensjoner, da flere lærere nevnte at de bruker liten tid på å formulere vurderingskriterier, eller å kommunisere disse til elevene i timen. Kriteriene ligger tilgjengelig for alle på nettet, og lærerne mener at det er elevens oppgave å sjekke disse. Tydeliggjøring av vurderingskriterier er siste del av Black og Wiliam (2009, s. 8) sin første hovedstrategi for VFL. Dette understreker de som en viktig faktor for å tydeliggjøre for eleven om hvor han/hun skal i læringsprosessen, og at dette er en viktig faktor for elevens forståelse. Dette kan også forstås som det Wiliam og Thompson (2007) konstaterer i sine nøkkelstrategier for VFL, «Tydeliggjøre hva som skal til for å få eleven fremover i læringsarbeidet» (s. 63). Dette viser seg å være et viktig prinsipp for å kunne praktisere VFL, men dersom elevene ikke får presentert vurderingskriteriene, hvordan vil de kunne vite hva som skal til for å komme videre i vurderingsarbeidet? Dette er noe Wiliam og Thompson (2007, s. 63) og, Black og Wiliam (2009, s. 8) konstaterer som viktig for å skape forståelse og læring hos eleven i faget. På denne måten virker det å være strid mellom lærerens ønske og praksis da lærerne i min studie ser viktigheten av å kommunisere og tydeliggjøre læringsmål for elevens læring, samtidig som de ser på vurderingskriteriene som mindre viktig. Lærerne poengterte at dersom de skal kommunisere vurderingskriteriene før hver kroppsøvingstime, vil de bruke mye tid som heller kan brukes på aktivitet. Dette

gjenspeiler at lærerne i min studie kanskje fortsatt henger litt igjen i fortiden (Leirhaug & Annerstedt, 2016). På denne måten vil lærerne kunne virke å ha en utvikling i vurderingsarbeidet, samtidig som de ikke jobber helt i tråd med prinsippene for VFL.

Samtidig viser det seg at lærerne i min studie fortsatt har grunnleggende mål i sin undervisning som de poengterer at alltid er gjeldene i faget. Dette er mål som går på elevenes ferdighet, kunnskap, innsats, og holdninger. Elevens innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering i faget (Forskrift til opplæringsloven, 2006b, §3-3; Udir, 2012a, s. 8; Udir, 2012b, avsn. 5), men ferdighet, kunnskap og holdninger er mål som ble tydelig i kunnskapsløftet fra 1997. Læreplanen i dag, samt den kommende læreplanen for skoleåret 2020/2021, har et fokus på å måle elevene opp mot kompetansemålene for faget (Udir, 2015a; Udir, 2019). På denne måten virker det som at lærerne i min studie også på dette området blir hengende igjen i tidligere planer, noe som også underbygger at endringene som gjøres i læreplanene vil kunne ta tid å endre i praksis. Forskere ser på dette som bekymringsverdig for utviklingen av faget (Arnesen et al., 2013; Leirhaug & Annerstedt, 2016, s. 628). På en annen side vil lærernes grunnleggende mål kunne gjenspeile spenningsfeltet i læreplanen for kroppsøving, da det viser seg at læreren skal vurdere fysisk-motoriske kriterier og rene idrettslige prestasjoner i tillegg til individuelle ferdighetslæring (Lyngstad, 2019, s. 22). Samtidig viser dette at lærerne vurderer elevens helhet, og ikke bare fysiske ferdigheter, slik det har blitt gjort tidligere (Arnesen et al., 2013, s. 26). Den helhetlige vurderingen av eleven kan forstås innenfor et kontekstuel vurderingsparadigme, da læreren innenfor dette paradigmet må ha god kjennskap til elevens personlige egenskaper (Mabry, 1999, s. 29). Ved å vurdere elevens kunnskap, ferdighet og holdning, krever det at læreren har en god kjennskap til elevene. Dette igjen vil understreke at vurdering innenfor en vurderingskultur er komplekst, hvor det er flere faktorer som spiller inn på vurderingen.

7.2 Tilbakemelding til eleven den viktigste formen for vurdering i kroppsøving

Det nedfelt i forskrift til opplæringsloven (2006b, §3-2) at formålet med vurdering er å fremme læring hos eleven. Black og Wiliam (2009, s. 9), og Hattie (2013, s. 168) poengterer at en informativ tilbakemelding er den viktigste formen for vurdering, men at tilbakemeldingen kan ha variabel effekt på elevens læring. Funn fra min studie indikerer at kroppsøvingslærerne ved ungdomstrinnet ser på tilbakemeldingen som den viktigste formen for vurdering i faget. Dette begrunnet lærerne med at tilbakemeldingen de gir til elevene undervegs i timen, eller i fagsamtalen har til hensikt å utvikle eleven i arbeidsoppgaven eller faget. Dette kan vi forstå som punkt tre «Gi tilbakemelding som beveger elevene fremover»

(s.8) i Black og Wiliam (2009) sine hovedstrategier for VFL. På denne måten vil lærerne være i tråd med prinsippene for VFL, og en slik tilbakemelding vil ifølge Hattie (2013, s. 174) være på prosessnivå. Slike tilbakemeldinger vil være mer effektive for å styrke dypere læring hos eleven. På denne måten virker kroppsøvlingslærerne å gi tilbakemelding på prosessnivå, noe som faktisk kan være med på å skape læring hos den enkelte elev, da han/hun får en pekepinn på hvordan han/hun kan ta seg videre i læringsprosessen. Dette er også noe Wiliam og Thompson (2007, s. 63) peker på som nøkkelstrategier for læring, da de mener det er viktig å tydeliggjøre for eleven hvor de er i læringsprosessen, hvor de skal og hva som skal til for å komme videre. Mine funn knyttet til hvordan læreren praktiserer og bruker tilbakemeldingen som et hjelpemiddel for å styrke elevens læring i faget, virker å være i tråd med vurderingsteorien for VFL.

Samtidig nevnte lærerne i min studie, og da spesielt de lærere som underviser mange elever, at det å gi en informativ tilbakemelding til alle elever i løpet av en kroppsøvingstime er utfordrende. Tilbakemeldingen som de gir blir mer verdior som «bra!», «kjempebra!». Dette kategoriserer Hattie (2013, s.175) som ros, og ros skaper sjeldent mer engasjement eller mer forståelse for oppgaven. Noe han også poengterer vil kunne føre til at læringsinformasjonen utvannes. Slik det fremstår i mine funn, er lærerne tydelige på at rosen de gir til elevene har til hensikt å vise eleven at de har sett dem, fremfor å fremme læring. Dette viser også at lærerne har blitt mer bevisst på hvordan tilbakemelding de gir spiller inn på elevens læring, eller ikke, i faget. Noe som kan tolkes dit hen at lærerne ser på tilbakemeldingen som en viktig faktor for å være i tråd med prinsippene for VFL. Noe som også vil kunne forstås med at lærerne har flyttet seg til en vurderingskultur (Smith, 2009), da de virker å være tydelige på at tilbakemeldinger som ros, ikke er med på å skape læring, men at en mer informativ tilbakemelding vil kunne hjelpe eleven fremover. Når vi ser til tidligere forskning, vil mine funne være mer i tro til prinsippene for VFL. Noe som er i motsetning til den tidligere forskningen som peker på at kroppsøvlingslærere ikke praktiserer en vurdering som er i tråd med prinsippene for VFL (Arnesen et al., 2013; Borghouts et al., 2017; Leirhaug & MacPhail, 2015; Tolgfors, 2018).

Når det gjelder tilbakemeldinger, så viser det seg at lærerne i min studie er opptatte av å få tilbakemeldinger fra elevene sine. Disse tilbakemeldingene omhandler undervisning eller måloppnåelse. Hattie (2013, s. 182) poengterer at den mest effektive tilbakemeldingen er den eleven gir til læreren. Noe han mener vil ha stor betydning for elevens læring, da læreren vil kunne endre på sin undervisning for å underbygge elevens læringspotensial. På denne måten

viser det seg at den formative vurderingen ikke bare handler om VFL for eleven, men også VFL, for lærerne. Dette er et viktig element ved den formative vurdering, da dette inkluderer elevene i vurderingsarbeidet. Dette har også tidligere studier identifisert som viktig for elevens læring i faget (Tolgfors & Öhman, 2016). Borghouts og kolleger (2017, s. 477) viser til at ved blant annet at å ikke inkludere eleven i vurderingsarbeidet får dette konsekvenser for elevens læring. I motsetning til dette viser lærerne i min studie at de forsøker å skape refleksjon hos elevene ved å stille de spørsmål etter timen, eller på fagsamtalen hvor elevene må tenke selv, eller skrive ned sine svar på en post-it lapp, fremfor at lærerne skal gi dem svaret. Noe som vil kunne forstås ved å se på Black og Wiliam (2009, s. 8) sin andre hovedstrategi for VFL «skape effektive klasseromsdiskusjoner og andre læringsoppgaver som underbygger elevens forståelse». De peker på dette som en viktig faktor for å underbygge elevens læring i faget. På denne måten vil lærernes praksis ved å stille elevene spørsmål som de skal reflektere over eller svare på skriftlig, kunne indikere at lærerne jobber med vurdering i tråd med prinsippet VFL.

Lærerne i denne studien ser verdien i å skape forståelse hos eleven. De poengterer at dette er et svært viktig element for at deres tilbakemelding og vurdering skal kunne fremme læring hos eleven. Dette er i tråd med Stiggins (2002, s. 761) som mener at nøkkelen til læring er elevens forståelse. Lærerne forsøker å skape forståelse ved å gi elevene en rolle i vurderingsarbeidet og undervisningen. Elevene blir en del av vurderingsarbeidet ved at de gjennomfører skriftlig egenvurdering, og at de får være en del av planarbeidet. Samtidig viser lærerne i større eller mindre grad til å inkludere elevene i undervisningen, ved at de får komme med innspill på ulike aktiviteter som kan gjennomføres for å nå læringsmålet. På denne måten viser det seg at lærerne er i tråd med hovedstrategiene til Black og Wiliam (2009) om å «aktivisere elevene som undervisningsressurser for hverandre» og «aktivisere elevene som eiere av egen læring» (s. 8). Samtidig understreker flere lærere at de har et forbedringspotensial når det kommer til å aktivisere eleven som eier av egen læring, og at det å skape forståelse hos eleven er en av de mest utfordrende elementene ved vurderingsarbeidet. Samtidig poengterer Wiliam (2008) lærerens intensjon om å fremme læring ikke nødvendigvis vil resultere i læring hos elevene. Uten eleven må aktiveres i sin egen læringsprosess. VFL handler mye om hvordan lærerens vurderingspraksis tilrettelegger elevens læring, men ved en dypere forståelse vil det kunne virke som at det er elevens forståelse for vurderingen som er grunnlaget for VFL. Noe som vil kunne indikere at selv om lærerne i denne studien viser til en endret vurderingspraksis som er mer i tråd med

prinsippene for VFL, vil det ikke nødvendigvis være slik at elevene har fått større læringsutbytte i kroppsøvningsfaget. En av lærerne i min studie belyste hvordan han opplevde elevens egenvurdering som lite reflekterende og han skulle ønske at det var bedre fra elevene sin side, noe som vil kunne være med på å underbygge det Stiggins (2002) og Wiliam (2008) poengterer med lærerens intensjon om læring, nødvendigvis ikke resulterer i læring hos eleven. I tillegg kan læreren uttalelse forstås som tilbakemelding på det tredje nivået til Hattie (2013, s. 175), hvor han påpeker at elevens ferdigheter til å evaluere seg selv kan være med på å skape større engasjement hos eleven. Samtidig som at det er først når eleven mestrer det å evaluere seg selv at læreren vil kunne redusere gapet mellom elevens daværende og nåværende kunnskap i vurderingen. På denne måten vil det kunne se ut til at elevene ikke mestrer det å evaluere seg selv og en konsekvens av dette vil kunne være at de ikke ser på egenvurderingen som en læringsprosess. Igjen har mine funn kun lærer stemmer, og tidligere forskning viser til at elever poengterer at kroppsøvningslærere ikke praktiserer VFL i faget (Leirhaug & Annerstedt, 2016, s. 628), noe som er bekymringsverdig for faget og for elevenes læring. Dette er interessant da Leirhaug (2015, s. 306) viser til at VFL ikke gir utslag for elevens slutt karakter i faget. Her vil det være behov for mer forskning knyttet til elevenes utbytte av lærerens vurderingspraksis i faget.

Slik lærerne i denne studien beskrev vurderingsarbeidet i faget, er det tydelig at vurdering, og VFL er et komplekst arbeid, med mange ulike aspekter som er i tråd med ulike dikotomier (Smith, 2009, s. 20). Funnene i min studie er med på å tydeliggjøre at dikotomiene går inn i hverandre, samtidig som det vil være vanskelig å kunne skille de. Da det viser seg at læreplanen spiller inn på undervisning og vurdering, samtidig som funksjonen summativ og formativ har betydning for vurderingsarbeidet, og elevens forståelse. Lærernes syn på vurdering spiller inn på hvilke dikotomier som er avhengig av hverandre. Smith (2009) poengterer at det er behov for en diskusjon blant alle som er interessert i vurdering, og på denne måten vil lærernes ønske om mer fokus på vurdering kollegialt kunne løfte deres syn og forståelse av vurdering. Samtidig som de vil kunne diskutere hvilke dikotomier som spiller inn på hverandre, og hvordan disse skal løses i praksis. Et eksempel er at lærerne poengterer at noen elever har med en holdning hjemmefra om tall karakter i faget, på denne måten vil foreldre og elev, ses på som aktører innenfor dikotomiene. Dette igjen gjenspeiler at faget bygger på tradisjoner med forankring i idretten, noe foreldre virker og fortsatt tro er gjeldende (Leirhaug, MacPhail, 2015; MacPhail & Halbart, 2010). På denne måten vil lærerne kunne

diskutere ulike dikotomier, og skape en felles forståelse for hva som skal ligge til grunn, men også hvordan dikotomiene skal forstås.

7.4 Innføring av eksamen i faget – et steg i feil retning

Lærerne som deltok i min studie, viste seg å praktisere en vurdering med fokus på elevens læring og utvikling. Da de fikk spørsmål om innføringen av eksamen, viste det seg å være delte meninger om en eksamen i kroppsøving faktisk vil kunne styrke fagets plass i skolen, eller om det vil kunne føre til at faget vil falle tilbake til et ferdighetsfokus. Flere av lærerne uttrykte skepsis til innføringen av eksamen, og begrunnet det med at fagets egenart vil kunne skape utfordringer. I tråd med Lyngstad (2019, s. 22) som utpeker et spenningsfelt i læreplanen i kroppsøving, vil en eksamen, slik lærerne i min studie også poengterer det, kunne skape utfordringer for hva som skal være fokus i faget. Da faget skal inneholde fysisk-motoriske kriterier, og rene idrettslige prestasjoner, samtidig som kroppslig utvikling ut ifra elevens læreforutsetninger skal ivaretas (Lyngstad, 2019, s. 22). Flere av lærerne i min studie, stiller seg skeptisk til innføringen av eksamen, da de mener at det vil kunne føre til et økt ferdighetsfokus i faget. Siden dette er lettere å vurdere, fremfor andre aspekt i læreplanen som samarbeid, og utvikling (Udir, 2015a). Samtidig mente en lærerne at det er flere kompetansemål i læreplanen som vil være mulig å gjennomføre i en eksamen. Her er det svært delte meninger om innføringen, blant lærerne som deltok i studien. Det alle læreren tilsynelatende er enige om i denne eksamensdiskusjonen, er at det er kroppsøvingslærere som må få være med på å utforme eksamensformen som skal gjennomføres i faget. Formen som er blitt testet ut, er fra en praktisk-metodisk eksamen i et teoretisk fag (Rambøll Management, 2019, s. 1). I tråd med lærerne som deltok i utprøving (Rambøll Management, 2019, s. 31), virker det å være behov for å teste ut flere eksamensmodeller før den endelige bestemmelsen. En slik eksamensform bekymrer også forskere innenfor fagfeltet, og de mener dette vil kunne føre til en teoretisering av faget (Aasland & Moen, 2020, avsn. 13).

De etablerte forskerne i fagfeltet poengterer at en mulig innføring ikke vil kunne føre til en økt status i skolen (Aasland & Moen, 2020, avsn. 11), noe som også flere av lærerne i min studie reflekterte over, samtidig som to av lærerne mente at en eksamen faktisk vil kunne styrke fagets status i skolen. En styrking av fagets plass i skolen er grunnpilaren til hvorfor kunnskapsdepartementet ønsker å innføre eksamen i praktiske og estetiske fag (Kunnskapsdepartementet, 2016). Skal vil tro kroppsøvingslærerne vil innføringen av eksamen føre til mer stress for elevene, fremfor en økt status. Slik lærerne problematiserer eksamen i faget, vil også kunne ses i sammenheng med å føre faget tilbake til en «teach-to-

the-test» kultur (Stobart,2008), som også kategoriseres innenfor et psykometrisk vurderingsparadigme (Mabry, 1999). Noe som kan føre til at faget får et fokus hvor det vil bli viktig å trene på ulike tester som vil kunne bli en del av eksamen, fremfor å føre faget videre til et læringsfag.

8. Konklusjon og videre forskning

Avslutningsvis vil jeg sammenfatte denne studien og diskusjonen for å svare på problemstillingen. Hensikten med denne studien har vært å undersøke kroppsøvlingslærerens syn på vurdering og hvordan de jobber med vurdering i faget på ungdomstrinnet, samt hvordan de praktiserer formativ og summativ vurdering og hvilke tanker de har knyttet til innføringen av eksamen i faget. Det vil være grunnlag for å si at dagens kroppsøvlingslærere ved ungdomstrinnet i dag har et syn på vurdering som er mer i tråd med prinsippene for vurdering *for* læring. Da de ser på vurderingsarbeidet som et hjelpemiddel for å fremme elevens læring og utvikling. Måten lærerne jobber med vurdering, viser seg å være en kontinuerlig prosess hvor også elevene har fått en større plass i vurderingsarbeidet. Noe som vil kunne tilsi at de praktiserer en vurdering som også er mer i tråd med vurdering *for* læring. Samtidig kan det virke som at lærerne har et lite steg å gå ved å kommunisere vurderingskriterier for elevene og aktivisere elevene mer i sin egen læringsprosess. Vurderingskulturen virker å ha endret seg til å fokusere på selve mennesket, fremfor fysiske tester som grunnlag for vurdering.

Den kontinuerlige vurderingsprosessen indikerer at lærerne legger mest vekt på en formativ vurdering, ved å gi informative tilbakemeldinger underveis i timen. Det vil være grunnlag for å si at lærerne ser på denne vurderingen som hoved vurderingen i faget, da de poengterer at denne vurderingen er den viktigste for elevens læring. Lærerne er også bevisste på hvordan tilbakemeldingen spiller inn på elevens utvikling og ser derfor på ros som en funksjon for å vise eleven at læreren har lagt merke til hun. Samtidig viser det seg at den summative vurderingen er den letteste formen for vurdering da denne gjøres på bakgrunn av en god formativ jobb.

Lærernes syn på vurdering gjenspeiler seg i deres tanker om innføringen av eksamen. Da noen av lærerne mener at dette vil kunne styrke statusen til faget i skolen, poengterer andre at en eksamen vil kunne føre faget tilbake til et fokus på fysiske tester. Det er dog en enighet i at eksamensformen i faget, må utarbeides av kroppsøvingslærere.

Funn fra denne studien vil kunne ha implikasjoner for forskningsfeltet da denne studien viser en motsetning til tidligere forskning som peker på at lærere i den videregående skolen ikke praktiserer VFL i faget, men denne studien viser at kroppsøvingslærere ved ungdomstrinnet er mer i tråd med prinsippene for VFL. Samtidig vil denne studien kunne gi implikasjoner for andre kroppsøvingslærere og studenters forståelse for hvordan VFL kan praktiseres i faget, samt hvordan lærere kan forbedre sin vurderingspraksis i faget.

Videre vil det være behov for ytterligere forskning på hvordan kroppsøvingslærere praktiserer vurdering i faget på ungdoms- og videregående skoler, sammen med hvordan elevene opplever vurderingsarbeidet til læreren. Her vil det med ulike teoretiske og metodiske tilnærminger kunne skape en bredere og dypere forståelse av vurdering på lærer og elevnivå. Innføring av eksamen trenger også mer undersøkelse, og da spesielt hvilke tanker kroppsøvingslærere har, hvilke eksamensformer som vil kunne være gunstig å gjennomføre i kroppsøving, men også elevene sine synspunkter, for det er nettopp disse som skal gjennomføre eksamen.

Med en ny læreplan på trappene, med et økt fokus på underveisvurdering og vurdering *for* læring (Udir, 2019), vil det være behov for hvordan implementeringen av fagfornyelsen arter seg i vurderingsarbeidet til læreren, både på ungdomstrinnet og i den videregående skolen. Her vil det også kunne være aktuelt å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt knyttet til å implementere ulike VFL strategier i læreren vurderingsarbeid. Den formative vurderingen viser seg å være et viktig aspekt ved vurderingsarbeidet, slik lærerne i denne studien fremhever, vil det være interessant å undersøke hvordan elever opplever vurdering uten karakter i kroppsøvingsfaget. Det vil også være behov for ulike metodiske og teoretiske tilnærminger for hvordan vurdering forstås i kroppsøvingsfaget.

Litteratur

Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1, 5-17. <https://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.889>

Aasland, E. & Moen, M. K. (2020, 8. april). Derfor er eksamen i kroppsøving en dårlig idé [blogginlegg]. Hentet fra <https://forskersonen.no/debattinnlegg-meninger-skole-og-utdanning/derfor-er-eksamen-i-kroppsoving-en-darlig-id/1668243>

American Educational Research Association. (2014). *Standards for educational & psychological testing*. Washington, DC: Author.

Arnesen, T., Nilsen, A., & Leirhaug, P. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje": Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU I Praksis*, 7(3), 9-32.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. London: GL assessment.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5-31.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. [Figur]. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5-31.

Borghouts, L., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 473-489

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

Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. Los Angeles: SAGE

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. (5. utg.). Oxford: Oxford university press.

Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. utg.). Los Angeles: SAGE

Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016).

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. (4.utg.).

Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

Forskrift til opplæringsloven. (2006a). Forskrift til opplæringsloven (FOR-2006-06-23-724).

Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_3#KAPITTEL_3

Forskrift til opplæringsloven. (2006b). Forskrift til opplæringsloven (FOR-2006-06-23-724)

Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4

Forsøksrådet for skoleverket. (1960) *Læreplan for forsøk med 9-årig skole.* Oslo: Aschehoug.

Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/78a7b5fbbb8f0f471bceae2667c53111?lang=no#265>

Gardner, J. (2010). Developing teacher assessment: an introduction. I J. Gardner, W. Harlen, L. Hayward, G. Stobart, & M. Montgomery (Red.), *Developing Teacher Assessment* (s. 1-14). England: MacGraw-Hill Education.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere* (I. C. Goveia, Overs.). (1. utg). Oslo: Cappelen damm

Kirke-, og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen.* Oslo:

Achehoug & Co. Hentet fra

<https://www.nb.no/items/2aef891325a059851965d5b8ac193de5?page=0&searchText=M%C3%B8nsterplan%20for%20grunnskolen%201987>

Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.* Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter. Hentet fra

<https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#79>

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet.* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

- Lagestad, P. (2017). Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving? -En studie av jenter og gutters kroppsøvingsskarakterer i den videregående skolen. *Acta Didactica Norge*, 11(1)
- Leirhaug, P. (2016). Exploring the relationship between student grades and assessment for learning in Norwegian physical education. *European Physical Education Review*, 22(3), 298-314.
- Leirhaug, P., & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631.
- Leirhaug, P., & Macphail, A. (2015). 'It's the other assessment that is the key': Three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society: Learning Movement Cultures in Physical Education Practice*, 20(5), 624-640
- Leirhaug, P., Macphail, A., & Annerstedt, C. (2016). 'The grade alone provides no learning': Investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21-36.
- Lorente-Catalàn, E. & Kirk, D. (2016). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review*. 22(1), 65-81.
- Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge – en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 22-33.
- Mabry, L. (1999). *Portfolios Plus. A Critical Guide to Alternative Assessment*. California: Crown Press, Inc.
- MacPhail, A. & Halbart, J. (2010). 'We had to do intelligent thinking during recent PE': students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 23-39
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Moen, K. M. (2011). «Shaking or stirring»? : a casestudy of physical education teacher education in Norway. (Doktoravhandling, Norges idrettshøgskole). Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmloi/bitstream/handle/11250/171359/Moen%202011.pdf?sequence=1>

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvningsfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. Høgskolen i Innlandet, (Oppdragsrapport nr. 1-2018). Elverum: Høgskolen i Innlandet.

<https://brage.inn.no/inn-xmliui/handle/11250/2482450>

Ní Chróinín, D., & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: Teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219-233.

Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: en metodebok om situering: En innføring*. (3. utg.) Oslo: Cappelen Damm akademisk

Norge Kirke- og undervisningsdepartementet. (1957). *Normalplan for byfolkeskolen [1939]* (3.utg.). Oslo: Aschehoug. Hentet fra

<https://www.nb.no/nbsok/nb/a772fcd5e1bbbf3dcb3b7e43d6ccc60?lang=no#195>

Norge Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen: Bokmål*. Oslo: Aschehoug. Hentet fra

<https://www.nb.no/nbsok/nb/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?lang=no#261>

Rambøll Management. (2019). *Utprøving av eksamen i praktiske og estetiske fag*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/utproving-av-eksamen-i-praktiske-og-estetiske-fag/>

Redelius, K., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: Part of a subject for learning? *Sport, Education and Society: Learning Movement Cultures in Physical Education Practice*, 20(5), 641-655.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.). Bergen: Fagforlaget

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (5.utg.). Bergen: Fagforlaget

Tolgfors, B. (2019). Transformative assessment in physical education. *European Physical Education Review*. 25(4), 1211-1225

Tolgfors, B. & Öhman, M. (2016). The implications of assessment for learning in physical education and health. *European Physical Education Review*, 22(2), 150-166.

Tracy, S. (2010). Qualitative Quality: Eight «Big-Tent» Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-01)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-01/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012*. (Regelverkstolkningar frå Udir). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/4/4.1/forutsetninger-og-innsats/>

Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. (Rundskriv Udir-08-2012). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). Fire prinsipper for god undervisvurdering. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Høring om endring i bestemmelser om vurdering, eksamen og eksamensordninger i læreplan* [Høringsvar]. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/828?notatId=1537#4.18>

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

Smith, K. (2009). Vurdering i et dialogperspektiv. I J. Frost (Red.), *Evaluering – i et dialogperspektiv*. (s. 19-32). Oslo: Cappelen Damm.

Smith, K. (2009). Vurdering i et dialogperspektiv. I J. Frost (Red.), *Evaluering – i et dialogperspektiv*. [Figur] (s. 20). Oslo: Cappelen Damm.

Standal, F. Ø., Moen, M. K., & Westlie, K. (2020). «Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 34-51. Hentet fra <https://jased.net/index.php/jased/article/view/1749>

Stigging, R. (2002). Assessment Crisis: The absence Of assessment FOR learning. *Phi Delta Kappan*, 83 (10), 758-765

Stobart, G. (2008). *Testing Times: the uses and abuses of assessment*. Routledge: New York

Wiliam, D. (2008). When is assessment learning-oriented?. 4th Biennial ERLI/Northumbria Assessment Conference, Postdam, Germany, August 2008.

Wiliam, D. & Thompson, M (2007). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? I C. A. Dwyer (Red.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (s. 55-82). Taylor & Francis Group: New York.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Intro

Takk for at du valgte å stille til dette intervjuet. Hensikten med dette intervjuet er først og fremst å få innsyn i dine tanker knyttet til vurdering i kroppsøving og om hvordan du jobber med dette i dag. Jeg håper at vi kan føre en samtale, fremfor at jeg skal spørre deg ut. Men før vi snakker mer konkret om vurdering, har jeg lyst til å høre litt mer om deg, og litt om hva du tenker om kroppsøvingsfaget.

Jeg er nysgjerrig på din bakgrunn som lærer, kan du fortelle litt om utdanning og tidligere erfaringer innenfor din profesjon?

- Lærebakgrunn
- Utdanning
- Tidligere arbeidsplasser

Kroppsøvingsfaget

Jeg er nysgjerrig på hvordan du jobber med selve kroppsøvingsfaget, hva er det du legger vekt på når du jobber med faget? Og hvorfor vektlegger du dette?

- Læreplan
- Lokallæreplan
- Mål
- Tematikker

Har dere fagmøter på kroppsøvingssesjonen? Hva snakker dere om på slike møter?

Kroppsøvingundervisning

Nå har du snakket om hvordan du jobber med selve kroppsøvingsfaget, så nå håper jeg vi kan snakke litt om selve undervisningen.

Kan du si noe om hvordan du jobber med kroppsøvingundervisningen? Hva er det du vektlegger i din undervisning, og gjerne si noe om hvorfor du vektlegger akkurat dette?

Kan du si noe om hvordan du arbeider med målene for timen, perioden og generelt faget?

- Læreplan
- Tydeliggjøring

- Muntlig/skriftlig
- Hva slags mål

Kan du for eksempel beskrive det du vil karakterisere som en typisk kroppsøvingstime?
Hvordan jobber du med elevene da?

- Mål for timen
- Instruksjon
- Elevmedvirkning
- Lærerstyrt
- Tematikk

Vurdering

Forskning viser at vurdering er noe mange lærere synes kan være litt utfordrende, hva tenker du om det? Kan du fortelle litt om hvordan du arbeider med vurdering i faget?

- Sammen med kollegaer
- Vurderingskriterier
- Mål
- Utfordringer
- Formativ
- Summativ
- Elevmedvirkning

Hva vil du karakterisere som det mest utfordrende med vurdering innenfor kroppsøving?

Kan du si noe om hvordan du jobber med formativ og summativ vurdering i faget? Hvilke erfaringer har du med disse vurderingsformene?

- Muntlig/skriftlig
- Periode/time

Jeg er litt nysgjerrig på hvordan elevgruppen din opplever vurdering i faget. Kan du si noe om elevgruppene du har, hvordan de opplever vurdering i faget? Har du fått noen tilbakemeldinger fra noen elever angående vurdering i kroppsøving?

- Egenvurdering
- Tydelige mål
- Tilbakemeldinger

Du har snakket om hva du vektlegger i kroppsøvingsundervisningen, og hvordan du kommuniserer mål, men jeg lurer også på hvordan du jobber med og kommuniserer vurderingskriterier og tilbakemeldinger til elevene?

- Elevmedvirkning
- Tilbakemeldinger
- Vurderingskriterier
- Ulikt i ulike temaer?
- Muntlig/skriftlig

Vi har snakket mye om hvordan du jobber med vurdering i faget, men kan du si noe om hva du opplever som hensikten med vurdering i faget?

Dersom du underviser i andre fag også, kan du si noe om hvordan du opplever vurdering i kroppsøving kontra det andre faget du underviser i?

Ny læreplan

Veldig fint at vi har fått snakket mye om vurdering i kroppsøvingsfaget slik du opplever det, nå håper jeg vi kan snakke litt om de nye innføringene i faget.

Gjennom dette studieløpet har jeg godt kjent med læreplaner og skolehistorie, det er noe som vi har jobbet mye med her, hvordan arbeider du med læreplanen faget?

For noen uker siden ble jeg opplyst om at det er snakk om å innføre eksamen i praktiske og estetiske fag, kan du fortelle litt om dine tanker rundt det å skulle innføre eksamen i kroppsøvingsfaget?

- Eksamens metode
- Vurderingskriterier
- Fagets status
- Utfordringer

Er det noe du ønsker å utfylle, eller snakke om knyttet til vurdering før vi avslutter?

Da vil jeg igjen takke for at du ville stille til dette intervjuet. Dersom det skulle dukke opp noen spørsmål angående dette intervjuet eller prosjektet så er det bare å ta kontakt.

Vedlegg 2

10.01.2020

Til rektor ved

«En kvalitativ studie om kroppsøvingslærerens vurderingspraksis»

Jeg har vært i kontakt med deg tidligere og fått godkjenning til å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt ved . Grunnet sykdom hos læreren som ble rekruttert, blir jeg nødt til å endre prosjektet til en intervjuundersøkelse. Derfor tar jeg kontakt med deg igjen, for å be om tillatelse til å kontakte ulike kroppsøvingslærere, med forespørsel om å delta i et intervju. Prosjektet innebærer at jeg som forsker, gjennomfører et intervju med hver av lærerne som takker ja til å delta. Spørsmålene vil dreie seg om vurdering og hvordan læreren arbeider med vurdering i kroppsøvingsfaget.

Jeg gjør oppmerksom på at alle opplysninger som blir oppgitt vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Navngitte personer, institusjoner og andre identifiserbare navn anonymiseres. Anonymiseringen innebærer at direkte og indirekte personidentifiserbare opplysninger ikke fremgår i koding av intervju. Navnelister vil bli slettet etter bruk. Jeg som forsker er underlagt taushetsplikt, og prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). NSD har vurdert at behandlingen av personvernopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket (prosjektnummer 635768). Jeg gjør også oppmerksomme på at det er frivillig for lærerne å delta i studien, og at de kan trekke seg når som helst uten konsekvenser. Prosjektet regnes avsluttet i mai 2020.

Har du spørsmål til studien, eller stiller deg positivt til at kroppsøvingslærere ved din skole kan kontaktes, er det fint hvis du kan gi meg eller min veileder en tilbakemelding så fort som mulig. Meg og min veilederes kontakinformasjon er:

- Masterstudent ved Høgskolen i Innlandet, Jenny Christina Bjerknes, mobil: 95116586, epost: jcb-95@hotmail.com.
- Veileder professor Kjersti Mordal Moen, mobil: 95833168, epost: kjersti.mordal.moen@inn.no

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

Masterstudent Jenny Christina Bjerknes

Høgskolen i Innlandet

Vedlegg 3

13.01.2020

Til rektor ved

«Et kvalitativt forskningsprosjekt om kroppsøvingslærerens vurderingspraksis»

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Innlandet på studiet *Master i kroppsøving og idrett*. Som del av masteroppgaven ønsker jeg å gjennomføre et kvalitativt forskningsprosjekt med kroppsøvingslærere for å undersøke hvordan de arbeider med vurdering i faget.

Jeg tar kontakt med deg, som rektor ved , for å be om tillatelse til å kontakte ulike kroppsøvingslærere, med forespørsel om å delta i det planlagte forskningsprosjektet i kroppsøving. Prosjektet innebærer at jeg som forsker, gjennomfører et dybdeintervju med hver av lærerne som takker ja til å delta. Spørsmålene vil dreie seg om vurdering og hvordan kroppsøvingslæreren arbeider med vurdering i faget.

Jeg gjør oppmerksom på at alle opplysninger som blir oppgitt vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Navngitte personer, institusjoner og andre identifiserbare navn anonymiseres. Anonymiseringen innebærer at direkte og indirekte personidentifiserbare opplysninger ikke fremgår i koding av intervju. Navnelister vil bli slettet etter bruk. Jeg som forsker er underlagt taushetsplikt, og prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). NSD har vurdert at behandlingen av personvernopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket (prosjektnummer 635768). Jeg gjør også oppmerksomme på at det er frivillig for lærerne å delta i studien, og at de kan trekke seg når som helst uten konsekvenser. Prosjektet regnes avsluttet i mai 2020.

Har du spørsmål til studien, eller stiller deg positivt til at kroppsøvingslærere ved din skole kan kontaktes, er det fint hvis du kan gi meg eller min veileder en tilbakemelding så fort som mulig. Meg og min veilederes kontaktinformasjon er:

- Masterstudent ved Høgskolen i Innlandet, Jenny Christina Bjerknes, mobil: 95116586, epost: jcb-95@hotmail.com.
- Veileder professor Kjersti Mordal Moen, mobil: 95833168, epost: kjersti.mordal.moen@inn.no

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

Masterstudent Jenny Christina Bjerknes
Høgskolen i Innlandet

Vedlegg 4

Vil du delta i forskningsprosjektet

«En kvalitativ studie om kroppsøvlingslærerens vurderingspraksis»?

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Innlandet på studiet *Master i kroppsøving og idrett*. Som del av masteroppgaven ønsker jeg å gjennomføre en kvalitativ studie der jeg vil undersøke hvordan kroppsøvlingslærere tenker og jobber med vurdering i faget.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Da jeg ønsker å rekruttere kroppsøvlingslærere på ungdomsskoletrinnet, tar jeg formelt kontakt med deg gjennom denne henvendelsen.

Hva innebærer det å delta?

Dersom du velger å delta i studien, innebærer det at du som lærere stiller til et intervju hvor du får mulighet til å snakke om dine tanker rundt vurdering og din vurderingspraksis i kroppsøvlingsfaget. Intervjuet vil vare ca en time, og vil bli tatt opp på lydopptak, og deretter lagres elektronisk. Du står fritt til å velge tid og sted for gjennomføring av intervjuet. Jeg håper imidlertid å ha gjennomført alle intervjuene i prosjektet innen utgangen av uke 7.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jenny Christina Bjercknes, masterstudent ved Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil kun brukes i masteroppgaven og eventuelt vitenskapelig publikasjon av masteroppgaven. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er jeg som masterstudent og min veileder professor Kjersti Mordal Moen som vil ha tilgang til opplysningene.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil ditt navn og kontaktopplysninger om deg bli anonymisert med en kode som lagres adskilt på en egen navneliste på en ekstern harddisk.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Personopplysninger og opptak av intervju vil bli slettet i 01.11.2020, eller når masteroppgaven er endelig godkjent.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,

- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Jeg som forsker er underlagt taushetsplikt, og prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD), som har vurdert at behandlingen av personvernopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket (prosjektnummer 635768).

Hvor finner jeg ut mer?

Jeg håper du stiller deg positivt til å delta i denne studien, da kan du sende svar til meg på mail eller sms. Jeg håper å høre fra deg så raskt som mulig. Dersom du har spørsmål til studien er det fint hvis du tar kontakt. Min og min veileders kontaktinformasjon er:

- Masterstudent ved Høgskolen i Innlandet, Jenny Christina Bjerknes, mobil: 95116586, epost: jcb-95@hotmail.com.
- Veileder professor Kjersti Mordal Moen, mobil: 95833168, epost: kjersti.mordal.moen@inn.no

Hvis du ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55582117

Med vennlig hilsen

Masterstudent
Jenny Christina Bjerknes

Prosjektansvarlig
Kjersti Mordal Moen

Vedlegg 5

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «et aksjonsforskningsprosjekt om kroppsøvingslærerens undervisningspraksis i dans», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.

15.05.2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)