



Fakultet for helse- og sosialvitenskap

**Sindre Mobraaten**

## **Masteroppgave**

### **«Nå er det underveisvurdering som er vurdering»**

En kvalitativ intervjustudie om læreres forståelse og praktisering av  
vurdering i kroppsøving

### **«It is the formative assessment that is assessment nowadays»**

A qualitative interview study on physical education teachers'  
understanding and practice of assessment

Master i kroppsøving og idrett

**2022**

## Sammendrag

Hensikten med denne studien er å undersøke lærere i videregående skoles forståelse og praktisering av vurdering i kroppsøving, og hvordan innføring av fagfornyelsen og koronapandemi har påvirket deres arbeid med vurdering. Det teoretiske rammeverket for denne studien er vurderingsteori, med sentrale begrep som «assessment literacy», samt formativ vurdering og summativ vurdering.

Dette er en kvalitativ studie, og empiriinnsamlingen baserer seg på fem semistrukturerte intervjuer med kroppsøvingslærere på videregående. Intervjuene ble analysert ved hjelp av tematisk analyse, hvor mønstre og temaer ble identifisert og dannet resultatene for min studie.

Resultatene i min studie tyder på at lærerne har til dels lik forståelse av vurdering. Lærerne uttrykker en praktisering av vurdering som noe som skal være læringsfremmende for elevene, og som er en kontinuerlig del av opplæringen. Alle forsøker å praktisere vurdering i tråd med prinsippene for vurdering for læring. Læringsfremmende tilbakemeldinger til elevene virker å være noe lærerne prioriterer høyt, og de understreker at tilbakemeldingene de gir både skal forstås og være mulige å jobbe med. Samtidig bruker lærerne mye tid på å klargjøre læringsmål for elevene. Summativ vurdering er imidlertid noe lærerne uttrykker at de ikke trenger å bruke mye tid på, og karakteren settes på bakgrunn av de kontinuerlige tilbakemeldingene elevene har fått gjennom året.

Lærerne uttrykker seg positivt til endringene i ny læreplan, og de forteller om endringer i vurderingspraksis som konsekvens av den. Vurderingskriterier som samarbeid, innsats og holdninger overfor andre elever virker å ha fått en enda større rolle i faget. Videre uttrykker alle at koronapandemien gjorde vurderingsarbeidet utfordrende, og at elever som var hjemme fikk dårligere vurdering.

**Nøkkelord:** Vurdering, assessment literacy, formativ vurdering, summativ vurdering, vurdering for læring, kroppsøving, videregående.

## Abstract

The purpose of this study is to examine upper secondary school teachers' understanding and practice of assessment in physical education, and how the new curriculum and the corona pandemic have affected their work with assessment. The theoretical framework for this thesis is assessment theory, with central concepts such as "assessment literacy", as well as formative assessment and summative assessment.

This is a qualitative study, and the empirical collection is based on five semi-structured interviews with physical education teachers in upper secondary school. The interviews have been analyzed using thematic analysis, where patterns and themes have been identified and formed the results for my study.

The results of my study indicate that the teachers have partly the same understanding of assessment. The teachers express a practice of assessment as something that should promote learning for the students and is a continuous part of the teaching. Everyone tries to practice assessment in line with the principles of assessment for learning. Formative feedback to students seems to be a priority. The teachers emphasize that the feedback they give must both be understood and be possible for the students to work with. At the same time the teachers spend a lot of time expressing learning goals for the students. Summative assessment is not, however, something the teachers express that they need to spend a lot of time on, and the grade is set based on the continuous feedback the students have received throughout the year.

The teachers express themselves positively about the changes in the new curriculum, and they talk about similarities in changes in their own assessment practices because of it. Assessment criteria such as cooperation, effort and attitudes towards other students seem to have gained an even greater role in the subject. Furthermore, everyone expressed that the corona pandemic made the assessment work challenging, and that students who were at home received less effective assessment.

**Keywords:** Assessment, assessment literacy, formative assessment, summative assessment, assessment for learning, physical education, upper secondary school.

## Forord

Seks år, pluss litt overtid som student, nærmer seg slutten med denne masteroppgaven som et endelig punktum. Det var vært en gledelig, lærerik og tidvis krevende reise som har gjort meg klar for å ta fatt på yrkeslivet. I disse forordene vil jeg takke dere som har bidratt til at dette prosjektet ble mulig.

Aller først vil jeg takke min veileder Knut Westlie for sitt uovertrufne engasjement og gode innsikt. Du har gitt meg en trygghet i prosessen som jeg setter svært stor pris på!

Jeg vil også rette en stor takk til kroppsøvlingslærerne som takket ja til å dele sine tanker og erfaringer, midt i en hektisk arbeidshverdag. Dere vet selv hvem dere er.

Og så til min samboer, Bjørg Ellinor Østrem. Selv om vi har vært i samme båt gjennom hele prosessen, og du har hatt din egen oppgave å fokusere på, har du alltid hatt tid til å svare på hva enn jeg skulle lure på med din pedagogiske og tålmodige væremåte. Dine fremtidige elever er heldige, tusen takk! Til slutt vil jeg takke Bjørgs mamma, Solveig Østrem, for gjennomgang og rettskriving helt på tampen før innlevering.

Tønsberg, oktober 2022

Sindre Mobraaten

## Innholdsfortegnelse

<i>Sammendrag</i> .....	2
<i>Abstract</i> .....	3
<i>Forord</i> .....	4
<i>Innholdsfortegnelse</i> .....	5
<b>1. Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 <i>Selvbiografisk situering</i> .....	7
1.2 <i>Forskrift til opplæringsloven kapittel 3</i> .....	8
1.3 <i>Kunnskapsløftet 2020, vurdering for læring, og satsing på kompetanse blant lærere</i> .....	10
1.4 <i>Tidligere forskning om vurdering i kroppsøving</i> .....	13
1.5 <i>Hensikten med studien og problemstilling</i> .....	17
<b>2. Teoretisk forankring</b> .....	<b>19</b>
2.1 <i>Bakgrunn for valg av teori</i> .....	19
2.2 <i>Assessment literacy</i> .....	20
2.2.1 <i>Elevenes kompetanse</i> .....	24
2.3 <i>Formativ vurdering</i> .....	25
2.4 <i>Summativ vurdering</i> .....	28
<b>3. Metode</b> .....	<b>30</b>
3.1 <i>Kvalitativ metode</i> .....	30
3.1.2 <i>Semistrukturert intervju</i> .....	30
3.1.3 <i>Intervjuguide</i> .....	31
3.1.4 <i>Pilotintervju</i> .....	32
3.2 <i>Utvalg og rekruttering av lærere</i> .....	32
3.3 <i>Gjennomføring av intervjuer</i> .....	33
3.4 <i>Transkribering av intervju</i> .....	34
3.5 <i>Analyse av datamateriale</i> .....	35
3.6 <i>Troverdighet og validitet</i> .....	39
3.6.1 <i>Troverdighet</i> .....	39
3.6.2 <i>Validitet</i> .....	40

3.7 Etiske vurderinger.....	40
<b>4. Resultater .....</b>	<b>42</b>
4.1 Elevene må vite hva de vurderes etter .....	42
4.1.2 Det er kompetansemålene som er viktigst, og de gir rom for tolkning .....	45
4.2 Vurderingspraksis er blitt mer systematisk.....	47
4.2.3 Undervisvurdering er vurderingen.....	49
4.2.1 Endrede vurderingskriterier.....	52
4.2.4 Samarbeid med kollegaer og skoleledelse.....	54
4.3 Ulike opplevelser av koronapandemien sin påvirkning på vurderingsarbeidet.....	56
4.4 Oppsummering av resultater .....	59
<b>5. Diskusjon.....</b>	<b>60</b>
5.1 Lærernes forståelse av undervisvurdering – et ønske om at elevene skal forstå.....	60
5.2 Lærernes grunnlag for vurdering – i tråd med LK20?.....	64
5.2 Lærernes forståelse av LK20 – peker i samme retning .....	65
5.3 Lærernes opplevelse av vurdering under koronapandemien.....	67
<b>6. Konklusjon og videre forskning.....</b>	<b>69</b>
<b>7. Referanser .....</b>	<b>71</b>
<b>8. Vedlegg.....</b>	<b>77</b>
Vedlegg 1: Intervjuguide .....	77
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til deltakere med samtykkeerklæring .....	79
Vedlegg 3: Vurdering fra NSD .....	82
<b>Oversikt over figurer og tabeller</b>	
Figur 1: Aspects of formative assessment (Black & Wiliam, 2009, s. 8).....	26
Tabell 1: Presentasjon av informanter.....	33
Tabell 2: Oversikt over foreløpige temaer .....	37
Tabell 3: Oversikt over foreløpige latente temaer.....	38
Tabell 4: Oversikt over endelige latente temaer.....	38

# 1. Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er vurdering i kroppsøving. I dette kapittelet vil jeg først foreta en redegjørelse av min egen førforståelse og begrunnelse av hvorfor jeg har valgt nettopp vurdering som tema for min masteroppgave. Jeg vil benytte meg av det Neumann og Neumann (2014, s. 26) kaller selvbiografisk situering. Dette innebærer bevissthet om hva jeg bringer inn i forskningssituasjonen av meninger, kunnskap, oppfatninger, erfaringer og fordommer. Jeg vil deretter presentere relevante styringsdokumenter for vurdering, før jeg videre presenterer bakgrunn for arbeidet med fagfornyelsen, heretter omtalt som LK20, slik det presenteres av Kunnskapsdepartementet i St. Meld. 28 (2015-2016), vurdering for læring, samt hva som er nytt for vurdering i kroppsøvingfaget i LK20. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg presentere tidligere forskning om vurdering i kroppsøving i Norge og relevant forskning fra andre land, før jeg presenterer hensikt med studien og problemstilling.

## 1.1 Selvbiografisk situering

Førforståelsen en forsker går inn i forskningssituasjonen med er et resultat av ens livserfaringer, og innebærer både hverdagerfaringer, studieerfaringer og profesjonelle erfaringer (Neumann & Neumann, 2012, s. 26). Både for min egen og leserens del kan det være nyttig å få et bilde av hva som har påvirket meg i valg av tema for min masteroppgave. Denne redegjørelsen vil forhåpentligvis kunne gi et innblikk i fremgangsmåtene jeg har valgt for mitt prosjekt. Når temaet for denne studien er vurdering i kroppsøving vil jeg redegjøre for mine egne erfaringer, og forståelse av vurdering i faget. Jeg vil også legge vekt på hvordan denne forståelsen har utviklet seg over tid.

Mitt første møte med vurdering i kroppsøving kom på ungdomsskolen, men mine egne erfaringer med og fokus på vurdering ble mer fremtredende på videregående. Her erfarte jeg at vurdering i kroppsøving var basert på et gjennomsnitt av prestasjoner på ulike fysiske tester, noe jeg på denne tiden så på som en selvfølge og som helt greit når det var slik i alle andre fag også. Jeg var aldri inne på tanken om å undersøke om vurdering skulle være noe mer enn testing. Jeg husker midtveissamtalene med kroppsøvingslæreren på videregående, disse handlet litt om trivsel i faget og litt om hvilke resultater jeg hadde fått og hvilke jeg trengte for å oppnå en viss karakter. Det var ikke før jeg begynte på egen utdanning og spesielt i praksisperioder jeg forstod at vurdering kunne bety mer enn karakterer. At vurdering kan brukes på en læringsfremmende måte og være en kontinuerlig del av opplæringen, slik

Utdanningsdirektoratet (2021) skriver, ga et meg nytt perspektiv på kroppsøvingfaget. På ungdomsskolen og videregående hadde jeg ingen problemer med vurderingsordningen med tester fordi jeg var glad i å utfordre meg fysisk, men jeg så at dette ikke var tilfellet for alle. At vurdering kan brukes for å gi positive opplevelser og læring for elever som ikke er så glade i faget ser jeg nå på som en viktig del av ansvaret som kroppsøvingslærer. Jeg ser samtidig på det som en stor og utfordrende del av jobben som kroppsøvingslærer, noe jeg erfarte både i praksisperioder og som vikarlærer underveis i utdanningen. Jeg ser på utviklingen av min forståelse av vurdering som noe mer enn tilbakemeldinger på et resultat til noe som kan være med på å skape utvikling, glede og mestring i faget som den viktigste lærdommen gjennom mitt eget utdanningsløp.

## 1.2 Forskrift til opplæringsloven kapittel 3

Det er forskrift til opplæringslova kapittel 3 (2006) som fastsetter hvilke lover som gjelder for opplæringen i norsk skole, og jeg vil i det følgende presentere de som gjør seg gjeldende for vurdering i kroppsøving, samt nye bestemmelser for LK20. Forskrift til opplæringslova §3-1 «Virkeområde» (2006) fastslår at kapittelet gjelder alle elever ved norsk offentlig skole. Ifølge forskrift til opplæringsloven §3-2 «Rett til vurdering» (2006) har alle elever i grunnskolen og videregående opplæring rett til underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringen. I §3-3 «Vurdering i fag» er det nedfelt at vurderingen har som formål å fremme lærelyst underveis og gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutning av opplæringen i faget. Det er kompetansemålene i læreplanen i faget som gir grunnlag for vurdering, og de skal forstås i lys av teksten «om faget» i læreplanen (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). Lærelyst som en del av formålet med faget og at kompetansemålene forstås i lys av teksten «om faget» er endringer i forskriften fra 2020. Det er også gjort endringer i formuleringen om «bredt vurderingsgrunnlag», og det heter nå at elevene skal få vise kompetansen sin på flere og varierte måter (Udir, 2020, s. 1-2). En lærer må dermed kunne tolke kompetansemålene i lys av teksten «om faget» og utarbeide læringsmål for elevene basert på sammenhengen mellom de to ulike delene av læreplanen. En lærer er også pliktig å gi elevene underveisvurdering som er dokumentert, og med forankring i læreplanen. Samtidig skal de også informere elevene om hva som ligger til grunn for vurderingen, og gi elevene kjennskap til læreplanen.



Spesielt for kroppsøvningsfaget er at innsats er del av grunnlaget for vurdering. I forskrift til opplæringslova §3-3 «Vurdering i fag» (2006) står det at innsats er en del av vurderingen bare hvis det følger av læreplanen i faget. Udir (2021b) skriver om innsats som del av kompetansen i kroppsøving på følgende måte:

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

At elevene viser innsats er dermed en del av kompetansen for kroppsøvningsfaget, og innsatsen trenger ikke føre til resultater i form av bedre ferdigheter eller prestasjoner. At innsats er en del av faget ble bestemt slik Utdanningsdirektoratet (2012, s. 2) skriver, på bakgrunn av at elever med lav kompetanse og ferdigheter i faget skal ha mulighet til å få en bedre karakter.

Elevenes forutsetninger er ikke en del av grunnlaget for vurdering i fag (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). Samtidig omtales elevenes forutsetninger flere ganger i læreplanen i kroppsøving, også i kompetansemål. Dette forklares av Utdanningsdirektoratet (2021b) blant annet med at kroppsøving er et fag hvor det er et mål om at alle elever skal få delta og mulighet til å utvikle seg i faget og utvikle sin kompetanse ut i fra egne forutsetninger. Dette legger dermed krav om at en kroppsøvlingslærer har kjennskap til sin elevgruppe og kan tilpasse bevegelsesaktiviteter på en måte som gjør at alle elever kan delta og utvikle seg. Samtidig er det forskjell på om kompetansemålene sier noe om elevenes forutsetninger, og når læreren bruker kunnskapen om elevenes forutsetninger for å oppnå målene. Dette eksemplifiseres med et kompetansemål etter 10.trinn i LK20 der det står at eleven: «skal trene på og utvikle ferdigheter i ulike bevegelsesaktiviteter». Enkelte elever kan ha fysiske utfordringer som innvirker på deres evne til å vise frem ferdigheter, noe som gjør kroppsøvlingslærerens kunnskap om elevenes forutsetninger viktige. Kroppsøvlingslæreren skal dermed bruke sitt faglige skjønn, samtidig som vurderingsgrunnlaget tar utgangspunkt i kompetansemålet og ikke elevens forutsetninger (Udir, 2021b, s. 2-3).

Underveisvurdering er også en sentral del av opplæringen, og i kapittel 3 i forskrift til opplæringsloven (2006) §3-10 «underveisvurdering i fag» står det at underveisvurderingen er

all vurdering som skjer før avslutning av opplæringen. Denne skal være både muntlig og skriftlig, og den skal brukes til å fremme læring, øke elevenes kompetanse i faget og tilpasse opplæringen. Elevene skal også være delaktige i egen underveisvurdering, og prinsippene for god underveisvurdering er nedfelt i fire punkter, der elevene skal:

- a. delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og faglege utvikling
  - b. forstå kva dei skal lære og kva som blir venta av dei
  - c. få vite kva dei meistrar
  - d. få rettleiing om korleis dei kan arbeide vidare for å auke kompetansen sin
- (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10).

En lærer er dermed pliktig til å praktisere underveisvurdering som både inkluderer elevene, og som har som hensikt å være læringsfremmende. Underveisvurdering er også en avgjørende del av vurderingsarbeidet, og er en kontinuerlig prosess gjennom hele opplæringen frem til sluttvurdering. Bestemmelsene for sluttvurdering er nedfelt i opplæringsloven §3-14 «sluttvurdering», og den settes ved avslutningen av opplæringen. Sluttvurderingen gir informasjon om elevenes kompetanse, og tar utgangspunkt i kompetansemålene. Sluttvurdering er for videregående opplæring standpunktvurdering, og videre i opplæringsloven (2006) §3-15 «standpunktkarakterer i fag» står det at standpunktvurdering er et samlet uttrykk av elevens kompetanse ved avslutningen av opplæringen. Det slås også fast at eleven skal være kjent med hva som vektlegges i sin standpunktkarakter, og fått vise sin kompetanse på flere og varierte måter. Spesielt for vurdering av kompetanse for en kroppsøvingslærer er som nevnt over at innsats er en del av kompetansen i kroppsøving, sammen med elevenes forutsetninger hvis det kommer frem av kompetansemålet. I neste kapittel vil jeg se på bakgrunnen for, og nye bestemmelser knyttet til vurdering for kroppsøving i LK20.

### 1.3 Kunnskapsløftet 2020, vurdering for læring, og satsing på kompetanse blant lærere

I dette underkapittelet vil jeg presentere bakgrunn for arbeidet med LK20, samt hvilke implikasjoner den gir for vurdering i kroppsøving slik det presenteres av Kunnskapsdepartementet i St.Meld.28 (2015-2016). Jeg vil også kort redegjøre for vurdering for læring, heretter omtalt som VfL, som satsingsområde i norsk skole og erfaringer fra dette,

samt hvordan Kunnskapsdepartementet (2016) ser viser til sammenhengen mellom faglig dyktige lærere og elevers læring.

LK20 ble delvis innført skoleåret 2020/2021. Kunnskapsdepartementet, (2016, s. 14) skriver at LK20 ble utarbeidet på bakgrunn av at fagene i skolen trenger fornyelse for å imøtekomme kompetansebehovet i fremtidens arbeids- og samfunnsliv. De skriver også at det skal jobbes for økt vurderingskompetanse blant lærerne, og de nye læreplanene skal gjøre det lettere å vurdere elevenes kompetanse og tydeliggjøre hva elevene skal lære (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 60-63). Samtidig skal det arbeides for en rettferdig vurderingspraksis. Dette understrekes som spesielt viktig for sluttvurdering, og en forutsetning for rettferdig vurderingspraksis er at lærere har en relativt lik fortolkning og forståelse av innholdet i læreplanen, hvordan kompetanse kommer til uttrykk i læreplanen og hva man kan forvente av elever.

Borgen og Engelsrud (2020) gjennomfører en tekstanalyse av LK20 rettet mot kroppsøvfingsfaget, og undersøker formuleringer og språkbruk i de ulike delene av læreplanen. De stiller her spørsmål ved nettopp dette om LK20 gjør kroppsøvfingsfaget relevant for fremtiden, om det tydeliggjøres hva kompetanse er for elever og om det er tydelig hva lærere skal vurdere i faget. LK20 er i likhet med Kunnskapsløftet 2006 en kompetansebasert læreplan, som betyr at det er eleven som handlende subjekt som er utgangspunktet for kompetansemål. Dette er i motsetning til tidligere innholdsbaserte læreplaner hvor undervisningen var subjektet (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 3). Gjennom sine analyser argumenterer de for at det kan bli vanskelig å forstå hvordan elevene skal vise kompetanse og hva læreren skal vurdere. De retter kritikk mot substantivering av verb, og eksemplifiserer blant annet med at å danse blir til dans. På denne måten kan det bli uklart hva som er handling og hva som er innhold, og med det hva elevene egentlig må gjøre for å vise kompetanse. De skriver på bakgrunn av hvordan kompetanse er beskrevet i læreplan:

Eleven må selv forstå og kunne gjøre noe med et innhold ut over det at læreren har «sett» en aktivitet. Ifølge våre analyser virker ikke språket i LK20 å være tilstrekkelig gjennomarbeidet til å kunne fungere på denne måten for lærerne eller for elevene (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 16).

De argumenterer også for at LK20 har språklige innslag forenlig med en innholdsbasert læreplanmodell, ved at undervisningen er subjektet. Dette fører til at elevene kommer mer i bakgrunnen, og det stilles spørsmål ved om fornyelsen av læreplan er gjort tilstrekkelig for at lærerens arbeid med faget blir språklig mer tilgjengelig for elevene (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 16).

I LK20 står det at hensikten med underveisvurdering er at den skal virke læringsfremmende, og at den skal gi uttrykk for elevenes kompetanse i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette kommer blant annet til syne i den nye læreplanen ved at underveisvurdering står beskrevet fagspesifikt under kompetansemål for hvert trinn i læreplanen, og at kompetansemålene har egne kjennetegn for måloppnåelse. Tidligere har ikke underveisvurdering vært fagspesifikk, og det var kun sluttvurdering som stod sammen med kompetansemålene i læreplanen. Underveisvurdering tar utgangspunkt i prinsippene for VfL (Udir, 2019, s. 4). VfL har vært en nasjonal satsing siden 2010, og Utdanningsdirektoratets (2019, s. 18) rapport «Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring» henviser til at denne satsingen har ført til at vurderingskompetansen har økt på alle nivå. Tilbakemeldinger fra skoleeiere tyder på at kunnskap om og forståelse av vurdering har økt, og skolene virker mer bevisste på hvordan vurdering kan virke læringsfremmende. De viser til at det foreligger god dokumentasjon på at blant annet læreplanforståelse har økt, at læreplanen brukes mer aktivt, at kompetansen har økt, og at det har blitt et mer felles vurderingsspråk (Udir, 2019, s. 2). Samtidig etterlyses videre satsing på kompetanseheving og utviklingsarbeid, og at dette krever samarbeid fra alle aktører i utdanningssystemet (Udir, 2019, s. 30).

Kunnskapsdepartementet (2016, s. 68) viser til flere satsingsområder for å øke kompetansen blant lærere, gjennom tiltak i Lærerløftet og videreføring av rektorutdanningen. Godt lagarbeid understrekes som viktig tiltak for å løfte kompetansen i skolen. De skriver også at fra tidligere læreplanendringer er det spesielt to ting som er viktig for å omsette læreplaner til god undervisning for elevene. Lærerne må for det første ta del i endringsprosessen, ikke se på seg selv som passive mottakere av endringene. For det andre må lærerkollegiet få god kjennskap til læreplanene gjennom samarbeid, og her er både skoleeiere og skoleledere sentrale. Kunnskapsdepartementet (2016, s. 68) viser videre til Dansk Clearinghouse når de skriver at det er samsvar mellom elevenes læring og faglig dyktige lærere. En lærer med høy fagkunnskap vil ha større tiltro til egne evner, noe som fører til mer variert undervisning og en friere tilnærming til faget. Formidlingsevne er også viktig ved siden av høy faglig

kompetanse, samtidig som klasseledelse og relasjonskompetanse er viktig for elevenes læring. En lærer vil også øke elevenes læring ved å ha klare mål, eksplisitte regler og er en synlig leder. Samtidig må læreren være støttende og motiverende, ta hensyn til elevenes forutsetninger og aktivere elevene. Videreutvikling av egen praksis, alene og i fellesskap har også betydning for læringsutbyttet til elevene.

Det er tydelig at vurdering skal ha en større plass i læreplanen og at det er gjort konkrete tiltak for å hjelpe lærerne med vurderingsarbeidet i LK20. Det har vært arbeidet jevnt for å øke læreres vurderingskompetanse, og det er stor tro på at dette kan øke læringsutbytte for elevene. Samtidig kreves det mye av læreren for å være med i utviklingsprosessen for undervisning og vurdering, og lærerne må ta aktivt del i endringene som kommer med ny læreplan i samarbeid med både kollegaer og skoleledelse. For å få mer kunnskap om hvordan vurdering i kroppsøving forstås og praktiseres i skolen, vil jeg se på tidligere forskning gjort om vurdering i kroppsøving.

#### 1.4 Tidligere forskning om vurdering i kroppsøving

I dette underkapittelet vil jeg redegjøre for relevant forskning om vurdering i kroppsøving. Jeg vil hovedsakelig fokusere på forskning gjort i den norske skolen, men vil også inkludere relevant forskning fra andre land. Det skal imidlertid nevnes at det er viktig å være kritisk til overføringsverdien ved den forskningen som er gjort i andre land, blant annet fordi disse baserer seg på andre læreplaner, styringsdokumenter og nasjonale kontekster. Derfor vil den internasjonale forskningen hovedsakelig omhandle VfL, med eksempler der prinsippene har likhetstrekk på tvers av landegrensene. I litteratursøket var jeg først og fremst på utkikk etter fagfelleverderte forskningsartikler. Jeg søkte både på norsk og engelsk blant annet etter: «kroppsøving vurdering», «kroppsøving innsats», «physical education assessment». Jeg har også anvendt snøballmetoden etter hvert som jeg fant relevante forskningsartikler for å få en bred oversikt over forskningen som finnes om vurdering i kroppsøving.

Vurdering har ifølge López-Pastor et al., (2013, s. 57) alltid vært en utfordrende jobb for kroppsøvingslærere, preget av lite struktur og enighet i vurderingsprosessene. Det har imidlertid vært en positiv utvikling de siste årene, med økende fokus på alternative vurderingsformer med et større utdanningsfokus som blant annet VfL. Her i Norge gjennomførte Arnesen et al., (2013, s. 26-27) en studie hvor de undersøkte hvordan

innføringen av Kunnskapsløftet 2006 påvirket undervisnings- og vurderingspraksisen til kroppsøvingslærere. Denne læreplanmodellen brøt med den tidligere, og dette gjorde arbeidet med vurdering utfordrende for kroppsøvingslærerne. Innsats skulle på dette tidspunktet ikke lenger være grunnlag for vurdering, og endringene i læreplanen førte til misnøye i faget både blant elever og lærere. Endringene i lærernes vurderingspraksis som fulgte av den nye læreplanen, var heller ikke entydige.

Innsats ble igjen en del av grunnlaget for vurdering i den reviderte læreplanen i 2012, mye på bakgrunn av misnøye blant både elever og lærere, samt en rekke medieoppslag. Aasland og Engelsrud (2017) undersøker hvordan innsats konstitueres i praksis ved fire videregående skoler i Oslo. Lærerne betrakter innsats som noe de «lett kan se» på elevene. Noe av det de ser er hardt arbeid og svetting. Fremgang og innstilling til faget blir også sett på som former for god innsats. Det blir med dette det synlige ved elevene som gis verdi som innsats, mens formålet med faget innebærer aspekter lærerne ikke nødvendigvis kan observere, som å sanse, oppleve og skape med kroppen. Dette handler om at den rådende aktivitetsdiskursen i faget får dominere undervisningen, og det er dermed aktiviteten som blir det primære målet. De skriver også at en slik vurderingspraksis med vurdering av oppførsel og innstilling som innstas kan være problematisk når eleven ilegges en (selv-) overvåkning i faget, og hevder at deres funn klargjør at læreren disponerer et maktmiddel over elevene (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 15). Aasland, Walseth og Engelsrud (2020, s. 479) undersøkte hva som konstituerer kompetente og mindre kompetente elever ved videregående skoler i Oslo. Deres funn viser at prestasjoner på fysiske tester og ferdigheter i ballspill var kjennetegn på de kompetente elevene, både for gutter og jenter. Dette støtter tidligere forskning om de dominerende diskursene innen helse og idrett, at disse produserer relativt statiske kategorier for hva som anses som kompetanse i kroppsøving, og at læringspotensialet for elevene kommer i bakgrunnen.

En surveyundersøkelse gjennomført av Moen et al., (2018, s. 75) blant kroppsøvingslærere og elever ved norske ungdomsskoler viser at vurdering av innsats er utbredt. Både lærere og elever var enige i inntrykket om at innsats og holdninger er utbredt for vurdering. Sammen med holdninger er innsats den enkeltfaktoren som vurderes i størst grad, mens elevenes forutsetninger virker det som at det hersker mer usikkerhet rundt vurderingen av. Lyngstad (2019) belyser utfordringene knyttet til norsk læreplanarbeid i kroppsøving mellom 2006 og 2015. Han påpeker at det er et spenningsfelt i målformuleringene i læreplanen mellom

prestasjonsfokus opp mot forhåndsdefinerte fysisk-motoriske ferdigheter på den ene siden, og individuell ferdighetslæring med egne forutsetninger som utgangspunkt på den andre siden. At Kunnskapsdepartementet arbeider for å ivareta to ulike forståelser om mål i kroppsøving gjør det ikke overraskende at dette skaper utfordringer for kroppsøvingslærere i vurderingsarbeidet (Lyngstad, 2019, s. 31-32).

Petter Erik Leirhaug har gjennomført flere studier om vurdering i den norske skole med særlig vekt på VfL, både fra lærer- og elevperspektiv. Leirhaug og MacPhail (2015) intervjuer tre kroppsøvingslærere, som gjennom fokusgruppeintervju for et tidligere prosjekt allerede hadde uttrykt erfaring med VfL i egen undervisning. De finner i beskrivelsene til lærerne at de summative intensjonene ved vurderingsarbeidet overskrider de formative. Det tyder på at karaktersetning og utfordringer ved dokumentasjon er viktigere enn planlegging og tilrettelegging for elevenes læring (Leirhaug & MacPhail, 2015, s. 636). Tolgfors og Öhman (2016, s. 150) undersøker hva slags mulige konsekvenser VfL kan ha på lærere, elever og undervisning ved svenske videregående skoler. De finner tre ulike roller ut en lærer kan ha fra tilnærmingen til VfL som velges, coach, administrator eller moderator, hvor roller ilegger ulike forventninger til elevene. De fremhever en spenning mellom elevenes frihet til å gjøre egne valg på den ene siden, og sikre at de gjør det i relasjon til en forhåndsdefinert ide om hva som er riktig på den andre. Tolgfors (2018, s. 14) gjennomfører en studie i svensk videregående skole og undersøker hvordan VfL tolkes og kommer til uttrykk i kroppsøving. Studien stiller spørsmålet «vurdering for *hvilken* læring?» og understreker viktigheten av at kroppsøvingslæreren har en refleksiv tilnærming til egen vurderingspraksis og er bevisst hvilke konsekvenser denne kan ha på elevenes læring. Leirhaug et al., (2016) undersøker kroppsøvingslæreres vurderingskompetanse. Forskningen viser at lærerne har et aktivt forhold til læreplanen og et økt fokus på vurdering. Kroppsøvingslærerne ser ut til å ha kjennskap til alternative vurderingsmetoder og prinsipper for VfL, men mangler systematiske og planlagte innfallsvinkler. Det konkluderes med at det kreves kompetanseutvikling i vurderingsarbeidet i kroppsøving, med støtte fra nasjonalt hold (Leirhaug et al., 2016, s. 33).

En studie gjennomført ved barneskoler i Irland finner økt kvalitet på undervisning og læring når kroppsøvingslæreren implementerer prinsipper for VfL i undervisningen (Ní Chróinín & Cosgrave, 2013, s. 230). Et økt fokus på en konkret strategi for vurdering vil dermed kunne fremme læring for elever. Hernán et al., (2022) intervjuer erfarne kroppsøvingslærere i spansk skole, som uttrykker å ha benyttet det frie handlingsrommet de får gjennom læreplanen. De

undersøker hvordan lærerne arbeider for å oppnå god formativ vurdering og autentisk vurdering. Lærerne i studien var tydelige på at for å oppnå positive resultater både for elever og lærere var det viktig at undervisningen var organisert med vurdering i tankene, og at vurderingen var strukturert. Avslutningsvis konkluderer de med at hvis kroppsøvlingslærere skal utvikle sin vurderingskompetanse, trenger de støtte for å oppnå dette (Hernán et al., 2022, s. 16).

Leirhaug og Annerstedt (2015) undersøker elevers erfaringer med VfL. Resultatene i studien viser at selv om de fleste elevene har kjennskap til konseptet om VfL, er tre av fire av prinsippene for VfL ukjente for elevene. Halvparten av elevene i studien rapporterte at læringsmål ikke deles med dem. Skolene synes imidlertid til å stå i en fase hvor vurderingspraksisen i kroppsøving er i endring, og lærerne ser ut til å erkjenne behovet for å endre undervisnings- og vurderingspraksis. Det konkluderes i studien med at kroppsøvlingslærerne ikke sitter med den nødvendige kompetansen eller kunnskapen om VfL for å integrere prinsippene på en effektiv måte i undervisnings- og vurderingsarbeidet i faget (Leirhaug & Annerstedt, 2015, s. 616). Redelius et al. (2015) finner at tydelig kommuniserte læringsmål gjør det lettere for elevene å vite hva som er forventet at de skal lære i kroppsøving. Kroppsøvlingslæreren må tydeliggjøre hva elevene skal lære for at elevene skal se på kroppsøving som et læringsfag. Funn i studien tyder imidlertid på at dette er utfordrende for mange kroppsøvlingslærere, og mange har problemer med å formidle læringsmål på en måte som gjør at elevene forstår hva de skal lære (Redelius et al., 2015, s. 653). Leirhaug (2016) undersøker sammenhengen mellom elevenes karakterer og erfaring med VfL. Elevene som rapporterer mer erfaring med VfL får noe lavere karakterer enn de som rapporterer mindre. Forskningen tyder på utfordringer ved den faglige vurderingen i kroppsøving, og en stor utfordring både for utdanningsmyndigheter, kroppsøvlingslærere og forskere for å øke kvaliteten på vurdering i faget (Leirhaug, 2016, s. 308).

Aarskog (2021) undersøker hvordan elever er deltakende i vurdering i kroppsøving, med utgangspunkt i prinsipper for VfL. Samtidig som funnene tyder på at i likhet med tidligere forskning er det få tilsiktede forsøk på å involvere elever i vurderingsarbeidet, er elevene imidlertid delaktige på ulike måter. Elevene vurderer både seg selv og hverandre når de kommuniserer med både lærer og medelever, samtidig som de underveis i arbeid med egen læring identifiserer selv hvor de er og hvordan de kommer seg videre. Det kan virke som at elevene reflekterer kritisk over vurderingssituasjonene i kroppsøving i større grad når læreren



ikke er til stede i læringssituasjonen. Dette knyttes til lærerens bruk av tilbakemeldinger, og at læreren i større grad forteller elevene hva de skal gjøre i situasjonen fremfor å stille spørsmål for å skape refleksjon (Aarskog, 2021, s. 884). Lyngstad et al., (2022) undersøker elever med ulik fysisk form sine opplevelser med vurdering av og for læring, hvor målet på fysisk form baserte seg på elevenes oksygenopptak. Deres funn tyder på at elever med god fysisk form opplever vurdering av læring i større grad enn elevene med dårligere fysisk form. Samtidig finner de at alle elevene i likhet med tidligere forskning har liten erfaring med VfL (Lyngstad, et al., 2022, s. 320).

Forskning knyttet til vurdering i kroppsøving har vært tiltakende de siste årene, og har, som det kommer til syne både nasjonalt og internasjonalt, og i stor grad vært knyttet til VfL. Det er tydelig gjennom forskningen som er gjort at VfL har potensiale til å ha stor betydning for elevers læring hvis det praktiseres i tråd med intensjonen, men forskning gjort i Norge viser at det er en vei å gå før prinsippene er realisert i tråd med læreplanens intensjoner.

### 1.5 Hensikten med studien og problemstilling

Vurdering har i LK20 fått en enda tydeligere rolle. I Kunnskapsløftet 2006 var det kun standpunktvurdering som var fagspesifikk, mens for LK20 er underveisvurdering skrevet inn sammen med kompetansemålene for fagene (Kunnskapsdepartementet, 2019). Et viktig satsingsområde for LK20 er økt vurderingskompetanse blant lærerne, med mål om hjelpe kroppsøvingslærere i arbeidet med vurdering og gjøre det lettere å vurdere elevenes kompetanse. Leirhaug (2016, s. 4) konkluderer med at det er en vei å gå før prinsippene for VfL er implementert på en hensiktsmessig måte, og at kroppsøvingslærere vil trenge tid og støtte for å oppnå dette. Vi vet lite om hvordan LK20 har påvirket kroppsøvingslæreres vurderingspraksis, og lærerne i min studie vil relativt nylig ha vært gjennom arbeid med og fortolkning av LK20. Jeg ønsker å undersøke kroppsøvingslæreres vurderingspraksis, og hvordan de opplever at LK20 har påvirket deres forståelse av vurdering. Samtidig har vi ved gjennomførelsen av intervjuene for denne studien vært igjennom en ekstraordinær situasjon med koronapandemi og tidvis stengte skoler. Det ble naturlig at dette fikk betydning for min studie når det direkte påvirker vurderingsarbeidet for læreren, og at det ble et tema i intervjuene. Jeg vil dermed svare på følgende problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål:

*Hvordan forstår og praktiserer kroppsøvlingslærere i videregående skole vurdering?*

Forskningsspørsmål:

*Hvordan har LK20 påvirket kroppsøvlingslæreres forståelse av vurdering?*

*Hvordan har koronapandemien påvirket vurderingsarbeidet til kroppsøvlingslærere?*

## 2. Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for studiens teoretiske rammeverk. Jeg vil presentere begrepet «assessment literacy», et teoretisk begrep foreslått og utviklet av Hay og Penney (2013) for å belyse kroppsøvingslæreres kunnskap, kompetanse og kapasitet i arbeidet med vurdering. Jeg vil også redegjøre for begrepene formativ og summativ vurdering. Jeg vil i redegjørelsen av assessment literacy også henviser til Leirhaug et al., (2016), som anvender begrepet i en egen empirisk studie. Samtidig vil jeg knytte begrepet til norske styringsdokumenter for vurdering, som også vil gjelde for redegjørelsen for formativ og summativ vurdering. Formativ vurdering vil jeg hovedsakelig redegjøre for med bakgrunn i Black og Wiliam (2009) sin presentasjon av teorien. Samtidig vil jeg henviser til andre kilder for utfyllende forståelse, og for å knytte teorien til norske kontekster (Hattie & Timperley, 2007; Fjørtoft & Sandvik, 2018; Lauvås, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

### 2.1 Bakgrunn for valg av teori

Hensikten med min studie er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere forstår og praktiserer vurdering i kroppsøving, og mitt valg av teori må dermed være relevant og til hjelp for å skape ytterligere forståelse av dette. Teorien om «assessment literacy» er slik Hay og Penney (2013) skriver et relativt nytt og lite utprøvd teoretisk rammeverk. Leirhaug (2016, s. 69) gjennomførte slik han omtaler den første empiriske undersøkelsen av teorien, og konkluderer med at det kan være et nyttig rammeverk for arbeidet med å gjøre kroppsøvingslærere kompetente i vurderingsarbeidet. De skriver også at teorien har mye til felles med og er nært beslektet med hvordan begrepet vurderingskompetanse brukes i LK06, noe som også vil være gjeldende begrepets betydning i LK20. Samtidig påpeker Leirhaug (2016, s. 43) på at begrepet brukes med utvidet betydning utover kunnskap og kompetanse. Det legges til begrepet kapasitet som for læreren innebærer å delta i den gjeldende vurderingsdiskursen på en aktiv, medskapende og kritisk måte, og er et viktig element for teorien. Dette kan sammenlignes med det Kunnskapsdepartementet (2016, s. 68) skriver om viktigheten av at lærere tar aktivt del i endringsprosesser, og ikke ser på seg selv om passive mottakere av endringer. Med bakgrunn i likhetene teorien ser ut til å ha med norske styringsdokumenter virker den som et nyttig verktøy for å undersøke hvordan kroppsøvingslærere forstår vurdering i faget.

Teorien om assessment literacy tar ifølge Hay og Penney (2013, s. 86) utgangspunkt i at en viktig funksjon for vurdering er at den skal virke læringsfremmende, noe som står i likhet med bestemmelsene om undervisvurdering i LK20. For å få et dypere innblikk i hva læringsfremmende vurdering innebærer vil jeg også redegjøre for Black og Wiliam (2009) sin presentasjon av formativ vurdering. Dette har mye til felles med hvordan VfL og undervisvurdering presenteres i norske styringsdokumenter (Leirhaug & MacPhail, 2015, s. 628), og vil dermed være relevant for å kaste lys på kroppsøvlingslæreres forståelse av vurdering. For et fullstendig bilde av vurdering vil jeg også redegjøre kort for summativ vurdering som har mye til felles med bestemmelsene for sluttvurdering i LK20.

## 2.2 Assessment literacy

Vurdering anses ifølge Hay og Penney (2013, s. 5) som et «message- system», og de har hentet inspirasjon fra Bernstein (1971) sitt syn på tre message- systemer innenfor utdanning. Med dette menes at et samfunn velger, klassifiserer, overfører og vurderer formell kunnskap gjennom de tre message- systemene læreplan, pedagogikk og vurdering. Hay og Penney (2013) argumenterer for vurdering som et «message» system ved at vurdering representerer en oppfatning og kommunisering av verdi i et utdanningssystem. Vurderingskriterier legger grunnlaget for å si hva som blir vurdert som verdifullt i kroppsøvlingsfaget, samtidig som elevene blir tilkjent verdi i form av karakterer og tilbakemeldinger på bakgrunn av hvordan de presterer etter disse vurderingskriteriene.

Hvilket formål vurdering har tjent varierer med ulik politikk og praksis, men Hay og Penney (2013, s. 7-10) argumenterer for at vurdering kan kategoriseres innenfor to hovedområder: «accountability» og «learning». Accountability handler om å informere og rapportere om læring til elever, skoleledelse eller myndigheter og kan sammenlignes med summativ vurdering. Learning på sin side fokuserer på at vurdering blir ansett med hensikt om å fremme læring hos elever, og blir knyttet til både formativ vurdering og VfL. Formativ og summativ vurdering vil redegjøres for videre i neste underkapittel.

Assessment literacy retter fokus mot at den som vurderer har kunnskap om «assessment efficacy». Dette handler om at vurdering har et ønsket utfall eller konsekvens, og krever at den som vurderer er klar over hvorfor akkurat denne formen for vurdering gjennomføres og

samtidig har tenkt over hva utfallet skal være. Hay og Penney (2013) argumenterer for hva efficacy skal være for vurdering:

assessment should be viewed as a process through which learning can be prompted, and second, that the satisfaction of this learning intent through the authentic, valid, and socially just alignment of assessment, curriculum and pedagogy is a basis for claims of efficacy (s. 86).

Assessment efficacy, slik Hay og Penney (2013) anser det, innebærer at vurdering skal fremme læring og være rettferdig, samtidig som vurdering forstås og praktiseres i lys av læreplan og pedagogikk. I likhet med Hay og Penney (2013) sitt syn på at vurdering skal virke læringsfremmende, kan man for en norsk kontekst også argumentere for at en kroppsøvingslærer som har forståelse for assessment efficacy har et fokus på læringsfremmende vurdering. Dette kommer til uttrykk gjennom VFL som satsingsområde for vurderingsarbeid i den norske skolen (Udir, 2019, s. 2). Vurderingen skal også være valid og rettferdig, noe som innebærer at elevene blant annet ikke skal sammenlignes med hverandre eller vurderes ut fra prestasjoner på tester. Validitet handler i korte trekk om tolkninger av observert eller dokumentert vurderingspraksis, og hvilke implikasjoner og konsekvenser disse tolkningene kan få for kroppsøvingfaget (Hay og Penney, 2013, s. 57-59). Assessment literacy består av fire elementer, som må ses i sammenheng med hverandre. Hay og Penney (2013) påpeker at:

Clearly the notion of assessment literacy in physical education is a new and undeveloped idea. We believe that the framework proposed in this chapter will provide a solid basis for ongoing discussion and conceptual work around assessment literacies for physical education teachers and students (s.81).

De etterlyser også empiriske undersøkelser om kroppsøvingslæreres eksisterende assessment literacy, som Leirhaug (2016, s. 69) skriver at de var de første til å gjennomføre. Deres undersøkelser tyder på at det er utfordrende å skille disse fire elementene fra hverandre, når de synes å ha en enda sterkere tilknytning til hverandre enn hva Hay og Penney (2013) har antatt. For videre drøfting i min vil begrepene assessment literacy/literate og assessment efficacy brukes på engelsk, fordi norske oversettelser som vurderingskompetanse kan virke

unøyaktige, og ikke romme hele begrepets betydning. De fire prinsippene for assessment literacy har jeg oversatt til norsk, og de lyder som følger:

- Vurderingsforståelse (assessment comprehension)
- Vurderingsimplementering (assessment application)
- Vurderingstolkning (assessment interpretation)
- Å være kritisk engasjert i vurdering (critical engagement with assessment)

En assessment literate kroppsøvlingslærer vil ifølge Hay og Penney (2013, s. 73) se disse prinsippene i sammenheng med hverandre, for fraværet av den ene vil i stor grad hindre at vurdering realiseres for elevene på en god måte. En kroppsøvlingslærer kan for eksempel ha god kunnskap om vurderingsforskrifter, men mangle evne til å praktisere det i en gymsal og dermed hindre elevenes potensielle læringsutbytte av vurderingen.

Vurderingsforståelse handler i grove trekk om kroppsøvlingslærerens kunnskap om vurdering i en utdanningskontekst, kunnskap om læreplanen og styringsdokumenter knyttet til vurdering. Dette prinsippet knyttes til lærerens forståelse av assessment efficacy, og at en viktig funksjon av vurdering er at den skal være læringsfremmende. Dette prinsippet knyttes også til viktigheten om at læreren utvikler assessment literacy blant elevene sine. Samtidig må læreren ha kunnskap om forholdet mellom vurdering, læreplan og pedagogikk, og behovet for å planlegge for sammenheng mellom disse message- systemene. Læreren må også ha kunnskap om ulike vurderingsformer og hvilken kontekst de bør brukes i. De må være bevisst på hvordan de bruker tilbakemeldinger overfor elever, og være klar over når de brukes for rettferdiggjøring av karakter og når de har som hensikt å være læringsfremmende (Hay & Penney, 2013, s. 74).

Vurderingsimplementering er ifølge Hay og Penney (2013, s. 75) tett knyttet til det forrige prinsippet, hvor det nå handler om kapasiteten en lærer har for implementering av sin forståelse av assessment efficacy. Det er også viktig at læreren kan samle inn vurderingsgrunnlag og tolke det på en hensiktsmessig måte. Elevene skal også få informasjon om kvaliteten på arbeidet deres, og hvordan de skal jobbe videre for å utvikle seg. De argumenterer også for at implementering av vurdering skal gjøres i sammenheng med læreplanarbeid og pedagogisk praksis. Hay & Penney (2013, s. 75) hevder at tradisjonell vurderingspraksis ikke står i sammenheng med undervisning eller det elevene egentlig skal

lære. Dette prinsippet skal også involvere samtaler med elevene som klasse eller individuelt for å unngå at elevene misforstår og feiltolker tilbakemeldinger og vurderingsgrunnlag de har fått.

Vurderingstolkning handler ifølge Hay og Penney (2013, s. 75-76) om de tolkningene kroppsøvlingslærere gjør ut fra informasjonen de har samlet inn, og konsekvensene disse får for videre arbeid med elevene. Her vil både formative og summative konsekvenser være gjeldende. Læreren må både støtte læringsprosesser for enkeltelever og klassene som helhet, samtidig som de måler informasjonen de har samlet inn opp mot vurderingskriterier. Vurderingstolkning har en kobling til validitet. Kunnskap om hva som er valide tolkninger, avgjørelser og handlinger er en del av det første prinsippet for assessment literacy, vurderingsforståelse. Validitet for vurderingstolkning, handler på sin side om hva kroppsøvlingslæreren tenker betydning av informasjonen de har samlet inn har for elevenes læring og progresjon.

Å være kritisk engasjert i vurdering handler først og fremst om at en kroppsøvlingslærer må være klar over det disproporsjonale maktforholdet som er mellom læreren og eleven i vurderingssituasjonen. Dette knyttes også til ledende diskurser for kroppsøvlingsfaget, og læreren må være bevisst på hvordan dette påvirker deres maktforhold med elevene. Dette prinsippet fokuserer også på, ifølge Hay og Penney (2013, s. 76-77), hvilken påvirkning lærerens vurderingspraksis har på elevenes oppfatning om seg selv, og at en lærer gir gode tilbakemeldinger ut fra det vurderingsgrunnlaget som er samlet inn. Dette handler ifølge Hay og Penney (2013, s. 76) om at vurderingspraksiser aldri vil være nøytrale, men er tilknyttet verdier om hva som skal vurderes og ikke, og på hvilket grunnlag karakterer gis. En kroppsøvlingslærer må reflektere over egne verdier, historie, overbevisninger og andre ting som påvirker hvordan de forstår vurdering. Dette er viktig med tanke på å utvikle pedagogisk praksis og vurderingspraksis som kan hjelpe lærerne å forstå hvilken påvirkning deres vurderingspraksis har på elevene, og hvilke konsekvenser det har for deres muligheter.

Samtidig som det stilles en rekke krav til kroppsøvlingslæreren for å være assessment literate, argumenterer som nevnt også Hay og Penney (2013, s. 77) for at elevene må gjøres assessment literate. Dette blir dermed også en viktig jobb for kroppsøvlingslæreren. Dette gir grunnlag for læreren til å gi tilbakemeldinger som elevene forstår og som de kan handle ut fra.

Jeg vil videre redegjøre for hva kompetanse vil bety for elever ifølge styringsdokumenter, og videre hva det ifølge Hay og Penney (2013) innebærer for en elev å være assessment literate.

### 2.2.1 Elevenes kompetanse

Hva kompetanse innebærer for elever beskrives generelt for alle fag i overordnet del av læreplan: Kompetanse i fagene: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Det er forståelsen av denne definisjonen som må ligge til grunn både i lærernes vurdering av elevenes kompetanse i fag, og skolens arbeid med læreplaner. Kompetanse er sammensatt av både kunnskap og ferdigheter. Kunnskap og ferdigheter beskrives som:

Kunnskap innebærer å kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer. Ferdigheter er å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10-11).

Forståelse, kritisk tenking og refleksjon er også sentralt for kompetansebegrepet. Dette er forutsetninger for å kunne utvikle både kunnskap og ferdigheter innenfor fag, samtidig som det kyttes til utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne. Spesielt for kroppsøvingfaget er at det står i fagrelevans og sentrale verdier at faget skal bidra til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Deltakelse og øving ut fra egne forutsetninger beskrives som en del av kompetansen i kroppsøving, sammen med kritisk tenking og refleksjon over egen utvikling. Samarbeid med andre og innsats trekkes også frem som viktige beskrivende ord for elevenes kompetanse (Udir, 2021b, s. 2).

Hay og Penney (2013, s. 77) understreker som nevnt viktigheten av at elever gjøres assessment literate, og prinsippene arter seg i stor grad på samme måte for elever som for lærere. Den viktige distinksjonen er naturligvis at elevene er mottakerne av vurderingen, mens lærerne praktiserer den. Likhetene er imidlertid at elevene må forstå og gi mening til den informasjonen de får av lærerne, og handle ut fra denne. Her er det også viktig at elevene



forstår om tilbakemeldingene de får fra læreren brukes som rettferdiggjøring av karakter eller om den skal hjelpe de fremover i læringsprosessen. Egenvurdering, som er en populær metode for vurdering i kroppsøving, har også en læringsverdi bare hvis elevene forstår vurderingen de får, og opplever den som hensiktsmessig (Hay & Penney, 2013, s. 77-78). For at en elev skal få muligheten til å utvikle sin assessment literacy kreves dermed transparens i flere aspekter ved lærerens vurderingsarbeid.

### 2.3 Formativ vurdering

Black og Wiliam (1998) hevder at vurdering bør være formativ, og at å satse på dette kan øke elevens potensiale for læring i skolen. De argumenterer for at klasserommet og det som foregår der er som en «black box», og retter kritikk mot at samtidig som styringsmakter ønsker økt satsing på å heve standarden for læring i skolen er det ingen som beveger seg på innsiden av denne. Deres argument etter undersøkelser på innsiden av nevnte black box, er at det er formativ vurdering som er riktig satsingsområde for å heve standarden i skolen. Som Leirhaug og MacPhail (2015, s. 628) skriver er norske vurderingsforskrifter, en satsing på VfL, direkte påvirket av Black og Wiliam (1998) sin forskning. Følgende definisjon av formativ vurdering presenteres av Black og Wiliam (2009):

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 in 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).

En lærer skal altså observere og tolke elevenes arbeid, og gi tilbakemeldinger om hvordan arbeidet kan gjøres bedre. Det er mulighetene for forbedring ved arbeidet som skal identifiseres, og tilbakemeldingene skal gjøre det lettere for den lærende å komme videre i arbeidet enn om de ikke hadde mottatt disse. Som Lauvås (2018, s. 57) skriver er det svakhetene som skal være i fokus ved den formative vurderingen. Læreren skal være til hjelp, og elevene skal lære av sine feil. Wiliam & Thompson (2007) viser til tre nøkkelprosesser for læring og undervisning, og disse er oversatt og gjengitt i Fjørtoft & Sandvik (2016): «Å mestre formativ vurdering betyr at læreren kan finne ut hvor den lærende er i sin læring

(diagnostisering), lage mål for læringen (målsetting) og finne ut hva som skal til for å nå målene (planlegging av tiltak)» (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 27).

Black & Wiliam (2009) presiserer imidlertid at ikke alt dette er lærerens ansvar alene. Elevene selv spiller en rolle for egen læring. Der det er lærerens ansvar å designe og implementere et effektivt læringsmiljø, er det elevens ansvar å lære innenfor det miljøet. De krysser prosessen mellom de ulike aktørene for læring, med nøkkelprosessene for læring og undervisning i følgende figur for formativ vurdering:

	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 1: Aspects of formative assessment (Black & Wiliam, 2009, s. 8)

Med utgangspunkt i figuren er beskriver Black og Wiliam (2009, s. 8) fem nøkkelstrategier som danner grunnlaget for formativ vurdering:

1. Clarifying and sharing learning intentions and criteria for success<sup>1</sup>;
2. Engineering effective classroom discussions and other learning tasks that elicit evidence of student understanding;
3. Providing feedback that moves learners forward;
4. Activating students as instructional resources for one another; and
5. Activating students as the owners of their own learning

Elevene skal vite hva de skal lære og få vise frem hva de har lært i ulike situasjoner. Samtidig skal de få tilbakemeldinger som er læringsfremmende, få være eiere av egen læring for å bidra til læring for hverandre. Ser vi disse nøkkelstrategiene i lys av undervisningsvurdering er det mange likheter. Formativ vurdering og vil slik Lauvås (2018, s. 53) skriver komme til uttrykk

som undervisvurdering i læreplanen, men han problematiserer denne sammenligningen når undervisvurderingen også kan være summativ. Undervisvurderingen foregår i løpet av prosessen, og kan innebære karakter. Formativ vurdering forutsetter at elevene bretter ut om det de ikke får til og det de lurer på, men hvis de samtidig plasseres i en summativ setting kan det oppstå en konflikt. Hvis det formative og summative blandes ukritisk av læreren, og det ender opp med å kunne straffe seg å vise at man strever med læringsstoffet, vil kunne gå ut over tilliten elevene har til lærings situasjoner (Lauvås, 2018, s. 52). Han trekker frem eksempel om Drillos trenerrolle, og skriver at treneren arbeider formativt så lenge han bare trener laget. Det er imidlertid rett før en kamp han skal ta ut laget, og dermed arbeider også summativt. Spillerne må dermed få troverdig informasjon om hva treneren egentlig gjør, og de må ikke bli forespeilet formativ vurdering, hvis det også bedrives summativ vurdering i hemmelighet (Lauvås, 2018, s. 60).

Tilbakemeldinger eller feedback er både en viktig og utfordrende del av formativ vurdering (Lauvås, 2018, s. 167). Hattie og Timperley (2007, s. 90) argumenterer for at det er fire nivåer for tilbakemeldinger innenfor formativ vurdering. Dette er tilbakemeldinger som på første nivå omhandler oppgaven eller produktet og handler om tilbakemeldinger som sier noe om oppgaven er riktig løst. Dette omtaler Hattie og Timperley (2007, s. 91) som den mest brukte formen for tilbakemeldinger, og er grunnleggende for at elever skal komme seg videre til selvreguleringsnivå. Det andre nivået handler om prosessen med å løse oppgaven, og omhandler tilbakemeldinger om hvordan eleven kan løse oppgaven på andre og mer effektive eller hensiktsmessige måter. Slike tilbakemeldinger kan bidra til at elevene utvikler læringsstrategier og samtidig effektive løsninger på oppgaver. Denne typen tilbakemeldinger kan også bidra til dypere læring enn mer overfladiske tilbakemeldinger på oppgaven og produktet, når de i større grad vil bidra til forståelse.

Tredje nivå, selvregulering, handler om tilbakemeldinger for å øke elevens evne til egevaluering og selvsikkerhet for å arbeide videre med oppgaven. Målet for læreren blir å gjøre elever bevisste og motiverte for å identifisere egne tilbakemeldinger, og en viktig faktor her blir å minske avstanden mellom stedet elevene er på nå og hvor de ønsker å ende opp. Blir denne avstanden for stor, kan elevene bli mer tilbakeholdne for å søke tilbakemeldinger. Hattie og Timperley (2007, s. 94) understreker egevaluering er en viktig faktor for økt læring for elever, og at det kan bidra til økt forståelse og evne til å gjennomføre vanskeligere oppgaver. Fjerde og siste nivå omhandler tilbakemeldinger til eleven selv og er ikke rettet mot

oppgaven eller produktet. Dette omtaler Hattie og Timperley (2007, s. 96) som tilbakemeldinger som «bra jobba», og kan ses på som ros til eleven. Dette argumenterer de for at sjeldent vil skape mer engasjement, forståelse eller forpliktelse til oppgaven, og tilbakemeldingene inneholder for lite verdi til at de bringer elevene fremover i læringsprosessen.

## 2.4 Summativ vurdering

Lauvås (2018, s 25-26) skriver følgende om summativ vurdering: «Den foregår alltid i etterkant og går ut på å sette verdi på en prestasjon, et produkt eller en egenskap». Summativ vurdering handler dermed hovedsakelig om å måle læringsutbytte eller om å sette karakterer. Formålet vil ofte være å klassifisere eller kategorisere basert på et helhetsinntrykk, og kan forekomme både underveis i opplæringen som del av underveisvurdering med karakter eller på slutten som standpunktvurdering.

Utdanningsdirektoratet (2022) skriver om standpunktvurderingen at den skal være et uttrykk for elevens samlede kompetanse ved avslutningen av opplæringen etter gjeldende årstrinn, og kommer til uttrykk som karakterer. Den skal imidlertid ikke bare settes på bakgrunn av elevenes kompetanse i slutten av opplæringen, og kompetansen og progresjonen eleven har vist gjennom underveisvurdering i løpet av året vil være en del av grunnlaget for å sette standpunktkarakter. For standpunktvurdering er det viktig at elevene får vise sin kompetanse i ulike sammenhenger, på flere og varierte måter som krever både forståelse, refleksjon og kritisk tenkning. At eleven får vise sin kompetanse på flere og varierte måter handler om at en lærer må dokumentere vurderingen på flere måter, hvor observasjoner, samtaler, dialog og diskusjoner blant annet brukes som eksempler (Udir, 2022). Underveisvurdering også har dermed også en viktig summativ funksjon i lærerens vurderingsarbeid. Læreren har ikke anledning til å sette standpunktkarakterer basert på et gjennomsnitt av vurderinger gjennom opplæringen. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2022) blir dermed lærerens jobb å vurdere i hvilken grad eleven har vist kompetanse i løpet av opplæringen, som gir relevant informasjon om elevens kompetanse i slutten av opplæringen.

Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 206) skriver at konsekvenser ved den summative vurderingssituasjoner er at den kan ha stor innvirkning på elevenes selvvrdering, forventninger om mestring og målorientering. Samtidig vil den påvirke læringsmiljøet.

Summative vurderinger er også ofte dårlig skikket til å identifisere konkrete utfordringer eller tilpasse undervisningen til elever (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Hattie og Timperley (2007, s. 92) presiserer at likhet med ros vil ikke karakterer i seg selv ha en læringsfremmende funksjon. Black og Wiliam (1998) understreker ytterligere at et fokus på karakterer kan være negativt for elevers evne til oppgaveløsning og motivasjon, og at oppgaveorienterte tilbakemeldinger er mer effektive for å utvikle et læringsmiljø over et prestasjonsmiljø.

### 3. Metode

Målet med metodekapittelet er å redegjøre for valgene jeg har tatt i arbeidet med dette prosjektet. Slik Kvale & Brinkmann (2015, s. 140) beskriver det er ordet metode sin opprinnelige betydning «veien til målet». Jeg vil først redegjøre for hvorfor jeg har valgt kvalitativ metode og semistrukturert intervju, samt beskrive fremgangsmåten for utvalg av informanter. Jeg vil deretter gå inn på intervjuene, transkribering og analyse av disse, før jeg går inn på etiske vurderinger for studien, og dens reliabilitet og validitet.

#### 3.1 Kvalitativ metode

Når man skal velge metode i et forskningsprosjekt kan man i utgangspunktet velge mellom kvalitativ og kvantitativ metode. For kvalitative metoder er en viktig målsetting å få en forståelse av sosiale fenomener, og gi grunnlag for fordypning innenfor de sosiale fenomenene som studeres (Thagaard, 2018, s. 11). For mitt prosjekt er målet å få en forståelse av hvordan kroppsøvingslærere opplever egen vurderingspraksis, påvirkes av nye læreplaner og hvordan de fortolker og praktiserer disse. En kvalitativ tilnærming til mitt forskningsprosjekt vil dermed være hensiktsmessig.

Innenfor kvalitative fremgangsmåter er intervju og deltakende observasjon de mest brukte metodene. For å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over sin situasjon, er intervjuer et egnet utgangspunkt (Thagaard, 2018, s. 12). Når det jeg ønsker å undersøke, er hvordan kroppsøvingslærere opplever og reflekterer over egen vurderingspraksis, er det denne metodiske tilnærmingen jeg har valgt.

##### 3.1.2 Semistrukturert intervju

Kvalitative intervju kan utformes på ulike måter. Ytterlighetene for hvordan strukturen i et forskningsintervju bygges opp preges på den ene siden av lite struktur, hvor temaene er bestemt på forhånd og intervjupersonen står fritt til å bringe opp nye temaer underveis. På den andre siden har man intervjuer hvor spørsmålene og rekkefølgen av disse i stor grad er forhåndsbestemt (Thagaard, 2018, s. 97). Den mest brukte tilnærmingen, som også jeg har valgt for mitt prosjekt ligger imellom disse ytterpunktene. Jeg som forsker har temaer og spørsmål jeg ønsker å stille klare på forhånd. Det er imidlertid et overordnet mål i intervjusituasjoner å skape en atmosfære preget av tillitt og fortrolighet. Jeg ønsker at den jeg intervjuer åpner seg og gir utfyllende informasjon om temaene jeg ønsker å få kunnskap om.

Det er viktig å la intervjupersonen snakke fritt om de temaene de synes er viktige, og å stille oppfølgings spørsmål til disse (Thagaard, 2018, s. 99). For å imøtekomme disse forutsetningene har jeg valgt å gjennomføre semistrukturerte intervjuer.

Thagaard (2018, s. 109) skriver følgende om å ta regi over intervjusituasjonen: «Å ta regi over intervjusituasjonen innebærer å utforme kontakten med intervjupersonen på en slik måte at den føler seg trygg og har lyst til å dele sine erfaringer og synspunkter med forskeren». Regi handler dermed om at forskeren må finne en balanse mellom bekreftende og utdypende kommentarer ut ifra det intervjupersonen sier. Positive reaksjoner fra forskeren kan være nyttig for å skape en god dialog med intervjupersonen, og man bør unngå kritiske reaksjoner (Thagaard, 2018, s. 109). Når jeg har fordypet meg i et tema som vurdering i kroppsøving, vil jeg ha en forforståelse av hva som er riktig praktisering av dette. Det er dermed viktig at jeg underveis i intervjuet er bevisst på, og på forhånd har tenkt over hvordan jeg velger å reagere på ting informantene sier underveis. Samtidig er det ikke slik at man er to likestilte parter i et kvalitativt intervju, og det er viktig å være oppmerksom på dette asymmetriske forholdet i intervjusituasjonen. Intervjueren styrer intervjusituasjonen og hvilken retning samtalen skal ta. Det er også intervjueren som skal fortolke og rapportere det som blir sagt i intervjuet. Det er ikke slik at en intervjuer nødvendigvis utøver makt med overlegg, men man bør reflektere over rollen makt kan spille i en intervjusituasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51-53). På denne måten blir det enda viktigere å jobbe for at intervjuet skal føles som en samtale, mer enn en utspørring.

### 3.1.3 Intervjuguide

For at et intervju skal være vellykket må forarbeidet hos forskeren være grundig. Forskeren må ha god kunnskap på feltet det skal intervjues om, og samtidig ha kunnskap om intervjupersonens situasjon. Når jeg utarbeidet intervjuguiden (se vedlegg 1) valgte jeg følgende hovedtemaer jeg ønsket å få informasjon om: generelt om kroppsøving, vurderingspraksis og ny læreplan. Dette beskriver Thagaard (2018, s. 101) som grunnlaget i intervjuguiden. Innenfor disse kategoriene lagde jeg oppfølgings spørsmål og stikkord for mulige videre diskusjoner innenfor temaene. Jeg ønsket å åpne generelt, slik at kroppsøvingslærerne kunne snakke om det de selv synes var viktig i begynnelsen av intervjuet. Derfor startet jeg intervjuet med et spørsmål så generelt som: «Hva synes du er viktig i kroppsøving?». Så fulgte jeg opp videre i intervjuet med konkrete spørsmål som jeg mener er viktig å få svar på med tanke på problemstillingen min. Da jeg hadde utarbeidet

intervjuguiden ville jeg gjennomføre et pilotintervju. Dette var for å kvalitetssikre meg selv som intervjuer. Samtidig ønsket jeg å få tilbakemeldinger på spørsmålene jeg hadde utformet. Jeg ville finne ut om de var åpne nok slik at intervjupersonen ble invitert til å fortelle om egne erfaringer og synspunkter.

#### 3.1.4 Pilotintervju

Thagaard (2018, s. 100) skriver at prøveintervjuer er viktige i arbeidet med nye temaer uavhengig av hvor god intervjuerfaring vi har. Intervju med kolleger og å få tilbakemelding fra dem er gode opplærings situasjoner, for så å lytte på opptak av disse for å vurdere hvordan vi stiller spørsmål og hvilke tilbakemeldinger vi gir informanten. Jeg gjennomførte et pilotintervju med min far, som har over 40 års erfaring som kroppsøvlingslærer i videregående skole. Pilotintervjuet tydeliggjorde både hvordan jeg fremstod som intervjuperson, og hvordan flyten i intervjuguiden fungerte i praksis. Enkelte av spørsmålene i intervjuguiden virket repeterende, og åpnet i liten grad for refleksjoner som skilte seg fra tidligere spørsmål. Disse ble fjernet eller justert, slik at de ikke ble for like de som allerede var stilt. Pilotintervjuet ble tatt opp, og av å høre på opptaket fikk jeg et inntrykk av hvordan samtalen fløt. Som intervjuer var jeg også litt for bundet av intervjuguiden, og søkte denne litt mye underveis. Dette virket også å kunne hindre noe av flyten i samtalen. Thagaard (2018, s. 100) viser til Repstad (2007, s. 48) når hun skriver at hvis intervjueren ikke har selvtillit og trygghet nok i intervjusituasjonen, kan man bli så opptatt av seg selv og hvordan man selv fungerer, at man ikke får med seg det informanten sier. Jeg ble på denne måten oppmerksom på hvor viktig det er å la fokuset ligge hos informanten og det som blir sagt, og at noen pauser underveis i samtalen kan være positivt for flyten.

#### 3.2 Utvalg og rekruttering av lærere

For å besvare min problemstilling har jeg basert utvalget mitt på et strategisk utvalg. Dette er en utvalgsstrategi som baserer seg på å systematisk velge personer med kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske ut fra problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 60). Kriteriene for utvalget mitt basert på problemstillingen var at personene var kroppsøvlingslærere og praktiserer vurdering med karakter i faget.

For å rekruttere informanter til mitt prosjekt, brukte jeg tilgjengelighetsutvalg med snøballmetode. Tilgjengelighetsutvalg baserer seg på at utvalget er tilgjengelig for forskeren,



og snøballmetode på at man kommer i kontakt med andre mulige informanter via de man fikk kontakt med først (Thagaard, 2018, s. 61-62). Jeg brukte både høgskolens og mitt eget nettverk for å komme i kontakt med kroppsøvingslærere. Geografisk var alle lærerne som ble rekruttert til prosjektet ansatt ved videregående skoler på Østlandet. Jeg kontaktet lærerne ved en uformell epost med spørsmål om de ville være med i prosjektet, samtidig som jeg spurte om de hadde kollegaer som kunne kontaktes. Gjennom høgskolens kontakter fikk jeg positivt svar fra en kroppsøvingslærer, og gjennom eget nettverk fikk jeg svar fra tre lærere. Det var også en av disse som satt meg i kontakt med en av sine kollegaer. Jeg rekrutterte dermed i tråd med tilgjengelighetsutvelgelse med snøballeffekt to kvinnelige og tre mannlige lærere ved ulike videregående skoler i østlandsområdet, og disse presenteres nedenfor med fiktive navn. Deres alder, kjønn, utdanning og arbeidserfaring vil også presenteres. Både rekrutterings- og intervjuprosessen ble utfordrende når jeg mistet kontakten med flere som først viste interesse for å la seg intervju. Det ble dermed en lang periode på over en måned mellom det første intervjuet ble gjennomført til datainnsamlingen var fullført.

*Tabell 1: Presentasjon av informanter*

FIKTIVT NAVN	KJØNN	ALDER	UTDANNING	ARBEIDSERFARING
Bjørn	Mann	61	Faglærer idrett Spesialpedagogikk og allmennpedagogikk	32 år som kroppsøvingslærer
Marit	Kvinne	30 år	Master i kroppsøving	6 år som kroppsøvingslærer
Therese	Kvinne	30 år	Bachelor i kroppsøving	3 år som kroppsøvingslærer
Petter	Mann	30 år	Master i kroppsøving	5 år som kroppsøvingslærer
Johannes	Mann	31 år	Master i kroppsøving	6 år som kroppsøvingslærer

### 3.3 Gjennomføring av intervjuer

Tidspunktene for hvert intervju ble avtalt via epost. Det tok som nevnt over en måned, fem uker for å være nøyaktig, mellom det første og det siste intervjuet. Det var kun ett av intervjuene som ble gjennomført ansikt til ansikt. Dette var både på grunn av smittevernsituasjonen i denne perioden, og på grunn av avstander som gjorde det praktisk å ta de resterende digitalt. Intervjuene varte et sted imellom 30 minutter og en time, med gjennomsnitt på ca. 50 minutter. Før hvert intervju begynte jeg med en uforpliktende prat med

informantene. Jeg informerte også om intervjuets hensikt, at jeg ønsket at vi skulle få til en samtale, og at intervjuet ikke skulle føles som en utspørring. Intervjuet med kroppsøvingslærer nummer to måtte gjennomføres på nytt da jeg mistet opptaket og ikke hadde sikret meg med ekstra båndopptaker. Det ble en smertefull erfaring om å gjøre grundige forberedelser. Det første intervjuet med denne informanten varte i 30 minutter mens det neste som ble gjennomført tre uker etterpå varte i 55 minutter. Informanten fortalte at den ikke husket mye fra det første intervjuet, men inntrykket mitt var at refleksjonene rundt hvert spørsmål var mer inngående enn ved den første gjennomføringen.

Alle informantene virket interesserte og engasjerte underveis i intervjuene. Det var imidlertid store forskjeller på hvor inngående svar informantene ga. Noen ga utfyllende svar, mens andre svarte mer konkret på spørsmålene. Det ble dermed store forskjeller i hvilke oppfølgingsspørsmål jeg ga til de ulike informantene. Det ble en større utfordring å velge hvilken tråd å følge opp hvis svarene var veldig utdypende. Kvale og Brinkmann (2015, s. 170) sammenligner kunsten å stille oppfølgingsspørsmål med sjakk, hvor strukturen endres ut ifra det motspilleren velger å spille. Jeg var opptatt av å holde fokus på det informantene sa, og at dette var det viktigste jeg kunne gjøre for å kunne stille meningsfulle oppfølgingsspørsmål. Thagaard (2018, s. 106) beskriver det som et dilemma hvordan man skal balansere mellom å ha en lyttende holdning på den ene siden, og på den andre siden ta initiativ til å føre samtalen videre.

### 3.4 Transkribering av intervju

Alle intervjuene ble tatt opp på lydopptak. Kvale & Brinkmann (2015) skriver at transkribering betyr å transformere, et skifte mellom former. Det var jeg personlig som transkriberte intervjuene, og prosessen med transkripsjon begynte relativt umiddelbart etter jeg hadde gjennomført hvert intervju. Kvale & Brinkmann (2015, s. 205) skriver videre om lydopptak at det innebærer den første abstraksjonen fra den direkte fysiske tilstedeværelsen til de samtalende personene, og man mister kroppsspråk, som gester og kroppsholdninger. En ytterligere abstraksjon skjer i transkriberingsprosessen, hvor stemmeleie, intonasjon og åndedrett forsvinner. Det var dermed viktig for meg å komme i gang med transkriberingen rett etter intervjuene var gjennomført, for å forsøke å bevare inntrykkene jeg satt med fra de ulike delene av intervjuet. Jeg transkriberte intervjuene i stor grad ordrett, med tegn som [...] ved pauser og ved setninger som ikke ble fullført. Jeg kjente som regel igjen situasjonen fra

intervjuene hvis setningene eller forklaringene ikke virket meningsbærende, og jeg valgte noen ganger å skrive essensen av det som hadde blitt sagt i rødt etter setningene. Jeg skrev også inn i rødt når jeg husket gestikulering, smil, eller andre ting som var med på å gi utsagn mening. Det var også intervjuer hvor informantene viste frem vurderingskriterier og liknende, noe jeg også skrev inn for at forklaringene skulle gi mer mening. Kvale & Brinkmann (2015, s. 207) skriver videre at ved transkripsjon av egne intervjuer vil man gjøre seg tanker både om sosiale og emosjonelle aspekter ved intervjusituasjonen, og meningsanalysen av det som blir sagt er allerede satt i gang.

### 3.5 Analyse av datamateriale

I arbeidet med analyseprosessen tok jeg utgangspunkt i tematisk analyse, som av Braun og Clarke (2006) beskrives som: «Thematic analysis is a method for identifying, analyzing and reporting patterns (themes) within data. It minimally organizes and describes your data set in (rich) detail» (s. 79). Metoden gir dermed utgangspunkt for å gi en detaljrik beskrivelse av datasettet. Metoden beskrives også som fleksibel, samtidig som viktigheten av å være transparent i valgene som er tatt igjennom analyseprosessen understrekes (Braun & Clarke, 2006, s. 96).

Slik Østrem (2021, s. 86-87) skriver om analyse er det egne tolkninger av materialet som skal komme frem, og at funn eller resultater er en strukturering av det man ser på som det viktigste. Slik jeg skrev om selvbiografiske situering innledningsvis, vil min førforståelse av vurdering i kroppsøving påvirke analysen av empirien (Neumann & Neumann, 2012). Braun og Clarke (2019, s. 594) påpeker at bevissthet rundt dette er viktig gjennom hele analyseprosessen. Temaer er et produkt av forskerens teoretiske forforståelser, analytiske evner og selve empirien. Når jeg arbeidet med analysen ønsket jeg å være tett på det empiriske materialet. I den forstand arbeidet jeg induktivt. Derfor er temaene jeg identifiserte er sterkt knyttet til det empiriske materialet. Samtidig belyser jeg i bestemte aspekter ved det teoretiske rammeverket for oppgaven i diskusjonen. Derfor er det riktig å si at jeg også har arbeidet deduktivt, slik (Braun & Clarke, 2006, s. 83-84) uttrykker det. Dette er noe Leirhaug (2016, s. 87) også argumenterer for når han snakker om bruken av assessment literacy som teoretisk begrep. Han skriver at ved å undersøke og drøfte aspekter som ikke kommer frem av en ren induktiv analyse vil dette indirekte kunne styrke teoriens rolle i arbeid med profesjonell utvikling, og styrke kontinuerlig kritisk refleksjon hos kroppsøvingslærere. Med henvisning

til Kjærland (2015), og Moen og Green (2014), skriver han at referanser til læringsteori og teori forøvrig som bakgrunn for refleksjon og undervisningsplanlegging har vært lite framtreddende i kroppsøvingslæreres praksis. Jeg ser det dermed som relevant for min studie å undersøke om dette fortsatt gjør seg gjeldende for informantene i mitt utvalg sine refleksjoner om egen vurderingspraksis. Braun og Clarke (2019, s. 592-595) påpeker også at tematisk analyse ikke handler om rigide valg om ren induktiv eller deduktiv analyse, men at åpenhet og bevissthet rundt valgene om bruk av metode og teori er viktig.

I analysene mine har jeg brukt Braun og Clarke (2006, s. 86-87) sine seks faser for tematisk analyse. De understreker også at disse fasene er en veiledende rekkefølge for analyse, og at analyseprosessen er en fleksibel framgangsmåte hvor jeg som forsker flytter meg frem og tilbake mellom disse. Oversatt til norsk er Braun og Clarke (2006) sine seks faser som følger:

1. Å bli kjent med datamaterialet
2. Lage de første kodene
3. Søke etter tema
4. Gjennomgå temaene
5. Definere og navngi temaene
6. Skrive rapport

Fase 1 begynner innledningsvis i arbeidet med transkribering av datamaterialet. Braun og Clarke (2006, s. 87) skriver at fase 1 innebærer å fordype seg i datamaterialet, og dette handler om flere gjennomlesninger. Etter transkriberingen var gjennomført leste jeg igjennom transkripsjonene, før jeg skrev et lite sammendrag om det jeg satt med inntrykk av at var det mest sentrale fra hvert intervju. Dette er i tråd med det Braun og Clarke (2006, s. 86) forklarer om at skriving er en sentral del av analysearbeidet og bør begynne allerede i fase 1.

Arbeidet i fase 2 handler om å lage koder, som et utgangspunkt for å kunne oppdage mulige mønstre for hele datasettet. Kodene ble laget på et datadrevet semantisk nivå, og ble utarbeidet manuelt i en tabell i Word. Kodene ble skrevet inn i tabellen, sammen med 2-4 stikkord til hver kode. Dette ble gjort for å beholde en viss kontekst for hver av kodene. Slik Braun og Clarke (2006, s. 89) forklarer kan kontekst for kodene gå tapt hvis man ikke beholder noe relevant omkringliggende data. Det ble også skrevet inn et direkte sitat sammen

med hver kode. Etter denne prosessen var fullført satt jeg igjen med 250 koder med tilhørende stikkord og sitater.

Når arbeidet med koding var fullført begynte fase 3 i analyseprosessen, som omhandler å søke etter tema i datasettet. Tabellen med koder ble skrevet ut, for å skape en bedre oversikt over datamaterialet. Kodene, sammen med stikkord, ble gjennomlest flere ganger samtidig som tanker om sammenhenger og mulige temaer ble skrevet inn i et tankekart. Koder som liknet på hverandre og som gjentok seg flere ganger på tvers av datasettet dannet utgangspunkt for mulige temaer. Undertemaer ble også utviklet, og skapte både nyanser og broer mellom de ulike temaene. Disse ble skrevet inn i tankekart, for å skape en oversikt. Denne fremgangsmåten er i tråd med det Braun og Clarke (2006, s. 89) forklarer om bruk av visuelle representasjoner for å sortere koder inn i mulige temaer. I denne fasen vil de foreløpige temaene utarbeides på et empirinært, eller semantisk nivå, som innebærer å se den eksplisitte, eller overfladiske meningen av det informantene forteller (Braun & Clarke, 2006, s. 84). De foreløpige temaene utarbeidet på et semantisk nivå, blir presentert nedenfor, med tilhørende undertemaer:

*Tabell 2: Oversikt over foreløpige temaer*

KOMMUNIKASJON			
Hva vurderer vi?	Vurderingsspråk	Mål for timen og refleksjon	Kollegialt samarbeid
VURDERING			
Underveisvurdering er vurdering	Systematisert	Kontinuitet	Kompetansemål styrer
ENDRINGER I PRAKSIS MED NY LÆREPLAN			
Målstyring	Mindre ferdighet	Mindre idrett, mer lek	Tolkningsrom
COVID			

Fase 4 handler om å revidere temaene som foreløpig er utarbeidet på et semantisk nivå. For denne fasen gjennomgikk jeg transkripsjonene med både koder og temaer for å se om temaene jeg hadde utarbeidet stemte med meningsinnholdet i kodene. Jeg hadde som nevnt tidligere inkludert direkte sitater og stikkord til hver kode jeg hadde utarbeidet, men gikk gjennom transkripsjonene på nytt for å få en mer fullstendig kontekst for kodene. Denne fasen innebærer også å utvikle temaene som foreløpig er utarbeidet på et empirinært og semantisk nivå, til et latent nivå som handler om å identifisere og undersøke den underliggende

meningen for dataen (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Prosessen med å flytte temaene som er utarbeidet på et foreløpig semantisk nivå innebærer også at man ser dem i lys av det teoretiske rammeverket for prosjektet.

Tabell 3: Oversikt over foreløpige latente temaer

<b>ELEVENE MÅ VITE HVA DE VURDERES ETTER</b>		
Elevene må reflektere	Kompetansemål styrer, ikke aktiviteten	
<b>VURDERINGSPRAKSIS ER BLITT MER SYSTEMATISK</b>		
Nye vurderingskriterier	Kontinuitet i vurderingen gir god vurdering	Underveisvurdering er vurdering
<b>NY LÆREPLAN GIR ROM FOR TOLKNING</b>		
<b>ULIKE MENINGER OM <u>COVID</u> SIN PÅVIRKNING PÅ VURDERING</b>		

På dette tidspunktet opplevde jeg temaene som relativt oversiktlige og at de inneholdt essensen av det jeg fant i det empiriske materiale. Fase 5 innebærer videre definisjon av temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Her gikk jeg tilbake til datasettet og fant ytterligere utsagn som underbygget historien for hvert tema, og begynte samtidig å skrive om hvert tema. På dette tidspunktet ble det tydelig at enkelte temaer hadde mye til felles med hverandre. Blant annet ble undertema «Elevene må reflektere», en del av hovedtema «Elevene må vite hva de vurderes etter». Endelige temaer med tilhørende undertema slik de presenteres i resultatene, vises nedenfor:

Tabell 4: Oversikt over endelige latente temaer

<b>ELEVENE MÅ VITE HVA DE VURDERES ETTER</b>		
Det er kompetansemålene som er viktigst, og de gir rom for tolkning		
<b>VURDERINGSPRAKSIS ER BLITT MER SYSTEMATISK</b>		
Endrede vurderingskriterier	Underveisvurdering er vurdering	Samarbeid med kollegaer
<b>ULIKE OPPLEVELSER AV KORONAPANDEMIEN SIN PÅVIRKNING PÅ VURDERINGSARBEIDET</b>		

Fase 6 er den siste fasen i Braun og Clarke (2006, s. 93) sin analysemodell, og denne utgjør rammene for å rapportere funnene for studien. I tråd med deres beskrivelse om rapportering forsøkte jeg å skrive oversiktlig, med tilstrekkelige sitater for hvert tema, samtidig som jeg trekker inn temaets relevans for min problemstilling.

### 3.6 Troverdighet og validitet

I dette kapittelet vil jeg argumentere for studiens troverdighet og validitet. Jeg bruker begrepet «troverdighet» i min redegjørelse for kvaliteten på datamaterialet og utviklingen av denne, da dette er et begrep mer i tråd med kvalitative studier (Thagaard, 2018, s. 187).

#### 3.6.1 Troverdighet

Thagaard (2018 s. 188) forklarer at troverdighet handler om å overbevise den kritiske leser om kvaliteten av forskningen, ved å være transparent og gi grundige beskrivelser av fremgangsmåter knyttet både til innsamling av empiri og analyse. Gjennom metodekapittelet har jeg forsøkt å gi så detaljerte beskrivelser som mulig for alle steg i forskningsprosessen. Ved å benytte Braun og Clarke (2006, 2019) sitt rammeverk for tematisk analyse har arbeidet med analyseprosessen blitt gjort på en systematisk og transparent måte, hvor de stegvise trinnene har blitt grundig forklart. Dette mener jeg styrker troverdigheten i min studie.

Et av intervjuene måtte gjennomføres to ganger når det første ikke ble lastet opp med Nettskjema-diktafon-appen, og jeg ikke hadde ekstra båndopptaker som sikkerhet. Det påfølgende intervjuet ble nesten dobbelt så langt som det første. Jeg var litt bekymret for at hva dette kunne bety for det påfølgende intervjuet, men min opplevelse vi kom enda mer i dybden i spørsmålene enn ved det første intervjuet. For min del opplevdes intervjuet som gjennomført med lavere skuldre, noe som ga mulighet til å lytte enda bedre til intervjupersonen og å bidra med utdypende spørsmål (Thagaard, 2018, s. 102). Jeg skal også innrømme at mine begrensede erfaringer som forsker kan ha påvirket både utforming av intervjuguide og gjennomføringen av intervju. Intervjuguiden ble imidlertid utformet både etter grundig arbeid med både teori, styringsdokumenter og metodelitteratur, og i samråd med veileder som har mye mer erfaring på området enn meg selv. Jeg har også som nevnt tidligere, forsøkt å bygge opp spørsmål på en måte som gir lærerne mulighet til å snakke om det de selv synes er viktig.

### 3.6.2 Validitet

Thagaard (2018, s. 189) forklarer at validitet knyttes til resultater av forskning og tolkning av data. Hvis vi stiller oss spørsmål om tolkningene vi har gjort er gyldige i forhold til virkeligheten vi har studert, kan man si noe om validiteten til en studie. Jeg har gjennom hele analyseprosessen forsøkt å forholde meg kritisk til tolkningene jeg har gjort. Den metodiske framgangsmåten jeg har brukt har også gitt meg mulighet til å bevege meg frem og tilbake mellom fasene i analyseprosessen, og se på eget arbeid med et kritisk blikk. Jeg har også forsøkt presentere resultatene i tråd med det respondentene ønsker å si. Koder er generert med mest mulig omkringliggende data for å kunne se dem i kontekst. Jeg har også gjentatte ganger vendt tilbake til både transkripsjoner og lydfiler for å undersøke om jeg forstår kodene med sin opprinnelige betydning.

Det er imidlertid uunngåelig at det teoretiske rammeverket for oppgaven og mine egne førforståelser har betydning for resultatene. Jeg har derfor forsøkt presentere mitt ståsted innenfor feltet på en grundig måte, for å ruste leseren med et utgangspunkt for å vurdere mine funn på bakgrunn av dette (Thagaard, 2018, s. 191). Jeg vil også argumentere for at å følge Braun og Clarke (2006) sin metode for tematisk analyse kan gi en oversikt for leseren om hvordan temaene har gått fra et semantisk til et latent nivå. Dette kan hjelpe leseren å vurdere hvordan teorien har påvirket resultatene.

### 3.7 Ethiske vurderinger

I arbeid med forskningsprosjekter forventes det at forskere utviser en etisk praksis, og de etiske retningslinjene krever at forskeren utviser redelighet og nøyaktighet i presentasjonen av forskningsresultater. «De nasjonale forskningsetiske komiteer» (NESH) har definert normene for vitenskapelig redelighet (Thagaard, 2018, s. 20-21). NESH (2021) er et uavhengig og rådgivende organ. Retningslinjene for vitenskapelig redelighet er også rådgivende og har som hensikt å hjelpe forskere og bidra til kunnskap om etiske problemstillinger en forsker møter i sitt arbeid. I det følgende vil jeg redegjøre for de forskningsetiske dilemmaene og problemstillingene jeg har reflektert over i arbeidet med min studie.

Studien innebar intervju med kroppsøvingslærere med opptak og lagring av intervjuene. Dette forutsatte at studien måtte godkjennes av Norsk senter for forskningsdata (NSD). I søknaden ble det presisert hva slags typer personopplysninger som skulle behandles, og vedlegg som



intervjuguide, samtykkeskjema og skriv til rektor ble lagt ved. Prosjektet ble godkjent av NSD (se vedlegg 3), og kroppsøvlingslærere ble kontaktet i etterkant av godkjenningen. I tråd med NESH (2021) sin retningslinje om at samtykke er informert, ble kroppsøvlingslærerne tilsendt informasjon om studiens hensikt, at deltakelse er frivillig, hvordan data skal behandles og lagres, og intervjuform. Informasjonsskrivet (se vedlegg 2) ble utformet etter NSD sin mal om informasjonsskriv. Deltakerne fikk tilsendt samtykkeskjema etter at de hadde sagt seg positive til å delta i studien (NESH, 2021, s. 17-18). Det er min oppgave som forsker å sørge for at innsamlede data lagres i tråd med NSD og NESH sine retningslinjer, og at anonymiteten til deltakerne opprettholdes. Mine data vil både direkte og indirekte kunne indentifisere lærerne. Opplysninger som har kunnet identifisere lærerne har blitt anonymisert, og informantene har fått fiktive navn. Alt datamateriale vil slettes etter sensurfrist for masteroppgaven.

Thagaard (2018, s.113) løfter også frem noen etiske dilemmaer knyttet til gjennomføringen av intervjuer, hvor respekt for deltakernes privatliv er særlig viktig. Dette handler spesielt om hvor nærgående og personlige spørsmål vi kan stille, og unngå at intervjupersonen kan angre på noe som er sagt i intervjuet i ettertid. Det ble gjort vurderinger rundt dette under utforming av intervjuguide, og i forberedelse til intervjuene. Spørsmålene i intervjuguden ble utformet med grunnlag i å romme informantenes opplevelser og erfaringer rundt egen vurderingspraksis, og ikke dypt personlige spørsmål.

## 4. Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens funn som tre hovedtema med tilhørende undertema, knyttet til hvordan kroppsøvingslærere i videregående skole snakker om egen vurderingspraksis. De tre hovedtemaene er som følger: «Elevene må vite hva de vurderes etter», «Vurderingspraksis er blitt mer systematisk», og «Ulike opplevelser av koronapandemiens påvirkning på vurderingsarbeidet».

### 4.1 Elevene må vite hva de vurderes etter

I dette første hovedtema fra intervjuene beskrives funn knyttet til lærernes utsagn om at elevene må vite hva de vurderes etter. Det handler om hvordan lærerne kommuniserer læringsmål og vurderingskriterier til elevene sine. Alle lærerne understreker viktigheten av at elevene må vite hva de skal lære og hva de vurderes etter ved flere anledninger underveis i intervjuene. Dette knyttes av lærerne både til spørsmål om hva de synes er viktig i faget, hvordan LK20 har påvirket deres vurderingspraksis og når de blir spurt om å gi eksempler fra egne kroppsøvingstimer. Gjennom analysen av datamateriale finner jeg at lærerne har til dels felles oppfatning av at dette er en viktig del av faget. Det er imidlertid nyanser i hvordan lærerne uttrykker at de snakker med elevene om vurdering, og hva de gjør konkret for at elevene skal inkluderes og forstå.

Flere av lærerne understreker viktigheten av å snakke mye med elevene om hva faget handler om og hva de vurderes etter. Johannes forklarer at å øke refleksjonsnivået til elevene har vært et av hovedfokusene det siste året: «Vi prøver å få de litt mer bevisste på hva vi faktisk jobber med i timene. [...] Jeg tror mange av dem ikke vet hva de blir vurdert på. Jeg har prøvd å gjøre det litt mer tydelig.» Han knytter dette særlig til idrettsinteresserte elever: «De kommer til timen, er gode i en aktivitet også klarer de på en måte å få en god karakter. [...] Men du ser at det ikke er noen refleksjon over hva de driver med eller hva som er målet.» Det virker som at Johannes synes et av målene er å øke elevenes interesse og forståelse for hva kroppsøving handler om, og å inkludere elevene i legitimering av faget. Petter forteller om liknende fokus: «Det er veldig viktig at elevene forstår at det er et fag, ikke bare aktivitet. Jeg føler den nye læreplanen hjelper til med det litt, skaper en delingskultur mellom elev og lærer.» Marit forteller også om liknende utfordringer som Johannes med legitimering av faget overfor enkelte elever:

Som idrettsgutten sier selv at hvis han ikke kan en pluss i matte får han feil, og da hjelper det ikke at innsatsen drar han opp. Men her i kroppsøving har han kompetanse til en sekser, men så må jeg ha masse annet som spiller inn i karakteren også.

Johannes og Marit opplever begge at det er de ambisiøse og idrettsinteresserte elevene som har størst problemer med å godta endringene som er iverksatt med den nye læreplanen. Marit utdyper dette videre: «Jeg har en studiespesklasse i år som er som en idrettsklasse, og der måtte jeg virkelig gå inn i begynnelsen og fortelle at det ikke hjelper å hoppe fem meter hvis du ikke gidder mer enn en gang.» Hun forteller samtidig at hun ser en forskjell på klassen i løpet av året med tanke på endringer i vurderingspraksis, og at mange elever virker positive til endringene og mindre fokus på ferdigheter. Therese forteller at det kan være en utfordrende jobb å få elever til å interessere seg for hva de faktisk skal lære i kroppsøving, og forteller: «Når vi nevner ordet kompetansemål har vi mistet dem litt. Det er kanskje ikke det viktigste for dem å vite hvilket kompetansemål de skal oppnå, jeg tror det er viktigere at vi bryter dem ned slik at de forstår dem.» Samtidig som hun snakker om at det er viktig at elevene forstår og at kompetansemål gjøres forståelig for elevene, forklarer hun at hun ikke opplever elevene som interesserte i endringer i vurdering med LK20. Petter forteller om liknende opplevelse: «Jeg tror ikke elevene merket overgangen til ny læreplan så veldig mye». Det kan tyde på at lærerne prioriterer bevisstgjøring av elevene uavhengig av om de opplever at elevene interesserer seg så veldig mye for vurdering eller ikke. Bjørn forteller at et konkret og viktig tiltak for å beholde elevenes interesse for å lese og forstå læringsmål er å gjøre det kort: «Jo mer tekst jeg legger ut til elevene, jo mindre blir det lest og forstått.» Det virker som lærerne synes det er en viktig del av jobben å få elevene til å forstå vurdering i faget, og at samtaler med elevene om hvordan vurdering har endret seg og hva de vektlegger er en viktig del av dette.

Alle lærerne snakker om at de synes det er viktig å presentere mål og vurderingskriterier for elevene. Marit opplevde at elevene hadde store problemer med å forstå overgangen til ny læreplan: «Vi måtte ha en veldig nøye gjennomgang slik at det ikke ble noen misforståelser, overgangen til ny læreplan var veldig vanskelig i starten.» Fire av lærerne forteller at de liker å starte timene med å presentere tema og mål. Johannes forklarer at dette blant annet handler om struktur og for å få satt en standard for timene:

Mange av timene så har det startet med at vi går igjennom målene for timen, og hva vi skal jobbe med på tavla. Jeg har prøvd å få litt mer elevmedvirkning, så jeg har prøvd å få dem til å plote inn helt konkrete eksempler, hvordan kan vi se at dere viser noe samarbeidsevne i det vi skal ha? Så plukker vi ut noen kommentarer eller ting som de kan jobbe med. Også prøver vi å ha fokus på de i timen gjennom det vi skal jobbe med, gjenta det et par ganger. Også har vi noen ganger hatt en refleksjon i etterkant, jeg har prøvd å gjøre det til standard.

Johannes nevnte at refleksjon var et fokusområde han satset på for å øke elevenes bevissthet rundt vurdering. Et konkret tiltak i arbeidet med dette er ifølge han å gi elevene mulighet til medvirkning i form av å komme med forslag til hvordan de kan arbeide med læringsmålene for timen. Marit knytter gjennomgang av tema for timen med hva elevene skal lære: «[...] prater litt om hva vi skal gjøre eller hva som er fokuset. Hva vi skal lære, litt avhengig av temaet egentlig.» Petter forteller at han bruker konkrete kompetansemål som utgangspunkt for gjennomgang av mål for timen: «Jeg liker å starte timen ved tavle, og bryte ned timen i tre deler, først og fremst kompetansemålet som er bakgrunnen for timen.» Mine funn tyder på at kroppsøvlingslærerne er opptatt av at elevene har forståelse for hva de skal lære når de har kroppsøvingstimer. De ønsker at elevene skal være bevisst på hva de skal lære mens de er i aktivitet, og at de skal ha mulighet til å fokusere på dette underveis i timen. Petter understreker dette videre:

Men ja alltid felles oppstart for å kunne for å kunne dra det inn mot læreplan, for å forstå at [...] Ja, i dag er det volleyball på timeplanen, men få dem til å forstå at det er et fag og ikke bare aktivitet.

En oppsummering av funnene for dette temaet viser at lærerne jobber for forutsigbarhet i faget for elevene, og at dette er en måte å få elevene til å forstå hva de skal lære i kroppsøving. At elevene skal forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem er et av prinsippene for VfL, og lærerne uttrykker at de bruker mye tid med elevene for å arbeide med dette. Når lærerne forteller at de synes det er viktig at elevene er kjent med at læringsmålene er hentet fra læreplanen, og at de skal forstå hva de skal lære, virker det også som at de arbeider for å legitimere faget overfor elevene sine. En sentral del av hvordan lærerne snakker om legitimeringen av faget, omhandler hvordan flere forteller om at kompetansemålene

danner utgangspunktet for planlegging av læringsmål og vurderingskriterier i faget. Dette vil jeg redegjøre for nærmere i neste undertema.

#### 4.1.2 Det er kompetansemålene som er viktigst, og de gir rom for tolkning

Dette undertemaet handler om hvordan lærerne snakker om arbeid og tolking av kompetansemålene i LK20. Utdanningsdirektoratet (2021b, s. 2) slår fast at det er kompetansemålene som er grunnlaget for vurdering. Det som imidlertid er nytt i LK20 er at kompetansemålene skal forstås i lys av teksten «om faget» for læreplanen. Flere av lærerne snakker om viktigheten av å få elevene igjennom alle kompetansemålene, og at kompetansemålene er utgangspunktet for vurdering. Fire av lærerne forteller at kompetansemålene styrer vurderingskriteriene. Petter forteller slik: «Til syvende og sist er det kompetansemålene det står på, elevene skal vite at det er dette vi vurderer deg på. Vi bryter dem ned litt, men vi må holde oss tro mot kompetansemålene.» Han legger til at alle elevene også har så enkel tilgang på læreplanen, og at han opplever kompetansemålene som relativt konkrete. Therese forteller også at det er kompetansemålene som vurderingskriteriene er laget ut fra: «Vi jobbet med de andre delene av læreplanen i fjor, men det er kompetansemålene vi har satt vurderingskriteriene ut fra.»

Johannes legger til at selv om han synes de har vært veldig kompetansestyrt med tanke på mål, har de diskutert både formål med faget og begreper;

Men det er litt lite diskusjon om det, mye går på hva som ligger i kompetansemål. Vi snakker litt om livslang bevegelsesglede og hva innsats og samarbeid er, hva slags kompetanse som ligger i dette. Så vi er innom det, men veldig styrt av kompetansemål.

Marit snakker om at de har brukt omvendt planlegging for å utarbeide en plan i kroppsøving; «jeg synes det er en ålreit måte å jobbe på, man ser det i en helhet man kanskje ikke gjorde før. Vi så litt på hvordan vi kunne treffe hele planen, men målet til slutt blir jo å oppnå alle kompetansemål.» Samtidig som lærerne er tydelige på at kompetansemålene er det viktigste grunnlaget for vurdering, virker de også å ha kjennskap til de andre delene av læreplan. Mine funn tyder på at alle lærerne til en viss grad har arbeidet med flere deler av LK20 enn bare kompetansemålene, selv om disse er det viktigste grunnlaget for vurderingskriterier. Det er imidlertid ulikt hvordan de snakker om og vektlegger de ulike områdene av den. Når lærerne blir spurt om hva som er viktig i faget snakker alle ut fra deler av teksten om «Fagets relevans

og sentrale verdier», men det er nyanser i hvilke deler som trekkes frem. Alle lærerne trekker frem samarbeid som et av de viktigste kriteriene for kroppsøving. Innsats trekkes også fram hos flere. Dette vil diskuteres videre i undertema «endrede vurderingskriterier».

Flere av kroppsøvingslærerne snakker også om at LK20 gir rom for å tenke annerledes om hvilken betydning aktivitetene de gjennomfører i timene har. Dette viser seg både ved at flere snakker om at idrettsaktiviteter og ferdigheter ikke er like viktige i faget lenger, og at det er kompetansemålene og ikke aktivitetene som er styrende for timene. Bjørn forklarer: «Målet for timen er samarbeid, mens temaet konkret er å bidra. Aktiviteten vi har, blir bare et verktøy.» Det virker dermed som at fokuset handler om læringsmålene, og aktivitetene kommer mer i bakgrunnen. Therese forklarer at det har handlet mye om tolking av LK20:

Ja, det har vi tolket mye. Det vi har funnet ut av er at du i stedet for å gå konkret inn å ha et utvalg idrettsaktiviteter som vi gjorde før så kan elevene nå gjøre masse forskjellige aktiviteter som de skal bli kjent med.

Det virker som at lærerne er veldig bevisste på at ferdigheter og idrettsaktiviteter ikke har så stor betydning for vurdering i LK20. Marit forklarer det slik: «Jeg synes jo at det ikke er så fokus på ferdigheter lenger. Det er litt mer åpne kompetansemål, og mer åpne begreper». Hun legger også til at dette er noe hun er positiv til: «Man har stor frihet til å gjøre det man vil. Jeg liker å faktisk legge litt i det og endre litt det man gjorde før. Litt mer bevisstgjøring som lærer er positivt». Johannes støtter dette synet på kompetansemålene i LK20: «Forskjellen på kompetansemålene er at de ikke er så veldig konkrete lenger. Det er et stort tolkningsrom for hva kroppsøving skal være, og det er jo et pluss». Det kan tyde på at lærerne synes det er positivt at tolkningsrommet er blitt større med den nye læreplanen. Bjørn forklarer med at mulighetene i gjennomføring av aktiviteter har blitt større: «Det å snappe opp ting fra elever er viktig. Hvis de gjør en øvelse feil, så er det ikke feil, det blir bare et nytt bidrag». Han forteller om flere kreative opplegg som konsekvens av at idrettsaktivitet ikke lenger er et begrep i læreplan: «Elevene skulle lage et styrketreningsopplegg tilpasset analyse av et valgfritt tradisjonelt norsk håndverksyrke». Det virker som at lærerne ser flere muligheter med faget når tolkningsrommet i kompetansemålene har blitt større. Det er imidlertid slik at selv med begrepsendringer i den nye læreplanen, er det flere som påpeker at det ikke er slik at man er nødt til å endre aktivitetene man har i timene. Johannes forteller at selv om begrepet

idrettsaktivitet i læreplanen er byttet ut, er det mye som er likt i LK20 og LK06. Han er imidlertid klar på at fokuset for timene må endres:

Det er bare fokuset du har i timene, som må endres litt hvis det skal være riktig. Det er nok mange elever fortsatt som får en femmer fordi de tar noen gode layups eller jobber litt hjem i forsvar. Man må prøve å få det til å handle om litt mer.

Når Petter snakker om at det er kompetansemålene som styrer vurderingskriterier, knytter han det til at elevene skal få et gyldig vurderingsgrunnlag. Han snakker om at god planlegging på begynnelsen av året innebærer å sørge for at man klarer å dekke kompetansemålene: «Det er jo det aller viktigste. Og hva man velger å fylle den timen med, kommer kanskje litt sann i andre rekke». Han argumenterer videre for at man må være bevisst på hva man vil med aktivitetene: «Man kan liksom ikke [...] denne uken her så skal vi ha volleyball som aktivitet for alle videregående trinnene, men det er forskjellige kompetansemål». Disse funnene tyder på at lærerne har fått et aktivt forhold til hva aktiviteter har å si for læringsmålene de skal nå i faget. De virker også å være opptatt i å praktisere faget slik de tolker at hensikten med faget er, og at dette også kan knyttes til at lærerne er opptatt av å legitimere faget som et læringsfag.

#### 4.2 Vurderingspraksis er blitt mer systematisk

Dette hovedtemaet handler om hvordan kroppsøvlslærerne omtaler sin egen vurderingspraksis. Dette knyttes både til hvordan lærerne snakker om at vurderingskriteriene i faget har endret seg med LK20, og til at de snakker om en mer systemisert vurdering. Mine funn tyder på at lærerne er opptatt av at elevene skal få en gyldig og god vurdering, og at dette handler mye om systemisering. Lærerne uttrykker nyanser i hvordan innsamling og dokumentasjon av vurdering ser ut, og hvordan de jobber med å sørge for at alle får tilstrekkelige tilbakemeldinger. To av lærerne snakker om viktigheten av å gi elevene begreper de forstår. Bjørn forklarer at han bruker mye tid på å utvikle et eget vurderingsspråk med elevene, for å gjøre tilbakemeldinger i timene mer forståelige:

Jeg bruker de begrepene for å trene elevene til å snakke vårt vurderingsspråk, slik at når vi kommer på slutten av Vg1, Vg2 og særlig Vg3 så snakker vi vårt eget språk. Da kan jeg rope over salen: «for et flott initiativ!», og da vet eleven hvor begrepet initiativ ligger.

Bjørn beskriver her at han arbeider med innlæring av begreper for å sikre at elevene forstår tilbakemeldingene han gir, og effektivt kan kommunisere tilbakemeldinger i timene. Når Petter snakker om at elevene skal få et begrepsapparat knytter han det til elevenes evne til å reflektere over egen læring: «Jeg tror å gi eleven det begrepsapparatet gir dem en bedre evne til å kunne reflektere over egen læring». Dette tyder også på at han ser på dette som en måte å skape elevmedvirkning, og gi elevene flere måter å medvirke til egen læring.

Flere av lærerne snakket om at systematikk i vurderingsarbeidet er viktig for at elevene skal kunne få en rettferdig vurdering. Marit forteller at hun bruker vurderingsskjema som lages for ulike perioder, hvor det er fastsatt hvilket tema som jobbes med, samt mål og måloppnåelse for temaet. Hun forteller at dette både er nyttig for senere elevsamtaler, og for at elevene skal få rettferdig vurdering: «Har man 25 elever klarer man å se alle i løpet av timen også. Jeg synes i hvert fall det, i hver fall når man noterer underveis tror jeg det blir rettferdig til slutt». Therese uttrykker liknende syn på hvordan elevene kan få rettferdig vurdering: «Etter hver time skriver jeg ned et notat til hver elev, og det er jo først og fremst for at de skal få en rettferdig vurdering». Petter omtaler jobben med systematisering av underveisvurdering som det mest tidkrevende: «Det som tar mest tid med vurdering er nok jobben med underveisvurdering. Hvordan systematisere det, alle systematiserer litt sine egne måter. Selv om jeg føler ikke jeg har den dårligste eller beste på en måte, men det er min måte». Han forteller samtidig at digitale hjelpemidler har gjort jobben med underveisvurdering lettere: «Den jobben har blitt lettere med tablets, før hadde jeg clipboards. Nå er alt digitalt, all infoen jeg skriver fra timene er der. Det er også lettere å snappe opp de elevene jeg kanskje ikke har sett så mye til». Samtidig som lærerne snakker om viktigheten av å se alle elevene, forteller Johannes om utfordringer med å observere alle like mye. Han knytter dette også til et behov for struktur:

Det viktigste er jo å komme dit at man kan gi noe konkret på hver eneste elev som de klarer å forstå og jobbe med. Det krever en del struktur å komme dit. Det er jo en del elever som ikke er så synlige i alle timer også, og det er alltid en utfordring.

Det kan tyde på at ikke alle lærerne er der de ønsker å være enda når det gjelder systematisering av vurderingen. Johannes reflekterer også over dette på et mer generelt nivå for egen vurderingspraksis: «Man har masse idealer og tanker, også tror jeg hvis man hadde



observert, er man ikke helt der enda. Både jeg og mange andre vet hva vi vil og hva vi bør gjøre, men det tar tid å komme dit».

Når lærerne snakker om systematikk i vurderingen knytter de det til målet om at alle elevene skal få tilbakemeldinger hver time, tilbakemeldinger de forstår, og at elevene skal få rettferdig vurdering. Samtidig som de uttrykker at de jobber med å gi underveisvurdering til elevene, er det nyanser i hvordan lærerne forteller at de praktiserer underveisvurdering.

#### 4.2.3 Underveisvurdering er vurderingen

Alle lærerne uttrykte at det er underveisvurdering som styrer hvordan de jobber med vurdering, og at dette ikke har endret seg med LK20. Noen av lærerne med kort erfaring i skolen begrunner dette med at de ikke har jobbet så mye med LK06, mens Bjørn, som har mange års erfaring forklarer det slik: «Det er slik jeg har jobbet i alle år, og den nye læreplanen er litt nærmere den tilnærmingen jeg har til elevene.» Noen av lærerne med kortere erfaring fortalte imidlertid om at de erfarer en endring i vurdering på skolene de arbeider på: «Jeg ser at mange av de som har jobbet der lenge har hengt igjen i testing og sånn, og klassen jeg tok over i år hadde testing til og med i fjor» (Therese). Dette viser at det ikke alltid har blitt prioritert underveisvurdering, men at det har endret seg ved skolene. Petter forklarer at både ny læreplan og skoleledelsen har vært en påvirkningskraft i hvordan vurderingspraksisen har endret seg:

Nå har det jo endret seg med ny læreplan, og jeg tror også at man merker det fra øvre hold også at nå er det underveisvurderingen som er vurderingen. Det er ikke prøver og gjennomsnittet av resultatet på prøver som kan si noe om slutt karakter. Nå er det vurdering uten prøver, det er underveisvurderingen som er [...] det er veien mot målet som er vurderingen kan man si.

Det kan tyde på at underveisvurdering skjer i en kontinuerlig prosess, og Petter forteller om hvordan han jobber med underveisvurdering:

Man kan jo bryte den ned i den dagligdagse feedbacken, det er jo underveisvurdering. Det begynner i hvert fall med at elevene skal vite at det er konstant, det kan være alt i fra at jeg gir tilbakemelding til en elev om hvordan han eller hun gjør det, eller at jeg gir en pekepinn på sånn burde det kanskje gjøres.

Petter legger dermed vekt på at elevene skal ha en opplevelse av forutsigbarhet i tilbakemeldinger, og at de skal virke læringsfremmende. Therese forteller om liknende tanker om muntlige tilbakemeldinger: «Dialogen med elevene er viktig, for de skal alltid vite hva jeg tenker. Og så tror jeg det kan fremme læring i det vi driver med». Alle lærerne er tydelige på at muntlige tilbakemeldinger til elevene i hver time er en del av underveisvurderingen i faget, og at det også er underveisvurderingen som gir grunnlag for sluttvurdering. Det er en viktig del av dokumentasjonen som gir grunnlag for å sette en karakter på slutten av terminen: «Det virker ikke som sluttvurderingen har kommet som noe sjokk på noen. Det er så mye underveisvurdering at det virker som de har kontroll på hvor de ligger an» (Marit). Bjørn forteller også: «Vi har snakket så mye i løpet av året at vi har egentlig avtalt og er enige om karakteren i løpet av mai». Det kan tyde på at lærerne ser på vurdering som en kontinuerlig prosess som skjer nesten hver time gjennom hele året, og Petter forklarer dette slik: «Når man har kommet til sluttvurderingen så er på en måte all jobben gjort, da har man brutt ned hele året eller semesteret».

Ingen av lærerne forteller at de setter tallkarakterer mer enn en gang hver termin. Johannes forklarer slik: «Helst setter vi bare to karakterer, når du kommer tilbake etter termin en og når termin to er ferdig. Da ser ikke jeg noe poeng i å gi noe karakter imellom der». Han forteller videre om å sette sluttvurdering: «Jeg prøver å unngå den summative måten hvor man bare plusser sammen periodene man har hatt, vil jo ideelt sett se på den kompetansen de har der og da». Alle lærerne knytter summativ vurdering til hvordan de har arbeidet med underveisvurdering gjennom året. Bjørn forteller om liknende fremgangsmåte for sluttkarakter: «Det har vært en prosess hele veien, og det blir egentlig bare et punktum». Alle lærerne uttrykker at de stort sett er enige med elevene om karakterene de gir på slutten, og at underveisvurderingene er et godt hjelpemiddel for dette: «Jeg tror elevene liker den dialogen vi har hele veien og at de anser det som rettferdig måten jeg gjør det på. Har ikke fått en klage på seks år i hvert fall» (Therese). Bjørn uttrykker også liknende opplevelser av hvilke konsekvenser underveisvurderingen har på forholdet til elevene: «Du får en mye bedre kommunikasjon med og forhold til elevene med det formative. Det gir noen fantastiske utslag, og er godt for kvaliteten til læreren også».

Lærerne uttrykker at selv om underveisvurderingen skal virke læringsfremmende og at det er denne som danner utgangspunkt for sluttvurdering, knyttes også flere av prinsippene for underveisvurdering indirekte til forsvar av karakterer. Flere av lærerne uttrykker et stort

karakterfokus blant sine elever. Marit forteller at selv om hovedgrunnen til at hun skriver ned tilbakemeldingene til elevene etter hver time er for å gi dem rettferdige vurderinger, handler det også om å forsvare karakterer:

Det er jo for det første for at alle skal få en rettferdig vurdering, men det er jo så mange som vil ha seksere. Så for å skille en femmer og sekser må jeg kunne forsvare det for hver time omtrent.

Dette utsagnet kan tyde på at de skriftlige tilbakemeldingene kan få et summativt preg når karakteren til elevene blir et stort fokus. Flere forteller om karakterfokus blant elevene og at dette gjerne blir sentrale temaer i midtveissamtaler: «Jeg vil jo ikke at de bare skal tenke karakter, men på denne skolen tenker de bare på karakter. Jeg har alltid samtaler med elevene når jeg skal sette karakter første termin» (Therese). «Samtalene er fine for å diskutere hvor eleven ligger an til karaktermessig, det må være sammenheng mellom opplevd karakter og faktisk karakter for eleven» (Petter). Johannes forteller også om at samtidig som elevene er opptatt av karakter, har de også feil fokus på hvordan de oppnår disse: «De forventer femmer eller sekser bare av å møte opp og ha med utstyr og gi litt innsats» Måten lærerne i min studie snakker om karakterer i kroppsøvfingsfaget på, er interessant med tanke på at de uttrykker at de ikke setter karakter mer enn en gang per termin, men at fokuset på karakterene allikevel er mer eller mindre kontinuerlig. At lærerne ikke setter flere karakterer enn de gjør, synes å kunne føre til at de ulike formene for undervisningsvurderingene forskyver oppmerksomheten til karakterer hvis elevene er karakterfokuserte.

Flere av lærerne forteller at de bruker egenvurdering som del av vurderingsarbeidet. Det er imidlertid nyanser i hvordan de bruker det med elevene sine. To av lærerne forteller at elevene får vurdere seg selv. Therese forteller om spørreskjema hvor elevene gir seg selv stjerner og en liten begrunnelse opp mot temaene for perioden. Hun begrunner: «Det er fint å se, for da kan man plukke det opp på samtalene. Da blir jeg litt mer klar over hva de tenker». Det kan tyde på at egenvurderingen også kan knyttes til at lærerne synes åpenhet mellom elev og lærer er viktig. Marit begrunner bruk av egenvurdering på liknende måte:

De gir seg selv en måloppnåelse, og så er jeg som regel enig. Er jeg ikke det så sier jeg det til dem og hvorfor og hva de må jobbe med. Når vi da kommer til sluttvurderingen,

har de ikke så mye de skulle sagt lenger, fordi de allerede har vært så involvert i egen vurdering.

Petter snakker om midtveissamtalene som grunnlag for at eleven kan være med å vurdere seg selv: «Vi kan snakke litt sammen, hva er det eleven føler for. Ta litt utgangspunkt i det eleven sier og hva man har observert selv, så det faktisk er tydelig hva man legger til grunn». Bjørn forteller om lignende fremgangsmåte for å la elevene vurdere seg selv, men at det handler mer om de uforpliktende samtalene hver time: «Vi snakker så mye i løpet av året, at vi nesten har avtalt og er enige om karakteren i løpet av mai». Johannes forteller som nevnt om at elevene får være med å diskutere og komme med forslag til hva som skal være i fokus for den gjeldende kroppsøvingstimen. Det tyder på at alle lærerne er opptatt av at elevene skal være delaktige på ulike måter i eget vurderingsarbeid, og at de praktiserer flere former for vurdering.

#### 4.2.1 Endrede vurderingskriterier

LK20 førte med seg nye kompetansemål i kroppsøving. Alle lærerne i mitt utvalg uttrykker at det har vært en endring i vurderingskriterier etter innføringen av fagfornyelsen. Samtidig uttaler alle lærerne seg positive til endringene. Fire av lærerne forteller som Marit at de har mindre fokus på teknikk og ferdigheter nå enn med Kunnskapsløftet 2006:

Det er ikke så fokus på drilling av teknikker og å stå på linje og lære seg å kaste og sparke på mål. Nå kan man gjøre ting i litt flere ulike sammenhenger når ordlyden ikke nødvendigvis er å vise ferdighet, men å gjennomføre (Marit).

Mine funn tyder på at lærerne er kjente med flere endringer i kompetansemål i LK20, og at disse har gitt grunnlag for å endre flere vurderingskriterier. Therese forteller om nye vurderingskriterier slik:

Det er noe som går på de taktiske og tekniske ferdighetene generelt i de ulike ballspillene, men 80 % av vurderingskriteriene de får, er mer basert på hvordan man opptrer overfor de andre, at du gir alt og sånne ting. Hvis du ikke gir opp, hvis du hjelper de rundt deg til å bli bedre osv., så er du høy måloppnåelse. Så kun ett av disse læringsmålene er tekniske og taktiske ferdigheter.

Therese forklarer at vurderingskriteriene i større grad omhandler innsats og samarbeid, og flere av lærerne snakker om de samme tingene når de omtaler vurderingskriteriene de bruker. Johannes forteller slik: «Det jeg gir mest tilbakemeldinger til elevene på i år, er nok det å gjøre medelever gode. At de klarer å ta et steg tilbake og se de andre elevene i større grad». Bjørn forklarer imidlertid at selv om fokuset i læreplanen er endret, er ikke ferdigheter helt borte fra faget:

Det ferdighetsmessige er skyggelagt i den nye læreplan. Så de begrepene jeg har brukt om å vurdere ferdighet, er skyggelagt, men jeg bruker de av og til. Og jeg har nok lagt mer vekt på samarbeidsperspektivet, og verdien av å holde ut og gjennomføre en økt.

At samarbeid er en sentral del av vurderingskriteriene, er alle lærerne tydelige på. Petter forklarer viktigheten av samarbeid slik: «Klarer man å bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å samarbeide blir det mer flyt og mindre friksjon i læringen for andre elever også». Det tyder på at lærerne har en til dels lik opplevelse av hvordan LK20 har påvirket deres syn på hvilke vurderingskriterier de synes er viktige for faget. Marit oppsummerer hva hun tenker er de viktigste vurderingskriteriene slik: «Innsats er nok det viktigste. Er du god i alt skal du gjøre andre gode, og så er holdninger overfor andre viktig». Det virker som at lærerne har til dels lik oppfatning av at både samarbeid, innsats og holdninger overfor andre har fått en større rolle i faget med LK20.

Det er imidlertid nyanser i hvordan lærerne forteller om elevenes erfaringer i timene med de nye vurderingskriteriene. Therese forteller om positive erfaringer: «De nye vurderingskriteriene gjør at de tør mye mer, de backer hverandre og vet at hvis de gir alt, kan de få gode karakterer. Det blir mye mer glede med faget». For Therese kan det tyde på at nye vurderingskriterier oppleves som positivt for elevene. Samtidig er det enkelte som forteller om lite påvirkning av nye vurderingskriterier. Petter opplever ikke noe stor endring hos elevene sine selv med nye vurderingskriterier, og forklarer: «Jeg føler ikke faget vårt har fått så veldig stor endring i hva som skjer i timene [...] det er så mye annet nytt som er utfordrende med å starte på videregående».

Samtidig som lærerne snakker om mye av det samme når de omtaler vurderingskriteriene sine, uttrykker de nyanser når de omtaler hva kompetanse er for elevene. Flere synes også at det er et utfordrende spørsmål å svare på. Når lærerne snakker om elever som har oppnådd

kompetanse i faget, trekkes ulike deler av læreplanen frem som det viktigste. Bjørn snakker om at det er vurderingskriteriene som grunnlag for å si noe om elevenes kompetanse: «Ut fra de ulike nivåene i vurderingskriteriene gir det en helhetlig kompetanse». Marit snakker i likhet om vurderingskriterier, men trekker frem de sosiale aspektene, som innsats, samarbeid og fair play som den viktigste kompetansen, og hun legger til: «Faktisk være et menneske som behandler og respekterer de rundt seg på en god måte». Petter trekker også frem de sosiale aspektene i faget: «En kompetent elev er en som klarer å se mer enn seg selv, klarer å se andre og bruke egen kompetanse til å gjøre andre gode». Han knytter også kompetanse til dannelse: «Jeg tenker jo kompetanse må være litt det samme som dannelse, litt vagt begrep, men at kompetanse er det eleven skal sitte igjen med etter undervisning». Therese snakker også om hva hun ønsker elevene skal sitte igjen med når hun omtaler kompetanse: «Mitt mål er at elevene skal oppleve fysisk aktivitet som en positiv opplevelse, oppnå livslang bevegelsesglede. Være fysisk aktive videre i livet». Johannes på sin side snakker om at elevene må vise bredde i kompetansen, og at det er noe man kan vise over tid ved flere anledninger og bruker samarbeidskompetanse som eksempel: «Eleven kan vise god samarbeidskompetanse i noe man er god i, men når vi gjør noe man ikke er så god i bidras det ikke i det hele tatt». Han legger til at han også tenker det er todelt, og at refleksjonsnivået til eleven er viktig: «At man kan utøve og gjøre noe rent praktisk holder ikke, man må kunne snakke om det og vise at man er bevisst på det man gjør i faget». Ut fra hvordan lærerne snakker om kompetanse for elevene synes de til en viss grad å vektlegge ulike deler av læreplanen som det viktigste. Lærerne snakker både om en samlet kompetanse på bakgrunn av vurderingskriteriene, og mer overordnede mål for faget slik som livslang bevegelsesglede.

#### 4.2.4 Samarbeid med kollegaer og skoleledelse

Alle lærerne snakker om at samarbeid med kollegaer er positivt for deres arbeid med vurdering. Når lærerne blir spurt om hvordan de samarbeider med kollegaer angående vurderingsarbeidet, knyttes det til samkjøring og felles forståelse både for tolking av fagfornyelsen og arbeid med vurderingspraksis. Bjørn forteller: «Vi har masse diskusjoner, nesten småkrangling. Men produktet blir at vi må være litt dynamiske alle tre, og vi utfyller hverandre godt». Johannes er også klar på at man må kunne utfordre hverandre litt i diskusjoner: «Tørre å stille litt kritiske spørsmål til hverandre iblant, være litt kritisk til hva man ønsker med dette opplegget for eksempel». Han påpeker at alle i kollegiet er relativt jevne i alder, og at dette kan være en fordel. Flere uttrykker at det daglige samarbeidet med de andre kroppsøvingslærerne ved skolen er til størst hjelp i vurderingsarbeidet. Marit forteller

imidlertid: «Det er litt lite samarbeid om vurdering, da er det mest diskusjoner på kontoret. Det er ikke så mange faste møter gjennom skoleåret om hvordan vi vurderer». Det kan tyde på at selv om organiserte møter om vurdering i kroppsøving ikke er hyppige, er det fortsatt et tema som prioriteres blant kollegaene. Petter uttrykker det slik: «Jeg deler jo kontor med hele kroppsøvingsseksjonen, bare det gjør fagmiljøet bra. Det gjør det veldig lett å ta opp tråden og planlegge. Hvordan vi vurderer, hva vi vurderer eller om vi er usikre på en vurdering».

Lærerne synes også å være opptatte av å ha en felles forståelse av vurderingsarbeidet med kollegaene. Therese forteller: «Vi har samarbeidet godt med tanke på de nye vurderingskriteriene, og der gjør alle det samme. Også kan vi komme med eksempler på elever og spørre hvordan vi kan gjøre dette med tanke på vurdering i den nye læreplan». Hun forklarer videre at det gir en trygghet i vurderingsarbeidet når hun vet at alle gjør det samme, med tanke på at det blir rettferdig for elevene. Marit knytter også dette med samkjøring av vurdering til rettferdighet for elevene: «Jeg synes det er fint at vi tenker litt likt, så man ikke må nullstille seg som elev hver gang». Petter uttrykker også at kroppsøvingslærerne ved skolen er relativt samkjørte når man driver vurdering, men legger samtidig til om undervisningsvurdering: «Alle har sin måte å systematisere det på». Johannes støtter dette når han også legger til at: «Det er rom for å gjøre ting forskjellig, selv om hovedmålet er det samme». Ut fra hvordan kroppsøvingslærerne i min studie snakker om samarbeid med kollegaer, ser det ut til at det er viktig å ha en felles forståelse for hvordan man vurderer elevene ved skolen. Lærerne i min studie knytter dette både til mer rettferdig vurdering for elevene og at elevene kan oppleve en mer forutsigbar vurderingspraksis, og at det er til hjelp for eget arbeid med vurdering og å utvikle seg som kroppsøvingslærere.

Alle lærerne i min studie uttrykker at skoleledelsen til en viss grad bidrar positivt til kroppsøvingsfaget. Det er imidlertid nyanser både i hva de uttrykker at skoleledelsen bidrar med, og hva slags inntrykk de har av skoleledelsen sitt syn på kroppsøvingsfaget. Bjørn forteller om ulike utviklingsprosjekter ved skolen: «Det vi akkurat har begynt med nå, handler om undervisningsvurdering, alle elevene skal få vurdere undervisningen. Det har jo med dette med elevmedvirkning i fagfornyelsen å gjøre». Marit knytter også LK20 til omtalen av hvordan skoleledelsen arbeider sammen med kroppsøvingslærerne i faget: «De er opptatt av at vi skal få til sånne tverrfaglige opplegg og rydder skoledager og får flere lærere til å slenge seg på. Det synes jeg er nytt med ny læreplan, det fikk vi ikke til før». Samtidig snakker Marit om at hun opplever at det er en veldig god lærer i ledelsen som anser kroppsøving som et

viktig fag. Johannes på sin side uttrykker at han ikke opplever at ledelsen bryr seg noe særlig om faget, eller har forståelse for hva faget handler om:

På fellessamlinger står det kanskje realfag, språkfag, og så ingenting om kroppsøving. Man blir fortsatt litt glemt, jeg føler ikke statusen på kroppsøving er det høyeste. Ledelsen kan for eksempel komme med innspill til hvordan vi kan gjøre ting og tilrettelegge, og synes vi forslagene er kjempedårlige rett og slett. Nå er det syvende gangen elevene skal løpe med Strava liksom, det er jo ikke sånn faget fungerer.

Han legger imidlertid til at de opplever støtte i økte rammevilkår og at deres måte å praktisere undervisvurdering på, har blitt løftet frem som gode eksempler for andre å følge på fellessamlinger. Petter uttrykker at han opplever at skoleledelsen gir støtte både til etterutdanning, og at de har vært inne for å se på hvordan de praktiserer faget og bruker dette som eksempel på god vurderingspraksis ved skolen. Therese forteller også om et godt forhold til skoleledelsen og at hun opplever at kroppsøving er et fag som tas på alvor ved skolen, men knytter det spesielt til at en i ledelsen også er lærer i kroppsøving: «Vi føler vi er veldig tett opp mot ledelsen, fordi han er på en måte en av oss. Vi kan snakke med han og dele meningene våre, og så går han rett til ledelsen med en gang». Hun trekker også fram at en god ledelse gjør at det virker som at folk trives på jobb.

Når lærerne i min studie snakker om skoleledelsen, virker det å være nyanser i hvordan de opplever skoleledelsen sitt syn på og bidrag til kroppsøvingsfaget. Enkelte av lærerne opplever at ledelsen ser på kroppsøving som et mindre viktig fag, mens andre opplever at det blir prioritert høyt. Det virker uansett som at skoleledelsen ved de ulike skolene anerkjenner undervisvurdering som viktig, også for kroppsøving.

#### 4.3 Ulike opplevelser av koronapandemien sin påvirkning på vurderingsarbeidet

Intervjuene for dette masterprosjektet ble gjennomført rett etter to år med periodisk hjemmeskole som følge av koronapandemien. Koronapandemien kom også det samme året som LK20 ble delvis innført. Det ble dermed naturlig at koronapandemien ble et tema underveis i intervjuene. Alle lærerne i min studie uttrykte at pandemien hadde hatt påvirkning på deres arbeid med vurdering i kroppsøving. Det var imidlertid nyanser i meninger om hva slags følger perioder med hjemmeskole hadde på vurderingsarbeidet.



Lærerne ble spurt avslutningsvis hvordan koronapandemien hadde påvirket vurderingsarbeidet deres, men flere av lærerne kom inn på temaet uoppfordret underveis i intervjuet. Lærerne i min studie synes å være enige i at arbeidet med LK20 har vært en utfordrende oppgave i perioder med hjemmeskole. Det fortelles om ulike aspekter med implementeringsarbeidet som har vært utfordrende. Johannes snakket om at kroppsøvingslærerne ved skolen ønsket å begynne året med å gi elevene økt eierskap til faget ved å inkludere dem i å utarbeide egne vurderingskriterier. Han forteller: «De skulle føle at de var en større del av det. Få med elevmedvirkning, dette er det vi skal jobbe med, og dere har et eieforhold til det. Covid og sånn gjorde at det ble borte». Dette var dermed en endring i vurderingspraksisen ved skolen som ikke ble gjennomført på grunn av koronapandemien. Flere av lærerne deler synet på at korona kan ha forsinket implementeringen av LK20. Marit forteller at hun ser frem til å kunne følge en plan over et helt år: «Å ha en årsplan og følge den har ikke skjedd. Vi har jo ikke gjennomført læreplanen sånn som man kunne tenke seg eller ønske». Bjørn forteller at han ikke har fått tatt i bruk de nye begrepene han har utviklet når elevene har hatt perioder med hjemmeundervisning, og at han måtte benytte de gamle: «Det jeg gjorde var at jeg tok mer i bruk de gamle begrepene som handler om fair play og innsats».

Lærerne virker enige om at de møter utfordringer i implementeringen av ny læreplan under koronapandemien. Det virker også som at de opplever vurderingsarbeidet med elevene i hjemmeskole i disse periodene som utfordrende. Therese forteller imidlertid om elevene som er på skolen: «Det har vært en drøm å ha rødt nivå, fordi det blir mye tettere oppfølging med de få som er der». Hun forklarer videre at vurderingsarbeidet blir lettere med de som er til stede fordi hun kan gi flere tilbakemeldinger til de som er der. Hun snakker i likhet med flere av lærerne når hun forteller at underveisvurdering er noe som er blitt prioritert i disse periodene. Marit forteller: «Covid har ikke gått på bekostning av underveisvurderingen, for samtalene med elevene er så viktige». Det tyder på at underveisvurdering er noe lærerne prioriterer høyt, selv om det medfører mer arbeid. Petter forklarer: «Det ble jo nesten dobbelt arbeid for lærerne. Først hadde vi en gruppe på skolen som vi måtte se på, og etterpå dem som var hjemme.»

Det lærerne synes å være enige i når det gjelder vurderingsarbeidet for hjemmeundervisning, var at de forsøkte å gjennomføre omfattende opplegg i begynnelsen. Flere forteller om opplegg hvor de ønsker å omfatte mange læringsmål og store oppgaver for elevene, men at de

måtte moderere seg etter hvert. Lærerne knytter dette til flere ulike faktorer, og Johannes snakker for flere når han forteller:

Vi startet litt ambisiøst med teorioppgaver, fysiske utfordringer, egentreningsopplegg osv. [...] Vi så at vi i teorien dekket mange læringsmål, men det var mange elever som ikke var motivert. Vi slet med å få inn innleveringer, for elevene var så lei. Samtidig hadde vi halve grupper på skolen, så det ble en krevende jobb for oss.

Johannes knytter dermed endring i oppleggene for elever med hjemmeskole til arbeidsmengde for lærerne og elevenes motivasjon. Petter forteller også at ledelsen var inne for å moderere arbeidsmengden til lærerne: «Etter hvert fikk vi beskjed fra ledelsen om å ikke bli overarbeidet. Gjør det litt lettere». Flere av lærerne snakker om at det viktigste ble å få elevene ut og i bevegelse. Bjørn forteller at etter en uke med teams-undervisning tenkte han at: «dere skal ut». Marit forteller også at vurderingskriteriene ble endret som følge av dette:

Satte først i gang en haug med kreative opplegg, prøvde å finne på alt mulig rart. Etter hvert var det kun innsatsbiten vi vurderte dem på, om de gjør noe i det hele tatt. De kunne bare gå seg en tur hvis de ikke ville gjøre opplegget de fikk. Bare være i bevegelse.

Bjørn på sin side snakker om at han prøvde å ivareta andre deler av måloppnåelse i faget: «Elevene går opp løype på Strava, ut fra interesser. Han her lagde Formel 1 bane, hun her lagde et hjerte. Dette knyttes til temaet kreativitet i faget». Han forteller også at han har lagt mye vekt på samarbeidsoppgaver i hjemmeundervisning, for å motarbeide at elevene skal oppleve for mye ensomhet.

Slik lærerne i mitt utvalg forteller, virker det tydelig at arbeidet med en ny læreplan har vært en utfordring i koronapandemien, og at de ikke får arbeidet slik de ønsker når elevene har hjemmeskole. Lærerne uttrykker at motivasjonen blant elevene falt med hjemmeskole, og at dette sammen med mye arbeid for dem selv gjorde at de endret tilnærming til undervisningen i disse periodene. Det tyder også på at lærerne har hatt ulike måter å løse periodene med hjemmeskole, både med tanke på opplegg og vurderingskriterier, men at de har ønsket å prioritere tilbakemeldinger og underveivurdering for alle elevene uavhengig om de er på skolen eller hjemme. I likhet med det lærerne forteller tidligere om viktigheten av

vurderingskriteriene samarbeid og innsats, er det flere av lærerne som har prioritert disse også i hjemmeskoleperiodene.

#### 4.4 Oppsummering av resultater

Jeg har nå presentert funnene mine knyttet til kroppsøvlingslæreres vurderingspraksis. Gjennom analyser i tråd med Braun og Clarke (2006) sin metode for tematisk analyse har jeg forsøkt å presentere meningsinnholdet i det kroppsøvlingslærerne i min studie tenker om vurdering, og samtidig holde det relevant for min problemstilling. Jeg vil dermed oppsummere essensen av mine funn slik at disse er friskt i minne før diskusjon av resultatene opp mot teori og tidligere forskning.

Lærerne i min studie uttrykte underveis i intervjuene tanker både rundt egen undervisning, vurderingspraksis og LK20. Det virker som alle synes at vurdering er en viktig jobb i kroppsøving, og at det er en del av jobben som krever stor innsats. Mine tolkninger av intervjuene tyder på at lærerne anser elevene som en viktig del av vurderingsprosessen, og at vurdering er et samspill mellom elev og lærer. At elevene er klar over hva de skal lære, og får delta og komme med egne meninger underveis i vurderingsprosessen virker å være viktig for lærerne. Mine analyse viser at lærerne bruker mye tid på å bevisstgjøre elevene sine gjennom samtaler om læringsmål og kriterier både i fellesskap, og elevsamtaler. Samtidig er dette en viktig jobb nå som vurderingskriteriene har endret seg, og alle uttrykker relativt lik forståelse av hvordan den nye læreplanen kan forstås med tanke på overordnede mål i faget. Dette uttrykkes blant annet ved at samarbeid, innsats og holdninger overfor andre trekkes frem av alle som viktige vurderingsgrunnlag, samtidig som ferdigheter og teknikk innenfor idretter ikke lenger har så stor betydning. Lærerne understreker også viktigheten av underveisvurdering, og at det er dette som danner grunnlaget for karakterer på slutten av semesteret. Det er slik lærerne uttrykker tilbakemeldinger og samtaler med elevene underveis gjennom hele året som gir grunnlag for sluttvurdering.

Samarbeid med kollegaer og støtte fra skoleledelsen blir også trukket som en viktig faktor for å praktisere undervisning og vurdering i tråd med læreplan. Avslutningsvis uttrykker lærerne opplevelser med vurderingsarbeidet underveis i pandemiperioden. Det synes å være enighet i at elevene som var hjemme i disse periodene, ikke fikk tilstrekkelig med vurdering og at arbeidsmengden for lærerne ble stor.

## 5. Diskusjon

Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere i videregående skole forstår og praktiserer vurdering etter innføringen av LK20. I diskusjonen vil jeg drøfte mine funn opp mot vurderingsteori; assessment literacy, samt formativ og summativ vurdering, tidligere forskning og styringsdokumenter om vurdering i kroppsøving.

Vurdering i kroppsøving har historisk vært en utfordrende jobb for kroppsøvingslærere, og læreplanendringer er ikke nødvendigvis tilstrekkelig i seg selv for å oppnå ønskede endringer for læreres vurderingspraksis. Arnesen et al., (2013, s. 26) finner at endringer innenfor systemet læreplan kan gi sprikende endringer både innenfor systemet vurdering og undervisning. Forskning viser at et økende fokus på læringsfremmende vurdering gjennom satsing på VfL har hatt begrenset effekt, og at kroppsøvingslærere synes implementering av prinsippene for VfL er utfordrende (Leirhaug & MacPhail, 2015; Leirhaug et al., 2016). LK20 skal gjøre det tydeligere hva elevene skal lære og lettere for kroppsøvingslærere å vurdere elevenes kompetanse. LK20 skal også støtte opp om en læringsfremmende og rettferdig vurderingspraksis, noe som viser seg blant annet ved at underveisvurdering er gjort fagspesifikk, samt egne kjennetegn på måloppnåelse for kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 58). Mine funn tyder på andre tendenser enn tidligere forskning på vurdering i kroppsøving, det kan virke som at det har vært en utvikling slik min tematisering vil vise. Dette vil jeg videre diskutere videre i hovedtemaene som følger: «Lærernes forståelse av underveisvurdering – et ønske at elevene skal forstå», «Lærernes grunnlag for vurdering – i tråd med LK20?», «Lærernes forståelse av LK20 – peker i samme retning» og avslutningsvis «Lærernes opplevelse av vurdering i koronapandemien».

### 5.1 Lærernes forståelse av underveisvurdering – et ønske om at elevene skal forstå

Opplæringslovens §3-3. «Vurdering i fag» (2006) slår fast at et viktigformål med vurdering er at det skal virke læringsfremmende for elevene. Lærerne i min studie forteller at en viktig del av vurderingsarbeidet handler om at elevene skal forstå hva de skal lære gjennom tilbakemeldinger som skal virke læringsfremmende for elevene. Dette kommer til uttrykk blant annet ved at lærerne forteller at de bruker tid på å presentere læringsmål for elevene, og utvikle systemer for vurdering som sikrer at de gir tilstrekkelige tilbakemeldinger til alle elevene. Et slikt syn på vurdering synes å være i tråd med det første og tredje av Black og Wiliam (2009, s. 8) sine prinsipper for formativ vurdering: «1. Clarifying and sharing learning

intentions and criteria for success», og «Providing feedback that moves learners forward;», der henholdsvis elevene skal forstå hva de skal lære og få tilbakemeldinger som er læringsfremmende. Tydelig kommuniserte læringsmål kan også gjøre at elevene har bedre grunnlag til å se på kroppsøving som et læringsfag (Redelius et al., 2015). Lærerne i min studie uttrykker at de ønsker at elevene skal forstå hva faget handler om og hva elevene egentlig skal lære, og at å legge vekt på kommunisering av læringsmål kan være et steg i riktig retning for å skape en slik forståelse.

Flere av lærerne i mitt utvalg understreker viktigheten av at tilbakemeldingene skal forstås av elevene, at de skal være mulige å jobbe med, og at de jobber for å utvikle et felles vurderingsspråk som gir mulighet til å gi effektive og informative tilbakemeldinger. Ifølge Hay og Penney (2013, s. 71) er det like viktig at elevene gjøres assessment literate som at læreren er det. Dette innebærer at eleven må forstå tilbakemeldingene gitt fra læreren, og handle ut fra disse. Det er nettopp dette lærerne i min studie ser på som den viktigste delen med tilbakemeldingene de gir. Det kan tyde på at lærerne bruker tilbakemeldinger for å føre elevene fremover i læringen, og vil slik Hattie og Timperley (2007, s. 93) forklarer være tilbakemeldinger på det andre nivået, som omfatter prosessen, og kan hjelpe elevene til dypere læring. Dette er i tråd med det LK20 sier om viktigheten av dybdelæring, og fokus på dybdelæring vil slik Kunnskapsdepartementet (2016, s. 14) understreke kunne øke elevenes kompetanse og læringsutbytte i faget. Det skal imidlertid nevnes at slik som i Leirhaug (2016, s. 83) sin studie, snakker lærerne om kontinuerlig bruk av fremoverrettede tilbakemeldinger, mens elevene rapporterer lite erfaringer med dette. Det er dermed ikke grunnlag for å si noe om hvordan elevene opplever tilbakemeldingene som gis fra lærerne i min studie, men gjennom å utvikle et felles vurderingsspråk med elevene og vektlegge deres forståelse, virker det å gå i riktig retning.

Lærerne i min studie har fokus på samarbeid, innsats og holdninger overfor hverandre når de gir fremoverrettede tilbakemeldinger til elevene. For å understreke dette ytterligere vil jeg bruke Bjørn sin refleksjon rundt elever som opplever at de gjør en øvelse feil: «Jeg må ha litt takhøyde for at ting kan gjøres forskjellig. Jeg er veldig opptatt av at hvis en person gjør en øvelse feil, kan jeg si at der fikk jeg en ny øvelse og takk for bidraget». Selv om lærerne i studien til Leirhaug (2016, s. 83) rapporterer bruk av fremoverrettede tilbakemeldinger, baserer disse seg hovedsakelig på øving og forbedring av ferdigheter innen idretter og trening. Svendby (2013, s. 215) forklarer at en slik praksis gir begrensede muligheter for å skape et

inkluderende læringsmiljø i kroppsøving når faget konstrueres og reproduseres gjennom idretts- og prestasjonsdiskurs, der spesielle typer ferdigheter og kropper verdsettes mens andre ekskluderes. At lærerne i mitt utvalg har et fokus som i større grad underbygger glede og mestring, ikke teknikk og ferdigheter i utvalgte idretter, kan ses på som en motsetning til tidligere forskning om hvordan faget konstitueres og reproduseres (Aasland & Engelsrud, 2017; Aasland, Walseth & Engelsrud, 2020; Svendby, 2013).

Lærerne i min studie snakker om ulike metoder for bruk av elevinvolvering i vurderingsarbeidet. At elevene gjøres til eiere av egen læring, er det femte prinsippet til Black og Wiliam (2008, s. 8) om formativ vurdering: «Activating students as the owners of their own learning». Flere av lærerne i mitt utvalg forteller blant annet om at elevene får være med på å bestemme hvordan de kan vise kjennetegn på måloppnåelse, og at de bruker egenvurdering og hverandrevurdering. Dette synes å være i tråd med underveisvurdering i LK20, at læreren skal legge til rette for elevmedvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Hay og Penney (2013, s. 77) skriver at for å gi elever muligheter til å øke sin egeninvolvering i kroppsøving og bli bidragsyttere i undervisning er det viktig å arbeide for å gjøre dem assessment literate, når det vil kunne styrke deres forståelse og utbytte av vurderingen. Lærerne i min studie forteller at bruken av egenvurdering har en hensikt, slik Hay og Penney (2013) forklarer som en viktig del av å utvikle elevers assessment literacy. Lærerne knytter hensikten med egenvurderingen til utgangspunkt for samtaler med elevene ved senere anledninger, og at elevene får sette ord på hva de mestrer og får muligheten til å reflektere. Hay og Penney (2013) understreker viktigheten av at elevene forstår hva meningen og hensikten med vurdering er, og at egenvurdering kun for egenvurderings skyld ikke vil ha noen effekt på elevenes forståelse av vurdering. At lærerne forteller at egenvurderingen tas opp som samtaletema ved senere elevsamtaler og diskusjoner kan være en måte å realisere den for å skape læring for elever. Samtidig uttrykker lærerne at de ofte er enige med elevene om den summative vurderingen, noe som igjen kan styrke inntrykket om at elevene får være deltakere i eget vurderingsarbeid.

Samtidig som lærerne i min studie er opptatt av at metodene for vurdering skal være læringsfremmende og av å skape et læringsmiljø i klassene sine, forteller flere av lærerne om stort karakterfokus blant elevene. Lærerne forteller at karakterer ikke settes mer enn en gang per termin, men uttrykker at de kontinuerlige tilbakemeldingene til elevene kan få et karakterfokus. Tolgfors og Öhman (2015, s. 164) fremhever denne utfordringen for

kroppsøving å skille mellom de ulike tilnærmingene til VfL, som fremhever både elevenes læring og summativ vurdering. Samtidig skriver de at når elevene blir karakterfokuserte er lærerens reflekterte forhold til innhold, mål og hensikt ved faget, samt vurderingskriterier avgjørende. Denne balansen problematiseres ytterligere av Tolgfors (2018, s. 324-325), og han skriver at hvis prinsippene for VfL får et summativt preg vil det kunne fremme et fokus på måling og sammenligning. Det vil dermed være avgjørende at en lærer har en refleksiv tilnærming til egen vurderingspraksis, og hvordan prinsippene for VfL kommer til uttrykk i undervisning og overfor elever. Selv om lærerne i mitt utvalg ikke direkte reflekterer over hvilke konsekvenser et slik karakterfokus kan få for elevene, virker de å være aktivt involvert i utviklingen av egen vurderingspraksis og å praktisere faget i tråd med læreplanens intensjoner. Dette kommer til uttrykk når de snakker om samarbeid med kollegaer om vurdering, utvikling av systemer for vurdering og arbeid med ny læreplan og nye vurderingskriterier. Det kan imidlertid tyde på at det her er en indre diskrepans i det noen av lærerne i min studie snakker om når de omtaler vurderingsidealet de ønsker å arbeide etter, men at de blir litt hengende fast i en ortodoks vurderingsforståelse knyttet til karakterer.

Karakterfokuset som flere av lærerne i mitt utvalg uttrykker at mange elever har mer eller mindre kontinuerlig, kan også ses i lys av det Lauvås (2018, s. 56-60) skriver om hvilken «kontrakt» som eksisterer mellom elevene og læreren. Hvis elevene har fokus på den summative vurderingen vil de kanskje i større grad ønske å vise seg fra sin beste side, i motsetning til om de har et mer formativt fokus i undervisningen. Dette kan tenkes å føre til at elevene ikke ønsker å vise seg frem fra sine svake sider, eller oppsøke tilbakemeldinger fra læreren om hva som kan forbedres. I likhet med eksempelet Lauvås (2018, s. 59-60) trekker frem om Drillos trenerrolle må «kontrakten» som eksisterer mellom lærer og elev være klar og tydelig, og elevene må i likhet med spillerne i eksempelet vite når det foreligger formativ og summativ vurdering. Lærene disponerer dermed et maktmiddel over elevene, og et brudd i denne «kontrakten» kan gå ut over elevenes tillit til læreren og deres villighet til å vise frem sine svake sider. Lærerne i min studie uttrykker aldri noe bevisst forhold til hvordan vurdering innebærer et disproporsjonalt maktforhold mellom elev og lærer. Denne bevisstheten er ifølge Hay og Penney (2013, s. 76) et viktig ledd for det siste prinsippet om en kroppsøvingslærers assessment literacy, «kritisk engasjement i vurdering». Dette prinsippet innebærer også at læreren ser hvilken påvirkning egen vurderingspraksis har på elevens selvoppfatning, og hvilke verdier læreren kommuniserer til elevene. Det er skolen og lærerens ansvar å veilede elevene til et formativt, fremoverrettet fokus i det daglige vurderingsarbeidet

i tråd med læreplanenes intensjoner. Det er dermed viktig at læreren er bevisst dette maktforholdet, og påvirkningen den har på elevene. Lærerne i min studie gjør imidlertid, slik Leirhaug (2016, s. 88) etterlyser, tiltak for å øke elevmedvirkningen i faget som kan demokratisere vurderingsprosesser, og som videre kan forskyve maktforholdet mellom elev og lærer.

## 5.2 Lærernes grunnlag for vurdering – i tråd med LK20?

Utdanningsdirektoratet (2021b, s. 4) skriver at det har vært tradisjon for bruk av tester som grunnlag for vurdering, men at det ikke lenger er en egnet metode for å vurdere elevenes kompetanse i kroppsøving slik kompetanse beskrives i LK20. Lærerne i min studie uttrykker kjennskap til at tester ikke egnes som vurderingsgrunnlag, og ingen forteller at de bruker dette i sin undervisning som grunnlag for å sette karakter. De forteller at de bruker vurderingskriterier som i større grad rettes mot elevers evne til samarbeid, innsats og holdninger overfor hverandre, og som er forankret i kompetansemålene. Dette kan knyttes til lærerens forståelse av assessment efficacy, som blant annet innebærer forståelse for sammenhengen mellom læreplan, undervisning og vurdering (Hay & Penney, 2013, s. 74).

Ingen av lærerne i mitt utvalg snakker om kunnskaper og ferdigheter i seg selv som sentrale vurderingskriterier. Hvis de snakker om kunnskaper og ferdigheter knyttes det i større grad til å anvende disse for å gjøre andre gode, noe som fremhever hvordan de vektlegger kriterier som samarbeid og holdninger overfor hverandre. Det har vært tradisjonelt i kroppsøving å foreta en tredeling av vurdering i kroppsøving mellom kunnskap, ferdigheter og innsats/holdninger (Arnesen et al., 2013, s. 18). Mine funn står i motsetning til tidligere forskning som viser at en slik tredeling er vanlig. Det kan tyde på at begrepene som var sentrale som vurderingskriterier tidligere som kunnskap, ferdigheter, og holdninger fortsatt brukes av kroppsøvingslærere i mitt utvalg, men at fokuset er endret for å bruke de i tråd med kompetansemål og intensjonene til læreplanen. Som eksempel er det i LK20 er ingen kompetansemål konkret rettet mot at elever skal vise kunnskaper eller ferdigheter mot en bestemt standard, men begrepene finnes, slik som: «bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å samarbeide og bidra til å gjøre andre gode i aktivitet og samspill» (Udir, 2021b, s. 9).

Lærerne i min studie uttrykker at de har samtaler med elevene både i fellesskap og en-til-en, både underveis i timene og i etterkant. Disse samtalene brukes blant annet som mulighet for



elevene til å reflektere over hva de har lært, eller hvordan de handlet i timen med tanke på hva som var læringsmålet, og igjen som grunnlag for vurdering. Dette synes å være i tråd med Hay og Penney (2013, s. 74-75) sine prinsipper om vurderingsforståelse og vurderingsimplementering, som handler lærerens kunnskap om ulike vurderingsmetoder og evnen til å praktisere disse på en hensiktsmessig måte. Det står også i LK20 at elevene skal få mulighet til å vise sin kompetanse på flere og varierte måter som innebærer både forståelse og refleksjon (Udir, 2019). Dette innebærer at observasjoner gjort av lærere i timene i seg selv kan sies å ikke være tilstrekkelig grunnlag for å vurdere elevens kompetanse i kroppsøving. Aasland og Engelsrud (2017) problematiserer hvordan lærere i kroppsøving vurderer innsats som noe lærerne kan se på elevene, og at andre aspekter ved innsats som selvregulert læring og refleksjon vil kunne falle bort. Funn i min studie som tyder på at lærerne ser viktigheten av samtale med elevene, og at de aktivt jobber for at elevene skal forstå og reflektere, synes å stå i motsetning til funn gjort tidligere. Selv om lærerne i mitt utvalg ikke direkte knytter refleksjonssamtaler med elevene til deres forståelse og vurdering av innsats åpner det dørene for et utvidet grunnlag for å vurdere elevenes kompetanse, når det åpner for at elevene kan fortelle om egne opplevelser og refleksjoner. Dette kan potensielt også bidra til å motarbeide den gjeldende aktivitets- og prestasjonsdiskursen som har dominert faget (Aasland og Engelsrud, 2017; Aasland, Walseth & Engelsrud, 2020; Leirhaug, 2016).

## 5.2 Lærernes forståelse av LK20 – peker i samme retning

Lærerne i min studie uttrykker at de har arbeidet mye med utforming av vurderingskriterier og tolking av LK20. Hay og Penney (2013) viser som nevnt til Bernstein (1971) sin forklaring om at et samfunn velger ut, klassifiserer, distribuerer, overfører og vurderer formell kunnskap gjennom de tre message-systemene læreplan, pedagogikk og vurdering. En læreplanreform som er vellykket vil føre til at endringen peker i samme retninger innenfor alle message-systemene. (Leirhaug, 2013, s. 26-27). Lærerne i min studie uttrykker alle at de er fornøyde med retningen LK20 går i, og at de har endret sin vurderingspraksis som følge av den. Dette kommer til uttrykk når de snakker om likheter i opplevelser av hvordan vurderingskriterier har endret seg og konsekvensene av ny læreplan. Alle forteller at samarbeid, innsats og holdninger overfor andre er blitt mer sentrale vurderingskriterier enn før. Dette kan tyde på at endring i systemet læreplan har ført til endringer for lærerne i mitt utvalg som til en viss grad har gått i samme retning innenfor message-systemet vurdering.

Samtidig er det andre faktorer som kan påvirke en lærers endring i vurderingspraksis enn bare endringer innenfor systemet læreplan. Det må tas høyde for at lærerne i min studie enten er relativt nyutdannede og utdannede parallelt med utvikling av LK20, eller slik Bjørn blant annet uttrykker veldig interessert i vurdering. Arnesen et al., (2013, s. 26) skriver at en læreres egne praksisteori, og om læreplanen samsvarer med denne kan ha mye å si for endringer i vurderingspraksis. Det er nettopp dette lærerne i min studie uttrykker, at de hele tiden i stor grad har praktisert vurdering i likhet med de endringene som er kommet med LK20. Slik Lorente-Catalán og Kirk (2016) også skriver, får studenter som har møtt VfL i utdanningen mer tro og motivasjon for å praktisere VfL i egen undervisningen.

Samtidig snakker lærerne i mitt utvalg om godt samarbeid med kollegaer og støtte fra ledelsen ved sine skoler. Alle lærerne i min studie er en del av en kroppsøvingssesjon som består av flere kroppsøvingslærere, og de uttrykker viktigheten av samarbeid for arbeidet med vurdering. Leirhaug (2016) og Hernán et. al (2022) understreker denne viktigheten, og skriver at lærere som skal utvikle sin assessment literacy både må ha støtte og interesse for å utvikle den. Dette er også i tråd med Kunnskapsdepartementet (2016) sine vurderinger om at læreplanimplementering må foregå i samarbeid både med kollegaer og skoleledelse, slik lærerne i mitt utvalg gir uttrykk for at de har gjort.

En annen måte lærerne i mitt utvalg uttrykker likheter i forståelse av læreplanendringer er når de snakker om hvordan idrettsaktivitet ikke lenger er sentralt som begrep i LK20. Lærerne forteller om positive tanker rundt dette, og ser muligheter knyttet til mindre fokus på ferdigheter i spesifikke idrettsaktiviteter. Alle forteller at dette har ført til konkrete endringer i praksis. Lærerne snakker som nevnt om nye vurderingskriterier som i større grad tar utgangspunkt i andre faktorer enn ferdigheter. Leirhaug (2013) knytter noe av grunnen til at læreplanreformen LK06 ikke ble sett på som vellykket var at det var knyttet misnøye og forvirring til endringene både blant lærere og elever, som står i motsetning til hvordan lærerne i min studie snakker at de er positive til LK20. Samtidig virker det på lærerne som at enkelte elever ikke forstår og er misfornøyde med endringene med LK20. Lærerne virker å ha et ønske om at disse elevene skal forstå, og er motiverte for å arbeide med å legitimere faget overfor elevene sine. Dette arbeidet med bevisstgjøring av elevene kan igjen trekkes til det første prinsippet til Hay og Penney (2013, s. 74) for assessment literacy, hvor assessment efficacy er et viktig prinsipp. Lærerne uttrykker et ønske om å praktisere vurdering i tråd med læreplanen, med utgangspunkt i kompetansemål og formål med faget.

Det er nyanser i hva lærerne i utvalget mitt omtaler at kompetanse innebærer for elever i kroppsøving. De fleste virker å knytte kompetansebegrepet for elevene tilbake til hva de selv ser på som viktig i faget. Samtidig er det flere som synes det er et utfordrende spørsmål å svare konkret på. Alle lærerne snakker imidlertid om kompetanse for en elev både i lys av kompetansemål, samtidig som de trekker inn elementer som livslang bevegelsesglede og samarbeidskompetanse som finnes i beskrivelsen av fagets relevans og sentrale verdier. Kunnskapsdepartementet (2016) skriver at LK20 har som hensikt å gjøre det lettere å vurdere elevenes kompetanse, og at kompetansemålene skal ses i lys av teksten om faget for læreplanen. Det kan ut ifra måten lærerne snakker om kompetanse for elever synes at de ser læreplanen som helhet når de refererer både til kompetansemål og overordnede deler av læreplanen, men det er tydelig at lærernes forforståelser av hva de synes er viktig i faget skinner igjennom når de snakker om kompetansebegrepet. Borgen og Engelsrud (2020, s. 14) problematiserer som nevnt språket som brukes i LK20, og at det kan være vanskelig for en lærer å vurdere hva elevene skal gjøre for å vise oppnådd kompetanse i faget. Det kan virke som, slik de konkluderer, at det er viktig med vedvarende diskusjoner rundt begreper og språk. Hvis målet med læreplanen er at elevenes kompetanse skal være lettere å vurdere kan det være tenkes å være nyttig med ytterligere avklaringer og diskusjoner begrepene som brukes.

### 5.3 Lærernes opplevelse av vurdering under koronapandemien

Innføringen av LK20 falt sammen med utbruddet av koronapandemien. Dette førte til utfordringer med implementeringsarbeidet med læreplanen og arbeid med vurdering for lærerne, og ble et aktuelt tema i samtalene med dem. Derfor vil det være relevant å diskutere, selv om det ikke direkte faller innenfor de opprinnelige rammene for oppgaven.

Lærerne i min studie snakket om utfordringer knyttet til både undervisning, læreplanimplementering og vurdering under koronapandemien. Det er enighet blant lærerne i min studie om at implementering av ny læreplan ble utfordrende når mange av elevene deres har hjemmeskole. De understreker imidlertid at de prioriterer undervisningsvurdering både for elevene som er hjemme og på skolen, selv om dette medfører mer arbeid.

Utdanningsdirektoratet (2021a) fastslår at elever har behov for god undervisning uavhengig om de er på skolen eller hjemme. At lærerne opprettholder bruk av formative tilbakemeldinger, og at de faktisk prioriterer dette, selv om det fører til større arbeidsmengde

kan forstås som at undervisvurderingen er den viktigste formen for vurdering i faget. Deres fokus på læringsfremmende vurdering kan knyttes til lærernes forståelse av assessment efficacy, som innebærer forståelse og prioritering av hensiktsmessig former for vurdering (Hay & Penney, 2013, s. 74).

Noen av lærerne i min studie uttrykker at de hadde fokus på store kreative oppgaver med skriftlige innleveringer i begynnelsen av pandemien, men at dette fokuset endret seg. Dette forklares både med manglende motivasjon blant elevene og for mye arbeid for lærerne, og at det i større grad for noen av lærerne kun handlet om å få elevene ut og i bevegelse etter hvert. Dette synes å ha likhet med det Andersen et al., (2021, s. 112) finner om at lærere i perioder med hjemmeskole i stor grad ga skriftlige oppgaver, også i praktiske fag som kroppsøving. De skriver også at lærerne ga elevene for mye arbeid i begynnelsen, og at både elevene og lærerne fikk økt arbeidspress tidlig. Samtidig knytter noen av lærerne i mitt utvalg undervisningen i hjemmeskole til andre læringsmål relevante for faget. De beskriver en praksis der de vurderer innsats og legger opp til samarbeid og kreative opplegg. Det synes dermed å være en indre diskrepans i hva lærerne i min studie forteller om hvilke vurderingskriterier de vektla for elevene med hjemmeskole. Noen forteller at de etter hvert bare ville få elevene ut og i bevegelse uavhengig av hvor mye de gjorde med innsats som eneste vurderingskriterium. Andre prioriterte å bruke læringsmål som de ellers vektla som samarbeid, og finne på kreative opplegg. Det virker dermed for min studie i likhet med Andersen et al., (2021, s. 48) at oppgavene elevene fikk i hjemmeskole handlet mye om den enkelte lærernes kompetanse og kreativitet.

## 6. Konklusjon og videre forskning

Hensikten med denne studien har vært å undersøke hvordan kroppsøvlingslærere forstår og praktiserer vurdering i kroppsøvlingsfaget, og hvordan LK20 og koronapandemien har påvirket dette arbeidet. Ved hjelp av vurderingsteori har jeg forsøkt å belyse lærerens forståelse av vurdering, og med utgangspunkt i diskusjonen vil jeg avslutningsvis svare på studiens problemstilling: «Hvordan forstår og praktiserer kroppsøvlingslærere i videregående skole vurdering?». Funnene i min studie tyder på at lærerne forsøker å praktisere vurdering etter prinsippene for VfL. De snakker om vurdering som en kontinuerlig prosess, og synes å prioritere elevenes læring i vurderingsarbeidet.

Tilbakemeldinger til elevene synes å være noe som lærerne prioriterer høyt, og de understreker at alle elevene skal få tilbakemeldinger, samtidig som tilbakemeldingene skal forstås og være læringsfremmende. Derfor bruker lærerne mye tid på å klargjøre læringsmål og arbeide for at elevene skal forstå hva de skal lære. Elevene skal også få ta del i eget vurderingsarbeid, og de blir sett på som bidragsytere både for sin egen og medelevers læring. På bakgrunn av dette vil det være grunnlag for å si at lærerne praktiserer vurdering i tråd med prinsippene for VfL, og at lærerne ser på vurdering som et hjelpemiddel for å fremme læring hos elevene.

Lærerne uttrykker at den summative vurderingen ikke er noe de trenger å bruke så mye tid på, når sluttvurdering settes på bakgrunn av de kontinuerlige tilbakemeldingene elevene har fått gjennom året. Det virker dermed som at lærerne ser på formativ vurdering som den viktigste formen for vurdering i kroppsøving, noe som er i tråd med læreplanens intensjoner. Samtidig virker det som at undervisningsvurderingen kan få et summativt preg hvis elevene er karakterfokuserende. Denne diskrepansen mellom ideal og praksis oppsummeres godt av Johannes: «Man har masse idealer og tanker, også tror jeg at hvis man hadde observert er man ikke helt der enda. Både jeg og mange andre vet hva vi vil og hva vi bør gjøre, men det tar tid å komme dit».

LK20 synes å ha ført til konkrete endringer i vurderingspraksisen for lærerne i min studie, og lærerne stiller seg positivt til ny læreplan. De uttrykker liknende tanker når de omtaler hvilke implikasjoner denne læreplanen vil ha for vurderings- og undervisningspraksis. Det samme kommer frem når de snakker om endringer i vurderingskriterier. Samarbeid, innsats og

holdninger overfor medelever virker også å ha fått en enda større plass i vurderingen etter innføringen av ny læreplan.

Det er tydelig at perioder med hjemmeskole gjør vurderingsarbeidet utfordrende for lærerne i mitt utvalg, og at de opplever at de gir dårligere vurderinger til elevene sine i disse periodene. Det viker også som at det blir mye opp til kreativiteten til den enkelte lærer å finne på opplegg til elevene som er hjemme.

Funn i min studie vil kunne ha implikasjoner for forskningsfeltet. Studien peker på andre tendenser enn tidligere forskning på vurdering i kroppsøvfingsfaget i norsk videregående skole. Lærerne i min studie uttrykker å til en viss grad å ha implementert flere av prinsippene for VfL i sin undervisning, og de synes å praktisere vurdering i tråd med disse prinsippene. Andre kroppsøvfingslærere og kroppsøvfingslærerstudenter kan ha utbytte av å lese hvordan lærerne i min studie praktiserer vurdering i tråd med VfL.

For videre kunnskapsutvikling på forskningsfeltet vil det være behov for videre forskning på hvordan lærere på ungdomsskole og videregående skole praktiserer vurdering. Det er også behov for å finne ut av hvordan elever opplever lærerens vurderingspraksis.

Observasjonsstudier og intervjuer med elever vil kunne belyse om elever har samme opplevelse av økt fokus på prinsippene for VfL om lærerne i min studie har. Samtidig har det med koronapandemi vært utfordrende å implementere ny læreplan i faget, så videre forskning på hvordan LK20 praktiseres og oppleves vil det være behov for. Her kan det for eksempel være nyttig å forske på lærere som uttrykker gode erfaringer med undervisning mens elevene hadde hjemmeskole.

## 7. Referanser

- Andersen, R. K., Bråten, M., Bøckmann, E., Kindt, M. T., Nyen, T., & Tønder, A. H. (2021). *Håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for videregående opplæring*. Fafo. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/konsekvenser-av-koronautbruddet-for-elever-og-larlinger-i-videregaende-opplaring/>
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K., & Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), s. 9-32. <http://hdl.handle.net/11250/225309>
- Aarskog, E. (2021). 'No assessment, no learning': exploring student participation in assessment in Norwegian physical education (PE). *Sport, Education and Society*, 26(8), s. 875-888. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791064>
- Aasland, E., & Engelsrud, G. (2017). "Det er lett å se hvem av dere som har god innsats". Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3) s. 5-17. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Aasland, E., Walseth, K., & Engelsrud, G. (2019). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*, 25(5) s. 479-492. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. <https://kappanonline.org/inside-the-black-box-raising-standards-through-classroom-assessment/>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21. s. 5-31. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-008-9068-5>

- Borgen, J. S., & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1).  
<https://doi.org/10.5617/adno.8099>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). s. 77-101. <https://www.researchgate.net/publication/283600359>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019) Reflecting og reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sports, Exercise and Health*, 11(4). s. 589-597.  
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.)  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Fjørtoft, H., & Sandvik, L. V. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen: Praksis, læring og utvikling*. Universitetsforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregående opplæring*. (FOR-2020-29-6-724) Lovdata.  
[https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_5#KAPITTEL\\_5](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5)
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77(1), s. 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hay, P., & Penney, D. (2013). *Assessment in Physical Education: A sociocultural perspective*. Routledge.
- Hernán, E. J., López-Pastor, V. M., & Lorente-Catalán, E. (2022). Challenges with using formative and authentic assessment in physical education teaching from experienced teachers' perspectives. *Curriculum studies in health and physical education*, s. 1-15.  
<https://doi.org/10.1080/25742981.2022.2060118>



Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - fordypning - forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)).

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i kroppsøving*. (KRO01-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/KRO01-05>

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

Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Cappelen Damm.

Leirhaug, P. E., & 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*, 20(5), s. 624-640.

<https://doi.org/10.1080/13573322.2014.975113>

Leirhaug, P., & Annerstedt, C. (2015). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 21(6), s. 616-631. [10.1080/17408989.2015.1095871](https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871)

Leirhaug, P. E. (2016). Exploring the relationship between student grades and assessment for learning in Norwegian physical education. *European Physical Education Review*, 22(3), s. 298-314

[10.1177/1356336X15606473](https://doi.org/10.1177/1356336X15606473)

- Leirhaug, P. E. (2016). «Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring» *En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge*. [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøgskole.  
<http://hdl.handle.net/11250/2419782>
- Leirhaug, P. E., 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), s. 21-36.  
[10.1080/18377122.2016.1145429](https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1145429)
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society* 18(1), s. 57-76. [10.1080/13573322.2012.713860](https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860)
- 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), s. 22-33. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1240>
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø., Bang, K. M., & Lagestad, P. (2022). Norwegian upper secondary students' experiences of their teachers' assessment of and for learning in physical education: examining how assessment is interpreted by students of different physical abilities. *Sport, Education and Society* 27(3), s. 320-331.  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1842728>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. (Oppdragsrapport nr. 1). <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Neumann, C. B., & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*.
- Ní Chróinín, D., & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), s. 219-233. [10.1080/17408989.2012.666787](https://doi.org/10.1080/17408989.2012.666787)

- 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* 20(5), s. 641-655. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.987745>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svendby, E. B. (2013). *"Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn": En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvfingsfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming)*. [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/171353>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (5.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tolfors, B., Öhman, M. (2016). The implications of assessment for learning in physical education and health. *European Physical Education Review*, 22(2), s. 150-166. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1177/1356336X15595006>
- Tolfors, B. (2018). Different versions of assessment for learning in the subject of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), s. 311-327. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429589>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012*. <http://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-8-2012/4/4.1/forutsetninger-og-innsats/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. Rapport. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Endringer i vurderingsforskriften*.

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/ending-av-vurderingsforskriften/>

Utdanningsdirektoratet (2021a) *Digital undervisning*.

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/digitale-ressurser/>

Utdanningsdirektoratet (2021b). *Vurdering i kroppsøving*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Standpunkt vurdering*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/standpunkt vurdering/>

Østrem, S. (2021). *Å skrive akademisk En veiviser for forskere*. Oslo: Cappelen damm akademisk.

## 8. Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide

#### **Introduksjon**

*Jeg vil begynne med å takke for at du ville stille til intervju. Jeg håper vi kan få til en samtale oss imellom, ikke en utspørring. Hensikten med dette intervjuet er å få innsyn i dine tanker rundt vurdering i kroppsøving, og hvordan den nye læreplanen har påvirket din vurderingspraksis.*

Litt om informantens bakgrunn: Utdanning innen kroppsøving og tidligere arbeidsplasser relevante for prosjektet.

#### **Generelt om kroppsøvingfaget**

Hva synes du er viktig i kroppsøving? Hvorfor er dette viktig? Har noe av dette endret seg etter innføring av ny læreplan?

- Læreplan: relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og kompetansemål.
- Mål for timen, perioden
- Kan du gi et eksempel på hvordan en typisk kroppsøvingstime kan se ut?

#### **Vurderingspraksis**

Hvordan arbeider du med vurdering?

Har du endret din vurderingspraksis etter innføringen av nye læreplan?

- Hva legger du vekt på i vurderingsarbeidet med/av elevene
- Kompetansemål: hvilke kriterier/kompetansemål mener du er viktigst for vurdering?
- Underveisvurdering: hensikt, muntlig eller skriftlig, elevmedvirkning
- Sluttvurdering
- Kompetansebegrepet i læreplanen?

Samarbeider du med kolleger angående vurdering? Har dere møter i kroppsøvingssesjonen?

Hva snakker dere om her? Endringer i læreplan?

Hvordan blir elevene dine involvert i vurderingsarbeidet? Hvordan er din elevgruppe sine opplevelser med vurdering? Snakker dere mye om vurdering, vurderingskriterier osv. Hvilke

tilbakemeldinger har du fått fra elevene dine om vurdering? Har du snakket med elevene dine om endringer i læreplanen?

### **Endringer i ny læreplan**

- Har du gjort deg noen tanker om bruken av begrepet idrettsaktiviteter i den nye kontra den gamle læreplanen.
- Hovedområder (idrettsaktiviteter, friluftsliv, trening og livsstil) er blitt til kjerneelementer (bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, uteaktiviteter og naturferdsel)
- Hvilket forhold har du til de tverrfaglige temaene i kroppsøving?
- Undervisvurdering står nå sammen med kompetansemål, har det hatt noen betydning for ditt arbeid med vurdering?

Har du noe mer å tilføye på slutten? Noe du ønsker å nevne?

*Takk for at du tok deg tid til å stille til intervju, skulle du lure på noe angående intervjuet eller prosjektet er det bare å ta kontakt.*

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til deltakere med samtykkeerklæring

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

*«En kvalitativ studie om kroppsøvlingslæreres vurderingspraksis»?*

#### **Formål**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke kroppsøvlingslæreres vurderingspraksis. Dette undersøkes i forbindelse med min masteroppgave ved Høgskolen i Innlandet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

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

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

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

Jeg ønsker å rekruttere 4-8 kroppsøvlingslærere på videregående skole, og tar formelt kontakt med deg gjennom denne henvendelsen.

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

Om du ønsker å delta i studien innebærer det for deg å stille opp til et intervju som vil vare i ca. 1 time. Her vil du få mulighet til å snakke om tanker du har om egen vurderingspraksis i kroppsøvlingsfaget. Intervjuet vil tas opp på lydopptak og lages elektronisk på nettskjema. Sted og tid for gjennomføringen av intervjuet står du fritt til å bestemme selv, jeg håper å få gjennomført intervjuene innen utgangen av uke 8.

#### **Det er frivillig å delta**

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

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Dette innebærer kun masteroppgaven, og eventuelt vitenskapelig publikasjon av denne. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er jeg som masterstudent, og min veileder Knut Westlie som vil ha tilgang til opplysningene.
- Ditt navn og kontaktopplysninger vil anonymiseres med en kode, og denne vil lagres adskilt på en egen navneliste på ekstern harddisk for at ingen uvedkomne skal få tilgang til dine personopplysninger.

I publikasjon av masteroppgaven vil du ikke kunne gjenkjennes.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 18.05.22. Personopplysninger vil slettes når prosjektet er endelig godkjent, som vil være senest våren 2023.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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



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

- Materstudent Sindre Mobraaten  
Epost: [sindre.mobraaten@gmail.com](mailto:sindre.mobraaten@gmail.com)  
Mobil: +47 94156285
- Høgskolen i Innlandet ved Knut Westlie  
Epost: [knut.westlie@inn.no](mailto:knut.westlie@inn.no)  
Mobil: +47 91349326
- Vårt personvernombud: Usman Asghar  
Epost: [usman.asghar@inn.no](mailto:usman.asghar@inn.no)  
Mobil: +47 61287483

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

### Med vennlig hilsen

Knut Westlie  
(Førstelektor/veileder)

Sindre Mobraaten  
(Masterstudent)

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «en kvalitativ studie om kroppsøvlingslæreres vurderingspraksis», 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, senest vår 2023.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Vurdering fra NSD

### **Referansenummer**

870306

### **Prosjekttittel**

Masteroppgave i kroppsøving og idrett.

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for folkehelse og idrettsvitenskap

### **Prosjektansvarlig**

Knut Westlie

### **Student**

Sindre Mobraaten

### **Prosjektperiode**

01.12.2021 – 1.11.2022

### **Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

### **Rettslig grunnlag**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 01.11.2022.

### **Kommentar**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.11.2022.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

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

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

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!