



**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Anders Rødland

## Masteroppgave

### **«Vurdering i kroppsøving: En nærmere undersøkelse på kroppsøvingslæreres tanker»**

En kvalitativ studie om kroppsøvingslæreres tanker om vurdering.

«Assessment in physical education: A closer examination of physical education teachers thoughts»

A qualitative study of physical education teachers thoughts on assessment.

Master i idrett og kroppsøving

Antall ord: 23898

**2024**

## Sammendrag

Hensikten med denne studien er å få et nærmere innblikk i hvordan kroppsøvlingslærere sine tanker er om vurdering, samt hvordan dette praktiseres. Det ønskes også å få et innblikk i hvordan fysiske tester blir tatt i bruk i dagens vurderingskontekst.

Det teoretiske rammeverket i denne studien er vurderingsteori. Denne teorien er todelt, hvor vurdering først ses i lys av tre forskjellige vurderingsparadigmer; psykometrisk, kontekstuell og personlig (ipsativt) paradigme. Disse vil nærmere bli plassert innenfor hver sin kultur; testkulturen og vurderingskulturen. Andre sentrale teoretiske begreper som vil bli brukt i denne studien er summativ- og formativ vurdering.

Masteroppgaven er en kvalitativ intervjustudie. Gjennom seks semi-strukturerte intervjuer av kroppsøvlingslærere, vil det skapes datamateriale som vil bli analysert med bruk av en tematisk analysemetode.

Resultatdelen av oppgaven viser funn som gir innsikt i kroppsøvlingslærerens tanker rundt hvordan vurdering var før i tiden og hvordan de opplever det i dag. Lærerne har ulike tilnærminger til deres forståelse rundt læreplan, og hva de mener fokuset rundt vurdering er.

Denne studien vil legge til rette for en bevegelse mellom to kulturer, og forklare hvordan disse kan ha påvirket de forskjellige kroppsøvlingslærerne. Noen kroppsøvlingslærere poengterer deres fokus på formativ vurdering, mens andre viser gjennom deres respons at vurdering omhandler aspekter fra den summative vurderingen.

Fysiske tester er en vurderingsmetode som kroppsøvlingslærerne snakker mye om, og de viser en utvikling her. Innen bruk av fysiske tester, viser deres respons at de beveger seg vekk fra fokuset på resultat og karakterer, til å bruke før- og etter tester, med fokus på utvikling av elevene.

**Nøkkelord:** Formativ vurdering, summativ vurdering, testkulturen, vurderingskulturen, kroppsøvlingslæreren, kroppsøving, før- etter test, fysiske tester.

## Abstract

The purpose of this study is to gain insight into physical education teachers' thoughts on assessment and how it is practiced. It also aims to understand how physical tests are used in today's assessment context.

The theoretical framework of this study is assessment theory, which is divided into three assessment paradigms: psychometric, contextual, and personal (ipsative). These are further contextualized within test culture and assessment culture. Other key theoretical concepts that will be used in this study include summative and formative assessment.

This is a qualitative interview study. Through six semi-structured interviews with physical education teachers, data will be generated and analysed using thematic analysis.

The results reveal insights into physical education teachers' thoughts on how assessment was conducted in the past and how they experience it today. Teachers have varying approaches to understanding the curriculum and the focus of assessment. Some responses show consistency, while others do not.

This study facilitates a movement between two cultures and explains how this may have influenced different physical education teachers. Some emphasize formative assessment, while others' responses suggest aspects of summative assessment.

Physical tests are a frequently discussed assessment method among physical education teachers, with indications of evolution in their approach. Their responses show a shift away from focusing solely on results and grades towards using pre- and post-tests to focus on student development.

## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en krevende, men også en svært givende prosess. Gjennom denne studietiden har jeg lært utrolig mye på det som føles som kort tid. Gjennom denne perioden har jeg utviklet meg som person, oppnådd nye høyder og fått en helt ny forståelse og respekt for masterstudiet.

Jeg vil til å begynne med takke min veileder Eirik Aarskog. Vi har hatt mange gode samtaler og veiledninger gjennom denne masteroppgaven. Med din erfaring og kunnskap rundt temaet, har dette stadig vært med på å åpne mitt eget perspektiv på oppgaven. Du har vært ærlig fra start, og sakt det som det er, noe jeg setter stor pris på. Takket være deg har denne prosessen gått fra å være en krevende prosess til en lærerik.

Stor takk til kroppsøvlingslærerne som stilte opp til intervju, og gjorde denne prosessen for meg til en positiv opplevelse. Deres tanker og refleksjoner har vært veldig interessante, og jeg er takknemlig for alt dere ga til oppgaven. Jeg vil ta med meg deres refleksjoner og tanker videre i livet. Vil også takke rektorene, som åpner sine dører, er positive til min kontakt og videreformidler dette til sine kroppsøvlingslærere.

Andrea Bjørndal, min kjæreste og kommende samboer. Tusentakk for din hjelp, støtte, omtanke og ikke minst kjærlighet. Det har vært mye pendling fram og tilbake, men å vite at jeg skal få se deg på slutten av uken har fått meg igjennom hver eneste dag. Nå er vi snart i mål.

Til slutt vil jeg bare takke gutta, Erling, Helge, Mads, Oscar og Simen. Vi har nå strevd sammen i to år, og gjennom disse har vi hatt utrolige mange gode, givende og morsomme samtaler. Det har vært mye kødding, men også gitt hverandre mange gode innspill i hverdagen. Alle disse timene på biblioteket, hadde ikke vært det samme uten dere. I løpet av bare to år har vi bygd vennskap som ikke blir borte med det første. Cheers boys.

Anders Rødland

15.05.2024

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	1
Abstract .....	2
Forord .....	3
1. Introduksjon .....	6
1.1 Selvbiografisk sitering.....	6
1.2 Kroppsøvingfagets utvikling .....	7
1.3 Tidligere forskning .....	9
1.4 Hensikt og problemstilling .....	10
1.4.1 Problemstilling.....	11
1.4.2 Underspørsmål .....	11
1.5 Begrepsavklaring.....	11
1.6 Studiens videre oppbygging og struktur.....	12
2. Vurdering i kroppsøving, en skolepolitisk kontekstualisering.....	13
2.1 Vurdering i kroppsøving .....	15
3. Teori .....	17
3.1 Vurderingsparadigmer.....	17
3.2 Summativ vurdering .....	19
3.3 Formativ vurdering.....	20
4. Metode.....	23
4.1 Valg av forskningsstrategi.....	23
4.1.1 Valg av intervju som metode .....	24
4.1.2 Semistrukturert intervju.....	25
4.2 Gjennomføring av forskningsmetodisk arbeid.....	27
4.2.1 Intervjuguide .....	27
4.2.2 Utvalgsprosedyren og rekruttering.....	28
4.2.3 Pilotintervju.....	31
4.3 Intervju med kroppsøvingslærere.....	32
4.4 Analyse av datamaterialet .....	33
5. Resultater.....	42
5.1 En hverdag med fysiske tester og idrett .....	42
5.1.1 Resultater er vel grunnlag for karakter.....	42
5.1.2 Det jeg opplevde som elev, bruker jeg selv i dag.....	44
5.1.3 For mye erfaring kan hemme din utvikling.....	45
5.1.4 Oppsummering: En hverdag med fysiske tester og idrett .....	46

5.2	Kroppsøvlingslærernes vurderingspraksis .....	47
5.2.1	Formativ vs. Summativ vurdering.....	47
5.2.1.1	Er ikke nok tid til å vurdere.....	49
5.2.2	Kroppsøvlingslærerne mening om vurdering.....	49
5.2.3	Refleksjon er da viktig .....	51
5.2.3.1	Sammenhengen mellom refleksjon og vurdering.....	51
5.2.4	Testkulturen henger fortsatt igjen .....	52
5.2.5	Oppsummering: Kroppsøvlingslærernes vurderingspraksis.....	53
5.3	Kroppsøving i utvikling .....	54
5.3.1	Jeg savner litt fokus på det fysiske.....	54
5.3.1.1	Deltakelse er en utfordring.....	55
5.3.2	Vekk med idrettsfokus, inn med kompetansemål!.....	55
5.3.3	Kroppsøving skal hjelpe elevene mot livet etter skolen.....	57
5.3.4	Oppsummering: Kroppsøving i utvikling .....	58
6.	Diskusjon.....	60
6.1	Hva tenker kroppsøvlingslærerne at vurdering skulle være i kroppsøving før? .....	60
6.2	Hvordan tenker kroppsøvlingslærerne at de vurderer i kroppsøvlingsfaget i dag?....	62
6.3	Hva tenker kroppsøvlingslærerne at vurdering skal være i relasjon til dagens læreplan? .....	65
6.4	Avsluttende refleksjoner rundt validitet og reliabilitet .....	67
6.4.1	Validitet.....	67
6.4.2	Reliabilitet .....	70
6.5	Avsluttende refleksjoner rundt studiens etiske vurderinger .....	70
7.	Konklusjon og videre forskning .....	72
	Litteraturliste .....	74
	Vedlegg 1. Intervjuguide.....	77
	Vedlegg 2. Informasjonsskriv .....	81
	Vedlegg 3. Godkjenning fra Sikt.....	84

# 1. Introduksjon

I denne oppgaven vil jeg presentere en kvalitativ- intervju studie som setter søkelys på vurdering som tematikk i kroppsøvingsfaget. Særlig vil jeg i denne oppgaven rette fokus mot kroppsøvingslæreres tanker rundt vurdering, både i relasjon til slik kroppsøvingsfaget er i dag og slik det har vært tidligere. Valget av denne tematikken er forankret i egne erfaringer, ulike aspekter ved kroppsøvingsfagets historie, dagens vurderingsordning i kroppsøvingsfaget, og tidligere forskning. I det innledende kapitlet vil jeg derfor først dele en kort selvbiografisk situering, før jeg presenterer en kort historisk og skolepolitisk kontekstualisering av kroppsøvingsfaget. Etter dette følger en redegjørelse for tidligere forskning, som bakgrunn for valg av tematikk. Avslutningsvis presenteres den spesifikke hensikten for studien og med bakgrunn i innledningen presenteres så oppgavens problemstilling. Helt til slutt vil jeg kort redegjøre for oppgavens videre oppbygning og struktur.

## 1.1 Selvbiografisk sitering

Det å presentere en selvbiografisk situering i innledningen er ment å gi leser innsikt i mine personlige grunner for valg av tematikk. Neuman og Neuman (2012, s. 91) poengterer at en selvbiografisk situering kan tydeliggjøre både for forsker og leser hvordan forskeren selv påvirkes av egne minner og følelser når en velger hva en vil studere, i selve datainnsamlingen og i analysene av dataene en har produsert. Gitt at dette er en kvalitativ forsknings studie, hvor jeg med min bakgrunn er medskaper av kunnskapen som produseres, kan en slik situering slik sett gi innblikk til ulike tanker og erfaringer som er relevante i relasjon til meg som kunnskapsprodusent innenfor den valgte tematikken.

Det første punktet jeg selv tenker er sentralt i denne situeringen er at bakgrunnen for å velge tematikken vurdering, slik jeg ser det, stammer fra egne opplevelser som elev på ungdoms- og videregående skole. Min opplevelse her var at store deler av vurderingen jeg fikk baserte seg på fysiske tester, og at det var det som dannet grunnlag for hvilken karakter jeg fikk. Underveis i mitt studieoppløp, spesielt i min masterutdanning, har jeg etter hvert kommet til en erkjennelse av at slik jeg opplevde det ikke virker å samsvare med hverken litteratur om vurdering eller norsk lovverk om vurdering. Denne opplevelsen har gjort meg ekstra nysgjerrig på den ved valgte tematikken, og har fått meg til å stille spørsmål ved om slik jeg opplevde vurdering

fortsatt foregår i den norske skolekonteksten i dag. Spørsmål rundt dette, og da kanskje særlig det med å bruke fysiske tester som vurdering og vurderingsgrunnlag, var det som i utgangspunktet gjorde at jeg ønsket å sette søkelys på tematikken. Samtidig er det viktig å påpeke at ettersom jeg har arbeidet med denne oppgaven, så har min forståelse rundt vurdering som begrep utvidet seg. Denne utvidede forståelsen har i sin tur gjort at fokuset på tester er blitt mindre, og jeg har blitt mer og mer nysgjerrig på vurdering generelt. Det betyr ikke at jeg har lagt fra meg ønske om å få et lite innblikk på kroppsøvingslærernes tanker rundt fysiske tester i dagens kroppsøving, men at vurdering mer generelt er det jeg har endt opp med å undersøke.

## 1.2 Kroppsøvingsfagets utvikling

Det at jeg hadde ideer, tanker og spørsmål om vurdering i kroppsøving fortsatt brukes slik jeg opplevde det i skolen, gjorde at jeg anså det som relevant å undersøke vurdering i kroppsøving med fagets historie og utvikling som bakteppe. Kroppsøvingsfaget har en relativt lang historie som fag i norsk skole, og har igjennom sin historie gjennomgått en betydelig utvikling. Hvis vi følger Augestad (2003) og Lopez-Pastor et al. (2013) beskrivelser av kroppsøvingsfagets historie, kan man grovt dele kroppsøvingsfaget inn i historiske perioder i relasjon til vurdering. I denne delen av innledningskapittelet vil jeg nå presentere disse periodene for vurdering, for å kontekstualisere fagets utvikling, både i relasjon til fagets formål og innhold, men også i relasjon til hvordan vurderingspraksisen i faget har utviklet seg. Etter en slik beskrivelse av kroppsøvingsfagets utvikling rundt vurdering, vil jeg beskrive dagens fag med særlig fokus på dagens vurderingsorden.

På 1800-tallet gjennomgikk faget en markant endring med fokus på skolering av elevers kropper. Særlig hadde faget, under fanen gymnastikk, som formål å forebygge sykdom og skade, samt dyrke karakteregenskaper hos barn og unge (Augestad, 2003, s. 10). På slutten av 1800-tallet var det en tydelig intensjon om at kroppsøving i skolen skulle forberede elever til militærtjeneste (Augestad, 2003, s. 61), og denne perioden etablerer trolig tidlige tradisjoner som kan være med på å forme dagens praksis. Augestad (2003, s. 61) viser til militærets sentrale rolle i utformingen av kroppsøving som et forberedende kurs for soldatopplæring. Det bidro til utviklingen av spesifikke fysiske og mentale egenskaper hos elevene. Forberedningen til militærtjeneste kom med noen metoder og begreper. Augestad (2003) påpeker at kroppsøvingsfagets metode og begreper i begynnelsen i stor grad ble hentet fra det militære miljøet, med prinsipper som parallelt fulgte de militære treningsprinsippene (Augestad, 2003,



s. 75-76). Disse prinsippene kan sammenlignes med dagens militære fysiske tester, inkludert pull-ups, stille lengde, medisinballstøt, bip-test, og den velkjente 3000-meterstesten (forsvaret.no). Fysiske tester var trolig en tidlig tradisjon som oppsto som en metode for å måle fysiske og mentale ferdigheter. Utdanningsdirektoratet (2021a) begrunner dette ved å si at det har vært en tradisjon å ta i bruk fysiske tester. Senere på 1930 – tallet viser Augestad (2003) til at kroppsøvingfaget utviklet et fokus mot ballspill, lek og idrett. Fokuset på idrett skulle brukes til å vekke de unges interesse for å trene, samt fastslå hvor dyktige de var i de forskjellige øvelsene (Augestad, 2003, s. 182-183).

Fra 1960-tallet og utover, ser man at vurdering blir et komplekst begrep og ta tak i innenfor kroppsøving. Lopez-Pastor et al. (2013) påpeker at vurdering har vært en betydelig utfordring for kroppsøvingslærere de siste 40 årene også internasjonalt. Ifølge Lopez-Pastor et al. (2013) var vurderingen relativt ukomplisert i tiden før 1970-tallet, fordi elevenes opplevelser i stor grad involverte repetisjon og øvelse. Implementeringen av fysiske tester forenklet vurderingsprosessen, men etter 1970-tallet oppsto det utfordringer. I perioden mellom sent på 1960-tallet og 1980-tallet i USA, Storbritannia og Australia, var det en utbredt praksis med "objektiv testing" av barns motoriske ferdigheter, og fokuset lå på fysisk form. Kirk (2010, s. 42-43) påpeker at motoriske ferdigheter ofte var tekniske aspekter innenfor kroppsøvingsmiljøet.

Det økende behovet for vitenskapelig innsikt og mer reflekterte lærere, gjorde at man så nærmere på fysiske tester, og om de faktisk førte til læring (Lopez-Pastor et al., 2013, s. 58). Vurderingspraksisen utviklet seg i takt med den tradisjonelle bruken av fysiske tester, men distanserte seg gradvis fra skolens daglige virkelighet. Lopez-Pastor et al. (2013) argumenterer for at objektiv testing primært ble anvendt for å forbedre elevens fysiske ferdigheter. Denne overbruken av testing og fokus på ferdighetsutvikling møtte motstand fra lærere som Bunker og Thorpe (1982), som argumenterte for behovet for å utfordre elever gjennom deltakelse i spill, snarere enn individuelle tester (Lopez-Pastor, et al., 2013, s. 58). Imidlertid utviklet det seg flere praksiser, inkludert fysiske tester, testing av motoriske ferdigheter, og poenggivning basert på prestasjon i svømming. Disse praksisene utviklet seg og falt under en «tradisjonell» vurderingsform, som legitimerte for fysiske tester og hvordan disse ble brukt til å gradere elever (Lopez-Pastor, et al., 2013, s. 58).

Lopez-Pastor et al. (2013) viser til en forskning gjennomført av Veal (1988) som videre poengterer at den summative vurderingen dominerte med 54% over den formative med bare 30%. På bakgrunn av denne forskningen var allikevel lærerne klare på at de verdsatt innsats og

deltakelse over ytelse og ferdigheter når de vurderte (Lopez-Pastor, et al., 2013, s. 62). Smith (2009, s. 26) hevder at det var et internasjonalt skifte hvor den vestlige verden gikk vekk fra en testkultur og over til en vurderingskultur. Skiftet viser til en utvikling blant kroppsøvingslærerne innenfor vurdering, og tar oss videre til dagens vurderingsordning. Denne vurderingen baserer seg på underveisvurdering og sluttvurdering. Augestad (2003) & Lopez-Pastor et al. (2013) viser hvordan samtlige fysiske tester stod i fokus, men også at en utvikling var på vei. Utdanningsdirektoratet (2021a) påpeker å bruke slike typer fysiske og tekniske tester for vurderingsformål, ikke er egnet for å vurdere elever opp mot kompetansemålene i dagens læreplan. Vi ser en overgang fra en summativ vurdering i form av fysiske tester, til en mer dominerende form for vurdering, nemlig formativ vurdering. Ifølge dagens vurderingsorden faller grunnlaget for vurdering på kompetansemålene, som er fastslått i læreplanen. På bakgrunn av dette er det også vesentlig å ta i betraktning elevens innsats som en del av grunnlaget (Utdanningsdirektoratet, 2021a). En mer utfyllende kontekstualisering av vurderingen i dagens kroppsøving vil gjøres senere i oppgaven. Her danner jeg grunnlaget for oppgavens neste steg, som tar sikte på tidligere forskning rundt vurdering, og hvordan vurderingspraksisen har utviklet seg.

### 1.3 Tidligere forskning

Den aktuelle studien har som hovedmål å se på kroppsøvingslæreres tanker rundt vurdering. I den anledning er det relevant å se nærmere på hva forskningslitteratur fra de siste 15 årene sier om denne tematikken. Særlig vil jeg i denne presentasjonen av tidligere forskning først redegjøre for hvordan fysiske tester har blitt brukt tidligere, før jeg presenterer hva tidligere forskning sier om vurdering, og hvordan det ble forstått.

I relasjon til bruk av fysiske tester påpeker Prøitz (2013) i sin forskning at fysiske tester fortsatt virket å bli anvendt da hennes studie ble gjennomført. Informantene i studien hennes benyttet før- og etter tester for å evaluere elevenes ferdigheter, og dette ble så anvendt inn i elevens vurdering i kroppsøvingsfaget. Det antas at testing har røtter i historiske hendelser innenfor kroppsøvingsfeltet, og dermed er sannsynligvis mer forankret i kroppsøvingslærerenes tilnærming enn antatt. I henvisning til Prøitz (2013) sin studie, dokumenterer forskningen bruk av fysiske tester som "Cooper test" og "60m" test, og disse kommer med et forhåndsbestemt krav, som er med på å direkte vurdere noen enkelte områder i faget. Er denne tradisjonen noe som fortsatt kan observeres hos dagens kroppsøvingslærere?

Vurdering er mye mer enn kun fokus på testing. Leirhaug og Annerstedt (2016) ser nærmere på vurdering for læring innen norsk skole kontekst. De konkretiserer hvordan elevene rapporterer mangel på engasjement innenfor deres vurdering fra kroppsøvlingslærerne, og lite tilbakemeldinger på deres utvikling innenfor kompetansemålene i læreplanen. Leirhaug og Annerstedt (2016, s. 627) konkluderer med at lærerne i denne studien ikke hadde nok kunnskap rundt det essensielle ved vurdering for læring, for å integrere denne inn i deres læring. Leirhaug og MacPhail (2015) viser til sin forskning på tre mannlige kroppsøvlingslærere, og hvordan deres forståelse av vurdering for læring er, og det som kommer fram som fellesnevneren er at i de i liten grad har jobbet med å implementere dette i deres fag, som er bekymringsverdig for forskerne (Leirhaug & MacPhail, 2015, s. 637). I en annen studie gjennomført av Leirhaug (2016) viser han til en sterk variasjon mellom lærerne på vurderingstenking. Variasjonen går ut på kjennskapen til vurderingen og de formative perspektivene som underveisvurdering bygger på. Han viser til klare forskjeller mellom hvilken grad av studiens kroppsøvlingslærere som aktivt bruker læreplanen, og oppfattelsen av denne. De vektlegger og bruker kompetansemålene forskjellig opp mot vurdering (Leirhaug, 2016, s. 76). På bakgrunn av disse forskjellene viser denne forskningen til store sprik i forståelsen av hvordan en ønsker vurdering skal være i dag. Ved å se videre på vurdering ønsker jeg å få en helhetsforståelse av hvordan kroppsøvlingslæreres tenker rundt fenomenet vurdering i kroppsøving, og hvordan deres praksis tilrettelegger for læreplanen og kompetansemålene.

#### 1.4 Hensikt og problemstilling

Innledningsvis etablerer Augestad (2003) en tydelig sammenheng mellom militæret og dets innflytelse på kroppsøving, og vi ser en utvikling av vurdering gjennom et historisk perspektiv. I tidligere forskning har vi sett kroppsøvlingslærere ta i bruk fysiske tester, slikt Prøitz (2013) formidler, men også mangel på forståelse av `vurdering for læring` som er begrunnet innenfor formativ vurdering, samt underveisvurderingen (Leirhaug & Annerstedt, 2016, s. 627). Lopez-Pastor et al. (2013) formidler et økt behov for vitenskapelig innsikt og mer reflekterte lærere, noe som senere gjør at det forekommer et internasjonalt skifte i den vestlige verden, fra en testkultur, til en vurderingskultur (Smith, 2009, s. 26). Vurderingsskiftet ser vi i dagens kroppsøving, hvor grunnlaget for vurdering skal skje etter kompetansemålene i læreplan, og det kan ikke vurderes etter kun summative resultater. På bakgrunn av dette viser Leirhaug (2016) til en variasjon blant kroppsøvlingslærerne. En variasjon i hvordan de forstår de formative

perspektivene innen underveisvurdering, og hvordan de bruker kompetansemålene. Denne historiske utvikling, kulturskiftet og usikkerhet rundt kompetansemålene, fører meg til hensikten av oppgaven. Hensikten ved denne oppgaven handler om å skape en forståelse av hva kroppsøvingslærere tenker vurdering er, og hvordan det bør være i kroppsøving. Med utgangspunkt i denne litteraturen, skapes det flere spørsmål, for å få et innblikk i hvordan lærere nå til dags forstår og bruker vurdering, kompetansemål, samt fysiske tester. På bakgrunn av oppgavens innledning, ønsker jeg å presentere studiens problemstilling, samt underspørsmål tilrettelagt for å bistå med å besvare hovedproblemstilling.

#### 1.4.1 Problemstilling.

Hva tenker kroppsøvingslærere at vurdering er, og bør være i dagens kroppsøvingsfag?

#### 1.4.2 Underspørsmål

- Hva tenker kroppsøvingslærerne at vurdering skulle være i kroppsøving før?
- Hvordan tenker kroppsøvingslærerne at de vurderer i kroppsøvingsfaget i dag?
- Hva tenker kroppsøvingslærerne at vurdering skal være i relasjon til dagens læreplan?

#### 1.5 Begrepsavklaring

Slik det fremgår av oppgavens problemstilling med underproblemstillinger, inneholder problemformuleringene noen sentrale begreper som må avklares. For å tydeliggjøre hvordan spørsmålene er ment forstått i oppgaven vil jeg derfor nå presentere en kort begrepsavklaring av begrepene vurdering, kroppsøving og kroppsøvingslærere.

##### **Vurdering:**

Begrepet vurdering vil i denne oppgaven forstås i lys av ulike vurderingsparadigmer, og i lys av ulike forståelser basert på vurderingens hensikt. Avklaring av hvordan vurdering kan og blir forstått i denne oppgaven vil presenteres i detalj i kapittel 3. Se derfor kapittel tre for utfyllende begrepsavklaring.

**Kroppsøving:**

Begrepet kroppsøving vil i denne studien defineres som et fagområde innenfor utdanningssystemet som fokuserer på helse, fysisk aktivitet og personlig utvikling.

**Kroppsøvingslærere:**

Begrepet kroppsøvingslærer vil i denne oppgaven defineres som en som har hovedoppgaven med å støtte og legge til rette for elevers læring, utvikling og dannelse innenfor kroppsøvingsfaget.

### 1.6 Studiens videre oppbygging og struktur

For å besvare oppgavens problemstilling, vil jeg i den videre oppgaven først vise til kontekstualisering av vurdering i kroppsøving. Dette avsnittet er til for å skape forståelse med bruk av lovverk og utdanningsdirektoratet for vurdering i dag, og hvilke retningslinjer kroppsøvingslærere har i dag. Etter dette kommer teorikapittelet, som vil vise til vurderingsparadigmer, samt presentere Black og Williams syn på vurdering. Videre kommer metodekapittelet, hvor jeg vil vise til det metodiske og analytiske arbeidet jeg har gjennomført i studien. Etter metodekapittelet vil jeg bevege meg videre til resultatdelen av oppgaven, og skrive frem resultatene. Så presenteres en drøftingsdel hvor oppgavens resultater drøftes i lys av teori og tidligere forskning for å besvare underspørsmålene. Avslutningsvis presenteres en konklusjon, hvor jeg vil konkludere med et svar på problemstillingen.

## 2. Vurdering i kroppsøving, en skolepolitisk kontekstualisering

Som nevnt innledningsvis har kroppsøvingfagets vurderingspraksis endret seg i løpet av fagets historie. For å danne grunnlag for å kunne presentere, analysere og drøfte kroppsøvingslæreres tanker rundt vurdering, er det ansett som relevant, ikke bare å belyse teoretiske perspektiver, men også å kontekstualisere hvordan begrepet er definert og operasjonalisert i dagens skolepolitiske lovverk. I denne delen av oppgaven ønsker jeg derfor å belyse hvordan vurdering er beskrevet i et utvalg av dagens skolepolitiske dokumenter (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Etter en slik presentasjon vil jeg redegjøre for Utdanningsdirektoratet (2021a) sine retningslinjer for vurdering i kroppsøving.

### **Del 1: Generelle bestemmelser:**

Opplæringsloven § 3-2 Rett til vurdering viser til at elever, lærekandidater og praksisbrevkandidater har rett til vurdering. Vurdering er noe alle har krav på gjennom hele utdannelsesløpet. Rett til vurdering omfatter undervisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon (Opplæringslova, 2020, § 3-2). Retten til vurdering faller under skoleeiers ansvar. § 3-3 Vurdering i fag – definerer formålet ved vurdering i tre punkter:

- Fremme læring
  - Bidra til lærelyst underveis
  - Gi informasjon om kompetansen underveis og ved avslutta opplæring
- (Opplæringslova, 2020, § 3-3).

Utdanningsdirektoratet (2021a) viser til grunnlaget for vurdering ligger i kompetansemålene, og at grunnlaget for vurdering skal være kjent for elevene. Det innebærer at elever skal kjenne til læreplanen, og vite hva lærerne legger vekt på når de vurderes i faget. § 3-5 Karakterer i fag viser til at elevene skal få vurdering uten karakter gjennom hele opplæringsløpet, og fra 8.trinn til gjennom videregående skal elevene få halvårsvurdering og sluttvurdering med karakter (Opplæringslova, 2020, § 3-5). Videre viser opplæringsloven til § 3-7 Samtale om utvikling, som viser til at alle elever har rett på en samtale med lærer angående utvikling i deres fag minst en gang hvert halvår, uansett forbindelse med karakter eller ikke (Opplæringslova, 2020, § 3-7). Læreren har ansvaret for å gjennomføre denne samtalen jf. opplæringsloven § 8-2 andre ledd. Innen vurdering i norsk kontekst kan vi se to begreper jeg nå ønsker å redegjøre for.

## **Del 2: Undervisvurdering:**

Undervisvurdering er til for å hjelpe elevene videre i prosessen rundt vurdering. Det er også tilrettelagt for at læreren skal kunne få informasjon om hvor den enkelte elev befinner seg faglig ut ifra kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Opplæringsloven § 3-10 Undervisvurdering viser til at denne vurderingen i fag skal brukes til å:

- Fremme læring
  - Tilpasse opplæringen
  - Bidra til at eleven øker sin kompetanse i fag
- (Opplæringslova, 2020, § 3-10)

Utdanningsdirektoratet (2020a) viser til at all vurdering som skjer før avslutningen i et fag er undervisvurdering. Undervisvurdering formuleres slikt: «Undervisvurdering skal være en integrert og kontinuerlig del av opplæringen i fag, og ikke skje gjennom testing eller situasjoner som er isolert fra daglig undervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Utdanningsdirektoratet (2020a) viser til at undervisvurdering kan bli forklart ved å bruke fire læringsfremmende prinsipper forankret i forskning:

- a. delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling
  - b. forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem
  - c. få vite hva de mestrer
  - d. få veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin
- (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Disse prinsippene skal ikke bli sett på som en prioriteringsliste, men derimot i en sammenheng, hvor alle er en del av undervisvurderingen. Her er det fokus på refleksjon og egen deltakelse, forståelse rundt forventninger, samt kunnskap om hva de mestrer og veien videre. Undervisvurderingen handler også om å få en forståelse om elevene har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Opplæringslova, 2020, § 3-10).

Opplæringsloven § 3-12 Halvårsvurdering i fag sier at det er en del av undervisvurderingen. Det skal sikre eleven informasjon om hva de mestrer, etter kompetansemålene i læreplanen, og tilrettelegge hvor hvordan de kan forbedre seg (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Denne halvårsvurderingen kan gis uten karakter, både muntlig og skriftlig. Utdanningsdirektoratet (2020a) viser til at hvis en skal gi en halvårsvurdering med karakter, skal det være skriftlig. Det gjelder både for ungdomsskole- og videregående opplæring.

### **Del 3: Sluttvurdering:**

§ 3-14 Sluttvurdering viser til at sluttvurdering er:

- Standpunktkarakterer
- Eksamenskarakterer
- Karakterer til fag, svenne- eller kompetanseprøver  
(Opplæringslova, 2020, § 3-14)

Hovedformålet med sluttvurdering er å gi informasjon angående kompetansen til en elev ved avsluttende opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

#### **2.1 Vurdering i kroppsøving**

Vurdering som skjer i norsk skole, skal ta utgangspunkt i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2021a). I den sammenheng blir det derfor relevant å se nærmere på hva kompetanse er i norsk skole i dag.

Kompetanse i kroppsøving handler blant annet om at elevene skal kunne øve på og delta i ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel ut fra egne forutsetninger. Videre skal de lære å reflektere over sin egen faglige utvikling og samarbeide med andre, og de skal lære å tenke kritisk om sammenhenger mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Kompetansen i faget omfatter også å kunne utfordre sin egen fysiske kapasitet og løse faglige utfordringer etter beste evne. (Utdanningsdirektoratet, 2021a)

Denne redegjørelsen for kompetansebegrepet legger til rette for hva vurdering skal bedømmes ut fra, og det gjelder både i underveis-, men også den avsluttende vurderingen. Utdanningsdirektoratet (2021a) viser til to viktige faktorer som er relevant å ta i betraktning når en vurderer, elevers forutsetninger og innsats. Ut ifra dette viser Utdanningsdirektoratet (2021a) til at forutsetninger ikke skal bli tatt med i vurderingen, uavhengig om det står i selve definisjonen på kompetanse. Allikevel blir forutsetninger relevant for arbeidet med læring, fordi flere kompetansemål i læreplanen er skrevet med «ut ifra egne forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Utdanningsdirektoratet (2021a) begrunner dette og sier at elevers forutsetninger må bli sett i kroppsøvingfagets egenart, og målet om at elever skal delta og få utviklet seg i faget. Innsats derimot er en del av kompetansen i faget, og vil derfor være en del av grunnlaget for vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Innsats knyttes opp mot



øving, deltakelse kroppslig læring og naturferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det betyr at det er en sammenheng mellom god karakter, hvis eleven øver, uavhengig om eleven viser til resultater basert på prestasjon eller ferdigheter.

## 3. Teori

Der presentasjonen over beskriver det lovverket som omhandler vurdering som begrep i dagens skole, er hensikten med kapittelet å belyse hvordan vurdering kan forstås som et teoretisk begrep. Med andre ord er kapittelets hensikt å presentere teori som kan være med på å avdekke sider ved vurdering, som ikke blir synlig uten denne teorien. Særlig vil jeg i kapittelet belyse tre forskjellige vurderingsparadigmer, samt presentere tanker rundt summativ vurdering, etterfulgt av Black og William's (2009) forståelse av formativ vurdering. En slik fremstilling gjøres både for å ramme inn og avklare ytterligere hva jeg i denne oppgaven legger i begrepet vurdering, men også fordi den teoretiske forståelsen som presenteres er det som hovedsakelig vil utgjøre oppgavens analytiske rammeverk.

### 3.1 Vurderingsparadigmer

I relasjon til vurdering som et teoretisk begrep, er det mulig å forstå vurdering i relasjon til tre ulike paradigmer (Smith, 2009 s. 20). Disse paradigmene kan gjenspeiles i to forskjellige vurderingskulturer. Jeg vil nå først presentere de tre paradigmene, så redegjøre for de to vurderingskulturene.

#### **Psykometrisk paradigme**

Et av de tre paradigmene jeg skal presentere er det som kalles det psykometriske paradigmet. Paradigmet kjennetegnes av Smith (2009, s. 21) som hevder at forskjeller og talenter kan måles, og oversettes til tall som blir brukt for å skille individer. I relasjon til dette kan man si at innenfor det psykometriske paradigmet blir anvendelsen av fysiske tester tydelige. Eksempelvis kan dette være en fysisk test, som tar bakgrunn i resultat som vurdering. En tydelig forutsetning med vurdering som kommer frem i dette paradigmet, er at det som skal måles må være tydelig, og presist (Smith, 2009, s. 21). Paradigmet krever at alle tester er standardiserte og like for alle, og det vurderes etter spesifikke kriterier. Et eksempel på paradigmet kan være en 3000 meter test i kroppsøving, hvor vurdering baseres på hvor fort en løper, og en får karakter etter resultat, og det er likt for alle. Her fikk paradigmet mye kritikk, hvor det var vanskelig å vurdere når prestasjonen er avhengig av flere personlige og eksterne variabler (Smith, 2009, s. 21). Det psykometriske paradigmet egner seg best når et høyt antall kandidater skal testes, og noen skal

velges ut, hevder Smith (2009, s. 21). Disse testene kan eksempelvis egne seg på en sesjon i militæret. Paradigmet blir redegjort av Smith (2009, s. 21) som et paradigme med lite læringsverdi, hvor kandidatene ofte kun får vite sitt resultat i en form av en bokstav eller et tall.

### **Kontekstuelt paradigme**

Baird et al. (2014, s. 5) viser til argumentasjon for et vurderingsparadigme, som separerte seg fra det psykometriske paradigmet. Det andre paradigmet jeg mener er relevant å belyse er derfor det som kalles et kontekstuelt paradigme. Dette var et paradigme, som framstilte motsetninger til det psykometriske paradigmet. Det kontekstuelle paradigmet skulle være en interaksjon mellom vurdering og læring, og ser på vurdering i lys av konteksten hvor vurderingen finner sted (Smith, 2009, s. 22). I relasjon til denne konteksten, er det derfor mye mer relevant å vurdere etter selve situasjonen, og ikke selve individet. Konteksten kan ses på et gruppenivå eller individuelt nivå, men det er hver enkelt sin fremgang som har fokus i vurderingen. Smith (2009, s. 22) viser til at det kontekstuelle paradigmet tar hensyn til forskjeller, og læreren har full kjennskap til den som skal vurderes, og personlige egenskaper blir tatt i betraktning ved vurdering. Informasjonen rundt individet er i fokus, framfor hvor godt individet presterer, slik at dette kan bli brukt til å forme fremtidig læring. Slik sett består dette paradigmet av et fokus på konteksten rundt vurderingen, og skal være en klar interaksjon mellom vurdering og læring.

### **Personlig (ipsativt) paradigme**

Til slutt skal jeg presentere det personlige (ipsative) paradigmet. Smith (2009, s. 22) poengterer at det personlige paradigmet først og fremst ser på den individuelle kandidaten, i starten av læringsløpet, og dokumenterer utvikling underveis. Forskjellen på dette paradigmet, kontra det kontekstuelle paradigmet er at i det personlige paradigmet er det kun fokus på vurdering i forhold til kandidatens egen læring. Det er kun personlige kriterier og mål som blir vurdert, og kandidaten er aktivt med på egen vurdering (Smith, 2009, s. 23). Det personlige paradigmet er mer rettet mot tilpasset opplæring. Smith (2009) viser til at det er læreren sin jobb å skape effektive læringsmiljøer, hvor eleven skaper læring selv.

## Vurderingskulturer og paradigmer

Jeg ønsker nå kort å redegjøre for de to forskjellige kulturene som er nevnt tidligere i avsnittet. Testkulturen viser til internasjonale tester og standardiserte prøver, hvor elever sammenliknes med et representativt utvalg (Smith, 2009, s. 23). Vurderingssynet i testkulturen går ut på at lærere kopierer slike prøver, uten grunnlag og kompetanse på hvordan slike prøver skal gjennomføres. Det vil derfor bli mye dårlig vurdering innenfor utdanningssystemer som bygger på en testkultur (Smith, 2009, s. 24). Innenfor denne vurderingskulturen finner vi det psykometriske paradigmet. Som vist tidligere i oppgaven, fikk fysiske tester og den måte å vurdere på en del kritikk, og på grunn av kritikken ble vurderingskulturen utviklet. Denne kulturen ble utviklet av pedagoger som forsto hvilken skade en slik testkultur kunne forårsake, særlig blant de mindre suksessrike elevene (Smith, 2009, s. 24). Vurderingskulturen ser på læringsprosessene, og ikke bare læringsproduktet. Smith (2009, s. 25) viser til at innenfor denne kulturen er tester bare et av flere verktøy, for å danne et helhetlig bilde av elevens vurdering. I denne kulturen defineres vurdering som prosesser som brukes for å forstå elevens læringsprosesser, personlige fremgang og læringsutbyttet på slutten av en prosess (Smith, 2009, s. 25). Ved utviklingen av denne vurderingskulturen, tar det kontekstuelle- og personlige paradigmet form.

### 3.2 Summativ vurdering

I relasjon til vurderingsbegrepet har jeg nå belyst paradigmene og vurderingskulturene, så vil dermed videre først presentere summativ vurdering. En summativ vurdering blir ofte sammenliknet med sluttvurdering, eller et resultat. En summativ vurdering foregår alltid i etterkant, og er til for å sette en verdi på en prestasjon, et produkt eller en egenskap (Lauvås, 2018, s. 26). Sistnevnte underbygges av Aarskog (2020) som poengterer at en summativ vurdering omhandler å fastslå en elevs evne eller kunnskap mot et spesifikt kriterium, og ofte omtalt som vurdering av læring. En summativ vurdering er derimot ikke helt sammenliknbar med sluttvurderingen, ved at sluttvurderingen er summativ, men en summativ vurdering er ikke nødvendigvis bare sluttvurdering. Summativ vurdering er også en annen måte å forstå og dokumentere elevens ståsted i læring opp mot kompetansemålene. Det støttes også av James (2018) som poengterer at selv om en summativ vurdering som oftest vil foregå på slutten av året, vil summativ vurdering også finne sted underveis i undervisningen for å gi tilgang på hva elevene har lært. Augestad (2003) påpeker innledningsvis hvordan kroppsvingsfagets

metode og begreper i begynnelsen stammet fra det militære miljøet og dette kan eksemplifiseres som summativ bruk av fysiske tester, hvor målet var å etablere elevens fysiske og mentale egenskaper.

### 3.3 Formativ vurdering

Kroppsøvningsfaget har i nyere tid gått vekk fra testkulturen, og mot vurderingskulturen (Smith, 2009, s. 26). Ved kulturskiftet, har faget også beveget seg vekk fra bruken av summative tester, mot en mer formativ vurderingspraksis. Jeg vil nå gjennomgå og presentere formativ vurdering, i tråd med Black og William (2009). Etter denne presentasjonen vil jeg koble det opp mot et tidligere avsnitt: 2. Vurdering i kroppsøving, en skolepolitisk kontekstualisering.

Essensen ved formative vurdering defineres av Black og William (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. (Black & William, 2009, s. 9)

På bakgrunn av sitatet ser jeg at formativ vurdering handler om innhenting av bevis om elevs prestasjon, for å så tolke og bruke dette beviset. Beviset blir tolket av lærere og elever for å ta beslutninger om de neste stegene i undervisningen vil være bedre, enn beslutningene som blir tatt hvis man ikke har hentet bevis om elevs prestasjon.

Videre er Black og William (2009, s. 9-10) opptatt av å forklare hvordan ordet «instruction» omhandler en kombinasjon av læring og å lære bort. Jeg forstår at «instruction» viser til mer enn kun å instruere elever, men legger fokus på selve læringen som oppstår, og hvilke retningslinjer læringen har. I norsk kontekst er retningslinjene eksempelvis kompetansemålene innen læreplan. Jeg vil nå presentere tre prosesser til læring innen formativ vurdering:

1. Etablere hvor eleven er i sin læring
2. Etablere hvor de skal
3. Etablere hva som må gjøres for at de skal komme ditt.

(William & Thompson 2008, s. 63)

Black og William (2009, s. 7) poengterer til at det vanligvis er lærerne som har ansvaret for disse tre prosessene, men at det også er viktig å ta i betraktning den rollen elevene selv har. Læreren har som oppgave å tilrettelegge for et effektivt læringsmiljø, men elevene er ansvarlige for å lære i miljøet. Så på bakgrunn av dette faller læring på både lærer og elev selv.

Aarskog (2020) viser etter hans definisjon på summativ vurdering, hvordan Black og Williams (2009) tre prosesser til læring innehar både formative og summative aspekter. Den første prosessen «å etablere hvor eleven er i sin læring» kan isolert ses som en summativ vurdering. På bakgrunn av dette vil enhver formativ vurdering som opprettholder den første prosessen ved formativ vurdering ha en summativ del. De to siste prosessene vil allikevel være formativ vurdering, hvor en tar i bruk informasjonen den første fasen gir, og etablerer neste mål og hvordan man skal bevege seg videre, på bakgrunn av den summative første delen. Black og William (2009) poengterer denne sammenhengen mellom summativ-, formativ vurdering og fysiske tester. Tester som er designet mot en summativ funksjon kan fremkalle bevis på en elevs oppnåelse, og hvis det blir brukt riktig, kan det også gi tilbakemelding som tilrettelegger for læring (Black & William, 2009, s. 8). Det her kan åpne opp for hvordan elever kan hjelpe hverandre, og bruke summative tester til å planlegge deres egen fremgang. Black og William (2009) viser til at det dette kan være formativ bruk av summative tester. Med grunnlag i dette vil jeg nå presentere fem strategier på formativ vurdering.

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

Figur 1. Aspects of formative assessment (Black & William, 2009, s. 8).

I figur 1. kan en se fem strategier som forfatterne ser for seg at den formative vurderingen skal tilrettelegge for etter de tre prosessene til læring vist tidligere i avsnittet. Under hver prosess viser Black og William (2009, s. 8) til hver og en strategi. En kan også se at forskerne har delt opp figuren mot lærer, medelev og elev, hvor de hver får tildelt en eller flere strategier som skal produsere en bedre formativ vurdering. Leirhaug (2016) poengterer at begrepet formativ

vurdering ble knyttet opp mot og gi informasjon til elever, rettlede og justere undervisning, men også læreprosesser (Leirhaug, 2016, s. 23). Jeg har selv oversatt de forskjellige strategiene under.

1. Avklare intensjoner for læring og kriterier for suksess.
2. Produsere effektive klasseromsdiskusjoner og andre lærerike oppgaver som fremkaller bevis på en elevs forståelse.
3. Gi tilbakemeldinger som beveger elever fremover.
4. Aktivere elever som undervisningsressurs for hverandre.
5. Aktivere elever som eiere over egen læring.

Black og William (2009, s. 8) viser eksempelvis til tilbakemeldinger som en måte å gjennomføre strategi 2., og kommentarer som en annen måte å gjennomføre strategi 3. De poengterer at læreren sitt fokus ligger på å tilrettelegge for læring, diskusjoner, og tilbakemeldinger, mens medelevers og elevers oppgave omhandler å være aktiv til hverandres og egen læring.

Vurdering med en formativ funksjon, hvor dens mål er å hjelpe elever å utvikle deres læring blir ofte definert som vurdering for læring (Aarskog, 2020, s. 12). Det sier også Lauvås (2018, s. 53), som viser til at vurdering for læring ble opprinnelig lansert som et synonym for formativ vurdering. Ved å se nærmere på de fire læringsfremmende prinsippene til Utdanningsdirektoratet (2020a) er det en tydelig sammenheng mellom disse og Black og William (2009) sine tre prosesser til læring. Disse viser til mye av det samme, og har samme ønske om å fremme den formative vurderingen, samt underveisvurderingen. Kunnskapsdepartementet ønsker å videreføre en nasjonal satsing på vurdering for læring, for å heve vurderingskompetansen til lærere og styrke sammenhengen mellom slutt- og underveisvurdering (Leirhaug, 2016, s. 12). På bakgrunn av den nasjonale satsingen kan vi se den formative vurderingen ta plass innen den norske vurderingskonteksten, men med navnet 'vurdering for læring'. Lauvås (2018, s. 26) viser til at formativ vurdering foregår overalt og er en nødvendig del for utdanning og vurdering. Denne sammenhengen mellom underveisvurdering og formativ vurdering gjør Black og William (2009) sin utpekning av formativ vurdering mye mer gyldig for kroppsøvlingslærerne i Norge. Leirhaug (2016) viser til en sammenlignbarhet mellom underveisvurdering og formativ vurdering, ved at elever vil få like muligheter ved egenvurdering og feedback ved begge to. Vi kan dermed se at formativ vurdering allerede har en stor rolle i Norges kroppsøving.

## 4. Metode

I kapittelet vil jeg presentere det metodiske og analytiske arbeidet som jeg har gjort i utarbeidelsen av denne masteroppgaven. Kvale og Brinkmann (2015, s. 83) viser til at den opprinnelige betydningen av begrepet metode er «veien til målet». Dalland (2020, s. 56) på sin side påpeker at metode kan ses på som vårt redskap i møte med noe vi ønsker å undersøke. Slik sett er intensjonen med kapittelet å beskrive min vei mot å besvare problemstillingen, og de verktøy jeg har benyttet på denne veien.

Til å begynne med vil jeg hovedsakelig presentere refleksjoner og argumenter for mitt valg av forskningstilnærming. Etter det vil jeg gi en detaljert kronologisk beskrivelse av hvordan jeg har gjennomført det metodiske arbeidet. Kapittelet vil så fortsette med en detaljert beskrivelse av både valg av analytisk tilnærming og gjennomføring av mitt analytiske arbeid. Vanligvis avsluttes et slikt kapittel med refleksjoner rundt studiens validitet og reliabilitet, samt en beskrivelse av de forskningsetiske betraktningene. I denne oppgaven er denne delen imidlertid plassert som en del av den avsluttende diskusjonen. Det er gjort fordi det er ansett som relevant at resultats- og diskusjons- delen av oppgaven er lest for å få innsikt i relevante aspekter for mine refleksjoner rundt oppgavens kvalitet, samt mine etiske refleksjoner og valg. Det er i tråd med for eksempel Thagaard (2018, s. 193), som fremhever at det er blant annet tolkningen av resultatene som gir grunnlag for vurdering av validitet.

### 4.1 Valg av forskningsstrategi

I følge Bryman (2016, s. 31) er valg av forskningsstrategi et valg som bør gjøres i relasjon til all forskning. Strategi er i den anledning begrepet Bryman (2016, s. 31) benytter for å beskrive det som i mye annen metodelitteratur er omtalt som kvantitativ og kvalitativ metode. En kvalitativ studie kjennetegnes ved at det som er målet for utforskningen er å få innsikt i informanternes tanker og direkte synspunkter om et utvalgt fenomen. Fokuset i kvalitative studier er derfor rettet mot å undersøke tanker, følelser og meninger for å svare på forskningsspørsmålet. I motsetning er kvantitative studier, studier som baserer seg på tall og statistikk (Bryman, 2016, s. 375). Gitt at jeg i min oppgave ønsker å rette søkelys på læreres tanker rundt vurdering mener jeg at det som kjennetegner de kvalitative studiene samsvarer mest med det jeg ønsker å undersøke. På bakgrunn av dette medfører det imidlertid, som Bryman (2016, s. 33) også poengterer, at jeg ved å velge en kvalitativ strategi også må erkjenne



at jeg velger en kunnskapsteoretisk forståelse som heller mer mot induktive logikker enn deduktive logikker i relasjon til forholdet mellom teori og datamaterialet. På bakgrunn av dette vil valget av en kvalitativ strategi også medføre at jeg i denne oppgaven i utgangspunktet anvender en induktiv fremgangsmåte, hvor jeg arbeider med utgangspunkt i datamaterialet for å utvikle begreper og analytiske perspektiver (Thagaard, 2018, s. 172). Valget av en kvalitativ strategi innebærer også at jeg velger å se på virkeligheten som noe som kontinuerlig produseres. Slik sett er ikke kunnskap innenfor en kvalitativ strategi noe en 'finner' eller 'identifiserer' som 'universelle sannheter' som er der ute, men heller noe som produseres av forskeren i interaksjon med for eksempel en informant i et intervju. Når jeg har valgt en kvalitativ strategi, er det imidlertid slik at det eksisterer en rekke forskningsmetoder innenfor en kvalitativ strategi, og metode er dermed nok et valg jeg måtte ta.

Metodevalget i denne studien vil påvirke datainnsamlingen, og senere hvordan jeg gjennomfører en analytisk gjennomgang. Johannesen et al. (2016) identifiserer forskningsmetoder innenfor kvalitative studier, herunder intervju, observasjon og gruppesamtaler. I denne oppgaven vil jeg ta i bruk intervju som forskningsmetode. Et kvalitativt intervju er den dominante formen for datainnsamling innenfor kvalitativ forskning (Johannesen, et al., 2021, s. 105). Kvale og Brinkmann (2015) karakteriserer denne metoden som noe som egner seg godt når en vil studere meninger, holdninger og erfaringer. Jeg bruker denne metoden på bakgrunn av at studien søker innsikt i kroppsøvlingslæreres tanker rundt vurdering, og deres perspektiver på det gitte temaet. Denne tilnærmingen letter tilgangen til lærere med ulik erfaringsbakgrunn, og muliggjør en nærmere analyse av deres refleksjoner rundt forskningsspørsmålet. I tråd med den kvalitative formen som har mer fokus på tanker og meninger, vil det også tilrettelegge for bedre datamateriale, spesielt med tanke på oppgavens fokus på kroppsøvlingslæreres tanker. I avsnittet under vil jeg gi ytterligere informasjon rundt intervju som metode og en grundigere begrunnelse for valg av metode.

#### 4.1.1 Valg av intervju som metode

Intervjumetoden er passende når forskeren søker å gi informantene større autonomi for å dele sine tanker, sammenlignet med begrensningene et strukturert spørreskjema ville påført (Johannesen et al., 2016, s. 145). Ettersom studien spesifikt ønsker å utforske kroppsøvlingslæreres tanker og oppfatninger, understrekes behovet for en datainnsamling basert

på intervju. Johannesen et al. (2016, s. 146) viser til at sosiale fenomener er komplekse, og et kvalitative intervju gjør det mulig å få fram kompleksitet og nyanser. Gjennomføringen av et intervju innebærer forsøket på å avdekke informantens subjektive oppfatninger av et utvalgt fenomen. I denne oppgaven fokuseres det på å innhente mest mulig informasjon om kroppsøvingslæreres tanker rundt vurdering innenfor kroppsøving, som dermed utgjør vurdering det spesifikke fenomenet av interesse. Intervjuet legger til rette for en forståelse av verden, gjennom informantenes øyne. Dalland (2020, s. 68) viser til at hensikten ligger bak det å skape mening og forståelse av intervjuet, slik at det fører til kunnskap.

Intervjuet framstår som en hensiktsmessig metode i denne studien, gitt det tydelige og markante fenomenet som utforskes. Ved å formulere overordnede forskningsspørsmål og samtidig stille mer konkrete spørsmål knyttet til det sentrale temaet, vil intervjuet gi meg, som forsker, et grundig begrunnet datamateriale i forhold til oppgavens problemstilling. Det støttes av Kvale og Brinkmann (2015, s. 140) som argumenterer for at intervjuer kan anvendes for å samle empirisk kunnskap om individets typiske opplevelser knyttet til et spesifikt tema. Vurdering og eventuelt fysiske tester kan være et kontroversielt og betent tema, med både positiv og negativ respons. Ved at det er et omstridt tema, vil det også være en spesiell sosial situasjon. Intervju som metode vil også kunne søke informasjon i en sosial situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Kvale og Brinkmann (2015, s. 140) viser også at intervjuer er egnet for å utforske historiske begivenheter, en semi-relevant, men likevel relevant tilnærming for denne studien med tanke på den tradisjonelle dimensjonen knyttet til fysiske tester og vurdering. Når jeg nå har presentert flere faktorer til hvorfor jeg ønsker å ta i bruk intervju som metode, vil det følgende avsnittet gi et mer innsnevret syn på intervju.

#### 4.1.2 Semistrukturert intervju

I intervju som metode skiller vi ofte mellom det som omtales som et strukturert-, ustrukturert- eller et semistrukturert intervju. Etter å ha undersøkt de ulike strukturene et intervju kan ha, vil jeg i denne sammenhengen utforske bruken av et semistrukturert intervju i denne oppgaven. Et semistrukturert intervju tillater en variasjon mellom spørsmål, temaer og rekkefølge (Johannesen, et al., 2021, s. 108). Her er det en mulighet å bevege seg fram og tilbake. Det gir meg, forskeren, muligheten til å variere på tema og spørsmål under intervjuet (Johannesen, et al., 2016, s. 148). Fordelen ved et semistrukturert intervju belyses av Brottveit (2018), Johannesen et al. (2016) & Thagaard (2018), hvor de viser at det gir forskeren muligheten til å

stille utdypings- eller oppfølgingsspørsmål i løpet av intervjuet. De belyser at i motsetning til et strukturert intervju, som følger intervjuguiden til punkt og prikke, vil et semistrukturert intervju tilrettelegge for at rekkefølgen på spørsmål og temaer kan variere (Brottveit, 2018, s. 92; Johannesen, et al., 2016, s. 148; Thagaard, 2018, s. 91). Definerings av intervjuguide vil komme senere i avsnittet. Brottveit (2018, s. 92) belyser at et semistrukturert intervju som metode vil kunne gi mer dybde, noe studien ønsker i den form ved å studere kroppsøvingslæreres tanker rundt vurdering. Denne intervju metoden gir godt grunnlag i denne studien fordi denne kan brukes til å hente inn utdypende kunnskap om informantens synspunkter (Brottveit, 2018, s. 93). Hvert intervju som gjennomføres, vil ikke bli likt som forrige, nettopp fordi denne innfallsvinkelen av et intervju tilrettelegger for at forskjellige situasjoner kan oppstå. Allikevel vil denne metoden først og fremst hjelpe meg som forsker å belyse et tema eller fenomen, samtidig som det er en struktur i intervjuene (Brottveit, 2018, s. 93).

Denne intervjuformen vil kunne gi meg mulighet til følge informantens svar, men samtidig tilrettelegge for at jeg som intervjuer kan følge de temaene som er viktige for problemstillingen. Thagaard (2018, s. 91) bygger på det sistnevnte, og viser at intervjumetoden er fleksibel, og gjør slik at jeg som intervjuperson kan tilpasse spørsmålene i intervjuguiden, sånn at de bedre passer informantens beskrivelser. Hun viser også fordelene ved å kunne inkludere spørsmål om temaer som ikke var planlagt i forkant. Ved å ta i bruk en slik form for intervju, vil det kunne gi meg som forsker, en frihet til å stille situasjonsbestemte spørsmål, ettersom at situasjonene kan være forskjellige. Det vil gjøre det bedre for både meg, men også informantens opplevelse, fordi det legger til rette for ulike responser i intervjuet, noe som kan oppstå når hovedfokuset er vurderinger. Allikevel viser Brottveit (2018) til en ulempe ved denne metoden. Hun belyser hvordan det kan være tidskrevende og svært omfangsrikt å transkribere og bearbeide intervjumaterialet (Brottveit, 2018, s. 93). Ved at intervjuene kan variere i rekkefølge av spørsmål og tema, kan det bli krevende for meg som forsker å analysere, og krever mer fokus enn å analysere et strukturert intervju. Men, før noe intervju skal gjennomføres er jeg nødt til å utvikle en intervjuguide. Hva det er og hvordan jeg har utformet min intervjuguide, vil avdekkes i neste avsnitt.

## 4.2 Gjennomføring av forskningsmetodisk arbeid

I denne delen av studien ønsker jeg å presentere hvordan jeg har gjennomført det forskningsmetodiske arbeidet. Jeg vil belyse de forskjellige stegene som er gjennomført kronologisk i underoverskrifter.

### 4.2.1 Intervjuguide

En intervjuguide skal hjelpe meg å utvikle et så godt som mulig intervju, og være til hjelp under intervjuet. Intervjuguiden er en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås (Johannesen, et al., 2016, s. 149). Temaene er ofte utviklet ut ifra den overordnede problemstillingen. Utarbeidelsen av min intervjuguide var tidskrevende, og krevde nøye formidling ved utbygging av temaene og spørsmålene. Denne formidlingen gjorde at jeg tok tak i tidligere forskning, og ønsket mere kunnskap rundt den gitte problemstillingen, for å kunne produsere en bedre intervjuguide. Jeg ønsket å utarbeide en intervjuguide som la til grunnlag for best mulig datamateriale senere i studien. Utviklingen av intervjuguiden var krevende, men endte opp med en intervjuguide som hadde spørsmål rettet til tre hovedtemaer: Tradisjoner, planlegging/forberedelse, og vurdering (Vedlegg 1). Jeg valgte disse overordnede temaene på bakgrunn av at jeg ønsker å se nærmere på kroppsøvingslærernes tanker rundt vurdering, og hvordan tidligere tradisjoner kan spille inn på dagens vurdering.

De forskjellige temaene bør organiseres slik at de ivaretar en god progresjon gjennom hele intervjuet (Brottveit, 2018, s. 90). Innenfor hvert tema er det konstruert et hovedspørsmål, med flere underspørsmål, ettersom hvilket svar jeg får. Det er gjort for å sikre en samtale, kontra et direkte intervju, slik at informanten kan føle seg ivaretatt. Johannesen et al. (2016, s. 149) konkretiserer at en intervjuguide ofte inneholder underpunkter eller spørsmål slik at forskeren skal kunne få utdype seg i de forskjellige temaene. På bakgrunn av det har jeg formulert et undertema som tar for seg fysiske tester. Det er fordi jeg innledningsvis viser til at dette er noe innenfor min interesse mot den angitte problemstillingen. Det er spesifisert som et undertema, fordi fysiske tester er et omstridt tema, sånn at jeg ikke kan forvente at informantene vil snakke om det. Jeg har derfor valgt en ledende vei i form av vurdering, som vil føre dem inn på temaet selv, om de ønsker.

Videre så poengterer Bryman (2016, s. 469) hvordan innad et semistrukturert intervju, refereres en intervjuguide til en liste av spørsmål. Ved at denne intervjuguiden utarbeides for en semistrukturert intervjuform, viser Dalland (2020, s. 83) at også ferdighetene mine som forsker

spiller inn her. På bakgrunn av dette burde intervjuguiden min følge disse ferdighetene, men det kan også være en mulighet til å utfordre de. Dalland (2020, s. 83) poengterer derimot at en intervjuguide ikke bare er spørsmål og temaer. Det legger til rette for at jeg som forsker skal forberede meg mentalt og faglig til å møte informanten (Dalland, 2020, s. 83). Ved å ha en godt konstruert intervjuguide, tillot dette meg som forsker og møte informantene med en trygghet, på bakgrunn av arbeidet som er lagt ned med utarbeidelsen av intervjuguiden.

Når intervjuguiden (Vedlegg 1) var ferdig formulert, gikk jeg videre i prosjektet og leverte den inn til Sikt. Sikt tilbyr personvernetjenester til utdannings- og forskningsinstitusjoner (Sikt.no, u.å.). Prosjektet må godkjennes på bakgrunn av personvernetjeneste og intervjuer. Sistnevnte vil senere blir diskutert i forskningsetiske betraktninger. Jeg vil nå presentere neste steg i prosessen, utvalgsprosedyren og rekruttering av informanter.

#### 4.2.2 Utvalgsprosedyren og rekruttering

Spørsmålet om når en har nok informasjon og informanter kan være utfordrende. Johannesen, et al. (2021, s. 74) poengterer at svaret vil variere avhengig av problemstilling, metode og analyse, og de ressursene som er tilgjengelig. Johannesen, et al. (2021, s. 74) poengterer videre at med begrenset tid og økonomi til rådighet, som et studentprosjekt, er det lurt å begrense seg til færre enn ti intervjuer. For å tilrettelegge for best mulig kvalitet på prosjektet siktet jeg meg derfor inn på 6 informanter å intervjuer med forskjellige arbeidserfaring på ungdoms- og videregående skole. Jeg må selvfølgelig ta i betraktning at det kan oppstå problemer underveis, slik at jeg kan få mindre informanter enn planlagt. Ved utvelgelsen av informantene var det viktig å følge en strategi. Strategisk utvelgelse vil si at jeg først bestemmer meg for hvilken målgruppe som skal delta for at jeg skal få samlet inn nødvendig datamateriale (Johannesen, et al., 2016, s. 117). Neste steg var dermed å velge ut deltakere fra denne målgruppen, som er mest hensiktsmessig for undersøkelsen. Ved at denne studien sikter seg inn på faktorer som vurdering i kroppsøving, falt utvalget på kroppsøvingslærere. For å ha muligheten til å sammenlikne disse informantene, ønsket jeg i utgangspunktet å innhente ulike synspunkter på vurdering, og derav ønsket jeg informanter med forskjellig arbeidserfaring og utdanning. Innenfor dette ønsket, ville jeg strategisk velge ut lærere med forskjellig erfaringsspenn og utdanning, slik at jeg senere kunne differensiere deres respons og utsagn, og se nærmere på om deres erfaring kan påvirke deres respons, eller ikke. Videre vil jeg belyse rekrutteringen av informantene.

Rekruttering av informantene vil være en viktig faktor innenfor denne oppgaven, fordi det er informantene som danner grunnlaget for datamaterialet i oppgaven. Første steg i denne prosessen var å etablere kontakt med forskjellige rektorer på ungdom- og videregående skoler på e-post. Når kontakt var etablert sendte jeg med informasjonsskriv, som besatt alt relevant informasjon angående studien, samt samtykkeskjema (vedlegg 2.). Det var negativ og positiv respons til prosjektet, hvor noen avslo på grunn av tidsmangel, mens andre videreformidlet dette til sine kroppsøvingslærere. Ryen (2002, s. 89) konstaterer at det er viktig å finne en balanse mellom å akseptere avslag, og det å bruke for mye krefter på å overtale noen som er moderat interesserte. På bakgrunn av dette opplevde jeg en del mere positive tilbakemeldinger, kontra de negative, og fikk kontakt med flere kroppsøvingslærere. Det var viktig for meg å sikre at hver kroppsøvingslærer hadde fått tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema, noe alle hadde. Ryen (2002) viser til at første møtet vil handle om å etablere kontakt, altså en kort introduksjon, og avtale et senere møte. Det første inntrykket vil legge til rette for beslutningen om intervju skal gjennomføres eller ikke, og det kan være fordelaktig for forsker og informant at intervju avtales relativt tidlig i prosessen (Ryen, 2002, s. 90).

Det strategiske utvalget av mine informanter, var viktig å ta i betraktning når jeg samlet inn informanter, og dette kan gjøres lettere ved å gjøre litt undersøkelse på kropps lærerne etter kontakt var etablert. Jeg tok da en nærmere undersøkelse på hver og en av dem, for å finne ut cirka hvor mye arbeidserfaring de hadde. Jeg vil også påpeke at det dukket opp en strategisk utvelgelse, nemlig snøball effekten. Johannesen, et al. (2021, s. 64) definerer dette som en metode hvor informanter som rekrutteres forhører seg om det finnes personer andre personer som kan utdype seg om temaet, og som forskeren vil komme i kontakt med. Den ene kandidaten til intervjuet, tok kontakt med en annen kroppsøvingslærer, som senere tok kontakt med meg, noe som la til rette for enda en informant til studien. En stund etter at kontakt var etablert, hadde jeg 6 informanter til studien min. Jeg rekrutterte totalt 5 mannlige- og 1 kvinnelig kroppsøvingslærere. Kjønnfordelingen er en betraktning jeg ønsker å gjøre rede for, ved at informantene mine ikke er likt kjønnfordelt. Ønsket i studien var å gjøre det mere kjønnfordelt, men det lot seg ikke gjøre. På bakgrunn av dette kunne en mer kjønnsbasert fordeling fremmet datamaterialet mitt og gjort det mer generaliserbart. Jeg har valgt å bruke tre tabeller (tabell: 1, 2 og 3) for å presentere informantene i denne oppgaven på bakgrunn av det strategiske utvalget. Disse tabellene er lagd med fiktive navn, egendefinerte kjønn, arbeidserfaring, utdanning og nivå på skole.

Tabell 1.

Lærer	Egendefinert kjønn	Arbeidserfaring på skolen	Utdanning	Nivå på skole
Thomas	Mann	0-5 år	Faglærerutdanning i kroppsøving (5 år)/m tilleggsgutdanning.	Ungdomsskole
Pål	Mann	0-5 år	Lærerutdannet på masternivå.	Ungdomsskole
Kåre	Mann	0-5 år	Faglærerutdanning i kroppsøving (3 år) Fagutdannet med PPU.	Ungdomsskole

Tabell 2.

Lærer	Egendefinert kjønn	Arbeidserfaring på skolen	Utdanning	Nivå på skole
Simen	Mann	10-20 år	Faglærerutdanning i kroppsøving (4 år)	Ungdomsskole
Kurt	Mann	10-20 år	Faglærerutdanning i kroppsøving (5 år)/m tilleggsgutdanning.	Videregående

Tabell 3.

Lærer	Egendefinert kjønn	Arbeidserfaring på skolen	Utdanning	Nivå på skole
Bente	Kvinne	20 - 30 år	Faglærerutdanning i kroppsøving (4 år)	Videregående

### 4.2.3 Pilotintervju

Pilotintervju er noe jeg gjorde parallelt med rekrutteringen av informantene. Thagaard (2018, s. 94) viser til at den beste opplæringen skjer gjennom egen praksis, og en god læringsplattform kan være å intervju kollegaer og få tilbakemelding. Jeg har derfor gjennomført et pilotintervju. Et pilotintervju er en god arena for læring, men vil også komme med flere fordeler. Bryman (2016, s. 260) poengterer at et pilotintervju har også som rolle for å sikre seg at intervjuet fungerer som en helhet. Pilotintervjuet vil legge til rette for spørsmål som kan være krevende å svare på, hvor lange svar de skaper og kanskje unødvendige spørsmål. Ved å gjennomføre en sann test, vil det sikre en bedre intervjuguide, og videreføres til bedre datamateriale.

Når jeg gjennomførte mitt pilotintervju med en medstudent, støtte jeg på flere faktorer som kunne være med på å forbedre min intervjuguide. Studenten jeg intervjuet var utdannet kroppsøvingslærer, og jobber som vikar som kroppsøvingslærer ved siden av studiene. Som vist i tidligere avsnitt, baserer denne intervjuguiden seg på et semistrukturert intervju, noe som er relevant å ta i betraktning når jeg gjennomførte pilot intervjuet. På bakgrunn av dette var det å ha fokus en prioritet under hele pilotintervjuet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 170) sier at det kreves at forskeren har et øre for kunnskap om intervjutemaet. Det ble fort observert at hovedspørsmålene var veldig åpne, noe som gjorde at mange av mine underspørsmål ble besvart ved det første spørsmålet. I første utgangspunkt var dette ønsket, men må påpeke hvor krevende det ble og føre intervjuet videre, noe som gjorde at jeg måtte få med meg relevant informasjon, fra hovedspørsmålet. Selv om flere underspørsmål blir besvart ved hovedspørsmålet, er noe å være varsom på, men velger allikevel å ta vare på disse, på bakgrunn av intervjuer er situasjonsbestemte. Fikk tilbakemelding etter pilotintervjuet om at oppbygningen var god og at intervjuet hadde en gjennomgående struktur. Ved å følge Bryman (2016, s. 260-261) gikk jeg allikevel tilbake i intervjuguiden for å fremstille hovedspørsmålene på en annen måte. Grunnen til dette var fordi medstudent mente spørsmålene ble stilt litt vanskelig, som gjorde at han ikke visste hvor han skulle begynne i hans respons. Under pilotintervjuet la jeg også merke til at noen underspørsmål var svært gjentakende, noe som gjorde at jeg valgte å droppe eller forandre de, mer rettet mot problemstillingen.



### 4.3 Intervju med kroppsøvingslærere

Jeg hadde satt av cirka 1,5 uke til intervjuer, og alle intervjuene gikk innenfor denne tidsrammen. Intervjuene ble gjennomført i kantiner og møterom. Kvale og Brinkmann (2015, s. 42) viser til at forskningsintervjuets struktur er likt den dagligdagse samtalen, men for å gjennomføre et profesjonelt intervju, involveres også en bestemt metode og spørreteknikk. Før intervjuene startet informerte jeg alle informantene om konfidensialitet, anonymitet og muligheten for å trekke seg når som helst. I tillegg informerte jeg igjen kort om prosjektet og ga informantene anledning til å stille spørsmål. Etter dette fikk informantene samme informasjon og samtykkeskjema som de mottok på e-post, i papir form, som de signerte før intervjuet startet.

Ved gjennomgang av disse intervjuene har jeg blitt bevisst på flere faktorer, samt i etterkant fått muligheten til å reflektere over de forskjellige intervjusituasjonene jeg har opplevd. En slik situasjon er noe jeg ikke har opplevd før, som gjorde at jeg var litt nervøs i startfasen på de første intervjuene. Informantene kom med gode og presise svar, på bakgrunn av deres egne erfaringer. Deres tanker ble i stor grad delt rundt forskningsspørsmålet. Jeg hadde satt av 45 minutter til hvert intervju, og opplevde intervjuer som varte fra 23 minutter, til 45 minutter. Noen av kroppsøvingslærerne var konsise i sine svar, mens andre var svært utfyllende. De lengre intervjuene, tok lengre tid grunnet lærernes erfaring, som også betydde at de hadde mye å tilføye temaet. Vil vise til en situasjon av alle seks, hvor en kroppsøvingslærer virket nervøs, og ga korte og upresise svar i starten av intervjuet. Ved at det var andre lærere til stede der vi intervjuet, kan dette være en faktor. Jeg prøvde derfor å tilrettelegge for dette, ved å beholde roen, og gi litt oppmuntring. Læreren besatt mindre arbeidserfaring, noe som kan være grunnen til nervøsiteten. To av intervjuene ble gjennomført samme dag, en time mellom, noe som gjorde det litt stressende for meg. Intervju nr. 2 den dagen var også det intervjuet nevnt tidligere, og vil understreke at kroppsøvingslæreren jeg møtte da også hadde avtalt noe etter intervjuet, så dette kan også være en faktor til hvorfor personen virket litt stresset og kort i sine svar. For å optimalisere intervjuene ville jeg ønsket å ha et større tidsrom mellom intervjuene slik at jeg selv som intervjuer kunne fokusere på et intervju om gangen, men samtidig ikke videreføre mitt stress på informantene. Under selve intervjuene tok jeg lydopptak ved bruk av en diktafon app, som sikres og lagres kryptert på sikre servere i samsvar med retningslinjene for sikker lagring ved min høyskole. Jeg opplevde dette som et godt hjelpemiddel til intervjuet, og noe som

hyppig blir brukt senere i oppgaven. Datamaterialet jeg fikk fra datainnsamlingen skal nå presiseres videre i en gjennomføring av analytisk arbeid.

#### 4.4 Analyse av datamaterialet

Etter at data var samlet inn, må dataen analyseres. Analysen skal hjelpe meg som forsker for å finne ut hva intervjuet har å fortelle, og hva meningen er i det vi har blitt fortalt (Dalland, 2020, s. 94). I den anledning er jeg som forsker nødt til å velge analytisk tilnærming. Innenfor kvalitative studier er det en rekke analytiske tilnærminger jeg kan velge mellom. I denne studien har valget falt på Braun og Clark (2006; 2022) sitt tematiske rammeverk. Bakgrunn for valget er fordi de poengterer at en slik analyse brukes for å identifisere og vise til mønstre i datamaterialet, og gi en beskrivelse av dataen med en høy detalj. Analysen til Braun og Clark tilfredsstillende mitt behov om analyse og tolkning av data. Ved at denne oppgaven er i et kvalitativt format, og bruker intervju som metode, vil denne analytiske tilnærmingen passe seg, fordi den, gjennom sine faser lar meg som forsker dele opp datamaterialet i biter, samtidig som jeg kan begynne å tolke dette, opp mot problemstillingen. Det tematiske rammeverket består av 6 steg. Videre vil jeg gi en detaljert beskrivelse av mitt analytiske arbeid ved å redegjøre for hvordan jeg arbeidet i hvert av de seks stegene. De seks stegene til Braun og Clark (2006; 2022) oversatt til norsk er:

1. Bli kjent med dataene
2. Produsere koder
3. Søke etter undertemaer
4. Gjennomgå undertemaer
5. Definere og navngi temaer
6. Rapport

Fase 1:

Braun og Clarke (2006, s. 87) belyser at fase 1 av en tematisk analyse omhandler transkribering av datamaterialet. Braun og Clark (2006) konkretiserer hvordan transkribering er en viktig faktor i begynnelsen for å gjøre meg som forsker kjent med datamaterialet, og at forskere argumenterer for at det er «en nøkkel fase i analysering innen kvalitativ metode» (Braun & Clark, 2006, s. 87). Jeg ønsker nå å vise til min transkripsjon av mitt datamateriale.

Transkribering av et intervju defineres av Dalland (2020, s. 95) som en vanlig måte å bearbeide et intervju, hvor man skriver ned ord for ord av hva som er sagt. Jeg har personlig transkribert alt av datamaterialet, og dette ga meg muligheten til å oppleve intervjusituasjonen på nytt. Jeg fikk oppleve pauser, latter og mumling, noe som ga transkripsjonen en mer helhet. Ved at jeg hadde intervjuer på forskjellige dager, valgte jeg derfor å begynne transkriberingen av det ferdigstilte intervjuet med engang jeg var ferdig. Dette var for å beholde intervjusituasjonen frisk i minnet, mens jeg transkriberte. Dalland (2020, s. 95) viser til at når spørsmål og svar blir til tekst, så mister vi noe. Så for å beholde så mye som mulig, skrev jeg derfor ned noen setninger om hva jeg synes om hver intervjusituasjon, rett etter intervjuet var ferdig. Under første transkribering, merket jeg at jeg skrev ned hvert eneste ord, uansett relevansen. Eksempel på dette kan være «eh». Det tok ikke lang tid før jeg valgte å kutte ut disse, ved at det ble en god del av de under hvert intervju. Disse ordene ble da kuttet ut av transkriberingen, fordi jeg følte de ikke var så relevante for helheten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

Under transkriberingen noterte jeg også viktige fraser som ble nevnt, for å lettere forstå dette senere i analysen. En frase kan eksemplifiseres som «karakterer», som jeg mente var en av mange relevante faktorer under transkriberingen. Jeg markerte de mindre viktige utsagnene som ble nevnt med kursiv tekst, for å tilrettelegge for dette senere. Braun og Clark (2006, s. 87) presenterer også «repeterende lesing», og få en dypere forståelse av datamaterialet i deres første fase. Ved dette, også søke etter mønstre og meninger i datamaterialet. Etter transkriberingen av datamaterialet leste jeg nøye gjennom dette for å bli bedre kjent med dataen, samt skrev ned viktige fraser som jeg husket fra etter intervjuet. Transkribering og den repeterende lesingen gjorde meg kjent med datamaterialet, og tilrettelegger for neste fase i Braun og Clark (2006; 2022) sin tematiske analyse, som inneholder koding.

## Fase 2:

Fase to tar for seg systematisk koding av datamaterialet. Prosessen rundt dette tar utgangspunkt i min problemstilling, hvor jeg skal kode relevant datatekst ut av mitt datamateriale, for å hjelpe meg å besvare mitt forskningsspørsmål. Braun og Clark (2022, s. 35) belyser dette, og viser til at man skal komme frem til analytiske, meningsfulle beskrivelser av datamaterialet. Hvert datamateriale og hvordan en forstår det er individuelt, og det er opp til forsker selv hvordan en ønsker å kode, og hva som er relevant for akkurat den personen. Til å begynne med markerte jeg hvert fiktive navn visualisert i tabell 1, 2 og 3 med hver sin farge, noe som vil gjøre det

lettere å forstå hvem sitt utsagn jeg arbeider med senere i analysen. Denne fargen, henger sammen med fargen brukt på den informanten under kodingen. Ved at jeg allerede har delt opp kroppsøvlingslærerne etter erfaringsnivå, vil dette også hjelpe meg å skille dataene senere. Ved å gjennomgå koding av datamaterialet, er dette også enda en gylden mulighet til å bli enda mer kjent med dataen, noe jeg erfarte med engang. Dette belyses av Braun og Clark (2022, s. 35). Det gir meg som forsker en dypere forståelse, hvor hvert utsagn må studeres nøye etter relevant informasjon opp mot problemstillingen. Braun og Clark (2022, s. 35) viser til dette, hvor fokuset burde ligge på detaljer, og at kodingen handler om å fange hver mening eller konsept, opp mot problemstillingen. Koding gjennomført av forsker eksemplifiseres i tabell 4.

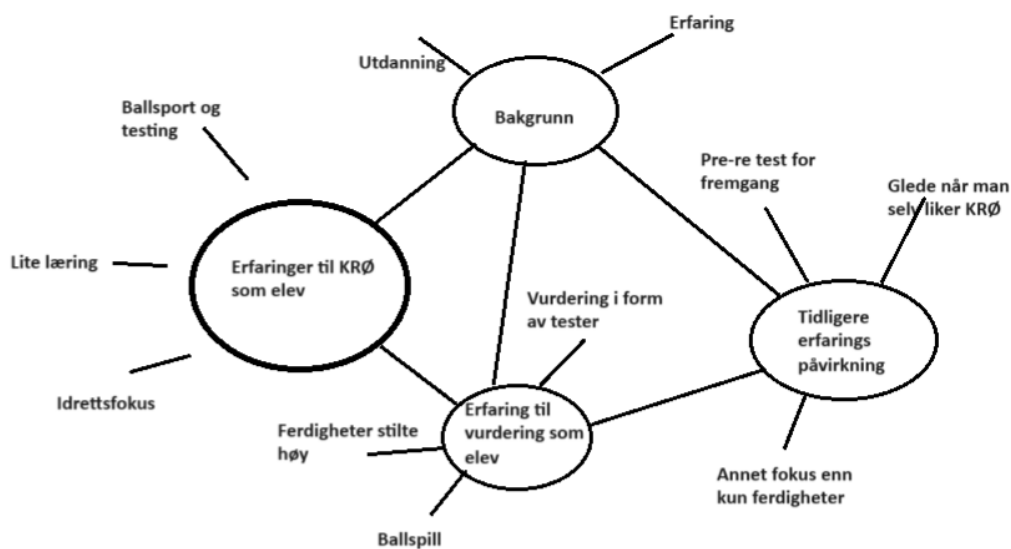
Tabell 4

Intervjuer:	Intervjuobjekt:	Kode:
Kan du si litt om hvordan du opplevde kroppsøving som elev når du selv var det?	Jeg følte at det, hvis det var, hvis du hadde god fysisk kapasitet, så var det lett å få en god karakter. Det var generelt mye testing, og ballspill, så det var løpetester, det var høyde, ball, spurt og sprint. Vi hadde også utholdende tester, styrke tester og mye sånt da. For meg var jo det veldig lett, så jeg fikk jo alltid gode karakterer i kroppsøving.	Fordel med fysisk kapasitet. Mye ballsport og testing.  «Viser til en tidligere erfaring ved fysiske tester»

Eksemplet jeg viser til er tatt ut fra min egen analyseprosess, hvor jeg har forsøkt å forminske utsagnet til det mest aktuelle, derav koden min. Etter nærmere studering av Braun og Clark (2022, s. 35), forstod jeg også at det er viktig å få fanget mine analytiske tanker rundt datamaterialet, derav det som er skrevet med anførselstegn. Det vil gi meg en større forståelse av dataen når det senere skal brukes i de neste fasene av analyseprosessen. En bemerkelse som dukket opp under kodingen av dataene, var hvor krevende det kan være å få ut gode koder ut fra lange utsagn. Uansett valgte jeg å forholde meg til koder som ga mening for meg, som fortalte meg hva jeg trengte å vite til hvert utsagn. På bakgrunn av dette, ble noen utsagn kodet til lengre setninger, og kanskje flere, mens andre ble kodet til enkle ord. Disse kodene vil være til stor hjelp, og gjøre det lettere og mer systematisk når jeg beveger meg videre i analysedelen.

### Fase 3:

På bakgrunn av fase tre belyser Braun og Clark (2006, s. 89) at denne fasen setter fokus mot temaer i stedet for koder. Den omhandler å sortere de forskjellige kodene til potensiale undertemaer. Måten jeg gjennomførte denne fasen var at jeg startet med å jobbe delvis nedover i hvert intervju. Det tidligere arbeidet med koder, gjorde at jeg nå var veldig kjent med hvert intervju, så det gjorde det lettere å legge til rette for forskjellige undertemaer. Ut ifra Braun og Clark (2006, s. 90) har jeg systematisk utarbeidet flere tematiske kart, som eksempelet vist under. Jeg gjorde dette for å starte refleksjonsprosessen rundt forholdet mellom koder og undertemaer. Under denne prosessen la jeg merke hvilken underkategori hver kode passet inn i, og hvor de ikke skulle bli plassert. Jeg la tidlig merke til mulige temaer som kunne komme frem. Ved å se på det tematiske kartet er fokuset på erfaringer, og dette er undertemaer og koder som kanskje senere kan bli sammensatt til et tema.



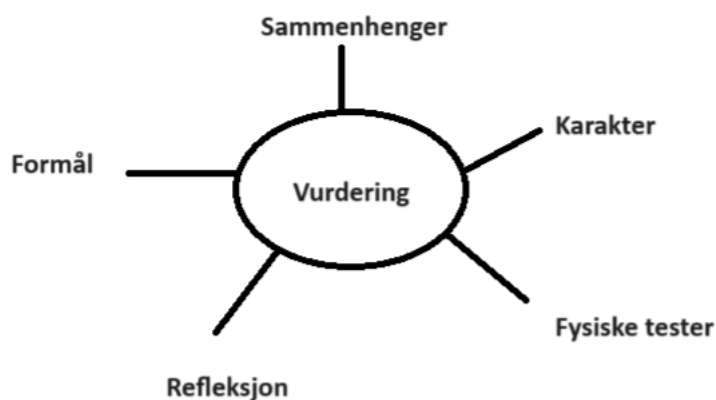
Figur 2.

Etter å ha utarbeidet flere tematiske kart, la jeg fokus på å få de transkriberte intervjuene og kodene inn under hvert enkelt undertema. Jeg lagde en helt ny tabell for å gjøre det mer oversiktlig, hvor jeg hadde med spørsmål, utsagn og koder. Over tabellen, skrev jeg inn et undertema jeg mente passet de forskjellige kodene. Arbeidet bestod av å få inn alle spørsmål, svar og koder som jeg mente passet i det undertemaet. Jeg eksemplifiserer dette under i tabell 5. På grunn av størrelsen på de forskjellige undertemaene har jeg valgt å kun ta i bruk et lite utdrag, for å vise hvordan jeg la frem det forskjellige.

Tabell 5

Spørsmål	Utsagn	Kode
Har det dukket opp noen utfordringer underveis i din undervisning?	Den største utfordringer er å få folk til å delta. Ofte så har du 2-3 elever som kvier seg for å være med i kroppøvingstimen, både fordi den synes det vanskelig med folk, eller fordi de er redde for å vise seg frem. Utfordringen er å få de til å også delta, samtidig som du skal få «Ola» som er kjempeinteressert i fotball som også skal være fornøyd da.	Få folk til å delta, og at alle skal være fornøyde.

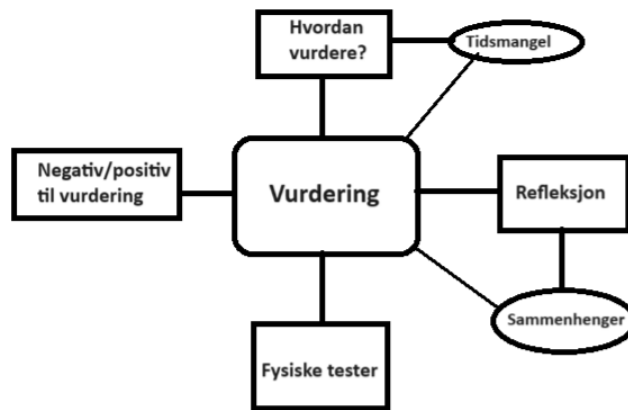
Under produseringen av de forskjellige undertemaene merket jeg fort hvor viktig det var å ha fokuset til stede. En kunne fort misforstå, noe som har gjort at utsagn har havnet i feil undertema, men dette ble rettet opp. Etter en del arbeid, satt jeg igjen med 20 forskjellige undertema, og jeg kan allerede se noen vesentlige temaer skille seg ut i datamaterialet. Alt jeg markerte som lite holdbart eller ikke relevant, plasserte jeg under et undertema kalt «Irrelevant», noe som kan være viktig å se tilbake på ved neste fase. Braun og Clark (2006, s. 90) viser til relevansen ved å ikke bortvise noe i denne fasen, og det er usikkert om undertemaene holder, eller om de trenger å bli kombinert, defineres på nytt eller fjernes. I underkant av dette har jeg produsert flere spesifikke tematiske kart, hvor jeg jobber mot de mer endelige temaene. Dette eksemplifiseres i figur 3. under. I dette eksemplet kan en se at jeg har kombinert flere undertemaer som faller under samme tema, og vil derfor kombinere disse opp mot et endelig tema.



Figur. 3

Fase 4:

Braun og Clark (2006, s. 91) forklarer at denne fasen begynner når forsker har utviklet flere kandidattemaer, og jeg vil nå presentere et av disse, og vise veien som ble tatt ved utviklingen av denne. Dette er eksemplifisert som figur 4.



Figur 4.

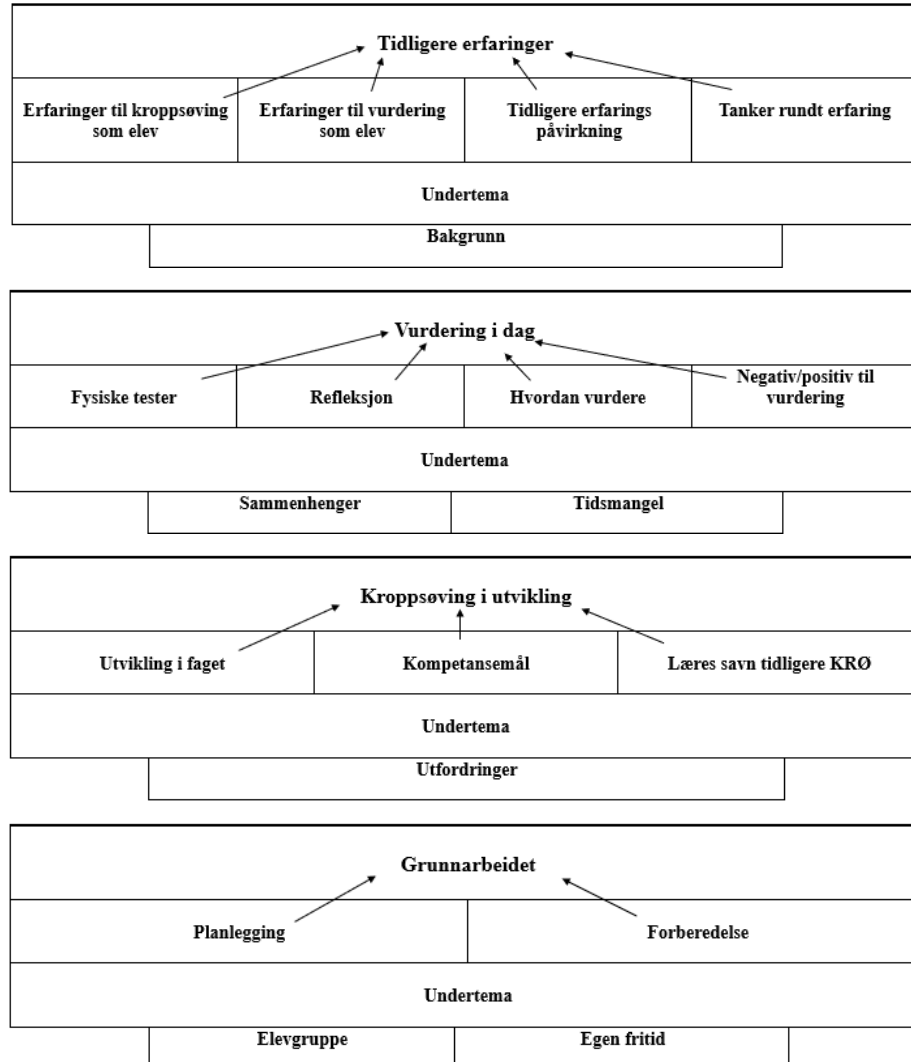
Ved utviklingen av dette kandidat-temaet var det viktig å ta i bruk tidligere koder, og undertemaer for å se hvilket av dem som kunne passe inn i dette temaet. I figur 4. så kan en se at kandidattemaet er *Vurdering*, som også har med seg fire undertemaer. Disse undertemaene, og deres spørsmål, utsagn og koder vil alle være med på å bygge opp dette temaet i oppgaven. Jeg viser også til noen litt mindre undertemaer, som er satt inn for relevansen av å styrke undertemaet de henger sammen med. Braun og Clark (2006; 2022) viser til at fase fire omhandler pussing av disse temaene, ved å gå tilbake i datamaterialet. Studeringen og tilbakeblikket på datamaterialet var en relevant faktor i analysedelen i oppgaven, hvor jeg fikk dobbeltsjekket om de forskjellige kodene og undertemaene gir mening opp mot temaet de har blitt plassert hos (Braun & Clark, 2022, s. 35). Det begrunnes som en viktig del av utviklingen av temaer ifølge Braun og Clark (2022). Under denne prosessen var jeg nødt til å fjerne et undertema, fordi jeg ikke fant noe plass til dette under de aktuelle temaene, noe som er viktig for organiseringen i analysen. I neste fase vil jeg presentere de endelige temaene så langt.

Fase 5:

Braun og Clark (2022, s. 35) viser til at denne fasen omhandler fin-tuning av analysen, og forsikre at hvert tema er bygd rundt et sterkt konsept. Jeg gikk tilbake i datamaterialet og så nærmere på temaene, hvor jeg forsikret meg at dette var noe som kunne brukes senere i studien.

Etter en grundigere sjekk, byttet jeg også navn på noen av de forskjellige temaene. De nåværende temaene i studien er presentert under:

Tabell 6.



Som jeg viser i tabell 6, sitter jeg igjen med 4 temaer, 13 undertemaer som også styrkes av 6 mindre undertemaer. Det er allikevel litt igjen som må gjøres i denne fasen. Braun og Clark (2006, s. 92) viser til identifiseringen av hvert undertema, og det å kunne beskrive meningen med hvert undertema med noen setninger, som en test på om det er bra nok eller ikke. Jeg gjorde dette, for å forsikre meg at hvert undertema var relevant, og forståelig for meg som forsker, og som datamateriale. Jeg ser på alle temaene som en stor sammenheng, hvor alle temaene henger sammen, og styrker hverandre.



## Fase 6:

Denne fasen omhandler resultat delen av studien, hvor jeg i neste kapittel vil presentere resultatene som har kommet frem gjennom analysen. Det underbygges av Braun og Clark (2006), som gir innsikt på hvordan et resultat skal skrives frem (Braun & Clark, 2006, s. 93). I forkant av dette valgte jeg å tilrettelegge for mer oversiktlig ved å lage et nytt dokument, hvor jeg trakk alle utsagnene fra de forskjellige undertemaene under et felles tema. Som vist i tabell 6. for eksempel, har jeg utarbeidet et tema som heter «Tidligere erfaringer», og plassert alle undertemaene og utsagn som faller under her i et nytt dokument. Jeg gjorde dette for å få mer oversikt over hva som skulle bli presentert i resultatdelen av oppgaven. Etter dette tok jeg for meg hvert enkelt undertema i hvert tema, og leste nøye igjennom dette, og noterte for hvert undertema. Her noterte jeg sammenhenger, ulikheter, ting som skilte seg ut og hvilke utsagn jeg mente presenterte poenget under hvert undertema. Ved å gjøre dette la det til rette for en større forståelse av datamaterialet, og beskrivelsen av resultatkapittelet.

Etter å ha skrevet frem resultatene i avsnitt 5. Resultater, merket jeg meg raskt hvordan jeg hadde for mange temaer og strukturen var unøyaktig, så jeg valgte derfor å gå tilbake til fase 5-6 av Braun og Clark (2006) for å tilfredsstille mitt behov om et så godt resultat som mulig. På bakgrunn av dette hvor jeg nå har presentert oppgavens teori, vil jeg nå belyse resultatene på en mer faglig og mer historiebasert metode. Jeg har derfor valgt å vise til de endelige temaene og undertemaene som vil bli bruk i denne oppgaven i tabell 7.

Tabell 7.

En hverdag med fysiske tester og idrett		
Resultater er vel grunnlag for karakter	Det jeg opplevde som elev, bruker jeg selv i dag	For mye erfaring kan hemme din utvikling

Kroppsøvingslærernes vurderingspraksis			
Formativ vs. Summativ vurdering	Kroppsøvingslærernes mening om vurdering	Refleksjon er da viktig	Testkulturen henger fortsatt igjen
Underkategori			
Er ikke nok tid til å vurdere		Sammenhengen mellom refleksjon og vurdering	

Kroppsøving sitt egentlige fokus		
Jeg savner litt fokus på det fysiske	Vekk med idrettsfokus, inn med kompetansemål!	Kroppsøving skal hjelpe elevene mot livet etter skolen
Underkategori		
Deltakelse er en utfordring		

Jeg har nå tre hovedtemaer, som er direkte knyttet opp mot min problemstilling. Jeg merket meg fort at de fire første temaene som jeg hadde brukt når jeg først skrev frem resultatene mine, ikke tilfredsstilte problemstillingen, og dens underproblemstillinger. Ved å ha en mer teoretisk bakgrunn, og en deduktiv innstilling til utskrivning av resultatdelen, tillot dette meg å forstå mitt datamateriale på en helt ny måte, slik at jeg kunne fremstille nye temaer og undertemaer. Som jeg viser i tabell 7, har jeg eksempelvis forandret «tidligere erfaringer» til «En hverdag med fysiske tester og idrett». Ved å formulere nye navn til temaene, samt undertemaene vil dette gi leser en historisk kontekst, noe jeg ønsker.

## 5. Resultater

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere mine resultater av det analytiske arbeidet. Jeg skal gjøre dette ved å redegjøre for ett og ett tema med undertemaer, etterfulgt av en liten oppsummering til hver. Temaene jeg ønsker å presentere er følgende; «En hverdag med fysiske tester og idrett», «Kroppsøvlingslærernes vurderingspraksis» og «Kroppsøving i utvikling». Når jeg i denne presentasjonen henviser til empiri fra intervjuene, vil de fiktive navnene fremvist i tabell 1, 2 og 3 anvendes.

### 5.1 En hverdag med fysiske tester og idrett

Temaet en hverdag med fysisk aktivitet og idrett inneholder ulike sammenhenger og mønster som ble produsert i analysen i relasjon til kroppsøvlingslærernes tidligere erfaringer. Kroppsøvlingslærerne i studien rapporterer å ha erfaringer med kroppsøving som elev fra ulike læreplaner og i ulike tidsepoker i kroppsøvlingsfagets historie. Jeg vil i dette temaet presentere undertematikker som setter søkelys på informantenes responser og utsagn som sier noe om lærernes tidligere erfaringer, samt hvordan disse kan ha påvirket lærernes tilnærming til vurdering i dagens kroppsøving.

#### 5.1.1 Resultater er vel grunnlag for karakter

En av de sentrale sammenhengene som ble skapt i min analyse var at alle lærerne virket å huske et fag preget av et sterkt fokus på idrett, når de reflekterte rundt det faget de selv hadde som elever. Videre virker de alle å være enige om at i dette idrettsrettede faget var det et særlig fokus på utvikling av idrettsspesifikke ferdigheter. Slik kroppsøvlingslærerne husker det, var at for å lykkes i faget var det vesentlig at du hadde en god fysisk kapasitet, samt hadde de ferdighetene som krevdes i ulike idretter. Lærerne kobler også sterkt til at det de opplevde var viktig for å få en god karakter. Pål poengterer noe interessant rundt det ved fysisk kapasitet:

#### **Pål:**

*Jeg følte at det, hvis det var, hvis du hadde god fysisk kapasitet, så var det lett å få en god karakter. Det var generelt mye testing, og ballspill, så det var løpetester, det var høyde, ball, spurt og sprint. Vi hadde også utholdende tester, styrke tester og mye sånt da. For meg var jo det veldig lett, så jeg fikk jo alltid gode karakterer i kroppsøving.*

I dette utsagnet sier Pål at fysiske tester er noe han husker veldig godt fra kroppsøving i barndommen, og videre at han tenker at det var fordelaktig å ha god fysisk kapasitet i faget. Bente viser også til at det var mye ballspill, og lite læring når hun var elev. Samtidig sier hun også noe sentralt om lærerens rolle og hvordan hun selv opplevde det:

**Bente:**

*Det var å slenge ut en ball og spille, dele opp i to lag. Nå likte jo jeg det da, men for de som ikke likte kroppsøving på samme måte, syns ikke det var noe gøy. Jeg har pratet med mange etterpå som hatet kroppsøving på den tiden, fordi det var tilrettelagt for de idretts-ivrige da.*

**Meg:**

Fordi det var mye idrettsspesifikt?

**Bente:**

*Ja, det var det. Det var ikke noe innlæring, vi lærte ikke noe, det var ikke noe to og to, noe jobbing fra bunn med progresjon og sånt. Vi er jo ikke idrettsklubb, men kroppsøvingslærere av en grunn. Så det var synd at det ikke har vært før. Men de lærerne har jo hengt igjen opp til nå ganske nylig egentlig, så det har jo vært ganske blandet på hvordan undervisning er i forhold til disse tingene her.*

Det som vekker min interesse med disse utsagnene er hvordan hun selv likte idretten i kroppsøvingen, på bakgrunn av at hun var god i dette. Videre viser hun til at denne måten å bedrive kroppsøving, har hengt igjen til ganske nylig, som vil si at idretten har dominert etter hennes utsagn i nyere tid også. Hun sier at de ikke har vært interessert i å utvikle seg med faget, men begrunner at generasjonen med fokus på idrett i kroppsøving, er på vei ut.

Videre ble det lagt fokus over på deres opplevelse av vurdering som elev, og flere av informantene viser til en vurdering basert på fysiske ferdigheter, og deres kapasitet innen idrett. Du fikk karakter etter hvor flink du var på mye av dette. Pål og Thomas viser til fysiske tester, og mener de fikk karakter på bakgrunn av dette.

**Thomas:**

*Når jeg var elev var det jo vurdering i form av tester da, hvor man hadde løpetest i 3000 meter, tester i turn, få til ulike bevegelser, salto og diverse. Så det var mye tester.*

**Pål:**

*For eksempel hvis vi hadde høyde hopp, 60-meter, spurt eller vi løp orientering så noterte de alltid ned resultatene der da. Også husker jeg også at vi spurte læreren hvor fort må jeg løpe for å få en 6er, hvor høyt må jeg hoppe for å få en 6er osv. [...]  
Det er litt sånn jeg husker det, og alle som scorte høyt på de, fikk jo også gode karakterer da.*

En deltaker i intervjuene skiller seg litt ut her, hvor han opplevde at innsats ble vurdert høyt. Han viser til at det nesten var litt rart, at han fikk like god karakter som en som ikke var like fysisk god som han. Jeg siterer Kurt:

**Kurt:**

*Også husker jeg at jeg ble litt overasket når vi snakket om karakterer i klassen, og jeg husker at det var noen som fikk samme karakter som meg, som var langt svakere enn det jeg var da, i forhold til prestasjon og det å være aktiv da, og husker jeg reagerte på det. Da husker jeg at innsats var veldig viktig, og han hadde veldig god innsats han som jeg referer til da. Også i tillegg var det også veldig sentralt, vært fall på han, læreren som hadde oss da. Men jeg tror det var litt ulik praksis blant lærerne. Noen prioriterte hva du faktisk fikk til, mens andre prioriterte ønsket om å få til, at de visste at du ville da. Det handler litt om hvilken type lærer du har, og hva de vektlegger.*

Jeg tolker dette som at det var veldig individuelt hva en lærer valgte å vektlegge ved vurdering før i tiden, og en må ta i betraktning at hver og en kroppsøvingslærer er i forskjellig aldersgruppe, hvor noen opplevde LK06 som barn, og andre ikke. Men spennende at Kurt nesten synes det var rart at innsats var viktigere enn ferdigheter. Allikevel er det bemerkningsverdig hvordan Pål og Thomas, som har samme erfaringsnivå viser til det samme innenfor vurdering på den tiden.

### 5.1.2 Det jeg opplevde som elev, bruker jeg selv i dag

I dette undertemaet er det litt forskjellige meninger rundt hvordan tidligere erfaringer ved kroppsøving har påvirket deres lærerrolle i kroppsøving i dag. Jeg ser at en del nevner tester, og snakker rundt hvordan de opplever fysiske tester i dag. Utsagnet til Pål viser til hvordan han har utviklet sitt syn på fysiske tester:

**Pål:**

*Jeg har jo blitt mere bevist på hvordan man bruke tester i en vurderingssituasjon. Jeg bruker det jo til å måle fremgang, så testen i seg selv har ikke noe påvirkning på karakteren eleven får, men for å liksom se at du har en løpetest da, så forklarer jeg til elevene hvorfor vi gjør det og hva formålet med testen er da. Så kan hende jeg gjennomfører samme løpetesten noen måneder senere, for å se om eleven har hatt noe fremgang eller progresjon. Da kan jo den være aktuell som en del av vurderingen, ved å se på fremgangen til eleven. Men jeg bruker ikke den sånn at hvis du løper under 10 min på 2 km, så er det høy oppnåelse. Det er ikke der sammenhengen ligger.*

Ved at Pål også var en av de som opplevde fysiske tester som elev selv, tolker jeg dette som en utvikling på hvordan en kan ta i bruk fysiske tester opp mot dagens læreplan. Når det gjelder læreplanen, er dette også noe flere viser til ved deres påvirkning av faget. Kurt tror ikke han har blitt veldig påvirket, og bruker læreplan hyppig ettersom hva han skal vektlegge, mens Pål sier han verdsetter ferdigheter, men viser til samarbeid, fairplay og kunnskap som like relevant. Kåre viser til hans opplevelse av tidligere læreplaner, viser å ha en sammenheng med dagens læreplan i hans undervisning. Siterer Kåre:

**Kåre:**

*Ja, det sitter jo litt igjen fra den gamle læreplanen når jeg var elev. Så er det litt blanding det og den nye læreplanen som jeg har blitt lært opp til, nå som kroppsøvlingslærer i studiet. Så det er god blanding av det nye og gamle.*

Jeg tolker dette som at Kåre benytter litt av det han opplevde selv som elev, mens han samtidig er opptatt av å ta i bruk den nye læreplanen, og bruker en form for blanding av de begge. En felles faktor blant alle kroppsøvlingslærerne derimot omhandler at alle har en glede i å undervise i faget, siden alle likte faget selv.

### 5.1.3 For mye erfaring kan hemme din utvikling

Undertemaet viser til hva kroppsøvlingslærernes tanker rundt erfaringer omhandler. Alle lærerne viser til flere fordeler ved å ha erfaring, og hvordan dette kan påvirke deres hverdag som kroppsøvlingslærer. Jeg siterer Thomas.

**Thomas:**

*Jeg tror nok erfaring har mye å si på god undervisning, både erfaring ved å skape en god relasjon med eleven, og kunne lage øvelser som man vet fungerer, som ikke kun går på det idrettsfaglige. Men som kan være med på bygge relasjoner og danne mennesker.*

Blant annet nevnes det fordeler ved å skape gode relasjoner, vite hva som funker/funker ikke, organisering, og hvordan kroppsøving automatiseres mer. Allikevel dukket det opp noe interessant ved at to av kroppsøvingslærerne viser til ulemper ved erfaringer.

**Kurt:**

*Faren med mye erfaring er at man fort kan bli litt trygg på seg selv, at man bare gjentar gamle rutinger, ikke prøver å utvikle seg selv, og at man blir litt fornøyd da. At man bare går i en sånn fast rytme, og bare kopierer fra fjor året ikke sant.*

**Pål:**

*Fordel er kanskje at det er lett å gjennomføre timen, men kan kanskje bli litt ensformig, at du bare gjør det samme om og om igjen, også skjer det er ikke noe, du utvikler ikke deg selv så mye da. Med litt mindre erfaring er du kanskje mer åpen for å prøve ut nye ting, nye aktiviteter, måter å vurdere på, oppgaver osv.*

Jeg tolker dette ved at med mye erfaring, kan det være lett å falle i en negativ spiral. Pål viser til og med at det kan være fordelaktig å ha mindre erfaring, hvor det kanskje utfordrer deg litt mer. Det er allikevel en fellesnevner blant kroppsøvingslærerne hvor alle viser til at erfaring er en positiv ting å ha, men som noen viser, kan det skape ensformighet i undervisningen også.

#### 5.1.4 Oppsummering: En hverdag med fysiske tester og idrett

Oppsummert så ser det ut til at lærerne opplevde mye fokus på ferdigheter, og at det var dette som ble og skulle bli vurdert i kroppsøving før. Noen av læreren informere også at de opplevelsene og erfaringene de selv hadde med fysiske tester som elever, har gjort at de bruker tester i sin undervisning i dag. Det kan slik sett se ut til at lærernes erfaringer fra egen undervisning som elever påvirker hvordan de selv vurderer som lærere. Alle føler at deres tidligere positive erfaring ved kroppsøving, gir dem fordeler innen deres tid som lærere nå.

## 5.2 Kroppsøvlingslærernes vurderingspraksis

I dette temaet skal jeg se nærmere på vurdering og kroppsøvlingslærernes tanker rundt deres vurderingspraksis. Kapitlet presenteres med bruk av de forskjellige undertemaene, som hver og en bygger opp dette temaet. I dette avsnittet vil det også belyses to mindre undertemaer for å styrke undertemaene som presenteres.

### 5.2.1 Formativ vs. Summativ vurdering

Undertemaet som fremkommer her, er et av de større undertemaene i resultatkapitlet. Blant de seks kroppsøvlingslærerne er det en sammenheng i svarene som skiller seg ut. Nemlig det at alle tar bruk i kompetansemål opp mot læreplanen, og vurdering er noe de alle gjør. Jeg vil begynne med å vise til Kurt, som framstiller sin egen masteroppgave i intervjuet.

#### **Kurt:**

*Da var det ofte sånn at de var usikre på hva de ble vurdert på, det handler jo litt om at det kanskje er litt manglende informasjon fra kroppsøvlingslærer om hva som faktisk blir vurdert. I alle fall på den tiden så var det, liksom en oppfatning hos elevene at det var fysiske tester som var gjeldende da.*

Denne viser til at elever ikke helt vet hva de vurderes etter, og at fysiske tester var vurderingen. Viktig å ha i bakhodet at denne masteren ble trolig skrevet 10-20 år siden (etter hans erfaringsnivå). Han går videre med relasjonsbygging, og hvor viktig det er for en god vurdering. Videre ønsker jeg å sitere Pål og hans mening om vurdering:

#### **Pål:**

*Det handler om noe man gjør kontinuerlig, du har en formativ vurdering av elevene. Jeg er veldig på at elevene må forstå og vite hva jeg ser etter for at de skal få en god karakter i faget, så jeg har et sånt vurderingsskjema hvor jeg har med innsats og deltagelse, fairplay og samarbeid, kunnskap og forståelse, og ferdigheter som jeg bruker til å score elevene på. Og sånn ca. midtveis i semesteret så har jeg også en samtale muntlig med hver enkelt elev hvor jeg sier hvordan de scorer i de ulike kategoriene, også gir jeg de konkret en ting å jobbe med sånn at de skal løfte seg da. [...] Formative vurderingen er jo en viktig del av vurderingsarbeidet, også har man jo den summative vurderingen hvert halvår, og da får man jo den karakteren de har gjort*



*seg fortjent til da. Men det er jo vanskelig fordi vurdering er jo så synlig, og det er veldig lett å begynne å sammenlikne, hvor jeg sammenlikner elever med hverandre, og elever sammenlikner seg selv med hverandre. Så jeg prøver jo på en måte ha et objektivt syn på det, når jeg vurderer. Selv om det ikke alltid er like lett.*

Jeg tolker dette som at Pål har en utviklet forståelse av vurdering, og viser til relevansen ved å fortelle elevene hva de trenger å vite for å få en god karakter. Vil notere meg at dette er samme lærer som også bruker fysiske tester i dagens kroppsøving. Jeg viser dette utsagnet for å sammenlikne med de andre kroppsøvingslærerne. Thomas og Bente har et annet fokus, og er veldig presise på at vurdering hovedsakelig er til for å gi karakterer. Thomas er også innpå motivasjon, og hvordan dette kan være en motiverende faktor til å gjøre det bra i faget.

**Thomas:**

*Sånn, i bunn i grunn er det jo for å gi en karakter da. Det er jo det de skal ha når de er ferdige i 10. ende klasse, og da er det jo på en måte å få elevene til å bli motiverte, og ofte blir de motiverte hvis man har en form for vurdering.*

Bente derimot snakker mere om stresset vurdering kan påføre elevene, og velger derfor å ikke gi dem en karakter etter hver periode:

**Bente:**

*Elvene skal ha en karakter, noe jeg synes er bra. Da må vi ha noen vurderinger, med utgangspunkt i læreplanen vår da. [...] Det synes jeg blir sånn vurderingspress, og jeg vil at elevene skal slappe av i timen og kunne være seg selv, kunne ha det gøy uten å tenk at jeg står der og vurderer dem.*

Simen er veldig opptatt av at vurderingen skal være så omfattende som mulig, og at eleven skal ha muligheten til å få vist sitt beste i faget. Han nevner eksempler som samarbeid og fysiske evner.

**Simen:**

*Men de to første steppene, er hvor mye prøver du å bli bedre og hvor mye du ønsker å bli bedre er kanskje viktigere enn hvor god du er da.*

Her viser han til hva som er relevant i hans vurdering, nemlig øvelse og ønsket om å bli bedre. Kåre tenker på individualisering når han hører vurdering. Hvor alle skal bli vurdert forskjellig, under de samme vurderingskriteriene, opp mot egne forutsetninger. Formålet omhandler det at vurdering skal ha noe å si, uansett om det er negativt eller positivt.

### 5.2.1.1 Er ikke nok tid til å vurdere

Benytter dette mindre undertemaet under vurdering, for å bygge opp dette undertemaet mer. Det viser seg at tidsbruk og vurdering er en krevende kombinasjon. Bente er presis her og viderefremidler hennes press rundt tidsbruk. Hun synes det er krevende å sette en god vurdering i starten av året.

#### **Bente:**

*Det er et problem vi har, 60 minutters aktivitet, en gang i uken. Det er vanskeligere å sette en riktig vurdering, spesielt første halvåret du har en klasse da. [...] Det er tid og antall elever i klassene, pluss antall elever totalt i praksis som er et problem.*

En annen interessant situasjon som Kåre viser til, er hvordan han er nødt til å bruke egen tid etter jobben for å vurdere hver enkelt elev.

#### **Kåre:**

*Jeg har ikke noen arbeidstimer i arbeidstiden til å vurdere, så jeg må gjøre det hjemme etterpå, og litt med at man har den timen, så er det på neste time. Så jeg får ikke satt meg rett ned etter timen når jeg har det ferskt i minnet, men jeg må vente et par timer før jeg kan sette meg ned å notere.*

Jeg tolker dette som at Kåre misforstår begrepet vurdering litt, og heller bruker dette mot dokumentering av vurdering i stedet. Vurdering er et omfattende begrep, og han viser lite forståelse opp mot den formative vurderingen.

### 5.2.2 Kroppsøvingslærerne mening om vurdering

Temaet som nå skal fremstilles er et generelt tema for å presisere hva de forskjellige kroppsøvingslærerne synes om vurdering. Her er det forskjellige meninger, og jeg vil presentere hver og en av dem.

#### **Kurt:**

*Det er kanskje litt mye fokus på at man kun skal ut ifra egne forutsetninger utvikle seg. Veldig mange av våre elever vil jo inn på sesjon, og i militæret ikke sant, og der er det jo testing «all the way».*

Kurt viser til sammenhengen mellom militæret, og hvordan dette kan være et argument for fysiske tester. Thomas viser noen likheter her med fokus på ferdigheter, jeg stiller spørsmålet:

Ser du noen negative eller positive sider ved dagens vurdering i kroppsøving?

**Thomas:**

*Det negative er at man ikke kan se så mye på ferdigheter som man kunne gjøre før. Det jeg synes, er du aktiv på fritiden, er du god i kroppsøving så synes jeg du skal få igjen litt for det.*

**Meg:**

Hva sier læreplanen, er den litt imot det?

**Thomas:**

*Læreplanen er i alle fall mot det, men jeg er ikke sikker på alle lærere er like imot det. Jeg synes man kan ha en liten mellom ting da, jeg synes ikke det skal være så mye som det var da jeg gikk på skolen, at det kun var fokus på ferdighet, men jeg synes man må kunne bruke ferdigheter også.*

Pål og Simen er litt motstridende i deres svar, hvor Pål gjerne vil ha en oppdatering av læreplanen, og synes den kan være lett å feiltolke, men en fordel er at en god formativ vurdering kan føre til motivasjon. Simen derimot er fornøyd med læreplan, og synes den var mer uklar før, og liker innsats ut ifra egne forutsetninger, fordi det kan sammenliknes med aspekter ved samfunnslivet. Bente viser en til en summativ vurdering i hennes respons:

**Bente:**

*Dem skal ha en karakter, og da er det viktig at elevene er informert om hvor de ligger an og hva de kan gjøre for å gjøre det bedre.*

Til slutt vil jeg påpeke hvor bestemt Bente er om i det hun sier at dem skal ha karakter, og at informasjonen om hvor elevene ligger an videreformidles til dem. Jeg tolker dette som at Bente kanskje viser til debatten rundt karakterer i kroppsøving.

### 5.2.3 Refleksjon er da viktig

I relasjon til lærenes tanker om vurdering og deres vurderingspraksis, er det en sammenheng som ble tydelig i mine analyser. Alle lærerne, utenom Simen, sier at de reflekterer en del med elevene sine i egen undervisning. De viser til at refleksjon kan skje i form av digitalt arbeid eller underveis, før eller etter sammen med elevene. Jeg siterer Kåre som eksemplifiserer det fint.

**Kåre:**

*Jeg legger ofte opp til at elevene kan reflektere litt i slutten av timen. «Hva har vi gjort, hvorfor har vi gjort det, og hva kan vi gjøre bedre til neste time, eller hva var bra?»*

Simen begrunner at det er lite refleksjon i hans timer på grunn av tidsmangel, hvor fokuset faller på aktivisering av elevene i stedet.

#### 5.2.3.1 Sammenhengen mellom refleksjon og vurdering

I dette mindre undertemaet blir det sett nærmere på sammenhengen mellom vurdering og refleksjon, og jeg har derfor valgt å presentere dette i sammenheng med det forrige undertemaet, for å gi den mer betydning. Tre kroppsøvlingslærere viser til en positivitet ved dette, hvor dette gjør vurderingen deres enklere, og vil kanskje også få elevene til å yte bedre. Jeg vil sitere Pål, som også viser til sammenhengen mellom refleksjon, teori og vurdering:

**Pål:**

*Ja, også når man har teori og sånne ting da, også skal de lage egne treningsopplegg, de skal også skrive en logg hvor de reflekterer over økten.*

To av kroppsøvlingslærerne viste til en sammenheng hvor de viser til en lav selvinnsikt hos enkelte elever. Jeg siterer Bente og Kurt:

**Bente:**

*De som kanskje er lite reflekterte eller har lite selvinnsikt er ofte problem, hvor jeg setter en 4er og eleven setter en 6 på seg selv. Så er kanskje ikke den eleven så reflektert, vi er kanskje ikke på samme bølgelengde.*

**Kurt:**

*Man opplever jo av og til at noen kanskje vurderer seg selv litt høy, og sin egen*

*innsats også. Ut ifra sånn jeg opplever det, og det er litt sånn ja, det er ikke alltid det korrelerer da, at det er samsvar mellom elevens vurdering og hvordan jeg opplever elevene i timen.*

Disse sitatene viser en omfattende egenrefleksjon av elevene som kanskje ikke disse kroppsøvingslærerne er enige i. Her kan det være en form for dårlig kommunikasjon mellom lærer og elev, eller elever som ikke har helt oversikt over hva de blir vurdert på.

#### 5.2.4 Testkulturen henger fortsatt igjen

Som tidligere undertemaer viser, har fysiske tester vært et fenomen som har vært en del av kroppsøvingkulturen til kroppsøvingslærerne når de selv var elev. Undertemaet fremmer kroppsøvingslærerens opplevelser og tanker rundt bruk av fysiske tester i dagens vurdering. Jeg siterer Thomas, fordi hans beskrivelse har eksempler på fysiske tester, men er også en fin forklaring på hva flere kroppsøvingslærere mener om fysiske tester.

##### **Thomas:**

*Bruk av fysiske tester, jo det aller enkleste er svømmetester, løpetester, tester i turn, tester i dans er jo en form for fysisk test. Vi har hatt styrketester også, sånn pushups, situps og sånne enkle ting. Men det er jo, igjen så er det utviklingen man ser på da. Fordi det er ikke like kult hvis du er litt dårlig form, og det er den tiden du løper på som avgjør karakteren din. Men hvis du løper på 20 min, også jobber med det en periode, også neste gang løper man på 16 minutter, så er det utviklingen man ser på, også er det litt motiverende for elevene også, «okei, neste gang er så skal jeg klare å løpe raskere».*

Det som går igjen hos alle kroppsøvingslærerne her er hvordan de ser etter utvikling ved bruk av fysiske tester. Ved at de viser til at de ikke ser på resultat, vil denne typer tester uansett indirekte vise til fokuset på forbedring. De tar i bruk før- etter test for å vurdere dette, og de tar ikke i betraktning i rammefaktorer som dårlige dager, vær osv. Det er litt usikkerhet rundt motivasjonen rundt dette. Thomas viser til at det kan være motiverende, mens Kurt viser til negativitet til motivasjon:

##### **Kurt:**

*De som på en måte er fysisk svake, og gjennomfører den type ting i fellesskap med andre, vil da kunne føle på dårlig mestring, dårlig selvbilde og føle at andre ser på deg.*

Det er også er stort fokus på tilpasninger ved bruk av fysiske tester, for å til rette legge for nettopp dette med motivasjon.

**Bente:**

*Som 3000 meter, som vi kaller terrengløp da, er det noe vi øver oss til, og når vi skal ta den på tid, så er det bare elev selv som får vite tiden sin. De kan velge å starte etter de andre, løpe hvilken vei de vil, og gjør det veldig ufarlig da.*

Hun poengterer også at det er viktig å beholde idrettens egenart ved dette sitatet:

*Hvis det er friidrett synes jeg det er greit å bruke målebånd, og bruke stoppeklokker, fordi det er idretten sin egenart. Man trenger ikke å kaste bort alt sånt, men da kommer alt veldig an på hvordan jeg organiserer det.*

Jeg tolker dette som en sammenheng blant alle informantene, hvor tester er greit å bruke, så lenge det ikke vurderes etter karakter. Tilpasninger må gjøres, slik at det blir ufarliggjort, og ingen blir pekt ut. Flere viser også til at det er viktig å poengtere det at resultatet ikke er grunnlag for karakterer til elevene. Vil også vise til to sitater fra Simen rundt fysiske tester:

**Simen:**

*[1] Ja da var kulturen sånn, og da drev vi på sånn i sikkert 3-4 år vi jobbet da. Så endret det seg litt, og nå har man gått helt bort fra det nå da, til å bruke det til karaktersetting.*

*[2] Elevene liker det jo egentlig, og bli målt, og få en karakter. Det er jo liksom litt håndfast som kan si hva som er bra og dårlig for dem. Mange elever klarer ikke å trekke ut alt av essensen av tilbakemeldingen. For dem så teller ofte tiden da.*

Her redegjør han for at hans første tid som kroppsøvingslærer var preget av fysiske tester som ga karakter på resultater, men fokuset fra det har skiftet. Han mener også at elever egentlig liker det, fordi de får noe fastsatt. Problemet her blir som han sier, at det blir for mye fokus på resultat fra elevens side, og de klarer ikke å ta inn essensen ved tilbakemeldingen.

### 5.2.5 Oppsummering: Kroppsøvingslærernes vurderingspraksis

I avsnittet har jeg sett på relevante faktorer rundt vurdering i dagens kroppsøving. Jeg ser nærmere på hver lærers tanker rundt fysiske tester, og hvordan de bruker det etter dagens læreplan. Det kommer frem at tilpasninger og progresjon er viktige faktorer i

kroppsøvlingslærernes vurdering. Nesten alle lærerne tar i bruk refleksjon som et middel for å gjøre vurderingen bedre, selv om tidsrammene kan være krevende. I selve vurderingsområdet er det forskjellig fokus, men en felles mening om å bruke kompetansemålene som bakgrunn for vurdering. Det er relevant å fortelle elevene hva de vurderes etter. Noen lærere savner fokus på ferdigheter, noen er fornøyde med læreplanen, og andre ikke.

### 5.3 Kroppsøving i utvikling

Jeg vil i dette temaet presentere kroppsøving i utvikling, og dette vil bli gjort med de forskjellige undertemaene i de kommende avsnittene. Som i det forrige avsnittet har jeg også valgt å ta med enda et mindre undertema, for å forsterke undertemaene. Temaet vil ha fokus på hva kroppsøvlingslærerne savner, samt deres utvikling innen faget.

#### 5.3.1 Jeg savner litt fokus på det fysiske

Undertemaet er til for å dekke hva kroppsøvlingslærerne opplevde som elev selv, som de kanskje savner i dagens kroppsøving. De viser til forskjellige aspekter ved hva de savner i kroppsøving, og jeg ønsker å vise til Kurt, Thomas og Simen som er ganske samstemte i deres respons under intervjuet.

**Meg:**

Er det noe du savner i dagens kroppsøving som du selv var borti som elev?

**Kurt:**

*Da var det jo mere fokus på, altså den forrige læreplanen hadde mer fokus på det, kanskje litt mer det fysiske da. Man, i større grad også vektlegger fysisk form, ikke sant, hva man klarer å få til. I dagens læreplaner så er jo, handler mye mer om at man skal ut ifra egne forutsetninger utvikle seg, reflektere, sette nye mål. Så det fysiske er kanskje noe man kunne, ehm, tenker jeg av å til da at hatt litt mer fokus på da.*

**Meg:**

Hvorfor det?

**Kurt:**

*Fordi det er sentralt for helse, altså formålet med faget er jo at elevene ofte da skal*

*etter man er ferdig med videregående klare å holde trening vedlike, både for å utvikle kunnskap og ferdigheter selv, og være glad i å være i aktivitet.*

Jeg ser en sammenheng mellom Kurt, Thomas og Simen, hvor de alle savner litt fokus på ferdigheter. De savner at elevene som er aktive på egen fritid skal få litt igjen for det, og få utviklet seg. Sitatet til Kurt er godt eksempel av hva Simen og Thomas også sier, men Simen viser til et annet litt mer konkurransepreget fokus:

**Simen:**

*Jeg tror de savner litt den gleden av å være på lag, og spille mot hverandre, vinne, tape.*

Bente er veldig fornøyd med sånn det er i dagens kroppsøving, og savner ingenting, mens Pål savner godt utstyr. Kåre savner å kunne spesialisere seg på noe, hvor det er mye av alt, så han ikke få brukt sin kunnskap innenfor for eksempel fotball.

#### 5.3.1.1 Deltakelse er en utfordring

Dette mindre undertemaet kan oppsummeres effektivt, hvor alle lærerne som svarte på spørsmål om utfordringer innenfor kroppsøving, kan oppsummeres til å få folk til å delta, gymtøy, store klasser og plassmangel.

**Thomas:**

*Den største utfordringer er å få folk til å delta. Ofte så har du 2-3 elever som kvier seg for å være med i kroppsøvingstimen, både fordi dem syns det vanskelig med folk, eller fordi de er redde for å vise seg frem. Utfordringen er å få de til å også delta, samtidig som du skal få «Ola» som er kjempeinteressert i fotball som også skal være fornøyd da.*

#### 5.3.2 Vekk med idrettsfokus, inn med kompetansemål!

Som i tidligere avsnitt er det mange forskjellige meninger her, og dette undertemaet tar opp hver enkelt kroppsøvingslærers egen utvikling i faget. Jeg ønsker først å presentere sammenhengen jeg så blant alle sammen. En vesentlig faktor jeg har lagt merke til er at alle har utviklet seg i takt med læreplanen, og flere er opptatt av å få med alle elever i deres opplegg. Kurt viser til en utvikling fra han begynte som kroppsøvingslærer til nå, hvor han til å begynne med hadde mere fokus på å følge de andre kroppsøvingslærerne, men nå arbeider han mer i takt



med seg selv. Han viser også til utviklingen fra idrettsfokus til progresjon. Thomas derimot viser til hvordan han utviklet seg med sin utdanning, og gikk bort fra hvordan man brukte idretter før i tiden, og har mer fokus på samarbeid, kontra målscoreinger. Pål derimot viser til en utvikling hvor det er mer fokus på egenskaper elever kan ta med seg etter skoleslutt.

**Pål:**

*Mye av faget nå føler jeg handler om å lære elevene egenskaper som kan være nyttige å ta med seg videre ut i livet når de er ferdige på skolen. Det med samarbeid, fairplay, inkludere andre, ta hensyn til hverandres forutsetninger, være en god lagspiller. Sånne egenskaper føler jeg det er veldig mye fokus på nå.*

Pål viser også til noe ganske interessant, hvor han diskuterer vurdering med de eldre han arbeider med.

**Pål:**

*Dette er jo et tema vi snakker og drøfter mye om på trinnrommet å da, med kollegaer og hvordan vi vurderer, og hva vi vektlegger i vurderingen. Så jeg merker jo at kanskje min måte å vurdere på er ganske annerledes enn hvordan de andre kroppsøvlingslærerne på skolen her vurderer, med tanke på fagfornyelsen, og hvor lenge de har jobbet her, liksom litt etterslep, det henger litt igjen da, den gamle, altså LK06 og den biten der. Men det virker som at de setter ganske pris på mine perspektiver også da.*

Jeg tolker dette som at han viser til lærere som ikke har utviklet seg like godt opp mot fagfornyelsen, og viser en distanse, men også et samarbeid mellom begge parter. Simen har andre tanker, og viser til hvordan planlegging har utviklet seg, hvor han før ikke måtte skrive ned alt, men i dagens kroppsøving, er det mye mer som må dokumenteres. Bente har over sin tid som kroppsøvlingslærer utviklet sin metode for å håndtere unnasluntrere, og har et fokus på at alle skal være med. Hun eksemplifiserer dette.

**Bente:**

*Et eksempel da er noen i rullestol som var vant til å sitte i en krok og aldri være med. Få med hun i spill, lage spill som er tilrettelagt sånn at hun også kunne bli med. Alle oppvarminger hadde hun jo med assistent selvfølgelig. Så hu fikk en ny verden, og mange andre tilsvarende, ikke bare funksjonshemning, men veldig mange med vegring for kroppsøving, det er ganske vanlig. Legge listen lavt nok, få de med i starten av skoleåret, og jobbe for at de skal bli med.*

Til slutt vil jeg påpeke at Kåre viser til utvikling i den form at man kunne få god karakter før hvis man bare var flink. I starten var det mer fokus på aktivitet i hans timer, men nå er det mer fokus på kompetansemål, vurdering og få med alle i timene.

### 5.3.3 Kroppsøving skal hjelpe elevene mot livet etter skolen

I avsnittet stiller jeg spørsmål til kroppsøvingslærerne rundt kompetansemål, og får forskjellige svar. Det kan slik sett se ut som at flere av lærernes responser omhandler hvor vidt de ønsker å lære elevene kunnskap og ferdigheter som kan brukes når elevene er ferdige på skolen. Bente eksemplifiserer dette godt.

#### **Bente:**

*Hvis noen ringer på døra og vil spille volleyball, hvis de aldri da har forstått hvordan de har slått den ballen, så tørr de ikke å være med på sånne ting. [...] Bli med ut å spille basket i gata, men man har aldri holdt en basket ball før, så det tørr man ikke å være med på.*

I dette utsagnet viser Bente til sammenkoblingen mellom idrett og livet generelt, og hvordan utvikling av ferdigheter og kunnskap innenfor dette kan være forskjellen på om man blir med ut eller ikke. Hun viser videre til vurdering av ferdigheter og kunnskap ved en gjennomgang av Vg1-Vg3, hvor i de to første årene er det gjennomgang av de forskjellige idrettene, og i Vg3 velger elevene en idrett å spesialisere seg i. Idretten er på bakgrunn av dette fortsatt relevant i norsk skole. Her viser elevene ferdigheter og kunnskap ved bruk av regelprøver og progresjon over tid. Hun er veldig opptatt av å ufarliggjøre ting i starten. Ferdighetene er ikke det viktigste, men progresjon over tid. På derimot viser til hvor relevant det er å ha et bredt utvalg av aktiviteter, slik at hver enkelt elev kan få muligheten til å forsvare sin karakter. Simen viser til utfordringen ved å se noe relevant fremgang over så liten tid, men ser etter noe fremgang som teller positivt. Kåre er veldig opptatt av å tydeliggjøre for elevene hva de er flinke på.

#### **Kåre:**

*Jeg har brukt det litt på underveis samtaler og sånt, for å tydeliggjøre for elevene på hva de er flinke på, og spørre de hva de synes de er flinke på. Om en elev for eksempel er veldig flink i kart og kompass, så har jeg sagt at: «okei, kanskje du kan hjelpe og lære*

*de andre litt», fordi da bruker du den kunnskapen og ferdigheten du har til å lære bort til andre. Det går jo innpå for eksempel samarbeid.*

Han vurderer dette med en tabell som har de overordnede kompetansemålene, og fokuserer på noen spesifikt i hver time. En relevant faktor som går igjen her blant alle kroppsøvingslærerne omhandler det at alle ønsker å lære elevene kunnskap og ferdigheter som de kan bruke senere i livet. Ønsker å sitere Kurt angående en bred forklaring om hvordan han ser på kunnskap og ferdigheter.

**Kurt:**

*Jeg prøver å gi de kunnskap om de ulike tingene vi er gjennom. Altså direkte kunnskap om det vi gjennomgår, men også kunnskap i forhold til hvordan det kan påvirke, altså hvis vi er innom trening, helse, kosthold, egentrening, styrketrening, så vet vi jo at det kan ha betydning, og man må ha kunnskap om det, så da prøver jeg å vektlegge at de sitter igjen med noe de også kan få dra nytte av senere i livet. Også det med ferdigheter, det er jo gøy å kunne være aktiv utenom. Når man begynner å studere så er det jo ofte idrett, og jeg husker jo selv at jeg var med på fotball og volleyball, og det er jo kjempegøy, og være en del av et felleskap. Jeg prøver jo å utvikle ferdigheter, kompetanse og kunnskap, ellers hadde det jo vært ganske meningsløst det jeg driver med. Det er jo et aktiviseringsfag, men jeg prøver jo å gjøre det til et læringsfag. Man skal lære noe, og få utbytte av det. Teoretisk, også det vi kaller kroppslig læring, at man skal utvikle kroppen, og kjenne den.*

Jeg tolker dette som en bred sammenheng mellom kunnskap og ferdigheter, og hvordan en kan fremme nytten av dette senere i livet. Han viser til sammenkoblinger mellom felleskap og idrett, og viser også til hvordan kroppsøving er et aktiviseringsfag, hvor en skal arbeide med kroppslig læring.

#### 5.3.4 Oppsummering: Kroppsøving i utvikling

Dette avsnittet vier seg mot utviklingen av kroppsøving, ut ifra kroppsøvingslærernes tanker. Avsnittet kan oppsummeres ved at alle kroppsøvingslærerne tar i bruk læreplan, og vil ha med elevene i undervisningen. Det er forskjellige meninger om hvilket fokus deres utvikling har hatt. Oppsummert viser denne utviklingen til et fokus vekk fra idrett, og et fokus mot kompetansemål. Kroppsøvingslærerne viser til sammenheng mellom elevens læring og livet

etter skolen, hvor dette er en essensiell faktor å arbeide etter. Noen lærere savner litt fokus på ferdigheter og konkurranser, mens noen er fornøyde med hvordan kroppsøving er i dag. Det er en felles forståelse av utfordringer, som går igjen hos alle.

## 6. Diskusjon

Hensikten ved denne studien er å skape en forståelse av hva kroppsøvingslærere tenker vurdering er, og hvordan vurdering bør være i kroppsøving. Drøfting betyr å belyse et tema fra ulike sider (Dalland, 2020, s. 33). I denne studien ønsker jeg å løfte frem mine funn, og drøfte disse opp mot valgt vurderingsteori, styringsdokumenter og noe tidligere forskning. Oppgavens problemstilling: «Hva tenker kroppsøvingslærere at vurdering er, og bør være i dagens kroppsøvingsfag?» har som vist tre underproblemstillinger. I drøftingsdelen av oppgaven ønsker jeg å se nærmere på hver enkelt underproblemstilling, og ta i bruk de forskjellige temaene under resultater for å diskutere hver del. Jeg ønsker i det å presentere de tre underproblemstillingene som vil ta for seg hvert sitt avsnitt i drøftingsdelene av studien: «Hva tenker kroppsøvingslærerne at vurdering skulle være i kroppsøving før?», «Hvordan tenker kroppsøvingslærerne at de vurderer i kroppsøvingsfaget i dag?» & «Hva tenker kroppsøvingslærerne at vurdering skal være i relasjon til dagens læreplan?».

### 6.1 Hva tenker kroppsøvingslærerne at vurdering skulle være i kroppsøving før?

Innledningsvis i denne oppgaven viste jeg til en selvbiografisk situering, som hovedsakelig viste til hvorfor jeg som forsker var så interessert i dette temaet. Som elev på ungdomsskolen og videregående ble jeg som elev pålagt fysiske tester, uten noe begrunnelse på hvorfor jeg fikk den karakteren jeg fikk. Det virket som det lå implisitt i kroppsøvingsteksten at det var resultatet av fysiske tester som var og skulle være grunnlaget for karakteren jeg fikk. Resultatene denne oppgaven fremhever kroppsøvingslærernes svar rundt hvordan de opplevde kroppsøving og vurdering når de selv gikk på skolen. De sier at de opplevde kroppsøving som et fag som hadde sterkt fokus på idrett, samt at fysisk kapasitet dominerte. Ferdigheter viser seg å stå sterkt på denne tiden. På bakgrunn av dette, viser de kroppsøvingslærerne som husker denne tiden til at vurderingene de opplevde var fysiske tester, på lik linje som jeg selv opplevde. En måte å forstå lærernes syn på vurdering på tiden kan oppdages hvis vi ser nærmere på det psykometriske paradigme. Paradigmet tar bakgrunn i at forskjeller i kunnskap og talenter kan måles, og blir brukt for å skille talenter (Smith, 2009, s. 21). Dette er som gjenkjent av undertegnede og kroppsøvingslærerne vist til lite læringsverdi, og du får resultat i en form av en bokstav eller tall. Uavhengig av dette, vil det være krevende å vurdere en prestasjon, når denne prestasjonen er avhengig av flere personlige og eksterne variabler som ikke nødvendigvis

ble tatt i betraktning på den tiden. Bruken av tester som lærerne opplevde som elev selv begrunnes av tidligere forskning, samt utdanningsdirektoratet (2021a) som sier dette har vært en tradisjon i norsk skole. Prøitz (2013) viser til at dette er gjengående i norsk skole, men i den form av før- og etter tester, for å vurdere ferdigheter til elever. Utdanningsdirektoratet (2021a) sier at tester for å måle styrke, spenst og utholdenhet er ikke en egnet som en metode for å vurdere kompetanse i kroppsøving. Jeg vil argumentere for at de tre idrettsferdighetene ovenfor, kan sammenkobles mot ferdigheter, og at responsen til kroppsøvingslærerne rundt fysiske tester, samt mine egne opplevelser ikke er en egnet vurderingsmetode i dagens kroppsøving, hvis fokuset er resultater.

For å bygge videre på kroppsøvingslærernes respons om fysiske tester, ønsker jeg å vise til testkulturen, og hvordan den dominerte på den tiden. Som vist tidligere i teoridelen av oppgaven, faller det psykometriske paradigmet innenfor denne kulturen. Smith (2009, s. 24) viser til at det vil bli mye dårlig vurdering innenfor utdanningssystemer som bygger på en testkultur. Denne kulturen la til rette for tester, hvor elevene blir sammenliknet med andre, og lærere brukte disse testene, uten grunnlag og kompetanse rundt dette spesifikke området. Mine funn blant kroppsøvingslærerne som ble intervjuet viser til at testkulturen dominerte når de opplevde vurdering som elev selv, og jeg tørr å argumentere for at dette også var en summativ vurdering. En summativ vurdering omhandler å sette verdi på en prestasjon, et produkt eller egenskap (Lauvås, 2018, s. 26). Kroppsøvingslærerne beskriver at deres opplevelse av fysiske tester innebar lite forståelse av hva som faktisk var vurderingen. Dette bunner ut i at etter deres forståelse, fikk de karakterer på grunnlag av deres resultater. Jeg vil også argumentere for at denne formen for vurdering er sett på som 'vurdering av læring', noe Aarskog (2020) poengterer at omhandler å fastslå en elevs evne eller kunnskap mot et spesifikt kriterium. Kriteriet er etter kroppsøvingslærernes respons fokus på fysisk kapasitet og ferdigheter. En av mine informanter støtter dette ved å snakke om sin egen masteroppgave, hvor han forsket på hvordan elever opplevde vurdering. Her kommer det fram at elevene ikke visste hva de ble vurdert etter, og det poengteres at fysiske tester var gjeldende. Leirhaug og Annerstedt (2016) sine funn bekrefter dette ved elevens meninger om mangler på tilbakemeldinger.

Selv om det lå stort fokus på idrett, fysisk kapasitet og ferdigheter, viser noen funn fra mine informanter at det ikke nødvendigvis var alle kroppsøvingslærere på den tiden som hadde fokus på bare dette. Denne kroppsøvingslæreren bekrefter at hans vurdering ble i noen tilfeller vurdert etter innsats, noe som han selv opplevde som rart på den tiden. Det er trolig fordi testkulturen dominerte, og det lå implisitt i han selv som elev. Som vist innledningsvis i oppgaven, hevder

Smith (2009, s. 26) at det var et internasjonalt skifte, hvor det ble mere fokus på en vurderingskultur, framfor en testkultur. I dette tilfellet viser det seg at denne læreren ser på innsats høyere enn ferdigheter, noe som kan legge grunnlag for at vurdering på den tiden var individbasert, og det ikke nødvendigvis var slik at alle kroppsøvingslærere vurderte etter ferdigheter, og det var et nytt fokus innenfor vurdering hos enkelte. Det nye fokuset er kanskje et relevant vendepunkt i vår vurderingshistorie, hvor vi går vekk fra fokus på ferdigheter, og legger mer vekt på kompetansemålene.

Avslutningsvis ønsker jeg å presentere en oppsummering som også vil svare på avsnittets underproblemstilling: «Hva tenker kroppsøvingslærerne at vurdering i kroppsøving var før?». Mine funn viser at det var et stort fokus på idrett, fysisk kapasitet og ferdigheter, når det ble vurdert før i tiden. Selve vurderingsmetoden som hyppig ble brukt var summative fysiske tester. Så på bakgrunn av dette viser mine funn at ja, en testkultur dominerte, og det psykometriske paradigmet dominerte vurderingen innenfor kroppsøvingsfaget på den tiden. Vi ser allikevel en form for utvikling hos enkelte individer, hvor de har mindre fokus på ferdigheter i sin vurdering, og legger mere trykk på kompetansemålene. Sistnevnte er et tidlig tegn på et kulturskifte, mot dagens vurderingskultur.

## 6.2 Hvordan tenker kroppsøvingslærerne at de vurderer i kroppsøvingsfaget i dag?

For å videre se på hvordan kroppsøvingslærerne tenker om vurdering i dag, vil det være relevant å se på hvordan de tenker deres erfaring kan påvirke dette. Det som skiller seg ut her omhandler hvordan noen av mine informanter sier at mye erfaring kan virke negativt. Ved å ha mye erfaring, kan dette føre til lite selvutvikling, i motsetning til de kroppsøvingslærerne, som ser at deres lille erfaring innenfor faget, tvinger dem til utvikling, og tenke annerledes. Jeg ønsker å vise til dette, fordi det er ikke nødvendigvis slik at de kroppsøvingslærerne med mest erfaring, har mest kunnskap rundt vurdering. Av de seks kroppsøvingslærerne jeg intervjuet, var det kun en som nevnte, ikke minst med dybde forklarte hvordan han tok i bruk formativ vurdering i hans undervisning. Det er et spennende funn, med tanke på hvor sentralt formativ vurdering er innen vurdering i norsk skole. Den formative vurderingens sentrale plass bekreftes av Leirhaug (2016) som sier at kunnskapsdepartementet ønsket da å videreføre en nasjonal satsing på vurdering for læring. Underveisvurdering tar inn flere punkter fra den formative vurderingen eller vurdering for læring i dagens kroppsøving, så det er spennende hvordan det er flere som

ikke nevner, eller utelukker dette i deres respons ved hva vurdering er for dem. Allikevel er det viktig å poengtere at formativ vurdering er noe som kontinuerlig foregår, så flere av kroppsøvlingslærerne kan vurdere formativt uten at de selv helt er klar over det.

Grunnen til at jeg innledningsvis i avsnittet ville fremme kroppsøvlingslærernes syn på erfaring, er fordi dette kommer tydelig frem i noen svar i resultatdelen av oppgaven. Et interessant funn i oppgaven, er hvordan respondenten med minst utdanning, samt lite arbeidserfaring, viser til vurderingen som en form for dokumentasjon av vurdering, og er tydelig ikke opplært i den formative vurderingsformen, hvor dette er noe som foregår overalt, og er en nødvendig del av utdanning og vurdering (Lauvås, 2018, s. 26). Funn viser at en med lite og en med mye arbeidserfaring innenfor faget, viser til at vurdering hovedsakelig er karakter, og det er usikkerhet rundt læreplan. Denne usikkerheten er noe Leirhaug (2016) begrunner i sin forskning, ved at det er en stor variasjon på kjennskap til vurdering, læreplan og forståelsen av den. Denne responsen rundt vurdering understreker det Utdanningsdirektoratet (2020b) definerer som sluttvurdering (Opplæringslova, 2020, § 3-14). Sluttvurdering er en form for summativ vurdering, men denne vurderingen vil ikke engang kunne etablere hvor eleven er i faget, som er et summativt aspekt i Wiliam og Thompson's (2008, s. 63) sine tre prosesser til formativ vurdering. På bakgrunn av dette viser disse utsagnene til kroppsøvlingslærerne en liten del av hva vurdering er, og mangler det store bildet som Black og William (2009) viser til.

Refleksjon er et begrep som kommer frem i resultatdelen, og er også et av de fire punktene til underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kroppsøvlingslærerne mener at refleksjon innen kroppsøving, vil gjøre vurderingen lettere. Refleksjon eksemplifiseres av informantene som noe som tar plass før, underveis, eller etter timen. Black og William (2009) begrunner dette ved å si at læreren har som oppgave å tilrettelegge for et effektivt læringsmiljø. På bakgrunn av dette vil jeg påpeke at refleksjon i deres timer, vil være med å skape et slikt effektivt læringsmiljø, samtidig som at dette er et viktig punkt i underveisvurderingen. En respondent skiller seg ut her, og sier han ikke har tid til å ha refleksjon i sine timer. Her vil jeg argumentere for at denne læreren mister noe verdifullt innen sine kroppsøvingstimer, men også unngår å tilrettelegge for et læringsmiljø, samt ikke følger opp alle punktene til underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

For å bevege meg videre fra forrige avsnitt og dens fokus på fysiske tester, ønsker jeg til å se på hvordan kroppsøvlingslærerne ser på fysiske tester i dag som en vurderingspraksis. Kroppsøvlingslærerne som opplevde fysiske tester som elev selv, viser til at de fortsatt bruker det i dag, men med et annet fokus. Deres fokus er utvikling, og dette finner dem ved å bruke



før – og etter tester, på lik linje som Prøitz (2013) viser til. Utdanningsdirektoratet (2021a) viser til at det er greit å bruke fysiske tester i opplæringen, men at de må ses i sammenheng med kompetansemålene og bør være koblet til læring og faglig utvikling. Det kan være utgangspunkt for samtaler og refleksjon, og gi innsikt i egen utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Ut ifra dette viser de kroppsøvlingslærerne som bruker fysiske tester til en innsikt i kompetansemålene, og presiserer at de ikke ser på resultat, men vil ikke det indirekte vise til fokus på forbedring? Som jeg har vist til tidligere, blir ikke eksterne rammefaktorer som vær og personlige problemer tatt i betraktning, som kan påvirke elevenes utvikling. Black og William (2009) poengterer noe interessant rundt fysiske tester, og dens sammenheng med summativ og formativ vurdering. Tester som er designet mot en summativ funksjon, for eksempel kroppsøvlingslærerens før – og etter tester, kan hvis brukt riktig, gi tilbakemeldinger som tilrettelegger for læring. Det gir muligheter for at elever kan åpne opp og hjelpe hverandre, og bruke denne summative testen, formativt til å planlegge deres egen fremgang (Black & William, 2009, s. 8). Det er en sammenheng i responsen til informantene, hvor de viser til at fysiske tester er greit å bruke, så lenge det ikke vurderes etter karakter. Det skal være et verktøy som gjør vurderingen bedre. Et funn, samt en felles faktor blant lærerne, er å ufarliggjøre disse testene. Kroppsøvlingslærerne beskriver dette som tilpasninger, slik at ingen blir pekt ut, hvis det skal gjennomføres en fysisk test. Selv om det fortsatt brukes fysiske tester innen vurdering i kroppsøving, våger jeg å påstå at vi allikevel har beveget oss bort fra testkulturen og det psykometriske paradigmet. Vurderingskulturen definerer vurdering som prosesser som brukes for å forstå elevens læringsprosesser, personlige fremgang og læringsutbyttet på slutten av en prosess (Smith, 2009, s. 25). Innenfor denne kulturen, defineres tester som et av flere verktøy som kan bli tatt i bruk for å nå personlig fremgang og læringsutbytte. Ved at kroppsøvlingslærerne er tydelige på at resultater ikke er målet med fysiske tester, kan det være mulig å ta i bruk en slik før- og etter test for å måle utvikling, hvis en tar i betraktning rammefaktorer, tilpasninger og individuelle forutsetninger.

Mot slutten av dette kapitlet vil jeg nå svare på underproblemstillingen: «Hvordan tenker kroppsøvlingslærerne at de vurderer i kroppsøvlingsfaget i dag?». Til å begynne med vil jeg understreke poenget til Leirhaug (2016) om at det er variasjoner innen kjennskap til vurdering, noe mine funn også tilsier. Mine funn viser at en nyutdannet kroppsøvlingslærer viser til grundig bruk av formativ vurdering, mens noen andre mener vurdering kun er karakter. Refleksjon er essensielt innen vurdering, og vil tilrettelegge for et bedre læringsmiljø. Det er en sammenheng i det at de kroppsøvlingslærerne som opplevde fysiske tester selv som elev, også bruker dette i

dag, men med et fokus på forbedring. Oppsummert så viser mine funns helhet at vurderingskulturen har satt spor, og kroppsøvingslærerne har fokus på kompetansemålene i en helhet når de vurderer, og ikke bare ferdigheter.

### 6.3 Hva tenker kroppsøvingslærerne at vurdering skal være i relasjon til dagens læreplan?

Ved å ta et nærmere blikk på kroppsøvingslærernes tanker rundt vurdering i relasjon til dagens læreplan kommer det fram noe spennende. Jeg stiller spørsmål om hva de eventuelt savner innenfor kroppsøving. En kroppsøvingslærer kommenterer noe veldig interessant, hvor han mener det kanskje er litt for mye fokus på utvikling ut ifra egne forutsetninger, og nevner militæret og sesjon, hvor det er mye testing. På bakgrunn av dette viser han til at han skulle ønske man kunne forberede elever litt mot fysiske tester og militæret. I relasjon til teorien, er dette definisjonen på et psykometrisk paradigme (Smith, 2009). Flere kroppsøvingslærere begrunner slike observasjoner, hvor de sier de savner litt fokus på ferdigheter, og at de ønsker at elever som er aktive på fritiden, skal få igjen for dette innenfor kroppsøving. Disse betraktningene er kun spekulasjoner, men kanskje kulturen som lærerne selv opplevde som noe positivt, da de fikk følelsen av at det var fordelaktig å være aktive på fritiden, er noe de savner for de idrettsaktive elevene i dag. Uansett viser Utdanningsdirektoratet (2021a) at vurderingen skal kun ta utgangspunkt i kompetansemålene, og hvordan de er skrevet i læreplanen. Selv om kroppsøvingslærerne savner fokus på ferdigheter, er det fortsatt en sammenheng ved at alle kroppsøvingslærerne er opptatt av å bruke kompetansemålene opp mot sin vurdering. De legger til rette for det kontekstuelle paradigmet, hvor fokuset ligger på en interaksjon mellom vurdering og læring (Smith, 2009, s. 22). Ved dette viser jeg til refleksjon og hvordan det brukes av kroppsøvingslærerne i avsnitt 6.2. På bakgrunn av dette, viser mine funn at ja, vurderingskulturen dominerer i dagens vurdering, men flere av kroppsøvingslærerne savner fokus på ferdigheter. En av kroppsøvingslærerne opplevde selv en forandring innen norsk skole hvor han og kollegaer tok i bruk fysiske tester i starten av hans karriere, men etter 3-4 år så endret det seg vekk fra fokus på å bruke resultat til karaktersetning. Vurdering er et omtalt drøftingstema innenfor kroppsøving, og en av mine informanter viser til dette. Vurdering er noe han og kollegaer ofte drøfter, og han merker at han vurderer ganske annerledes enn de, på bakgrunn at de fortsatt vurderer etter LK06. Vil understreke at det negative ved arbeidserfaringen her kommer frem, hvor disse kroppsøvingslærerne viser til lite utvikling.

Et kompetansemål som får mye fokus innenfor kroppsøving, er innsats. Et funn viser til en utfordring om å få elever til å delta, noe som har vist seg å ha blitt mer krevende med årene. Det forklares at dette kan være fordi elever gruer seg eller er redde for å vise seg frem. På bakgrunn av dette er det veldig bra hvordan kroppsøvingslærerne har vist seg å være tilpasningsdyktige, som vist i avsnitt 6.2., for å legge til rette for akkurat dette. En annen utfordring som vises er kombinasjonen av deltakelse, men samtidig få med «Ola» som er kjempeinteressert i fotball. Deltakelse er et av hovedprinsippene innenfor begrepet «innsats» (Utdanningsdirektoratet, 2021a), som også er relevant for vurderingen. En informant viser til et eksempel med noen i en rullestol, og hvordan hun tilrettelegger for dette, noe som igjen viser til deltakelse for alle elever. Ut ifra dette eksemplet kan vi se det personlige (ipsativt) paradigmet, hvor fokuset ligger på den individuelle eleven, og dens vurdering i forhold til læring (Smith, 2009, s. 23). Ved at kroppsøvingslærerne betrakter deltakelse som en utfordring, vil også si at de er klar over dette. De prøver å tilrettelegge for deltakelse, og derfor kan vi se at kroppsøvingslærerne jobber mot å skape et effektivt læringsmiljø, slik at eleven kan skape læring selv. Smith (2009, s. 22) viser til at det kontekstuelle paradigmet tar hensyn til forskjeller, hvor læreren har kjennskap til disse, og personlige egenskaper blir tatt i betraktning ved vurdering. Så ved å ha kjennskap til elevene, vil kroppsøvingslærerne lettere kunne tilrettelegge for deltakelse.

Ved å stille spørsmål rundt ferdigheter og kunnskap innenfor kroppsøving får jeg presentert et spennende utgangspunkt. En informant beskriver de to begrepene, og i relasjon til denne beskrivelsen kommer et funn til syne. I dette funnet ser jeg sammenkoblinger mellom flere av kroppsøvingslærerne som ble intervjuet, om hvordan de ønsker å lære elevene kunnskap og ferdigheter som de dra nytte av senere i livet. I sitatene som er presentert er det en sammenkobling mellom hvordan ferdigheter, kunnskap og bruk av idretter, kan skape et felleskap mellom elever. Dette forklares at hvis elevene ikke har de nødvendige ferdighetene og kunnskapen som trengs for å være med ut å spille for eksempel fotball eller basketball, kan være en barriere, mellom å ta valget å gå ut eller ikke. Utdanningsdirektoratet (2023) viser til at kompetanse består av kunnskaper og ferdigheter i kombinasjon. Denne kompetansen skal eleven kunne bruke utenfor skolen, men også i en fremtid vi kanskje ikke kjenner (Utdanningsdirektoratet, 2023). Kroppsøvingslærerne legger trykk på deres bruk av kompetansemål når de vurderer, hvor dette er en faktor for god vurdering i dagens kroppsøving. Et annet vesentlig punkt kroppsøvingslærerne drar fram er relevansen mot livslang bevegelsesglede. Kroppsøving er et fag som Utdanningsdirektoratet (2020c) tilsvare som

sentralt for å stimulere livslang bevegelsesglede, ut ifra egne forutsetninger. Smith (2009, s. 25) viser til at vurderingskulturen omhandler å forstå seg på blant annet personlig fremgang. Jeg vil argumentere for at disse kroppsøvlingslærerne viser til en utvikling som ikke bare omhandler vurdering på skolebenken, men også fokuset på at elevene skal kunne bruke dette senere i livet.

Avslutningsvis ønsker jeg å besvare underproblemstillingen: «Hva tenker kroppsøvlingslærerne at vurdering skal være i relasjon til dagens læreplan?». Det er klart at flere kroppsøvlingslærere i denne studien savner litt fokus på ferdigheter, men uansett velger de å se bort ifra det de savner, og fokusere på hva læreplanen forteller dem. Deltakelse i kroppsøvlingsfaget er en felles utfordring, men det er betryggende å se at de har tanker om dette, og beskriver godt at tilpasninger er et nøkkelbegrep mot denne utfordringen. Mot slutten viser de til at et felleskap mellom ferdigheter og kunnskap, skal brukes for å gjøre elevene forberedt, ikke bare til skolens krevende hverdag, men også livet etter skolen.

#### 6.4 Avsluttende refleksjoner rundt validitet og reliabilitet

I denne oppgaven har jeg valgt å gjennomgå forskningens reliabilitet, samt validitet på slutten av diskusjonsdelen fordi jeg mener at refleksjoner rundt disse begrepene ikke vil være like gode før hele analysen er representert. Valget jeg har tatt er i tråd av Thagaard (2018) som viser til at kvalitative studier handler om å utvikle en forståelse av forskningen en studerer. På bakgrunn av dette er det tolkningen av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet, og ikke beskrivelsene av mønstre i dataene (Thagaard, 2018, s. 193-194).

##### 6.4.1 Validitet

Validitet er et sentralt begrep for å vurdere forskningsprosjektets troverdighet, og kvaliteten av prosjektet (Thagaard, 2018, s. 181). Validitet kan deles opp i to begreper ifølge Bryman (2016, s. 384), intern og ekstern validitet. Jeg vil nå presentere disse hver for seg, og reflektere over hvordan jeg har jobbet, og hvordan min studie presenteres i forhold til validitet.

## **Intern validitet**

Thagaard (2018, s. 189) legger vekt på teoretisk gjennomskiktighet, eller transparens, som betyr å vise hvordan analysen gir grunnlag for tolkningene av fenomenet jeg har studert. I relasjon til dette har jeg gjennom arbeidet med analyse, prøvd å forholde meg transparent, og beskrevet hvert steg i analyseprosessen. Analysen har grunnlag i Braun og Clark (2006; 2022) sin tematiske analyse, hvor jeg gjentatte ganger har beveget meg fram og tilbake i lydfilene, notert og utviklet temaer, samt undertemaer. Framskrivning av denne analysen er gjort ved å gi detaljerte beskrivelser i hvert steg, slik at det skal være mulig for leser selv å bedømme studiens interne validitet.

Bryman (2016, s. 384) poengterer at intern validitet omhandler om det er sammenheng, mellom mitt datamateriale og mitt forskningsspørsmål. På bakgrunn av problemstillingen min, som har søkelys på kroppsøvingslæreres tanker om vurdering, har jeg lagd en intervjuguide, rettet mot oppgavens forskningsspørsmål. I denne oppgaven har jeg presisert at jeg har gjennomført et pilotintervju. I relasjon til dette vil jeg argumentere for at dette har styrket oppgavens interne validitet, ved at dette vil være med å sikre sammenhengen mellom oppgavens datamateriale og forskningsspørsmål. Gjennomførelsen av pilotintervjuet, fremmet spørsmål som ikke var like viktige, samt presiserte at jeg undersøkte det jeg ønsket i form av responsen spørsmålene ga.

Jeg har investert betydelig mengde tid for å bli kjent med fenomenet vurdering, slik at jeg som forsker lettere kan skille mellom relevant og ikke-relevant informasjon, noe Johannesen et al. (2021, s. 256) viser som en teknikk for å fremme intern validitet. På denne måten mener jeg at jeg har lagt til grunn for intern validitet, samt å ta meg god tid og arbeide systematisk igjennom analyse, resultat og diskusjonsdelen av oppgaven. En annen faktor som kunne vært med å styrke studiens interne validitet er å ha brukt observasjon som metode i tillegg, noe Johannesen et al. (2021, s. 256) definerer som metodetriangulering. Jeg vil argumentere for at dette ikke nødvendigvis hadde vært hensiktsmessig med tanke på problemstillingen som har fokus på tanker rundt vurderinger, og ville gjort oppgavens resultatdel mer unøyaktig.

Thagaard (2018, s. 190) viser til at forskerens tilknytning til miljøet kan både påvirke positivt og negativt. Jeg har en tilknytning til miljøet rundt vurdering i det at mitt studieoppløp har påvirket meg, jeg har lest mye tidligere forskning rundt temaet, samt at jeg har opplevd deler av vurderingen selv som elev. Denne tilknytningen kan legge til rette for utvikling av tolkingen av fenomenet, både til relasjon til ny kunnskap og egne erfaringer (Thagaard, 2018, s. 190).

Som forsker må jeg derved passe på at jeg holder meg åpen til nye nyanser, for de situasjonene jeg allerede kjenner.

### **Ekstern validitet**

Bryman (2016, s. 384) konkretiserer at dette omhandler hvor vidt mine funn kan bli generaliserbare over sosiale settinger, og vil videre bli betegnet som overførbarhet. Thagaard (2018, s. 193-194) sier at det er tolkningen av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet, og ikke beskrivelsene av mønstrene i datamaterialet. Videre i denne delen vil jeg argumentere for min tolkning av datamaterialet, og hvordan denne studien kan ses i en større sammenheng.

Ved å se nærmere på min tolkning av datamaterialet, vil denne tolkningen kunne være vesentlig for kroppsøvingslærerne som intervjues i denne studien. Vurdering og kroppsøvingslærere er kjennetegn i denne studien, og jeg vil anta basert på dette, at det også vil være gjeldende for personer i liknende situasjoner. På bakgrunn av dette viser Kvale og Brinkmann (2015, s. 291) til analytisk generalisering, som de mener involverer en begrunnet vurdering på hvordan funn fra en studie, kan brukes som en veiviser for hva som kommer til å skje i en annen situasjon. Videre vil det være mulig å analysere likhetene og forskjellene mellom disse to situasjonene. Et eksempel ved kjennetegn fra denne studien som kan oppstå i andre situasjoner er, hvordan refleksjon er en viktig del av vurderingsarbeidet. Begrepet refleksjon ser vi innenfor undervisvurdering, og det vil da være greit å anta at dette begrepet kan dukke opp i liknende situasjoner rundt vurdering. Flere av de vesentlige funnene jeg sitter igjen med etter resultatdelen, er på bakgrunn av analytisk generalisering, også noe jeg tror ville ha inngått i intervjuer om vurdering med andre kroppsøvingslærere. På bakgrunn av dette vil jeg argumentere for at kroppsøvingslærerens overføringsverdi i denne studien kan skje gjennom en analytisk generalisering.

Informantene i denne studien ble fordelt etter kjønn, arbeidserfaring og utdanning. Det ble utført for å se om deres forskjellige utgangspunkt ville resultere i ulike responser, kontra om alle besatt lik bakgrunn. I denne fordelingen, fikk jeg tak i 1 kvinnelig og 5 mannlige informanter. Optimalt sett ville en studie hatt en bedre kjønnsfordeling, men på bakgrunn av at dette er en masteroppgave, så valgte jeg å beholde disse. Arbeidserfaringen kroppsøvingslærerne hadde strakk seg fra 1 til 30 år, og optimalt sett ønsket jeg to deltakere i hver tabell (tabell 1,2 og 3) for å få flere fordelte responser.

## 6.4.2 Reliabilitet

Thagaard (2018, s. 187) knytter reliabilitet til spørsmålet om en kritisk vurdering av studien, og hvor vidt forskningen er utført på en pålitelig måte. Ved at dette er en kvalitativ- intervju studie, vil det være samtalen som styrer datainnsamling, noe som vil gjøre det umulig for en annen forsker å duplisere min forskning (Johannesen, et al., 2021, s. 256). Intervjuene jeg har gjennomført er situasjonsbestemte, og mine fortolkninger av disse, vil ikke være like som en annen forsker sine. På bakgrunn av dette viser Thagaard (2018, s. 187) og Johannesen et al. (2021 s. 256) at reliabilitet innenfor kvalitativ forskning ikke er like relevant, som i en kvantitativ studie. Metodene kan kopieres, men på grunn av konteksten rundt et kvalitativt intervju, vil det ikke være mulig å få samme datamateriale.

Johannesen et al. (2021, s. 256) viser allikevel til en måte hvor forsker kan styrke reliabiliteten til studien. Denne måten å styrke reliabiliteten på innebærer å gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten til oppgaven (Johannesen, et al., 2021, s. 256). I denne studien har jeg ønsket å gjøre akkurat dette, ved å være åpen og fremstille en detaljert beskrivelse av fremgangsmåtene jeg har benyttet under hele prosessen. Ved å se nærmere på metodekapittelet i oppgaven, har jeg prøvd å være så transparent og presis jeg kan. Mine detaljerte beskrivelser kan derfor bidra til å styrke oppgavens pålitelighet.

## 6.5 Avsluttende refleksjoner rundt studiens etiske vurderinger

Etiske problemstillinger er noe som alltid vil være knyttet til forskningsfeltet som en helhet. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) er et uavhengig og rådgivende organ, som tilsvarende ansvar for å utarbeide forskningsetiske retningslinjer. Forskningsetikk består av grunnleggende normer som er utviklet over tid og forankret i forskerfellesskapet (NESH, 2021, s. 5). I mitt prosjekt har jeg sett særlig behov for å reflektere rundt dette med informert frivillig samtykke, konfidensialitet, og sikker lagring og behandling av data.

NESH (2021, s. 25) viser til sikker lagring, og at dette bør være avklart før innsamling av datamaterialet. Det skal informeres om materialet skal lagres/deles/arkiveres med deltakerne i studien. NESH (2021, s. 26) sier at det er forskningsinstitusjonene som har ansvar for å legge til rette for forsvarlig lagring. I relasjon til sikker lagring og behandling av data har jeg i samsvar

med Sikt.no (u.å.) som er et meldeskjema for personopplysninger i forskning, sendt inn intervjuguide (vedlegg 1) og et informasjonsskriv, samt en samtykkeerklæring (vedlegg 2). For å gå videre i forskningen, og undersøke oppgavens problemstilling ved datainnsamling, samt å sikre personopplysninger og datamaterialet, må dette bli godkjent. Prosjektet er godkjent av sikt; se vedlegg 3. Innad informasjonsskrivet beskriver jeg at alle digitale opplysninger vil lagres kryptert på sikre servere i samsvar med retningslinjene for sikker lagring ved høyskolen. Alt datamateriale som er i denne studien har blitt oppbevart forsvarlig i tråd med NESH (2021, s. 25-26), og slettes herunder prosjektslutt.

NESH (2021, s. 18) sier at frivillige samtykke er hjørnesteinen i forskningsetikken. Forskere skal ikke tvinge mennesker til å delta, basert på mangelfull informasjon eller mot deres vilje (NESH, 2021, s. 18). I relasjon til dette tok jeg kontakt med rektorer på ungdoms- og videregående skoler, med informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Jeg gjorde dette i tråd med NESH (2021, s. 18) som sier at forskere skal informere om forskningen for å ivareta personlig integritet, sikkerhet og velferd. I dette tilfellet ble det gjort rede for forskningen formål, metode og tilnærming, samt behandling og lagring av datamaterialet. Før hvert intervju ble det gitt muntlig informasjon angående deres deltakelse, slik at frivillig samtykke var sikret. Samtykkeskjema ble også skrevet under, ved oppstart av hvert intervju. NESH (2021, s. 20) begrunner dette som viktig for å sikre deltakerens personlige integritet, og rett til å selv bestemme om de vil delta.

Konfidensialitet er i tråd med NESH (2021, s. 24) at forskere skal behandle innsamlet informasjon konfidensielt hvis det er avtalt eller nødvendig. I dette prosjektet er konfidensialiteten til informantene nødvendig, ved at dette er avtalt på forhånd i samsvar med personvernregelverket. Ved at jeg forsker direkte på kroppsøvlingslærere, har jeg underveis lagd fiktive navn på disse, samt forholdt meg åpen til deres erfaringsnivå og utdanning. Slik at det ikke vil være mulig å bruke denne informasjonen til å kunne finne deres identitet (tabell 1, 2 og 3). Dette i tråd med NESH (2021, s. 23) som sier at hvis forskningsdeltakere er lovet anonymitet, er dette et løfte om at individer ikke skal kunne identifiseres i forskning og formidling av denne. I tabellene har jeg forholdt meg spesifikk nok til at jeg som forsker kan bruke dette, men også slik at konfidensialiteten beholdes.



## 7. Konklusjon og videre forskning

Avslutningsvis ønsker jeg å presentere en konklusjon og svar på den overordnede problemstillingen studien tar for seg: «Hva tenker kroppsøvingslærere at vurdering er, og bør være i dagens kroppsøvingsfag?». Hensikten med denne studien har vært å se nærmere på hvordan kroppsøvingslærere tenker rundt vurdering i dag, samt å få et innblikk i den omstridte vurderingsmetoden, fysiske tester. Ved å ta et nærmere innblikk på dette, har jeg også fått en opplevelse i hvordan vurderingspraksisen har forandret seg gjennom årene, og hvordan de forskjellige respondentenes arbeidserfaring har påvirket deres svar. Det vil være grunnlag for å si noe om hvordan mine funn viser til en utvikling gjennom historien. I dette ser jeg at kroppsøvingslærerne har beveget seg igjennom to kulturer, fra testkulturen til vurderingskulturen. Det gjentakende er at blant alle kroppsøvingslærerne, er det et sterkt fokus på at vurdering skal skje etter kompetansemålene i læreplanen. Responsen rundt vurdering er forskjellig, hvor noen presiserer bruk av formativ vurdering, og viser til aspekter fra denne, mens andre viser til at den summative vurderingsformen og aspekter fra denne til vurderingen de gjør.

Utviklingen av fysiske tester som kommer frem i denne oppgaven, er et funn som er svært spennende. Responsen rundt bruken av dette, viser til funn som sier at de kroppsøvingslærerne som opplevde dette selv som elev, er også de som tar i bruk dette i dag. Denne bruken av fysiske tester begrunnes som noe de bruker for å se etter utvikling hos elevene, gjennom at de benytter før- og etter tester for å måle dette. Kroppsøvingslærerne viser seg også veldig bevisste på bruken av disse testene, hvor tilpasninger og forutsetninger stiller høyt. Disse tankene til lærerne fremmer samfunnsfornuftige kroppsøvingslærere, som ikke vil utsette noen elever for unødvendig press. Selv om det fortsatt oppleves bruk av fysiske tester, virker det som at kulturen har forandret seg, til et mer fokus på selve mennesket, framfor resultater og prestasjoner.

Et funn som viser seg hos noen av mine respondenter, er hvordan de savner litt det de beskriver og opplevde selv. De savner litt fokus på ferdigheter, på bakgrunn av at de elevene som er aktive på fritiden skal få litt igjen for dette. Denne responsen kan være et tegn på at den kulturen de opplevde selv som elev, har satt dypere spor i kroppsøvingslæreren enn man tror. Det er uansett en felles enighet i at kroppsøvingslærerne skal arbeide med kompetansemålene, for å utvikle, forberede og gi elevene et helsefremmende utbytte til livet etter skolen.

Denne studien støtter opp mot tidligere forskning, for eksempel Leirhaug (2016) sine funn om variasjoner rundt forståelse av vurdering og kompetansemålene. Det er usikkerhet rundt hvordan læreplanen i noen settinger skal tolkes, men kroppsøvlingslærerne prøver allikevel sitt ytterste. Prøitz (2013) sin studie, en studie som er 11 år gammel, viser også til det vi ser i dag, men fysiske tester og før- og etter tester. Det viser seg at det kan være en utfordring ved det å opprettholde og følge nyere forskning, samt teori som utvikles rundt vurdering, ettersom man arbeider med dette utover årene. På bakgrunn av dette viser flere av mine respondenser til negative faktorer ved erfaring, og hvordan dette låser deg til en hverdag uten noe utvikling.

Videre vil det være behov for ytterligere forskning rundt selve vurderingen som gjennomføres innen norsk kroppsøving. Her hadde det vært interessant å ta i bruk ulike teoretiske og metodiske tilnærminger for å skape en dypere forståelse på hvordan kroppsøvlingslæreres vurderingspraksis er innen norsk skolekontekst. Ved å ta i bruk en kvantitativ tilnærming, kunne dette også formidlet en oversikt over hvor ofte, og hvor mange situasjoner det oppstår fysiske tester i Norge, ved å så få dypere innsikt med bruk av en kvalitativ forskningstilnærming. Denne inngangen kunne bli brukt for å legge til grunn om fysiske tester blir brukt på en hensiktsmessig måte, eller om testkulturen og det psykometriske paradigmet fortsatt dominerer noen steder i Norge. Den formative vurderingen trår ikke frem i denne studien som jeg trodde, noe som kan gjøre at en har behov for en dypere undersøkelse av hvorfor det er slikt. Denne formen for vurdering er et viktig aspekt innen norsk vurderingskontekst, så derav vil den også være svært relevant fremover.

## Litteraturliste

- Aarskog, E. (2021). 'No assessment, no learning': exploring student participation in assessment in Norwegian physical education (PE). *Sport, Education and Society*, 26(8), 875–888. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791064>
- Augestad, P. (2003) *Skolering av kroppen: om kunnskap og makt i kroppsøvfaget*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. Bø: Høgskolen i Telemark. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2590013>
- Baird, J. A., Hopfenbeck, T. N., Newton, P., Stobart, G. & Steen-Utheim, A. T. (2014). *Assessment and Learning: State of the Field review*. Norwegian Knowledge Centre For Education.
- Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A practical guide*. Sage.
- Brottveit, G. (Red.). (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder – Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. (5. utg.). Oxford University Press.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. (7.utg.). Gyldendal.
- Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Forsvaret.no. (u.å.). *Fysiske tester i Forsvaret*. Hentet 04. januar. 2024 fra [forsvaret.no/krav/fysiske-tester-i-forsvaret#generelle](https://forsvaret.no/krav/fysiske-tester-i-forsvaret#generelle)
- James, A. R. (2018). Grading in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(5), 5–7. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1442063>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode* (6.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.

- 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]. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2419782/Leirhaug%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leirhaug, P. E. & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>
- 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: Learning Movement Cultures in Physical Education Practice*, 20(5), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.975113>
- Lopez-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 & Society*, 18(1), 57-76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Neuman, C. B. & Neuman, I. B. (2012) *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (2020). Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring (LOV 2020-06-29-nr.1474) 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)
- Prøitz, T. S. (2013). Variations in grading practice – subjects matter. *Education Inquiry*, 4(3), 555-575. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22629>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet – Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Sikt.no (u.å.) *Personverntjenester for forskning*. Sikt. <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning>
- Smith, K. (2009). Vurdering i et dialogperspektiv. I J. Frost (Red.), *Evaluering: i et dialogisk perspektiv* (s. 19-32). Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Undervisvurdering*. (Udir-2-2020). <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/ii.-undervisvurdering/#-3-10-undervisvurdering>
- Utdanningsdirektoratet (2020b) *Sluttvurdering*. (Udir-2-2020). <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/iii.-sluttvurdering/#-3-14-sluttvurdering>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsdepartementet 2020. <https://data.udir.no/k106/v201906/laeplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>

- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Vurdering i kroppsøving – alle elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/#a161692>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Individuell vurdering* (Udir-2-2020). [Rundskriv]. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Hvordan bruke læreplanene?* Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#a165938>
- Wiliam, D. & Thompson, M. (2008). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? I C.A. Dwyer (Red.), *The future of assessment: Shaping and learning* (s. 53-82). Routledge: Taylor & Francis Group.

## Vedlegg 1. Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Bakgrunn

Hva liker du å gjøre på fritiden?

Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?

↳ Hvilken utdanning har du?

Kan du si litt om hvordan du opplevde kroppsøving som elev da du gikk på skolen?

↳ Kan du si litt om det du husker rundt vurdering på den tiden, når du var elev?

- Hva var det fokus på? (Hvis tester: Hvordan opplevde du tester?)
- Tror du dette kan ha påvirket din vurdering av elever i dag?
- Hvorfor/hvorfor ikke?

#### Tradisjoner

Na har vi jo vært litt inne på hvordan du opplevde kroppsøving som elev. Hvis du skal sammenligne det kroppsøvingsfaget du opplevde som barn med det kroppsøvingsfaget som du opplever i dag, hva tenker du er likheter eller forskjeller mellom kroppsøving før og nå?

↳ Hva tenker du om utviklingen du beskriver?

- Positive sider? Negative sider?
- Er det noe du ville gjort annerledes?

↳ På hvilken måte har din opplevelse av kroppsøvingsfaget som elev påvirket din undervisning?

- Hvilke positive aspekter husker du? Hvilke negative aspekter husker du?
- Hvilke av disse aspektene kan vi se i din undervisning den dag i dag?
- Hva er bra med dem? Hvorfor bruker du de?

↳ Er det noe du savner ved dagens kroppsøving, som du så når du selv var elev?

- Hva? Kan du gi et eksempel?
- Hvilke fordeler vil dette kunne gi din undervisning?
- Hvordan var din relasjon med den kroppsøvingslærer når du var elev?
- Er det sann nå? Hva har forandret seg?

- Positive sider? Negative sider?

↳ Nå har vi definert aspekter fra din tid som elev. Så nå vil jeg ha mere fokus på deg og din tid som kroppsøvingslærer. Så på hvilken måte tenker du at din undervisning har utviklet seg fra du startet som lærer, kontra nå? Har noe forandret seg? Hva.

- Gi gjerne eksempler på hvordan den har utviklet seg.
- Vil du si erfaring er noe som spiller inn her?
- På hvilken måte vil du si erfaring har å si på god undervisning av elevene?
- Har det dukket opp noen utfordringer ved undervisning under din tid som kroppsøvingslærer?
- Hvilke? Gi gjerne eksempler
- Hvordan håndterte du dette?

↳ Tror du planlegging er et vesentlig verktøy å ta i bruk i kroppsøving? Grunnen til at jeg spør er fordi dette leder oss til neste temaet av intervjuet.

## **Forberedelse og planlegging**

Nå vil jeg stille deg noen spørsmål rundt planlegging for undervisning i kroppsøving, og kan du først si litt om hvordan du planlegger for undervisning ved din skole?

↳ Planlegger du for deg selv, eller er det en team-innsats?  
Bruker dere en lokal plan til planleggingen?  
- Hva forteller denne planen deg?  
- På hvilken måte tror du erfaring kan spille inn her?

↳ Hvordan opplever du planlegging i dagens kroppsøving?  
- Er det noe du har spesielt fokus på? Hvorfor akkurat det?  
- Kan du si litt om hvordan du opplever å ha undervisning når du føler du har en god plan?  
- Har du opplevd å ha undervisning hvor du ikke føler du har en god plan? Hvordan er det?

Vi har nå snakket en del om planlegging, så jeg vil nå gjerne vite hvordan du forbereder deg når du skal ha en kroppsøvingstime?

↳ Kan du gi meg et eksempel på hvordan du forbereder deg før en kroppsøvingstime?  
- Tenker du at det er noen sammenheng mellom en lærerik økt og forberedelse?  
Hvordan/hvorfor er det slikt?

- Hva er dine tanker rundt erfaring og forberedelse?
- Vil du kunne lettere forberede deg ettersom du besitter mer erfaring?
- På hvilken måte er det positivt å forberede deg til undervisning?
- Hvilke fordeler gir dette deg?

## Vurdering

Hvis jeg sier vurdering, hva sier du da?

↳ Hva tenker du er formålet med vurdering?

- Hva er dine tanker rundt prosessen å vurdere dine elever i kroppsøving?

Kan du gi meg et eksempel på vurdering i dine timer?

Hva vil du si er fordeler med din metode å vurdere på?

Ser du en annen måte å vurdere på?

- Hva? Hvorfor kan den fungere?

Ser du noen negative eller positive sider ved dagens vurdering i kroppsøvingfaget?

- Gi gjerne eksempler.

- Hvordan opplever du vurdering i kroppsøvingfaget? Positivt eller negativt?

↳ Hva er dine tanker rundt refleksjon i dine timer?

- Hvorfor? Hvordan reflekterer dere i deres timer? Gi gjerne eksempler.

- Hva tenker du er formålet ved refleksjon i dine kroppsøvingstimer?

- Tenker du det er en sammenheng mellom refleksjon og vurdering? Forklar

↳ Tenker du at det er en sammenheng mellom planlegging og vurdering i kroppsøving?

- På hvilken måte?

- Vil det gi deg mer tid til å se hver enkelt elev?

- Er tid et problem når du skal tilrettelegge for vurdering for hver enkelt elev?

↳ I kroppsøving, hva tenker du om kunnskap og ferdigheter, i relasjon til læreplanen?

- Er det mye fokus på dette i dine timer?

- Hvordan, hvorfor?

- Har du noen tanker om hvordan du vurderer disse kompetansemålene?

- Hvordan fungerer det, kan du gjøre noe annerledes?

- Hvordan vurderer du ferdigheter i kroppsøving?



## Fysiske tester (underspørsmål hvis dette blir et tema)

- Hvordan er ditt forhold til fysiske tester?
  - Opplevde du denne vurderingsmetoden når du var elev selv?
  - Har du vært borti dette selv som kroppsøvingslærer?
  - Kan du komme med et eksempel? Hvordan, hvorfor?
  - Hva er negative eller positive kvaliteter ved denne vurderingsmetoden?
  
- Hvordan opplever du fysiske tester i dagens kroppsøving?
  - Tror du det kunne virket negativt eller positivt på klassens engasjement?
  - Hvorfor, hvorfor ikke?
  - Hvordan kan dette eventuelt tilpasses?
  
- Har du noen tanker rundt om det kan være gunstig å benytte fysiske tester for å vurdere ferdighetene til elevene?
- Under hvilke omstendigheter tenker du det kan være positivt å ta i bruk fysiske tester i kroppsøvingsfaget?
  - Utdyp/eksempler
- Hva er det du tenker kan være negativt ved bruk av fysiske tester i kroppsøvingsfaget?
  - Utdyp/eksempler
  
- Hvis fysiske tester skal bli tatt i bruk, hvilke vurderinger ville du tatt før dette gjennomføres?
- Med tanke på elevers forutsetninger, stiller alle elevene likt i en sånn situasjon?
  - Hvorfor, hvorfor ikke? Utdyp.

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### ***Hvilke erfaringer har kroppsøvingslærer med bruk av fysiske tester?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt, som en del av masterutdanning i kroppsøving og idrett, ved Høgskolen i Innlandet, hvor formålet er å se nærmere på kroppsøvingslærere sine erfaringer ved bruk av fysiske tester. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med denne oppgaven er å undersøke læreres erfaringer med å bruke fysiske tester i kroppsøving. Målet er mer spesifikt å få for innsikt i ulike læreres erfaringer og tanker rundt bruk av fysisk testing i kroppsøving. Dette er en masteroppgave og skal analysere problemstillingen: Hvilke erfaringer har kroppsøvingslærer med bruk av fysiske tester?

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

Høgskolen i Innlandet, avd. Elverum (fakultet for helse- og sosialvitenskap/institutt for folkehelse og idrettsvitenskap) er ansvarlig for prosjektet.

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

Du har blitt spurt fordi du er kroppsøvingslærer på ungdom- eller videregående skole, og det vil derfor være interessant å innhente kunnskap fra deg.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et individuelt intervju. Dette vil ta ca. 45 minutter. Intervjuet går nærmere på dine erfaringer og tanker om fysisk testing i kroppsøving som hovedfokus. Ulike tematikker som vil være relevante kan være tradisjoner, erfaringer og vurdering i relasjon til testing i kroppsøving. Intervjuet er anonymt, og navn vil ikke bli tatt i bruk. Intervju vil bli tatt opp som lydopptak ved bruk av HINN sitt krypterte system. Dette vil sikre en sikker lagring av dine personopplysninger.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De eneste som vil ha tilgang til datamaterialet er student og veileder på Høgskolen i Innlandet - Fakultet for helse og sosialvitenskap. Dette vil sikres gjennom at alle analoge personopplysninger vil lagres innelåst og alle digitale opplysninger vil lagres kryptert på sikre servere i samsvar med retningslinjer for sikker lagring ved HINN.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes innen juni 2024, men for mulighet for etterprøvbarehet vil kroppsøvlingslærerens personopplysninger lagres inntil desember 2025. Senest desember 2025 vil alt materialet som kan anonymiseres bli anonymisert og alle gjenværende personopplysninger vil slettes. Du vil ikke kunne gjenkjennes i den endelige oppgaven.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt sitt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet, avd. Elverum - Fakultet for helse og sosialvitenskap har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Kroppsøvlingslæreres 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:

**Student:** Anders Rødland, Epost: [rodland96@hotmail.com](mailto:rodland96@hotmail.com), Telefon: 41281395, ved Høgskolen i Innlandet, avd. Elverum.

**Veileder:** Eirik Aarskog, Epost: [eirik.aarskog@inn.no](mailto:eirik.aarskog@inn.no), Telefon: 94783590, ved Høgskolen i Innlandet, avd. Elverum.

Vårt personvernombud: Anne Sofie Lofthus, ved Høgskolen i Innlandet, avd. Elverum.  
[www.inn.no/om-hogskolen/personvern/](http://www.inn.no/om-hogskolen/personvern/)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*  
Eirik Aarskog

*Masterstudent*  
Anders Rødland

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: Hvilke erfaringer har kroppsøvingslærer med bruk av fysiske tester?, og har fått anledning til å svare på spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i et intervju relatert til dine erfaringer med testing i kroppsøving.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet og lagres for etterprøvbarehet inntil desember 2025.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3. Godkjenning fra Sikt.

# Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

08.01.2024

**Referansenummer**

968006

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

08.01.2024

**Tittel**

Fysiske tester i kroppsøving

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Eirik Aarskog

**Student**

Anders Rødland

**Prosjektperiode**

15.12.2023 - 01.12.2025

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.12.2025.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringene registrert i meldeskjemaet. Det er ikke gjort noen endringer som påvirker vår opprinnelige vurdering. Behandlingen slik den er beskrevet i meldeskjema med dialog kan fortsette.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til videre med prosjektet!