

Emilie Midttun Dahlen

Vurderingspraksis i kroppsøving

Læreres tolkning og implementering av innsats og forutsetninger

Masteroppgave i Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag
Veileder: Nils Petter Aspvik
Juni 2022

Emilie Midttun Dahlen

Vurderingspraksis i kroppsøving

Læreres tolkning og implementering av innsats og forutsetninger

Masteroppgave i Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag
Veileder: Nils Petter Aspvik
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Denne masteroppgaven representerer slutten på fem år som student ved NTNU i Trondheim. Fem fantastiske år som har gitt meg ny faglig kunnskap, ny kunnskap om meg selv, og ikke minst venner for livet. Jeg kommer til å se tilbake på disse fem årene som en svært viktig periode i livet mitt.

Underveis i utdanningen og i jobb ved siden av studiene har jeg fått en interesse for vurdering i kroppsøving. Jeg ser utfordringene med det, og viktigheten av det, og det er dette som har inspirert meg til å gjennomføre et masterprosjekt om nettopp vurdering i kroppsøving. Det hadde imidlertid ikke vært gjennomførbart uten hjelp fra andre. Først vil jeg takke min veileder Nils Petter Aspvik for svært god veiledning og oppfølging. Din kompetanse og faglige støtte har vært uvurderlig. I tillegg ønsker jeg å takke alle kroppsøvingslærerne som tok seg tid i en ellers hektisk hverdag til å stille opp på intervju. Dette prosjektet hadde ikke vært en realitet uten dere!

Til slutt vil jeg takke mine venner og medstudenter for fem fantastiske år og gode minner. Dere bidratt med faglige innspill og tips, ventilering av frustrasjon, og ikke minst til å holde humøret oppe dag etter dag – dere er hel ved.

Trondheim, 2022

Emilie Midttun Dahlen

Sammendrag

Hensikt: Hensikten med prosjektet har vært å fange opp lærernes meninger, erfaringer, holdninger og praksis, knyttet til vurdering i kroppsøving. Prosjektet undersøker hvordan kroppsøvingslærere i ungdomsskolen tolker og implementerer innsats og forutsetninger i sin vurderingspraksis, samt hvordan ulike rammefaktorer påvirker deres opplevde handlingsrom, for å utøve egen vurderingspraksis.

Metode: Prosjektets data er innhentet gjennom kvalitative forskningsintervju. Utvalget bestod av syv kroppsøvingslærere fra fem ulike ungdomsskoler i fire ulike fylker. Tre av intervjuene ble gjennomført fysisk på arbeidsplassene til de ulike lærerne, mens fire av intervjuene ble gjennomført digitalt. Datamaterialet ble transkribert og kodet ved hjelp av en fem-steps modell, og videre analysert i lys av litteratur om vurdering og rammefaktorteori.

Resultat:

Resultatene fra prosjektet viser at kroppsøvingslærere på ungdomsskolen til en viss grad er kjent med og har en formativ vurderingspraksis. Det er likevel noen lærere som fortsatt dras mot en mer summativ praksis. Kunnskapen om hva som faktisk er vurdering og hvordan det kan gjennomføres synes å være noe begrenset. Lærerne viser god forståelse for hva innsats og forutsetninger er, men det råder fortsatt en viss usikkerhet som aktualiserer et mulig behov for konkretisering av vektning av innsats, samt hva som er relevante forutsetninger. Resultatene viser at det er de økonomiske og indre rammene som påvirker lærernes opplevelse av handlingsrom for å utøve sin vurderingspraksis mest. De juridiske, ideologiske og nærsamfunnets rammer påvirker ikke lærerne i like stor grad.

Nøkkelord: Kroppsøving, vurdering, innsats, forutsetninger, rammefaktorer, ungdomsskole, kroppsøvingslærer og lærerperspektiv

Abstract

Purpose: The purpose of the study has been to interviews to capture teachers' opinions, experiences, attitudes, and practices, related to assessment in physical education. The project investigates how physical education teachers in upper secondary school interpret and implement the terms 'efforts' and 'prerequisites' in their assessment practice, as well as how various framework factors affect their perceived opportunity to exercise their own assessment practice.

Method: The project's data were obtained through qualitative research. The sample consisted of seven physical education teachers from five different secondary schools in four different counties. Three of the interviews were conducted physically at the workplaces of the various teachers, while four of the interviews were conducted digitally. The data material was transcribed and coded using a five-step model, and further analyzed in light of literature on assessment and framework factor theory.

Results:

The results from the project show that physical education teachers in upper secondary school are, to a certain extent, familiar with and have an assessment practice that is formative. However, there are some teachers who are still drawn to a more summative practice. The knowledge of what assessment is and how it can be carried out seems to be somewhat limited. The teachers show a good understanding of what effort and prerequisites are, but there is still a certain amount of uncertainty that highlights a possible need for concretization of the weighting of effort, as well as what the relevant prerequisites are. The results show that it is the financial and internal framework that influences the teachers' perceived opportunity to exercise their own assessment practice the most. The framework of the legal, ideological and local community does not affect the teachers to the same extent.

Keywords: Physical education, assessment, effort, prerequisites, framework factors, upper secondary school, teacher in physical education, and teacher perspective

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 <i>Problemstilling</i>	2
2.0 Vurdering i skolen	3
2.1 <i>Fagfornyelsen og vurdering i dag</i>	3
2.2 <i>Formativ vurdering</i>	4
2.2.1 <i>Elevmedvirkning</i>	5
2.2.2 <i>Tilbakemelding og fremovermelding</i>	6
2.3 <i>Vurdering i kroppsøving</i>	7
2.3.1 <i>Innsats</i>	7
2.3.2 <i>Forutsetninger</i>	9
2.4 <i>Tidligere forskning</i>	11
2.4.1 <i>Splittet vurderingspraksis</i>	11
2.4.2 <i>Ulik forståelse av innsats og forutsetninger i vurderingsarbeidet</i>	12
3.0 Rammefaktorteori	15
3.1 <i>Lundgrens rammefaktormodell</i>	15
3.3 <i>Nærsamfunnets rammer</i>	18
3.4 <i>Indre rammer og skolekode</i>	18
3.4.1 <i>Tre ulike kontekster</i>	19
4.0 Metode	21
4.1 <i>Vitenskapsteoretisk grunnlag</i>	21
4.2 <i>Kvalitativt forskningsintervju</i>	22
4.3 <i>Rekruttering og utvalg</i>	23
4.4 <i>Intervjuguide</i>	25
4.5 <i>Gjennomføring</i>	26
4.5.1 <i>Fysiske intervju</i>	27

4.5.2 Digitale videointervju.....	27
4.5.3 Lyddopptak.....	28
4.6 Transkribering.....	28
4.7 Metodiske refleksjoner	29
4.7.1 Reliabilitet	29
4.7.2 Validitet	31
4.7.3 Generalisering	31
4.7.4 Transparens	32
4.8 Etske refleksjoner	32
4.9 Analysemetode.....	34
5.0 Analyse.....	36
5.1 Kjennetegn på vurderingspraksis	36
5.1.1 «Stort sett så treffer de med sin egen vurdering»	36
5.1.2 «Jeg kan nok være enda tydeligere og mer flink til å vise vurderingskriteriene» ...	40
5.1.3 «Jeg gir tilbakemeldinger hvis elevene spør»	43
5.2 «Innsats ... jeg tror nok jeg vokter det ... det er nok det høyeste jeg vokter»	46
5.3 «Vi skal ta hensyn til elevenes forutsetninger, alltid».....	53
5.4 Rammefaktorer	57
5.4.1 Økonomiske rammer	57
5.4.2 Juridiske og ideologiske rammer.....	62
5.4.3 Nærsamfunnets rammer	63
6.0 Avslutning.....	66
6.1 Profesjonsrelevans	68
6.3 Videre forskning	69
7.0 Litteraturliste.....	70
8.0 Vedlegg.....	74

1.0 Innledning

I norsk skole har alle elever rett til vurdering. Elevene skal få både underveisvurdering, sluttvurdering, og dokumentasjon på at de har gjennomført opplæringen (Forskrift i opplæringslova, 2006, §3-2). Ifølge Forskrift til opplæringsloven er formålet med vurdering å fremme læring og lærelyst, samt gi informasjon om kompetanse underveis og ved avsluttet opplæring. Det som skal ligge til grunn for vurderingen er kompetansemålene i fagets læreplan, som videre må forstås i lys av teksten *Om faget* i læreplanen (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3).

Vurdering er en svært gammel tradisjon i norsk skole som mange forbinder med summativ vurdering. Det er den formelle sluttvurdering elevene får, gjerne i form av en karakter uten veiledning for videre arbeid (Engh et al., 2007, s. 25-31; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 211). I dag består vurdering av mye mer enn bare karakteren, men den kvantitative siden av vurdering er ofte den mest synlige for elever og foresatte, sammenlignet med andre deler av vurderingsarbeidet (Imsen, 2017, s. 473). Endringene fra Kunnskapsløftet til Fagfornyelsen gikk imidlertid ut på blant annet økt bruk av formativ vurdering. Det er en vurderingsform som skal være integrert i opplæringen, tilpasse undervisningen, fremme elevenes læring, motivasjon og mestringsforventning. Vurdering er et av de mest kontroversielle temaene i didaktikken, som er omfattende og mye diskutert. Det er en del av skolens virksomhet som svært mange har sterke og ulike meninger om, og i mange tilfeller kan vurdering oppfattes som subjektivt og urettferdig (Assessment Reform Group, 2002, s. 2; Imsen, 2017, s. 437; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 211; Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1-2). På bakgrunn av dreiningen fra fokus på summativ til formativ vurdering, vil denne oppgaven kun ta for seg formativ vurderingspraksis.

Kroppsøving er et av fagene i skolen der elevene skal ha vurdering, men var ikke før i 1889 et obligatorisk fag for alle elever i alle skoler. I læreplanverket L97 ble det fastsatt aktivitets- og kunnskapsorienterte mål for hvert årstrinn, og i LK06 ble læreplanen mer kompetanseorientert. Kunnskap og kompetanse er imidlertid ikke nok alene, men må settes i en større sammenheng, noe som er forsterket i LK20 (Evensen, 2021, s. 13-14). Formativ vurdering er like sentralt i kroppsøving som i alle andre fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Det som imidlertid gjør vurdering i kroppsøving spesielt, er bestemmelsen om at innsats skal inkluderes i vurderingsgrunnlaget. Dette står i motsetning til andre fag der innsats ikke er

en del av læreplanen, og derfor heller ikke en del av grunnlaget for vurdering (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). Begrepet forutsetninger er også omdiskutert innen vurdering i kroppsøving da det ifølge forskriften ikke skal inn i vurdering i fag, samtidig som det hevdes at forutsetninger er tett knyttet til elevenes vurdering i kroppsøving. Tidligere forskning har vist at disse begrepene skaper forvirring og usikkerhet blant lærere, og at de implementeres i ulik grad og på ulik måte i læreres vurderingspraksis (Evensen, 2021, s. 99; Vinje & Brattenborg, 2016, s. 33; Vinje, Brattenborg, Aasland & Aasland, 2019, s.96).

1.1 Problemstilling

Viktigheten av vurdering i norsk skole, samt funnene i tidligere forskning som belyser utfordringer ved læreres vurderingspraksis i kroppsøving aktualiserer oppgavens hovedproblemstilling. Den vil analyseres i lys av litteratur om vurdering i skolen, samt tidligere forskning. Problemstillingen lyder som følger:

Hva kjennetegner vurderingspraksisen til kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen, og hvordan tolker og implementerer de begrepene innsats og forutsetninger i sin vurderingspraksis?

Tidligere forskning viste også at lærere i stor grad ikke endret sin vurderingspraksis som følge av ny læreplan. Ved spørsmål om hvilke faktorer som er sentrale for å lykkes med endring og videreutvikling av vurderingspraksis trekkes rammer frem som viktige (Arnesen et al., 2013, s. 18; Engvik, 2013, s. 89). Dette aktualiserer oppgavens underproblemstilling som vil analyseres i lys av tidligere forskning, samt rammefaktorteori som går ut på at ulike rammer begrenser, styrer, regulerer, fremmer eller hemmer virksomheten i skolen (Imsen, 2017, s. 172; Lundgren, 1986, s. 10). Prosjektets underproblemstilling lyder som følger:

Hvilken betydning har ulike rammefaktorer for lærernes opplevelse av handlingsrom for å utøve egen vurderingspraksis?

2.0 Vurdering i skolen

Imsen deler årene fra 1960 til 2000-tallet inn i fire faser når det gjelder vurdering i norsk skole. I første fase var rettferdig vurdering viktig. Ingen elever skulle bli vurdert ulikt, uansett hvor i landet de fikk opplæring (Imsen, 2017, s. 474). Normerte prøver ble laget som et hjelpemiddel for lærere når de skulle gi karakterer. På 70-tallet kom imidlertid karakterdebatten. Det var kommet frem at karakterer hadde en uheldig sorteringsfunksjon fordi elevene fra øvre sosiale klasser hadde en fordel i dette systemet. Samtidig ble det pekt på at elevene ble mer fokuserte på å få gode karakterer, enn det de faktisk lærte. Et evalueringsutvalg gikk derfor gjennom vurderingspraksis for grunnskole og videregående skole, og flertallet ønsket karakterer fjernet. Det skapte stor uenighet og diskusjonen ble lagt på is (Imsen, 2017, s. 475).

I den tredje fasen tok den borgerlige regjeringen tak i vurderingsspørsmålet igjen. Med en målstyrt styringsstrategi ble det søkelys på læringsutbytte og målbare resultater som kunne uttrykkes i tall eller poeng. Skoler skulle sammenlignes, og det ble mer måling av kunnskap gjennom nasjonale- og internasjonale prøver (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006, s. 8). I den tredje fasen fra 2008-2010 ble det lagt vekt på oppfølging av elevenes arbeid, som viste seg å være for svak i norsk skole (Meld. St. 31 (2007-2008), s. 70). Dermed ble det rettet søkelys på en mer formativ vurderingspraksis med utprøving av nye metoder, som for eksempel vurdering for læring. Alle vurderingsformer var ønskelig, basert på oppfatningen av at «jo mer en vurderer, desto mer lærer elevene». Diskusjonen har gått fra å handle om man skal ha karakterer eller ikke, til hvor mange former for vurdering man skal ha, hvordan, hvor mye, når, og om resultatene skal offentliggjøres eller ikke (Imsen, 2017, s. 476).

2.1 Fagfornyelsen og vurdering i dag

Ludvigsenutvalget ledet av Stein Ludvigsen fikk i 2013 i oppgave å vurdere grunnopplæringens fag. De pekte på utfordringer og kom med en rekke anbefalinger deretter. Samfunnsutviklingen førte med seg nye krav og forventninger til hva elevene skulle lære, og medførte et behov for endringer i innhold og struktur i læreplanene (Meld. St. (2015-2016), s. 15). Grunnlaget for fornyelsen var kunnskap om samfunnsutviklingen, skolens rolle i samfunnet, vitenskapsfag og utviklingen innenfor disse, samt kunnskap om elevenes læring (Meld. St. (2015-2016), s. 9). Fagfornyelsen (LK20) ble deretter fastsatt ved kongelig resolusjon, 1. september 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1).

Det er skoleeier som har ansvar for at retten til vurdering blir oppfylt, og at alle som gjennomfører vurdering etter forskriften følger reglene. I LK20 skal vurderingen av elevenes kompetanse gi informasjon om hva elevene kan, både underveis og ved avsluttet opplæring. I tillegg skal det fremme læring og utvikling. Det påpekes derfor som viktig å unngå uønsket bruk av vurdering, som kan svekke selvbildet, og hindre utvikling av et godt læringsmiljø (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Endringene fra LK06 til LK20 er imidlertid ment å tydeliggjøre hva elevene skal lære, og dermed gjøre det lettere å vurdere deres kompetanse. Læreplanen skal bidra til en læringsfremmende og rettferdig vurderingspraksis, og gjennom både formativ og summativ vurdering skal elevene vurderes, med kompetansemålene i fagspesifikk læreplan som grunnlag. Kompetansemålene kan imidlertid ikke betraktes alene, men må forstås i lys av teksten *Om faget* i læreplanen. I tillegg til at de som gjennomfører vurdering skal være kjent med læreplanen, er det lovpålagt at også elevene skal være kjent med læreplanen (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3; Meld. St. (2015-2016), s. 56).

2.2 Formativ vurdering

Formativ vurdering er et begrep som ikke har røtter i noe spesifikt teoretisk grunnlag, men det tar utgangspunkt i gjennomført forskning (Black & Wiliam, 2009, s. 5). Black og Wiliam definerer det begrepet vurdering som alle de aktivitetene lærere og elever utfører, som kan gi informasjon som kan brukes i tilbakemelding for å endre undervisnings- og læringsaktiviteter. Vurderingen blir først formativ når bevisene brukes til å tilpasse undervisningen etter elevenes behov (Black & Wiliam, 2010, s. 2). Formativ vurdering peker fremover mot det som skal gjøres for å nå målene, i motsetning til summativ vurdering som peker tilbake på det som allerede er gjort eller lært (Engh et al., 2007, s. 29). Denne typen vurdering kalles også uformell vurdering, da den ikke nedfelles i form av karakter eller annen vurdering som elevene bærer med seg (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 211). Formativ vurdering er all vurdering som skjer før opplæringen er avsluttet, og knyttes derfor til elevens læringsprosess (Engelsen, 2017, s. 126). Den skal være integrert i opplæringen, fremme læring, tilpasse opplæringen, og øke kompetansen i fag gjennom å hjelpe eleven til innsikt i sin måte å løse oppgaver på, samt bli bevisst sine strategier (Engh, et al., 2007, s. 28). Vurderingen kan være både muntlig og skriftlig, og bestå av kommentarer, oppmuntring, spørsmål, veiledning, og vurdering knyttet til elevenes daglige arbeid (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10; Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 211).

I opplæringsloven deles formativ vurdering inn i fire prinsipper. Elevene skal: 1) delta i vurdering av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling, 2) forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem, 3) få vite hva de mestrer, og 4) få veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å øke sin kompetanse. Ifølge Utdanningsdirektoratet er ikke prinsippene ment som en prioriteringsliste, men heller prinsipper som alle må være en del av undervisvurderingen, som må ses i sammenheng (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10; Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2). Den formative vurderingsformen skal med andre ord sørge for at elevene utvikler seg gjennom å vise dem hvordan de må arbeide, hva de må øve mer på, at de har fremgang, samt at innsats lønner seg (Evensen, 2021, s. 134; Imsen, 2017, s. 478; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 211; Wiliam, 2011, s. 4).

2.2.1 Elevmedvirkning

Prinsipp nummer én om formativ vurdering handler om at elevene skal være delaktige i sin vurdering, refleksjon og faglige utvikling. Kapittel 2.4 i overordnet del av læreplanen presiserer at elevene skal reflektere over egen læring, forstå egen læringsprosess, og tilegne seg kunnskap på en selvstendig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.12). Egenvurdering av elever fra 5 år og oppover trekkes av Black & Wiliam (2010) frem som en uunnngåelig del av formativ vurdering, og ifølge Engh (2011) kan ikke vurdering uten elevmedvirkning anses som gyldig (Black & Wiliam, 2010, s. 7; Engh, 2011, s.75-77).

Egenvurdering kan ifølge Utdanningsdirektoratet variere, både i tid og omfang, mellom alt fra få minutters refleksjon til aktiviteter som krever mere tid. Hverandrevurdering er på sin side ikke et forskriftsfestet krav, men kan også være nyttig og læringsfremmende. Det krever imidlertid et trygt og godt forankret miljø, der kriteriene er tydelige, og tilbakemeldingene utelukkende handler om det faglige (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1-2). En viktig forutsetning for at elevene skal dra nytte av egenvurdering, er at læreren klarer å legge til rette for den. Hovedproblemet til de som praktiserer egenvurdering er ikke pålitelighet, da elevene generelt er ærlige når de vurderer seg selv og andre, til og med noen ganger strengere enn nødvendig. Problemet er at elevene må ha et klart bilde av lærings- eller kompetansemålene. Dette er det mange elever som ikke har, noe som begrenser mulighetene til å gjennomføre egenvurdering på en hensiktsmessig måte (Black & Wiliam, 2010, s. 7).

Gjennom å få vite hva de skal lære kan de bli mer engasjerte og mer effektive, og deres egne vurderinger blir gjenstand for diskusjon med lærerne og med hverandre. Dette øker refleksjon

over egen tenkning og egen læring, som er avgjørende for god læring (Black & Wiliam, 2010, s. 7). Hvis en skal lykkes med dette må elevene inkluderes. Elevmedvirkning må prege skolens praksis, og lærerne må følge elevene tett, samt gi tilpasset veiledning. Gjennom samspill med andre i læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid, skal elevene tenke, erfare, sette seg mål, velge egnede fremgangsmåter, lære, og vurdere egen utvikling (Black & Wiliam, 2010, s. 7; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

2.2.2 Tilbakemelding og fremovermelding

Formålet med å involvere elevene er som nevnt at de skal få et bevisst og reflektert forhold til egen læring. Mer spesifikt skal de ha innsikt i hvor de er i sin læring, hvor de skal, og hvordan de på best mulig måte kan komme dit. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) har forskere pekt på at informasjon om læring ikke brukes aktivt, og det kan virke som en uoverkommelig prosess å skulle følge hver enkelt elevs faglige progresjon (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1-2). Utdanningsdirektoratet mener derfor at lærere bør tenke gjennom hvorfor og når de vurderer, og deler vurdering inn i tre perioder:

- 1) Før en opplæringsperiode: For å kartlegge kunnskaper og læringsbehov, gjøre elevene bevisste på hva de kan og trenger å lære, og for at man skal kunne starte opplæringen der elevene er i sin læring.
 - 2) Underveis i en opplæringsperiode: For å kunne gi hensiktsmessige tilbakemeldinger, og for å fange opp misforståelser og justere opplæringen.
 - 3) I etterkant av en opplæringsperiode: For å finne ut hva elevene har lært, samt bruke informasjonen i videre opplæring.
- (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1-2).

Tilbakemelding har stor betydning for elevenes læring, og det er derfor viktig at læreren er bevisst sine tilbakemeldinger, når det gjelder type og tidspunkt for den (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 1). Elevene har rett på informasjon om hva de mestrer i faget, men også om hvordan de kan arbeide for å øke sin kompetanse. Tilbakemeldingene må dermed ta utgangspunkt i målene, prestasjon, mestring og forståelse, gi informasjon som kan bidra til utvikling, gi hjelp til spesifikke problem, samt føre til refleksjon og innsats. Fremovermeldinger er de tilbakemeldingene som peker fremover, og som vil ha størst effekt for læringen som en del av den daglige undervisningen, tilpasset den enkelte elev. På en måte kan en si at tilbakemelding handler om å gi eleven informasjon om hva den kan, mens

fremovermelding handler om å gi eleven veiledning for å øke sin kompetanse (Engh, 2011, s. 67; Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2).

For at læreren skal kunne gi gode tilbakemeldinger og fremovermeldinger, må læreren finne bevis på elevens kompetanse. Informasjonen eller bevisene læreren får må videre tolkes og anvendes i prosessen for å gi elevene veiledning om hvordan de kan forbedre egen læring, og komme seg videre i prosessen (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1-2). Dersom læreren lykkes med å bruke informasjon om elevenes faglige utvikling til både å fremme læring, samt tilpasse opplæringen, kalles det vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2).

2.3 Vurdering i kroppsøving

Kompetansemålene er grunnlaget for vurdering i fag. Samtidig skal undervisning og vurdering være i samsvar med læreplanens overordnede del, samt ulike deler av fagspesifikk læreplan (Evensen, 2021, s. 26). Dette gjelder også i kroppsøving. Endringene i LK20 medfører imidlertid et behov for å videreutvikle vurderingspraksisen. Elevene skal i større grad reflektere over egen læring gjennom egenvurdering og hverandrevurdering, og de skal utforske ulike aktiviteter og egne muligheter (Evensen, 2021, s. 27).

Ifølge Forskrift til opplæringsloven er innsats kun en del av grunnlaget for vurdering dersom det følger av læreplanen i faget, og forutsetninger skal ikke inn i vurderingen i fag i LK20 (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). Innsatsbegrepet er noe av det som gjør at kroppsøvingfaget skiller seg ut, da det er det eneste faget i norsk skole der innsats skal telle i den faglige vurderingen. Forutsetninger kan argumenteres for å være tettere knyttet til elevenes vurdering i kroppsøving enn andre fag. Begrepet skaper på sin side forvirring angående hvorvidt det skal ligge til grunn for vurdering, eller ikke (Evensen, 2021, s. 99; Vinje & Brattenborg, 2016, s. 33; Vinje, Brattenborg, Aasland & Aasland, 2019, s. 96). Kjennetegnene og utfordringene ved innsats og forutsetninger vil beskrives i det følgende.

2.3.1 Innsats

Hvis en elev prøver å løse faglige utfordringer, viser selvstendighet, utfordrer sin kapasitet, samarbeider med andre, og bidrar til å gjøre andre gode, vil dette applauderes av de fleste lærere. Det vil imidlertid ikke spille inn når lærere skal vurdere sine elever (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). Unntaket er kroppsøving, der elevenes innsats er en del av

grunnlaget for den faglige vurderingen (Vinje, Brattenborg, Aasland & Aasland, 2019, s. 97). I lang tid var innsats en selvfølge i vurderingsgrunnlaget i kroppsøving, og mellom 1998 og frem til LK06 var det anbefalt at innsats skulle telle 40% av karakteren i faget på ungdomstrinnet, som en del av en tredelt vektning mellom ferdigheter (2/5), kunnskap (1/5) og innsats/samarbeid (2/5) (Evensen, 2021, s. 105).

Mellom 2006 og 2012 ble imidlertid innsats fjernet som vurderingskriterium, men gjeninnført etter en revisjon av læreplan og forskrifter i 2012. Innen vurdering i kroppsøving er innsatsbegrepet mye omdiskutert, både politisk, i artikler, større forskning og masteroppgaver (Meld. St. 31 (2007-2008); Mjåtveit, 2020; Sæle, Gyiring & Engelsrud, 2021). Lærere, elever og foresatte er opptatte av begrepet, hva det innebærer og hvor mye det skal telle i vurdering (Uldalen, 2016, 24; Vinje, 2008, s. 12-13). Innsats forstås som regel som «å gjøre sitt beste», men i kroppsøvingsfaget innebærer det mye mer enn det (Evensen, 2021, s. 99).

Utdanningsdirektoratet har definert innsats slik:

At eleven viser innsats i faget innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin fysiske kapasitet og samarbeider med andre. Det betyr at det er kjennetegn på måloppnåelse at eleven fortsetter å øve, selv om det, innenfor fagets rammer, ikke gir synlige resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling. (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2).

I lys av definisjonen inneholder innsatsbegrepet flere komponenter, som for eksempel å utfordre seg selv uten å gi opp, vise selvstendighet, og samarbeide. Innsatsbegrepet inneholder mer enn høyt fysisk aktivitetsnivå, og Vinje, Brattenborg og Skrede (2021) stiller spørsmål ved om lærere kan vurdere enkelte faktorer som inngår i begrepet. Ikke fordi det ikke kan knyttes til innsats i seg selv, øvelse eller trening læreren kan observere i timen. Det de stiller spørsmål ved er hvorvidt lærerne har mulighet til å vurdere elevenes tankeprosesser, eller hvor mye de har forberedt seg hjemme på de teoretiske kompetansemålene. Et eksempel på et slikt kompetansemål er «reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbylde» (Vinje, Brattenborg & Skrede, 2021, s. 178). Med utgangspunkt i definisjonen om hva innsats er, kan det stilles spørsmål ved om lærere kan vite i hvilken grad eleven har øvd på å bli bedre på å reflektere. Denne formen for dokumentasjon av innsats kan være vanskelig å se for seg, og dermed noe

som kan tenkes å bidra til usikkerhet knyttet til om alle eller bare noen kompetansemål skal forstås ut ifra innsatsbegrepet (Vinje, Brattenborg & Skrede, 2021, s. 178).

Innsatsbegrepet består av ulike deler og Evensen (2021) har beskrevet disse. Den første delen er å «løse faglige utfordringer etter beste evne» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2), noe som i lys av tidligere forskning enten kan anses som det å bli svett, gjøre så godt man kan, oppnå en viss poengsum på fysiske tester, eller besitte ferdigheter i ballspill (Aasland & Engelsrud, 2017; Aasland et al., 2019). «Etter beste evne» kan også handle om å prøve så godt man kan å for eksempel inkludere andre, hjelpe andre, gi tilbakemeldinger, håndtere seier og tap på en god måte, eller delta på lik linje med andre selv om man føler seg utrygg på en aktivitet (Evensen, 2021, s. 102). Neste del av begrepet handler om å ikke gi opp. Selv om man ikke lykkes med aktiviteten skal man fortsette å prøve, eller finne nye strategier. Det handler om å stå i en situasjon, og å håndtere motgang. Læreren må her legge til rette for at elevene får utfordring tilpasset deres forutsetninger og ferdigheter (Evensen, 2021, s. 102).

Neste del handler om selvstendighet, som kan bety å ta ansvar for egen læring, øve på selvregulering, arbeide med strategivalg, og øve uten at læreren overvåker prosessen. Elevene bør gradvis få utvikle selvstendig utforskning og aktivitet, og på den måten øke evnen til å kunne arbeide selvstendig i sine læringsprosesser. Å «utfordre sin fysiske kapasitet» er også nevnt i definisjonen. Det kan handle om styrke, utholdenhet eller koordinasjon, men også de kognitive prosessene som å tørre å prøve. Elevene må også her øve seg på å stå i situasjoner som kan være ubehagelige, slitsomme eller utfordrende. Til slutt trekker Evensen (2021) frem «samarbeide med andre og bidra til at andre lærer i faget», som siste del av definisjonen. Dette kan ses i sammenheng med at kroppsøving er et fag der læring stort sett skjer sammen med andre. Det kan bety å følge regler, bidra positivt verbalt som for eksempel å gi positive og konstruktive tilbakemeldinger, samt tilpasse seg medelever (Evensen, 2021, s. 104-105).

2.3.2 Forutsetninger

Koblingen mellom elevenes forutsetninger og faglig vurdering kan være noe uklar hvis en leser ulike styringsdokumenter som for eksempel opplæringsloven og læreplanen (Vinje, Brattenborg, Aasland & Aasland, 2019, s. 9). Det kommer frem av Forskriften til opplæringsloven at forutsetninger ikke skal inn i vurderingen i fag (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). Utgangspunktet er altså at forutsetninger ikke skal ha noen innvirkning på karakteren eleven får, selv om vedkommende sine forutsetninger tilsier at det

vil være utfordrende å nå målet. Kompetansenivået skal beskrives, uavhengig av elevens personlige og individuelle forutsetninger (Vinje, Brattenborg, Aasland & Aasland, 2019, s. 97).

I læreplanen for kroppsøving er forutsetninger kun nevnt en gang i kompetansemålene etter 10. trinn, noe som også taler mot at forutsetninger skal inkluderes i vurderingsarbeidet. På den andre siden viser teksten *Om faget* i læreplanen at faget skal bidra til bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger, de skal bli kjent med bevegelse alene og sammen med andre ut fra egne forutsetninger, og de skal anerkjenne ulikhet, og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). Elevenes forutsetninger er derfor likevel relevante i faglig vurdering. Motsetninger som dette har skapt forvirring angående hvorvidt elevenes forutsetninger skal inkluderes i vurderingsgrunnlaget, og i så fall hva som er relevante forutsetninger (Vinje, Brattenborg, Aasland & Aasland, 2019, s. 100; Vinje & Brattenborg, 2016, s. 33). Utdanningsdirektoratets vurderingsskriv fra 2021 gir imidlertid svar på noen av spørsmålene. De hevder fortsatt at elevenes forutsetninger ikke er en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving, men presiserer at lærerens kjennskap til dem er viktig i arbeidet med læring og vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2).

Utdanningsdirektoratet (2021) trekker frem to forhold som viser hvordan forutsetninger skal forstås i arbeidet med vurdering i kroppsøving. De trekker først frem kroppsøvingsfagets egenart og målet om at alle skal ha mulighet til deltakelse og utvikling. Elevenes forutsetninger må forstås i lys av dette. Fordi kroppsøvingsfaget skiller seg fra andre fag ved at elevene bruker kroppen og bevegelseserfaring til å utvikle kompetanse, er flere av kompetansemålene utformet slik at læring og utvikling skal foregå ut fra elevenes egne utgangspunkt. Ved å inkludere elevenes forutsetninger i noen kompetansemål, mener Utdanningsdirektoratet å gi rom for å velge aktiviteter som er tilpasset elevenes forutsetninger. For det andre er det forskjell på forutsetninger som en del av grunnlaget for vurdering, og at læreren bruker sin kjennskap til elevenes forutsetninger i opplæringen, og at det på den måten får innvirkning på vurderingsarbeidet. Utdanningsdirektoratet påpeker samtidig at lærere må være ekstra oppmerksomme på elevenes forutsetninger der det står eksplisitt i kompetansemålene, og når forutsetninger kan være relevant for å oppnå målene (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 3)

Vinje (2008) gir eksempler på hvilke forutsetninger som kan være relevante, knyttet til ulike kompetansemål. Da kilden er fra 2008 knyttes den til den gamle læreplanen, men er likevel et eksempel på hvordan lærere kan forstå hvilke forutsetninger som er relevante. Eksempelvis vil kompetansemålet «være med i et bredt utvalg idretter» kunne sammenlignes med dagens «trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). I lys av dette kompetansemålet anser Vinje (2008) skader, astma og allergi som relevante forutsetninger. I andre kompetansemål trekker han frem motoriske problemer, fedme, ulike typer allergi, religiøs overbevisning, syn, hørsel, ADHD, Tourettes syndrom, Aspergers syndrom, og autisme. Han påpeker imidlertid at forutsetningene kun er relevante der læreren finner det nødvendig, ut ifra kjennskap til elevens utfordringer samt lokale utfordringer (Vinje, 2008, s. 19-23).

2.4 Tidligere forskning

Tidligere forskning på formativ vurdering, innsats og forutsetninger tyder på variert forståelse og praksis. Etter LK06 endret fokuset innen vurdering seg, noe som førte til splid i lærernes vurderingspraksis til tross for nasjonale føringer for hvordan vurdering bør og skal gjennomføres (Arnesen et al., 2013, s. 25).

2.4.1 Splittet vurderingspraksis

Endringene i lærernes vurderingspraksis gikk i ulike retninger etter innføringen av LK06, noe som ble knyttet opp mot lærerens bakgrunn, praksisteori og rammer (Arnesen et al., 2013, s. 18). En studie gjennomført av Arnesen et al. (2013) viste at kun en av fem lærere i utvalget benyttet formativ vurdering i elevenes læringsprosess. De fire andre lærerne beskrev en mer summativ vurderingspraksis (Arnesen et al., 2013, s. 25). En annen studie gjort av Aasland et al. (2019) viste også tegn til en summativ vurderingspraksis, der fysiske tester ble trukket frem som vurderingsgrunnlag blant flere av lærerne (Aasland, et al., 2019, s. 479). Ulik vurderingspraksis ble også trukket frem i Engvik (2013), men med et noe tydeligere skille. De som hadde en formativ praksis, var lærere som hadde deltatt i et prosjekt med vurdering for læring. De samme lærerne hadde også etablert gode tolknings- og læringsfellesskap, noe som ble trukket frem som viktig for å lykkes med formativ vurdering (Engvik, 2013, s. 89).

Ifølge Black & Wiliam (2010) er også elevmedvirkning en vesentlig del av det å lykkes med formativ vurdering. Tidligere forskning viser til en vurderingspraksis der egen- og

hverandrevurdering var sentralt, men også til skoler der det ikke var det. Egen- og hverandrevurdering var i noen tilfeller godt forankret og knyttet til mål for aktiviteten som elevene selv bestemte (Engvik, 2013, s. 85). På den andre siden konkluderer annen forskning med et større behov for å inkludere elevene i læringsprosessen på nye måter. Det som kreves av lærerne er grundig planlegging med gjennomtenkt strategi, samt innsikt i formativ vurdering, undervisvurdering og vurdering for læring. Flere av lærerne i Leirhaug & MacPhail innrømmer å dras mot tradisjonell, summativ vurderingspraksis, uten egen- og hverandrevurdering (Leirhaug & MacPhail, 2015, s. 633). En av lærerne i det samme utvalget beskriver en spenning mellom de ulike vurderingskulturene. Han presiserer samtidig at det er viktig for lærere å anse vurdering som veiledning, men at lærere oftere tenker på vurdering som noe kvantitativt (Leirhaug & MacPhail, 2015, s. 633).

I motsetning til Leirhaug & MacPhail (2015) som hevder lærere må ha en plan og en strategi, peker Aarskog (2020) på funn som viser at selv om lærerne ikke brukte noen systematiske strategier for egenvurdering eller hverandrevurdering, så det ut til at elevene likevel fikk frem og tolket informasjon om hvor de var i sin læringsprosess. Aarskog konkluderte derfor med at det kanskje ikke er så nødvendig at læreren involverer seg riktig så mye i elevvurdering, men heller gir tilbakemeldinger som får elevene til å tenke og reflektere over sin læringsprosess (Aarskog, 2020, s. 885).

2.4.2 Ulik forståelse av innsats og forutsetninger i vurderingsarbeidet

Forståelsen av innsats og forutsetninger i tidligere forskning påvirkes av hvilken læreplan som var rådende for tiden i de ulike studiene. Tidligere forskning viser at noen lærere under LK06 ikke lenger inkluderte innsats i vurderingsgrunnlaget, i motsetning til andre som fortsatte å benytte tredelingen som gjaldt før LK06. Mange lærere endret sin vurderingspraksis selv om endringene var et brudd med deres praksisteori, som for flere viste seg å handle om at innsats ikke lenger skulle inn i grunnlaget for vurdering (Arnesen et al., 2013, s. 18-19; Leirhaug et al., 2016, s. 27). Noen av lærerne tolket imidlertid læreplanen mer fritt, og anså innsats å ligge implisitt i kompetansemålene, samtidig som at ferdigheter også ble ansett som viktig (Arnesen et al., 2013, s. 24). Det kan ses i sammenheng med funn som viser variasjon når det gjelder hvordan innsats vektet ved vurdering i kroppsøving (Uldalen, 2016, s. 3).

Det at flere lærere brøt med daværende læreplan og opplæringslov når det gjaldt innsats, kan knyttes opp mot tidligere nevnte bakgrunn, rammer og praksisteori (Leirhaug & MacPhail,

2015, s. 632). På den andre siden viste også noen lærere sterk lojalitet til læreplan og vurderingsreglement, og vurderte derfor ferdigheter og kunnskap, på bekostning av innsats (Leirhaug et al., 2016, s. 27). Ulik vekting av vurderingsfaktorer kan imidlertid føre til en urettferdighet overfor elevene. I slike tilfeller vil det være flaks eller uflaks for elevene hvilken lærer man får angående hvor mye innsats vektet, sammenlignet med andre faktorer (Vinje, 2008, s. 12-13).

Som tidligere nevnt viser studien til Aasland og Engelsrud (2017) hvordan innsats konstitueres. Deres funn viser at innsats er noe lærerne kan se ved at elevene blir svette, blir bedre, har god innstilling og jobber hardt (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 10). Ved denne måten å forstå innsats på blir det lærerne kan se vektlagt i stor grad, noe som kan føre til at de andre prosessene i og mellom elevene forsvinner for læreren da innsats ikke forstås på andre måter enn det synlige (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 5) Aasland, Walseth og Engelsrud (2019) sin studie viser på den andre siden at innsats ikke hadde noe å si for karakteren i det hele tatt. Lærerne i studien vurderte elevene etter ferdigheter, og uansett hvor mye eller god innsats elevene viste, ville de ikke få toppkarakter dersom de manglet ferdigheter innen idrett (Aasland et al., 2019, s. 486).

Når det gjelder forutsetninger er det mindre forskning på dette området knyttet til læreres tolkning og forståelse. Begrepet knyttes ofte til for eksempel tilpasset opplæring der elevenes forutsetninger er svært relevante (Eriksen, 2012). Oslo-undersøkelsen om vurdering viser imidlertid at det finnes liten enighet blant kroppsøvlingslærere angående hva som er relevante forutsetninger. Funnene indikerer at det er lærernes oppgave å bestemme hvilke elever som skal få sine forutsetninger ansett som relevant eller ei. Dette mener Vinje (2008) er problematisk, og en rolle lærere ikke bør ha (Vinje, 2008, s. 7).

Lyngstad (2019) har skrevet en artikkel der han analyserer endringer i formål og kompetansemål i læreplanene i kroppsøving, i perioden 2006 til 2015. Han fant at målformuleringer i læreplanene har blitt utviklet i et spenningsfelt mellom fokus på ferdigheter og prestasjon, og mål om individuell ferdighetslæring. Disse to definerer måloppnåelse hos elevene på ulike måter. Førstnevnte etter rene idrettslige prestasjoner i form av fysisk-motoriske kriterier, og sistnevnte etter relevante øvings- og treningsprinsipper, for å oppnå utvikling ut ifra elevenes individuelle forutsetninger (Lyngstad, 2019, s. 22).

Lyngstad (2019) konkluderer med at det sannsynligvis vil bli diskusjoner om vektlegging av disse to synene i videre læreplanutvikling (Lyngstad, 2019, s. 31). Funnene til Lyngstad (2019) og Vinje (2008) gjenspeiler, eller til dels bekrefter noen av funnene til Engvik (2013). I hans studie uttrykte lærerne bekymring for at både faget og vurderingskulturen i kroppsøving, skulle gå fra å ha fokus på elevenes individuelle forutsetninger som grunnlag, til å bli en kriteriebasert kultur med individuelle ferdigheter og prestasjoner i fokus (Engvik, 2013, s. 84). Spenningsfeltet som har eksistert, og fortsatt eksisterer, aktualiserer spørsmålet om hvordan kroppsøvingslærere tolker og implementerer begrepet forutsetninger i sin vurderingspraksis i dag.

3.0 Rammefaktorteori

Ifølge Engelsen er det ofte forskjeller mellom det som står i læreplanen, og det lærere og elever gjør i opplæringen (Engelsen, 2017, s. 257). Dette viser seg også i tidligere forskning på vurderingspraksis i kroppsøving. For eksempel fant Arnesen et al. (2013) at kun halvparten av lærerne i utvalget endret sin vurderingspraksis etter innføringen av LK06, der lærerne gikk i ulike og motstridende retninger (Arnesen et al., 2013, s. 9). Leirhaug et al. (2016) fant på sin side at lærerne hadde god kunnskap om den nasjonale læreplanen, at de undersøkte alternative vurderingsmetoder, men at dette foregikk på en lite systematisk eller planlagt måte (Leirhaug et al., 2016, s. 16).

De ulike læreplanene gjennom tidene har vektlagt ulike ting. Det som imidlertid er felles for dem, er at man ikke har funnet fullt samsvar mellom retningslinjene i læreplanene og den faktiske praksisen rundt om på skolene. Det finnes ulike grunner for at situasjonen er slik, men rammene som opplæringen foregår innenfor, legges frem som en av faktorene (Engelsen, 2017, s. 257). En kan skille mellom formelle og uformelle rammer. For eksempel kan noen komme til uttrykk gjennom formelle bestemmelser satt av lokale eller sentrale myndigheter om hvordan skolen skal drives. Andre er mer uformelle, og kommer til uttrykk gjennom for eksempel foreldres holdninger til skolen (Engelsen, 2017, s. 257). Disse rammefaktorene kan på et tidspunkt hindre skolens drift, og på et annet fremme den (Engelsen, 2017, s. 258).

3.1 Lundgrens rammefaktormodell

Imsen (2017) peker på rammefaktorteori som et redskap for å undersøke hvordan situasjonen er, og hvorfor den blir som den blir, heller enn å undersøke hvordan situasjonen bør være. Ved å undersøke situasjonen kan man finne ut hvordan juridiske bestemmelser, sosialt samspill, kulturelle tradisjoner og materielle forhold, bidrar til virkeligheten som eksisterer (Imsen, 2017, s. 171). Ulf Lundgren fikk allerede på 1970-tallet oppmerksomhet for sitt arbeid med rammefaktorteori og rammefaktormodeller (Imsen, 2017, s. 171; Lundgren, 1986, s. 10). Lundgren (1986) beskriver rammefaktormodellen som et resultat av en rekke forskningsprosjekt omkring utdanning, skole, opplæring og samfunn. Rammefaktorteorien forklarer hvordan ulike rammer begrenser og påvirker pedagogiske prosesser. Spesielt innen læreplanforskning og hvordan læreplanens struktur påvirker undervisningsprosesser innenfor ulike rammer, brakte teorien et nytt paradigme inn i utdanningsforskning (Lundgren, 1986, s.

10). Lundgren hevdet at staten regulerer skolen på tre ulike måter; økonomisk, juridisk og ideologisk (Figur 1). Disse vil presenteres i det følgende.

Økonomiske rammer:

Staten *begrenser* skolen gjennom offentlige ressurser som skolen tildeles via staten. Dette påvirker videre hvilke rammer virksomheten skal utformes innenfor, som for eksempel fysisk utforming av skolen, lønn, klassenes størrelse, tilgang på materiale, samt omfanget av utdanning og videreutdanning av personale. Disse ressursene omformes til rammer som begrenser det pedagogiske arbeidet. Lundgren anser disse rammene som;

- 1) Fysiske rammer: Kan også anses som ressursmessige rammer da det knyttes til materielle ressurser. Eksempelvis tilgang på lokaler, gymsal, utstyr og andre pedagogiske hjelpemidler.
 - 2) Organisatoriske rammer: Kan være klassestørrelse, opplæringens varighet, fagseksjoner og team, samt timeplanen.
 - 3) Personalrammer: Handler blant annet om utdanningsnivå, rekruttering og lønn
- Alle disse er med å ramme inn og begrense skolens organisering (Lundgren, 1986, s. 21).

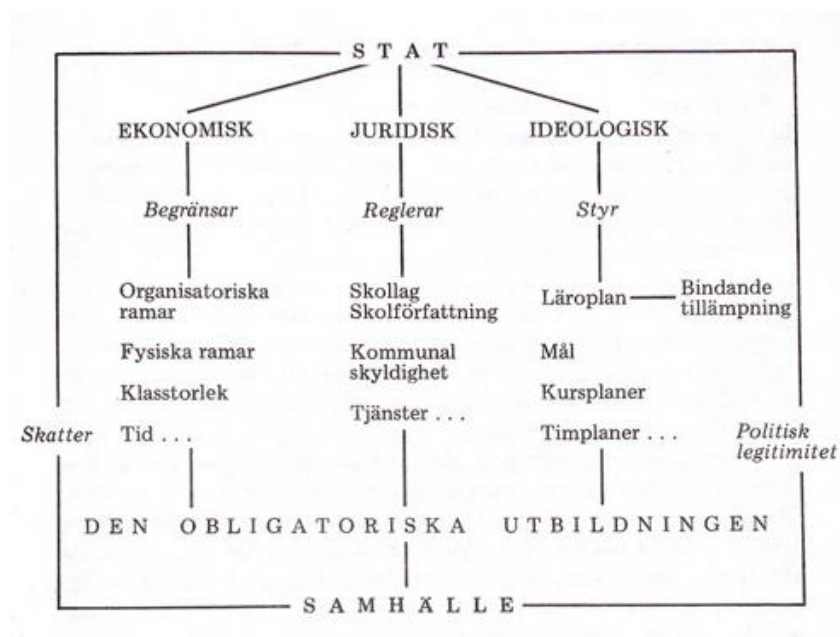
Juridiske rammer:

Staten *regulerer* skolen juridisk. Skolens oppgaver er gitt i lover og forskrifter. Opplæringsloven og andre vedtekter regulerer opplæringstid og det underliggende ansvaret skolen har, og inneholder bestemmelser om kommunens plikter, om undervisning, obligatorisk skolegang osv. (Lundgren, 1986, s. 21-22). Eksempelvis regulerer opplæringsloven elevenes rett til underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringen (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-2).

Ideologiske rammer:

Staten *styrer* utdanningen gjennom læreplanen og lærebøker ved å informere lærere og andre som måtte ha nytte av det gjennom målsetting, fordeling av fagstoff og timeplaner (Engelsen, 2017, s. 259; Lundgren, 1986, s. 22). For eksempel styrer kompetansemålene hvordan lærerne må planlegge sin undervisning for å kunne vurdere elevene etter det som faktisk skal være grunnlaget for vurdering. Imsen (2017) påpeker imidlertid at for eksempel læreplanene og dens bestemmelser om undervisningens innhold og arbeidsformer ikke virker direkte, men

gjennom læreres oppfatninger og tolkninger. Kulturen på lærerværelse og i kollegiet ellers kan også virke inn på læreplanen på ulike måter (Imsen, 2017, s. 173)



Figur 1: Statens påvirkning på utdanningssystemet (Lundgren, 1986, s. 23)

Flere har senere kritisert Lundgrens modell. Svingby (1978, 1979, referert i Engelsen, 2017) kritiserte Lundgren for å kun inkludere de formelle faktorene, og hevdet at de uformelle også kunne virke inn på lærernes valg. Hun påpekte også at Lundgrens modell ga uttrykk for at lærernes handlingsrom var bestemt av de sentrale og formelle rammefaktorene. Svingby mente imidlertid at lærerne hadde et visst handlingsrom innenfor rammefaktorene, og at hvordan lærerne valgte å utnytte dette var avhengig av deres pedagogiske grunnsyn. Hun mente at alle lærere hadde oppfatninger av hva som fungerer og ikke fungerer, ut fra deres erfaringer fra opplæring, og betegnet dette som deres praktiske undervisningsteori (Engelsen, 2017, s. 260).

Det Svingby hevder kan ses i sammenheng med spørsmålet Imsen (2017) stiller om læreren styres av ytre strukturer, eller om den opptrer som en selvstendig aktør i skolens praksis. Slik det hevdes i rammefaktorteorien finnes det både ytre og indre faktorer som påvirker hvilke friheter læreren kan tillate seg (Arfwedson, 1983/1984, s. 14-16; Engelsen, 2017, s. 257; Lundgren, 1986, s. 10). På den andre siden har læreren stor kontroll over store deler av planlegging, gjennomføring og vurdering (Imsen, 2017, s. 545). Berg og Wallin (1982, referert i Imsen, 2017, s. 545-546) har utviklet en teori om lærerens utnyttede handlingsrom

der det innerste feltet er selvpålagte begrensninger som skolen praktiserer. Disse knyttes til tradisjon, kultur, verdier og koder, og i mange tilfeller er ikke skoler klare over at ting kan gjøres på andre måter. Den ytre grensen er begrensningene som ligger i lover og forskrifter eller andre rammer. Mellom disse to grensene finnes et handlingsrom som lærerne kan utnytte, men de må til gjengjeld ha kunnskap om hvilke muligheter de har. De ytre grensene kan virke diffuse og uklare, mens de indre er tydelige og utgjør tvangshandlingene og rutineene (Berg & Wallin, 1982, referert i Imsen, 2017, s. 545-546).

3.3 Nærsamfunnets rammer

Også Arfwedson (1983/1984) forsket på hva som gjør hver skole unik når alle skoler forholder seg til de samme ytre rammene som opplæringsloven, læreplanverk o.l. Han gjennomførte flere undersøkelser for å forstå svenske grunnskolors arbeidssituasjon.

Resultatene viste at skolene var farget av nærområdet og samfunnet rundt dem.

Arbeidssituasjonen for lærerne og andre ansatte blir på ulike måter preget av forholdene ved hver enkelt skole. Holdningene til undervisningsmetoder, faglig innhold, reformer osv., avhenger av skolens tradisjoner, lokale tradisjoner, samt elevenes bakgrunn, spesielt hjemmets innstilling til skole og utdanning, som for eksempel foreldrenes holdninger og forventninger (Arfwedson, 1983/1984, s. 14-15).

«Nærsamfunnet har praktisk talt avgjørende innflytelse på lærernes arbeidssituasjon.» (Arfwedson, 1983/1984, s. 16). Denne innflytelsen oppstår ved at normer, struktur, gruppe- og klassebundne motsetninger, holdninger, problematikk i hjemmet osv., føres inn i skolen via elevene. Som et resultat av det danner lærere handlingsmønster og handlingsberedskap, for å møte kravene fra nærsamfunnet. Hvorvidt og på hvilken måte lærere må tilpasse arbeidet sitt varierer derfor fra skole til skole. Denne tilpasningen er imidlertid ofte lite synlig for lærerne selv, men er helt nødvendig (Arfwedson, 1983/1984, s. 16).

3.4 Indre rammer og skolekode

Skolens indre rammer er både fysiske, organisatoriske, knyttet til personale, og den kollektive opplevelsen av forholdene på skolen. Ved å studere de indre rammene kan man oppdage hva som gjør den enkelte skoles opplæringsituasjon særegen. Begrepet skolekode har sin opprinnelse hos Arfwedson, som bruker det for å forklare kollektive standpunkter av typen «tolknings- og handlingsprinsipper» (Arfwedson, 1983/1984, s. 23-24). Arfwedson

(1983/1984) hevder at alle skoler har en skolekode, og forklarer det slik «[...] *skolekode* er en *begrepsmessig konstruksjon* innført av praktiske grunner, et instrument som kan gjøre det lettere å forstå en kompleks virkelighet som det er vanskelig å analysere.» (Arfwedson, 1984, s. 24).

Engelsen (2017) har også definert begrepet: «En skoles «skolekode» består av en samling styrende prinsipper for handling og tolkning; disse omfatter det som er viktig når det gjelder arbeid, arbeidsmiljø og generelle skoleproblemer.» (Engelsen, 2017, s. 262). Videre sier hun at skolekoden er noe som «sitter i veggene», og virker inn på lærernes tenkning og arbeid. Det er forskjellig fra skole til skole, og er noe som utvikler blant annet pedagogiske holdninger og synspunkter, måter å forholde seg til elever og rutiner (Engelsen, 2017, s. 262). Skolekoden er noe som stabiliserer lærernes arbeid. Arfwedson beskriver den som et aggregat av retningsgivende tolknings- og handlingsprinsipper angående alt som har betydning for skolens virke, forhold på arbeidsplassen og utfordringer (Arfwedson, 1993/1994, s. 26).

Skolekoden er ikke alltid bevisst eller synlig, men kan ofte leses ut fra lærernes synspunkter, oppfatninger og handlinger. Selv om ikke alle lærere alltid er enige i alt når det gjelder skole og opplæring, er de som regel klare over hva som er dominerende holdninger, synspunkter, oppfatninger, rutiner og lignende på gjeldende skole. Derfor vil det noen ganger være slik at noen lærere er passive, eller rett og slett fraviker skolekoden. Det kan skape motsetninger mellom individer eller grupper, som igjen kan føre til en eller flere del-koder, som står i konflikt med hovedkoden. I slike tilfeller er det snakk om en «sprukken» eller «spaltet» skolekode. På den andre siden står solidaritetsprinsippet sterkt i mange skoler. Skolekoden fungerer da som en måte å organisere omverdenen på, i så måte at de skaper meningsfylte sammenhenger av noe som ellers ville vært kaotisk, innenfor bestemte rammer (Arfwedson, 1983/1984, s. 26-27; Engelsen, 2017, s. 263).

3.4.1 Tre ulike kontekster

Arfwedson hevder at motstand mot endringskrav utenfra, som for eksempel skolereformer, nye planer osv., står sentralt i alle skolers skolekoder. Han forklarer motstanden ved at lærere befinner seg i en konstant endringsprosess. Elevenes gjennomstrømming er rask, kolleger byttes ut, nærmiljøet endrer seg, og morgendagen er uforutsigbar. På grunn av dette må lærere hele tiden tilpasse seg, og danner ulike strategier for å mestre situasjonen. Derfor kan motstand mot endringer være en nødvendig motvekt til mangel på stabilitet ellers i arbeidet,

for at lærerne skal unngå kaos, og heller føle at de har kontroll over arbeidssituasjonen (Arfwedson, 1984, s. 39; Engelsen, 2017, s. 264-265). Resultatet av Arfwedsons empiriske arbeid med en utvidet problemanalyse presenteres under. Han delte arbeidet i skolen inn i tre ulike kontekster av betydning:

- 1) Systemkonteksten: Innebærer statlige og kommunale rammer, regler og mål, arbeidsdeling og lønninger, reformer og rammeendringer. Disse er prinsipielt de samme for alle skoleenhetene innenfor et skolesystem.
 - 2) En ytre kontekst: Nærsamfunnets forhold. Sosiale, økonomiske og kulturelle utfordringer, som formidles av elever eller foresatte. Dette varierer fra skole til skole, i sammenheng med områdets kjennetegn og egenskaper.
 - 3) En indre kontekst: Skoleenhetens/skolekretsens tradisjon og materielle situasjon, som for eksempel beliggenhet, form og funksjon, personalomsetning. Dette varierer også fra skole til skole, i likhet med punkt to.
- (Arfwedson, 1983/1984, s. 21).

I lys av Arfwedsons tredeling befinner skoler seg i prinsippet innenfor de samme formelle rammene. De uformelle rammene utenfor og innenfor skolen er derimot de som gjør skoler unike. Det er imidlertid utfordrende å skape en systematisk oversikt over forskjeller mellom skoler og hva som er grunnen til forskjellene, og skolens problemer fremstår ofte som generelle. Arfwedson hevder ulikheter overskygges av likheter, fordi så mange sammenhenger påvirker skolen samtidig, forandres kontinuerlig, hver for seg og/eller i vekselvirkning (Arfwedson, 1983/1984, s. 22-23). Med utgangspunkt i både Lundgren (1986) og Arfwedson (1983/1984) kan ulike rammefaktorer benyttes som analyseverktøy for å si noe om ulikheter mellom skoler, samt hvordan de ulike rammefaktorene har betydning for læreres erfarte handlingsrom (Lundgren, 1986, s. 23; Arfwedson, 1983/1984, s. 22-23).

4.0 Metode

I dette kapittelet vil metodiske valg og refleksjoner gjennom forskningsprosessen presenteres. Først vil det vitenskapsteoretiske grunnlaget for valg av metode redegjøres for, før intervju som metode presenteres. Videre beskrives prosessen for datainnsamlingen med rekruttering og utvalg, intervjuguide, gjennomføring og transkribering. Refleksjoner rundt forskningens kvalitet og etiske betraktninger presenteres, før analysemetoden vil gjøres rede for til slutt.

4.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Det viktigste ved valg av metode er at den er best egnet ut fra problemstillingen som stilles i prosjektet. I lys av dette prosjektets problemstilling som søker informantenes egne erfaringer, tanker og følelser, anses kvalitativ metode som mest hensiktsmessig. Dette fordi det er en metode som kjennetegnes av nærhet til informantene, samt søken etter en dypere og mer fullstendig forståelse for fenomenet som studeres (Holme & Solvang, 1996, s. 87). I så henseende er fenomenologien sentral, da den tar utgangspunkt i informantenes subjektive opplevelser, og forståelse av en dypere mening. Som forsker må en anerkjenne egne erfaringer som utgangspunkt for forskningen, samt være åpen for informantenes erfaringer (Thagaard, 2013, s. 40). Fenomenologi som vitenskapsteoretisk grunnlag kan også forsvares i lys av prosjektets teoretiske perspektiv. I fenomenologien rettes nemlig oppmerksomheten mot det som tas for gitt i en kultur, som i dette prosjektet for eksempel kan være en skoles skolekoder, og derav læreres praksis. Tanken i fenomenologien samsvarer med prosjektets formål, nemlig å fremstille informantenes virkelighet slik de erfarer den, ut fra deres perspektiver (Kvale & Brinkman, 2019, s. 45; Thagaard, 2013, s. 40).

I kvalitativ forskning anvendes ulike tilnærminger, men felles for de alle er at de fortolker datagrunnlaget. Tilnærmingene bygger på at vi mennesker konstruerer vår sosiale virkelighet, og gir mening til egne erfaringer. Med det som grunnlag er ikke virkeligheten ensartet, men heller mangfoldig (Dalen, 2011, s. 17). I tillegg til fenomenologien anses derfor en konstruktivistisk tilnærming som sentral da den peker på at den innsamlede dataen er et resultat av samtalen mellom forsker og informant. Begge bidrar til den kunnskapen og de perspektivene som kommer frem av intervjusituasjonen (Rapley, 2004, s. 16). I dette prosjektet vil det si at rollen som forsker, interaksjonen med informanten, og intervjusituasjonen i seg selv, er sentral når det kommer til utviklingen av kunnskap og perspektiver basert på informantens erfaringer (Thagaard, 2013, s. 96).

4.2 Kvalitativt forskningsintervju

Kvalitativ metode består av et mangfold i type data og analytiske prosesser. Metoden forbindes med nær kontakt mellom forsker og informant. Thagaard hevder at en viktig målsetting ved kvalitative metoder er å forstå sosiale fenomener gjennom for eksempel intervju. I en slik situasjon blir fortolkning svært viktig, og noe av utfordringene ved metoden er knyttet til nettopp hvordan forskeren analyserer og tolker det som skal studeres (Thagaard, 2013, s. 11). I det følgende vil den metodiske prosessen derfor presiseres og tydeliggjøres.

Kvale & Brinkmann (2019) hevder at formålet med det kvalitative intervjuet er å «forstå verden sett fra intervjupersonenes side.» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 20). Å få innblikk i informantenes erfaringer, tanker og følelser, samt refleksjoner over egen situasjon angående prosjektets tema, kan bidra til en bredere forståelse av et fenomen. Da trengs det fyldige data om både personer og situasjoner. I lys av prosjektets problemstilling og det vitenskapsteoretiske grunnlaget, anses kvalitativt forskningsintervju som en hensiktsmessig metode (Gudmundsdóttir, 2011, s. 71; Thagaard, 2013, s. 12 og 95). I dette prosjektet vil et semistrukturert intervju være hensiktsmessig for datainnsamling, da spørreskjemaer eller svært strukturerte intervjuer har vist seg til liten nytte for forskning på læreres praktiske kunnskap om undervisning, og praksis i klasserommet (Gudmundsdóttir, 2011, s. 71; Skilbrei, 2019, s. 154).

Et semistrukturert intervju er den mest benyttede intervjuformen (Dalen, 2011, s. 26). Det er en intervjuform der spørsmål og rekkefølge varierer fra informant til informant, alt ettersom hvordan situasjonen utartes (Skilbrei, 2019, s. 154). Informanten skal beskrive sine meninger, erfaringer og holdninger, og resonnerer med seg selv (Lantz, 2013, s. 43). Fordelene med denne tilnærmingen er at informanten kan ta opp temaer underveis som jeg kanskje ikke hadde tenkt på i forkant, og at jeg som forsker kan tilpasse spørsmålene ettersom hva informanten forteller (Thagaard, 2013, s. 97). Intervjuet er likevel ikke helt åpent da spørsmålene er delt inn i kategorier og er formulert for å fange opp informantenes opplevelse av et fenomen som er bestemt på forhånd (Lantz, 2013, s. 44). Utforming av intervjuguide vil gjøres rede for i kapittel 4.4.

I dette prosjektet ble fire av syv intervju gjennomført digitalt via videomøte på grunn av covid-19, samt lange avstander mellom meg og informant. Det er kjent at lærere i skolen er en yrkesgruppe som har hatt høyere smitteforekomst enn gjennomsnittet, og høyt sykefravær har

vært en utfordring (Folkehelseinstituttet, 2021). På grunn av fare for smitte ved reising og fysisk nærhet til informantene falt valget derfor på digitale videointervju. Spørsmålet Salmons (2010) stiller angående digitale intervju, er om det gjør informantene mer åpne og villige til å kommunisere, eller om det gjør de mer reserverte og lukkede (Salmons, 2010, s. 11). For å unngå negativ påvirkning av videointervju tok jeg på forhånd utgangspunkt i fire variabler presentert i Salmons (2010).

- 1) Relasjon: Forsker og informant må kunne relatere til hverandre, utvikle tillit og skape en form for tilstedeværelse
- 2) Innhold: Formålet for intervjuet og typen spørsmål må være passende
- 3) Interaksjon mellom bruker og teknologi: Tilgang og brukervennlighet skal fremme, ikke distrahere, interaksjonen mellom forsker og informant
- 4) Teknisk infrastruktur: Typen videosamtale og egenskapene til den tekniske infrastrukturen kan påvirke kvaliteten på kommunikasjonen som gjennomføres. Klar lyd og tydelige bilder kan øke deltakelse (Salmons, 2010, s. 155-156).

4.3 Rekruttering og utvalg

Utvelging av informanter er særlig viktig i kvalitativ intervjuforskning, og det er viktig å redegjøre for hvilket utvalg resultatene i prosjektet bygger på (Dalen, 2011, s. 45). I dette prosjektet er utvalget strategisk plukket ut. Dette fordi målet er å intervju informanter med et grunnlag for å uttale seg på en reflektert måte om temaet som studeres (Holme & Solvang, 1996, s. 99; Ringdal, 2016, s. 242; Tjora, 2017, s. 130). Jeg begynte utvalgsprosessen med noen avgrensninger knyttet til prosjektets tema og problemstilling. Valget falt derfor på personer som er ferdig utdannet kroppsøvlingslærer, som jobber i ungdomsskolen, og som har jobbet eller jobber som kroppsøvlingslærer under LK20. Dette for å unngå at undersøkelsen skulle bli verdiløs, sett i sammenheng med problemstillingen som ønskes besvart (Dalen, 2011, s. 48; Holme & Solvang, 1996, s. 99). Utvalgsriteriene for dette prosjektet ble derfor som følgende:

- Er ferdig utdannet kroppsøvlingslærer
- Jobber i ungdomsskolen
- Har jobbet som kroppsøvlingslærer under LK20, i løpet av det siste året

For å få tilgang til informanter benyttet jeg eget nettverk, men sendte også forespørsel til skoler jeg ikke hadde kjennskap til fra før. Jeg begynte med å sende e-post til rektorer på ulike skoler, for å høre om de hadde noen lærere som tilfredsstilte utvalgskriteriene. På den måten etablerte jeg kontakt med personer som kunne videreformidle prosjektet til miljøet jeg ønsket å gjennomføre forskningen i (Thagaard, 2013, s. 61). Noen av disse svarte, og videresendte e-posten til aktuelle lærere, mens andre fikk jeg ikke svar fra. Å rekruttere informanter på denne måten viste seg å være utfordrende, så jeg valgte å benytte meg av et kjent nettverk. Da tok jeg direkte kontakt med lærere jeg visste innfridde kriteriene, og spurte om de ønsket å delta på intervju. Denne måten å rekruttere informanter på minner om det Thagaard (2013) kaller for tilgjengelighetsutvalg. Utvalget er strategisk fordi informantene har egenskaper som er relevante for problemstillingen, men fremgangsmåten for å velge dem ut er basert på at de er tilgjengelige for meg som forsker (Thagaard, 2013, s. 61). Noen av disse informantene anbefalte uoppfordret andre lærere jeg kunne spørre. Denne formen for rekruttering av informanter kan ses i sammenheng med snøballmetoden, som går ut på at man begynner med et lite utvalg som vokser ved at jeg som forsker får tips til nye informanter fra de jeg først tok kontakt med (Tjora, 2017, 135; Tracy, 2013, s. 103).

Antallet informanter bør ikke være for stort da både gjennomføring og bearbeiding er en prosess som tar mye tid. På den andre siden må datamaterialet være av en kvalitet som gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2011, s. 45). Det som da er avgjørende er at utvalget er egnet til å utforske problemstillingen (Thagaard, 2013, s. 65). Det ble rekruttert syv informanter som innfridde kriteriene for prosjektet. To av informantene er kvinner, og fem er menn. Informantene jobber på fem ulike skoler, i fire ulike fylker. En av informantene jobber kun som lærer i friluftsliv for øyeblikket, men hadde kroppsøving forrige skoleår, og innfrir derfor kriteriene med å ha jobbet som kroppsøvingslærer under LK20 i løpet av det siste året. De andre seks informantene jobber som kroppsøvingslærer per dags dato. Seks av syv informanter hadde minimum 60 studiepoeng i kroppsøving, mens en informant hadde 45 studiepoeng. Det behøver imidlertid ikke ha noe å si for resultatene eller analysen i utgangspunktet, da utdanningsnivå ikke er en sentral del av prosjektets problemstillinger.

4.4 Intervjuguide

Intervjuguiden (vedlegg 3) i dette prosjektet er semistrukturert. Hovedtemaene er fastlagte på forhånd, men rekkefølgen kan endre seg underveis. På den måten sørget jeg for at jeg kunne følge opp informantenes svar, samtidig som temaene som var relevante for problemstillingen ble diskutert (Thagaard, 2013, s. 99). Intervjuguiden for dette prosjektet er utformet med utgangspunkt i kontekst og tidligere forskning om vurdering, samt rammefaktorteori.

Med støtte i Thagaard (2013) og Tjora (2017) har jeg valgt å strukturere intervjuguiden i innledning, refleksjonsdel og avslutningsdel. Dalen (2011) kaller dette for «traktprinsippet» da spørsmålene går fra å være noe åpne, til mer fokuserte mot de mest sentrale temaene (Dalen, 2011, s. 26). Innledningen begynner med oppvarmingsspørsmål om hvem informanten er, der hensikten er å ufarliggjøre situasjonen, samt skape trygghet og relasjon (Tjora, 2017, s. 145). Refleksjonsdelen inneholder spørsmål som skal få informanten til å gå i dybden på fenomenet som undersøkes. Avslutningsdelen inneholder spørsmål som skal få oppmerksomheten bort fra refleksjonen, samt gi informanten mulighet til å legge til informasjon (Skilbrei, 2019, s. 159; Tjora, 2017, s. 146).

De ulike delene inneholder hovedspørsmål, oppfølgingsspørsmål og det som kalles prober. Hovedspørsmålene danner grunnlaget i intervjuguiden og introduserer temaene jeg ønsker å ta opp. I intervjuguiden representerer tall-punktene hovedspørsmålene. Oppfølgingsspørsmålene sørger for mer detaljert informasjon. Disse har ulik utforming og rettes mot at jeg ønsker at informanten utdyper, gir et mer nyansert svar, forteller mer, kommer med eksempler osv. Bruken av oppfølgingsspørsmål vil imidlertid variere fra informant til informant, da noen trenger flere mens andre trenger få. Disse benyttes derfor ikke konsekvent eller i rekkefølge, men fungerer heller som en slags bank (Kvale & Brinkman, 2012, s. 152; Tjora, 2017, s. 146). Bokstav-punktene representerer oppfølgingsspørsmålene i intervjuguiden. Prober bidrar til å skape flyt i samtalen, og kan ha form av spørsmål eller kort respons, som for eksempel «ja ...» eller «hm ...». Ved å gjøre dette signaliserer jeg som forsker at jeg er interessert i det informanten sier, og at jeg følger med. Probene er ikke inkludert skriftlig i intervjuguiden, men kommer mer naturlig frem som en del av intervjusituasjonen (Thagaard, 2013, s. 100-102).

Del 1 og 2 i intervjuguiden inneholder en introduksjon og spørsmål om informantenes bakgrunn, mens del 7 inneholder avslutningsspørsmål. Disse delene er ikke knyttet til

kontekst, tidligere forskning eller teori, kun metodeteori som hevder det er lønnsomt å starte og avslutte intervjuene slik (Tjora, 2017, s. 145). Refleksjonsdelen er del 3-6. Del 3 omhandler vurdering i skolen på generelt grunnlag, hvor spørsmålene kobles opp mot kapittel 2.0 om kontekst, spesielt delkapittel 2.2 om formativ vurdering, samt 2.4 om tidligere forskning. For å kunne undersøke hva som kjennetegner lærernes vurderingspraksis åpner spørsmål 3.1 og 3.2 opp for at lærerne selv kan få fortelle om sin praksis, mens spørsmål 3.3-3.5 i større grad er inspirert av de fire prinsippene for formativ vurdering, som nevnes i opplæringsloven (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10).

Del 4 og 5 tar for seg spørsmål omkring kroppsøvingsfagets egenart, med innsats og forutsetninger. Disse spørsmålene kobles opp mot kapittel 2.3 om vurdering i kroppsøving, samt kapittel 2.4 om tidligere forskning. Spørsmål 4.2-4.4 er for å få informantene til å fortelle fritt om deres tolkninger, oppfatninger og praksis når det gjelder innsats, mens spørsmål 4.5-4.8 spesifikt knyttes til Utdanningsdirektoratets definisjon av innsatsbegrepet (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2). Spørsmål 5.1 og 5.2 omhandler lærernes tolkninger, oppfatninger og praksis med tanke på begrepet forutsetninger, mens spørsmål 5.3 knyttes opp mot opplæringsloven og læreplanen, samt tidligere forskning på begrepet innen vurdering i kroppsøving (Vinje, Brattenborg, Aasland & Aasland, 2019, s. 100; Vinje & Brattenborg, 2016, s. 33).

Del 6 er den siste i refleksjonsdelen, og inneholder spørsmål om rammefaktorer. Dette er den eneste delen i intervjuguiden som intensjonelt sett kobles opp mot rammefaktorteorien i kapittel 3.0, men jeg var åpen for at rammefaktorer kunne bli nevnt og tatt med videre i andre deler av intervjuet også. Spørsmål 6.1 og 6.4 knyttes opp mot lærerens oppfattede handlingsrom, mens spørsmål 6.2 og 6.3 knyttes mer spesifikt opp mot rammefaktorteori med ulike kontekster av betydning for skolens virksomhet (Arfwedson, 1983/1984, s. 21).

4.5 Gjennomføring

Gjennomføringen av intervjuene i dette prosjektet deles i to da noen av intervjuene ble gjennomført fysisk, mens andre ble gjennomført digitalt. Jeg vil først redegjøre for gjennomføringen av de fysiske intervjuene, deretter de digitale.

4.5.1 Fysiske intervju

Tre av syv intervju ble gjennomført fysisk på informantenes arbeidsplass etter deres ønske. På grunn av det overordnede målet om å skape en tillitsfull og fortrolig setting ønsket jeg at informantene skulle velge sted for gjennomføring selv (Thagaard, 2013, s. 109). Dette fordi et sted som er kjent kan tenkes å bidra til at de føler seg tryggere, og derfor styrke tilliten mellom meg og informant. Kvale og Brinkmann (2019) hevder at de første par minuttene av intervjusituasjonen er avgjørende. Informanten vil gjerne ha en klar oppfatning av intervjueren, før de begynner å snakke om sine meninger, erfaringer, refleksjoner osv., med en fremmed (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 160). Derfor valgte jeg å begynne intervjusituasjonen med å fortelle om meg selv, om formålet med intervjuet, at jeg brukte lydopptaker for å ta opp intervjuet, og samtidig at all data vil slettes etter prosjektet er avsluttet. Selv om intervjuene ikke tar opp noen temaer som er særlig sårbare, valgte jeg likevel å poengtere hvordan dataene samles inn, oppbevares, bearbeides og presenteres. På den måten ønsket jeg å skape tilliten som også Thagaard (2013) nevner, ved å ta regi over situasjonen, samt ivareta de forskningsetiske retningslinjene (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019).

Videre gikk jeg i gang med spørsmålene; oppvarming, refleksjon og avrundning. Gjennom denne prosessen er det viktig å ha en nøytral, men engasjert rolle. Gjennom å stille oppfølgingsspørsmål, probe, samt ha en nøytral rolle, ønsket jeg å vise den genuine interessen jeg har, samt anerkjenne informanten. Dette er helt vesentlig for at intervjuet skal kunne brukes i prosjektet. Som intervjuer ønsket jeg å ikke avbryte informanten, men heller finne en god balanse mellom å stille spørsmål, lytte og gi tilbakemeldinger (Thagaard, 2013, s. 110). Til slutt avsluttet jeg intervjuet med avrundingsspørsmålene, for å skape en mer avslappet og nøytral stemning, samt takket informanten for deltakelsen.

4.5.2 Digitale videointervju

For de digitale intervjuene avtalte jeg tidspunkt med informantene via e-post. Deretter sendte jeg en møtelenke dagen før det avtalte tidspunktet, og fikk da samtidig sendt en liten påminnelse i forkant. Intervjuene ble gjennomført på teams. Fordelen er at informantene kan oppholde seg hvor som helst under intervjusituasjonen. Dette kan føre til at informantene er mer avslappet, da de kommuniserer med meg fra et sted de allerede er komfortable (Salmons, 2010, s. 9; Thagaard, 2013, s. 109). I tillegg kunne jeg og informanten se hverandre, i motsetning til i et telefonintervju, og jeg som forsker mistet dermed ikke fordelene av å kunne

observere for eksempel kroppsspråk hos informanten (Salmons, 2010, s. 155; Tjora, 2017, s. 169). Det kan tenkes å tilfredsstille den første variabelen presentert i kapittel 4.2, med økt relasjon, tillit og tilstedeværelse, fordi jeg og informanten kunne se hverandre.

Min opplevelse fra gjennomføringen er at digitale intervju ikke hadde noen negativ innvirkning på kvaliteten på intervjuene, sammenlignet med de fysiske intervjuene. Variabel tre og fire (les: kap. 4.2) ble tilfredsstilt da jeg benyttet en kanal som jeg var kjent med, og visste hvordan jeg skulle bruke. Det kan imidlertid skje uforutsette ting, men med gode forberedelser kan man i stor grad unngå dette. Dårlig forbindelse oppstod et par ganger med en informant, men ikke over en lengre periode slik at intervjuet ble ufullstendig. I dette tilfellet ventet jeg noen sekunder til forbindelsen var tilbake, og ba informanten gjenta svaret sitt fra der jeg mistet forbindelsen. I noen tilfeller vil dette kunne skape noe uro i intervjusituasjonen, men jeg opplevde ikke dette som noen stor utfordring i de gjennomførte intervjuene. For beskrivelse av gjennomføringen av selve intervjusituasjonen, foregikk dette på samme måte som de fysiske intervjuene (les: kap. 4.5.1).

4.5.3 Lydopptak

Dalen (2011) anbefaler å bruke tekniske hjelpemidler ved gjennomføring av kvalitative intervju. Både de fysiske og de digitale intervjuene ble tatt opp med diktafon ZOOM H1n for å sikre god kvalitet. Det er fordelaktig å benytte diktafon fordi intervjuene er lange, de skal fungere som en samtale med god flyt, og man sikrer seg informantenes egne uttalelser. Ved at jeg slapp å notere for hånd kunne oppmerksomheten min være rettet mot selve samtalen i intervjuet (Dalen, 2011, s. 28; Ringdal, 2016, s. 244; Kvale & Brinkman, 2019, s. 205). Før start spurte jeg informanten om det var greit at jeg gjorde et opptak av intervjuet. Alle informantene godtok dette, og diktafonen ble plassert diskret på et sted mellom meg og informant, for å unngå mer oppmerksomhet rettet mot den. Samtidig sørget jeg for god plassering slik at jeg sikret god lyd fra både meg og informant (Tjora, 2017, s. 167). Lydfilene ble etter endt intervju transkribert og deretter slettet.

4.6 Transkribering

Grunnen til at jeg strukturerte materialet ved transkripsjon var for å få bedre oversikt, og dermed lettere kunne analysere datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2019) mener dette er begynnelsen på analysen av materialet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 206). For å gjøre

arbeidet med transkriberingen litt lettere var det viktig for meg å sikre gode opptak med god lyd-kvalitet. Det tar likevel tid å transkribere, og noen benytter seg derfor av sekretærer i tilfeller med mange intervju. I dette prosjektet har jeg transkribert alle intervjuene selv, noe som kan være en fordel da jeg kunne se for meg intervjusituasjonen samtidig som jeg transkriberte, og dermed fikk frem de sosiale og emosjonelle aspektene ved situasjonen bedre (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 107).

Informantene ble anonymisert i transkripsjonene. Både navn og annen informasjon som kunne føre til at informantene ble gjenkjent, ble aldri skrevet ned. Navnene er erstattet med fiktive navn, og for eksempel stedsnavn er erstattet med [sted], da det også er irrelevant for analysen, men viktig å anonymisere i datamaterialet. For å få med detaljer i uttalelsene er intervjuene transkribert ordrett med gjentakelser og pauser. Samtidig skal ikke transkripsjonene brukes til språklig analyse, så svært detaljerte beskrivelser av pauser, lyder og lignende er ikke transkribert (Kvale & Brinkman, 2012, s. 189-190).

4.7 Metodiske refleksjoner

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for metodens kvalitet. Reliabilitet, validitet, transparens og generalisering er begreper som ofte benyttes for å drøfte kvalitative studiers kvalitet (Thagaard, 2013, s.193). I tillegg vil jeg redegjøre for etiske refleksjoner rundt prosjektets metode.

4.7.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet knyttes til spørsmålet om forskningen er gjennomført på en troverdig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 201). I utgangspunktet handler det om en annen forsker ville fått de samme svarene ved å anvende samme metode som benyttet i et prosjekt. Dette knyttes imidlertid til en forskningslogikk som krever nøytralitet, noe som er vanskelig å oppnå i kvalitativ forskning. Min posisjon innenfor miljøet som studeres, samt relasjonen min til informantene kan påvirke prosjektets kvalitet og de valgene som er tatt. Særlig i intervju som metode er forskerrollen viktig da jeg er det viktigste redskapet i innhenting av informasjon (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 108). Med tanke på at jeg selv jobber som lærer på en ungdomsskole kan det tenkes at jeg i utgangspunktet har et godt grunnlag for forforståelse av fenomenene. I tillegg har jeg vært student i snart fem år, der vurdering har vært tema med jevne mellomrom. På bakgrunn av dette kan det på den ene siden tenkes at mine tolkninger

har blitt utviklet som en utvidelse av tidligere erfaringer, mens jeg på den andre siden kan ha oversett det som er forskjellig fra mine egne erfaringer (Thagaard, 2013, s. 206). Dette var imidlertid noe jeg hadde i bakhodet, og brukte heller mine erfaringer og kunnskap til å gjenkjenne sentrale trekk ved fagfeltet. I tillegg har jeg heller ikke jobbet lenge som lærer, og opplevde derfor ikke at mine erfaringer førte til en ensidig analyse, men heller ny kunnskap og nye erfaringer.

Når det gjelder min relasjon til informantene var det noen jeg hadde delvis kjennskap til fra før, mens andre kjente jeg ikke til i det hele tatt. Dette kan ha påvirket hvor mye og hvilken informasjon jeg har fått i intervjuene (Thagaard, 2013, s. 203). Eksempelvis kan de som kjente meg fra før ha større tillit til meg enn de som ikke kjente til meg. I enkelte tilfeller opplevde jeg at samtalen kunne skli over til temaer der informanten kanskje glemte at dette var en intervjusituasjon. Informanten ønsket deretter at den delen av samtalen ikke skulle inkluderes i innsamlet data, noe jeg så klart må ta hensyn til. Samtidig sørget jeg for å presisere at alle informantene var anonyme og at ingen informasjon som kunne identifisere dem ville inkluderes i hverken transkripsjon, resultat eller analyse.

Forskeren vil ifølge Tjora (2017) alltid ha et eller annet engasjement i temaet det forskes på, og i noen tilfeller vil dette kunne anses som støy, ved at det påvirker resultatene (Tjora, 2017, s. 235). I dette prosjektet har imidlertid mitt engasjement og min forforståelse for temaet vært en forutsetning for å kunne lykkes med prosjektet. Forforståelsen min omfatter meninger og oppfatninger jeg hadde om temaet før prosjektets start, som er viktig for utvikling av forståelse og senere tolkning (Dalen, 2011, s. 16). Det er imidlertid viktig å være åpen om sin forforståelse noe jeg har vært gjennom å redegjøre for min posisjon og mitt engasjement, samt sørge for transparens rundt hele prosessen. Jeg var i tillegg forberedt på at min forforståelse kunne endre seg i løpet av forskningsprosessen (Tjora, 2017, s. 235).

I tillegg vil reliabiliteten øke dersom en argumenterer for pålitelighet ved å redegjøre for prosessen, hvordan data har blitt samlet inn, bearbeidet osv. (Thagaard, 2013, s. 202). For å øke troverdigheten har jeg derfor sørget for en konkret og grundig gjennomgang av fremgangsmåtene. Spesielt viktig er metodekapittelet som stegvis tar for seg prosjektets prosess, inkludert valg jeg har tatt og metode for gjennomføring. Mer om dette kan leses under kapittel 4.7.4 om transparens

4.7.2 Validitet

Validitet handler om tolkning av data, og gyldigheten av de tolkningene jeg som forsker kommer frem til (Thagaard, 2013, s. 204). Tjora (2017) knytter gyldighet til om de svarene en finner, er svar på spørsmålet en forsøke å stille. I dette prosjektet er en såkalt kommunikativ gyldighet relevant da jeg gjennom hele prosessen har forholdt meg til både teori og tidligere forskning innenfor samme tema. Jeg har også redegjort for metode for datainnsamling, og teoretisk rammeverk for analysen, for at leseren skal kunne stille seg kritisk til om forskningen er relevant og presis. Eksempelvis ved å forklare at kvalitativt forskningsintervju er benyttet for å undersøke informantenes erfaringer, tanker og følelser, samt refleksjoner over egen situasjon angående prosjektets tema (Tjora, 2017, s. 234). Thagaard (2013) benytter begrepet overførbarhet i sammenheng med hvordan vi argumenterer for at de tolkningene en har gjort i et prosjekt, også har gyldighet i andre situasjoner (Thagaard, 2013, s. 205). I dette prosjektet vil ikke funnene kunne bidra til en absolutt sannhet, men heller tillegge noe i den forskning og forståelse som allerede eksisterer på feltet (Thagaard, 2013, s. 211).

4.7.3 Generalisering

Generalisering i en eller annen form er et mål innen det meste av samfunnsforskning ifølge Tjora (2017). Han hevder generalisering er nødvendig for å vurdere forskningens kvalitet, selv om noen argumenterer for at overførbarhet er nok. Dette fordi det i overførbarhet ligger en antydning til hvilken form for generalisering som kan gjelde for kvalitative studier. Videre skiller han derfor mellom naturalistisk-, moderat- og konseptuell generalisering. I dette prosjektet kan det diskuteres om en naturalistisk- eller moderat generalisering er gjeldende. Den naturalistiske handler om at forskeren redegjør for detaljer, slik at leseren selv kan vurdere om funnene vil være gyldige i andre situasjoner eller egen forskning. Moderat generalisering handler om at det er opp til forskeren å beskrive i hvilke situasjoner resultatene kan være gyldige (Tjora, 2017, s. 239). I dette prosjektet har jeg redegjort for detaljer gjennom teori, metode og analyse. Samtidig er det enkelte detaljer som ikke kan beskrives av hensyn til informantenes anonymitet. Derfor vil ikke naturalistisk generalisering være gjennomførbart til det fulle. I stedet har jeg redegjort for prosessen på en slik måte at det er opp til meg å beskrive for eksempel når og hvor forskningen vil være relevant. Ved bruk av moderat generalisering kan prosjektets funn vurderes å være generaliserbare i noen grad. Resultatene kan gjelde for flere kroppsøvingslærere i ungdomsskolen, men også videregående skoler der vurdering er en sentral del av lærernes arbeidssituasjon, og som også ligger innenfor de samme ytre rammefaktorene som ungdomsskoler gjør. Resultatene baseres

imidlertid på informantenes subjektive erfaringer, tanker og følelser, noe som kan og vil skape variasjoner både innad og på tvers av forskningsprosjekt.

4.7.4 Transparens

I tillegg til metodisk reliabilitet, validitet og generalisering hevder Silverman (2011, referert i Thagaard, 2013) at teoretisk transparens også er viktig for at leseren skal kunne vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Thagaard, 2013, s. 202). Transparens kan styrke prosjektets reliabilitet og validitet. Ved å beskrive oppgavens kontekst, tidligere forskning, teoretisk rammeverk samt tydeliggjøre grunnlaget for fortolkning gjennom analysemetode, har jeg synliggjort utgangspunktet for analyse og tolkninger. På den måten kan fortolkningene forsterkes fordi det går en rød tråd gjennom alle delene av prosjektet, frem til og med analysen. I tillegg har jeg benyttet lydopptaker, som gir data som er mer uavhengig av mine oppfatninger enn notater, som ville vært mer preget av at jeg som forsker har rekonstruert utsagn og hendelser. Ved å benytte lydfiler til å transkribere dataene, er det enklere å skille hva som er referat fra intervjuet, og hva som er mine tolkninger (Thagaard, 2013, s. 203).

4.8 Ethiske refleksjoner

Ethiske spørsmål er ikke knyttet til kun intervjusituasjonen, men er en del av alle fasene i forskningsprosessen. På grunn av at intervjusituasjonen er et samspill mellom to personer, der kunnskapen som produseres påvirker vårt syn på menneskets situasjon, er det viktig å ta hensyn til både moralske og etiske spørsmål. De etiske problemstillingene knyttes særlig til det å skulle intervju en person om noe som enten kan være sårbart eller personlig, for så å publisere dette for offentligheten. Det er da viktig å vurdere hvor personlige eller nærgående spørsmål en kan stille (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 97; Thagaard, 2013, s. 119).

Formålet med intervjuet bør ha en vitenskapelig verdi, men bør også diskuteres med hensyn til hva det kan bidra til for den menneskelige situasjonen som utforskes, eller om deltakelsen på noen måte kan bidra til å skade informanten (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 97; Thagaard, 2013, s. 119). I dette prosjektet kan det for det første argumenteres for at temaet ikke er særlig sårbart eller noe som kan «skade» informantene. For det andre kan den type refleksjon informantene blir utsatt for i intervjuet bidra til at de selv utvikler en bedre forståelse for sin vurderingspraksis, hva de egentlig mener, og hvordan de kan og bør praktisere vurdering. På

den måten kan prosjektet tenkes å bidra til innsikt i, og forbedring av, egen vurderingspraksis (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 97).

I planleggingen av prosjektet og ved rekruttering av informanter er det viktig å sikre konfidensialitet samt vurdere mulige konsekvenser deltakelse kan ha for informantene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 97). For det første registrerte jeg prosjektet hos NSD for å sikre at datainnsamlingen, oppbevaring og håndtering var i tråd med deres kriterier. Prosjektet ble etter kort tid godkjent av NSD (vedlegg 1). Videre var det viktig å innhente informert samtykke til deltakelse, noe jeg gjorde både digitalt ved å sende samtykkeerklæring via e-post, samt utdeling fysisk (vedlegg 2). Dette var viktig for å sikre at informantene deltok frivillig, samt informere dem om at de kunne trekke seg når som helst (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 104). Når det gjelder konsekvenser for informantene vurderes prosjektet som å ha få eller ingen negative konsekvenser, da temaet ikke er særlig personlig. Det utspilte seg likevel situasjoner der informantene trakk tilbake noe informasjon, noe de har rett til, og som dermed måtte tas hensyn til (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 97).

I selve intervjusituasjonen tydeliggjorde jeg at all informasjon var anonym gjennom hele prosessen, i all lagring av data, og i ferdigstilt prosjekt. På bakgrunn av at informantene selv fikk velge sted for gjennomføring av intervju, vurderte jeg situasjonen som lite stressende, eller belastende på andre måter. Det som imidlertid kunne medføre en negativ følelse for informantene var hvis de ikke klarte å svare på spørsmålene, eller opplevde andre utfordringer knyttet til spørsmålene. For å unngå dette fokuserte jeg på å gi informantene nøytral bekreftelse, samt understreke at jeg kun var ute etter deres tanker, meninger og erfaringer.

Også i transkripsjonen er det etiske hensyn å ta. Konfidensialitetshensynet må vurderes, i tillegg til hva en ordrett transkripsjon av intervjuet kan gjøre med informanten når den får innsyn i denne (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 213). Jeg ønsket å sikre konfidensialitet i transkripsjonene fra starten, og valgte derfor å lage fiktive navn, samt unngå å skrive ned ting som kunne identifisere informantene, som for eksempel stedsnavn. Jeg valgte også å slette lydopptakene så snart transkripsjonen var ferdigstilt. I tilfellene der informantene ville lese transkripsjonene presiserte jeg at det kunne være noen skrivefeil, samt at informanten måtte gi beskjed dersom jeg hadde misforstått noe, eller skulle fjerne noe. Jeg burde også ha presisert forskjellen på det muntlige og det skriftlige språket, som særlig kommer til syne i en transkripsjon. Dette for å unngå at informanten skulle få en følelse av usammenhengende og

forvirret tale (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 213). I et av tilfellene fikk jeg denne tilbakemeldingen fra en informant, og benyttet da muligheten til å informere om nettopp denne forskjellen. I tillegg gjorde den situasjonen at jeg i senere tilfeller var nøye med å presisere hvordan en transkripsjon kan oppfattes.

Det er også viktig å ta hensyn til etiske spørsmål ved analysering og rapportering av datamaterialet. Det gjelder hvor dypt og kritisk intervjuene skal analyseres, og hvorvidt informantene skal være med på å bestemme hvordan deres uttalelser skal tolkes (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 97). Thagaard (2013) knytter dette opp mot informantens autonomi, og at det er viktig å vise respekt for informantens grense (Thagaard, 2013, s. 119). I dette prosjektet er ikke formålet å kritisere informantene på noen måte, men heller fremstille deres tanker, meninger, erfaringer og praksis, og se dette i sammenheng med presentert kontekst, tidligere forskning og teori. I den forstand kan det argumenteres for at intervjuene ikke vil analyseres i en retning som kan komme til skade for informantene. Samtidig kan noen oppleve det som ubehagelig at deres meninger, tanker, erfaringer og praksis skal settes ord på, gis mening til og analyseres slik som det gjøres i dette prosjektet. På den andre siden har informantene fått tilbud om å lese gjennom transkripsjonen fra sine intervju, og jeg har på den måten sørget for at ingen uttalelser blir inkludert i analysen, uten informantens godkjennelse.

4.9 Analysemetode

En transkripsjon er kompleks og tidvis forvirrende, og det kan være utfordrende å forenkle og gjøre mening ut av kompleksiteten. Koding er første steg i prosessen med å redusere mengden datamateriale til temaer, dimensjoner eller kategorier som gir mening (Nilssen, 2012, s. 82). En utfordring ved koding av datamateriale er å utvikle koder og kategorier som ikke bare beskriver og gjentar det informanten sier, men heller bruke analytiske og teoretiske begrep (Nilssen, 2012, s. 85-86). Som et hjelpemiddel i kodingsprosessen benyttet jeg derfor en fem-stegs modell. Uttalelsene til informantene blir konkretisert og kortet ned, slik at essensen i utdraget kommer frem, men ved færre ord. Stegene jeg fulgte var som følger:

- 1) Få inntrykk av helheten ved å lese intervjuet
- 2) Fastsette «natural meaning units», eller naturlige meningsenheter
- 3) Identifisere dominerende tema i enhetene i punkt to
- 4) Koble meningsenhetene opp mot studiens formål

5) Beskrive og drøfte de viktigste emnene i intervjuene
(Kvale & Brinkman, 2012, s. 212).

Jeg benyttet kodingsprogrammet NVivo der jeg lastet opp transkripsjonene, leste gjennom og lagde kodene. Nilssen (2012) anbefaler å skrive ned alt man ser, for en helhetlig oversikt. Allerede i transkripsjonen av intervjuene fikk jeg et inntrykk av hva som var likt og ulikt hos de ulike informantene. Dette ga meg noe innblikk i hva jeg kunne se etter videre. I NVivo tok jeg for meg en og en transkripsjon. Jeg leste gjennom transkripsjonene og lagde ulike koder ut ifra det jeg leste og mente var viktig. Kodene fikk navn ut ifra hvordan jeg tolket den naturlige meningsenheten, og hva utsagnet handlet om, slik at jeg lettere kunne sortere kodene i ulike kategorier senere. Til slutt endte jeg opp med 124 koder.

Kategoriene som kodene videre ble sortert i, fikk farger etter temaer som var valgt ut ifra studiens formål (vedlegg 4). Lilla farge ble brukt for å markere det som kunne knyttes opp mot generell vurderingspraksis, som hørte til spørsmålene i del 3 i intervjuguiden (vedlegg 3). Informantenes tolkning og implementering av innsatsbegrepet fikk gul farge, og tilhørte del 4 i intervjuguiden. Videre fikk tolkning og implementering av forutsetninger som tilhørte del 5 i intervjuguiden, brun farge, mens rammefaktorer i del 6 fikk grå farge. Selv om de ulike delene i intervjuguiden i utgangspunktet har sitt eget tema, åpnet jeg for å finne koder om de ulike temaene hvor som helst i transkripsjonen. Dette på grunn av kjennetegn for semistrukturert intervju, som at spørsmål og rekkefølge varierer noe fra informant til informant (Skilbrei, 2019, s. 154).

Når det gjelder selve analysen vil denne presenteres med utgangspunkt i mine to problemstillinger. Da oppgavens underproblemstilling tar utgangspunkt i litteratur om vurdering og tidligere forskning, vil det være naturlig at også analysen er i lys av det. Underproblemstillingen tar utgangspunkt i rammefaktorer, og vil derfor analyseres i lys av rammefaktorteorien. Resultatene, altså utdrag fra intervjuene, samt kontekst, tidligere forskning og teori, vil fortløpende bli drøftet i lys av tidligere forskning og teoretiske perspektiv. Det vil si at sitater fra intervjuene vil benyttes til å for eksempel underbygge teori, synliggjøre likheter, motsetninger, og ikke minst informantenes meninger, erfaringer, tanker og følelser, underveis i analysen, i stedet for samlet i eget kapittel.

5.0 Analyse

Analysen vil som nevnt være todelt i henhold til prosjektets problemstillinger. Analysens første del vil derfor være noe lengre enn del to, da denne knyttes til oppgavens hovedproblemstilling, mens andre del knyttes til underproblemstillingen. Resultatene tilhørende oppgavens hovedproblemstilling vil analyseres i kapittel 5.1 til og med 5.3, mens resultatene tilhørende oppgavens underproblemstilling vil analyseres i kapittel 5.4. Analysen kan sies å være både deduktiv og induktiv. Deduktiv fordi teoretiske perspektiv benyttes, for eksempel de fire prinsippene ved formativ vurdering, men også induktiv fordi empirien styrer analysens struktur. De ulike teoretiske komponentene vil derfor vektes ulikt i analysen, basert på hvor stor oppmerksomhet de har fått i empirien.

5.1 Kjennetegn på vurderingspraksis

I likhet med funn fra tidligere forskning viser resultatene i dette prosjektet noe variasjon i vurderingspraksiser, dette til tross for at det finnes både lover, retningslinjer og føringer for hvordan vurdering bør foregå i den norske skolen. Tidligere forskning viste også at svært få lærere hadde en formativ praksis (Arnesen et al., 2013, s. 25; Aasland, et al., 2019, s. 479). I analysen vil dermed kjennetegnene på lærernes vurderingspraksis diskuteres nærmere i lys av de fire prinsippene for formativ vurdering (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10; Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2).

5.1.1 «Stort sett så treffer de med sin egen vurdering»

Eleven skal i lys av prinsippene være inkludert i hele prosessen med formativ vurdering, gjennom deltakelse i egen- og hverandrevurdering, gjennom å få informasjon om hva den skal kunne og hva den kan, samt veiledning om hvordan den kan arbeide for å utvikle sin kompetanse (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10; Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2). Egenvurdering trekkes av Black & Wiliam (2010) frem som helt sentralt for å lykkes med formativ vurdering, helt ned fra 5 år og oppover. Det som viser seg i dette prosjektets resultater er imidlertid at egenvurdering praktiseres i liten grad. Tre av lærerne opplyser at de ikke gjennomfører egenvurdering og hverandrevurdering i det hele tatt. Grunnene til dette er noe ulike. En av lærerne peker på skolens årsplan som et hinder for å gjennomføre gode opplegg over tid, som igjen gjør det noe utfordrende å gjennomføre egen- og hverandrevurdering. To andre lærere peker på at det ikke gjennomføres, noe i hensyn til elevene, og det faktum at kroppsøving er et kroppslig fag.

Frode: *jeg har egentlig ... jeg har egentlig ikke prøvd noe sånt opplegg nei, men det er absolutt spennende da å kunne gjort noe sånt. Men det er jo ... de vil jo helst ikke vises, så det at de skal bli vurdert av andre ...*

Kristian: *Eh ... det har ikke jeg gjort så alt for mye, har jeg ikke. [...] Jeg kunne godt tenke meg å gjøre det mer i fremtiden, men da tenker jeg at [...] en sånn situasjon kunne jeg tenkt meg å vente med til de er godt ... hva skal en si ... klassemiljøet er godt og trygt forankret, og at de på en måte kan ... ja ... for kroppsøving er et veldig kroppslig fag, og ikke alle synes det er så bra med den «å, nå ble jeg sett på» ... og det at andre elever skal vurdere dem trenger ikke nødvendigvis å bli oppfattet som positivt for enkelte da. For enkelte kan det være positivt, men for andre kan det slå veldig uheldig ut.*

Begge hevder imidlertid at egen- og hverandrevurdering er noe de kunne tenke seg å gjøre, men at det helst vil vente til litt senere i skoleløpet. Det er på den ene siden i samsvar med Utdanningsdirektoratet, som påpeker at egen- og hverandrevurdering krever et miljø som er trygt og godt forankret, med tydelige kriterier, og utelukkende faglige tilbakemeldinger. Samtidig kan det tenkes at lærerne har et noe begrenset syn på hva som faktisk er egen- eller hverandrevurdering. Egenvurdering kan nemlig ifølge Utdanningsdirektoratet variere i både tid og omfang, og trenger derfor ikke være mer enn noen få minutters refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1-2). Det viser seg gjennom andre deler av resultatene at Kristian praktiserer egenvurdering gjennom elevsamtale. Spørsmålet er, i lys av tidligere sitat, om han er klar over det selv.

Kristian: *Eh ... da setter jeg meg ned og så prater jeg med dem, og så får de jo på en måte være med å si litt ... eller de ... på slutten av året når vi skal ha en samtale om karakteren deres så spør jeg alltid om hvordan de selv tror de ligger an, og som regel er de på en måte [...] stort sett så treffer de med sin egen vurdering ... innimellom så hender det at noen er på bærtur, og det er jo greit nok det, men heldigvis så er det unntaket kontra normalen.*

Det som Kristian nevner belyser noe Black & Wiliam (2010) anser som en sentral utfordring når det gjelder egenvurdering, nemlig at elevene må ha et klart innblikk i lærings- eller

kompetansemålene for å kunne vurdere seg selv. Mange unngår å praktisere egenvurdering i frykt for at elevene ikke er ærlige med seg selv eller andre, men dette viser seg veldig sjeldent å være tilfellet (Black & Wiliam, 2010, s. 7). Den samme utfordringen kommer til syne i intervjuet med Lene hvor hun gjennomfører egenvurdering via et skjema med ulike spørsmål. Dette gjør hun for å øke selvbevisstheten til elevene.

Lene: Ja ... innimellom så har jeg et skjema jeg kan dele ut etter endt time også. «Hvordan synes du selv denne timen var?», og så har jeg et skjema som går på, ja ... «prøver du likevel selv om du ikke får til?». Litt den her bevisstheten da, selvbevissthet. [...] Og det ... grunnen til at jeg burde gjøre dette litt mer er jo at ... det er jo mange som synes de skulle hatt 6 i kroppsøving, sant, «det er så enkelt å få det» ... men så er de kanskje en 3'er hvis de ikke viser rett holdning, eller ikke spiller ball til enkelte i klassen. Det er nok viktig for bevisstgjøringen deres, men det er ikke alltid at de helt forstår det likevel, kjenner jeg på.

I lys av utdraget over kan det se ut til at Lene bruker egenvurdering for å gi elevene innsikt i hva de skal kunne og hva de kan, men at det samtidig er utfordrende fordi elevene ikke ser seg selv. I en slik situasjon kan det stilles spørsmål ved om elevene har god nok innsikt i hva de egentlig skal kunne, og dermed heller ikke vet hvordan de skal vurdere seg selv. Både Utdanningsdirektoratet (2020) og Black & Wiliam (2010) understreker viktigheten av at elevene bør ha innsikt i kriteriene, samt få vite hva de skal lære, for at egenvurderingen skal bli mer engasjerende og effektiv, samt gjenstand for diskusjon med lærer og hverandre (Black & Wiliam, 2010, s. 7; Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1-2). På den andre siden kan det i lys av utdraget fra intervjuet med Lene argumenteres for at en ikke kan la være å gjennomføre egenvurdering fordi elevene ikke har innsikt, men at en heller bør gjennomføre det nettopp for å gi elevene den innsikten de eventuelt mangler.

Blant de lærerne som sier at de gjennomfører egenvurdering praktiseres dette gjennom blant annet elevsamtale, skjema og tilbakemeldinger til hverandre. Resultatene kan tyde på at de lærerne som hevder å praktisere egen- og/eller- hverandrevurdering har et noe bredere syn på hva det kan innebære, enn de som ikke gjennomfører det.

Jens: Det er ... det kan være alt mellom ... bare helt kort, hvis de er ute og løper orientering så kan de få oppgave i at de skal vurdere hverandre på bruk av kart,

*kompass, hvordan gjør vi det, det kan være innebandy, hvordan holder vi kølla, blikket. Og da kan det jo være *viser med tommelen: opp, til siden, ned*, ikke sant, hva er det du må øve mer på. Det er og tilbakemelding som hverandrevurdering.*

Utdraget over tyder på en noe bredere forståelse for hva hverandrevurdering kan være, og viser hvordan tilbakemeldinger elevene imellom kan fungere som hverandrevurdering, men også at læreren ikke involverer seg veldig mye i situasjonen. Dette viser seg også å være tilfelle både i tidligere forskning og i intervjuet med læreren Marit i dette prosjektet (Aarskog, 2020, s. 885). Ved spørsmål om egen- og hverandrevurdering uttrykte Marit at dette ikke var noe som ble praktisert, i alle fall ikke formelt, men at hun trodde elevene likevel gjorde det i kroppsøvingstimene. Dette sammenfaller med tidligere funn der læreren ikke brukte noen systematiske strategier for å praktisere det, men at elevene likevel klarte å være delaktig i læringsprosessen, selv om læreren ikke involverte seg så mye (Aarskog, 2020, s. 885).

***Marit:** Nei ... nei, ikke sånn formelt, men jeg tror på en måte de gjør det uten at vi har gjort det sammen. De ser jo på hverandre, og kommer og sladrer og ... men ikke sånn formelt nei. Jeg føler tiden flyr og så rekker man ikke ... man rekker liksom ikke det man har tenkt.*

Utviklingspotensialet i Marit sin situasjon kan, i lys av litteratur om vurdering og tidligere forskning, være å tydeliggjøre kompetansemål og kriterier enda bedre, slik at elevene vet hva slags type kommentarer de skal bidra med, samt selv komme med tilbakemeldinger som skaper faglige refleksjoner hos elevene. På den måten trenger ikke hverandrevurdering ta mye tid, som Marit også peker på som en utfordring, men heller bli mer effektivt og faglig konsentrert i selve situasjonen som allerede er der (Aarskog, 2020, s. 885).

Funnene når det gjelder elevmedvirkning i vurdering i kroppsøving gjenspeiler seg noe i tidligere forskning der det både praktiseres, og ikke praktiseres egen- og hverandrevurdering. Egenvurderingen som gjennomføres er ofte knyttet til elevsamtaler og summativ vurdering, der elevene enten sier hvordan de tror de «ligger an», men også til formativ vurdering i form av tilbakemelding elevene imellom, underveis i timene, samt skjemaer før og etter en temaperiode.

Ole: [...] da hadde vi sånn google-skjema, med litt sånn avkrysning og de kunne skrive litt. Så fikk de litt spørsmål om før perioden, hva de tenkte var bra samarbeid, hvordan de vurderte seg selv, hvor flinke var de til å samarbeide i gruppe, med andre elever, hvor flinke var de til å gi positive tilbakemeldinger. Og så fikk de det samme skjema etter perioden, og på en måte vurderte seg selv litt der.

Utdraget over er et godt eksempel på hvordan man kan gjennomføre egenvurdering på en formativ måte, noe som kan ses i lys av et viktig poeng om at dersom rammene er at elevene skal sette karakterer på egne og hverandres prestasjoner, er det ikke overraskende at tanken på å gjennomføre det blir negativt. Det kan samtidig virke som at i alle fall egenvurdering gjennomføres i noen grad uten at lærerne selv tenker over at det er nettopp egenvurdering. I likhet med tidligere forskning kan det konkluderes med at det er en spenning mellom de ulike vurderingskulturene når det gjelder elevmedvirkning, og at det fortsatt er behov for å inkludere elevene i læringsprosessen på nye måter (Leirhaug & MacPhail, 2015, s. 633 og 637). For å lykkes med det kan det tenkes at lærerne heller må tenke på vurdering generelt som veiledning underveis i opplæringen, i stedet for noe kvantitativt eller formelt, og dermed se flere og større muligheter for hvordan gjennomføre egen- og hverandrevurdering (Leirhaug & MacPhail, 2015, s. 633).

5.1.2 «Jeg kan nok være enda tydeligere og mer flink til å vise vurderingskriteriene»

Prinsipp nummer to for formativ vurdering er at elevene skal forstå hva de skal lære, og hva som forventes av dem (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10; Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2). I utgangspunktet er det læreren som sitter på informasjonen om kompetansemål og læringsmål, og som derfor må videreformidle dette til sine elever, slik at de kan få en bedre forståelse for hva de egentlig skal lære. Lærerne ble derfor spurt om de trodde elevene var kjent med hva de ble vurdert etter. Resultatene fra intervjuene er noe splittet, både innad svarene til den enkelte, men også mellom lærerne.

Alle syv hevder at de gjør elevene kjent med lærings- eller kompetansemål. Noen gjør det i starten av hver kroppsøvingstime, noen før hver temaperiode, og andre gjør det underveis når de ser at elevene trenger en påminnelse om hva som er viktig og hva som blir vurdert. For de fleste lærerne virker det som at muntlig kommunikasjon er den mest brukte måten å formidle mål og forventninger på. To av lærerne nevner imidlertid at de også presenterer lærings- og/eller kompetansemål via undervisningsplan. I lys av formativ vurdering kan det ut ifra

resultatene se ut til at elevene blir informert om hva det er de skal kunne, som er positivt for elevenes utvikling og læringsprosess (Evensen, 2021, s. 134; Imsen, 2017, s. 478; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 211; Wiliam, 2011, s. 4). Samtidig uttrykker lærerne at de kunne blitt enda bedre på å opplyse om vurderingskriterier og kompetansemål.

***Lene:** [...] men jeg kan nok være enda tydeligere og mer flink til å vise dem vurderingskriteriene, gjennom det vi gjør eller det vi skal ha. Eh ... for eksempel nå kjører vi vinterperiode, eller skiferdigheter, så det kan jo og være viktig i forhold til at de har ulike punkt som de vet jeg vurderer etter da.*

***Marit:** [...] men jeg har kanskje heller ikke ... jeg har ikke vært så flink til å vise de konkrete kompetansemål fra læreplanen, det har jeg ikke gjort.*

Manglende informasjon om hva elevene skal lære beskrives av Black & Wiliam (2010) som en utfordring, og en grunn til at elevene blant annet ikke kan gjennomføre egenvurdering på en hensiktsmessig måte. Elevene trenger å vite hva de skal lære for å bli effektive og engasjerte (Black & Wiliam, 2010, s. 7). Selv om lærerne hevder å informere elevene om lærings- og kompetansemål til en viss grad, tyder resultatene på den andre siden på en noe variert forståelse hos elevene, for hva målene egentlig betyr. Selv om elevene ikke er inkludert i prosjektets utvalg viser resultatene noe som kan tyder på varierende innsikt hos elevene, og tidvis en usikkerhet også hos lærerne, på om elevene faktisk forstår hva det er de skal lære.

***Ole:** Eh ... og så synes jeg egentlig ikke selv at det er så vanskelig å vurdere elevene, men jeg tror elevene synes det er veldig vanskelig å vite hva de blir vurdert i, og det synes jeg er en kjempeutfordring. [...] De er jo kjent med det fordi vi går jo gjennom det, samtidig så tror jeg det er noe med forståelsen her, som gjør at de likevel ikke helt klarer å oppfatte ... ja det med fair play og spille andre god, hva betyr egentlig det, og hva betyr egentlig god innsats, og det å utfordre seg selv, og sånne ting. Så vi prøver å gjøre de kjent med det, og samtidig så tror jeg at vi ... ja ... ikke lykkes 100% i hvert fall, og samtidig så er det en modningsprosess her. Det var lettere for de jeg hadde i 10. i vår å skjønne, enn for de som startet i 8. nå.*

Ole uttrykker en viss usikkerhet rundt det om elevene faktisk forstår hva de blir vurdert etter. Resultatene som helhet viser at kompetansemål eller læringsmål introduseres mest i starten for elevene, noe underveis, og mye mindre ved slutten av en periode. I tillegg er det noen av lærerne som innrømmer at de ikke viser til konkrete kompetansemål, men heller mer generelle mål og verdier for kroppøving. Det kan stilles spørsmål ved om det er her vi mister elevene, eller om det rett og slett handler om modning hos elevene, slik Ole nevner. I så fall kan det tenkes at en tilpasning av måten målene introduseres på må finne sted. Uansett kan det i lys av blant annet stortingsmelding, opplæringsloven, læreplan og Black & Wiliam, argumenteres for at elevene må gjøres kjent med kompetansemålene. Dette fordi det for det første er lovpålagt at elevene skal være kjent med læreplanen, men også for elevenes forståelse av vurderingen, da kompetansemålene er selve grunnlaget for vurdering (Black & Wiliam, 2010, s. 7; Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3; Meld. St. (2015-2016), s. 56). Et utdrag fra intervjuet med Jens tydeliggjør viktigheten av å både sette gode mål, men også å tydeliggjøre dem for elevene.

Jens: Og så ... vi starter veldig ofte opp med at vi setter oss ned og snakker om hva det er viktig at vi ser etter i denne økta. Jo, denne økta jobber vi kanskje spesielt med fair-play. Det er jo noe vi gjør, men vi tar dem [målene] opp og forsterker i forkant. Og så er det ofte at vi snakker om målene etter timen. Det kommer litt an på hvilke klasser man har. Noen klasser er veldig flinke å spille hverandre gode på en fin måte, mens med andre må vi kanskje bruke mer tid på å sette målene før timen. [...] Og så oppsummerer vi timen, «hva var bra, hva kunne vært bedre». Da får de jo også en viss tilbakemelding på hva jeg synes, og da får de en kjapp tilbakemelding på det jeg syntes var bra, og de får vurdert hverandre på hva har fungert og ikke fungert.

Det Jens nevner er vesentlig for å lykkes med å informere elevene om hva det er de skal kunne, samt at dette må tilpasses ulike elevgrupper, som kan ses i sammenheng med det Ole nevner om modningsprosess. Kanskje må man bruke mer tid på nettopp dette i 8. klasse, og mindre tid på det i 10. når elevene har fått en større og bedre forståelse for lærings- og kompetansemål. I tillegg forsterker utdraget viktigheten av tydelige lærings- eller kompetansemål for å gjennomføre egen- og hverandrevurdering. Ved å ha en samtale på slutten av kroppøvingstimen får Jens både presisert hva elevene vurderes etter, de får tilbakemelding fra lærer, og de får vurdert seg selv og hverandre med målene friskt i minnet (Black & Wiliam, 2010, s. 7). I lys av prosjektets resultater kan det tenkes at lærernes fokus

ligger på å ha mest mulig fysisk aktivitet i kroppsøvingstimene, og at de anser tidsfaktoren som en hindring. På den andre siden kan det argumenteres for at det må settes av tid til å informere om mål og forventinger, både fordi det er lovpålagt, men også fordi det er avgjørende for elevenes refleksjon og læring i faget (Black & Wiliam, 2010, s. 7).

5.1.3 «Jeg gir tilbakemeldinger hvis elevene spør»

Det tredje prinsippet for formativ vurdering er at elevene skal vite hva de mestrer, og det fjerde er at elevene skal få veiledning om hvordan de kan øke sin kompetanse (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10; Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2). Alle de fire prinsippene henger sammen på ulike måter, men disse to anses som ekstra tett knyttet til hverandre, da prinsipp nummer tre er helt grunnleggende og vesentlig for å lykkes med prinsipp fire.

Lærerne må informere elevene om deres kunnskap i form av tilbakemeldinger gjennom hele læringsprosessen. Vurderingen bør begynne før selve opplæringsperioden for å kartlegge hva elevene kan, slik at opplæringen kan begynne der elevene er i sin læring (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1-2). Ole har i sin vurderingspraksis gjennomført egenvurdering via skjema før en temaperiode. På den måten kan det tenkes at han selv har fått kartlagt kunnskaper og læringsbehov, og samtidig gitt elevene informasjon om hva de kan, gjennom at de selv fikk reflektere over dette (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1-2). Resultatene viser imidlertid at tilbakemeldinger om hva elevene kan oftest formidles i fag- eller elevsamtaler hvert halvår, enten skriftlig eller muntlig, mens noen få av lærerne hevder å gi faglige tilbakemeldinger underveis i kroppsøvingstimene.

***Henning:** [...] og det her får de også vurdering på hvert halvår, en skriftlig tilbakemelding på hvordan de gjør det, og hva de konkret må gjøre for å mestre faget i større grad da.*

***Kristian:** [...] samtidig som jeg kommer innimellom og gir dem konstruktive tilbakemeldinger, ikke alt for mye, men enkle forklaringer her og der [...].*

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) bør vurdering underveis i opplæringen finne sted for å kunne gi hensiktsmessige tilbakemeldinger, fange opp misforståelser og justere opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1-2). Tilbakemeldingene har stor betydning for elevenes læring, og resultatene i prosjektet kan tyde på en noe begrenset bevissthet når det gjelder type

og tidspunkt for tilbakemeldingene (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 1). Samtidig viser andre deler av resultatene at lærerne benytter elev- eller fagsamtalene til å fortelle elevene hva de mestrer, og hva de må gjøre for å bli enda bedre.

***Marit:** [...] og da får de jo beskjed om hva jeg synes det gjør bra og hva jeg synes de kan bli enda litt flinkere på, og prøver være konkret, men hele tiden på innsats og det med respekt og sånn. Ikke så mye på det å for eksempel «du må bli flinkere til å ta imot ballen», men mer sånn «prøv å samarbeid litt bedre med lagkameratene dine», eller «prøv å delta også i de aktivitetene du ikke er like glad i».*

Utdraget over gjenspeiler majoriteten i resultatene, og er et godt eksempel på hvordan man kan gi elevene informasjon om hva de mestrer i faget, samt hva de kan bli bedre på. I lys av Utdanningsdirektoratet (2016) kan det tenkes at lærerne lykkes med å gi elevene informasjon om hva de kan gjennom vurdering og tilbakemelding i etterkant av en opplæringsperiode, så lenge de har samlet nok informasjon underveis i opplæringsperioden om hva eleven mestrer. På den andre siden kan det tenkes at det ville vært mer hensiktsmessig med enda flere tilbakemeldinger underveis i opplæringen, med tanke på mulighetene til å kunne fange opp misforståelser, justere opplæringen, samt elevenes mulighet til å kunne forbedre seg før perioden er over (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1-2).

***Frode:** [Jeg] gir tilbakemeldinger hvis elevene spør. Eh ... kunne absolutt ha blitt flinkere til å gi underveivurderinger, men det blir sånn oppsummering helt til slutt ja, av terminen.*

Frode hevder at han kun gir tilbakemeldinger hvis elevene spør, og at vurderingen kommer på slutten av terminen. Sett i lys av formativ vurdering, forskrifter og læreplan er det problematisk. Det kan tenkes at vurderingen til Frode likevel brukes til å tilpasse undervisningen etter elevenes behov, slik Black & Wiliam (2010) hevder er et kriterier for formativ vurdering. På den andre siden ser det ikke ut til at vurderingen er innlemmet i opplæringen, og heller ikke at elevene inkluderes, med mindre de selv spør om å bli inkludert (Black & Wiliam, 2010, s. 2; Engh, et al., 2007, s. 28). Samtidig uttrykker Frode frustrasjon over læreplanens nye temaer, noe som kan tenkes å være en grunn til at den formative vurderingen kommer til kort, noe også Jens kommenterer i sitt intervju.

***Frode:** Jeg synes temaene har blitt litt vage ... veldig åpne ... så sånn sett kan jeg jo vurdere de i hver og en aktivitet de er i rundt om på skolen, ute i friminuttene, løping i gangene, jeg vet ikke ...*

***Jens:** [...] dette med vurderingsressurser og kjennetegn på måloppnåelse i den nye læreplanen synes jeg er vagt og dårlig, rett og slett utydelig.*

Utdragene viser til en problematikk som handler om rammefaktorer som vil diskuteres senere, men også til viktigheten av at tilbakemeldinger må ta utgangspunkt i lærings- og kompetansemål (Engh, 2011, s. 67; Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Dersom lærerne synes temaene og målene i den nye læreplanen er vage, utydelige og utfordrende å få fatt i, er det kanskje ikke så rart at det også blir utfordrende å gi gode tilbakemeldinger. En annen grunn til at lærere ikke praktiserer eller gjennomfører ulike deler av vurdering, er tid. Marit som jobber på en mindre skole, men også har jobbet på en større skole, poengterte nettopp utfordringen med tid når det kommer til å gi gode tilbakemeldinger.

***Marit:** Det er umulig å sette av tid til å gi konkrete tilbakemeldinger til alle 30 elever. Så da tror jeg på en måte sjansen for at det bare blir et tall på et ark blir mye større enn på en liten skole.*

Jens har imidlertid løst utfordringen med tid og antall elever på en måte som gjør tilbakemeldinger og formativ vurdering mer gjennomførbart. Jens' praksis fungerer slik at han etter hver time gjennomfører det han kaller en «generell vurdering» på alle elevene, som kan være så enkelt som en «pluss» eller «minus», eller en liten kommentar. I tillegg gjør han det han kaller «spesiell vurdering», der han systematisk tar for seg tre til fire elever om gangen som han observerer litt mer enn de andre, samt skriver litt mer utfyllende kommentarer til. Ved å ha tenkt gjennom hvorfor og når Jens vurderer de ulike elevene kan det tenkes at han letter noe av utfordringen med å følge hver enkelt elevs faglige progresjon (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1-2).

Resultatene viser generelt sett at elevene får lite informasjon om hva de kan før perioden, temaet eller økta. De får også lite informasjon eller tilbakemeldinger om hva de kan underveis, men noe mer enn det de får før en time eller periode. Det som imidlertid kan tenkes å være et punkt for utvikling er hvilke typer tilbakemeldinger som gis, da det har stor

betydning for elevenes læring at tilbakemeldingene er hensiktsmessige (Black & Wiliam, 2010, s. 7). Det er positivt at det gis både muntlige og skriftlige tilbakemeldinger, men disse må ta utgangspunkt i mål, prestasjon, mestring og forståelse. I tillegg må tilbakemeldingene bestå av kommentarer, spørsmål og vurdering knyttet til elevenes daglige arbeid, i tillegg til veiledning og oppmuntrende kommentarer for å motivere elevene. På den måten kan det tenkes at elevene vil få et enda større læringsutbytte (Engh, 2011, s. 67; Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 211; Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1; Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2).

Mange av tilbakemeldingene kommer som nevnt etter en periode eller etter et helt semester. På den ene siden er det positivt at elevene får vite hva de kan etter endt periode, og hva de må arbeide med videre, slik at de kan bli bedre til neste periode. På den andre siden kan tenkes å være noe sent hvis elevene skal få muligheten til å forbedre seg underveis i en periode. Alle elever har tross alt rett til underveisvurdering som gir informasjon om kompetanse, noe som også skal være tilfellet underveis i en time, tema eller periode (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-2 og 3-3).

5.2 «Innsats ... jeg tror nok jeg vekter det ... det er nok det høyeste jeg vekter»

Lærerne i dette prosjektet viser bred og god innsikt i hva innsats er, som også samsvarer i stor grad med både Utdanningsdirektoratets definisjon, men også Evensens (2021) beskrivelse av de ulike delene av definisjonen. Samtidig er store deler av lærernes forståelse av innsatsbegrepet knyttet til de de kan se. I likhet med funn og konklusjoner i tidligere forskning kan det tenkes å bidra til en vurderingspraksis som ikke favner alle delene av kroppsøvingsfagets formål, som for eksempel at elevene skal sanse, oppleve, lære og skape med kroppen (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 15; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I lys av den første delen i definisjonen som handler om å løse faglige utfordringer etter beste evne er det flere av lærerne som vektlegger akkurat det når de skal beskrive hva de anser som god innsats.

***Frode:** Altså god innsats for meg er mer når ... altså fortsette å prøve, å prøve, og selv om du da møter litt motgang, at det her mestrer ikke du helt, så stopper du ikke.*

Ole: [...] og du utfordrer deg selv, du prøver ting som ... ja ... er vanskelig, som du kanskje ikke tror du får til.

I motsetning til tidligere forskning der denne delen ofte ble ansett som å bli svett, oppnå en viss poengsum på ulike tester, eller ha gode ferdigheter i ballspill, trekker lærerne her frem blant annet det å prøve, samt ikke gi opp selv om man møter på utfordringer eller aktiviteter man tror man ikke kan få til (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 5; Aasland et al., 2019, s. 490). Sett i lys av Evensens (2021) beskrivelse er det svært viktig at lærerne bruker nettopp disse begrepene. Elevene skal prøve så godt de kan, og selv om de kanskje ikke lykkes eller mestrer, så skal de fortsette (Evensen, 2021, s. 102). Samtidig nevner Lene noe som er svært viktig i en slik situasjon. Hvis elevene skal gjøre så godt de kan, må også undervisningen være tilpasset deres forutsetninger og nivå. For Lene handler derfor vurderingen også om lærerens ansvar for å legge til rette for at elevene skal ha lyst og mulighet til å delta i faget, hvis ikke får ikke elevene vist fram det de kan.

Lene: [...] så vektlegger jeg nok innsats ganske høyt ja. For hvis ikke får de jo ikke vist sin kompetanse. Men så er det jo litt at jeg som lærer klarer å tilrettelegge for det da. Du må være i forkant, og legge til rette for at elevene kan ... kan komme og føle at de har lyst til å delta i faget da [...]

Selv om det er lærerens ansvar for å legge til rette for at elevene kan delta i faget ut ifra sine forutsetninger, er også selvstendighet viktig, og en sentral del av innsatsbegrepet. Lærerne vektlegger også selvstendighet gjennom blant annet å ta initiativ til oppgaven, få ting i gang, klare å holde på med en aktivitet kontinuerlig for seg selv mens læreren har fokus på andre elever, prøve å finne ut av noe selv, og ta tak i en utfordring man møter på uten å gi opp. Også dette kan underbygges av Evensens beskrivelse av begrepet. Elevene må ta ansvar for egen læring, finne ut hvilke strategier de bør bruke, samt øve uten at læreren må overvåke prosessen (Evensen, 2021, s. 104).

Jens: [...] at de prøver å løse den oppgaven med sjonglering gjentatte ganger, og selv om resultatet ikke er at de får til å sjonglere, så er det at de viser at de kan øve, og bruker da litteratur på «hvordan kan jeg trene eller øve på å sjonglere». Vise at man har lett etter kunnskap på nett for eksempel, eller spurt medelever. [...] elevene skal prøve å vise at de aktivt søker kunnskap [...].

Lærerne trekker også frem at elevene må stå i situasjoner som er utfordrende, og at det da er spesielt viktig at de ikke gir opp. Det kan videre knyttes opp mot delen i definisjonen av begrepet som handler om å utfordre sin fysiske kapasitet. Uavhengig om det handler om styrke, utholdenhet, koordinasjon eller kognitive prosesser, vektlegges det at elevene må stå i situasjonen, og tørre å prøve. Ole trekker frem aktivitet som sentralt når han skal vurdere elevenes innsats. Han mener aktivitetsnivået viser om elevene utfordrer seg selv eller ikke. For eksempel mener han inaktivitet kan være et tegn på at noe er for lett og at man dermed ikke utfordrer seg selv, eller at man har gitt opp fordi noe er vanskelig eller utfordrende. Dette kan være en god indikasjon på innsats, men som i likhet med mye tidligere forskning knyttes opp mot kun det læreren kan se. Det kan derfor stilles spørsmål ved om elevens tankeprosesser, som læreren ikke kan se, forsvinner i vurderingssituasjonen, og dermed skaper en noe ensidig vurdering kun knyttet til det læreren ser (Vinje, Brattenborg & Skrede, 2021, s. 178).

Den siste delen Evensen (2021) trekker frem i definisjonen er samarbeid. Elevene skal kunne samarbeide med andre, og de skal også bidra til at andre lærer i faget. Han peker på det å følge regler, bidra positivt verbalt, gi positive og konstruktive tilbakemeldinger, samt tilpasse seg medelever (Evensen, 2021, s. 104-105). Dette er elementer også lærerne i dette prosjektet trekker frem når det gjelder innsats. Lene trekker frem spill, koordinasjon og par-arbeid som gode aktiviteter for å se om elevene klarer å gjøre hverandre gode og gi hverandre gode tilbakemeldinger. Kristian vektlegger det å spille etter reglene slik at aktiviteten gjennomføres på en måte som ikke ødelegger for andre. Det å være en positiv person som trekker gruppa i ei god retning anses som positivt. Samarbeid virker å være noe alle lærerne har mye fokus på, og de alle har klare meninger om hva samarbeid innebærer.

***Henning:** Da ser jeg på [...] altså, oppstår det lett konflikter rundt enkeltelever, hvordan løser de det, hvordan er det hvis det er lagspill, hvordan er det innad i laget, kommuniserer de godt, er det trivelig å være en del av det laget der, eller er det dårlig stemning, og hvem er det som i så fall lager den dårlige stemninga. Hvordan samarbeider de om alternative aktiviteter, hvordan samarbeider de i lek, for å løse en oppgave, og er det en som overkjører alle andre, eller klarer de å få med alle sammen inn i oppgaven, og bruker hverandre til å ... løse oppgaver da.*

Utdraget oppsummerer godt det som synes å være en felles forståelse blant lærerne for hva samarbeid er, men også at de er svært samsvarte med definisjonen til Utdanningsdirektoratet, og Evensens beskrivelse av de ulike delene av definisjonen (Evensen, 2021, s. 104-105; Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2).

Når det gjelder hvordan lærerne implementerer innsatsbegrepet i sin undervisning er de alle samstemte på at de mener det er positivt at innsats er en del av vurderingsgrunnlaget, selv om noen av dem fortsatt ønsker å trekke inn ferdigheter i noen grad. Dette er i motsetning til noe tidligere forskning som viste variasjon i hvorvidt innsats ble anerkjent som en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Den tidligere forskningen kan imidlertid tenkes å være preget av hvilken læreplan som var gjeldende for perioden (Arnesen et al., 2013, s. 18-19; Leirhaug et al., 2016, s. 27). Resultatene i dette prosjektet tyder imidlertid på at forståelsen, og hvorvidt lærerne benytter innsats som en faktor i sin vurdering, har stabilisert seg noe. Om dette kan knyttes opp mot lærernes praksisteori eller lojalitet til læreplan og vurderingsreglement er noe tvetydig.

Jens: Så vi fortsatte å vurdere innsats selv om det var tatt ut, og heldigvis ble det implementert igjen i 2012. Så det vi her på skolen gjorde var at vi brøyt litt, og vurderte innsats også i de årene det ikke skulle vurderes.

Utdraget fra intervjuet med Jens viser til likheter med tidligere forskning der enkelte lærere opplevde det at innsats ikke skulle vurderes som et brudd med deres praksisteori, og derfor inkluderte det i sitt vurderingsgrunnlag likevel (Arnesen et al., 2013, s. 18-19; Leirhaug et al., 2016, s. 27). Samtidig kan utdraget tyde på at hovedgrunnen til at Jens inkluderer innsats i sitt vurderingsgrunnlag i dag er at dette sammenfaller med hans praksisteori. Et annet utdrag viser derimot til en lojalitet til læreplanen og forskrifter, og peker mer i retning av det som grunn for å inkludere innsats i vurderingsgrunnlaget.

Lene: [...] det som jeg legger i vurdering det er jo ... eh ... må jo forholde meg til de forskriftene som ligger der da, innsats, ferdighet, holdning, kunnskap, eh ... før så var det jo veldig tydelig tredeling av det der da [...]

I utdraget henviser Lene både til den gamle måten å vurdere på, samt at hun må forholde seg til dagens forskrifter, noe som sammenfaller med tidligere forskning der lærerne hadde sterk

lojalitet til læreplanen og vurderingsreglementet (Leirhaug et al., 2016, s. 27). På den andre siden kan det argumenteres for at både Jens, Lene og de andre lærerne i utvalget påvirkes av både egen praksisteori, forskrifter og læreplanen. Flere av lærerne hevder nemlig at innsats er den faktoren de vektlegger mest, og som er mest avgjørende når de skal vurdere elevene.

***Henning:** [...] så prøver jeg å danne en oversikt i løpet av timen og se igjennom og vurdere hvordan gjør de det nå, og hvordan gjør de det sammenlignet med tidligere ... og da er det i hovedsak innsatsen som er den avgjørende faktoren i dette bildet her da.*

***Lene:** Så nei jeg ... innsats ... jeg tror nok jeg vekter det ... det er nok det høyeste jeg vekter.*

Noe av grunnen til at lærerne vektlegger innsats så mye kan være at de også hevder innsatsen er helt essensiell for at elevene skal kunne vise hva de kan, og at uten innsats vil ikke lærerne klare å se hva elevene er gode for. Jo bedre innsats elevene har, jo lettere er det å vise kompetanse. På den måten styrer innsatsen hva elevene får til og mestrer, og blir dermed en stor del av vurderingen. I tillegg mener alle lærerne, bortsett fra én, at vurderingsarbeidet er lettere når innsats er en del av det. Dette begrunnes med at alle elevene har like muligheter når innsats er hovedfaktoren, vurderingen blir mer rettferdig, og det er enklere å gi konkrete og spesifikke tilbakemeldinger på innsats. I tillegg ble det nevnt at det er lettere å gi elevene «litt lengre ned på skalaen» en bedre karakter. Det en kan stille spørsmål ved da er om innsats som vurderingsfaktor kun benyttes for å utjevne forskjellene blant elevene, og hva er det som i utgangspunktet gjør at disse elevene ligger «litt lengre ned på skalaen», dersom innsats uansett skal vektlegges i vurderingen? Svaret kan være at noen av lærerne også fortsatt vektlegger ferdigheter til en viss grad. To lærere begrunner det med at de elevene som besitter gode ferdigheter også må få uttelling for det.

***Lene:** Men så har du jo ... har du jo de elevene som tar ferdigheter kjempefort, og ja, selvfølgelig er jo det og topp innsats, eller vurdering, det og da. Men derfor kan ikke innsats bare være ene og alene det du skal vurdere etter.*

***Frode:** Det er litt utfordrende. Så det er nok altså litt i underbevisstheten ... så ligger det jo det at ... er du flink så får du også betalt for det, det er ikke kun innsatsen som*

gjør at du får en sekser liksom, du må også klare å mestre litte granne, men det er ikke hovedargumentasjonen for det.

Selv om begge lærerne hevder at både innsats og ferdigheter er viktig, sammenfaller det noe med tidligere forskning der lærere vurderte eleven etter ferdigheter, og uansett hvor mye innsats elevene viste ville de ikke få toppkarakter (Aasland et al., 2019, s. 486). Spørsmålet å stille seg i lys av de to utdragene er imidlertid hvor mye innsats som må til for at man skal kunne oppnå toppkarakter som elev, når ferdigheter også vektlegges, eller hvor gode ferdigheter må til for at innsatsen ikke skal ha like mye å si? Det er på den andre siden ikke sagt at ferdigheter ikke er nevnt i læreplanen i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019), men det som er viktig å merke seg er verbene som står før begrepet ferdigheter. Verbet sier nemlig noe om hvordan ferdighetsbegrepet kan forstås ved vurdering, og det å «mestre» er aldri benyttet i sammenheng med begrepet ferdigheter i læreplanen i kroppsøving. Begrep som imidlertid er benyttet er «øve», «bruke», «trene på» og «utvikle» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Dersom en skal vurdere hvorvidt en elev øver på, og bruker egne ferdigheter kan det argumenteres for at det er motstridende å skulle vurdere hvor godt eleven mestrer ferdigheten. Dette kommer også godt frem i et sitat fra intervjuet med Henning, hvor han presiserer at om man skal øve på ulike teknikker vil det ikke vurderes hvor godt man får til teknikken, men heller hvor godt man øver. For Henning blir det derfor naturlig å vurdere dette ut ifra elevens innsats.

***Henning:** [...] for meg så er det [innsats] en stor del av vurderinga fordi jeg ser at sånn som jeg nevnte i stad, at det henger sammen med hva de får til da. Så det er jo egentlig ... hvis man har læringsmål hvor man skal bli kjent med en idrett, man skal øve på å utføre ulike teknikker så ser jeg jo på innsatsen deres. Når målet er at de skal øve på ulike teknikker så ser jeg jo ikke på hvor godt de får til teknikken, for kompetansemålet handler om man skal øve sant.*

Store deler av utvalget uttrykte at vurderingsarbeidet i kroppsøving er lettere når innsats er en del av grunnlaget. Noen av begrunnelsene for dette var at det er mer rettferdig, samt at det gjør det enklere å gi en konkret og spesifikk tilbakemelding som elevene lettere kan gjøre noe med, enn dersom tilbakemeldingene kun skulle dreie seg om ferdigheter. På den andre siden uttrykker noen lærere i utvalget at innsats som vurderingsgrunnlag gjør vurderingen utfordrende da det er en faktor som er veldig lite målbar.

Ole: Innsats er jo veldig lite målbart da, sånn at ... lærerens skjønn kommer inn i bildet ... i en ideell verden så hadde det kanskje vært enklere, men det blir utfordringer med at man på en måte må ... ja, synliggjøre det for eleven og, på en måte, sånn at ... det er nok vanskeligere enn å bare skulle vurdert rene ferdigheter. Og så skjønner jeg at hvis man ser det opp mot formålet med faget, så er jo ikke det bra. Så det gjør det jo vanskeligere, det gjør det.

Utfordringen Ole nevner med å synliggjøre for elevene at innsats er en del av vurderingsgrunnlaget kan ses i sammenheng med funnene angående hvorvidt lærerne informere elevene om mål og forventninger, noe om også kommer tydelig frem i Jens sitt svar om han synes det er utfordrende å vurdere elevene etter innsats. I den sammenheng kan det argumenteres for at det er nødvendig både for elevene og lærerne at lærings- og kompetansemålene, og ikke minst formålet med faget, er tydelig, for at vurderingsarbeidet skal oppleves meningsfylt for begge parter.

Jens: Nei ... jeg synes det at hvis vi er flinke på å lage tydelig mål, gode mål, så synes jeg ikke det er så vanskelig, det gjør jeg ikke.

I likhet med tidligere forskning viser også resultatene i dette prosjektet forskjeller når det gjelder hvor mye og hvordan lærerne vekterlegger innsats. Den tidligere tredelingen av vurderingsfaktorer er ikke lenger der, og kan tenkes å være en av grunnene til både usikkerheten og forskjellene angående vekting av innsats (Evensen, 2021, s. 99 og 105). Selv om alle lærerne i utvalget er positive til innsats, og at noen av lærerne hevder innsats er det de vektlegger i sin vurderingspraksis, har ingen av dem noen eksakte tall på hvor mye de vektlegger det. Jens peker imidlertid på at den tidligere tredelingen henger litt igjen i hans praksis, men at innsats i hovedsak vurderes individuelt fra elev til elev. Noen likheter kommer frem i intervjuet med Kristian. Han forteller at helheten er viktig for han, og at han vurderer innsats fra elev til elev, med den meningen at innsats skal gagne eleven og føre til et positivt resultat.

Jens: Den tredelingen henger nok fortsatt litt igjen, men det der vurderes individuelt fra elev til elev. Noen elever vil jeg vurdere høyere i forhold til innsats, enn andre elever, fordi de er ulike rett og slett. Jeg ser at ... og det baserer seg jo litt på hvordan

jeg kjenner mine elever, sånn at ... det gjøres ulikt fra elev til elev. Så noe sånn fasit på hvor mye jeg vektet innsats, det har jeg ikke, men ut over det så henger det nok litt igjen en sånn tredeling fra gammelt av.

***Kristian:** Eh ... nei det har jeg egentlig ikke tenkt så mye over, jeg ser det litt mer sånn, jeg prøver å se litt mer helheten i det da. Eh ... jeg er litt usikker på, det er vel ikke offisielt noen tall på det heller, så vidt jeg vet, så det vurderer jeg litt mer fra person til person [...] hvis jeg ser at ... innsatsen er veldig sterkt til stede ... men det er et par andre ting som ikke er der, så kanskje vektlegge det litt mer, sånn at det skal slå litt mer positivt ut [...] innsatsen skal gagne eleven, det skal det, god innsats skal føre til et positivt resultat.*

Resultatene i dette prosjektet tyder på en formativ vurderingspraksis når det gjelder vektlegging av innsats da en sentral del av det handler om å sørge for at god innsats lønner seg for elevene (Evensen, 2021, s. 134; Imsen, 2017, s. 478; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 211; Wiliam, 2011, s. 4). Samtidig kan variasjonen i hvordan lærerne vektet innsats skape en urettferdig vurdering der elever, basert på hvilken lærer de har, vil få ulik og urettferdig vurdering. I så henseende kan det tenkes at faste kriterier for hvor mye innsats skal vektes bør introduseres.

5.3 «Vi skal ta hensyn til elevenes forutsetninger, alltid»

Som litteraturen viser er sammenhengen mellom forutsetninger og vurdering uklar (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3; Vinje, Brattenborg, Aasland & Aasland, 2019, s. 9). Med Forskrift til opplæringsloven som sier forutsetninger ikke skal inkluderes i vurderingen i fag, og en læreplan som trekker frem elevenes forutsetninger som sentrale i opplæringen er det ikke overraskende at lærere har blitt forvirret. Selv om utgangspunktet er at forutsetninger ikke skal ha innvirkning på vurderingen viser resultatene i dette prosjektet at de fleste av lærerne tar hensyn til elevenes forutsetninger. Samtidig er det noen som mener det er bra at forutsetninger ikke skal inkluderes i vurderingen, og at vurdering av for eksempel innsats gjøres uavhengig av forutsetninger.

***Jens:** [...] vi skal ta hensyn til elevenes forutsetninger, alltid. [...] Alle kompetansemålene tenker jeg bygger under at vi skal ta hensyn til den enkelte elev. Det er ganske ... ja, det setter jeg veldig høyt*

***Henning:** hva skal jeg si, så ser jeg på en måte ikke så mye på forutsetningene egentlig, når jeg tenker meg litt om, for når du vurderer innsats så ... er det på en måte litt uavhengig av hvilke forutsetninger man har da, men jeg forventer jo kanskje mer av de som har bedre forutsetninger for å gjøre det bra. Så kanskje det kommer av at forutsetninger er nevnt såpass mye?*

Utdragene viser til ulik forståelse av hva det vil si at forutsetninger ikke skal inkluderes i vurderingsarbeidet, noe som også gjenspeiler seg i tidligere forskning (Vinje, 2008). Det splittede synet på om forutsetninger skal inkluderes i vurderingen eller ikke tyder på et behov for konkretisering når det gjelder elevforutsetninger. Spesielt viser utdraget fra intervjuet med Henning usikkerhet knyttet til begrepet, hvor han stiller spørsmål ved om det kan ha sammenheng med at begrepet faktisk er nevnt såpass mye som det er i læreplanen. Også Frode uttrykker forvirring rundt begrepet, men påpeker på lik linje med Jens at forutsetningene alltid vil være til stedet, og derfor må tas hensyn til.

***Frode:** Det gjør det jo veldig forvirrende egentlig. Men forutsetningene er jo alltid til stedet, så det må jo bli en del av det uansett, selv om det står at det skal være en del av det eller ikke. Så det har jo litt å si, eller, det har jo noe å si uansett. Men det er forvirrende.*

Sett i lys av utdragene over, tvilen og forvirringen som råder kan det tenkes at lærernes praksis ikke er i tråd med opplæringsloven, læreplan og andre forskrifter. Samtidig er det ingen av informantene som har uttrykt at de faktisk vurderer elevenes forutsetninger. Det de på den andre siden hevder at de gjør er å ta hensyn til elevenes forutsetninger, noe som kommer tydelig frem i intervjuene med alle lærerne.

***Lene:** [...] Altså, har jeg en elev som mangler en fot, så må vi finne en hensiktsmessig teknikk som gjør at denne eleven klarer å svømme likevel, lærer seg å svømme, sant.*

Marit: [...] hun [elev] har ondt i beina og føttene, naturlig nok, fordi hun er overvektig ... så da synes jeg på en måte det sier seg litt selv at hun med hennes forutsetninger ikke klarer å for eksempel løpe like mye i løpet av en kroppsøvingstime som han lille gutten som er tynn og ... har et energinivå uten like på en måte. Men at det på en måte ikke skal ha noe å si, for hun gjør sitt beste ut fra det hun kan.

Utdragene viser en praksis der det å ta hensyn til elevenes forutsetninger, og deretter tilpasse undervisningen er viktig. Nettopp dette kan ses i sammenheng med Utdanningsdirktoratets forklaring av hvordan begrepet forutsetninger skal forstås, og at det er forskjell på å bruke forutsetninger som en del av grunnlaget for vurdering og på å bruke sin kjennskap til elevenes forutsetninger i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 3). Lærerne i utvalget i dette prosjektet vektlegger det å kjenne elevene som viktig for å kjenne deres forutsetninger, men det ser også ut til at disse forutsetningene ikke bare tas hensyn til i opplæringen, men også vurderingen, på en eller annen måte. Resultatene tyder på ulik tolkning og implementering av forutsetninger, noe som igjen kan argumentere for et behov for enda tydeligere konkretisering av hvordan begrepet skal forstås.

Andre utfordringer knyttet til forutsetninger i vurdering har tidligere vært hvilke forutsetninger som er relevante å ta hensyn til (Vinje, Brattenborg, Aasland & Aasland, 2019, s. 100; Vinje & Brattenborg, 2016, s. 33). Funnene i dette prosjektet viser imidlertid en relativt samstemt gruppe kroppsøvingslærere når det gjelder hva som regnes som relevante forutsetninger.

Ole: Det ... kan jo være forskjellige ting. Det kan være alt fra fysiske forutsetninger med tanke på handikapp eller sånne ting, og det kan og være bakgrunn, altså noen kommer jo fra veldig ... bakgrunn med aktivitet og ... idrett og sånne ting. Eh ... og de har jo fortrinn på en del i kroppsøving, og så kan det være andre som ikke har like gode forutsetninger i form av at de ikke har vært like aktiv i barndom og oppvekst, og de kommer med en annen forutsetning.

Kristian: Nei der tenker jeg på to måter. Nummer en er forutsetninger i form av at du er for eksempel du kommer fra en ... idrettslig aktiv familie, du driver med friluftsliv eller idrett selv, familien din tar deg med på skitur, skøyter, vinteraktivitet, det er ikke noe mangel på utstyr, det er god oppbacking hjemmefra, positiv holdning til fysisk

aktivitet generelt, så da tenker jeg du har plutselig god forutsetning for å gjøre det godt i faget. Og nummer to er rett og slett det kroppslige da. Har du hatt en person med nedsatt funksjonsevne så ville kanskje han ha hatt en mindre god forutsetning for å få det til i faget.

Utdragene viser til det som synes å være en felles forståelse blant alle lærerne i utvalget, selv om de jobber på ulike skoler. De to faktorene som oftest ble nevnt er kroppslige forutsetninger, og hvilket hjem en kommer fra. Det kroppslige knyttes opp mot hvilken kropp en har, erfaring med fysisk aktivitet, motorikk, sykdom og funksjonsevne. Hvilket hjem en kommer fra ble også knyttet opp mot erfaringer med fysisk aktivitet, samt om en er vant med å være inne eller ute, og hvilken støtte en får fra familien. Sett i lys av Vinje (2008), som eksemplifiserer relevante forutsetninger i sammenheng med kompetansemål fra LK06, samsvarer forståelsen til lærerne i dette prosjektet godt med Vinjes forståelse (Vinje, 2008, s. 19-23).

Samtidig ser det ut til at lærerne i dette prosjektet har en noe utvidet forståelse av hva som er forutsetninger, nemlig hvilken bakgrunn en har. Det Vinje (2008) anså som relevante forutsetninger var for det meste knyttet til det kroppslige, foruten religiøs overbevisning som kan ses i sammenheng med hvilket hjem en kommer fra. Den forståelsen anses derfor som noe begrenset sammenlignet med forståelsen til lærerne i dette prosjektet. Det kan samtidig stilles spørsmål ved hvilken av disse forståelsene som er mest riktig, hvis det i det hele tatt finnes en forståelse som er mer rett enn en annen.

Sammenlignet med tidligere forskning der det var liten enighet blant kroppsøvlingslærere om hva som er relevante forutsetninger, ser det ut til å være større enighet blant lærerne i dette utvalget (Vinje, 2008, s. 7; Vinje, Brattenborg, Aasland & Aasland, 2019, s. 100). Selv om enigheten er stor kan det likevel argumenteres for at lærerne ikke bør ha den rollen der de skal bestemme hva som er relevant og ikke, slik Vinje (2008) påpeker. Det som i slike tilfeller kan skje er at elevene blir urettferdig vurdert, alt ettersom hvilken oppfatning og forståelse læreren deres har. Forskjellene i hvordan lærerne i dette utvalget tolker og implementerer forutsetninger er derimot et godt eksempel på nettopp det, at vurderingen kan bli urettferdig dersom det ikke finnes svært tydelige kriterier på hvordan begrepet skal tolkes, implementeres og ikke minst hvilke forutsetninger som er relevante til hvilken tid.

Selv om ulik forståelse og implementering fortsatt ser ut til å råde er det tydelig at lærerne i utvalget bryr seg om elevene og deres forutsetninger, og faktisk ønsker å ta hensyn til dem. Dette kan ses i lys av det Lyngstad (2019) pekte på med et spenningsfelt mellom fokus på idrettslige prestasjoner og fysisk-motoriske kriterier, og øvings- og treningsprinsipper for utvikling ut ifra elevenes forutsetninger. Mest gjeldende for dette utvalget er helt tydelig å ta hensyn til elevenes forutsetninger, noe som tyder på en motsetning til det flere av lærerne i Engvik (2013) var bekymret for, med en vurderingskultur som nærmet seg en kriteriebasert kultur med individuelle ferdigheter og prestasjoner i fokus (Engvik, 2013, s. 84).

5.4 Rammefaktorer

Oppgavens underproblemstilling spør hvilken betydning ulike rammefaktorer har for lærerens opplevelse av handlingsrom for å utøve egen vurderingspraksis. Funnene i oppgavens hovedproblemstilling viser tendenser til større likhet i lærernes vurderingspraksis sammenlignet med funn i tidligere forskning. Samtidig viser funnene potensiale og behov for utvikling når det gjelder formativ vurderingspraksis, til tross for krav om formativ vurdering i skolen. Funnene i prosjektet viser at ulike rammefaktorer påvirker lærernes vurderingspraksis i ulik grad. Analysen og dens temaer styres også her av teoretiske perspektiv og empiri. Økonomiske rammer har fått størst plass da det synes å påvirke lærerne mest, de juridiske og ideologiske rammene noe mindre, og nærsamfunnets rammer aller minst.

5.4.1 Økonomiske rammer

Det kommer tydelig frem fra prosjektets intervjuer at lærerne opplever de indre rammene som mest sentrale. Sett i lys av Lundgren (1986) er det de økonomiske rammene som er mest styrende for skolens virksomhet. Lundgren mente at de økonomiske rammene begrenser skolens virksomhet, mens resultatene i dette prosjektet viser at de ikke nødvendigvis trenger å være kun begrensende (Lundgren, 1986, s. 21). Disse rammene knyttes både til det fysiske, organisatoriske og personale, noe som også gjenspeiles i prosjektets resultater (Arfwedson, 1983/1984, s. 23-24; Lundgren, 1986, s. 21). De fysiske rammene knyttes til ressurser og skolens materielle situasjon, der flere av lærerne pekte på dette som en sentral rammefaktor for at de skulle kunne utøve sin vurderingspraksis.

Lene: [...] selvfølgelig, for min del som er kroppsøvlingslærer i bunn og har lang utdanning innenfor dette, jeg synes det er litt kjipt å komme på en plass eller skole som

ikke har system i ting. Det går ut over undervisningen, helt klart. Det synes jeg. Men så ... hva du orker å kjempe, hvor mye skal du orke å ja ... jeg vet ikke.

Frode: *Nei ... jeg har ikke noe å klage på hvordan rammene er her, jeg føler at jeg får ... ja, jeg får sett elevene og jeg får vurdert de på en god måte. Vi har bane rett ved, en ganske moderne hall, eh ... du har utstyr som blir stjålet og forsvinner, men det er jo ikke noe vi får gjort noe med.*

Utdragene viser at de fysiske rammene som tilgang til idrettshall og utstyr både begrenser og gir muligheter. Det påpekes også fra flere av lærerne i utvalget at det er viktigere å se muligheter enn begrensninger, og at man heller må benytte seg av rammene som er der. På den andre siden påpeker også en av informantene at det er fort gjort å bli bortskjemt, men at de fysiske rammene gir større mulighet for å vise elevene hva fysisk aktivitet kan være. Det kan derfor argumenteres for at de fysiske rammene også gir muligheter. De organisatoriske rammene viser seg også å være sentrale. Henning uttrykte for eksempel at skolens årsplan gjorde vurderingsarbeidet utfordrende, fordi planen gjorde det umulig å sette opp gode perioder.

Henning: *[...] jeg føler jo en dårlig ... eller jeg synes det er en dårlig årsplan i kroppsøving som er lagd for den skolen her, som gjør at jeg synes det er vanskelig å ha gode opplegg over tid [...] og det tror jeg også påvirker en vurdering i ganske stor grad ja [...] så jeg føler jeg blir litt sånn påtvunget til å drive etter den gamle modellen kontra å faktisk prøve å ja ...*

Utdraget fra intervjuet med Henning viser at han ganske tydelig mener skolens årsplan påvirker hans muligheter til å vurdere på den måten han ønsker, og også den måten som er gjeldende for dagens læreplan. I stedet føler han seg tvunget til å følge det han kaller den gamle modellen, og sikter da til slik vurdering ble praktisert i tidligere læreplan. Henning nevnte også at han tidligere hadde forsøkt å komme med forslag til endringer, men ble nedstemt av de andre ansatte på skolen. Det er et fenomen som kan ses i sammenheng med Arfwedsons begrep skolekode (Arfwedson, 1984, s. 24). Det kan tenkes at praksisen og gjeldende årsplan sitter i veggene på skolen, og derfor styrer lærernes tenkning og arbeid, pedagogiske holdninger og synspunkter. Henning kommer inn som ny lærer, med nye ideer, men på grunn av dominerende holdninger, synspunkt og oppfatninger, er det svært

utfordrende å foreslå endringer. Situasjonen kan i lys av utdraget og teori vise tegn til en spaltet skolekode (Arfwedson, 1983/1984, s. 26-27; Engelsen, 2017, s. 263).

Noe av grunnen til motstanden Henning møter kan ses i sammenheng med at skolekoden stabiliserer lærernes arbeid og skaper orden i noe som potensielt kan være eller bli kaotisk. Skolekoden utformes under innflytelse av, og i samspill med blant annet systemkonteksten ved at skolen innordner seg etter påbud fra stat og kommune. Det kan dermed også tenkes at skolen Henning jobber på har brukt tid på å utforme skolekoden i sammenheng med tidligere læreplan, og dermed får utfordringer når ny læreplan med nye krav stiller forventinger om at det som er stabilt og trygt for lærerne bør og må endres (Arfwedson, 1983/1984, s. 26-27; Engelsen, 2017, s. 263).

Jens: [...] og så synes jeg at vi har god kompetanse i det fagmiljøet her på skolen, så vi er ja ... jeg synes vi driver hverandre ganske godt fremover, reflekterer sammen og utfordrer hverandre, gir innspill. Det er mange som har jobbet lenge, samtidig som vi er et ganske stort kollegie, så har vi også unge som kommer inn med litt sånn nytt pågangsmot, nye krefter og tanker.

Sitatet fra Jens bekrefter viktigheten av godt samarbeid, men også motsetningen til det Henning beskrev. Skolekoden på Jens sin arbeidsplass ser ut til å være ulik den på Henning sin arbeidsplass, der det blir sett på som positivt med refleksjon og nye innspill, også fra unge, nye lærere. Forskjellen mellom disse to skolene kan nok forklares på mange måter, men ut fra prosjektets teoretiske forankring kan det tenkes at den indre konteksten med skolens historie, tradisjonene og «spillereglene» er noe ulike på de to skolene (Arfwedson, 1993/1994, s. 26). Det kan også tenkes at personalrammene på de ulike skolene har betydning for forskjellen mellom de to skolene, som videre skaper ulike opplevelser hos lærerne i utvalget. Dette kan ses i sammenheng med Engvik (2013) der de lærerne som lyktes med endring og videreutvikling av vurderingspraksis, også hadde etablert gode tolknings- og læringsfellesskap, noe som ble trukket frem som viktig for å lykkes med formativ vurdering (Engvik, 2013, s. 89).

Personalrammer dreier seg om utdanningsnivå, rekruttering og lønn (Lundgren, 1986, s. 21). Faktorene utdanningsnivå og rekruttering er noe synlige i resultatene i dette prosjektet. Lønn som rammefaktor har imidlertid ikke blitt nevnt av lærerne i utvalget, noe som tyder på at det

ikke er relevant for deres opplevelse av handlingsrom for å utøve sin vurderingspraksis. Dette var på den ene siden forventet da spørsmålet om handlingsrom for kun vurderingspraksis er ganske snevert. På den andre siden kan det tenkes at flere lærere mest sannsynlig anser lønn som en av rammefaktorene i sitt arbeid, men mer overordnet sett enn kun gjeldende for vurderingspraksis.

Utdanningsnivå og rekruttering er også synlige faktorer i prosjektets resultater. Lene peker på viktigheten av at de som har kroppsøvingfaget har idrettsbakgrunn eller faglig utdanning. Dette kan ses i sammenheng med hennes opplevelse av handlingsrom i form av samarbeid med kollegaene sine, da hun samtidig uttrykker en fortvilelse rundt det at faget som hun brenner for, ikke blir fulgt opp på riktig måte av andre. Sett i sammenheng med utdragene fra intervjuene med Henning og Jens kan det tenkes at en kombinasjon av både skolekode, utdanningsnivå og rekruttering påvirker disse tre lærernes opplevelse av handlingsrom.

Lene: At det er folk som har idrettsbakgrunn eller faglig utdanning betyr mye, det betyr kjempe mye, for at elevene skal få rett inntrykk og rett opplæring i faget. [...]

Til forskjell fra utfordringene i personalrammene på skolen til Lene trekker Jens frem samarbeidet og kompetansen i fagmiljøet som noe positivt. Utdragene viser to ulike opplevelser av personalrammer, som kan forklare fortvilelsen hos Lene mot positiviteten til Jens. Personalrammene kan også ses i lys av Arfwedsons begrep skolekode, der utdragene tyder på to ulike skolekoder, med to ulike utfall når det gjelder opplevelse av handlingsrom. Det er utfordrende å påstå hva som er skolekoden på Lenes og Jens' skoler, men i lys av Arfwedson (1993/1994) kan en til en viss grad lese skolekoden ut ifra lærernes oppfatninger og synspunkter. I dette tilfellet er det tydelig at skolen Lene jobber på preges av flere motsetninger og kanskje uenigheter, enn den Jens jobber på (Arfwedson, 1983/1984, s. 26-27; Engelsen, 2017, s. 263).

I lys av Arfwedson (1983/1984) er en slags motstand mot endringer utenfra sentralt i alle skolekoder, fordi lærerne konstant befinner seg i endringsprosesser. Samtidig viser utdraget fra Jens til et ganske solid samarbeid, i et stort kollegie som er åpent for endringer og nye innspill, noe som taler imot den delen av Arfwedsons teori. På Lenes skole kan det på den andre siden tyde på større motstand mot endringer, i et mindre kollegie, noe som taler for Arfwedsons teori (Arfwedson, 1984, s. 39; Engelsen, 2017, s. 264-265). I lys av det kan det

stilles spørsmål ved om skolens størrelse har noe å si for hvordan lærerne opplever motstand og deretter handlingsrommet. Kanskje vil en større skole slik som Jens arbeider på være mer vant med utskiftninger, endringer, nye innspill osv., sammenlignet med en mindre skole, der forholdene er små, muligens med færre utskiftninger, og høyere terskel for innspill og endringer. Skolens organisering viser seg også sentral i form av hvordan lærerens timeplan ser ut. Kristian peker for eksempel på at han aller helst ønsker å gjennomføre noe vurderingsarbeid rett etter en kroppsøvingstime. Dette avhenger imidlertid av timeplanen, noe som videre kan påvirke hvor god vurderingen blir.

***Kristian:** Enkelte år så er ikke det noe problem. For eksempel hvis jeg ikke har undervisning rett etter på er det veldig enkelt å få gjort det med en gang, for da er det ferskt, men hvis man har det travelt med undervisning etterpå er det fort at det blir litt senere på dagen, og da er det enkelt å tenke at den vurderingen blitt litt ... jo fortere jeg får skrevet det ned jo mer ... jo ferskere er det da.*

På den andre siden nevner ikke noen av de andre lærerne timeplanen eksplisitt. Flere av dem, inkludert Kristian, nevner imidlertid tid, organisering og logistikk som viktige faktorer, noe som kan ses i sammenheng med timeplanen, da den er en sentral del av skolens organisering og logistikk (Lundgren, 1986, s. 21). En av utfordringene som trekkes frem er logistikken med at det ofte er mange elever samlet på ett sted, for eksempel i en gymsal. Det kan ses i sammenheng med Lundgrens teori om at også klassestørrelse eller antall elever inngår i de organisatoriske rammene av skolens drift (Lundgren, 1986, s. 21). Henning trekker frem elevtallet som en utfordring da det går ut over organiseringen, som videre går ut over skolens årsplan, og deretter har stor betydning i hans vurderingsarbeid. Elevtallet påvirker Kristians vurderingspraksis på en litt annen måte, i form av at det store elevtallet som kan oppstå i en gymsal kan skape forstyrrelser i lærerens vurderingsarbeid. Som nevnt tidligere i analysen består vurdering i kroppsøving mye av det lærerne ser og observerer i timen, og dersom lærerne trekkes bort fra situasjonen på grunn av forstyrrelser, trekkes de også bort fra en vurderingssituasjon.

***Kristian:** [...] og det er situasjoner som trekker deg bort fra vurderingssituasjonen. For det er det som er med faget, vi observerer de der og da, og ... hvis vi ikke er til stedet, hvis vi blir tvunget bort, så får vi heller ikke sett dem. Så det tenker jeg er med å påvirke vurderingen.*

De organisatoriske rammene er i lys av resultatene i dette prosjektet svært sentrale. Skolens årsplan kan gjøre vurderingsarbeidet utfordrende hvis planen gjør det umulig å sette opp gode perioder. Timeplanen trekkes frem som en tydelig ramme for lærernes mulighet til å utøve egen vurderingspraksis, og klassestørrelsen er en faktor som påvirker muligheten til å vurdere elevene. Funnene viser til tydelige eksempler på organisatoriske rammer som har innvirkning på lærerens handlingsrom. I tillegg nevnes godt teamarbeid, samt enighet og samarbeid på tvers av fag som faktorer som påvirker lærernes vurderingspraksis.

5.4.2 Juridiske og ideologiske rammer

Når det gjelder juridiske og ideologiske rammer er lærerne bevisste på at dette er rammer som påvirker deres arbeid. Samtidig er det ikke disse rammene som er dominerende når lærerne blir spurt om hvilke rammefaktorer som er mest sentrale for deres opplevelse av handlingsrom. Det tyder altså på at lærerne ikke opplever disse rammene som regulerende eller styrende i veldig stor grad. Samtidig kan det tenkes at disse faktorene er så implementert i lærernes arbeid i skolen at de tar det som en selvfølge, og egentlig ikke tenker over hvordan og i hvilken grad disse typene rammer påvirker deres arbeid. Vurdering i skolen er klart og tydelig nedfelt i opplæringsloven, og reguleres dermed juridisk (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-2; Lundgren, 1986, s. 21-22). Det er også skrevet i læreplanen hvordan vurdering skal forstås og gjennomføres, noe som dermed virker styrende (Engelsen, 2017, s. 259; Lundgren, 1986, s. 22). Det som imidlertid kommer frem ganske tydelig i resultatene er læreplanens forventinger til hva som skal gjennomføres og vurderes i skoleverket, sammenlignet med hva lærerne opplever som mulig å få til. Flere av lærerne uttrykte at læreplanens kompetansemål knyttet til svømming og friluftsliv skaper utfordringer knyttet til vurderingsarbeidet.

Jens: Ja, læreplan påvirker jo selvfølgelig måten jeg vurderer elevene på, det gjør den.

Som Jens nevner påvirker læreplanen måten å vurdere elevene på gjennom å fortelle hva vurderingen skal bidra til, hva det ikke skal bidra til, og ikke minst hva som skal ligge til grunn for elevenes kompetanse (Meld. St. (2015-2016), s. 56). Sistnevnte er kanskje det som synes å ha skapt flest utfordringer, nemlig kompetansemålene som elevene skal vurderes etter (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3).

Ole: Men så er det jo noen ting som står veldig spesifikt i læreplanen når det kommer til svømming og friluftsliv, og det skal jo være en del av vurderingen, og ... det gjør det litt utfordrende å være kroppsøvingslærer. Eh ... friluftsliv for eksempel, når vi skal på overnatting med en hel klasse. Det er en diskusjon vi har hatt om hvordan vi skal gjøre det, når skal det inn på årshjulet [...] vi er to kroppsøvingslærere som regel, men når vi er 56 elever så bør vi ha med flere lærere for at det skal være forsvarlig på i alle fall en overnatting. Så det er nok en sånn rammefaktor som gjør at vi ... altså vi er jo ... i form av kompetansemålene er vi jo pålagt at vi skal vurdere disse tingene og så blir det litt sånn at vi må få det til etter beste evne, så det blir ikke helt ideelt hvis du forstår meg riktig.

Jens: Vi følger en bergensmodell i svømming, som er bra, men den er ikke god nok. Der kjører vi svømming på 8. trinn, ferdig. Det er det den sier, modellen. Og vi jobber for å få en ny modell ... for hvis vi skal ... kompetansemålene har jo ikke gyldighet hvis vi svømmer på 8. og så legger det bort, elevene får ikke vist da at de er i stand til å reflektere over egen læring, så der spiller jo økonomi en stor rolle.

Sitatene over viser til utfordringer med å gjennomføre vurdering der kompetansemålene er gyldige, og begge informantene trekker frem ideologiske rammer i form av læreplanen, i tillegg til og økonomiske rammer. I disse tilfellene kan det tenkes at lærerne opplever handlingsrommet for å utøve ønsket vurderingspraksis som begrenset av læreplanens kompetansemål, sammen med fysiske, organisatoriske og personale rammer. Faren i slike tilfeller er at vurderingen ikke blir ideell slik som Ole sier, eller at den i verste fall ikke blir i tråd med opplæringsloven.

5.4.3 Nærsamfunnets rammer

Resultatene viser at lærerne blir påvirket av de indre og ytre faktorene på ulike måter, men Arfwedson (1983/1984) mener at skolene farges av nærområdet og samfunnet rundt dem, spesielt foreldres holdninger og forventninger. I dette prosjektet kommer det imidlertid frem at lærerne ikke opplever at dette påvirker deres vurderingspraksis, men heller andre deler av deres lærerpraksis. Det påpekes av to lærere at sosial, økonomisk og kulturell kapital påvirker elevenes resultater, men ikke lærernes muligheter til å utøve sin vurderingspraksis.

Kristian: [...] nei, det vil jeg ikke ... eller både ja og nei. Eh ... nei i forhold til det at jeg bryr meg selvsagt ikke om hvor elevene kommer fra og hvordan status foreldrene har, og det vet jeg jo heller ikke. Men hvis vi snur på flisa så ser vi på en måte at ... eh ... de elevene som kommer fra en ... har en bakgrunn i en mer idrettslig aktiv familie er ofte mer positiv til faget, er ofte mer aktiv, kanskje på plass tidnok, på plass før timen ... og på en måte ... da vil de forutsetningene bidra til at det er enklere for den eleven å oppnå bedre karakter i faget, på lik linje som at hvis de kanskje er særdeles interessert i matematikk eller engelsk i familien, så kan det hjelpe sønnen eller dattera å ... ja.

Intervjuer: Så det påvirker vurderingen din indirekte?

Kristian: Ja, fordi ... eller det kan gjøre det, fordi eleven ... kan ha blitt påvirket i mer positiv grad hjemmefra. Men vi har eksempler på at det er stikk motsatt, så det er ikke alltid gitt at det er tilfellet, det er helt sikkert.

Det Kristian påpeker her er at nærsamfunnets rammer kan ha større betydning for elevenes resultater enn det har for hans vurderingspraksis, og knytter det sammen med elevenes forutsetninger til å mestre faget. Samtidig peker Marit på en problematikk som kan gjenspeiles i det Arfwedson sier om at for eksempel holdninger i hjemmet føres inn i skolen via elevene (Arfwedson, 1983/1984, s. 16). Marit jobber som nevnt på en liten skole der en del av elevene er i nær slekt, og forteller at det kan oppstå situasjoner der mor sammenligner barna sine.

Marit: Altså vi har for eksempel en del elever som er i slekt, søskenbarn eller søsken. Og da kan det jo bli veldig lett at ei mor sammenligner sine to barn på skole, og på en måte kunne man ha tenkt at det hadde ført til et press i forhold til å gi dem ... press i forhold til å gi den ene dårlig vurdering og den andre bra vurdering, at man føler litt på presset, spesielt som ung lærer, men det har egentlig gått veldig fint, ja.

Marit uttrykker at en slik situasjon kunne ført til et press på å gi elevene med samme mor like god vurdering, men at det likevel har gått bra. I følge Arfwedson tilpasser lærere arbeidet sitt ved å danne handlingsmønster og handlingsberedskap, for å møte kravene fra nærsamfunnet, men at dette er en tilpasning som er lite synlig for lærerne selv (Arfwedson, 1983/1984, s. 16.) Marit uttrykker på den andre siden at nærsamfunnet ikke påvirker hennes vurderingspraksis i

det hele tatt, noe som i lys av Arfwedson (1983/1984) kan stemme, da hvorvidt og på hvilken måte lærere må tilpasse arbeidet sitt varierer fra skole til skole (Arfwedson, 1983/1984, s. 16). Det kan på den andre diskuteres om Marit ubevisst gjør noen tilpasninger i sin vurderingspraksis, som også er helt nødvendig. Majoriteten av resultatene viser likevel at skolene har et bevisst forhold til nærsamfunnet sitt, og at elevene skal ha like muligheter uavhengig av hvilken bakgrunn de har.

Ole: Skolen her er veldig bevisst på at vi er en skole som favner flere sosio ... økonomiske befolkningsgrupper, så der har vi rett og slett prioritert å kjøpe inn en del vinterutstyr, en del friluftsutstyr, skolen her har en egen leirskole som vi er på to ganger i løpet av treårsløpet i [sted], så alle får muligheten til å være med der på tur.

Overordnet sett viser resultatene at nærsamfunnets rammer ikke påvirker lærernes vurderingspraksis i noen særlig grad. Dette til tross for at Arfwedson (1983/1984) hevder nærsamfunnet setter et tydelig preg på skolens virksomhet (Arfwedson, 1983/1984, s. 16). Det kan likevel tenkes at det påvirker andre deler av skolens virksomhet, selv om det ikke synes å påvirke lærernes vurdering innenfor den.

6.0 Avslutning

Hensikten med dette prosjektet har vært å undersøke hva som kjennetegner ungdomsskolelæreres vurderingspraksis i kroppsøving, samt hvordan de tolker og implementerer begrepene innsats og forutsetninger. Derunder fulgte spørsmålet om hvilken betydning ulike rammefaktorer har for lærernes mulighet til å utøve egen vurderingspraksis.

Det kan se ut til at flere av lærerne er kjent med og praktiserer formativ vurdering, men det finnes likevel resultater som kan tyde på at det fortsatt er noen som dras noe mot den summative praksisen. Egen- og hverandrevurdering praktiseres i liten grad, men de som gjennomfører det synes å ha et noe bredere syn på hvordan det kan gjøres og hva som faktisk er egen- og hverandrevurdering. Når det gjelder om elevene blir kjent med hva de skal lære hevder alle lærerne at de opplyser elevene om dette. Spørsmålet er imidlertid om elevene har forstått det. De fleste lærerne introduserer kompetansemålene på begynnelsen av en periode eller en time, men gjentar det svært sjeldent. Hyppigheten, måten og tidspunktet for introduksjon av kompetansemål varierer altså i stor grad. Motsetningsvis bør de gjentas ofte, samt tilpasses elevgruppen, slik at alle forstår hva de skal kunne. Tilbakemeldinger og fremovermeldinger gis ifølge resultatene relativt sjeldent. De fleste lærerne opplyser å gi tilbakemeldinger hvert halvår, mens andre også gir underveis i en time. Overordnet sett kan det tenkes at en av grunnene til en variert og noe svak praksis av formativ vurdering kan være begrenset kunnskap og en noe snever oppfatning av hva vurdering er. I tillegg nevnes tid og forståelse av kompetansemålene i den nye læreplanen som sentrale faktorer for hvorvidt formativ vurdering praktiseres.

I motsetning til hva tidligere forskning viser, har lærerne i dette utvalget god og bred forståelse for innsats i kroppsøving, som samsvarer godt med Utdanningsdirektoratets definisjon. For lærerne er innsats blant annet å prøve uten å gi opp, utfordre seg selv, søke kunnskap, stå i vanskelige situasjoner, og samarbeide. Innsats vektlegges i vurderingen av alle lærerne, men i noe ulik grad. Majoriteten hevder innsats er det de vektlegger mest av alt, noen vurderer innsats individuelt fra elev til elev, og noen kunne motsetningsvis tenke seg litt mer ferdighet som del av vurderingsgrunnlaget. Til tross for god forståelse for hva innsats er viser resultatene at en konkretisering av hvor mye innsats skal vektes kunne vært hensiktsmessig, for å unngå store forskjeller og urettferdig vurdering.

Når det gjelder forutsetninger er en viss fare for urettferdig vurdering også et tema. Sammenhengen mellom forutsetninger og vurdering har vært og er fortsatt uklar. De fleste lærerne i utvalget hevder at de tar hensyn til elevenes forutsetninger, mens noen mener det er bra forutsetninger ikke skal inkluderes i vurderingen. Ulik forståelse når det gjelder implementeringen av forutsetninger i vurdering bekrefter en nødvendighet for konkretisering også her. Lærerne har imidlertid relativt lik forståelse for hva som er relevante forutsetninger. To grupper forutsetninger som trekkes frem er de fysiske, og hvilket hjem eleven kommer fra. Likevel kan det diskuteres om lærerne bør ha en rolle der de skal vurdere hvilke forutsetninger som er relevante eller ikke, eller om det trengs en konkretisering også her.

Rammefaktorer er presentert som en mulig faktor som påvirker lærernes vurderingspraksis. Resultatene viser at de økonomiske rammene med fysiske, organisatoriske og personale rammer påvirker lærernes vurderingspraksis mest. Det er ikke nødvendigvis slik at de begrenser praksisen, men gir også muligheter. Ressurser og skolens materielle situasjon er en sentral faktor for mange av lærerne. Likevel påpeker flere av dem at det i tilfeller ved snakk om for eksempel utsyr og tilgang på idrettshall, er viktigere å se muligheter enn begrensinger. Skolens indre rammer med organisering, årsplan og skolekode påvirker lærerne mest. En dårlig årsplan kan gi dårlig tid til vurderingsarbeid, og en spaltet skolekode kan gjøre det vanskelig å bidra med nye ideer eller forslag, og å få gjøre ting på sin egen måte. Resultatene viser tendenser til at skoler med åpenhet for nye forslag og ansatte ser større muligheter enn de skolene med en mer lukket holdning til nye ideer.

De juridiske og ideologiske rammene påvirker lærerne i noen grad, og de har et bevisst forhold til disse. Samtidig er de ikke dominerende når lærerne blir spurt om hvilke rammefaktorer som påvirker mest. En grunn til det kan være at disse faktorene allerede er så innlemmet i lærernes arbeid at de egentlig ikke tenker over at det påvirker deres praksis. Samtidig viser resultatene at enkelte kompetansemål i læreplanen gjør det utfordrende for lærerne å gjøre gode vurderinger på grunn av høye krav fra læreplanen i sammenheng med mangel på fysiske forutsetninger. Om det er de ideologiske rammene eller de fysiske rammene som er styrende og begrensende her, er imidlertid utfordrende å svare på i lys av resultatene i dette prosjektet.

Nærsamfunnets rammer, som ifølge Arfwedson er avgjørende for lærernes praksis viser seg i dette prosjektet å ikke ha så stor påvirkning på lærernes vurderingspraksis. Slik flere av

lærerne hevder kan dette påvirke elevenes resultater, men ikke lærernes mulighet til å utøve sin vurderingspraksis. Samtidig påpeker en av lærerne at det kunne ha vært en utfordring, men at det ikke er det i dag. Om dette kommer som et resultat av at læreren allerede har tilpasset seg nærmiljøet uten å være klar over det, eller ikke, er vanskelig å si.

6.1 Profesjonsrelevans

Resultatene i prosjektet viser til en noe formativ praksis, men at noen lærere fortsatt dras mot en mer tradisjonell, summativ praksis. Noe av grunnen til dette kan være lav eller snever forståelse for de ulike prinsippene for formativ vurdering, samt hva som faktisk er vurdering. Dette både når det gjelder egenvurdering, hverandrevurdering, tilbakemeldinger og fremovermeldinger. På bakgrunn av det kan det tenkes at ytterligere kunnskap om når, hvor og hvordan vurdering skal gjennomføres, er nødvendig. Om dette skal tilegnes via kurs, egenstudier eller annet er utfordrende å påstå, men med tanke på at det er skoleeiers ansvar å påse at vurderingsarbeidet i skolen foregår etter opplæringsloven, kan det argumenteres for at tiltakene bør begynne der.

Når det gjelder tolkning og forståelse for innsats og forutsetninger viste lærerne god og bred kunnskap. Det som imidlertid kan diskuteres er om lærerne bør være i den posisjonen at det er opp for tolkning hvor mye ulike vurderingskomponenter skal vektas, og hvilke elevforutsetninger som er relevante eller ikke. På dette området kan man argumentere for at Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet bør tydeliggjøre i større grad hvordan disse begrepene skal tolkes og implementeres i vurderingsarbeidet i kroppsøving.

Resultatene angående rammefaktorer viser at det er vesentlig at de indre rammene ivaretas på best mulig måte, for lærernes mulighet til å utøve egen vurderingspraksis. De fysiske rammene er ikke nødvendigvis det viktigste, men skolens organisering og skolekode synes å spille en viktig rolle. Lærerne opplever et behov for tid, gode årsplaner og en skolekode som er åpen for forslag og nye ideer, for på best mulig måte å kunne gjennomføre sin praksis. Det kan også tenkes at en mer åpen skolekode vil kunne føre til en videreutvikling, nærmere en formativ praksis, gjennom åpenhet for ny kunnskap.

Kunnskapen og resultatene i dette prosjektet kan bidra som en utvidelse av det allerede eksisterende forskningsfeltet, diskusjoner i samfunnet generelt, i politikken, på lærerværelse

eller rundt middagsbordet. På sikt vil kunnskapen i dette prosjektet, og forskningsfeltet det inngår i, kunne skape en utvikling i den norske skolens vurderingspraksis, som vil være hensiktsmessig for lærere, men spesielt for elevene og deres læringsprosess.

6.3 Videre forskning

Litteratursøket gjort i forbindelse med forarbeidet til masterprosjektet viste at få av studiene benyttet kvantitativ metode. Selv om kvalitativ metode er hensiktsmessig for å undersøke informantenes meninger, erfaringer, holdninger, følelser osv., kan en studie med kvantitativ metode favne et mye større utvalg, og dermed se sammenhenger på en bedre måte, med større grunnlag for generalisering. På den måten kan en undersøke hvilke faktorer som er viktige for lærere i sitt vurderingsarbeid, og hvordan dette påvirker vurderingen eleven får.

Forskningsfeltet kan også utvides når det gjelder perspektiv. Elever kan med fordel inkluderes i flere studier, gjerne i samme studie som lærere. På den måten kan en sammenligne elevenes opplevelse med lærernes opplevelse. I dette forskningsprosjektet er kun antakelser om elevenes forståelse gjort, basert på lærernes utsagn. Det å inkludere elevene selv kan tenkes å øke grunnlaget for å si noe om deres opplevelse, og om lærerne lykkes med det de hevder å gjøre i sin vurderingspraksis.

7.0 Litteraturliste

- Aarskog, E. (2020). '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>
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2019). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*, 25(5), 479-492. DOI: [10.1080/13573322.2019.1622521](https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521)
- Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* (H. Kolstad, Overs.). Tanum Norli. (Opprinnelig utgitt 1983).
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K. & Leirhaug, P. E. (2013). «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.»: vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), 9-32. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmli/bitstream/handle/11250/225309/LeirhaugFoU2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles*. [Brosjyre]. https://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/Eng_DVD/doc/Afl_principles.pdf
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <http://dx.doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P. & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019, 10. februar). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Engelsen, B. U. (2017). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* (7. utg.). Gyldendal Akademisk. 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Engh, R., Dobson, S. & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Høyskoleforlaget.
- Engh, R. (2011). Vurdering for læring. I R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. (55-72). Høyskoleforlaget.

- Engvik, G. (2013). Vurderingspraksiser i kroppsøvningsfaget. I Sandvik, L. V. & Buland, T. (2013). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser: Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. NTNU Skole- og læringsforskning. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/fivis2.pdf>
- Eriksen, B. (2012). Funksjonshemmede, kroppsøving og tilpasset opplæring i skolen. *Spesialpedagogikk*, 48(7), 4-14. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/1464/925027.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Evensen, K. (2021). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget.
- Folkhelseinstituttet. (2021, 19. desember). *Mer covid-19 i noen yrkesgrupper enn i andre*. <https://www.fhi.no/nyheter/2021/mer-covid-19-i-noen-yrkesgrupper-enn-i-andre/>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Gudmundsdóttir, S. (2011). Forskningsintervjuets narrative karakter. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (s. 71-87). Tapir.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. (3.utg.). Tano Aschehoug.
- Imsen, G. (2017). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. (5. utg.). Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Gyldendal Norsk Forslag AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal.
- Lantz, A. (2013). *Intervjumetodik*. (3. utg.). Studentlitteratur.
- Leirhaug, P. E. & MacPhail, A. (2015). 'It's the other assessment that is the key': three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*, 20(5), 624-640 <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.975113>
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A. & Annerstedt, C. (2016). 'The grade alone provides no

- learning': investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1145429>.
- Lundgren, U. P. (1986). *Att organisera skolan: Om grundskolans organisation och ledning*. Liber Utbildningsförlaget.
- Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge – en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 22-33. <https://jased.net/index.php/jased/article/view/1240>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Mjåtveit, S. (2020). *Innsats som en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving*. [Masteroppgave]. Universitetet i Stavanger.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Rapley, T. (2004). Interviews. I Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F., & Silverman, D. (Red.), *Qualitative research practice* (s. 16-34). SAGE Publications Ltd, <https://dx.doi.org/10.4135/9781848608191>
- Salmons, J. (2010). *Qualitative Online Interviews*. SAGE
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skilbrei, M-L. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Sæle, O. O., Gyiring, J. & Engelsrud, G. (2021, 17. april). *Selvsagt skal det være karakterer i faget kroppsøving*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-kroppsoving/selvsagt-skal-det-vaere-karakterer-i-faget-kroppsoving/281954>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. John Wiley & Sons, Incorporated.

- Uldalen, I. (2016). *Fått som fortjent?: Læreres setting av standpunkt karakter i kroppsøving faget i videregående skole når innsats er en del av vurderingsgrunnlaget*. [Masteroppgave]. Norges idrettshøgskole.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 8. mars). *Følg med på læringen underveis*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/folg-med-pa-laringen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 12. november). *Involver elever og lærlinger i vurderingsarbeidet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/involvering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a, 3. desember). *Gi gode faglige tilbakemeldinger*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 6. april). *Vurdering i kroppsøving - elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 4. februar). *Underveisvurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Vinje, E. B. (2008). *Vurdering i kroppsøving*. Ped-media AS
- Vinje, E. & Brattenborg, S. (2016). *Vurdering i kroppsøving faget – gamle og nye utfordringer*. I E.E. Vinje (Red.), *Kroppsøving didaktiske utfordringer* (s. 32-48). Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E.E., Brattenborg, S., Aasland, M. & Aasland, O. E. (2019). *Hvor unike er de norske bestemmelsene for inkludering av elevenes forutsetninger og innsats ved vurdering i kroppsøving?* I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøving lærer* (s. 96-111). Fagbokforlaget.
- Vinje, E. E., Brattenborg, S. & Skrede, J. (2021). *Bør karakterer avskaffes i kroppsøving?* I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 166-191). Cappelen Damm.
- Wiliam, D. (2011). *What is assessment for learning?* *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), Universitetsforlaget.

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

08.05.2022, 15:16



Vurdering

Referansenummer

483445

Prosjekttittel

Formativ vurdering i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /
Institutt for sosiologi og statsvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Nils Petter Aspvik, nils.petter.aspvik@ntnu.no, tlf: 92648033

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Emilie Midttun Dahlen, emiliemd@stud.ntnu.no, tlf: 97103546

Prosjektperiode

01.01.2022 - 31.07.2022

Vurdering (1)

23.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

about:blank

Side 1 av 3

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUTEJONS RETNINGSLINJER

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

Microsoft er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i piloten til forskningsprosjektet

«Vurdering i kroppsøving»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å samle inn data for å svare på et todelt forskningsspørsmål: 1) Hvordan tolker og implementerer kroppsøvingslærere i ungdomsskolen begrepene innsats og forutsetninger, i sin formative vurdering? 2) Hvilken betydning har ulike rammefaktorer for lærernes erfarte handlingsrom når vurdering skal iverksettes i praksis? Dette skrivet gir deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Som masterstudent ved lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag ved NTNU skal jeg gjennomføre et prosjekt om formativ vurdering i kroppsøvingsfaget, med spesielt fokus på begrepene innsats og forutsetninger, samt rammefaktorer. Jeg ønsker derfor å spørre deg om å delta i et intervju om dette temaet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Student Emilie Midttun Dahlen og veileder Nils Petter Aspvik, ved NTNU, Institutt for sosiologi og statsvitenskap.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er kontaktet for å delta i prosjektet basert på at du jobber, eller har jobbet som kroppsøvingslærer under LK20, på en ungdomsskole, og har utdanning i kroppsøving. Du oppfyller derfor kriterier som er relevante for dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller som informant på et semistrukturert intervju med åpne spørsmål. Vi avtaler et tidspunkt, og jeg vil møte deg på det stedet som er best egnet for deg. Intervjuet kan også gjennomføres digitalt. Spørsmålene omhandler din mening om, og praktisering av, vurdering i kroppsøving, samt din tolkning og implementering av innsats og forutsetninger i din vurderingspraksis. Det vil ta omtrent 40-45 minutter å gjennomføre intervjuet, avhengig av hvor lenge den enkelte informant snakker.

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 dine opplysninger brukes og oppbevares

Opplysningene om deg vil kun brukes til formålene som er fortalt om i dette skrivet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Underveis i prosjektet er det kun studenten selv og veileder som vil ha tilgang på opplysninger som innhentes.
- Intervjuene tas opp med opptaker. For å sikre at ingen uvedkomne får tilgang til eventuelle personopplysninger, vil navn og eventuelt andre opplysninger erstattes med fiktive navn/egne koder. Disse lagres adskilt fra øvrige data i OneDrive
- Det er studenten selv som skal samle inn, bearbeide og lagre data

Informantene skal ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, og opplysninger som kan identifisere deg som person vil anonymiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet er avsluttet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 7.6.22. Dine personopplysninger vil være anonymisert hele tiden, og all innhentet informasjon slettes etter prosjektets slutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU Institutt for sosiologi og statsvitenskap, ved veileder for emnet IDR3027 og IDR2931 Nils Petter Aspvik, tlf. 73591757, nils.petter.aspvik@ntnu.no
- NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen, tlf. 93 079 038, thomas.helgesen@ntnu.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Nils Petter Aspvik

Emilie Midttun Dahlen

Veileder

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Vurdering i kroppsøving – Prinsipper for vurdering for læring, tolking og implementering av begrepene innsats og forutsetninger i underveisvurdering i kroppsøvingfaget*. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Del	Spørsmål	Tilknytning
1) Innledning	<ul style="list-style-type: none"> - Introdusere meg selv - Struktur på intervju - Vise til informasjonsskriv og samtykke 	Metodeteori
2) Informantens bakgrunn	<p>2.1 Kan du si litt om deg selv?</p> <p>a. Hvor mange studiepoeng har du i kroppsøving?</p> <p>b. Hvor mange år har du jobbet som kroppsøvingslærer?</p> <p>2.2 Hvilke erfaringer har du med fysisk aktivitet eller idrett på fritiden?</p> <p>a. Hva, hvor ofte, organisert/ikke, hvor lenge?</p>	Metodeteori
3) Vurdering generelt i kroppsøving	<p>3.1 Hvordan forstår du vurdering i kroppsøving?</p> <p>3.2 Hvordan vil du beskrive vurderingspraksisen din?</p> <p>a. Hvor har du vurderingspraksisen din fra?</p> <p>b. Hvor ofte vurderer du elevene?</p> <p>3.3 Er elevene kjent med hva de blir vurdert etter?</p> <p>a. Hvordan gjør du de kjent med det?</p> <p>3.4 I hvilken grad får elevene vurdere seg selv i din undervisning?</p> <p>a. Har du gjort endringer innen elevenes egenvurdering?</p> <p>a1. Hvorfor, hvilken endring?</p> <p>3.5 I hvilken grad får elevene vurdere hverandre i din undervisning?</p> <p>a. Hvordan praktiserer du dette?</p> <p>b. Får elevene være med å velge hva som skal vurderes?</p>	Kapittel 2.0, spesielt 2.2 og 2.4
4) Innsats – tolkning og implementering	Enten: Du har allerede nevnt at innsats er en del av det dere/du vektlegger i kroppsøvingsundervisningen. Kan du si litt mere om hva du tenker om at innsats i 2012 igjen ble en del av grunnlaget for vurdering?	Kapittel 2.3 og 2.4

	<p>Eller: I 2012 ble innsats igjen en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving. Det nevnes ofte som en av utfordringene i kroppsøving. Har du noen tanker rundt dette?</p> <p>4.2 Hvordan tolker du begrepet innsats?</p> <p>a. Hva mener du kjennetegner god innsats?</p> <p>b. Hva mener du kjennetegner dårlig innsats?</p> <p>4.3 Hvordan trekker du inn elevenes innsats i vurderingsarbeidet?</p> <p>a. Hvor mye mener du innsats teller i ditt vurderingsarbeid?</p> <p>4.4 Synes du vurderingsarbeidet er lettere eller vanskeligere når innsats er en del av grunnlaget for vurdering?</p> <p>a. Hvilke utfordringer eller muligheter opplever du knyttet til innsats som grunnlag for vurderingen?</p> <p>I: Udir's definisjon av innsats i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2021) lyder som følger: At eleven viser innsats i faget innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre. Det betyr at det er kjennetegn på måloppnåelse at eleven fortsetter å øve, selv om det, innenfor fagets rammer, ikke gir synlige resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling.</p> <p>4.5 Hva ser du etter for å vurdere om en elev prøver å løse faglige utfordringer uten å gi opp?</p> <p>4.6 Hva ser du etter for å vurdere om en elev er selvstendig?</p> <p>4.7 Hvor mye fokus har du på samarbeid i timene?</p> <p>4.8 Hva ser du etter for å vurdere om en elev samarbeider godt eller ikke?</p>	
--	---	--

<p>5) Forutsetninger – tolkning og implementering</p>	<p>5.1 Hvordan tolker du begrepet forutsetninger?</p> <p>5.2 Hvor godt kjenner du elevenes forutsetninger i kroppsøving? a. hvordan blir du kjent med disse?</p> <p>5.3 I forskriften til opplæringsloven står at forutsetninger ikke skal inn i vurderingen i fag, men i læreplanen er elevenes forutsetninger nevnt flere ganger. Hvordan tolker du dette? a. Hva mener du om at det står at forutsetninger ikke skal inn i vurderingen i fag? b. Har du et eksempel på når du tar hensyn til elevforutsetninger i vurderingen på bakgrunn av et kompetansemål?</p>	<p>Kapittel 2.3 og 2.4</p>
<p>6) Rammefaktorer</p>	<p>6.1 Hvordan opplever du handlingsrommet for å utøve din vurderingspraksis? a. Hva begrenser deg i å gjøre ting på din måte? b. Hva gir deg muligheter til å gjøre ting på din måte?</p> <p>6.2 Jeg skal nå lese opp tre ulike kontekster av betydning for arbeidet i skolen. Hvordan påvirker disse ulike kontekstene din opplevelse av handlingsrom for å utøve din vurderingspraksis? a. Statlige og kommunale rammer, regler og mål b. Nærsamfunnets forhold; sosialt, økonomisk og kulturelt c. Skoleenhetens/skolekretsens tradisjon og materielle situasjon</p> <p>6.3 Hvilke rammefaktorer anser du som mest sentrale for utøvelse av din vurderingspraksis i kroppsøving?</p> <p>6.4 Har du noen gang erfart at vurderingspraksisen din ikke var gjennomførbart? a. Hvorfor? Hva gjorde du?</p>	<p>Kapittel 3.0</p>
<p>7) Avslutning</p>	<p>7.1 Hvordan trives du som kroppsøvingslærer? 7.2 Hva mener du er det viktigste med kroppsøving? 7.3 Er det ellers noe du vil legge til eller lurer på?</p>	<p>Metodeteori</p>

Vedlegg 4: Eksempel på analysemetode

Naturlig enhet	Kode	Kategori
<p>Eh ... det har ikke jeg gjort så alt for mye, har jeg ikke. [...] Jeg kunne godt tenke meg å gjøre det mer i fremtiden, men da tenker jeg at [...] en sånn situasjon kunne jeg tenkt meg å vente med til de er godt ... hva skal en si ... klassemiljøet er godt og trygt forankret, og at de på en måte kan ... ja ... for kroppsøving er et veldig kroppslig fag, og ikke alle synes det er så bra med den «å, nå ble jeg sett på» ... og det at andre elever skal vurdere dem trenger ikke nødvendigvis å bli oppfattet som positivt for enkelte da. For enkelte kan det være positivt, men for andre kan det slå veldig uheldig ut.</p>	<p>Gjennomfører ikke hverandrevurdering. Krever trygt og godt forankret klassemiljø</p>	<p>Generell vurderingspraksis</p>
<p>Eh ... da setter jeg meg ned og så prater jeg med dem, og så får de jo på en måte være med å si litt ... eller de ... på slutten av året når vi skal ha en samtale om karakteren deres så spør jeg alltid om hvordan de selv tror de ligger an, og som regel er de på en måte [...] stort sett så treffer de med sin egen vurdering ... innimellom så hender det at noen er på bærtur, og det er jo greit nok det, men heldigvis så er det unntaket kontra normalen.</p>	<p>Egenvurdering gjennomføres i elevsamtaler</p>	
<p>[...] og det her får de også vurdering på hvert halvår, en skriftlig tilbakemelding på hvordan de gjør det å hva de konkret må gjøre for å mestre fag i større grad da.</p>	<p>Elevene får skriftlig tilbakemelding på hva de kan og hvordan de kan bli bedre</p>	

<p>[Jeg] gir tilbakemeldinger hvis elevene spør. Eh ... kunne absolutt ha blitt flinkere til å gi undervisvurderinger, men det blir sånn oppsummering helt til slutt ja, av terminen.</p>	<p>Elevene får tilbakemelding hvis de selv spør</p>	
<p>I starten av hver kroppsøvingstime så presenterer jeg jo læringsmålene for timen, det pleier ikke å være der så mange. Ofte 2, maks 3, som de kan tenke litt ekstra over da, og så har vi også gjennomgått flere ganger hva som var ... ja hva som kreves, hva som forventes i faget, hva som skal til [...]</p>	<p>Læringsmål presenteres i starten av hver time</p>	
<p>[...] for min del så vurderer jeg de egentlig etter hver eneste time. Ikke så store greier, men at jeg har ordnet meg et skjema der jeg rett og slett noterer litt etter hver time, og det kan være bare et lite pluss eller en minus, alt ettersom ...</p>	<p>Vurderer elevene etter hver time med små notater</p>	
<p>Altså god innsats for meg er mer når ... altså fortsette å prøve, å prøve, og selv om du da møter litt motgang, at det her mestrer ikke du helt, så stopper ikke, du viser interesse for å prøve å utvikle denne ferdigheten vi har jobbet med da, det legger jeg innsats.</p>	<p>Innsats er å fortsette å prøve selv om en møter motgang</p>	<p>Tolkning og implementering av innsats</p>
<p>og da er det i hovedsak innsatsen som er den avgjørende faktoren i dette bildet her da [...] har du en dårlig innsats er det vanskelig å imøtekomme kompetansemålene, men hvis du har god ... jo bedre innsats du har jo lettere er det å vise at du ... eller lettere er det å vise kompetanse</p>	<p>Innsats er hovedfaktor for å imøtekomme kompetansemålene</p>	
<p>[...] jeg synes det er lettere når innsats er en del av vurderingen, fordi ... også synes jeg det er mer rettferdig, og så synes jeg at det kan</p>	<p>Innsats gjør vurderingsarbeidet lettere og mer rettferdig</p>	

<p>bidra til å gjøre faget mer interessant og engasjere flere større grad, for da vet en at ... «å ja, selv om jeg er dårlig i ballspill så kan jeg fortsatt få det til bra, så lenge jeg prøver og ønsker å gjøre det bra.»</p>		
<p>Det jeg tolker med forutsetninger er hvordan kropp du har. Eh ... hvilken kropp kommer du med, hvilke erfaringer har du fra fysisk aktivitet, hvilket hjem kommer du fra, har du vært innom mange ulike aktiviteter før, er du vant med å være inne, eller er du vant med å være ute.</p>	<p>Forutsetninger kan være kroppslige og hvilket hjem du kommer fra</p>	<p>Tolkning og implementering av forutsetninger</p>
<p>[...] hvis du kommer med dårligere forutsetninger inn i kroppsøvningsfaget så har du jo ... da har du jo vanskeligere, ofte, å møte mange av oppgavene. For eksempel har du aldri gått på skøyter så er det ekstra utfordrende når vi skal gå på skøyter.</p>	<p>Dårlige forutsetninger kan gjøre det vanskeligere å møte oppgavene i faget</p>	
<p>Jeg har veldig dette med forutsetninger gjennom funksjonshemmede, og tilrettelegging i kroppsøving og idrett bevisst i bakhodet ... at vi har en kropp som alltid kan gjøre et eller annet. Men det er jeg som lærer som må tenke sammen med eleven hvordan vi kan tilrettelegge best mulig.</p>	<p>Det er lærerens oppgave å tilrettelegge ut ifra elevenes forutsetninger</p>	
<p>[...] jeg føler jo en dårlig ... eller jeg synes det er en dårlig årsplan i kroppsøving som er lagd for den skolen her, som gjør at jeg synes det er vanskelig å ha gode opplegg over tid [...] og da synes jeg det er vanskelig å legge opp gode nok perioder hvor jeg kan jobbe med ting over tid da, og det tror jeg også påvirker en vurdering i ganske stor grad ja [...] så jeg føler</p>	<p>Dårlig årsplan påvirker vurderingspraksis negativt</p>	<p>Rammefaktorer</p>

<p>jeg blir litt sånn påtvunget til å drive etter den gamle modellen kontra å faktisk prøve å ja ...</p>		
<p>[...] og så synes jeg at vi har god kompetanse i det fagmiljøet her på skolen, så vi er ja ... jeg synes vi driver hverandre ganske godt fremover, reflekterer sammen og utfordrer hverandre, gir innspill. Det er mange som har jobbet lenge, samtidig som vi er et ganske stort kollegie, så har vi også unge som kommer inn med litt sånn nytt pågangsmot, nye krefter og tanker.</p>	<p>Godt samarbeid i fagmiljøet påvirker positivt</p>	
<p>Det er ikke noe utstyrspress eller noe som gjør at de stiller ganske likt uansett hvilken aktivitet det er. Vi har utleieski. Det er heller ikke sånn at de som går raskest kommer til å få en god karakter. Så det har ikke så mye å si for min vurderingspraksis.</p>	<p>Nærsamfunnets rammer påvirker ikke lærerens vurderingspraksis</p>	

