

Ådne Galguften

"Jeg følte aldri at kroppsøving var et vurderingsfag"

En kvalitativ studie av fremtidige kroppsøvingslæreres erfaringer og perspektiver på vurdering

Masteroppgave i Kroppsøving

Veileder: Steven K. Holland

Mai 2023

Ådne Galguften

"Jeg følte aldri at kroppsøving var et vurderingsfag"

En kvalitativ studie av fremtidige kroppsøvingslæreres erfaringer og perspektiver på vurdering

Masteroppgave i Kroppsøving
Veileder: Steven K. Holland
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Bakgrunn: Internasjonal forskning viser at acculturation-fasen av kroppsøvlingslæreres sosialisering har stor påvirkning på kroppsøvlingslæreres gjennomførte praksis i yrket, faktisk større enn utdanningen. Samtidig viser norsk forskning at kroppsøvlingslæreres vurderingspraksis vurderer fra lærer til lærer, og at de har utfordringer med å endre vurderingspraksis når det kommer nye forskrifter.

Formål: Formålet med denne studien var å innhente kunnskap om fremtidige kroppsøvlingslæreres erfaringer og opplevelser med vurdering fra tiden som elever i kroppsøvlingsfaget, og hvilken påvirkning de har hatt på deres perspektiver på vurdering. Studien ønsket svar på følgende problemstilling: «Hvilken påvirkning har opplevelser fra acculturation-fasen på fremtidige kroppsøvlingslæreres perspektiv på vurdering?».

Metode: Studien benyttet en kvalitativ tilnærming og datainnsamling foregikk med bruk av semi-strukturerte intervju. Utvalget bestod av fem lærerstudenter med kroppsøving som valgfag. Deltakerne ble rekruttert før kroppsøvlingsforelesningene på studiet begynte for å sikre minst mulig påvirkning fra utdanningen på deres perspektiver. Datamaterialet ble transkribert og analysert med bruk av tematisk analyse.

Resultat: Resultatene viser at deltakernes opplevelser med vurdering i kroppsøvlingsfaget har påvirket dem slik at de ønsker å unngå vurderingsformer de i løpet av sin tid som elev i faget opplevde som ubehagelige og meningsløse, mens de ønsker å reprodusere eller videreføre vurderingspraksiser de opplevde som meningsfulle. Enkelte opplevelser som deltakerne ikke knyttet direkte til vurdering ble også brukt i deltakernes refleksjoner om egen fremtidig vurderingspraksis. Deltakerne virker å ønske å unngå vurderingsformer som ikke er i tråd med dagens rammer for vurdering i kroppsøving, mens de lener seg mot en vurderingspraksis som er mer i tråd med dagens rammer, til tross for at de ikke har påbegynt den formelle utdanningen for å bli kroppsøvlingslærere. Deltakerne reflekterer ikke om vurderingsformer utenom de vurderingsformene de selv har opplevd, noe som stiller krav til lærerutdanningen som må sørge for et helhetlig bilde av vurdering i kroppsøving.

Abstract

Background: International research shows that the acculturation phase has a major impact on PE teachers' practices, in fact greater impact than the teacher education. At the same time, Norwegian research shows that PE teachers assessment practices vary from teacher to teacher, and that they fail to change their practices when the curriculum changes.

Purpose: The purpose of this study was to obtain knowledge about future PE teachers experiences in PE and their experiences with assessment from the time that they were students in PE, and what influence these experiences have had on their perspectives towards assessment. The study aimed to answer the research question: "What influence do experiences from the acculturation phase have on future PE teachers' perspectives towards assessment?"

Method: The study used a qualitative approach utilizing semi-structured interviews as data collecting method. The participants of this study were five future PE teachers in Norwegian teacher education. The participants were recruited at the start of their PE teacher education coursework to ensure the least possible influence on their perspective from the education. The data material was transcribed and analyzed using thematic analysis.

Results: The study's results show that the participants experiences with assessment in PE have influenced them to either want to avoid assessment practices they experienced as unpleasant or meaningless, or expressing a wish to reproduce assessment practices they experienced as meaningful. Some experiences not directly related to assessment were also considered in the participants reflection on their own future assessment practices. Further, they seem to avoid practices that are not in line with the current framework for assessment in Norwegian PE, while leaning towards practices that are more in line with the current framework, despite the fact they have not begun their formal training to become PE teachers. The participants did not reflect on forms of assessment other than those they experienced, which puts pressure on the PE teacher education to provide quality training for the participants to gain a full understanding of assessment in PE.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	v
Abstract	vi
Tabeller	ix
1.0 Introduksjon	10
1.1 Formålet med studien	11
1.2 Oppgavens struktur	11
2.0 Teori	12
2.1 Occupational Socialization Theory	12
2.1.1 Acculturation	12
2.1.2 Professional socialization	13
2.1.3 Organizational socialization	14
2.1.4 OST – Tidligere forskning	14
2.2 Vurdering	15
2.2.1 Veien til dagens vurderingsordning	15
2.2.2 Skolepolitiske rammer	16
2.2.3 Formativ og summativ vurdering	17
2.2.4 Vurdering i kroppsøving	17
2.2.5 Testing som vurderingsform	18
2.2.6 Vurdering og kroppsøving – tidligere forskning	19
3.0 Metode	20
3.1 Forarbeid	20
3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted	20
3.3 Datainnsamling	20
3.3.1 Gjennomføring	21
3.3.2 Intervjuguide	21
3.4 Deltakere	23
3.5 Transkribering	23
3.6 Analysemetode	24
3.7 Metodiske refleksjoner	25
3.7.1 Reliabilitet	25
3.7.2 Validitet	26
3.7.3 Transparens	26
3.8 Forskningsetiske refleksjoner	26

4.0 Resultater	28
4.1 Opplevelsen av ingen vurdering i barneskolen.....	28
4.1.1 Kroppsøvingsfagets verdi: som skolefag og for enkeltdeltakeren.....	28
4.1.2 Egne opplevelers påvirkning på valg av studieretning	30
4.2 Opplevelser med vurdering og refleksjoner om egen vurderingspraksis	31
4.2.1 Ønsket om en annerledes vurderingspraksis	31
4.2.2 Videreføring av egne opplevelser med vurdering.....	33
5.0 Diskusjon.....	36
5.1 Hovedfunn.....	36
5.1.1 Opplevelser i kroppsøvingsfaget	37
5.1.2 Opplevelers påvirkning.....	39
5.2 Potensielle konsekvenser av studiens funn	42
5.3 Studiens begrensninger	43
5.4 Forslag til videre forskning	44
5.5 Implikasjoner	45
6.0 Konklusjon	46
7.0 Litteraturliste.....	47
8.0 Vedlegg	52
8.1 Vedlegg 1: Vurdering NSD.....	52
8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv	54
8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide.....	59

Tabeller

Tabell 1: Oversikt over deltakere i studien	23
---	----

1.0 Introduksjon

Alle elever i norsk skole har rett til vurdering. Dette innebærer underveisvurdering og sluttvurdering, i tillegg til en rett på dokumentert gjennomført opplæring (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-2). Formålet med vurdering ifølge Forskrift til opplæringsloven er å fremme læring og lærelyst og gi informasjon underveis og ved gjennomført opplæring om elevens kompetanse. Kompetansemålene i hvert enkelt fag skal ligge til grunn for vurderingen, i tillegg til teksten *Om faget* i læreplanen, som beskriver fagets innhold og hensikt (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3).

I kroppsøvlingslæreres vurderingsarbeid skal elevenes innsats og forutsetninger tas i betraktning (Utdanningsdirektoratet, 2021). Til tross for at grunnlaget for vurdering i kroppsøving i likhet med andre fag er kompetansemålene, gjør implementering av innsats og forutsetninger det mer komplisert og stiller store krav til kroppsøvlingslæreren i vurderingsarbeidet (Evensen, 2020; Vinje & Brattenborg, 2016).

Elever som deltar i organisert idrett utenom skolen eller har deltatt tidligere, har større sannsynlighet for å få en god karakter i kroppsøving (Aasland, 2019; Säfvenbom et al., 2015). Dette karakteriserer også de som ønsker å bli kroppsøvlingslærere, og ifølge Richards & Templin (2012) er det individer som har gjort det bra i faget som elever og tidligere idrettsutøvere som oftest sosialiseres inn i kroppsøvlingslæreryrket. På bakgrunn av deres erfaringer fra et fag de likte godt, er det typisk at de gjennomfører en praksis som likner på den de opplevde og likte da de selv var elever (Curtner-Smith et al., 2008), også vurderingspraksiser de opplevde å ikke like (Kim & Lee, 2022).

Occupational socialization theory er blitt brukt i mange land for å kartlegge og forstå hvordan kroppsøvlingslæreres sosialisering har påvirket deres syn på ulike aspekter ved kroppsøvlingsfaget (Richards et al., 2014). Sosialiseringen består av tre faser: acculturation, professional socialization og organizational socialization, og viser til sosialisering før utdanning, under utdanning og i jobb (Richards et al., 2014). Kroppsøvlingslæreres tid som elever i kroppsøving er del av den første fasen, acculturation, og forskning viser at den har stor påvirkning på fremtidige og utøvende kroppsøvlingslæreres praksis (Curtner-Smith et al., 2008; Glotova & Hastie, 2014).

Forskning gjort i norsk kroppsøvlingskontekst viser at kroppsøvlingslæreres vurderingspraksis varierer fra lærer til lærer (Arnesen et al., 2013). Dette kan skyldes at kroppsøvlingslæreres forståelse og perspektiv på kroppsøvlingsfaget påvirker vurderingspraksisen (Evensen, 2020). I sammenheng med forskning gjort på effekten av kroppsøvlingslæreres sosialisering er det derfor nærliggende å tro at opplevelser med vurdering fra acculturation-fasen kan påvirke den vurderingspraksisen kroppsøvlingslærere fører. Dette kan være spesielt interessant da det ikke alltid er sammenheng mellom det elever rapporterer å bli vurdert etter i kroppsøving, og det kroppsøvlingslærere rapporterer å vurdere etter (Moen et al., 2018).

Denne studien gir oss mulighet til å undersøke fremtidige kroppsøvlingslæreres perspektiver på vurdering før de blir påvirket av sosialiseringen som foregår under utdanning og i jobb, eller gjennom erfaringer fra professional og organizational socialization.

1.1 Formålet med studien

Med bruk av occupational socialization theory og skolepolitiske rammer for vurdering i norsk skole og kroppsøving som bakteppe, er målet å svare på følgende problemstilling:

Hvilken påvirkning har opplevelser fra acculturation-fasen på fremtidige kroppsøvingslæreres perspektiv på vurdering?

Denne studien har som formål å innhente kunnskap om fremtidige kroppsøvingslæreres erfaringer og opplevelser med vurdering fra tiden som elever i kroppsøvingsfaget og hvilken påvirkning disse har på deres perspektiv på vurdering. Etter fordypning i litteratur og tidligere forskning på området ser jeg at hovedvekten av studiene som undersøker hvordan acculturation-fasen har betydning for fremtidige lærere er gjort i USA. I USA er kroppsøvingslærerutdanningen en spesialisering, og kroppsøvingslærere jobber også ofte som trenere for skolelag og liknende (Richards & Templin, 2012). I den norske grunnskolelærerutdanningen er kroppsøving et valgfag, som gjør at rammene for utdanningen er annerledes og åpner for annerledes påvirkning fra utdanningen. I forlengelse av denne studien, er det planlagt en longitudinal studie, hvor samme utvalg skal undersøkes etter endt utdanning for å se på hvilken påvirkning kroppsøving på grunnskolelærerutdanningen har hatt.

For å kunne si noe om hvordan acculturation-fasen påvirker de fremtidige kroppsøvingslærernes syn på vurdering er førsteårsstudenter rekruttert som deltakere, slik at man unngår at deres perspektiv på vurdering er påvirket av utdanningen. Gjennom analyse av deltakernes opplevelser og tanker om vurdering er målet å kunne bidra til kunnskap som kan hjelpe lærerutdanningen å legge til rette for lærerstudenter som tar kroppsøving. I tillegg skal studien forsøke å belyse en potensiell årsak til hvorfor kroppsøvingslæreres vurderingspraksiser varierer. Det er også foreløpig begrenset forskning tilknyttet læreres sosialisering og den påvirkningen det har i Norge. Studien ønsker derfor å bane vei for mer forskning på temaet i norsk kontekst.

1.2 Oppgavens struktur

Denne studien består av seks deler. Den første delen er en innledning hvor temaet for studien aktualiseres, og dens formål og problemstilling blir presentert. I del to presenteres oppgavens teoretiske perspektiv, begrepsavklaringer og tidligere forskning knyttet til sosialisering av kroppsøvingslærere og vurdering i kroppsøving. I del tre redegjøres og begrunnes studiens metodiske tilnærming. Denne delen innebærer studiens vitenskapsteoretiske ståsted, metode for datainnsamling, studiens deltakere, analysemetode samt metodiske og etiske refleksjoner tilknyttet studien. I del fire presenteres resultatene, og i del fem diskuteres resultatene i lys av teori og forskning. Del seks er studiens avslutning og konklusjon.

2.0 Teori

Teoridelen av denne oppgaven vil være todelt. Først vil det redegjøres for det teoretiske perspektivet som ligger til grunn for videre forståelse av studentenes tidligere opplevelser fra faget – occupational socialization theory (OST). OST vil bli redegjort for både generelt og de ulike aspektene av teorien som vil gjøre seg gjeldene i denne oppgaven. Denne studien benytter i hovedsak acculturation-fasen fra denne teorien, men for bedre forståelse av denne fasen presenteres teorien som helhet med alle fasene. Videre vil det bli redegjort for begrepet vurdering. I delen om vurdering vil det presenteres den historiske konteksten til vurdering i skolen, og mer spesifikt hva som gjelder for vurdering i kroppsøving i dag. Dette for å kunne ha en forståelse for hvordan man ser på vurdering i skolen i dag og hvorfor det har blitt sånn. Videre blir det redegjort for aspekter ved vurdering som vil være relevante for å kunne besvare oppgavens problemstilling. I slutten av hver del kommer en gjennomgang av tidligere relevant forskning for denne oppgaven.

2.1 Occupational Socialization Theory

Kroppsøvingslærere tilegner seg teoretisk og praktisk kunnskap gjennom livserfaringer fra de selv var elever på skolen, gjennom fritidsaktiviteter og lærerutdanning samt gjennom deres daglige virke som kroppsøvingslærere (Trangaridou & O'Sullivan, 2003). OST vil være overordnet teoretisk rammeverk for denne masteroppgaven og er et teoretisk perspektiv som brukes til å forstå hvordan kroppsøvingslæreres tanker og holdninger til kroppsøvingfaget har oppstått, og hvordan påvirkning fra sosialiseringprosesser påvirker deres yrkespraksis som kroppsøvingslærere (Lawson, 1983a, 1983b; Schempp & Graber, 1992).

Sosialisering er en prosess hvor individer lærer seg de kunnskaper, ferdigheter, normer og verdier som trengs i sosiale grupper de ønsker å delta i (Billingham, 2007). Occupational socialization er en spesifikk sosialisering som omhandler måter individer tilegner seg den kunnskapen, kompetansen, oppførselen og holdningen som er viktige for å gå inn i et spesifikt yrke (Bauer & Erdogan, 2011). OST har vært med på å kartlegge hvorfor individer tar de valgene de tar når det kommer til karrierevalg, eksempelvis individer som ønsker å bli lærere (Pogodzinski, 2012). Et felt som er blitt forsket mye på er sosialisering inn i og gjennom yrket som kroppsøvingslærer (Richards et al., 2014).

Sosialisering av kroppsøvingslærere foregår ifølge OST over tid på et kontinuum representert av tre faser: acculturation, professional socialization og organizational socialization (Richards et al., 2014). Disse fasene viser til påvirkningen fra lærerens individuelle biografi i ulike faser av livet, før lærerutdanning, under utdanning og i jobb.

2.1.1 Acculturation

Acculturation beskriver i OST hvordan individer blir sosialisert inn i et yrke før de starter på eventuell karrierespesifikk utdanning, som for eksempel lærerutdanning (Lawson, 1983b). Acculturation-fasen starter den dagen man blir født og varer til den dagen man tar avgjørelsen om å starte på en lærerutdanning (Lawson, 1983b). I denne fasen av livet opplever individer påvirkning fra signifikante andre som foreldre, venner, lærere og trenere og får et inntrykk av hva det innebærer å jobbe som kroppsøvingslærer og en visjon om hvordan man selv kommer til å være som kroppsøvingslærer (Templin & Richards, 2014). Inntrykket man får av kroppsøvingslæreryrkets omfang i denne fasen, er ofte mangelfullt eller feil og mangler innsikt om tekniske aspekter ved yrket som for eksempel planlegging av undervisning, vurdering av elever og oppfølging av elever

(Templin & Richards, 2014). Individuer som sosialiseres inn i kroppsøvlingslæreryrket er ofte de som har gjort det bra i faget som elever selv, og/eller tidligere idrettsutøvere, og begge disse ser ofte på seg selv som kompetente til å være i yrket (Richards & Templin, 2012). Tidlig deltakelse i kroppsøving og organisert idrett på fritiden med en lærer- eller trenerskikkelse som gjør inntrykk er svært viktig for sosialiseringen i denne fasen og bidrar i stor grad til tanker og ideer om faget hos individene (Templin et al., 1982).

2.1.1.1 *Apprenticeship of observation*

I sammenheng med acculturation-fasen brukte Lortie (1975) begrepet «apprenticeship of observation» for å beskrive hvordan man som elev påvirkes av sine erfaringer og opplevelser med lærere, og hvordan dette påvirker ens syn på hva læreryrket innebærer. I Norge har vi grunnskoleopplæringen, som varer fra førsteklasse til tiendeklasse, hvor elevene tilbringer tusenvis av timer sammen med lærere. Dette byr på erfaringer som potensielle fremtidige lærere bruker til å lage seg et bilde av hva jobben som lærer innebærer (Lortie, 1975). Trenere, rådgivere og andre lederskikkelser i og utenfor skolen kan også være med på å drive frem et ønske om å tre inn i læreryrket (Lawson, 1983b). Som et resultat av apprenticeship of observation vil potensielle fremtidige lærere få en sterk formening om hvordan en lærer bør jobbe, og hva som er god praksis (Lawson, 1983b). En utfordring som oppstår som et resultat av apprenticeship of observation, er at det man observerer som elev nesten utelukkende er i en undervisningskontekst, og mye av jobben som ligger bak en god undervisning ikke blir sett og tatt i betraktning hos potensielle fremtidige lærere i elevgruppen. Dette kan være med på å skape et falskt bilde av hva læreryrket faktisk innebærer (Richards et al., 2014), eksempelvis omfang av vurderingsarbeid.

2.1.1.2 *The subjective warrant*

Det har blitt beskrevet ulike fenomener som fasiliterer for at unge mennesker velger å gå inn i læreryrket. Et av disse fenomenene gir Lortie (1975) navnet «the subjective warrant». The subjective warrant beskrives som en persons oppfatning av hva et yrke krever av et menneske i tillegg til en evaluering av seg selv om hvor godt man er rustet til å være i dette yrket (Lawson, 1983b). Enkeltindividets oppfatning av hvor godt rustet man er til det yrket man ønsker å ha en karriere i, er ifølge Lawson (1983b) svært viktig for individets faktiske yrkesvalg. The subjective warrant er ifølge Graber (2001) avgjørende for hvorvidt individer ser seg selv som kompetente nok til å bli kroppsøvlingslærere. Som Richards et al., (2014) beskriver er det en utfordring at potensielle fremtidige lærere ikke ser helheten av hva det innebærer å være lærer gjennom apprenticeship of observation, og derfor får et falskt bilde på hva jobben går ut på. I sammenheng med the subjective warrant vil det kunne føre til at man vurderer seg selv som veldig godt kompetent til å bli kroppsøvlingslærer uten at man har kunnskap om alle arbeidsoppgavene som jobben innebærer, eksempelvis vurderingsarbeid i kroppsøving.

2.1.2 *Professional socialization*

Idet fremtidige kroppsøvlingslærere starter på utdanning for å bli kroppsøvlingslærere og får mulighet til å lære seg den kunnskapen og ferdighetene som trengs for å undervise i kroppsøving, starter den andre fasen: professional socialization (Templin & Schempp, 1989). Til tross for at studentenes syn på kroppsøving kan påvirkes av utdanningen, blir professional socialization ofte sett på som den svakeste formen for sosialisering blant kroppsøvlingslærere (Richards et al., 2014). Hvor mye professional socialization påvirker studentene er i en viss grad avhengig av deres opplevelser og erfaringer fra

acculturation-fasen, i tillegg til kvaliteten på undervisningen de får på universitetet og hvilket syn studiestedet har på kroppsøvningsfaget (Curtner-Smith et al., 2008). Studentene kommer til utdanningen med forventninger om hva de skal komme til å lære (Graber, 1989), og har en tendens til å tviholde på forventningene på en måte som gjør at de tar innover seg kunnskap som er i tråd med forventningene, mens de frastøter seg kunnskap som motstrider opplevelser og erfaringer fra acculturation-fasen (Stroot & Ko, 2006). Studenter under utdanning kan også påta seg holdninger som stemmer overens med utdanningsinstitusjonens holdninger til faget for å gjøre det bra under utdanningen, uten at de endrer på holdninger de har tilegnet seg gjennom acculturation-fasen, et fenomen som kalles «strategic compliance» (Graber, 1991).

2.1.3 *Organizational socialization*

Organizational socialization som begrep stammer fra Van Maanen og Schein (1979) sin teori om hvordan man sosialiseres på arbeidsplassen. Organizational socialization beskriver hvordan nyutdannede lærer seg hvordan yrket utøves gjennom påvirkning fra organisasjonen de er ansatt i. Lawson (1986) beskriver skolens organisasjonskultur som sterkt preget av uskrevne regler og et hierarki hvor de eldste lærerne med mest innflytelse setter føringer for hva som er og bør være skolens praksis. Dette kan føre til at skolens praksis blir foreviget gjennom at undervisningspraksis går i arv fra de eldste ansatte med mest innflytelse og gjør det vanskelig for lærere å utvikle praksisen sin. dette fenomenet beskrives som «institutional press» (Stroot & Ko, 2006). For lærere starter denne sosialiseringsfasen med en gang man begynner i jobb og varer gjennom hele karrieren som lærer, hvor deres filosofi konstant formes og omformes av ulike faktorer som elever, kollegaer, utdanningspolitikk, skolesamfunn, skolekontekst og skoleadministrasjon (Lynn & Woods 2010; Woods & Lynn, 2014). Dette åpner for at nyutdannede lærere må legge fra seg tanker og ideer om sine undervisningsfag som er lært gjennom professional socialization og acculturation til fordel for arbeidsplassens filosofi knyttet til undervisningsfagene, denne prosessen omtales som «washout-effekten» (Lynn & Woods, 2010).

2.1.4 *OST – Tidligere forskning*

Hovedvekten av forskning gjort på OST er gjort i USA. For å vise hvordan OST er et internasjonalt fenomen er det derfor tatt med forskning fra mange ulike land, som også viser hvordan OST utspilles i ulike kontekster. Gjennom arbeidet med litteratur til denne studien er det identifisert et gap i forskning relatert til OST i norsk kroppsøvningskontekst. Søkelyset er begrenset til forskning tilknyttet acculturation-fasen grunnet studiens problemstilling og det faktum at deltakerne i studien er førsteårsstudenter som skal ha opplevd begrenset påvirkning fra de andre fasene i OST.

Det er bred enighet i eksisterende forskning om at personer som ønsker en karriere som kroppsøvningslærere er personer som likte faget godt da de var elever, liker å være aktive og ofte har gjort det bra i faget (Curtner-Smith et al., 2008; Ferry, 2018; Merrem & Curtner-Smith, 2019; Richards et al., 2014). Kun et fåtall av de som ønsker å bli kroppsøvningslærere gjør det fordi de ønsker å bidra til endringer i faget (Curtner-Smith et al., 2008). Curtner-Smith et al. (2008) hevder at acculturation er den fasen av kroppsøvningslæreres sosialisering som har størst påvirkning på deres syn på hva god praksis som kroppsøvningslærer er. En amerikansk studie gjennomført på kroppsøvningslærere med 1-3 års erfaring kommer det frem at lærere har tendens til å føre en praksis som ligner mye på den de selv hadde som elever i kroppsøving (Curtner-Smith et al., 2008). Det hevdes at dette kan være et resultat av at acculturation har hatt

en større påvirkning på læreres praksis enn hva lærerutdanningen hadde (Curtner-Smith et al., 2008). Glotova & Hastie (2014) gjennomførte en studie i Russland, og fant at kroppsøvingslærerstudenter har vanskelig for å implementere praksiser de har lært på lærerutdanningen hvis den er i strid med hva de har opplevd tidligere gjennom grunnskole og fritidsaktiviteter. Svensk forskning viser også studenter fra flere kull beholder sine syn på hva som er god praksis i kroppsøvingsfaget gjennom hele studiet til tross for ulikt innhold i lærerutdanningen (Ferry, 2018). I studien identifiserer Ferry (2018) kroppsøvingslærerstudenter som en homogen gruppe som liker kroppsøving og fysisk aktivitet. Ferry (2018) fant at studentene hadde relativt lik bakgrunn, like erfaringer fra faget og like tanker om deres fremtidige yrkesutøvelse, og peker på deres omgang med likesinnede studenter som en potensiell årsak til lærerutdanningens begrensede påvirkning.

Tysk forskning viser også at apprenticeship of observation spiller en stor rolle for hvilket syn kroppsøvingslærerstudenter har på kroppsøvingsfaget, og påvirkning fra deltakelse i barneidrett og egen skolegang er de største faktorene (Merrem & Curtner-Smith, 2019). Merrem & Curtner-Smith (2019) finner også at studenter som har hatt mulighet til å jobbe som vikarer i kroppsøving eller har jobbet som trenere, har fått styrket sin subjective warrant gjennom å få bekreftet at de klarer å gjennomføre jobben på en god måte.

Botha (2020) fant i en studie av hvordan lærerstudenters apprenticeship of observation påvirket deres oppfatning av lærerjobben at flertallet så seg selv som kompetent nok til å gjøre jobben uten å gjennomføre lærerutdanningen. Argumenter fra disse studentene var at de hadde observert sin lærer og følte at de hadde de grunnleggende ferdighetene til å gjennomføre samme jobb. Funn fra studien viser også at deltakerne ønsket å gjenskape gode læringsmiljø de opplevde, eller at de ønsket å skape et læringsmiljø de ikke fikk opplevd. Deltakere som følte at de ikke kunne gå rett ut i jobb begrunnet dette med at de følte at de trengte den formelle treningen for å kunne gjøre en god jobb, og så på ansvaret en lærer hadde som stort og skremmende. Blant annet var denne gruppen mer oppmerksomme på de logistiske og administrative utfordringene en lærer har, og det blir påpekt at denne gruppen kan ha et mer realistisk bilde på kompleksiteten i lærerjobben (Botha, 2020).

2.2 Vurdering

I tillegg til OST, dannes deler av denne studiens bakteppe av vurdering. Først i dette kapitlet vil det bli gjort rede for veien til dagens vurderingsordning før de skolepolitiske rammene som ligger til grunn for vurdering i skolen i dag og hvordan disse gjør seg gjeldende i kroppsøving. Videre vil det bli redegjort for ulike aspekter ved vurdering i kroppsøving, som innsats og forutsetninger og testing som vurderingsform. For ordens skyld vil følgende definisjon av vurdering bli brukt i denne oppgaven: «Vurdering er å samle inn og fortolke informasjon i lys av et mer eller mindre definert kriterium» (Fjørtoft, 2016, s. 41). I kontekst av kroppsøving innebærer dette at læreren samler inn og fortolker informasjon som kan gi innblikk i elevenes kompetanse i lys av kompetansemålene for faget.

2.2.1 Veien til dagens vurderingsordning

Imsen (2020) deler vurdering i den norske skolen inn i 4 faser i perioden fra 1960 til 2000-tallet. I den første fasen ble lik vurdering for alle norske elever vektlagt, og alle elever uavhengig av hvilken skole de gikk på og hvor i landet skulle vurderes likt. Et

resultat av dette var at lærere brukte standardiserte prøver som testmetode for karaktersetting.

Senere på 70-tallet kom karakterdebatten hvor klasseskiller ble et tema, dette beskriver Imsen (2020) som den andre fasen. De standardiserte prøvene virket å favorisere barn fra velstående familier og elevene syntes å ha større fokus på hvilke karakterer de fikk enn hva de faktisk lærte. Senere oppstod stor uenighet om karakterer, da vurderingspraksisen i norsk grunnskole og videregående skulle evalueres. Et flertall av utvalget som skulle evaluere vurderingspraksisen ønsket å fjerne karakterer som mål på læring. Dette resulterte i stor uenighet og diskusjonen ble senere lagt på is (Imsen, 2020).

Vurderingss spørsmålet kom så opp igjen i det som Imsen (2020) beskriver som den tredje fasen. I denne fasen ønsket den borgerlige regjeringen en målstyrt styringsstrategi hvor læringsutbytte og målbare resultater var i fokus. Hensikten var at resultatene skulle kunne måles i tall slik at skoler kunne sammenlignes. Dette resulterte i kunnskapsmåling i form av nasjonale og internasjonale prøver (Imsen, 2020).

Det Imsen (2020) beskriver som den fjerde fasen starter i perioden 2008-2010 og preges av et ønske om mer oppfølging av elevene og deres arbeid. Dette var en direkte konsekvens av at oppfølging av elevarbeid hadde vist seg å være for svak i norsk skole (Meld. St. 31 (2007-2008)). I denne fasen var formativ vurderingspraksis satsningsområdet og det ble prøvd ut ulike metoder, eksempelvis vurdering for læring (Imsen, 2020). I denne fasen var alle mulige former for vurdering ønsket og det var en oppfatning om at mer vurdering førte til mer læring (Imsen, 2020).

2.2.2 Skolepolitiske rammer

Den historiske prosessen til vurdering i norsk skole har ført oss til dagens rammer for vurdering som sier at alle elever i norsk skole har rett til vurdering. Dette innebærer underveisvurdering og sluttvurdering, i tillegg til en rett på dokumentert gjennomført opplæring (Forskrift i opplæringslova, 2006, §3-2). Formålet med vurdering ifølge Forskrift til opplæringsloven §3-3 er å fremme læring og lærelyst og gi informasjon underveis og ved gjennomført opplæring om elevens kompetanse. Kompetansemålene i hvert enkelt fag skal ligge til grunn for vurderingen, i tillegg til teksten *Om faget* i læreplanen (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). På barneskolen, til og med 7. trinn skal vurderingen gis uten karakter, men fra og med 8. trinn skal vurderingen inneholde tallkarakter på skalaen 1-6 minimum ved halvårsvurdering og sluttvurdering (Forskrift til opplæringslova, 2006 §3-5).

Fjørtoft (2016) forklarer at vurdering i skolen har tre formål. For det første skal vurdering bidra til å fremme læring, som betyr at vurderingen skal være til støtte for elevenes læringsprosesser mens de finner sted. Dette innebærer at både elev og lærer i samarbeid må samle inn og fortolke informasjon om elevens ståsted for å gjøre det mulig å fremme læring. Det første formålet kan knyttes til formativ vurdering eller vurdering for læring. Videre skal vurdering dokumentere utdanningen til hver enkelt elev. Dette knyttes til summativ vurdering og innebærer at lærer eller elev samler inn og fortolker informasjon til dokumentasjon av elevens læringsutbytte etter endt læringsprosess. Dette kan komme i form av uformelle oppsummeringer og tilbakemeldinger, men også formell sertifisering som f.eks. en avgangskarakter eller et vitnemål. Det siste formålet er å holde skolen og utdanningssystemet ansvarlige for sin virksomhet (Fjørtoft, 2016).

2.2.3 *Formativ og summativ vurdering*

I skolen skiller man mellom formativ og summativ vurdering. Disse kalles også gjerne undervisningsvurdering og sluttvurdering. Opplæringslova §3-2 er klar på at elevene har krav på både formativ og summativ vurdering. Vurdering for læring var et av skolens satsningsområder fra 2010 til 2018 (Evensen, 2020). Vurdering for læring kom som et resultat av at skolen trengte en bedre vurderingskultur, og at lærere ønsket bedre vurderingskompetanse i forbindelse med innføringen av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06; Evensen, 2020; Imsen, 2020). Vurdering for læring handler om at vurderingen elevene får skal bidra til elevens læring (forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). Dette innebærer at læreren må gi eleven innsikt i hva den mestrer og hva den trenger å arbeide videre med for å forbedre seg. I tillegg vil det gi læreren informasjon om elevens nivå og gjøre det lettere for læreren å se behovet for elevens vei videre (Evensen, 2020).

Formativ og summativ vurdering betegnes ofte som vurdering av læring og vurdering for læring (Evensen, 2020). Det finnes ikke et skarpt skille mellom vurdering av og vurdering for læring. Evensen (2020) påpeker at disse kan eksistere sammen og at de påvirker hverandre gjensidig. Hovedforskjellen vil handle om hvilken intensjon som ligger bak vurderingsarbeidet og hva vurderingen benyttes til. Ser man igjen på Fjørtoft (2016) sin beskrivelse av vurderingens formål, hvor det første formålet er at vurderingen skal være til støtte for elevens læringsprosess, er det lett å tenke på formativ vurdering. Det er også viktig å huske at summativ vurdering også kan være nyttig for å se hvordan eleven ligger an, og kan være viktig for lærere som skal fasilitere for videre læring. Skillet mellom disse kommer best til syne når summativ vurdering brukes for å dokumentere elevens skolegang, eller når det kommer i form av tilbakemeldinger på en endt læreprosess som Fjørtoft (2016) beskriver.

2.2.4 *Vurdering i kroppsøving*

I likhet med alle andre fag i skolen er det kompetansemålene og teksten *om faget* i læreplanen som ligger til grunn for vurdering av elevene i kroppsøving (Forskrift til opplæringslova, 2006 §3-3). Spesielt for kroppsøving er at elevenes innsats og forutsetninger skal tas i betraktning (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Teksten *om faget* beskriver flere aspekter ved kroppsøvingfaget. Teksten inneholder fagets relevans og sentrale verdier, fagets kjerneelementer og beskrivelse av hvordan de grunnleggende ferdighetene og tverrfaglige temaer gjør seg gjeldende i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kompetansemålene i læreplanen er etter det nye læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) kompetansebaserte. Det innebærer at de uttrykker en form for kompetanse som elevene skal jobbe mot (Evensen, 2020). Disse kommer til uttrykk i læreplanen hvor hvert enkelt kompetansemål er beskrevet etter «Mål for opplæringa er at eleven skal kunne» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Innsats har vært my omdiskutert i kroppsøvingfaget, fra 1998 til innføringen av LK06 skulle innsats telle 40% av karakteren i kroppsøving på ungdomstrinnet (Evensen, 2020). Fra innføringen av LK06 ble innsats fjernet som en del av vurderingsgrunnlaget, men i revidert fagplan i 2012, ble det igjen innført som faglig vurderingsgrunnlag i kroppsøving (Vinje & Brattenborg, 2016). Disse endringene har fulgt med videre, og innsats beskrives nå som en del av kompetansen i faget og skal derfor være grunnlag for vurdering etter LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2021). Innsats i faget beskrives på denne måten:

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.
(Utdanningsdirektoratet, 2021).

Et annet forbehold læreren skal ta etter LK20, er elevenes forutsetninger. Kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving vektlegger i enkelte kompetansemål «ut fra egne forutsetninger» eller «ut ifra eget utgangspunkt» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Utdanningsdirektoratet påpeker selv at forskrift til opplæringsloven sier at elevenes forutsetninger ikke skal inn i vurdering i fag, og at dette kan fremstå som en motsetning (Utdanningsdirektoratet, 2021). Likevel skiller kroppsøving seg fra andre fag, da elevenes egen kropp og tidligere erfaringer med bevegelse danner grunnlag for å utvikle kompetanse i faget. Flere av kompetansemålene er derfor ifølge Utdanningsdirektoratet (2021) utformet med elevenes forutsetninger inkludert. Eksempelvis sier ett av kompetansemålene etter 10. trinn følgende: «Utføre varierte svømmeteknikker og kunne svømme en lengre distanse basert på egen målsetning» (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Innsats og forutsetninger i vurderingsarbeidet kan være utfordrende for kroppsøvingslærere som ønsker å gjennomføre en rettferdig vurdering, da det er vanskelig å fastsette alle relevante elevforutsetninger (Vinje & Brattenborg, 2016).

2.2.5 Testing som vurderingsform

Generelle tester som måler kondisjon og styrke, spenst og liknende, samt idrettsspesifikk tester har vært en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving i lang tid (Vinje & Brattenborg, 2016). Etter innføringen av LK06 økte bruken av testing i kroppsøvingsfaget (Evensen, 2021). Vinje & Brattenborg (2016) peker på to mulige årsaker: Innsats var ikke etter innføringen av LK06 lenger en del av vurderingsgrunnlaget, og det ble innført strenge krav til lærere om at grunnlaget for elevvurdering i faget skulle dokumenteres. Testing gjør at elevprestasjoner reduseres ned til en tallverdi i form av antall minutter brukt på en 3000m eller antall cm en elev hopper i høydehopp, som kan gjøre det lettere å dokumentere elevenes prestasjoner, mens det samtidig eliminerer behovet for å ta hensyn til elevenes innsats. Ingen av kompetansemålene i LK06 sa imidlertid noe om at elevene skulle vise styrke, utholdenhet eller hurtighet, og kompetansemålene var lite målbare (Vinje & Brattenborg, 2016).

Evensen (2020) mener at det etter LK20 er enda mindre dekning for at bruken av tester er relevante i lys av kompetansemålene. LK20 har i likhet med LK06 ingen kompetansemål som stiller krav til elevenes fysiske kapasiteter som styrke, kondisjon og hurtighet, og omfattende testing er derfor vanskelig å forsvare som metode for vurdering (Evensen, 2020). Likevel påpeker Evensen (2020) at testing fortsatt er utbredt som vurderingsform i kroppsøvingsfaget. En lærer som bruker testresultater som grunnlag for vurdering bør gjøre dette etter grundige didaktiske refleksjoner, da det ikke nødvendigvis står i samsvar med retningslinjene for faget (Vinje & Brattenborg, 2016). Dette hevder også Evensen (2020), men påpeker at testing kan brukes som læringsaktivitet. Utdanningsdirektoratet (2021) sier følgende om bruk av testing i vurderingsarbeid i kroppsøving etter det siste læreplanverket LK20:

Dersom læreren velger å bruke tester i opplæringen, må de sees i sammenheng med kompetansemålene og i lys av teksten om faget, og bør vær koblet til læring

og faglig utvikling. Testene kan da være utgangspunkt for samtaler og refleksjoner med elevene, for at de skal få innsikt i utvikling av egen kompetanse og kunne reflektere over den. Tester brukt på denne måten kan være en motivasjonsfaktor og fremme læring.

2.2.6 Vurdering og kroppsøving – tidligere forskning

Til tross for at formativ vurdering ble en del av vurderingen i norsk kroppsøving etter LK06, samt at elevenes innsats og forutsetninger skulle tas i betraktning, viser forskning at kroppsøvingslæreres tilnærming til vurdering i faget varierer veldig, og er knyttet til lærerens rammer, praksisteori og bakgrunn (Arnesen et al., 2013). Det virker også som at summativ vurdering preger majoriteten av kroppsøvingslæreres vurderingspraksis og at bare et fåtall lykkes med å implementere formativ vurdering i faget etter de nye forskriftene (Arnesen et al., 2013; Leirhaug & Macphail, 2015). En studie av Engvik (2013) viser også til ulik praksis blant lærere, men studien viser at de lærerne som lyktes med å implementere formativ vurdering var lærere som hadde deltatt i et prosjekt med vurdering for læring. Summativ vurderingspraksis ble også trukket fram i en studie av Aasland et al. (2019) og fysiske tester ble brukt i vurderingsarbeid av alle lærerne i studien. Moen et al. (2018) peker på at oppfatning av hva man blir vurdert på hos elever, ikke stemmer overens med hva kroppsøvingslærere rapporterer å ha vurdert etter. Elevene rapporterer om innsats og holdninger som mest vektlagt, noe kroppsøvingslærere også rapporterer, det er dog stor andel elever som rapporterer at tester vektlegges, noe lærerne rapporterer i vesentlig mindre grad (Moen et al., 2018).

Lander et al., (2016) hevder etter en studie gjort i australsk skole at problemer med å endre vurderingspraksis kan skyldes at lærere føler på manglende kunnskap om vurdering og at dette hemmer læreres evne til å gjennomføre gode vurderingsmetoder etter stadig nye forskrifter. Morgan & Hansen (2007) har liknende funn i en annen australsk studie hvor kroppsøvingslærere etterlyser mer trening på hva som skal til for å implementere og gjennomføre gode vurderingsformer i faget.

Kroppsøvingslærere har en tendens til å kopiere kroppsøvingslærere de selv har hatt, både i grunnskole og forelesere fra utdanningen (Kim & Lee, 2022). Det kommer frem i studien til Kim & Lee (2022) at mangelfull undervisning om vurdering under utdanning kan være en av årsakene til man kopierer tidligere lærere man selv har hatt. Vurdering er også et komplekst tema, som i studien blir påpekt som en mulig årsak. Lærere er likevel opptatt av å gjennomføre gode vurderingspraksiser, men føler på usikkerhet og uvitenhet om hvordan de skal lykkes med det (Kim & Lee, 2022). Karp & Woods (2008) og Looney et al. (2018) finner også at lærere påvirkes av tidligere erfaringer fra skolen som elever i deres syn på vurdering.

3.0 Metode

For å kunne besvare studiens problemstilling, ble det tatt i bruk kvalitativ metode gjennom semi-strukturerte intervju og tematisk analyse av datamaterialet. I dette kapittelet vil det bli redegjort for metodiske valg gjort i forbindelse med oppgaven, og metodiske refleksjoner knyttet til forskningsprosessen.

3.1 Forarbeid

Denne masteroppgaven er del av et større prosjekt på NTNU som undersøker hvordan occupational socialization theory påvirker studenter i sammenheng med ulike fenomener. Denne oppgaven tar for seg vurdering i kroppsøving, mens to andre forskere undersøker OST i sammenheng med henholdsvis funksjonshemming i kroppsøving og digitale hjelpemidler i kroppsøving. Forarbeidet til denne oppgaven har bestått av å sette seg inn i temaet vurdering i kroppsøving og occupational socialization theory. Intervjuguide for denne studien ble utviklet høsten 2022 og har også vært en del av forarbeidet. Intervjuguide ble sendt sammen med andre nødvendige opplysninger i en søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning av hele det overordnede prosjektet. Prosjektet ble godkjent av NSD den 20.12.2022 (Vedlegg 1)

3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

Det epistemologiske utgangspunktet for denne studien er sosialkonstruktivisme. Sosialkonstruktivismen bygger på fenomenologi og i en sosialkonstruktivistisk forståelse må virkeligheten forstås som samfunnsskapt (Tjora, 2021). Dette innebærer at individer har ulike oppfatninger av fenomener og forskningens oppgave blir derfor å forstå hvordan hvert enkelt individs virkelighetsoppfatning påvirkes av de sosiale prosessene de utsettes for (Tjora, 2021). I denne oppgaven vil deltakernes oppfatning av vurdering i kroppsøving som fenomen være sentralt, med occupational socialization theory som teoretisk rammeverk for å forstå hvordan sosiale prosesser, acculturation-fasen av deres sosialisering spesifikt, har påvirket deres oppfatning av nettopp fenomenet vurdering i kroppsøving.

Ved valg av metode for masteroppgaven er det avgjørende at metoden som brukes er godt egnet til å finne data som kan besvare problemstillingen. I lys av problemstillingen for denne oppgaven vil kvalitativ metode med bruk av semi-strukturerte intervju være hensiktsmessig da den søker å finne ut noe om deltakernes tanker og erfaringer rundt temaene vurdering og kroppsøving. Kvalitative metoder forbindes med forskning som innebærer en nær kontakt mellom forsker og forskningsobjekt, ofte i form av deltakende observasjon og intervju (Thagaard, 2013). I tillegg søker forskningen en dypere forståelse om fenomenet som undersøkes (Holme & Solvang, 1996) og forskningens natur er inspirert av fenomenologi, da det som undersøkes er verden slik deltakerne i studien opplever den (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.3 Datainnsamling

Datainnsamlingen for dette prosjektet ble gjort i form av et semi-strukturert intervju. I det kvalitative forskningsintervjuet er målet å skaffe informasjon om og forstå informantenes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009). På bakgrunn av oppgavens problemstilling ble derfor kvalitativt forskningsintervju valgt, nærmere bestemt semi-strukturerte intervju. Det semi-strukturerte intervjuet brukes med fordel hvis det er behov for en viss struktur i intervjuet kombinert med mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål underveis, samt fri uttrykkelse fra intervjuobjektet (Kallio et al.,

2016). Strukturen som semi-strukturerte intervju ga var i lys av problemstillingen fordelaktig fordi det ga mulighet til å hente fram den informasjonen som er høyst nødvendig. Oppgavens problemstilling krevde også en form for fri uttrykkelse og mulighet for oppfølgingsspørsmål underveis da deltakerne kunne komme til å ha hatt erfaringer og opplevelser relevante for problemstillingen som de faste spørsmålene ikke fikk tak i.

Intervjuene ble gjennomført individuelt, i et forsøk på å gi en tryggere intervjusetting hvor deltakerne kunne snakke om individuelle opplevelser og erfaringer uten å føle på at noen de ikke ønsker skal høre det er til stede. I lys av oppgavens problemstilling kan opplevelser og erfaringer deltakerne har hatt være sentrale uavhengig av om det er gode eller vonde opplevelser, og av hensyn til deres privatliv og en tanke om hvilke data som skal hentes ut blir det individuelle intervjuet å foretrekke. Det er også sentralt for problemstillingen at det er mulighet for å gå i dybden med hver enkelt informant, og individuelle intervju gir denne muligheten i større grad enn hva gruppeintervjuer gjør (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.3.1 Gjennomføring

Samtlige intervju ble gjennomført på studentenes eget campus. Gjennom samtale med intervjuobjektene ble alle intervju planlagt slik at det passet inn i timeplanen deres. Avtaler ble gjort og intervjuene ble gjennomført i ulike grupperom på campus.

Kvale & Brinkmann (2015) påpeker viktigheten av rammefaktor og andre forhold omkring intervjuet, og effekten disse har på kvaliteten på samtalen. For å sikre at deltakerne følte seg komfortabel ble det brukt litt tid i forkant av selve intervjuet på småprat og å bli kjent med hverandre. Intervjuene ble lagt til grupperom som lå slik til at det ikke var noe innsyn og at andre ikke kunne forstyrre intervjuet underveis, for å gjøre intervjusituasjonen trygg og behagelig. Rammene opplevdes som trygge og deltakerne ga inntrykk av at dette var en setting de følte seg komfortable i. I forkant av selve intervjuet ble deltakerne informert om at det ville bli tatt opp lyd, men at opptaket skulle transkriberes og deretter slettes. Samtlige deltakere forsto hensikten med lydopptak og ga muntlig samtykke til at intervjuet ble tatt opp med lydopptaker.

Intervjuene varierte i lengde fra 18-29 minutter og deltakerne snakket veldig fritt og hadde mye på hjertet. Antall oppfølgingsspørsmål varierte, men alt i alt var det lite behov for mange oppfølgingsspørsmål da deltakerne var ivrige og hadde mye å fortelle om rundt de ulike spørsmålene som ble tatt opp. Intervjuene var relativt like i innhold og tema, men det var god variasjon i hvor mye det ble snakket om de ulike temaene og enkelte intervju hadde lengre samtaler om enkeltopplevelser.

3.3.2 Intervjuguide

Intervjuguiden (Vedlegg 3) som ble laget for dette prosjektet er en semi-strukturert intervjuguide. Den ble laget med bakgrunn i hva studien ønsker svar på, for å gi data som kan bidra til å svare på problemstillingen. Intervjuguiden ble strukturert slik at alle deltakerne først ble introdusert for prosjektet av intervjuer. Introduksjonen består av hensikten med intervjuet, en forklaring på hva som skal gjøres med datamaterialet og informasjon om hvordan gangen i intervjuet var antatt å være. Alle deltakere ble informert om at de kunne unngå å svare på spørsmål underveis hvis de ønsket det, og at de når som helst kunne forlate intervjuet og angre sin deltakelse. I tillegg ble intervjuobjektene i introduksjonen oppfordret til å snakke fritt om det de synes var relevant innenfor temaet hvis de ønsket det.

Strukturen i intervjuguiden er inspirert av Tjora (2021) sin beskrivelse av dybdeintervjuets tre faser. Dybdeintervju går gjennom tre faser beskrevet som – oppvarming, refleksjon og avrundning (Tjora, 2021). Oppvarmingsspørsmålene beskrives som enkle konkrete spørsmål, eksempelvis alder, dagligliv og liknende. Spørsmålene bør ifølge Tjora (2021) fremstå som uformelle og ufarlige, og brukes for å skape en trygghet hos intervjuobjektet. Oppvarmingsspørsmål er imidlertid ikke en del av intervjuguiden for dette prosjektet, men det er i forkant av alle intervju blitt gjennomført korte samtaler med intervjuobjektene hvor deltaker og intervjuer har blitt litt kjent og hvor denne typen oppvarmingsspørsmål er blitt brukt.

Spørsmålene intervjuguiden inneholder starter med det Tjora (2021) kaller refleksjonsspørsmål. Refleksjonsspørsmålene er spørsmål som inviterer deltakerne til å gå i dybden i ulike temaer som intervjuer undersøker, ofte gjennom å fortelle om erfaringer (Tjora, 2021). De første fire spørsmålene i intervjuguiden omhandler temaer som er relevante for OST-delen av problemstillingen, acculturation-fasen. Spørsmålene tar for seg elevenes opplevelser og erfaringer med faget, forhold til lærere og hvorfor de ønsker å bli kroppsøvingslærere. Et eksempel på spørsmål fra denne delen er: «Hvordan vil du beskrive din erfaring med kroppsøving som fag i grunnskolen?» (Vedlegg 3). De fem neste spørsmålene går gradvis dypere inn i tematikken om vurdering, hvor deltakerne først blir spurt om opplevelser med vurdering, før de får mulighet til å fortelle om hvordan de ser for seg å vurdere sine egne elever. Eksempel på spørsmål fra denne delen: «Hva betyr vurdering i kroppsøving for deg?» (Vedlegg 3). Denne delen av intervjuguiden er designet for å hente inn data knyttet til vurderingsaspektet av studiens formål.

Som neste og siste del av intervjuet kommer det Tjora (2021) beskriver som avrundingsspørsmål. Dette er spørsmål som leder oppmerksomheten vekk fra refleksjonsnivået i hovedspørsmålene. Disse spørsmålene blir brukt for å normalisere situasjonen mellom intervju og deltaker, da to mennesker som ikke kjenner hverandre ikke normalt vil snakke så utdypende og personlig om ting (Tjora, 2021). I intervjuguiden er det satt opp spørsmål som tydeliggjør at intervjusituasjonen snart er over under «avsluttende spørsmål» (Vedlegg 3). Disse er i en viss grad reflekterende og passer ikke Tjora (2021) sin beskrivelse helt, men i likhet med oppvarmingsspørsmålene som kom naturlig før selve intervjuet er det også blitt konversert i etterkant av intervjuet om prosjektets videre gang og generell small-talk.

Kvale & Brinkmann (2009) påpeker viktigheten av å stille gode oppfølgingsspørsmål underveis i et intervju for å kunne hente ut den informasjonen man faktisk ønsker for å besvare problemstillingen. Det finnes ulike måter å forholde seg til oppfølgingsspørsmål på, hvor man i noen tilfeller har oppfølgingsspørsmål klare i intervjuguiden, mens man i andre tilfeller holder det åpent. Som Kvale & Brinkmann (2009) påpeker finnes det ikke ett «riktig» oppfølgingsspørsmål etter et svar, og man kan i noen tilfeller hvor det er vanskelig å forutse hvilket svar man får ha veldig mange mulige oppfølgingsspørsmål. I dette prosjektet har det vært ansett som vanskelig å forutse hvilke svar man kommer til å få ettersom spørsmålene i intervjuguiden er rettet mot svært individuelle temaer. Det er blitt brukt oppfølgingsspørsmål i intervjuene, men disse er kommet som en naturlig del av samtalen, for å få deltakeren til å utdype eller for å lede deltakeren inn på temaet man undersøker i tilfeller hvor deltakerens svar har beveget seg for langt vekk fra temaet.

3.4 Deltakere

Deltakerne i denne studien ble rekruttert gjennom både bekvemmelighetsutvalg og strategisk utvalg (Wu Shuen et al., 2014). Deltakerne ble valgt fra et bekvemmelighetsutvalg av førsteårs kroppsøvlingslærerstudenter ved samme universitet som forfatter av denne studien. Videre er en av forskerne tilknyttet det longitudinale OST-prosjektet emneansvarlig for kroppsøvlingsfaget studentene tar på lærerutdanningen og hadde tilgang på studentenes epost-adresse for å spørre etter deltakere. Studentene ble rekruttert og deltok i studien i løpet av deres andre semester på lærerutdanningen, men hadde ikke startet med forelesninger i kroppsøving. Dette var viktig for denne studiens fokus på opplevelser og erfaringer fra acculturation-fasen, da det var behov for deltakere som ikke enda hadde gjennomgått noen formell utdanning for kroppsøvlingslæreryrket. Deltakerne ble ikke valgt med utgangspunkt i representativitet, men at de var egnet for å få svar på oppgavens problemstilling (Thagaard, 2013). Fra bekvemmelighetsutvalget, ble det foretatt et strategisk utvalg basert på data fra en datainnsamling foretatt med åpent spørreskjema deltakerne hadde svart på om deres tidligere erfaringer. Dette ble gjort med tanke på å få et rikere datasett hvor man kunne belyse ulike aspekter ved problemstillingen (Wu Shuen et al., 2014; Thagaard, 2013).

Totalt ble åtte studenter kontaktet med spørsmål om deltakelse i denne studien hvorav fem ønsket å delta. De fem deltakerne har fått fiktive navn i denne studien, og er presentert i tabellen under:

Tabell 1: Oversikt over deltakere i studien

Navn	Alder(år)	Kjønn	Studieretning (Årstrinn)
Runar	21	Mann	MGLU 1-7
Anne	20	Kvinne	MGLU 1-7
Torger	22	Mann	MGLU 1-7
Knut	23	Mann	MGLU 5-10
Berit	21	Kvinne	MGLU 5-10

3.5 Transkribering

Datamaterialet i dette prosjektet er i lydformat. For å kunne strukturere datamaterialet for analyse er lydopptak fra alle intervjuene transkribert. Det finnes ulike programmer for transkribering hvor man legger inn lydfilen og får teksten ferdig produsert. For å bli bedre kjent med datamaterialet, har jeg valgt å transkribere selv ved å høre på lydopptakene i 0.5x hastighet og skrive ned det som blir sagt. Rapley (2004) beskriver dette som en god måte å bli bedre kjent med datamaterialet på, da det setter i gang tanker og ideer hos forskeren til videre analyse allerede i transkripsjonen. Transkribering av datamaterialet har også tvunget meg til å gå gjennom og høre på alle lydopptak flere ganger som Rapley (2004) argumenter for at hjelper forskeren med å stille sterkt til videre analyse av datamaterialet. Det å høre på lydopptaket flere ganger, kan ifølge

Kvale & Brinkmann, 2009) også være en fordel for å kunne se for seg intervjusituasjonen og lettere forstå de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen bedre.

Alle deltakere ble i transkripsjonene anonymisert, i tillegg til alle stedsnavn og identifiserbare navn på skoler og institusjoner. Deltakernes navn er erstattet med fiktive navn, da de er irrelevante for analysen. For å sikre at all relevant informasjon om deltakerne blir med, er det fremstilt en tabell i kapittel 3.4 med den informasjonen som kan være relevant for oppgavens problemstilling. Detaljert beskrivelse av pauser, lyder og lydord er unngått i transkripsjonen, da den ikke skal brukes til språklig analyse (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6 Analysemetode

Til å analysere datamaterialet har det i dette prosjektet blitt brukt tematisk analyse. Tematisk analyse foregår ved at man koder alt man har av datamateriale før man presenteres resultatene i ulike temaer som man gjennom analysen har skapt for å representere meningsinnholdet i datamaterialet. Temaene skal reflektere det meningsinnholdet som man gjennom analysen har oppdaget i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analyse kan benyttes både induktivt og deduktivt, og i en deduktiv tilnærming kan man ha forhåndsbestemte temaer basert på teoretisk forankring og forventning om hvilke data man kan komme til å få (Braun & Clarke, 2006). I dette prosjektet er deltakerne studenter som nettopp har begynt på studiet, og kan ikke forventes å ha kunnskap om vurdering i kroppsøving på samme måte som noen som har gjennomført utdanningen. I tillegg gir det teoretiske bakteppet i OST mulighet for store variasjoner innad i deltakergruppa. Det er derfor vurdert til at en induktiv tilnærming til tematisk analyse er den beste for å i større grad kunne la datamaterialet bestemme hvilke temaer som konstrueres, og gi en urørt representasjon av intervjuobjektene virkelighetsoppfatning tilknyttet vurdering i kroppsøving (Braun & Clarke, 2019).

Tematisk analyse foregår over 6 faser som beskrevet av Braun & Clarke (2006): Bli kjent med datamaterialet, danne koder, lete etter temaer, revidere temaer, definere og navngi temaer, produsere forskningsrapport.

I dette prosjektet har jeg blitt kjent med datamaterialet først gjennom transkribering. Transkriberingen tvang meg til å høre gjennom lydopptak flere ganger, og var viktig i arbeidet med å bli kjent med datamaterialet. Videre har jeg lest gjennom transkripsjonene flere ganger. Først for å lese, men etter hvert også for å kunne kode og lete etter temaer. Steg to som er å danne koder, ble gjort i kodingsprogrammet NVivo. Der ble transkripsjonene lastet opp og kodet hver for seg. Til å begynne med ble intervjuene kodet i ulike kategorier basert på hva de fortalte om. Eksempel på slike koder er «forteller om forhold til lærer» og «opplevelser med vurdering i kroppsøving». NVivo sorterte da alle utsagn jeg hadde kodet likt sammen slik at jeg kunne finne tilbake til alle utsagn som var kodet i f.eks. koden «opplevelser med vurdering i kroppsøving». Utsagnene ble igjen kodet basert på innholdet i utsagnene. Programmet beholdt informasjonen om hvilken deltaker hvert utsagn tilhørte, og jeg kunne til slutt se hver enkelt deltaker sine utsagn med ulike koder samtidig som jeg kunne se hvis jeg hadde kodet flere av deltakernes utsagn under samme kode. På denne måten kunne jeg både tolke forbindelser mellom deltakernes utsagn om vurdering og deres utsagn om bakgrunn, men også se forbindelser på tvers av deltakerne.

Arbeidet med å lete etter temaer startet allerede under kodingen og var en del av hele analyseprosessen. Braun & Clarke (2006) påpeker at de seks fasene av tematisk analyse ikke skal følges slavisk og at det er vanlig å gå frem og tilbake mellom fasene. Mange

temaer ble derfor foreslått og skrotet, og på ett tidspunkt var flere temaer satt, men gjennom flere gjennomganger av resultatene og konsultasjon med veileder ble disse revidert enda to ganger. Temaene ble så definert og navngitt, og nedskrevet i resultatdelen i kapittel 4.0.

3.7 Metodiske refleksjoner

Under metodiske refleksjoner vil jeg ta for meg ulike begreper som omhandler studiens kvalitet. Herunder reliabilitet, validitet og transparens. Dette er begreper som ifølge Thagaard (2013) brukes for å kunne si noe om kvaliteten på kvalitative studier.

3.7.1 Reliabilitet

Essensen i begrepet reliabilitet er hvorvidt forskningen er gjennomført på en tillitsvekkende og troverdig måte (Thagaard, 2013). Tanken bak reliabilitet er at om en annen forsker gjennomfører forskningen på samme måte som i dette prosjektet, ville de samme resultatene komme frem. En utfordring i kvalitativ forskning er å være nøytral, noe jeg har vært nødt til å være bevisst på underveis i prosessen. Nøytralitet i kvalitativ forskning vil være vanskelig å oppnå, da forskers egne erfaringer, holdninger og meninger omkring temaet som undersøkes vil påvirke de valgene som er tatt underveis i prosessen. Dette vil igjen ha påvirkning på forskningens kvalitet (Postholm & Jacobsen, 2018). Begrepet repliserbarhet er relevant når man snakker om forskningens reliabilitet og er knyttet til positivistisk forskningslogikk og fremhever nøytralitet som et ideal for forskningsprosessen (Thagaard, 2013). I Kvalitativ forskning tar man utgangspunkt i en alternativ forskningslogikk hvor de prosessene hvor kvalitative data utvikles i interaksjonen mellom forsker og deltaker, og med denne forskningslogikken blir ikke spørsmålet om repliserbarhet relevant (Thagard, 2013; Tjora, 2021). Det er heller min posisjon til temaet som studeres og relasjonen til deltakerne i studien som er relevant, spesielt i forskning med intervju som metode, da forskeren er særs viktig for innhenting av data (Kvale & Brinkmann, 2009).

Tjora (2017) hevder at forsker alltid vil ha et engasjement i temaet som undersøkes, og at dette kan påvirke resultatene. Thagaard (2013) viser til viktigheten av at forskeren er bevisst sitt ståsted, og forklarer at forskere som er innenfor miljøet som studeres kan ha et særlig godt grunnlag for forståelse av de fenomenene som man undersøker (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) påpeker dog at erfaringene mine i miljøet vil være utgangspunkt for den forståelsen av temaet som undersøkes som til slutt kommer frem. For å gi en kritisk leser et innblikk i mitt ståsted, vil jeg fortelle om min bakgrunn og min begrunnelse for å gjennomføre denne studien.

Jeg har selv vært idrettsutøver på høyt nasjonalt nivå i min barndom og har gjennom mine år på studiet vært farget av dette. Mine holdninger til faget og kanskje spesielt vurdering har ikke alltid vært i tråd med det instituttet og faglærere har ment. I en praksisperiode i midten av studieløpet hadde jeg en ganske lang diskusjon med både praksislærer og praksisveileder om vurdering i kroppsøving, og mitt ståsted på denne tiden var at jeg ikke skjønnte hvorfor ikke elever som presterte godt på de fysiske og tekniske delene av faget skulle belønnes med en bedre karakter enn de som presterte mindre godt. I løpet av denne diskusjonen og i ettertid ble jeg tvunget til å reflektere over hvordan min bakgrunn har påvirket mitt syn på kroppsøvingfaget. Dette har gjort at mine tanker og holdninger om faget har endret seg drastisk de siste to årene. Mine personlige holdninger knyttet til vurdering på nåværende tidspunkt er at elever skal vurderes på en individuell, prosess-orientert basis med fokus på elevenes læring, heller enn prestasjon og resultat som var nærmere mitt fokus da jeg begynte på utdanningen.

Jeg er bevisst på at mine følelser og tanker tilknyttet vurdering i kroppsøving kan ha påvirket oppfølgings spørsmål i intervjuene eller hvilken tone jeg tok når ulike vurderingspraksiser ble diskutert i intervjuene. Utover dette vil jeg hevde at min aha-opplevelse tilknyttet vurdering i kroppsøving har gjort meg genuint interessert og nysgjerrig på hvordan studenters tidligere opplevelser kan påvirke deres tanker og holdninger, og åpen for alle mulige tanker og holdninger i lys av forskningsprosessen.

Når det gjelder min relasjon til deltakerne i studien, noe som kan påvirke hvor mye informasjon og hvilken informasjon man får i en intervju setting, var ingen av deltakerne i studien kjent av meg personlig i forkant av intervjuene (Thagaard, 2013). Det som kan ha påvirket hvor mye og hvilken informasjon jeg fikk, er jobben som ble gjort i forkant av intervjuene for å bli trygge på hverandre og det samme underveis i intervjuene.

Reliabiliteten i kvalitative studier vil øke dersom man grundig formidler prosessen og sørger for pålitelighet i forskningen (Thagaard, 2013). Det er derfor forsøkt å sørge for grundig gjennomgang av stegene som er tatt i prosjektet.

3.7.2 Validitet

Forskningens validitet sier noe om hvorvidt jeg har dekning for å dra de slutningene jeg gjør basert på det arbeidet som er gjort, og om gyldigheten av mine tolkninger (Postholm & Jacobsen, 2018; Thagaard, 2013). Tjora (2017) viser til gyldighet som et begrep på hvorvidt svarene man finner som et resultat av metoden er de svarene man trenger for å svare på problemstillingen. I dette prosjektet har hensikten vært å finne ut hvordan studenter som skal bli kroppsøvingslærere påvirkes av sine tidligere erfaringer og opplevelser når de har gjort seg opp tanker om vurdering i kroppsøving. Det er forsøkt å legge til rette for at deltakerne i studien skal kunne fortelle om sine egne opplevelser og erfaringer i faget og sine tanker om vurdering i kroppsøving gjennom arbeidet med intervjuguide og gjennomføring av intervju beskrevet i kapittel 3.3.1 og 3.3.2.

3.7.3 Transparens

Teoretisk transparens er viktig for at en leser selv skal ha mulighet til å vurdere forskningsprosessen (Thagaard, 2013). For å tydeliggjøre utgangspunktet for tolkningene som er blitt gjort i denne oppgaven, er oppgavens kontekst samt forskning som er gjort på området tidligere og teoretisk rammeverk forsøkt beskrevet nøye i oppgaven. Videre er det blitt forsøkt å synliggjøre hele forskningsprosessen fra datainnsamling og analyse til resultat. Siden datamaterialet er i tekstform etter transkribering, ble det brukt direkte sitat så mye som det lot seg gjøre for å sikre at deltakernes utsagn er mulige for leseren å lese og forstå (Thagaard, 2013).

3.8 Forskningsetiske refleksjoner

De forskningsetiske refleksjonene som er gjort i forbindelse med denne oppgaven forklares med bakgrunn i Postholm & Jacobsen (2018) sin beskrivelse av kravene til forholdet mellom forsker og deltaker. Gjennom datainnsamlingen i denne oppgaven førte det med seg et etisk ansvar i forbindelse med disse tre kravene: krav om informert samtykke, krav på privatliv og krav om å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018).

I den første rekrutteringen gjennom det overordnede prosjektet svarte alle deltakere på et samtykkeskjema. I og med at dette prosjektet samler inn deler av data i form av lydopptak, ble det søkt til NSD om innhenting av personopplysninger da stemmer på

lydopptak er å regne som personopplysninger. Dette krevde også at lydopptakene og transkripsjoner av lydopptakene utelukkende blir behandlet av personer som er tilknyttet prosjektet på forskersiden.

Krav på privatliv innebærer at deltakerne i studien ikke skal kunne identifiseres gjennom måten resultatene i studien presenteres på. I denne masteroppgaven blir samtlige lydopptak transkribert, og alle deltakere er tildelt en unik deltakerkode fra den første datainnsamlingen i prosjektet som ble gjort med åpent spørreskjema. Datamaterialet i tekstform blir derfor behandlet uten personopplysninger. I presentasjonen av resultatene ble deltakerne gitt fiktive navn, for å ytterligere forhindre at deltakere kunne identifiseres. Dette gjelder også gjenkjennbare stedsnavn og skolenavn. Problemstillingen som skal undersøkes omhandler temaer som er personlige. Dette innebærer en risiko for at intervjuet kan føles ubehagelig for deltakerne og stiller krav til at intervjuet gjennomføres på en trygg og behagelig måte (Dempsey et al., 2016). Intervjuguiden ble derfor designet slik at alle temaer som kunne være ubehagelige å snakke om for deltakerne ble tatt opp av deltakernes eget initiativ (Vedlegg 3).

Kravet om å bli korrekt gjengitt er aktuelt av flere årsaker. For det første vil alle lydopptak transkriberes, så datamaterialet i seg selv vil være ordrett deltakernes utsagn. Utfordringen kommer til syne når forsker skal tolke utsagnene deres og analysere datamaterialet, veileder er derfor benyttet til bistand underveis i analyseprosessen for å sørge for at analysen er gjort på forsvarlig måte.

4.0 Resultater

Arbeidet med analysen har resultert i to hovedtemaer: a) Opplevelsen av ingen vurdering i barneskolen, b) Opplevelser med vurdering og refleksjoner om egen vurderingspraksis. Det første temaet har to undertemaer: «Kroppsøvingfagets verdi: som skolefag og for enkeltdeltakeren» og «Egne opplevelses påvirkning på valg av studieretning». Det andre temaet har undertemaene: «Ønsket om en annerledes vurderingspraksis» og «Videreføring av egne opplevelser med vurdering».

4.1 Opplevelsen av ingen vurdering i barneskolen

Det første temaet er konstruert med bakgrunn i at deltakerne på en eller annen måte skiller mellom barneskolen og ungdomsskolen når de snakker om vurdering, og at det virker å være en felles forståelse om at det ikke er vurdering i barneskolen, eller at vurdering er noe annet i barneskolen. Runar sa: «Personlig så hadde jeg ikke mye vurdering.. ikke noe vurderingspress på barneskolen.», mens Torger hevdet «... jeg ble jo ikke vurdert i barneskolen.» Anne fortalte at hun hadde «liksom ikke følt så mye på vurdering ...» foruten på ungdomsskolen, en opplevelse Berit også hadde. Knut mente at man som lærer i barneskolen slapp å vurdere elevene.

Dette synet på vurdering i barneskolen ser ut til å være med på å påvirke deltakerne på flere ulike måter, noe som vil bli presentert under to undertemaer: a) kroppsøvingfagets verdi: som skolefag og for enkeltdeltakeren, b) Erfaringers påvirkning på valg av studieretning

4.1.1 Kroppsøvingfagets verdi: som skolefag og for enkeltdeltakeren

Flere av deltakerne forklarte at de like kroppsøving fordi de fikk en pause i skolehverdagen. Torger sa: «det var jo mitt favorittfag egentlig på alle trinn. Jeg likte jo veldig godt å jobbe fysisk, det var liksom et avbrekk fra å sitte i klasserommet. Det var liksom, det var leker, det var gøy på en måte.» I tillegg beskrev Anne kroppsøvingfaget som «... et slags avbrekk på resten (andre fag)», og Berit forklarte at hun «syntes det var kjekt å ha tid hvor man fikk bevegde seg og gjort litt annet enn å bare sitte bak en pult og høre på noen prate.» Disse tre deltakerne ga inntrykk av at kroppsøving følte som noe annet enn de andre fagene på skolen, og at de syntes det var morsommere med kroppsøving enn andre fag: «... det var på en måte litt sånn fritime nesten.» (Berit).

Opplevelsen av at kroppsøving var en pause fra de andre fagene, eller et slags avbrekk, ble for Anne, Torger og Berit forsterket av at de på mellomtrinnet ikke følte på at de ble vurdert. Anne skilte mellom mellomtrinnet og ungdomsskolen fordi det først på ungdomsskolen opplevdes litt som at hun ble vurdert:

«Jeg føler ikke at jeg har blitt så mye vurdert egentlig. Det har liksom vært et par bip tester her og der, men det var når vi kom til ungdomsskolen. Man følte jo kanskje at man ble litt vurdert hvis man hadde aktivitetsdag og man hadde høydehopp og sånn, for da var det veldig synlig hvor høyt man hoppet og sånne ting. Man flyttet liksom stangen og sånne ting. Når jeg tenker tilbake så kan jo læreren se hvilket nivå man er på. Men jeg følte aldri at kroppsøving var et vurderingsfag.»

Det er tydelig at Anne knyttet vurdering med det å bli vurdert på prestasjon, og ikke har hatt opplevelser med å føle på vurdering i andre settinger enn under tradisjonelle tester som hun eksemplifiserte med bip-test. Testene var for Anne spesifikke til ungdomsskolen og virket å være en grunn til at hun ikke følte på vurdering på barneskolen. Berit beskrev

et liknende tankesett i sin beskrivelse av kroppsøving på barneskolen kontra ungdomsskolen: «... også hadde vi mye sykkelturneringer og var litt ute og sånn (på barneskolen), mens ungdomsskolen så synes jeg det var mye testing.»

Torger sin følelse av at kroppsøving var et avbrekk, ble forsterket av at det var lite kontinuitet i faget i barneskolen, noe som delvis skyldtes at det ikke var en fast lærer: «Vi hadde ikke fast lærer, vi hadde liksom en sånn gruppe som var på trinnet og de rullerte litt på hvem som var (pause) hadde gymmen da.» Opplevelsene med de ulike lærerne har vært forskjellige, og Torger påpekte at han likte noen lærere bedre enn de andre. Spesielt lærere som «... var lekne» og «... hadde godt humør», noe han satte høyt som kvaliteter for en god kroppsøvingslærer. Han fortalte også om tilfeller av lærere som virket uinteresserte og om en opplevelse av at noen av lærerne med ansvar for kroppsøving utelukkende var der for å sette i gang aktivitet, som gjorde at kroppsøving ikke virket så viktig:

«... det har jo vært ganger det har vært litt kjipt hvis de var uinteresserte da eller det var mer på barneskolen hvor det ikke var en fast gymlærer at de bare.. kanonball i en halvtime eller noe liknende hvor de ikke ønsket å bruke så mye tid på å planlegge.»

Knut fortalte om liknende tilstander med kroppsøvingslærere i hans kroppsøvingsundervisning på barneskolen: «... jeg hadde veldig godt forhold til læreren min på ungdomsskolen. Barneskolen var litt (Pause) da hadde vi mye bytte av lærere så vi hadde ikke en kontinuerlig lærer, det var veldig mye vikarer og sånt.» Dette svarte han på oppfølgingsspørsmål om hvilke faktorer som gjorde at kroppsøving var favorittfaget hans, etter han beskrev sin erfaring med kroppsøvingsfaget på denne måten:

«Eh, til å starte med så har det alltid vært favorittfaget mitt, der jeg har hatt mest mestring. Så jeg har hatt en form for dysleksi så jeg har alltid slitt litt mer med teorifagene. Så jeg har alltid dratt i gym med en forventning om at det blir gøy, hele tiden egentlig så har alltid trivdes med det. Selv er jeg veldig mye i fysisk aktivitet så jeg så vel muligheter for trening når jeg var yngre også. Så jeg har alltid hatt på en måte veldig høy motivasjon for kroppsøvingsfaget.»

Mens de andre deltakerne så på kroppsøving som en pause, eller følte at kroppsøving ikke var så viktig på grunn av lite kontinuitet i faget og et kontinuerlig bytte av lærere, beskrev Knut en arena som lot ham mestre noe. Runar delte dette synet på kroppsøvingsfaget som en arena for mestring og glede delte, og fortalte om hvor viktig kroppsøving var for han fordi «... Jeg slet litt fysisk fordi jeg var mye større enn alle andre.», men at «... selv om jeg var større så klarte jeg å gjøre det bra på aktivitetene.» Kroppsøving ble av Runar og Knut beskrevet som et fag hvor de fikk mulighet til å vise frem sine styrker. For Knut virket det å være en slags arena hvor han kunne vise frem hva han var god til, etter som han ellers slet litt med andre fag på grunn av dysleksi.

Runar fortalte om en personlig utvikling hvor læreren var spesielt viktig. Han beskrev at «... læreren jeg hadde på barneskolen la veldig opp til at man skulle oppleve mestring uansett, da.» og at han «... fant glede i det fordi læreren fikk meg til å se at det var muligheter uansett.» Her refererte Runar til utfordringene han hadde med å være større enn de andre elevene, men gir læreren æren for «... at jeg begynte å like det å drive med fysisk aktivitet». Kroppsøvingsfaget var veldig viktig for Runar, og den personlige utviklingen han fikk i kroppsøvingsfaget på barneskolen ble starten på et veldig aktivt liv. Det at hans daværende kroppsøvingslærer hjalp han til å begynne å like fysisk aktivitet,

gjorde at han senere fikk en idrettskarriere hvor han konkurrerte på internasjonalt nivå i en individuell idrett.

4.1.2 Egne opplevelers påvirkning på valg av studieretning

Tre av deltakerne forklarte i intervjuet hvordan deres erfaringer med kroppsøving har vært en medvirkende faktor i deres valg om hvilke trinn de ønsker å undervise, og derfor hvilken studieretning de har valgt. Konseptet vurdering har vært med på å styre denne avgjørelsen for Knut og Runar som spesifikt har sett seg ut mellomtrinnet som arbeidsplass. Berit, som har fortalt om mye testing på ungdomsskolen, fortalte om et ønske om å jobbe i barneskole, hvor det var mer «leik» og hvor man var mer «ute». På ungdomsskolen opplevde hun at medelever trakk seg unna og ikke deltok under testing, og hun fortalte om et ønske om å gjøre en forskjell for disse elevene tidlig:

«Før jeg begynte så tenkte jeg at jeg ville bli den læreren jeg ikke hadde. Også har jeg vært litt usikker på hvilket trinn jeg ville jobbe på. Jeg hadde egentlig tenkt videregående, men så falt det på mellomtrinnet fordi jeg tror det er der man har best sjanse til å være med på å gjøre en forskjell i elevene sitt liv da.»

Det å gjøre en forskjell for elever har også vært sentralt når Runar har valgt studieretning. Hans opplevelser med en lærer som brydde seg, og et fokus på «... bredden og å finne og få alle til å oppleve mestring.» Har vært viktig for hans valg. Han fortalte også om mindre fokus på vurdering på barneskolen: «Personlig så hadde jeg ikke mye vurdering, ikke noe vurderingspress på barneskolen.» I tillegg likte han ikke konseptet med å sette karakterer på elevprestasjoner, og sier: «Det er litt derfor jeg går barneskole.»

Dette synet om lavere vurderingspress i barneskolen har også påvirket Knut til å velge barneskole, og i likhet med Runar problematiserte han tanken om å sette karakterer i kroppsøvingfaget. Det som skiller Knut fra de andre deltakerne, er at han også fortalte om at han synes konseptet vurdering virker vanskeligere i kroppsøving enn andre fag:

«Jeg synes alt virker vanskeligere å vurdere i kroppsøving enn i andre fag på grunn av naturen at det er bevegelse og sånt som er i fokus så jeg synes det vanskelig å sette en karaktervurdering. For noen har det jo veldig mye å si fordi summen eller tallene mens det er kanskje veien din som er viktigere. Det virker vanskelig, og jeg gruer med litt til det og alltid har tenkt litt mer å jobbe på mellomtrinnet. Eller ønsker litt mer det fordi da slipper man den vurderingsformen.»

En unik forutsetning Knut har for å gjøre seg opp tanker om hvilke trinn han vil undervise, er at han har jobbet et år som vikar i barneskolen med kroppsøving som fag. På skolen han arbeidet på, syntes han «... det var dårlig tilbud med kroppsøving på barneskolen.» Han beskrev kroppsøvingstimene som «Lite planlagt, lite organisert, veldig sånn bare tar en og i dag ...» Han fikk som vikar ansvaret for kroppsøving og beskjed om å «... ta gymmen i dag og bare finn på noe.» Dette førte til at han ønsket å bidra mer, og bestemte seg for å bli kroppsøvingslærer, men jobben var vanskelig og for å gjøre en god jobb trengte han mer «... kjøtt på beina». Han forklarer også flere ganger hvor vanskelig han synes det virker å vurdere i kroppsøving og påpeker at han vil jobbe i mellomtrinnet for å slippe det: «... jeg har alltid syntes at det virker vanskelig selv å vurdere. Jeg har egentlig tenkt å jobbe på mellomtrinnet for å slippe det.» Dette baserer han på erfaringer fra jobben som vikar hvor han syntes det var vanskelig å være alene med mange elever:

«Hvis man har en klasse på 30 stk. så synes jeg det ser vanskelig ut å kunne se alle på en måte. Hvis man jobber veldig kort med forskjellige temaer da så er det jo vanskeligere å gi en vurdering på alle.»

4.2 *Opplevelser med vurdering og refleksjoner om egen vurderingspraksis*

Dette temaet er resultatet av deltakernes utsagn om hvordan de selv opplevde å bli vurdert i kroppsøving, og hvordan de tar i bruk disse opplevelsene i refleksjoner om hvordan de selv ønsker å vurdere sine fremtidige elever i faget. Temaet deles videre inn i to undertemaer: a) Ønsket om en annerledes vurderingspraksis, b) Videreføring av egne opplevelser med vurdering

4.2.1 *Ønsket om en annerledes vurderingspraksis*

Dette undertemaet beskriver hvordan deltakere som forteller om dårlige opplevelser med vurdering i kroppsøving tar i bruk disse erfaringene når de reflekterer over hvordan de selv ønsker at sin vurderingspraksis i faget skal foregå. Deltakerne forteller om vurdering som har opplevdes ubehagelig, kriterier for vurdering de synes har vært vanskelig å forstå, og om mangel på samsvar i den vurderingen de har opplevd.

Torger, Anne og Berit, som tidligere har fortalt om en følelse av mangel på vurdering på barneskolen, fortalte om en endring i overgangen til ungdomsskolen. Alle tre hadde erfaring med tradisjonelle fysiske tester i kroppsøvingsfaget, noe de var klare på at de ikke likte så godt: «... men senere hvor det var mer sånn fysiske (pause) veldig sånn testing på en måte, løp, cooper test, 3000m tester og sånt (pause) utholdenhet og styrke med målsetninger likte jeg ikke like godt.» (Torger).

Følelse av ubehag ved slike fysiske tester ble delt av tre av deltakerne. Torger fortalte om at det føltes veldig ut som at man ble sammenliknet med de andre i klassen underveis på slike tester, og at selv om man gjorde det bra i forhold til sine egne forutsetninger så føltes det ikke like bra når man så at andre gjør det mye bedre. Anne problematiserte også det at man gjennomførte slike tester slik at alle så hverandre og kunne sammenlikne hverandre, og følte at det var en konkurranse mot alle andre, og ikke seg selv og sine forutsetninger:

«Det blir liksom så konkurranse føler jeg. Ikke mot deg selv, men mot de andre og at det blir så tydelig hvem som ryker ut. Også satt vi i tillegg (pause) vi kjørte to puljer så halvparten så på og andre halvparten løp. Og det syntes jeg var (pause) en ting var hvis alle løp for du fulgte ikke så mye med på de andre da, men hvis halve klassen satt og så på deg så ble det liksom enda mer tydelig og det synes jeg liksom var litt sånn ...»

Berit fortalte om opplevelser med en omfattende testkultur: «... det var mye testing av liksom ferdigheter og hvor fort kan du løpe hvor høyt hopper du, kan du å slå hjul osv.» Det var altså også testing av tekniske ferdigheter og ulike øvelser, og ikke bare de tradisjonelle testene av fysiske ferdigheter. Blant annet friidrettsøvelser hvor et gitt resultat ga en viss karakter, og kravene var ulike for gutter og jenter. Hun problematiserte også hvordan denne testkulturen fikk henne og flere medelever til å grue seg til kroppsøvingstimene hvor de hadde tester:

«Nei altså jeg synes ikke det er en god måte sånn generelt hvis målet er at alle skal synes (pause) og ikke grue seg til neste time, for du satt jo liksom i garderoben og gruet deg fordi det va 3000 og noen hadde glemt gymtøy og noen

hadde vondt i magen og jeg var jo i god form så det gikk jo fint, men det var ikke morsomt. Syntes jo ikke det var gøy å løpe 3000 men det var liksom noe vi måtte gjøre 2-3 ganger i året liksom.»

Hun fortalte også at hun syntes det føltes poengløst å bli vurdert ut fra hvor fort hun løp på 3000m, spesielt med tanke på at det ikke virket som om faget var lagt opp på en måte som gjorde det mulig for dem å forbedre kondisjonen sin i kroppsøvingstimene. De skal ha fått beskjed om at det ville telle positivt om de forbedret tiden sin til neste test, og hun syntes en av beskjedene de fikk fra læreren var spesielt meningsløs: «jeg husker de sa at «til neste gang så kan du jo øve deg med å løpe selv på fritiden», men du gjorde jo ikke det. Du dro jo ikke opp til skolen og løp 3000m for gøy liksom.» (Berit). Premisset om at man kunne forbedre seg var også litt vanskelig for Berit å forstå etter som at: «... det kan jo ha med dagsformen å gjøre. Når du la deg for eksempel. Jeg føler det er mange andre ting som kan påvirke det.» Anne fortalte om en liknende følelse, en følelse av at det var litt poengløst å teste uten mulighet til å forbedre seg:

«Det var kanskje en kartlegging da, men uten at vi hadde.. det var ikke sånn at vi hadde hatt noe fokus på løping før. Det var liksom ikke noe sjanse på å bli god. Og vi hadde det ikke etterpå heller så det var ikke noen sjanse til å bli bedre. Så det var liksom bare en gang bare litt sånn på pur liksom.» (Anne)

For Torger ble følelsen av poengløshet i testingen som vurderingsform forsterket av lærerens formidling av hvordan han ble vurdert i faget. Læreren formidlet nemlig for Torger at han ble vurdert på «... innsats, fair play og litt sånne ting» og at skolen hadde en satsning hvor vurdering for læring var fokuset. I tillegg ga læreren inntrykk av at han ikke likte å vurdere elevene på bakgrunn av standardtester, men at det var noe de var nødt til å gjøre. Torger virker å ha syntes det var forvirrende at han ble testet med standardtester med karakterkrav, samtidig som læreren formidler at vurderingen står og faller på noe helt annet. Det var for øvrig ikke det eneste som virket forvirrende på Torger. Dette fokuset på innsats og fair play gjorde det vanskelig å forstå hva forventningene til Torger var i faget, noe han uttrykker på denne måten: «Ja det var litt vanskelig å forstå hva ville en sekser i fair play være i forhold til liksom en femmer på en måte.» I mangel på forståelse for vurderingskriteriene for innsats og fair play, synes han det var lettere å forholde seg til kriteriene som var satt for testene til tross for at han ikke likte konseptet: «... det var også de når det er mer bestemt hva som blir seks med liksom de styrketestene og løpetestene så er det jo veldig sånn bestemt sånn løp så mange runder så får du en sekser.»

Deltakerne virket å være påvirket av disse erfaringene i sin refleksjon om hvordan de selv ønsker å vurdere sine fremtidige elever. Anne fortalte at når hun tenker på vurdering i kroppsøving tenker hun på tester: «Jeg tenker på tester først og fremst. Testing av ferdigheter. Styrke, om du treffer mål eller løping er det jeg tenker på da ...» Hun ga inntrykk av at hun ikke ville vurdere ut fra prestasjoner selv, og opplevelsen av hun ikke fikk mulighet til å forbedre seg på de fysiske testene har gjort at hun ønsker å gi elevene mulighet til å vise progresjon:

«... jeg synes jo at progresjon er en fin ting å følge med på. At elevene liksom kan starte på forskjellige stadier. Ikke at det nødvendigvis gir noe vurderingsgrunnlag, men hvis man jobber med noe i noen uker så ser man jo at de blir bedre og at man får progresjon. Og da vil jeg jo vurdere litt på det.» (Anne)

Hun ønsket også at elevene skal oppfatte henne som avslappet og at elevene ikke skal bli stresset av å tenke på at de blir vurdert. Hun formidlet at hun tror mange elever føler

seg sårbare i kroppsøving og opplevelsen med å bli sammenliknet med alle andre under cooper-test virker å være en av grunnene til at hun tenkte på denne måten. Dette perspektivet delte Berit, som også fortalte om ubehag i forbindelse med testing: «Jeg håper jo at ikke vurdering er hovedfokuset for elevene i hvert fall. At de kommer og har klump i magen og er nervøse fordi i dag skal hun notere antall mål jeg skårer i basket liksom». Hun beskrev også sitt forhold til vurdering som tallkarakterer på prestasjoner, og har i likhet med Anne tanker om at elevene må få lov til å vise at de kan forbedre seg:

«... sånn underveisvurdering og sånn og jeg har mye mer tro på det enn sluttvurdering for når den karakteren settes er den jo satt uansett. Vi fikk jo beskjed om at du får en 5er i basketball så gikk vi videre til neste sport liksom. Og da er jo den 5eren satt. Mens hvis du liksom får tilbakemelding underveis så kan du jo utvikle deg på en annen måte da. Hvordan kan man hjelpe dem til å få mer troa på seg selv da. Så tror jeg nok at man kan sitte igjen med mer enn en tallkarakter egentlig.» (Berit)

Torger viste også tydelig at han brukte erfaringene fra sin egen tid som elev i faget når han reflekterte over hvordan han ønsker å vurdere elever i kroppsøving. Han gir uttrykk for at han mislikte at det ble brukt resultatstandarder i de fysiske testene: «Jeg tenker jo at det er viktigst å tenke over elevens evner og deres behov mer enn det er viktig å si du skal.. du er såpass gammel så nå skal du kunne løpe såpass langt eller såpass fort.» Han fortalte at han selv ikke hadde god kondis på ungdomsskolen og dermed kom til kort i utholdenhetstester, og syntes ikke elevenes forutsetninger skal holde de tilbake når de blir vurdert: «Det er mer viktig å tenke på ting de kan kontrollere eller har mer kontroll over da.» Han har tidligere fortalt om utfordringer med mangel på kriterier for vurderingen, og det å få en karakter uten videre forklaring. Dette viser han igjen når han reflekterer over hvordan han selv ønsker å vurdere elever:

«... Jeg tror det er mye mer verdifullt å ha mer fokus på en tilbakemelding enn det er å ha fokus på en karakter da. Hvis du har fem så tenker du at jeg gjør det bra, men hvis du har en høy måloppnåelse på grunn av dette og dette og dette så er det jo noe annet å tenke på ... Det er liksom ikke så viktig akkurat hvor du er, men.. nivået ditt er ikke så viktig så lenge du skjønner hvorfor du er på det nivået. Hvordan du kan komme deg ut av det nivået eller komme deg opp av det nivået. Det er på en måte det som er viktigst.»

4.2.2 Videreføring av egne opplevelser med vurdering

Undertemaet «videreføring av egne opplevelser med vurdering» beskriver deltakerrefleksjoner knyttet til vurdering i kroppsøving som er svært like de erfaringene de fortalte om å ha hatt med kroppsøvingsfaget som elever.

To av deltakerne som har beskrevet en opplevelse av mye testing i ungdomsskolen, hadde andre erfaringer de heller la til grunn for hvordan de selv ønsket å vurdere sine elever. Anne fortalte om at hun alltid fikk karakteren 5 i kroppsøving og at hun spurte læreren om hva hun kunne gjøre bedre, hvorpå læreren svarte: «... nei du er liksom god du har gode holdninger og presterer bra.» Som gjorde at Anne tenkte på vurderingen i kroppsøving som en følelse hos læreren, og at lærerens vurderingsgrunnlag foruten testing baserte seg på hva hun så i timene: «... man som lærer må jo være på og følge med hver time. Jeg føler jeg har fått en god del vurdering fordi lærerne har fulgt med og virkelig sett hvordan jeg var og presterte.» Videre forklarte hun at hun ønsket selv å

være god til å «følge med» på elevene, i stedet for å bruke testing som vurderingsgrunnlag.

Berit sin historie med testing tok slutt i det hun begynte på videregående skole. Den nye kroppsøvingslæreren på videregående hadde et annet fokus enn de fra ungdomsskolen: «... men jeg merket at det var en forskjell på ungdomsskole og videregående at det ble mer fokus på innsats enn før.» Hun fortalte også at man ikke lenger fikk karakterer på prestasjoner og at forbedring var mer i fokus: «... så jeg føler at innsats og forbedring var mer fokus når jeg gikk på videregående.» Dette mistenkte hun at skyldtes en annen læreplan, men at det også kunne ha vært læreren som gjorde ting annerledes, hun foreslo også at: «Hun læreren på videregående var litt yngre mens de på ungdomsskolen var mye gamlere.» kunne være en grunn. En annerledes opplevelse på videregående gjorde at Berit så en annen versjon av vurdering i kroppsøving som hun har tatt med seg videre. Innsats og progresjon er det hun fortalte at hun kom til å verdsette mest, men uttrykte også: «Jeg synes jo også at deres forutsetninger skal komme fram.»

Runar og Knut hadde til felles at de på et eller annet tidspunkt har hatt et veldig godt forhold til kroppsøvingslæreren sin. For Runar, som beskrevet i kapittel 4.1.1, hadde en lærer på barneskolen som var veldig viktig for han. På ungdomsskolen opplevde han også veldig mye oppfølging fra læreren, og beskrev en følelse av å ha blitt sett: «Fra jeg begynte i åttende til tiende hadde jeg samme lærer da. Og han så liksom hele min progresjon hele veien gjennom ungdomsskolen.» Han opplevde også testing, men syntes det var en fin ting fordi han fikk svar på sin egen utvikling, men anerkjente at det kunne være problematisk for elever med dårligere forutsetninger: «De skjønner jeg veldig godt at ikke syntes det var noe særlig. Bare fordi du springer dårligere på en test så har du dårligere forutsetning for å få en god karakter.» Den gode oppfølgingen og følelsen av å bli sett kom også til syne i hans beskrivelse av hvordan han ønsker å jobbe med vurdering:

«Det kommer til å bli veldig likt som den jeg hadde i min oppvekst hvor fokuset er på bredden og å finne og få alle til å oppleve mestring. Også skal det vurderes ut ifra at du skal få tilbakemelding på det som du gjør som er bra, du skal få veiledning også trenger du ikke å få tilbakemelding på det som er dårlig. Ingenting er dårlig selv om det ikke er etter boka. Bare at du bidrar og gjør noe er godt nok innenfor det meste mener jeg da. Hvis du gjør noe mer spesifikt og gjør det bedre og får en utvikling så skal du bli sett og få høre det.»

Hans opplevelser med personlig utvikling som følge av god oppfølging fra begge lærerne var også noe han tok med seg, og ville: «... vurdere med fremgang og utvikling slik jeg fikk i den vurderinga på ungdomsskolen der du ser eleven og dens egen utvikling og kan gi en personlig tilbakemelding.»

Knut sine opplevelser med en lærer som fulgte opp, startet på ungdomsskolen. Han trivdes godt med læreren «Også følte jeg kanskje han var litt mer interessert fordi han drev med samme idrett, eller sykkel selv da. Så han var litt mer interessert og spurte meg hvordan det gikk i helga i friminuttene og sånn.» I tillegg likte Knut hvordan læreren «... alltid la opp til progresjon i det vi drev med.» Som ga han mulighet til å føle på mestring, noe han satte veldig høyt i kroppsøving. Som beskrevet i kapittel 4.1.1, var kroppsøving en arena hvor Knut fikk vise at han var god, siden han ble satt tilbake av dysleksi i de andre fagene. Opplevelsen av mestring og god oppfølging som han fikk av læreren vistes derfor i Knut sin refleksjon om hvordan han ville vurdere selv:

«Jeg føler liksom at det skal jo på en måte være en progresjon for å mestre noe videre da. Man skal ha et mål. Vurderinga må jo føre til læring og mestring føler jeg. At man ikke skal se det som nedtur, men at man har et selvstendig mål også skal man prøve å jobbe mot det. Vise til visse kriterier og prøve å skape mestring med det da. Jeg synes.. Jeg vet ikke helt hvordan man skulle gjort det annerledes.»

5.0 Diskusjon

Denne studiens formål var å innhente kunnskap om hvilke opplevelser og erfaringer fremtidige kroppsøvingslærere har hatt med vurdering i faget som elever, og hvordan disse opplevelsene og erfaringene påvirket deres syn på vurdering. Dette har blitt undersøkt for å kunne svare på følgende problemstilling: «Hvilken påvirkning har opplevelser fra acculturation-fasen på fremtidige kroppsøvingslæreres perspektiv på vurdering?»

Gjennom semi-strukturerte dybdeintervju og tematisk analyse ble det konstruert to hovedtemaer med to undertemaer hver. Det første temaet «opplevelser av ingen vurdering i barneskolen», inneholder deltakernes fortellinger om en felles forståelse av at de ikke ble vurdert i kroppsøvingsfaget på barneskolen. Dette har bidratt til at deltakerne blant annet så på kroppsøvingsfaget som en pause og har hatt betydning for hvilke trinn de ønsket å undervise i. Og det andre temaet «opplevelser med vurdering og refleksjoner om egen vurderingspraksis» hvor deltakernes fortellinger om opplevelser med vurdering gjennom egen skolegang er presentert. Temaet inneholder også deltakernes tanker om vurdering i faget og egen fremtidig vurderingspraksis. Her var det et klart skille mellom å ville ta i bruk vurderingspraksiser de opplevde som bra, og å ville unngå å bruke vurderingsformer de opplevde som dårlige.

I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg utvalgte momenter fra resultatene, og diskutere disse i lys av tidligere forskning og det teoretiske perspektivet for oppgaven samt ulike aspekter ved vurdering i kroppsøving som er presentert i kapittel 2.0. Først vil hovedfunn fra studien bli presentert, før jeg vil diskutere funn fra studien mer detaljert i lys av relevant litteratur og forskning. Til slutt vil studiens begrensninger, forslag til videre forskning og implikasjoner bli presentert.

5.1 Hovedfunn

Analysen avdekker egne opplevelser fra kroppsøvingsfaget, både med vurdering og andre aspekter ved faget som nøkkelfaktorer når det kommer til deltakernes perspektiv på vurdering. Dette kommer til best syne gjennom deltakernes tanker om egen fremtidig vurderingspraksis. Resultatene viser at alle deltakerne likte faget svært godt. Dette begrunnes med blant annet at de likte å være aktive, at kroppsøvingsfaget ga dem en pause i skolehverdagen, at de fikk utvikle seg selv og drive med noe de syntes var gøy i tillegg til å ha gjort det bra i faget.

Selv om deltakerne likte faget, fortalte noen deltakere om negative opplevelser knyttet til situasjoner med vurdering i faget. Dette vitner om at vurdering, som er hovedfokus i denne studien, ikke har vært avgjørende for deltakernes opplevelse av faget som helhet. Resultatene viser dog at opplevelser fra faget og spesielt med vurdering, har vært med på å påvirke både hvordan de selv ønsker å vurdere sine elever, men også andre faktorer som eksempelvis hvilket trinn de ønsker å jobbe på, og hvilken verdi de har tilegnet faget. Diskusjonen er delt i tre deler, den første fokuserer på deltakernes opplevelser som elever, mens den andre fokuserer på disse opplevelsenes påvirkning og hvilke perspektiver på vurdering de ønsker å ta med seg ut i jobben som lærer. Den tredje og siste delen tar for seg hvilke konsekvenser deltakernes perspektiv kan ha både for dem og for fremtidige studier og jobb. Denne strukturen har en progressiv hensikt da det er viktig å forstå deltakernes opplevelser for å kunne forstå hvordan disse påvirket deres perspektiv på vurdering som fenomen, men også å forstå hvorfor de tenker som de gjør

om egen fremtidig vurderingspraksis. Til slutt i kapittelet tar jeg for meg studiens begrensninger, forslag til videre forskning og implikasjoner.

5.1.1 *Opplevelser i kroppsøvingfaget*

I likhet med funn fra tidligere studier, viser resultatene i denne studien at kroppsøvingslærerstudentene likte kroppsøvingfaget som elever. Flere så på kroppsøvingfaget som en måte å få rørt seg på og slippe å tenke så mye i motsetning til de andre fagene, noe som demonstrerer en følelse av mestring og glede for å bevege seg i tråd med karakteristikkene hos kroppsøvingslærerstudenter i andre land (Curtner-Smith et al., 2008; Ferry 2018; Merrem & Curtner-Smith, 2019; Richards et al., 2014). Dette er ifølge Richards et al. (2014) svært karakteristisk for mennesker som søker en karriere som kroppsøvingslærere. Deltakerne beskriver faget som gøy, at de fikk en arena å utvikle seg på, og generelt for alle deltakerne var at de likte å være aktive, og gjorde det bra i faget.

Til tross for at deltakerne var tydelige på at de likte kroppsøvingfaget, finnes det en god del eksempler på misnøye eller mangel på forståelse for opplevelser som omhandler vurdering hos deltakerne i resultatene så vel som gode opplevelser med vurdering. I denne delen av diskusjonen vil jeg ta for meg deltakernes fortellinger om opplevelser med vurdering fra tiden som elever og diskutere disse i lys av tidligere forskning og de skolepolitiske rammene for vurdering i kroppsøving.

Samtlige deltakere indikerte på en eller annen måte at de ikke opplevde vurdering på barneskolen. Dette er i så fall i strid med opplæringsloven, som tydelig sier at alle elever har rett på vurdering (Forskrift til opplæringslova §3-2). Resultatene viser dog bare deltakernes subjektive opplevelser fra barneskolen, og det kan være flere ulike årsaker til at deltakerne sitter igjen med en følelse av å ikke ha blitt vurdert. I denne sammenhengen blir Lortie (1975) sitt begrep «apprenticeship of observation» relevant, hvor elever påvirkes av sine opplevelser med lærere og får et syn på hva læreryrket innebærer. Deltakerne har gjennom apprenticeship of observation blitt påvirket av opplevelsene i faget som har skapt en ide om at de ikke ble vurdert. Richards et al. (2014) påpeker at elever i mange tilfeller observerer utelukkende undervisningskonteksten i faget, får et mangelfullt bilde av innholdet i lærerjobben og derfor ikke får med seg det arbeidet som blir gjort utenfor undervisningen, som inkluderer vurderingsarbeid. Det kan derfor tenkes at vurderingsarbeidet lærerne deres gjorde på barneskolen ikke var synlig for deltakerne eller at det ikke gjorde nok inntrykk. En annen mulig forklaring, er at elever i barneskolen i Norge ikke vurderes med karakter, og at deltakerne derfor ikke legger noe i den vurderingen de kan ha opplevd. Elever til og med 7. trinn skal vurderes uten karakter (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-5). Det er likevel klart av forskrift til opplæringsloven at alle elever har rett til vurdering gjennom både underveisvurdering og sluttvurdering (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-2). Deltakerne ble intervjuet rett etter semesterstart for kroppsøvingfaget på utdanningen og kan derfor mangle kunnskapen de trenger til å identifisere vurderingsarbeid som ikke tallfestes med karakter. Forskning viser dog at kroppsøvingslærere generelt sliter med å implementere formative vurderingsformer i faget (Arnesen et al., 2013; Leirhaug & Macphail, 2015), som kan være en annen grunn til at deltakerne ikke følte at de ble vurdert. Deltakernes opplevelse kan også være resultat av at lærerne ikke lyktes med å implementere formativ vurdering i det heletatt, eller at den summative som eventuelt fant sted ikke ble oppfattet av deltakerne.

Noen deltakere fortalte at de hadde fått mye oppfølging gjennom tiden som elev i kroppsøving. En fortalte om at læreren fra ungdomsskolen fulgte tett med på progresjonen hans hele veien, og at han på barneskolen hadde en lærer som alltid la opp til mestring, uavhengig av hvilke forutsetninger han hadde. En annen deltaker fortalte også om tett oppfølging på ungdomsskolen og en lærer som la opp til progresjon i alt de gjorde og fulgte opp. Arnesen et al., (2013) knyttet kroppsøvingslæreres evne til å implementere formativ vurdering i faget til blant annet rammer, noe som kan være en grunn til at den ene deltakeren opplevde å ikke bli vurdert i barneskolen hvor han hadde mange ulike lærere. Rammene ble annerledes på ungdomsskolen hvor deltakeren hadde samme lærer hele veien, og læreren hadde kanskje derfor også bedre mulighet til å følge opp og legge opp til mestring. De to deltakerne brukte ikke ordet vurdering for å beskrive disse opplevelsene, men opplevelsene de beskrev er også å kjenne igjen i beskrivelsen av vurdering for læring eller formativ vurdering. Ifølge Evensen (2020) innebærer dette at vurderingen skal bidra til innsikt i hva eleven mestrer og hva den trenger å arbeide med for å forbedre seg. Ser man på deltakernes utsagn, har de beskrevet opplevelser med dette, men beskrev opplevelser med «oppfølging» og at læreren «legger opp til mestring». Siden deltakerne er førsteårsstudenter som enda ikke har gjennomgått den formelle trainingen for kroppsøvingslærere om blant annet vurdering i faget, kan det tenkes at de ikke har forstått at det de opplevde var en form for formativ vurdering.

I kapittel 4.2.1 skrev jeg om at flere deltakere fortalte om opplevelser med bruk av testing av både fysiske egenskaper og ferdigheter på ungdomsskolen. Deltakernes alder plasserer dem på ungdomsskolen i tiden hvor LK06 var gjeldende læreplan. Dette var en periode hvor bruken av slike tester økte, selv om det hadde vært en velbrukt praksis over lang tid (Evensen, 2020; Vinje & Brattenborg, 2016). I Aasland et al. (2019) ble bruken av summativ vurderingspraksis beskrevet som fremtredende blant norske kroppsøvingslærere i vurderingsarbeid, og fysiske tester ble brukt av alle kroppsøvingslærerne i studien. I Moen et al. (2018) sin studie vises det også at en stor andel elever opplever at resultater fra fysiske tester blir brukt som vurderingsgrunnlag. Flere av deltakerne fortalte om at de ikke likte testing som vurderingsform av flere årsaker. Ubehag forbundet med å bli sammenliknet med andre elever, meningsløshet forbundet med kommunikasjon fra lærer om hva de ble vurdert etter og frustrasjon knyttet til å ikke ha mulighet til å forbedre seg. Evensen (2020) forklarer at bruk av slik testing i vurderingsarbeid er vanskelig å forsvare etter gjeldende læreplan. Rangering av elever basert på testresultater som deltakerne fortalte om, vil ikke være i tråd med nasjonale rammer for vurdering i kroppsøving, da elevenes forutsetninger også skal tas i betraktning i vurderingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2021). I kapittel 4.2.1 beskrives deltakernes opplevelser med testing hvor karakterer ble gitt basert på fastsatte kriterier som «X antall meter i kulestøt» eller «X antall minutter på 3000m». Å rangere elever basert på faste kriterier for karakterer slik deltakerne beskrev vil være i strid med innføringen av elevenes forutsetninger i vurderingsgrunnlaget, da alle elever blir rangert på prestasjonen de leverer uavhengig av forutsetningene sine.

Noen deltakere formidlet en frustrasjon knyttet til det å ikke ha mulighet til å forbedre seg eller vise progresjon på de fysiske testene, enten de ble gjennomført bare en gang eller at de ble gjennomført flere ganger uten mulighet til å øke sin fysiske kapasitet i kroppsøvingstimen i mellomtiden. Deltakerne har her gjennom apprenticeship of observation opplevd en vurderingspraksis de har vurdert til å være dårlig (Lawson, 1983b). Vinje & Brattenborg (2016) hevder i likhet med Evensen (2020) at bruk av

fysiske tester ikke nødvendigvis står i samsvar med retningslinjene for faget, og at en lærer som bruker testresultater i vurdering bør gjøre dette etter grundige didaktiske refleksjoner. Ifølge forskrift til opplæringsloven §3-3 er formålet med vurdering i fag blant annet å fremme læring og bidra til læringslyst underveis, noe det ut fra resultatene i denne studien er tydelig at det ikke gjorde for disse deltakerne da de ikke fikk mulighet til å jobbe aktivt for å forbedre testresultatene sine i kroppsøvingstimmene for å vise utvikling og progresjon. Utdanningsdirektoratets føringer for bruk av testing i vurderingsarbeid i kroppsøving innebærer blant annet at testene bør være koblet til læring og faglig utvikling, at de kan være utgangspunkt for samtaler og refleksjoner med elevene og til hjelp for elevene innsikt i utviklingen av egen kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette viser også at det er minimalt med, om ingen likheter mellom Utdanningsdirektoratets føringer for bruk av testing og opplevelsene deltakerne forteller om.

En deltaker fortalte i forbindelse med samtalen om bruk av testing i kroppsøving om en opplevelse av at læreren formidlet en forvirrende vurderingspraksis. Til tross for testingen, formidlet læreren at det var innsats og fair play «og sånne ting» han vurderte etter. Skolen hadde ifølge deltakeren vurdering for læring som satsningsområde. Basert på deltakerens opplevelse kan det virke som læreren i likhet med lærere fra Arnesen et al. (2013) og Leirhaug & MacPhail (2015) ikke lyktes med å implementere en formativ vurderingspraksis etter nye forskrifter. Deltakerens opplevelse med denne læreren motstrider funn fra studien til Engvik (2013) hvor lærerne som hadde deltatt i prosjekt med vurdering for læring lyktes med å implementere formativ vurderingspraksis. Funn fra Moen et al. (2018) peker dog på at elevs oppfatning av hva de blir vurdert etter ikke alltid stemmer overens med hva kroppsøvingslærere rapporterer å ha vurdert etter, og kan være en mulig forklaring på hvorfor deltakeren og læreren fra ungdomsskolen hadde ulike oppfatninger om vurderingspraksisen i dette tilfellet.

5.1.2 *Opplevelsers påvirkning*

I kapittel 2.1.1.1 og 2.1.1.2 forklarer jeg begrepene «apprenticeship of observation» og «the subjective warrant». Disse begrepene er sentrale når det kommer til acculturation-fasen hos fremtidige kroppsøvingslæreres sosialisering. Dette fordi de gjennom apprenticeship of observation skaper seg et bilde av hva det innebærer å jobbe som kroppsøvingslærer (Lortie, 1975), og de får en formening om hvordan jobben som kroppsøvingslærer bør utføres (Lawson, 1983b). Videre vil fremtidige kroppsøvingslæreres subjective warrant være avhengig av det de har observert og opplevd gjennom apprenticeship of observation, da de bruker disse erfaringene til å bedømme hva som kreves av dem for å være kroppsøvingslærere og hvor godt de selv er rustet til å gjøre denne jobben (Lawson, 1983b).

I forrige kapittel ble deltakernes opplevelser fra kroppsøvingsfaget diskutert. Mer spesifikt opplevelser med vurdering i kroppsøving. Denne delen av diskusjonen vil omfatte hvordan de vurderingspraksisene deltakerne opplevde gjennom apprenticeship of observation har påvirket deres tanker om vurdering og egen fremtidig vurderingspraksis, samt en drøfting av deltakernes subjective warrant.

Tidligere studier indikerer at kroppsøvingslæreres syn på ulike elementer som undervisningspraksis og måloppnåelse i kroppsøvingsfaget påvirkes sterkt av observasjoner og opplevelser fra acculturation-fasen (Curtner-Smith et al., 2008; Merrem & Curtner-Smith, 2019; Ferry, 2018). Denne påvirkningen er også synlig i resultatene fra denne studien, da samtlige deltakere virker å basere sine tanker om

vurdering og egen fremtidig vurderingspraksis utelukkende på opplevelser fra kroppsøvingsfaget og dermed deres apprenticeship of observation. Her har deltakerne gjort seg opp meninger knyttet til hvorvidt praksisen de opplevde var god eller ikke før de reflekterte over hvordan de selv ville gjøre jobben. I refleksjon om hvordan deltakerne svarte på spørsmål knyttet til deres egen fremtidige vurderingspraksis, er det klart at deltakerne enten ønsket å bringe videre vurderingspraksiser lærerne deres brukte som de vurderte til å være gode, eller å aktivt unngå å gjenskape vurderingspraktiser deres kroppsøvingslærere brukte som de vurderte til å være dårlige. De nevnte resultatene minner om funn fra Botha (2020), hvor deltakerne ønsket å gjenskape gode læringsmiljø de selv hadde opplevd, eller skape et læringsmiljø de ikke fikk oppleve. Unntaket fra ønsket om gjentakelse eller eliminering av opplevd vurderingspraksis kommer der deltakerne reflekterer over andre positive opplevelser fra faget som de ikke nødvendigvis knyttet til vurdering, men som de implementerer i sine tanker om egen vurderingspraksis. Dette vitner om at deltakerne ikke reflekterer utenom opplevelser og erfaringer de har fra deres apprenticeship of observation. Det er mulig at dette skyldes måten intervjuet ble gjennomført på, men spørsmålene i intervjuguiden er ikke lagd for å låse deltakernes refleksjoner til de opplevelsene de har beskrevet tidligere i intervjuet. Fire hovedspørsmål ble stilt til deltakerne om vurdering i kroppsøving:

«Kan du fortelle meg om en gang du har blitt vurdert i kroppsøving på en måte du synes var dårlig? «Kan du fortelle meg om en gang du har blitt vurdert i kroppsøving på en måte du synes var bra/produktiv?», «Hva betyr vurdering i kroppsøving for deg?» og «Hvordan ser du for deg din egen vurderingspraksis i jobben som lærer» (Vedlegg 3).

Jeg skrev tidligere om deltakere som ikke gjenkjente det de kalte «oppfølging» og «å legge opp til mestring» som underveisvurdering. Det er disse opplevelsene som tidligere har blitt identifisert som unntak fra deltakernes tendens til å ville gjenta eller unngå vurderingspraksiser de har opplevd. Det viser dog at de to deltakerne gjennom apprenticeship of observation har vurdert «oppfølging» og «å legge opp til mestring» som en måte en lærer bør jobbe på (Lawson, 1983b). I sine tanker om egen vurderingspraksis ser man igjen fortellingene om hvordan deres egne lærere fulgte opp. En deltaker mente at vurderingen måtte føre til læring, som er et av formålene med vurdering (Fjørtoft, 2016; Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). Videre forklarte han at han mente elevene skulle ha et selvstendig mål å jobbe mot, som indikerer at han vil ta elevenes forutsetninger i betraktning slik Utdanningsdirektoratet (2021) beskriver er nødvendig i kroppsøving, da elevenes kropp og tidligere erfaringer med bevegelse danner grunnlag for å utvikle kompetanse i faget. Den andre deltakeren indikerer at han vil praktisere underveisvurdering gjennom å si at han vil gi tilbakemeldinger og veiledning, og at han ønsker å vurdere «fremgang og utvikling», som også indikerer at han også ønsker å ta elevenes forutsetninger i betraktning i tråd med Utdanningsdirektoratet (2021) sine føringer. Han fortalte at han ønsket å jobbe med vurdering på samme måte som det lærerne hans gjorde, foruten fysiske tester. Dette er et eksempel på at gjennom apprenticeship of observation har han vurdert testing av fysiske egenskaper til å ikke være en god måte å vurdere (Lawson, 1983b), og han begrunner dette i at han så andre elever som mislikte det fordi de hadde dårligere forutsetninger selv om han likte at testene ga han selv svar på egen fremgang.

Forskning peker på at kroppsøvingslærerstudenter har vanskelig for å implementere praksiser de har lært på utdanningen hvis de ikke samsvarer med opplevelser fra blant annet grunnskole (Glotova & Hastie, 2014). Dette kan gjøre det vanskelig for deltakerne som tidligere fortalte om omfattende bruk av fysiske tester og testing av ferdigheter. Fire

av fem deltakere uttrykte et ønske om å unngå bruk av fysiske tester, av ulike årsaker presentert i forrige del av diskusjonen. Noen deltakere i Botha (2020) ønsket å skape læringsmiljøer de ikke fikk oppleve, som kan minne om hvordan disse deltakerne ønsker seg vekk fra den vurderingspraksisen de mislikte og over til en annen vurderingspraksis. I motsetning til den standardiserte og tradisjonelle testkulturen, ønsker deltakerne å gjennomføre andre vurderingsformer, som tilfeldigvis er mer i tråd med nåværende retningslinjer for vurdering. For å sørge for vurdering for læring må læreren gi eleven innsikt i hva den mestrer og hva den trenger å arbeide videre med for å forbedre seg (Evensen, 2020). Deltakerne uttrykte at de ønsket å gjennomføre vurdering på en slik måte at de kunne hjelpe deltakerne til å forbedre seg, gjennom eksempelvis tilbakemeldinger. Disse tankene kan minne om vurdering for læring. Et ønske om å gi tilbakemeldinger på ting elevene kunne kontrollere, henter også om at man ønsker å ta elevenes forutsetninger i betraktning (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette ble pekt på som mer verdifullt av deltakerne enn å sette karakterer ut fra faste krav, som tidligere i diskusjonen ble pekt på som i strid med nåværende rammer for vurdering (Evensen 2020).

En deltaker hadde gjennom jobb som vikarlærer på barneskolen før starten på studiet fått en erfaring de andre deltakerne ikke hadde. Erfaringene fra jobben som vikarlærer ble i dette tilfellet del av deltakerens acculturation-fase, da han enda ikke hadde tatt valget om å bli kroppsøvingslærer enda (Lawson, 1983b). Dette har gitt deltakeren mer innsikt i hva det vil si å være kroppsøvingslærer, og derfor bedre forutsetninger enn de andre deltakerne for å gjøre opp en mening om hva jobben innebærer (Templin & Richards, 2014). Denne erfaringen har dog gjort at deltakeren ser på vurdering i kroppsøving som svært utfordrende, helt til det punktet at han ønsker å jobbe i barneskolen for å «slippe å vurdere» elevene. Deltakeren har her tatt et aktivt valg om å velge en studieretning som gjør at han får jobbe i barneskolen. Dette vitner om at deltakeren ikke følte han kunne vurdere elever og derfor har en høyere, men feiloppfattet subjective warrant til å arbeide i barneskolen basert på en ufullstendig forståelse og apprenticeship of observation om hva det innebærer å jobbe i barneskolen (Richards et al., 2014). Deltakeren indikerte at han så sine begrensninger som lærer og at lærerutdanningen var viktig fordi han trengte mer «kjøtt på beina», noe som vitner om at hans erfaringer med å arbeide i skolen førte til en lavere subjective warrant knyttet til vurdering. Dette funnet motstrider funn fra Merrem & Curtner-Smith (2019) hvor deltakere med erfaringer fra vikarjobber og trenerjobber har fått styrket sin subjective warrant gjennom en følelse av bekreftelse på at de hadde det som krevdes for å gjennomføre jobben. Det samsvarer dog med funn fra Botha (2020) hvor deltakere som er mer bevisste på flere av lærerens oppgaver rapporterer at de ikke føler seg klare til å jobbe som lærere uten å gjennomgå utdanning. Denne deltakeren er den eneste i denne studien som har uttrykt at vurdering i kroppsøving er svært utfordrende. Det virker som at de andre deltakerne som utelukkende baserer sine tanker om vurdering fra tiden som elever føler seg tryggere i sine refleksjoner om vurdering. Dette kan forklares i at de gjennom apprenticeship of observation potensielt har fått et mangelfullt bilde på hva vurderingsarbeid i kroppsøving innebærer og har fått en kunstig høy subjective warrant og derfor vurderer seg selv som mer kompetente enn de faktisk er (Graber, 2001; Richards et al., 2014). Det må dog nevnes at the subjective warrant omhandler mange andre faktorer enn vurdering, og at det å se på seg selv som kompetent for jobben ikke må gjelde hvor kompetent man vurderer seg selv til å vurdere elever, men er en helhetsvurdering av seg selv i yrket.

5.2 Potensielle konsekvenser av studiens funn

I kapittel 4.2.2 skrev jeg om en deltaker som forklarte om et klart skille mellom måten hun ble vurdert på ungdomsskolen og videregående skole. På ungdomsskolen ble det brukt utelukkende testing av fysiske egenskaper og ferdigheter som vurderingsform, mens læreren hun hadde på videregående verdsatte innsats og holdninger og tok dette i betraktning i vurderingsarbeidet. deltakeren selv reflekterte over om dette kunne skyldes at læreren fra ungdomsskolen var mye eldre enn læreren fra videregående, som hun fortalte at var nyutdannet. Til tross for at hun gikk på både ungdomsskole og videregående skole mens LK06 var gjeldende læreplanverk, spekulerte deltakeren på om læreplanen var endret fra ungdomsskole til videregående fordi vurderingspraksisene til de to lærerne opplevdes så forskjellige. Tidligere forskning har vist at kroppsøvingslæreres vurderingspraksis vurderer veldig (Arnesen et al., 2013; Leirhaug & Macphail, 2015), noe deltakerens opplevelse reflekterer. Det er også rapportert om at flere lærere sliter med å endre vurderingspraksis når forskrifter og læreplaner endres (Arnesen et al., 2013; Leirhaug & Macphail, 2015; Lander et al., 2016). Dette kan forklare hvorfor en mer erfaren lærer, som hun hadde på ungdomsskolen fører en vurderingspraksis basert på utdaterte perspektiver på vurdering (Vinje & Brattenborg, 2016). Som Imsen (2020) beskriver, har vurdering i norsk skole gjennomgått flere faser. Det kan tenkes at lærere som jobber lenge i skolen, og ikke klarer å endre praksis etter nye forskrifter blir låst fast i den fasen som var gjeldende i det de begynte i jobb. Tidligere forskning har pekt på hvordan acculturation-fasen har sterkere påvirkning på fremtidige kroppsøvingslæreres perspektiver på ulike aspekter i kroppsøvingfaget enn det professional socialization har (Curtner-Smith et al., 2008; Glotova & Hastie, 2014), og for deltakeren sin del, kunne dette potensielt blitt problematisk om hun ikke hadde fått sett en annen form for vurdering. Man kan ikke si noe om noen av lærernes faktiske vurderingspraksis ut ifra de opplevelsene deltakeren beskrev, men om en fremtidig kroppsøvingslærer som henne opplever utdaterte vurderingspraksiser i acculturation-fasen, og lærerutdanningen ikke har nok påvirkning, kan det tenkes at slike utdaterte vurderingspraksiser får «leve evig» i skolen og at man havner i en slags «ond sirkel» hvor tidligere faser av vurdering består i skolen.

Resultatene viser at flere av deltakerne i studien ønsker å gjennomføre samme vurderingspraksis som lærerne deres gjorde. Fremtidige kroppsøvingslærere kan møte på problemer i lærerjobben hvis den praksisen studenten ønsker å videreføre ikke er i tråd med føringene for faget. Kim & Lee (2022) vurderer at mangel på undervisning om vurdering under utdanningen er en potensiell årsak til at kroppsøvingslærere kopierer kroppsøvingslærere de hadde i grunnskolen. Som beskrevet tidligere, er deltakerne i denne studien sine tanker om egen vurderingspraksis ganske i tråd med de nasjonale rammene for vurdering i kroppsøving, med tanke på hva man kan forvente av studenter som ikke har begynt utdanning. Utfordringen kommer når studenter er så bestemte om å gjenta sin praksis som den ene deltakeren er, men har tanker om god praksis som ikke stemmer overens med det utdanningsinstitusjonen underviser. Spesielt når studenter har tendens til å frastøte seg kunnskap som ikke stemmer overens med opplevelser fra acculturation-fasen (Stroot & Ko, 2006), og kan gjennom strategic compliance påta seg holdninger som stemmer overens med utdanningsinstitusjonen for å gjøre det bra under utdanning, men samtidig beholde de holdningene de har tilegnet seg gjennom acculturation-fasen (Graber, 1991). Funn i studien viser også hvordan en deltaker har valgt mellom to ulike former for vurdering hun hadde opplevd. Hovedvekten av vurdering som hun hadde erfaring med fra tiden som elev var basert på fysiske tester, men ble

fortalt av læreren at hun «fulgte med på henne» i timene og at dette også var del av vurderingen. Deltakeren ville ikke gjennomføre tradisjonelle tester som del av sin vurderingspraksis, men ville som sin lærer bare «følge med på» elevene sine. En slik påvirkning kan i kombinasjon med strategic compliance bli problematisk hvis det eneste standpunktet man har tatt er hvilke vurderingsformer man ikke ønsker å videreføre. Spesielt når tidligere forskning peker på at kroppsøvingslærere føler de mangler kunnskap og trening om vurdering i kroppsøving (Lander et al., 2016; Morgan & Hansen, 2007).

I likhet med tidligere funn har resultatene i denne studien vist at deltakerne tydelig har blitt påvirket av sine erfaringer fra faget som elever når det kommer til tanker om vurdering (Karp & Woods, 2008; Looney et al., 2018). Det er også tydelig opptatt av å gjennomføre gode praksiser, i likhet med deltakere fra Kim & Lee (2022), enten gjennom å forkaste praksiser de ser på som dårlige eller å videreføre praksiser de ser på som gode. Jeg har tidligere i diskusjonen pekt på likheter mellom deltakernes tanker om vurdering og fremtidig vurderingspraksis, og rammene for vurdering i norsk skole og kroppsøving. Tidligere funn peker på utfordringer kroppsøvingslærere har med å implementere praksiser de lærer under utdanningen (Glotova & Hastie, 2014), samtidig som opplevelser fra acculturation-fasen har større påvirkning på fremtidige kroppsøvingslæreres praksis enn professional socialization (Curtner-Smith et al., 2008). Ferry (2018) fant at kroppsøvingslærerstudenter hadde tendens til å beholde sine syn på hva god praksis i faget er gjennom utdanningen. Om utdanningen deltakerne i denne studien nå skal gjennom lykkes med å lære bort det som er nåværende rammer for vurdering, kan det tenkes at det ikke er en utfordring at de beholder sine syn på vurdering fra acculturation-fasen, men heller en fordel. Dette fordi resultatene viser at deltakernes tanker om vurdering burde være ganske like som den utdanningen ønsker at de skal ende opp med. Det kan tenkes at dette minsker sannsynligheten for at deltakerne frastøter seg kunnskap fra utdanningen (Stroot & Ko, 2006) eller påtar seg holdninger for å gjøre det bra gjennom strategic compliance (Graber, 1991).

5.3 Studiens begrensninger

I denne delen vil jeg belyse studiens begrensninger. Jeg vil først ta for meg studiens teoretiske begrensninger, før begrensninger knyttet til analysemetode etterfulgt av begrensninger knyttet til deltakere og rekruttering.

Denne studien kombinerer det teoretiske perspektivet occupational socialization theory med rammer for vurdering i norsk skole. Implementeringen av vurdering som tema for studien gjør at enkelte aspekter ved occupational socialization theory ikke er blitt tatt høyde for i studien. Eksempelvis omhandler acculturation-fasen og apprenticeship of observation også påvirkning fra deltakelse i barneidrett og påvirkning fra signifikante andre som foreldre, trenere, venner og andre viktige personer i fremtidige kroppsøvingslæreres oppvekst (Templin & Richards, 2014). Studiens fokus har derfor vært på elevenes opplevelser fra tiden som elever i kroppsøvingfaget og hvordan opplevelsene har påvirket deres perspektiver på vurdering. Occupational socialization theory innebærer også sosialisering under utdanning og i jobb, noe denne studien ikke kan si noe konkret om da studien med hensikt har rekruttert deltakere som bare har fullført acculturation-fasen.

Analysemetoden som er brukt i denne studien er Tematisk analyse. Dette er i utgangspunktet ikke problematisk, men resultatene og diskusjonen er påvirket av mine tolkninger som forfatter av studien og analytiker av datamaterialet. Dette er i tråd med

tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), men må tas i betraktning når man leser studien. Jeg har forsøkt å gi innblikk min posisjon til temaet og bakgrunn for å gjennomføre studien i kapittel 3.7.1, men ønsker å sette søkelys på denne og oppfordre leseren til å være bevisst dette i gjennomgangen av studien.

Denne studien har et utvalg på fem deltakere. Datamaterialet som er innhentet baseres på deltakernes fortellinger om egne opplevelser fra kroppsøvfingsfaget og kan derfor ikke ses på som representative for alle kroppsøvfingslærerstudenter. Rekrutteringen ble gjort med bekvemmelighetsutvalg og strategisk utvalg, som begrenset perspektivene som ble delt i intervjuene. Dette er en avgjørelse gjort av forsker basert på oppgavens formål og problemstilling. Det lyktes ikke å finne deltakere i det strategiske utvalget som ikke likte kroppsøving da de var elever. Perspektiver fra fremtidige kroppsøvfingslærere som mislikte kroppsøving som elever er derfor ikke representert i denne studien, og gjør at studien begrenser seg til perspektivene til 5 fremtidige kroppsøvfingslærere som likte faget som elever.

5.4 Forslag til videre forskning

Funn i denne studien viser mange likheter med funn fra internasjonale studier. Dette belyser at fenomener knyttet til occupational socialization theory også er aktuelle i norsk kontekst. Det foreslås derfor mer forskning knyttet til occupational socialization theory i Norge, da det kan belyse fenomener som gjør det mulig for lærerutdanningen å utvikle seg til å ha en større påvirkning. Dette kan gjøres gjennom å kopiere denne studien for å få mer data på hvem som blir kroppsøvfingslærere i Norge, eller å finne ut hva som tiltrekker denne typen mennesker til studiet slik det er konstruert nå.

Denne studien er kvalitativ, og resultatene er derfor ikke representative for alle kroppsøvfingslærerstudenter. Det anbefales derfor å gjennomføre større kvantitative studier som kan kartlegge hvilke mennesker som velger å ta utdanning for å bli kroppsøvfingslærere i Norge, for å bedre kunne tilpasse utdanningen.

Deltakerne i denne studien har alle fortalt at de likte kroppsøvfingsfaget som elever. Det må påregnes at det også eksisterer kroppsøvfingslærerstudenter som ikke likte faget, men som likevel ønsker å bli kroppsøvfingslærere. Da denne studien ikke lyktes med å nå denne typen kroppsøvfingslærerstudenter, foreslås det liknende studier med deltakere i den kategorien.

Flere studier som den longitudinale som er planlagt i forlengelse av denne kan bidra til å få mer innblikk i hvordan kroppsøvfingslærerstudenters perspektiver på ulike aspekter ved kroppsøvfingsfaget påvirkes gjennom professional socialization. Kunnskap fra slike studier kan bidra til å utvikle og forbedre utdanningen for fremtidige kroppsøvfingslærerstudenter.

Studien har oppdaget likheter mellom deltakernes perspektiv på vurdering og skolepolitiske rammer for vurdering i norsk skole og kroppsøving. Organizational socialization har blitt forbigått i denne studien på bakgrunn av studiens problemstilling, men denne fasen av OST inneholder fenomener som «institutional press» og «washout-effect» (Lynn & Woods, 2010; Stroot & Ko, 2006). Disse fenomenene beskriver hvordan nyutdannede kroppsøvfingslærere blir utsatt for press i institusjonen de jobber i, og derfor forkaster perspektiver om for eksempel vurdering de har tilegnet seg gjennom acculturation-fasen og professional socialization. Dette reiser spørsmål om fremtidige kroppsøvfingslærere som gjennom acculturation-fasen har tilegnet seg perspektiver på innholdet i yrket som forsterkes gjennom utdanningen kan være mindre utsatt for

fenomener som «institutional press» og «washout-effect». Longitudinale studier på kroppsøvingslærere med ulikt nivå av samsvar mellom de to første fasene kan kunne bidra til kunnskap som trengs for å finne en måte å minske effekten av disse fenomenene.

5.5 Implikasjoner

Det har i denne studien blitt diskutert hvordan deltakerne har fått en kunstig høy subjective warrant knyttet til vurdering. Gjennom apprenticeship of observation har de fått en potensielt mangelfull forståelse av hva jobben som kroppsøvingslærer innebærer. For å forberede fremtidige kroppsøvingslærerstudenter bedre til yrket, bør utdanningen derfor vurdere å fokusere mer på de delene av kroppsøvingslærerjobben som det ikke er like lett å observere gjennom apprenticeship of observation. Dette innebærer blant annet vurdering.

Acculturation-fasens påvirkning på fremtidige kroppsøvingslæreres perspektiver på vurdering er belyst i denne studien. Det anbefales derfor at utdanningen åpner for at deltakernes opplevelser og erfaringer kan være grunnlag for diskusjon og refleksjon i undervisning. På denne måten kan utdanningen identifisere studenters perspektiver som ikke er i tråd med utdanningsinstitusjonens perspektiver og lettere påvirke studentene i retning av det som forventes av fremtidige kroppsøvingslærere.

Funn i denne studien er autentiske og uten påvirkning fra kroppsøvingslærerutdanningen, som viser at deltakernes perspektiver på vurdering nesten helt utelukkende baserte seg på å eliminere praksiser de mislikte og fortsette på praksiser de likte. Sammen med den brede enigheten i OST-forskningen om at akkurat denne fasen har større påvirkning enn utdanningen, viser dette viktigheten av den neste fasen i deres sosialisering. Ja, funnene viser at deltakernes opplevelser med vurdering i kroppsøving har gjort at de ønsker å videreføre praksiser som er mer i tråd med rammene for vurdering enn de praksisene de ikke vil gjenbruke, men det er fortsatt mye igjen å lære. Det stiller store krav til universitetene om å tilby en utdanning som gjør at de kommer ut i skolen med et helhetlig og riktig bilde på vurdering i kroppsøving, i likhet med andre aspekter ved faget.

6.0 Konklusjon

Denne studien søkte svar på problemstillingen: Hvilken påvirkning har opplevelser fra acculturation-fasen på fremtidige kroppsøvingslæreres perspektiv på vurdering?

Studien har i likhet med andre studier som har undersøkt påvirkning fra acculturation-fasen funnet at fremtidige kroppsøvingslærere gjør seg opp tanker og meninger om hva som er god praksis for en kroppsøvingslærer basert på egne opplevelser og erfaringer (Curtner-Smith et al., 2008; Ferry, 2018; Glotova & Hastie, 2014). Spesifikt har denne studien bidratt med innsikt i hvordan fremtidige kroppsøvingslærere påvirkes av egne opplevelser og erfaringer fra tiden som elev i kroppsøvingsfaget, når de danner sine perspektiver på vurdering. Funn i studien viste gjennom refleksjon rundt egen fremtidig vurderingspraksis at deltakerne ønsket å unngå vurderingsformer de opplevde som ubehagelige eller meningsløse, mens de ønsket å reprodusere eller bringe videre vurderingspraksiser de opplevde som meningsfulle. De nevnte funnene dreier seg i hovedsak om å gå bort fra testing av fysiske egenskaper og tekniske ferdigheter og over til vurdering av fremgang og læring. Det er også funn i studien som viser at deltakerne inkluderte opplevelser og erfaringer de ikke knyttet direkte til vurdering i sine tanker om egen fremtidig vurderingspraksis. Dette er funn som dreier seg om opplevelse av oppfølging.

Deltakernes opplevelser med vurdering fra acculturation-fasen, reflekterer det tidligere forskning har funnet om vurdering i norsk kroppsøving. Dette vises gjennom funn av at deltakernes opplevelser med vurdering har variert ut ifra hvilke lærere de har hatt, at de har opplevd bruk av tester som måler fysiske egenskaper og tekniske ferdigheter, og lite bruk av formativ vurdering i noen tilfeller (Aasland et al., 2019; Arnesen et al., 2013; Leirhaug & Macphail, 2015). Opplevelsene virker å ha påvirket deltakerne i retning av et ønske om en mer formativ vurderingspraksis, da de ofte vurderte summative vurderingsformene som dårlige basert på egne opplevelser, og de formative formene for vurdering som bra. Her er da summativt forbundet med de formene for vurdering hvor man tar utgangspunkt i en standard for måloppnåelse og vurderer deretter, ofte i forbindelse med testing.

Noe som stikker seg fram i studien, er at deltakernes perspektiver på vurdering har gjennom egne opplevelser og erfaringer blitt påvirket i retning av en ønsket vurderingspraksis som har flere likhetstrekk med de skolepolitiske rammene for vurdering i norsk skole og kroppsøvingsfaget. Blant annet er det fremtredende i deltakernes perspektiver at vurdering i kroppsøving skal bidra til at elevene lærer noe, som i norsk skole er et av formålene med vurdering i fag (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3; Fjørtoft, 2016). Flere indikasjoner om at deltakerne ønsker å ta elevenes forutsetninger i betraktning i eget vurderingsarbeid er identifisert, som er et av hensynene kroppsøvingslærere skal ta i vurderingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Samtidig som de opplevde vurderingspraksisene de har uttrykt ønsker om å unngå å bruke selv, er tradisjonelle praksiser som ikke lenger ses på som i tråd med rammer for vurdering i kroppsøving (Evensen, 2020).

Basert på deltakernes erfaringer og den nåværende kunnskapen assosiert med OST, er det spesielt viktig at neste fase i sosialiseringen, professional socialization, føles meningsfull for deltakerne i studien og bidrar til økt kunnskap om vurdering og viktigheten av det. Om ikke kan det føre til at flere av deltakerne ender opp med å fortsette å se på kroppsøvingsfaget som en «pause», også som kroppsøvingslærere.

7.0 Litteraturliste

- 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. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>
- 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/nihxmlui/bitstream/handle/11250/225309/LeirhaugFoU2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bauer, T.N., & Erdogan, B. (2011). Organizational socialization: The effective onboarding of new employees. I S. Zedeck (Red), *APA handbook of industrial and organizational psychology: Maintaining, expanding, and contracting the organization* (Vol. 3, p. 51-64). American Psychological Association.
- Billingham, M. (2007). Sociological perspectives. I B. Stretch & M. Whitehouse (Red.) *Health and social care* (s. 301-334). Heinemann.
- Botha, C. (2020). The impact of the apprenticeship of observation on pre-service teachers' perceptions of teaching. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, (81), 50-64. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i81a03>
- Braun, & Clarke V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Curtner-Smith, Hastie, P. A., & Kinchin, G. D. (2008). Influence of occupational socialization on beginning teachers' interpretation and delivery of sport education. *Sport, Education and Society*, 13(1), 97-117. <https://doi.org/10.1080/13573320701780779>
- Dempsey, Dowling, M., Larkin, P., & Murphy, K. (2016). Sensitive interviewing in qualitative research. *Research in nursing & health*, 39(6), 480-490. <https://doi.org/10.1002/nur.21743>
- Engvik, G. (2013). Vurderingspraksiser i kroppsøvingfaget. 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-ogforskning/rapporter/2013/fivis2.pdf>
- Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget.
- Ferry, M. (2018). Physical education preservice teachers' perceptions of the subject and profession: development during 2005-2016. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 358-370. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1441392>
- Fjørtoft, H., (2016). *Effektiv planlegging og vurdering: læring med mål og kriterier i skolen* (2. utgave). Fagbokforlaget.

- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring* (FOR-2006-06-23-742). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5
- Glotova, & Hastie, P. A. (2014). Learning to teach Sport Education in Russia: Factors affecting model understanding and intentions to teach. *Sport, Education and Society*, 19(8), 1072–1088. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.732567>
- Graber, K. (1989). Teaching tomorrow's teachers: Professional socialization as an agent of socialization. I T.J. Templin & P.G. Schempp (Red.), *Socialization into physical education: Learning to teach* (p. 59–80). Indianapolis, IN: Benchmark Press
- Graber, K. (1991). Studentship in preservice teacher education: A qualitative study of undergraduates in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 41–51. <https://doi:10.1080/02701367.1991.10607517>
- Graber, K. (2001). Research on teaching in physical education. I V. Richardson (Red.), *Handbook of research on teaching* (4.utg s. 491–519). American Educational Research Association.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3. utg.) Tano Aschehoug.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (6. utgave.). Universitetsforlaget.
- Kallio, Pietilä, A.-M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965.
<https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Karp, & Woods, M. L. (2008). Preservice teachers' perceptions about assessment and its implementation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 327–346.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.27.3.327>
- Kim, & Lee, O. (2022). Exploring the phenomenological meanings of assessment in physical education through primary teachers' lived experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(6), 578–590.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911983>
- Kvale, S., Brinkmann, S (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lander, Morgan, P. J., Salmon, J., & Barnett, L. M. (2016). Teachers' perceptions of a fundamental movement skill (FMS) assessment battery in a school setting. *Measurement in physical education and exercise science*, 20(1), 50–62.
<https://doi.org/10.1080/1091367X.2015.1095758>
- Lawson. (1983a). Toward a model of teacher socialization in physical education: Entry into schools, teachers' role orientations, and longevity in teaching (Part 2). *Journal of teaching in physical education*, 3(1), 3–15. <https://doi.org/10.1123/jtpe.3.1.3>

- Lawson. (1983b). Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant recruitment, and teacher education (Part 1). *Journal of teaching in physical education*, 2, 3–16.
- Lawson. (1986). Occupational Socialization and the Design of Teacher Education Programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5(2), 107–116. <https://doi.org/10.1123/jtpe.5.2.107>
- 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>
- Looney, Cumming, J., van Der Kleij, F., & Harris, K. (2018). Reconceptualising the role of teachers as assessors: Teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(5), 442–467. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090>
- Lortie. (1975). *Schoolteacher: A sociological study* (pp. XII, 284). The University of Chicago Press.
- Lynn, S. K., & Woods, A. M. (2010). Following the yellow brick road: A teacher's journey along the proverbial career path. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(1), 54–71. <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.1.54>
- Meld. St. 31 (2007–2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Merrem, & Curtner-Smith, M. D. (2019). Acculturation of prospective German physical education teachers. *European Physical Education Review*, 25(1), 125–142. <https://doi.org/10.1177/1356336X17706620>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.–10. trinn).
- Morgan, & Hansen, V. (2007). Recommendations to improve primary school physical education: Classroom teachers' perspective. *The Journal of Educational Research (Washington, D.C.)*, 101(2), 99–111. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.2.99-112>
- Pogodzinski, B. (2012). The socialization of new teachers into teacher unions. *Labor Studies Journal*, 37(2), 183–202. <https://doi.org/10.1177/0160449X11433361>
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (p. 300). Cappelen Damm akademisk.
- 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>
- Richards, K. A. R., & Templin, T. J. (2012). Toward a multidimensional perspective on teacher-coach role conflict. *Quest*, 64(3), 164–176. <https://doi.org/10.1080/00336297.2012.693751>
- Richards, K. A. R., Templin, T. J., & Graber, K. (2014). The socialization of teachers in physical education: Review and recommendations for future works. *Kinesiology Review (Champaign, Ill.)*, 3(2), 113–134. <https://doi.org/10.1123/kr.2013-0006>

- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), s. 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Schempp, P.G., & Graber, K. (1992). Teacher socialization from a dialectical perspective: Pretraining through induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 329–348.
- Stroot, S.A., & Ko, B. (2006). Induction of beginning physical education teachers into the school setting. I D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Red.), *The handbook of physical education* (s. 425–448). Sage Publications
- Templin, T. J., & Richards, K. A. R. (2014). C. H. McCloy lecture: Reflections on socialization into physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 431–445. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.964635>
- Templin, T.J., & Schempp, P.G. (1989). *Socialization into physical education: Learning to teach*. Benchmark Press
- Templin, T.J., Woodford, R., & Mulling, C. (1982). On becoming a physical educator: Occupational choice and the anticipatory socialization process. *Quest*, 34, 119–133. <https://doi:10.1080/00336297.1982.10483771>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode* (4. utg., p. 244). Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg., p. 285). Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg., p. 327.). Gyldendal akademisk.
- Tsangaridou, N., & O'Sullivan, M. (2003). Physical education teachers' theories of action and theories-in-use. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 132–152. <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.2.132>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Kroppsøving – Kompetansemål & Vurdering. Hentet 22.02.2023, fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester. Hentet 22.02.2023, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Van Maanen, J., & Schein, E. (1979). Toward a theory of organizational socialization. I B. Staw (Red.), *Research in organizational behavior* (Vol. 1, p. 209–261). JAI Press.
- Vinje, E.E. & Brattenborg, S. (2016) Vurdering i kroppsøvingfaget – gamle og nye utfordringer, I Vinje, E. (Red.) *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s. 32-48). Cappelen Damm akademisk.
- Woods, A. M., & Lynn, S. K. (2014). One physical educator's career cycle. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(1), 68–80. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.872218>

Wu Suen, Huang, H.-M., & Lee, H.-H. (2014). A comparison of convenience sampling and purposive sampling. *Hu Li Za Zhi*, 61(3), 105–111.
<https://doi.org/10.6224/JN.61.3.105>

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Vurdering NSD



[Meldeskjema](#) / [A Longitudinal Exploration of Kroppsøving Teacher Education Stude...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
953351

Vurderingstype
Standard

Dato
20.12.2022

Prosjektittel

A Longitudinal Exploration of Kroppsøving Teacher Education Students' Occupational and Role Socialization

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Steven Kelly Holland

Prosjektperiode

02.01.2023 - 31.08.2032

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2032.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

ABOUT OUR ASSESSMENT

Data Protection Services has an agreement with the institution where you are carrying out research or studying. As part of this agreement, we provide guidance so that the processing of personal data in your project is lawful and complies with data protection legislation.

We have now assessed the planned processing of personal data. Our assessment is that the processing is lawful, so long as it is carried out as described in the Notification Form with dialogue and attachments.

IMPORTANT INFORMATION

You must store, send and secure the collected data in accordance with your institution's guidelines. This means that you must use online survey, cloud storage, and video conferencing providers (and the like) that your institution has an agreement with. We provide general advice on this, but it is your institution's own guidelines for information security that apply.

TYPE OF DATA AND DURATION

The project will be processing general categories of personal data until 31.08.2032.

LEGAL BASIS

The project will gain consent from data subjects to process their personal data. We find that consent will meet the necessary requirements under art. 4 (11) and 7, in that it will be a freely given, specific, informed and unambiguous statement or action, which will be documented and can be withdrawn.

The legal basis for processing general categories of personal data is therefore consent given by the data subject, cf. the General Data Protection Regulation art. 6.1 a).

PRINCIPLES RELATING TO PROCESSING PERSONAL DATA

We find that the planned processing of personal data will be in accordance with the principles under the General Data Protection Regulation regarding:

lawfulness, fairness and transparency (art. 5.1 a), in that data subjects will receive sufficient information about the processing and will give their consent

purpose limitation (art. 5.1 b), in that personal data will be collected for specified, explicit and legitimate purposes, and will not be processed for new, incompatible purposes

data minimisation (art. 5.1 c), in that only personal data which are adequate, relevant and necessary for the purpose of the project will be processed

storage limitation (art. 5.1 e), in that personal data will not be stored for longer than is necessary to fulfil the project's purpose

THE RIGHTS OF DATA SUBJECTS

As long as the data subjects can be identified in the data material, they will have the following rights: access (art. 15), rectification (art. 16), erasure (art. 17), restriction of processing (art. 18), data portability (art. 20).

We find that the information that will be given to data subjects about the processing of their personal data will meet the legal requirements for form and content, cf. art. 12.1 and art. 13.

We remind you that if a data subject contacts you about their rights, the data controller has a duty to reply within a month.

FOLLOW YOUR INSTITUTION'S GUIDELINES

We presuppose that the project will meet the requirements of accuracy (art. 5.1 d), integrity and confidentiality (art. 5.1 f) and security (art. 32) when processing personal data.

If you use a data processor (online survey tool, cloud storage or video interviewing platform) the processing must meet requirements under arts. 28 and 29. Use a data processor that your institution has an agreement with.

To ensure that these requirements are met you must follow your institution's internal guidelines and/or consult with your institution (i.e. the institution responsible for the project).

NOTIFY CHANGES

If you intend to make changes to the processing of personal data in this project it may be necessary to notify us. This is done by updating the Notification Form. On our website we explain which changes must be notified: <https://www.nsd.no/en/data-protection-services/notification-form-for-personal-data/notify-changes-in-the-notification-form>

Wait until you receive an answer from us before you carry out the changes.

FOLLOW-UP OF THE PROJECT

We will follow up the progress of the project underway (every other year) and at the planned end date in order to determine whether the processing of personal data has been concluded/is being carried out in accordance with what is documented.

Good luck with the project!

Contact person: Anne Lene L. Nymoen

Er du interessert i å delta i forskningsprosjektet

"Yrkes- og rollesosialiseringserfaringer fra norske kroppsøvingslærerstudenter: En longitudinell studie"?

Dette er informasjon om deltakelse i et forskningsprosjekt der hovedformålet er å forstå hvorfor deltakere velger lærerutdanning, hvordan de forstår og opplever undervisning med særskilt fokus på kroppsøvingsundervisning. I dette skrivet vil vi gi deg informasjon om formålet med prosjektet og hva din deltakelse vil innebære.

Formålet med prosjektet

Denne studien innebærer et flersidig formål som sentrerer rundt undersøkelse og forståelse av hvordan norske studenter i lærerutdanning i kroppsøvings sosialiseres inn i undervisningsfaget med hovedvekt på undervisning i kroppsøvingsfaget. Vi ønsker å få en bedre forståelse av din egen barndom og hvordan tidligere erfaringer har ført til at du bestemte deg for å søke deg inn på lærerutdanning. Vi ønsker også å høre, gjennom hele lærerutdanningen, om dine erfaringer samt din forståelse av hva det betyr å være lærer. Videre vil vi gjerne høre om opplevelser på arbeidsplassen din etter du har fullført utdanningen og begynt din karriere som lærer.

I tillegg kan vi utforske bestemte temaer og innholdsområder som blant annet:

- a.) Erfaring og forståelse med å undervise elever med nedsatt funksjonsevne i kroppsøving.
- b.) Erfaringer med og forståelse ved bruk av vurdering i kroppsøving.
- c.) Erfaringer med og forståelse av digital teknologi i kroppsøving.
- d.) Erfaringer og håndtering av rollekonflikt knyttet til undervisning i flere fag.

Omfanget av dette prosjektet er stort og inkluderer flere datainnsamlingspunkter som vi har forsøkt å skissere i et senere avsnitt fokusert på din rolle som deltaker. Disse kan endres og kan føre til flere eller færre datainnsamlinger i løpet av prosjektet. Du har imidlertid rett til å trekke deg fra en bestemt datainnsamling eller studien i sin helhet når som helst. Prosjektet er ment som et forskningsprosjekt og vil inkludere masteroppgaveprosjekter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU — Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er institusjonen som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor blir du spurt om å delta?

Deltakerne er målrettet valgt for å inkludere personer som er i begynnelsen av deres lærerutdanning i kroppsøving. Det vil si at deltakere som er påmeldt MGLU 1109 eller MGLU 1509 ved NTNU våren 2023 blir spurt om å delta i denne studien. Målet er å utvikle en bedre forståelse rundt erfaringer knyttet til sosialisering blant lærerstudenter i kroppsøving fra starten av opplæringen til starten av karrieren. Omtrent 75 deltakere blir rekruttert/spurt om å delta i denne studien. Dette utvalget ble valgt tilfeldig gjennom kursopptak der du som potensiell deltaker allerede har indikert en preferanse og ønske om å gjennomføre en utdanning innen kroppsøving.

Hva innebærer deltakelse for deg?

Som nevnt tidligere er dette prosjektet en longitudinell undersøkelse av studenters erfaringer fra barndom til starten av karrieren og vil innebære datainnsamlingspunkter på veien fra student til lærer. Nedenfor har vi skissert de ulike datainnsamlingene som forventes. Totalt forventer vi å be om deltakelse i ca. 12 datainnsamlinger over en periode på ni år. Hver enkelt datainnsamling forventes ikke å ta mer enn en til en og en halv time hver for en total deltakelsestid på ca. 18 timer i løpet av niårsperioden.

Tid	Fase av program / karriere	Type datainnsamling
januar 2023	Start av KRØ-kurs	Undersøkelse/narrativ respons & individuelle intervjuer
November/desember 2023	Slutt på KRØ-kurs	Narrativ respons
November/desember 2024	Slutten av 2 år	Undersøkelse og narrativ respons
januar 2025	Oppstart av bacheloroppgave	Individuelle intervjuer

august 2025 kl.	Oppstart av masteremner	Undersøkelse og narrativ respons
januar 2027	Starten på siste semester	Undersøkelse og narrativ respons
Sommeren 2027	Start av lærerkarriere	Individuelt intervju
Desember 2027/ januar 2028	Innsjekking midt i året	Undersøkelse og narrativ respons
Mai/juni 2028	Slutten av det første året	Fortelling eller intervju
Skoleåret 2029/2030	3. års innsjekking	Undersøkelse og narrativ respons
Skoleåret 2031/2032	5. års innsjekking	Undersøkelse og narrativ respons

Fortellende svar kan forholde seg til spesifikke elementer i undervisningen som "hva er din erfaring med å undervise studenter med nedsatt funksjonsevne?" – Hvordan ble dere vurdert i kroppsøving? Vil du vurdere elevene på samme måte? Hvorfor eller hvorfor ikke?" – Siden sist vi sjekket inn, hva har vært det viktigste som har skjedd i utdanningen/karrieren din? Hvorfor er det viktig og hvilken verdi har det for deg?" I tillegg kan spørsmålene skreddersys spesielt til dine tidligere svar eller til dine spesielle erfaringer. Disse spørsmålene vil bli sendt via en nettbasert spørreundersøkelse med åpne svaralternativer.

Data fra undersøkelsen vil bli sendt elektronisk og til tider i forbindelse med fortellende svar for bare å sende ett dokument eller en datainnsamling. Spørreundersøkelser vil bli brukt til å bedre forstå din erfaring med å undervise i flere, rollekonflikt, følelser av utbrenthet, marginalisering, isolasjon og / eller stress, og din egen kompetanse i å undervise ulike grupper av elever samt bruke en rekke undervisningsmetoder.

Til slutt vil individuelle intervjuer bli planlagt for å gå dypere inn i historien din og / eller svarene dine fra undersøkelsen samt gi litt tilleggsinformasjon og kontekst til noen av svarene dine. For eksempel vil det første intervjuet bli brukt til å diskutere barndomsopplevelsene dine mer detaljert og med mer dybde for å utvikle en dypere

forståelse av dine erfaringer og oppfatninger ved å være lærer. Intervjuene vil bli tatt opp, transkribert og sendt til deg for avklaring og godkjenning før de brukes eller analyseres.

Et viktig hensyn: Ikke alle deltakere vil bli spurt eller forventet å delta i alle datainnsamlinger. For eksempel vil vi sannsynligvis ikke be alle de 75 potensielle deltakerne om å delta i et individuelt intervju.

Deltakelse er frivillig

Deltakelse i prosjektet er frivillig. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke tilbake samtykket ditt uten å oppgi en grunn. All informasjon om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke være noen negative konsekvenser for deg hvis du velger å ikke delta eller senere bestemmer deg for å trekke deg.

Viktig merknad: Mens dette prosjektet ledes av ansatte innenfor kroppsøvingstudanningen, vil det å velge å trekke seg fra deltakelse ikke resultere i noen straff, negative karakterer eller på annen måte skadelige eller urettferdige konsekvenser knyttet til ditt studieprogram, karakterer eller egnethet for undervisning.

Ditt personvern - hvordan vi lagrer og bruker dine personopplysninger

Vi vil kun bruke dine personopplysninger til de formålene som er spesifisert i dette informasjonsbrevet. Vi vil behandle dine personopplysninger konfidensielt og i samsvar med personvernlovgivningen (personvernforordningen og personopplysningsloven).

Bare prosjektlederen, prosjektbidragsyterne og studentforskerne som er oppført her, vil ha tilgang til dine personlige data. Hvis flere prosjektmedlemmer legges til på et senere tidspunkt, vil varsel bli sendt til deg. Prosjektlederen vil sørge for at kun nødvendig informasjon deles med bidragsytere og vil lagre og uavhengig ha tilgang til koblingsnøkkelen som inneholder all personlig informasjon.

Tiltak som vil bli tatt for å sikre at personopplysninger er sikret:

- Du som deltaker velger selv en åttesifret kode (tosifret fødselsmåned, firesifret postnummer der du vokste opp/ble født/gikk på skole, de to siste sifrene i telefonnummeret ditt).
- Etter den første innledende datainnsamlingen vil bare ovennevnte kode bli bedt om på påfølgende undersøkelse / fortellende svar, og alle intervjuutskrifter (med personlig informasjon som familie / venn / lærernavn og bestemte steder / skoler fjernet) vil bli lagret ved hjelp av denne koden.
- Koblingsnøkkelen som inneholder koden og navnet ditt, lagres separat fra alle andre data og får kun tilgang til prosjektlederen.

Ved publisering av artikler eller andre data fra dette prosjektet vil pseudonymer bli brukt for alle deltakere og eventuell identifiserende informasjon vil bli fjernet. Personlig informasjon som alder, undervisning på klassetrinn og emner som undervises, kan

inkluderes for å kontekstualisere informasjonen, men vil bli koblet til et pseudonym og sikre at ingen spesifikk plassering eller spesialinformasjon deles.

Hva vil skje med dine personlige data på slutten av forskningsprosjektet?

Prosjektet er planlagt avsluttet august 2032. På det tidspunktet vil all personlig informasjon og koblingsnøkkelen bli slettet. I løpet av prosjektet vil lydopptak bli slettet etter at en ordrett transkripsjon er opprettet og godkjent av deg.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i de innsamlede dataene, har du rett til å:

- få tilgang til personopplysningene som behandles om deg
- be om at dine personopplysninger slettes
- be om at uriktige personopplysninger om deg blir rettet/rettet
- motta en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- sende en klage til Datatilsynet eller NTNU om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle dine personopplysninger?

Vi vil behandle dine personopplysninger basert på ditt samtykke.

Basert på en avtale med NTNU—Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet har NSD vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernlovgivningen.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål om prosjektet, eller ønsker å utøve dine rettigheter, kan du kontakte:

- NTNU—Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet ved Steven K. Holland (steven.holland@ntnu.no; +47 73 59 22 01).
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no; +47 93 07 90 38)
- NSD, via e-post: (personverntjenester@sikt.no) eller telefon: +47 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen,

Steven K. Holland
Prosjektleder

Ove Østerlie
Forsker

Ådne Galguften
Forskerstudent

Jeg har fått og forstått informasjon om prosjektet "Occupational and Role Socialization Experiences of Norwegian Physical Education Teacher Education Students: A Longitudinal Examination" og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg _____ for å delta i denne longitudinelle studien gjennom mine svar og deltakelse i undersøkelser, fortellende svar og intervjuer og _____.

Gi samtykke; vil fullføre undersøkelsen på [denne lenken](#).

Ikke gi samtykke og ønsker ikke å bli vurdert; ønsker derfor ikke å fullføre undersøkelsen på lenken over.

8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

Introduksjon

Takk for at du stiller opp til intervju. Hensikten med dette intervjuet er å kartlegge hvordan dine opplevelser med vurdering i kroppsøving har påvirket ditt syn på og forhold til vurdering når du nå går inn i en utdanning for å bli kroppsøvingslærer. Intervjuet vil bli tatt opp, og kun jeg og to av mine forelesere på NTNU som også er del av prosjektet vil ha tilgang til opptaket og eventuelle transkripsjoner av opptaket, er det greit for deg? Opptaket kommer ikke til å inneholde noen personopplysninger om deg, utenom stemmen din på opptaket. Intervjuet kommer først til å dreie seg om din tid som elev i kroppsøving, og deretter deg selv i rollen som fremtidig kroppsøvingslærer. Jeg har noen spørsmål jeg har forberedt på forhånd, men jeg kan komme til å stille oppfølgingsspørsmål underveis. Hvis det er noe du kommer på som du synes er relevant innenfor temaet er det bare å snakke fritt. Om det er noen av spørsmålene du ikke ønsker å svare på er det helt greit. Du kan også avbryte intervjuet og angre din deltakelse når som helst. Intervjuet kommer til å ta ca. 45 minutter.

Spørsmål

- Hvordan vil du beskrive din erfaring med kroppsøving som fag i grunnskolen?
- Hvordan vil du beskrive deg selv som elev i kroppsøvingsfaget?
- Hvordan vil du beskrive ditt forhold til lærerne i kroppsøving?
- Hvorfor ønsker du å bli kroppsøvingslærer?
- Hvilke opplevelser har du med å bli vurdert i kroppsøving?
- Kan du fortelle meg om en gang du har blitt vurdert i kroppsøving på en måte du synes var dårlig? – Hva gjorde at du synes det var dårlig?
- Kan du fortelle meg om en gang du har blitt vurdert i kroppsøving på en måte du synes var bra/produktiv? – Hva gjorde at du synes det var bra/produktivt?
- Hva betyr vurdering i kroppsøving for deg?
- Hvordan ser du for deg din egen vurderingspraksis i jobben som lærer?

Avsluttende

- Er det noe av det vi har snakket om du synes er spesielt viktig? – Hvorfor?
- Har du noe mer du ønsker å snakke om rundt temaet kroppsøving og vurdering som mine spørsmål ikke dekker?
- Kan jeg kontakte deg igjen hvis det blir aktuelt?

Tusen takk for at du stilte til intervju.

