

Marianne Brinck

En sammenligning av elevers og læreres opplevelser med vurdering i kroppsøving

En kvalitativ studie av elevers og læreres forståelser av vurderingsgrunnlag, læring og undervisvurdering i kroppsøving

Masteroppgave i Idrettsvitenskap

Veileder: Nils Petter Aspvik

Juni 2023

Marianne Brinck

En sammenligning av elevers og læreres opplevelser med vurdering i kroppsøving

En kvalitativ studie av elevers og læreres forståelser av vurderingsgrunnlag, læring og undervisvurdering i kroppsøving

Masteroppgave i Idrettsvitenskap
Veileder: Nils Petter Aspvik
Juni 2023

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



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Hensikt: Vurdering av elever i kroppsøving baseres i stor grad på lærernes profesjonelle skjønn. Dette har ført til ulike vurderingspraksiser i faget. En forutsetning for læringsfremmende vurdering er at elevene kjenner til læringsmål og vurderingskriterier i faget, og at elever og lærere har samme forståelse av hva som kreves i faget. Tidligere kvalitativ forskning har i liten grad sett på samsvaret mellom elever og læreres oppfatninger av vurdering i faget. I lys av tidligere forskning og den nye læreplanen av 2020 vil denne studien derfor sammenligne elev- og lærerperspektivet rundt tematikken.

Metode: For å se på samsvaret mellom elever og læreres opplevelser av vurdering i kroppsøving kombineres semistrukturerte intervju av kroppsøvingslærere med fokusgruppeintervju av deres elever. Totalt er det intervjuet fire kroppsøvingslærere og tolv elever på en videregående skole i en klasse på helse og oppvekst vg1, en klasse på bygg og anlegg vg2 og to klasser på studiespesialisering vg1.

Resultat: I stor grad er innsats, holdning og samarbeid ansett som viktige vurderingskriterier hos lærerne og elevene, selv om det er noe usikkerhet knyttet til hvor mye elevenes fysiske ferdigheter skal ha å si for vurderingen. Elevenes forståelser for læring skiller seg i noen grad fra deres læreres forståelser for hva de skal lære, da elevene er mindre bevisst på vurdering for læring og ser på kroppsøving som et aktivitetsfag, fremfor et læringsfag. Lærerne og elevene opplever at tilbakemeldingene i undervisning i timene går på forbedring av teknikk eller ros når de mestrer noe. Tilbakemeldingene i underveissamtaler knyttes i større grad til summativ vurdering, med fokus på elevenes innsats, holdninger eller samarbeid, fremfor elevenes evaluering av egen læring. Egenvurdering brukes til å gi læreren tilbakemeldinger på innholdet i faget, fremfor å bevisstgjøre elevene på egen læringsprosess.

Oppsummering: I flere tilfeller samsvarer elevene og lærernes forståelser av vurderingsgrunnlag i faget, til tross for noe usikkerhet knyttet til elevenes fysiske ferdigheter. Imidlertid kan det oppstå noen misforståelser mellom dem i forbindelse med varierte vurderingspraksiser og ulike forståelser av hensikten med undervisningsvurdering i faget. I lys av den nye læreplanen kan det derfor argumenteres for et behov for å tydeliggjøre vurderingskriterier og læringsmål i faget, for å sikre en felles forståelse mellom lærere og elever.

Abstract

Purpose: Assessment of students in physical education (PE) relies heavily on teachers' professional judgment, resulting in various assessment practices. Assessment that promotes learning requires that students are familiar with the assessment criteria and learning goals, and that students and teachers share a common understanding of these. Previous qualitative research has paid limited attention to how students' and teachers' perceptions of assessment in physical education coincide. In light of previous research and the new curriculum introduced in 2020, this study aims to compare the perspectives of students and teachers.

Method: Semi-structured interviews of PE teachers were combined with focus group interviews of their students, to examine how their experiences of assessment in physical education coincide. In total, four PE teachers and twelve students from an upper secondary school were interviewed. The participants included students in first and second year, from general and vocational studies.

Results: The findings indicate that effort, attitude and cooperation are considered important assessment criteria by both teachers and students, although there is some uncertainty regarding the extent to which students' physical skills should influence the assessment. Students' perceptions of learning differ to some extent from their teachers' perceptions, as students are less aware of assessment for learning and perceive physical education as an activity-based subject rather than a subject focused on learning. Both teachers and students perceive that feedback in class mainly focuses on improving technique or providing praise. Furthermore, one-on-one conversations about the students competence are related to summative assessment, considering students' effort, attitude or cooperation rather than learning. When self-assessment is used, it provides feedback on the lessons, rather than providing students an opportunity to assess their own learning.

Summary: In several instances, students' and teachers' understandings of the assessment criteria in the subject coincide, despite some disagreements around students' physical skills. However, teachers and students have different perceptions of the purpose of formative assessment, and confusions arise because of varied assessment practices. In light of the new curriculum, there is an argument for the need to clarify assessment criteria and learning objectives in order to ensure a shared understanding between teachers and students.

Forord

Gjennom praksisperioder og vikariater har jeg fått innsikt i ulike utfordringer knyttet til vurdering i kroppsøving. Med denne oppgaven ønsket jeg derfor å få mer erfaring og kjennskap til tematikken. På mange måter er jeg blitt mer reflektert rundt hvordan elever og lærere opplever vurdering i kroppsøving, og føler jeg kan ta dette med meg inn i jobben som kroppsøvingslærer.

Arbeidet med denne masteroppgaven har utfordret meg på mange måter. Prosessen har vært lærerik og givende, men til tider også frustrerende og krevende. Derfor er jeg glad for at jeg har hatt en god støtte i veilederen min Nils Petter Aspvik. Tusen takk for konstruktiv veiledning og faglig påfyll, men også gode samtaler om veivalg i livet. Du har utfordret meg til å jobbe selvstendig, samtidig som du har vært forståelsesfull og gitt gode råd.

Videre vil jeg takke elever og lærere som deltok på intervju, og som viet av sin tid til å delta på prosjektet. Det har vært spennende å få innsikt i deres erfaringer og opplevelser. Takk til skolen som tok meg i mot med åpne armer og viste interesse for prosjektet.

Med denne oppgaven markeres slutten på min studietid i Trondheim, noe som er både godt, men også vemodig og trist. Jeg ser tilbake på en studietid fylt med gode minner, tette vennskap, skiturer, fester, buldring, latterkramper, lange dager på skolen, middager, bordtennismatcher, kanelbolleonsdager, skravlepauser i kantina, padelturneringer, bursdager og spillekvelder med gode, omsorgsfulle og morsomme mennesker. Vi har opplevd mye fint sammen og har knyttet nære vennskap, noe jeg setter stor pris på og kommer til å savne. Jeg vil si tusen takk til alle medstudenter og gode venner som har vært med på å gjøre studentlivet i Trondheim til en minnerik periode i livet. Nå står nye eventyr, minner og opplevelser for tur.

Innholdsfortegnelse

Akronymer	X
1.0 Introduksjon.....	1
1.1 Aktualisering.....	1
1.2 Problemformulering.....	2
1.3 Oppgavens struktur.....	3
2.0 Vurdering i skolen	4
2.1 Rammer for vurdering	4
2.2 Formativ vurdering	5
2.2.a Vurdering for læring.....	6
2.2.b Faglige tilbakemeldinger.....	7
3.0 Kroppsøvingfagets egenart.....	8
3.1 Fagets verdier og prinsipper	8
3.2 Endringer i den nye læreplanen	9
3.2.a Kompetanse.....	10
3.2.b Dybdeløring.....	11
3.3 Vurderingsgrunnlag i kroppsøving	12
3.3.a Innsats.....	12
3.3.b Forutsetninger	13
3.4 Egenvurdering og hverandrevurdering i kroppsøving.....	14
4.0 Tidligere forskning på vurdering i kroppsøving	16
4.1 Vurderingsgrunnlag og forståelser av kompetanse i faget.....	16
4.2 Undervisvurdering	16
5.0 Metode	18
5.1 Valg av forskningsmetode	18
5.1.a Semistrukturerte intervju av lærere	19
5.1.b Fokusgruppeintervju av elever.....	19
5.2 Forberedelser til og gjennomføring av intervju	20
5.2.a Rekruttering av informanter	20

5.2.b Beskrivelse av informanter	21
5.2.c Design av intervjuprosjekt	22
5.2.d Gjennomføring av intervju	23
5.3 Arbeidet med datamaterialet	24
5.3.a Transkribering	24
5.3.b Analyse av data	25
5.4 Etske betraktninger	26
5.4.a Informert samtykke	26
5.4.b Konfidensialitet	27
5.5 Forskningens kvalitet	28
5.5.a Reliabilitet	28
5.5.b Validitet	29
5.5.c Generaliserbarhet	30
6.0 Analyse	31
6.1 Vurderingsgrunnlag i kroppsøving	31
6.1.a Innsats, holdning og samarbeid	31
6.1.b Betydningen av ferdigheter	34
6.2 Forståelser for læring og kompetanse	38
6.2.a Idrettslige og fysiske ferdigheter	39
6.2.b Hvordan man skal samarbeide med andre	40
6.2.c Hvordan ta vare på sin egen livsstil og helse	42
6.3 Undervisvurdering	43
6.3.a Delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling	44
6.3.b Forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem	46
6.3.c Få vite hva de mestrer og få veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin	49
7.0 Oppsummering	52
7.1 Hvordan samsvarer elevenes og lærernes forståelser for vurdering i kroppsøving?	52
7.2 Videre implikasjoner	54
8.0 Litteraturliste	55
9.0 Vedlegg	60
Vedlegg A – Intervjuguide lærer	60
Vedlegg B – Intervjuguide elev	65

Vedlegg C – Vignetter	70
Vedlegg D – Kodegrupper	71
Vedlegg E – Eksempel på hvordan datamaterialet er kodet	73
Vedlegg F – Godkjenning av Norsk senter for forskningsdata (NSD)	75
Vedlegg G – Informasjonsskriv lærer	77
Vedlegg H – Informasjonsskriv elev	80

Akronymer

Vfl	Vurdering for læring
LK20	Læreplanen av kunnskapsløftet 2020
Vg	Videregående trinn
NSD	Norsk senter for forskningsdata
NESH	Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora
NTNU	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

1.0 Introduksjon

1.1 Aktualisering

Vurdering i kroppsøving er og har lenge vært et omdiskutert tema. En rekke studier har antydnet at vurderingspraksis i kroppsøving er problematisk (Annerstedt & Larsson, 2010; Leirhaug et al., 2016; Aasland et al., 2019). I stor grad er målene i læreplanen formulert slik at vurdering av elevenes kompetanse baseres på lærerens profesjonelle skjønn (Evensen, 2020, s. 9). Et stort tolkningsrom av læreplanen har ført til ulike vurderingspraksiser og usikkerhet knyttet til hva som egentlig skal vurderes i faget (Jonskås, 2009). Det å vurdere og karaktersette faktorer som innsats, holdning, deltakelse og oppmøte kan oppleves vanskelig (Penney et al., 2009). Læreren må også ta elevenes forutsetninger med i betraktning i vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Lite målbare og åpne kompetansemål er dermed med på gjøre vurdering i kroppsøving mer utfordrende enn vurdering i andre fag (Evensen, 2020). Samtidig regnes læreren med sitt profesjonelle skjønn som best kvalifisert til å vurdere rettferdig (Birch, 2021).

Vurderingsgrunnlaget i faget endret seg med ulik vektning av ferdigheter, innsats, kunnskap, holdninger opp gjennom årene (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Tidligere forskning har antydnet at kroppsøving er et fag best tilpasset idrettsaktive og fysisk aktive elever (Aasland et al., 2019). En undervisnings- og vurderingspraksis som bærer preg av fokus på idrettslige ferdigheter, kan henge igjen fra Kunnskapsløftet 2006, der kompetansemålene i læreplanen la opp til at elevene i større grad skulle oppfylle mål definert etter standarder fra ulike idrettslige praksiser (Arnesen et al., 2013). Etter fagfornyelsen skal derimot kroppsøvingfaget bli mindre idrettsrettet (Aasland et al., 2020). En vurderingspraksis som fokuserer på innlæring av idretter og fysiske prestasjoner, er ikke lenger i tråd med læreplanen i faget. Derfor skal fokuset rettes mer mot elevenes dybdelæring og utforsking av ulike aktiviteter (Evensen, 2020). Etersom tidligere forskning har antydnet at kroppsøvingfaget er fanget i gamle tradisjoner med mye fokus på idrettsaktiviteter som grunn trening og ballspill (Moen et al., 2018), uttrykker Aasland et al. (2020) en usikkerhet til om den nye læreplanen vil inspirere lærere til å tenke mer radikalt om hvordan og hva elevene skal øve på i faget.

Det er essensielt at elever og lærere har samme oppfatning av hva som ligger til grunn for vurdering i faget. En vurderingspraksis som i større grad skal legge opp til elevmedvirkning,

forutsetter i aller høyeste grad at elevene har kjennskap til læreplanen og vurderingskriterier i faget (Leirhaug et al., 2016). At elevene forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem, er et viktig prinsipp for god formativ vurdering (Black & Wiliam, 1998). Tidligere forskning har antydnet at elever i liten grad kjenner til eller har forståelse for hva de skal lære i kroppsøving (Leirhaug & Annerstedt, 2016; Modell & Gerdin, 2021, 2022; Redelius & Hay, 2009; Aarskog, 2021). Dette er funnet til tross for at lærerne opplever å formidle læringsmål og vurderingskriterier til elevene (Aarskog, 2021). I noen grad er det også funnet avvik mellom det lærerne opplever å vektlegge og det elevene opplever læreren vektlegger (Moen et al., 2018). På bakgrunn av dette kan det være interessant å gå nærmere inn på samspillet mellom lærer og elev når det kommer til formidling av læringsmål og vurderingskriterier i faget.

Lærere og elever kan altså ha ulike oppfatninger av læringsmål og vurderingskriterier i faget. I forbindelse med masteroppgaven ble det høsten 2022 gjennomført en litteraturstudie for å sette seg inn i fagfeltet og undersøke tidligere forskning på vurdering i kroppsøving. Studien avdekket at de fleste av de kvalitative studiene tok for seg enten elevperspektivet eller lærerperspektivet hver for seg. Kun et fåtall av studiene som samlet empiri fra begge perspektivene har sammenlignet kroppsøvingslæreres opplevelser med elevene til denne læreren. Det kan derfor påpekes at det er behov for å gå mer i dybden på nyansene av opplevelsene mellom kroppsøvingslærere og deres elever. På bakgrunn av dette er derfor oppgavens metode designet for å eksplisitt sammenligne elevenes opplevelser, meninger og erfaringer med deres læreres fortellinger.

1.2 Problemformulering

I lys av tidligere forskning og innføringen av fagfornyelsen av 2020 skal denne masteroppgaven ta for seg en sammenligning av elev- og lærerperspektivet knyttet til vurdering i kroppsøving. Det er samlet intervjudata fra elever og lærere på en videregående skole for å se på hvordan deres opplevelser med vurdering i kroppsøving samsvarer. Dette vil forhåpentligvis være med på å rette søkelys mot diverse utfordringer og potensielle misforståelser som kan oppstå mellom dem i forbindelse med vurdering. For å se på elever og læreres opplevelser med vurdering i kroppsøving, er det valgt å gå i dybden på hva de anser som vurderingsgrunnlag, hvordan de forstår læring og hvilke opplevelser de har med undervisvurdering i faget. Derfor er oppgavens problemstilling formulert på følgende måte;

Hvordan samsvarer elevers og læreres forståelser av vurderingsgrunnlag, læring og undervisvurdering i kroppsøving?

I sin helhet vil oppgaven diskutere samsvaret mellom elever og læreres opplevelser med vurdering i kroppsøving ved å ta for seg hver av de tre punktene i analysen; vurderingsgrunnlag, læring og undervisvurdering.

1.3 Oppgavens struktur

For å legge grunnlaget for en analyse av empirien, vil oppgaven først gjøre rede for et relevant kunnskapsfelt om vurdering i skolen, kroppsøvingsfagets egenart og vurdering i kroppsøving. Så vil det gås inn på tidligere forskning på tematikken som er av relevans for problemstillingen. Deretter vil oppgavens metode presenteres, med beskrivelser av gjennomføring av forarbeid, datainnsamling og analyse av data. I tillegg vil det rettes et kritisk blikk mot dataens kvalitet og hvilke etiske betraktninger som er tatt hensyn til i forbindelse med forskningen. Innsamlet data vil deretter analyseres i lys av kunnskapsfeltet presentert i kapittel 2.0 og 3.0, og tidligere forskning presentert i kapittel 4.0. Til slutt vil oppgavens hovedfunn oppsummeres og satt i lys av videre implikasjoner.

2.0 Vurdering i skolen

2.1 Rammer for vurdering

De som skal vurdere i skolen må forholde seg til de rammene som foreligger i Forskrift til opplæringslova, læreplanverkets overordnede del og læreplanen i ulike fag (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Retten til undervisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon gjelder alle elever, lærlinger, lærekandidater og praksisbrevkandidater fra første årstrinn og ut videregående opplæring (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-2). Vurdering i fag skal gi informasjon om elevens kompetanse underveis og ved avslutning av opplæringen, og samtidig tjene formålet om å fremme læring og bidra til lærelyst (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-3). Vurderingspraksisen må dermed utøves med et profesjonelt skjønn som bygger opp under læring og støtter elevenes tro på seg selv i læringen. Vurdering er derfor avgjørende for elevenes selvfølelse og lærelyst (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Vurdering i skolen følger et målrelatert prinsipp. Elevene skal ikke vurderes i forhold til andre elevers kompetanse, men skal måles opp mot kompetansemålene fastsatt i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er læreplanen som danner grunnlaget for vurdering i fag. Nytt av fagfornyelsen er det at kompetansemålene også skal forstås i lys av teksten til faget og overordnet del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Dette vil si at lærere må være bevisste på fagets relevans og verdigrunnlag, kjerneelementer, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter, og se dem i sammenheng med kompetansemålene i vurderingen. Elevene skal være kjent med grunnlaget for vurdering, der målene som elevene vurderes ut i fra tar utgangspunkt i kompetansemålene. De må kjenne til læreplanen i fag for å kunne forbedre sin kompetanse og vite hva de kan klage på (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Forskrift til opplæringslova og utdanningsdirektoratet bruker begrepene «undervisvurdering» og «sluttvurdering» om en helhetlig vurderingspraksis. Sluttvurderinger, eller såkalte summative vurderinger, skal gi informasjon om elevenes samlede kompetanse etter endt opplæring. Det omfatter standpunkt karakterer, eksamens karakterer og karakterer til fag-, svenne-, eller kompetanseprøver. Summative vurderinger skal baseres på elevenes samlede kompetanse i sin helhet, ut i fra kompetansemålene i faget. Eleven skal ha fått mulighet til å demonstrere sin utvikling og kompetanse på flere ulike måter gjennom året. Det skal benyttes varierte vurderingsmetoder for å samle informasjon om elevens samlede kompetanse, som både observasjon, samtaler og dialog med elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

2.2 Formativ vurdering

Der sluttvurderingen er vurdering av elevenes læring, kan underveisvurdering ses på som både vurdering av og for læring. Underveisvurdering er all vurdering som foregår før avslutningen av et fag. Det skal foregå som en integrert og kontinuerlig del av opplæringen der det er naturlig i undervisningen, både som muntlige og skriftlige former (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det er flere hensikter med underveisvurdering:

- Fremme læring
- Tilpasse opplæringen
- Bidra til at eleven/lærlingen/lærekandidaten/praksisbrevkandidaten øker sin kompetanse i fag

(Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 14).

Underveisvurdering skal brukes til å tilpasse opplæringen til elevenes evner og forutsetninger, også for å gi rom til dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2021a). «God vurdering, der forventningene er tydelige og eleven deltar og blir hørt underveis i læringsarbeidet, er en nøkkel til å tilpasse undervisningen» (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 18). Ved god underveisvurdering kjenner elevene til hva som kreves av dem, og har mulighet til å være med på å ta valg i vurderingen. Utdanningsdirektoratet beskriver fire læringsfremmende prinsipper for underveisvurdering:

I underveisvurderingen skal elevene/lærlingene/lærerkandidatene/praksisbrevkandidatene:

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

(Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 15).

Det at elevene får delta i vurderingen av eget arbeid er en forutsetning for de tre andre prinsippene. Elevmedvirkning vil være avgjørende for elevenes refleksjon av egen læring og står dermed sentralt i deres dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Underveisvurdering skal legge til rette for at elevene aktivt tar del i vurderingen og at det gis rom for refleksjon. Det at elevene får tid til å reflektere over egen og andres læring kan gjøre dem mer bevisste på

egne læringsprosesser. I læringsprosessen skal elevene bli kjent med hvor de befinner seg i læringen, hva målet for læringen er og hvordan de kommer seg dit (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Disse tre prinsippene omtales av Black & Wiliam (2009) som sentrale nøkkelprinsipper i undervisning og læring. Det er både læreren og den lærende som har ansvar for disse tre nøkkelprosessene. Læreren har ansvar for å tilrettelegge for et effektivt læringsmiljø og eleven har ansvar for læringen i dette miljøet (Black & Wiliam, 2009).

Underveisvurderingen bør gi eleven informasjon om hva eleven får til, samtidig som det gis veiledning i hva de kan jobbe videre med (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Ved læringsfremmende vurdering har derfor eleven kjennskap til hva de mestrer ut i fra kompetansemålene i faget. At elevene utvikler et mer bevisst forhold til egen læring i faget innebærer å stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Refleksjon og kritisk tenkning er også viktige prinsipper nedfelt i overordnet del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

2.2.a Vurdering for læring

Formativ vurdering handler i hovedsak om å regulere elevenes læringsprosess (Black & Wiliam, 2009). Vurdering har et formål om å fremme læring og bidra til lærelyst hos elevene (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-3). Av Utdanningsforbundet defineres vurdering for læring (vfl) på følgende måte;

Vurdering som blir brukt med det formål å forbedre undervisningen og lærlingen og elevens læring. Det betyr at informasjon som lærere og instruktører og/eller elever og lærlinger får om læring og kompetanse, brukes til å justere undervisningen og læringsprosessen de er involvert i (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 2).

Ved vurdering for læring settes elevenes læring i sentrum av vurderingen. Det overordnede målet til den nasjonale satsningen på *Vurdering for læring* er å tilrettelegge for en vurderingskultur og vurderingspraksis som har læring som mål (Utdanningsdirektoratet, 2010). En læringsfremmende vurderingspraksis er formativ når kunnskap om elevs prestasjoner fremmes, tolkes og brukes av lærer, elev eller medelev til å ta beslutninger om hvordan man kan forbedre undervisningen (Black & Wiliam, 2009). Slik vurdering tar hensyn til følgende prinsipper;

- 1) Avklare og dele læringsmål og kriterier for suksess
- 2) Danne effektive klasseromsdiskusjoner og andre læringsoppgaver som fremmer elevenes forståelse
- 3) Gi tilbakemeldinger som fremmer elevenes læring
- 4) Aktivere elevene som ressurser for hverandre
- 5) Aktivere elevene som eiere av egen læring

(Black & Wiliam, 2009, s. 8).

For at vurderingen skal være læringsfremmende må elevene kjenne til vurderingskriterier og har forståelse for hva de skal lære (Black & Wiliam, 1998). Elevene lærer best når tilbakemeldingene forteller dem om kvaliteten på arbeidet, de får råd om hvordan de kan forbedre seg og når de er direkte involvert i vurdering av eget arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 3). Særlig har samspillet mellom lærer og elev og det kontinuerlige arbeidet med vurdering gjort av læreren stor betydning for elevenes læring (Black & Wiliam, 1998). Black & Wiliam (2009) understreker at formative interaksjoner er interaktive situasjoner mellom ytre stimuli og tilbakemeldinger, og indre produksjon av den lærende. Det er altså tre aspekter ved vurdering; det ytre i form av læreren og tilbakemeldingene som gis, det indre i form av det kognitive hos den lærende, og interaksjonen mellom dem (Black & Wiliam, 2009). Samarbeidet mellom elev og lærer i vurderingssituasjonen er derfor avgjørende for elevenes læring. Det er derfor viktig å være klar over skillet mellom intensjonen til den som gir tilbakemeldinger og erfaringene til den som mottar tilbakemeldingene (Egelandsdal, 2020). Selv om undervisningen er nøye planlagt og gitt på riktig måte kan elevenes læringsutbytte være noe annerledes fra det som var intensjonen (Wiliam, 2011).

2.2.b Faglige tilbakemeldinger

Et sentralt aspekt ved formativ vurdering er hvordan vurderinger blir forstått og kommunisert (Egelandsdal, 2020). Formativ vurdering dreier seg i stor grad om å skape og utnytte hendelser i undervisningen der man kan gi vurdering i form av tilbakemeldinger som kan fremme faglig refleksjon (Black & Wiliam, 2009). Tilbakemeldingene som gis har stor betydning for elevenes læring. Gode faglige tilbakemeldinger tar blant annet utgangspunkt i mål og kriterier for oppgaven, og følger elevens prestasjon, mestring og forståelse. De har som mål å føre til innsats, refleksjon og utvikling, og skal ta utgangspunkt i målene forankret i

læreplanen. Innholdet i og mengden tilbakemeldinger må tilpasses tidspunktet den gis på og hvor den enkelte eleven er i læringsprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

Faglige tilbakemeldinger som fremmer læring skal inneholde informasjon om de tre nøkkelprinsippene: hvor eleven befinner seg i læringen, hvor eleven skal og hva eleven skal gjøre for å komme seg videre (Utdanningsdirektoratet, 2022a). I lys av disse tre prinsippene ser Egelandssdal (2020) på tre ulike former for tilbakemeldinger. Det kan være tilbakemeldinger som går på elevens nåværende forståelse eller prestasjon, oppovermeldinger som dreier seg om læringsintensjoner og suksesskriterier, eller fremovermeldinger som råd til forbedring i lys av hvor eleven befinner seg og hvor eleven skal (Egelandssdal, 2020, s. 205). Det er fremovermeldinger som både sier noe om hva eleven mestrer og hva eleven kan gjøre bedre som har størst effekt på læringen. Tilbakemeldinger som gir ros uten å poengtere hva som er bra, har ikke fokus på å fremme elevenes læring. Det ikke gir informasjon om hva som er bra med elevens prestasjon eller hvordan eleven kan forbedre seg. Slike tilbakemeldinger kan fungere som ros eller oppmuntring, men har ikke fokus på å fremme elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

3.0 Kroppsøvfingsfagets egenart

3.1 Fagets verdier og prinsipper

For å kunne reflektere rundt vurdering i faget vil det gås i dybden på kroppsøvfingsfagets verdier og prinsipper fastsatt i læreplanen. Læreplanen i kroppsøving av 2020 er bygget opp etter fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og føringer på vurdering. Kroppsøvfingsfaget skal «...stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 1). I dette ligger det en forventning om at faget skal motivere elevene og gi de kunnskaper til å vedlikeholde en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil i etterkant av skolen. Faget skal også bidra til læring gjennom utforskning og øving i varierte bevegelsesaktiviteter. Evensen (2020) mener disse ambisjonene tydeliggjør at kroppsøving er et læringsfag, og ikke bare et aktivitetsfag. I tillegg legger det et press på faget til å gi elevene verktøy de kan ta med seg utenfor faget og utenfor skolen, noe som trekker inn viktigheten av dybdelæring i kroppsøvfingsfaget.

I læreplanen i kroppsøving fremkommer kjerneelementene *Bevegelse og kroppslig læring*, *Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter* og *Uteaktiviteter og naturferdsel*. I kjerneelementet *Bevegelse og kroppslig læring* skal elevene utforske og bli kjent med å være i bevegelse på ulike måter. De skal utforske egen identitet og selvbilde, samtidig som de reflekterer over sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Kroppslig læring foregår gjennom lek og øving i ulike bevegelsesaktiviteter, der nevnt er friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter. Gjennom *Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter* skal elevene lære å anerkjenne ulikhet og inkludere alle uavhengig av forutsetninger. De skal møte utfordringer og løse oppgaver i ulike læringsfellesskap, og samtidig reflektere over samspill, samhandling og likeverd. Det tredje kjerneelementet *Uteaktiviteter og naturferdsel* har fokus på å gi elevene ulike naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel gjennom varierte uteaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

De tverrfaglige temaene beskrevet i fagfornyelsens overordnede del omtales som overordnede prinsipper for læring, utvikling og danning (Danielsen, 2021, s. 14). Å legge vekt på folkehelse og livsmestring i skolen kan være et resultat av blant annet økende psykiske helseplager blant ungdom (Danielsen, 2021; Potrebny, 2020). På bakgrunn av fagets sentrale verdier kan det tenkes å spille en sentral og avgjørende rolle i arbeidet med elevenes psykiske og fysiske helse (Danielsen, 2020). Temaet *Folkehelse og livsmestring* handler i kroppsøving om å gi elevene verktøy til å ta ansvarlige livsvalg og fremme et positivt selvbilde hos elevene. De skal lære å ta vare på sin egen psykiske og fysiske helse. *Demokrati og medborgerskap* skal fremme elevenes evne til samspill i aktiviteter og refleksjon over egen deltakelse og innsats i disse, samt gi dem kunnskaper og forståelse for demokratiske verdier og spilleregler. I tillegg skal elevene gjennom temaet *Bærekraftig utvikling* utvikle forståelse for at valgene den enkelte tar har betydning for bærekraftig utvikling og vern av livet på jorda (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

3.2 Endringer i den nye læreplanen

Den nye læreplanen i kroppsøving (LK20) skal ha et enda større fokus på at elevene utforsker egen identitet og selvbilde og forstår sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 1). Faget skal endres til et mindre idrettsrettet fag (Aasland et al., 2020). Kroppsøving er tidligere blitt kritisert for å være for idrettsrettet med måling og testing av ferdigheter, og for å være et fag idrettsaktive elever trives best i. Nå skal

det derfor dreies mot et fag med bevegelsesaktiviteter der lek og øving står sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2018). I større grad handler elevenes kompetanse i kroppsøving om hvordan de øver på noe (Aasland et al., 2020). Dette er implementert i flere av kompetansemålene i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det må være samsvar mellom læreplan, undervisning og vurdering når det kommer til utvikling av elevenes øvingskompetanse (Aasland et al., 2020). Når målet er at elevene skal «trene på ... enkelte ferdigheter» må innhold og arbeidsmetoder samsvare med en vurderingspraksis som vektlegger innsats og strategier eleven bruker for å øve seg, fremfor et fokus på hvilken ferdighet eleven har oppnådd (Standal, 2018). Vurderingen må altså gjenspeile læreplanens kompetansemål og undervisningen i faget (Penney et al., 2009). Som et verktøy i vurderingen er det utviklet veiledende kjennetegn på måloppnåelse for 10.trinn, og 2. og 3. året på videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

3.2.a Kompetanse

Vurdering skal ta utgangspunkt i teksten «Om faget» i læreplanen og hvordan kompetanse er beskrevet her. En grunnleggende forståelse for kompetansebegrepet bør ligge til grunn i vurderingen i fag (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Kompetansebegrepet har utvidet seg etter innføringen av Kunnskapsløftet 2020. I LK20 defineres kompetanse på følgende måte:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 11).

Kompetanse handler altså om elevenes evne til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, samtidig som det fordrer refleksjon og kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2021b). På denne måten henger kompetanse tett sammen med dybdelæring. I den nye læreplanen stilles det derfor i større grad krav til at elevene reflekterer over egen utvikling gjennom egenvurdering og hverandrevurdering (Evensen, 2020). Kompetansebegrepet innebærer både utvikling av kunnskaper og ferdigheter. Kunnskap er det å kjenne til og forstå fakta, begreper og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer. Ferdigheter er måten å beherske handlinger eller utføre oppgaver eller løse problemer. Det kan være både motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative eller språklige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet,

2021b). Gode fysisk-motoriske ferdigheter er viktig for elevenes kroppslige danning, som er en del av elevenes allmenndanning (Ommundsen, 2008). Det å fremme kroppslig-motorisk kompetanse kan være viktig for å realisere kroppsøvingsfagets formål om livslang bevegelsesglede da kroppslig bevissthet, selvrefleksjon og evne til å beherske fysisk-motoriske aktiviteter har egenverdi for elevene (Ommundsen, 2013).

Det brede kompetansebegrepet i Kunnskapsløftet 2020 forutsetter en videreutvikling av vurderingspraksisen i kroppsøving (Evensen, 2020). Kompetanse i kroppsøving handler om at «...elevene skal kunne øve på og delta i ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel ut fra egne forutsetninger» og at de skal «lære å reflektere over sin egen faglige utvikling og samarbeide med andre, og lære seg å tenke kritisk om sammenhenger mellom bevegelse, kropp, trening og helse» (Utdanningsdirektoratet, 2021c, s. 1–2). I kroppsøving handler elevenes kompetanse også om å løse faglige utfordringer etter beste evne, og utfordre sin fysiske kapasitet. Kompetansebegrepet i Kunnskapsløftet 2020 tar utgangspunkt i et helhetlig, kognitivt og sosiokulturelt læringssyn der elevenes innsats, ferdigheter og kunnskaper går inn under elevenes helhetlige kompetanse i faget (Evensen, 2020). I sosiologisk tilnærming kan man se på evne som noe som skapes i sosiale settinger. Man kan derfor stille spørsmålet; hvilke evner verdsettes, anerkjennes, fostres og aksepteres, og hvilke blir avvist? Oppfatningen av hva evne er, blir et resultat av hva som blir verdsatt i faget. Det vil være både elever og lærere som er med på å danne et bilde av hva som er viktig i faget (Standal, 2018).

3.2.b Dybdelæring

Fagfornyelsens brede kompetansebegrep gjenspeiler seg i dybdelæring, der forståelse, kritisk tenkning og refleksjon forbindes med meningsfull læring, myndiggjøring og dybdelæring (Danielsen, 2021). Dybdelæring defineres av Utdanningsdirektoratet som;

...det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 1).

Dybdeløring handler om å kunne bruke kunnskap og ferdigheter i kjente og ukjente situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det foregår dybdeløring der eleven skaper mening, finner sammenheng mellom kunnskaper og opplever indre motivasjon (Danielsen, 2021).

Kroppsøvingfagets ønske om å stimulere til livslang bevegelsesglede setter noen føringer på hva elevene skal ta med seg videre etter endt oppløring. Å skape overføringsverdi handler om at elevene kan ta med seg det de lærer inn i nye og ukjente sammenhenger (Pellegrino & Hilton, 2012). I kroppsøving handler dybdeløring om å gi elevene mulighet til å utforske, reflektere, tid til å øve, gjøre seg fysiske erfaringer og samarbeide med andre for å få en dypere forståelse. Dette kan gjøres ved å la elevene arbeide med samme tema eller kompetansemål over tid, da elevene trenger tid til å gjøre seg erfaringer og reflektere over disse (Evensen, 2020, s. 23). Et fokus på dybdeløring kan over tid bidra til at faget i mindre grad handler om å lære seg ferdigheter i ulike aktiviteter eller idretter. Dette stiller også krav til at elevene i større grad er deltakende selv, fremfor at lærer instruerer aktivitetene. Med tanke på dybdeløring bør det derfor vies tid til at elevene tar del i vurderingen av seg selv (Evensen, 2020).

3.3 Vurderingsgrunnlag i kroppsøving

3.3.a Innsats

Innsats skal bare være en del av grunnlaget for vurdering dersom det følger av læreplanen i faget (Forskrift til oppløringlova, 2006, § 3-3). I kroppsøving er elevenes innsats en del av deres helhetlige kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Det kan ikke skilles fra deres ferdigheter og kunnskaper i faget. Læreplanen fordrer et kognitivt og sosiokulturelt læringssyn med fokus på en helhetlig forståelse av læring og kompetanse (Evensen, 2020). Imidlertid kan det at innsats er en del av elevenes kompetanse i kroppsøving, gjøre det mulig for alle elever å oppnå høy måloppnåelse. Når innsats er en del av vurderingsgrunnlaget i faget skal alle elever ha mulighet til å oppnå karakter 5 eller 6 i faget, uten å ha ferdigheter på høyt nivå (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Innsats i kroppsøving defineres på følgende måte av Utdanningsdirektoratet:

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, 2021c, s. 2).

Begrepet innebærer ulike komponenter, blant annet at eleven skal gjøre sitt beste, ikke gi opp, være selvstendig, utfordre seg selv og samarbeide med andre. Elevenes innsats handler om flere mentale prosesser, og er ikke bare et mål på bevegelse eller høyt aktivitetsnivå (Evensen, 2020). Innsats handler også om at eleven aktivt deltar i bevegelsesaktiviteter og bidrar til andres fremgang og læring i faget. På denne måten kan man si at elevenes innsats gjennom deltakelse, medvirkning og samarbeid i flere tilfeller er nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Innsatsbegrepet inneholder en del parametere som kan være vanskelig å observere eller måle direkte, noe som gjør at læreren må bruke sitt profesjonelle skjønn i vurderingen av elevenes innsats (Evensen, 2020). Hvor mye elevenes innsats skal telle, er ikke forskriftsfestet og gir dermed rom for at kroppsøvlingslærerne må avveie, drøfte og avgjøre det i vurderingen (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 208).

3.3.b Forutsetninger

Sånn det er beskrevet i opplæringslova, skal ikke forhold knyttet til elevenes forutsetninger, fravær, orden eller atferd trekkes inn i vurderingen i fag (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-3). Unntaket er når læreplanen i faget inneholder kompetansemål som knyttes til elevenes holdning eller forutsetninger, noe det gjør i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015). Elevenes forutsetninger er ikke lenger forskriftsfestet som en del av vurderingsgrunnlaget (Brattenborg & Engebretsen, 2013), men skal nå kun tas hensyn til i vurderingen der det er en del av kompetansemålene i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er et fokus på at elevene skal bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre ut fra egne forutsetninger. De skal også lære å anerkjenne ulikhet og inkludere alle uavhengig av forutsetninger. Elevenes forutsetninger skal forstås i lys av kroppsøvlingsfagets egenart, der alle skal ha muligheter til å delta og utvikle seg i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Det er noe usikkerhet rundt hvordan man skal ta hensyn til elevenes forutsetninger i vurderingen (Moen et al., 2018). Utdanningsforbundet forsøker å oppklare hva som menes med elevenes forutsetninger i kroppsøving;

Noen elever kan for eksempel ha fysiske utfordringer som påvirker hvordan de får vist at de trener på og utvikler ferdigheter. I slike tilfeller er det relevant for læreren å kjenne til elevens forutsetninger. Det betyr likevel ikke at elevens forutsetninger er en del av vurderingsgrunnlaget. Lærerne skal vurdere med utgangspunkt i kompetansemålene i læreplanen, samtidig som de bruker sitt faglige skjønn og kjennskap de har til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021c, s. 3).

Utdraget ovenfor tilsier at elevenes forutsetninger i noen tilfeller kan påvirke hvordan de får demonstrert kompetanse i faget. Derfor er det viktig at læreren bruker sitt faglige skjønn og kjennskap til elevenes forutsetninger inn i vurderingen av dem (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Standal (2018) ser på forutsetninger som et potensial som kan utvikles. Forutsetninger skiller seg fra evner, der evner er det man klarer å gjøre ut av forutsetningene sine. På denne måten blir forutsetninger sett på som et utgangspunkt (Standal, 2018). Elever vil stille med ulike utgangspunkt inn i kroppsøvingsundervisningen, og det er derfor viktig at læreren tar dette med i betraktning i vurderingen.

3.4 Egenvurdering og hverandrevurdering i kroppsøving

Kroppsøving skal som andre fag i skolen tilrettelegge for elevmedvirkning ved at elevene får mulighet til å sette ord på hva de mestrer og reflektere over sin faglige utvikling. Læreplanen i kroppsøving uttrykker eksplisitt at det skal stimuleres til lærelyst ved at elevene får vurdere eget arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020b). At elevene lærer seg å reflektere over egen og andres læring, kan gjøre dem mer bevisste på egen læringsprosess (Evensen, 2020). Dette kan være viktig kompetanse for elevene å ha med seg videre ut i voksenlivet. En vurdering som bidrar til dette, kan derfor være i tråd med dybdelæring (NOU 2014:7). Egenvurdering i kroppsøving kan øke elevenes forståelse for egen læringsprosess og veien videre for å utvikle egen kompetanse i faget. Ved egenvurdering kan elevene også utvikle kompetanse i å vurdere seg selv (Evensen, 2020). Gjennom å vurdere seg selv kan elevene øke sin selvstendighet og kritiske blikk, forutsatt at de er modne nok til å forstå kriteriene for hva som er godt og dårlig.

Egenvurdering må derfor brukes i sammenheng med kompetansemål, og krever derfor at elevene kjenner til og forstår disse (Imsen, 2016).

Egenvurdering kan gi læreren innsikt i elevenes tanker om egen læring. Læreren får mulighet til å se om eleven forstår de tilbakemeldingene som gis og de målene det jobbes mot (Evensen, 2020). Slik informasjon kan brukes til å tilpasse opplæringen til elevenes behov (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Ved hverandrevurdering kan elevene lære av å gi konstruktive tilbakemeldinger til medelever, og dra lærdom av hvordan andre vurderer. Dette fordrer at elevene lærer å gi konstruktive tilbakemeldinger som ikke påvirkes av sosiale relasjoner (Imsen, 2016, s. 482). Hverandrevurdering ses ofte i tråd med opplæring i demokrati, elevmedvirkning og samarbeid (Imsen, 2016). Hvordan eleven vurderer seg selv eller andre i egen- eller hverandrevurdering skal ikke være med i lærerens vurdering av elevens fagkompetanse (Evensen, 2020).

Egenvurdering i kroppsøving kan foregå både muntlig og skriftlig. Muntlig kan foregå som spørsmål til elevene underveis i timene, i felles samtaler med klassen, eller i samtaler i mindre grupper. Skriftlig kan det brukes både elektronisk og på papir etter en time (Evensen, 2020). Hverandrevurdering kan i kroppsøving være observasjon av hverandre, samarbeid og å gi tilbakemeldinger enten muntlig eller skriftlig. Det å skulle gi konstruktive tilbakemeldinger til andre, krever at man setter seg inn i læringsmål og vurderingskriterier. Dette kan være positivt for elevenes selvregulering, som er individets evne til å ta ansvar for egen læring og læringsprosess (NOU 2014:7; NOU 2015:8). I motsetning til egenvurdering er ikke hverandrevurdering forskriftsfestet som en del av underveisvurderingen, men det er likevel et verktøy mange lærere velger å bruke i undervisningen. Hverandrevurdering kan være en tidsbesparende vurderingsaktivitet for læreren, men forutsetter et trygt læringsmiljø, og at tilbakemeldingene som gis er rettet mot det elevene mestrer, fremfor feilretting (Evensen, 2020).

4.0 Tidligere forskning på vurdering i kroppsøving

4.1 Vurderingsgrunnlag og forståelser av kompetanse i faget

Nyere forskning har funnet at elever opplever deltakelse, prøving og feiling, det å gjøre sitt beste, og det å være engasjert som viktige faktorer for å oppnå god karakter i kroppsøving (Modell & Gerdin, 2021, 2022). Moen et al. (2018) fant at ungdomsskoleelever oppfatter innsats og holdninger som de to viktigste vurderingskriteriene i kroppsøving, etterfulgt av ferdigheter, fysiske tester, kunnskap og forutsetninger. Redelius og Hay (2012) har påpekt at elever i stor grad knytter vurdering i kroppsøving til holdningsmessige, disposisjonelle og atferdsmessige egenskaper fremfor anskaffelse av fagspesifikk kompetanse. I stor grad er innsats etablert som vurderingskriterie i kroppsøving, da det råder en felles forståelse mellom lærere og elever om at innsats er et viktig vurderingskriterie i faget. Imidlertid påpeker forskning at det er noe uklarhet rundt hvordan elevenes forutsetninger og ferdigheter skal vurderes (Moen et al., 2018).

Forskning har påpekt at elever ofte har vanskeligheter med å beskrive hvilken kompetanse de skal oppnå i faget (Redelius & Hay, 2009, 2012). Elevenes beskrivelser av hvilken kompetanse som skal til for å få høy måloppnåelse i kroppsøving skiller seg i flere tilfeller fra vurderingskriterier i faget, og er ofte forskjellig fra hverandre (Redelius & Hay, 2012). En studie av Aasland et al. (2019) har antydnet at kroppsøvingsfaget er bedre tilpasset idrettsaktive og fysisk aktive elever. I kartleggingsstudien til Moen et al. (2018) fant de at faget i stor grad består av grunntrening og idrettsaktiviteter. Dette kan ses i tråd med forskning som sier at elevene som får høy måloppnåelse i faget ofte har god fysikk eller har gode ferdigheter i idretter (Redelius & Hay, 2009). Elever opplever generelt at det er lettere å få god karakter i kroppsøving om man driver med idretter på fritiden (Redelius & Hay, 2012).

4.2 Underveisvurdering

Til tross for læreplanens intensjoner om elevmedvirkning, antyder forskning at elevene opplever lite eierskap til egen vurdering i kroppsøving (Lyngstad et al., 2022). Flere studier viser til liten bruk av egen- og hverandrevurdering (Leirhaug & Annerstedt, 2016; Lyngstad et al., 2022; Aarskog, 2021). Når egenvurdering blir brukt knyttes det ofte til karakter og summativ vurdering (Leirhaug & Annerstedt, 2016). Aarskog (2022) påpeker at læreren bør lære elevene å reflektere og vurdere seg selv, ved å inkludere elevene i vurderingen. Lignende funn ble gjort i studien til Moen et al. (2018), der det konkluderes med at det er behov for et

større fokus på informasjon til elevene om hva som vektlegges i vurdering i kroppsøving og hvorfor. Moen et al. (2018) mener også det bør fokuseres mer på elevmedvirkning i vurderingsarbeidet.

Forskning som har sett på vurdering for læring har funnet at lærerne er opptatt av at elevene vet hva de vurderes på (Leirhaug et al., 2016). En annen studie fant at lærerne er engasjerte i tematikken, men at de har begrenset forståelse for å anvende nøkkelstrategier for vfl i praksis (Leirhaug & MacPhail, 2015). Videre har forskning vist at tilbakemeldingene lærerne gir til elevene i timen, går på hva de skal gjøre i timen. Dette setter elevene til handling, men legger ikke opp til refleksjon hos elevene. Det gir således ingen bevissthet rundt læringsmålene eller hvordan elevene skal jobbe for å nå de i tilbakemeldingene fra lærer (Aarskog, 2021). En annen studie har vist at elever med god fysisk form opplever hyppigere og oftere underveisvurdering i timene enn elever med dårligere fysisk form (Lyngstad et al., 2022).

Elevenes læringsutbytte ved formativ vurdering kan skille seg fra kriteriene og det som er tenkt (Leirhaug, 2016). Når det kommer til samsvaret mellom mottaker og giver av tilbakemeldinger, har forskning vist at de kan være en betydelig forskjell mellom elevenes og lærernes opplevelser av tilbakemeldingene som gis (Evans, 2013; Jonsson, 2013).

Forskningen til Aarskog (2021) som samlet data fra både elev- og lærerperspektivet, antyder at lærerens vurderingspraksis ikke alltid når gjennom til elevene på den måten som er tenkt. Aarskog (2021) fant at elevene i liten grad kjenner til læringsmålene i faget, selv om læreren opplever å formidle disse. Dette antyder at det er et behov for å gå mer i dybden på forståelsen av tilbakemeldinger hos lærere og elever.

5.0 Metode

I følgende delkapittel vil det gjøres rede for de metodiske valg som er tatt i forbindelse med innsamling og analysing av data. Med utgangspunkt i oppgavens helhetlige problemstilling vil det argumenteres for at de valgene som er tatt underveis i forskningsprosessen, hele veien har tatt utgangspunkt i å belyse problemstillingen. En systematisk tilnærming som gir grunnlag for å vurdere kvaliteten på forskningsarbeidet, innebærer at forskeren begrunner de valgene som tas i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2013). Derfor gis det en stegvis beskrivelse av forskningsprosessen fra forberedelser til intervju med rekruttering, utvalg og arbeid med intervjuguider og vignetter, gjennomføringen av intervju og arbeidet med datamaterialet. Til slutt vil det rettes et kritisk blikk mot forskningens kvalitet og de etiske betraktninger som er tatt hensyn til i prosessen.

5.1 Valg av forskningsmetode

Valg av metode bør ta utgangspunkt i hvilket forskningsspørsmål som ligger til grunn (Matthews & Ross, 2010). Tidlig i forskningsprosessen har det vært ønskelig å undersøke og sammenligne elever og læreres forståelser, meninger og erfaringer knyttet til vurdering og læring i kroppsøving. Studiens problemstilling forutsetter et dypdykk inn i nyanser av deres opplevelser og sammenligningen av disse. Det er derfor naturlig at dataen samles inn gjennom en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ forskning går i dybden på, og kan få frem nyanser i opplevelser og erfaringer i større grad enn kvantitativ forskning (Tjora, 2021). I kvalitative studier er dataen som samles inn ofte basert på ord eller uttrykk fra informantene selv. Felles for de fleste kvalitative tilnærminger er at dataen som samles inn uttrykkes i form av tekst som beskriver personers handlinger, utsagn, intensjoner eller meninger (Thagaard, 2013, s. 14). Etersom forskeren er aktivt deltakende i å samle inn data, må det sosiale aspektet ved kvalitative metoder diskuteres da det kan ha innvirkning på datamaterialet (Matthews & Ross, 2010). Når forskning foregår i interaksjon mellom forsker og informant, er forskerens nærhet og sensitivitet viktig (Thagaard, 2013).

Studiens forskningsmetode er en kombinasjon av semistrukturert intervju og fokusgruppeintervju. Det er valgt å benytte seg av semistrukturerte intervju av fire lærere, og påfølgende fokusgruppeintervju på tre av elevene til lærerne. Kombinasjonen tillater å få innsikt i lærerens refleksjoner rundt tematikken, samtidig som den gir innsikt i elevenes perspektiver og diskusjoner i gruppe rundt den samme tematikken. Elevenes refleksjoner

rundt vurdering og læring i kroppsøving kan av naturlige grunner, som evne til refleksjon, modenhet og kjennskap til og kompetanse rundt tematikken, være mindre enn lærernes. Derfor er det valgt å ha fokusgruppeintervju med elever og ikke lærere. Det er tenkt at et fokusgruppeintervju av elevene kan gi tilgang på data som ikke blir tilgjengelig på samme måte som gjennom et semistrukturert intervju av elevene. Data fra semistrukturerte intervju og fokusgruppeintervju skal sammen analyseres for å diskutere hvordan elevenes og lærernes opplevelser samsvarer. Å kombinere to kvalitative forskningsmetoder på denne måten kan være hensiktsmessig da de typene data man samler inn kan fungere som en kontroll av påliteligheten i den andre typen data (Halkier, 2010).

5.1.a Semistrukturerte intervju av lærere

For å få innsikt i lærernes forståelser, meninger og erfaringer er det valgt å bruke semistrukturerte intervjuer. Slike intervjuer benyttes når man vil studere nyansene i personers meninger, holdninger og erfaringer (Tjora, 2021, s. 128). I semistrukturerte intervju er forsker vanligvis interessert i å samle detaljert informasjon som går under overflaten på personers erfaringer og meninger for å undersøke mulige grunner til atferd og holdninger (Matthews & Ross, 2010, s. 226). Det søkes både informasjon om hva informant mener, og forståelse for hvorfor informant mener dette eller uttrykker seg på en bestemt måte. Semistrukturerte intervjuer benytter åpne spørsmål som gir informanten mulighet til å utdype svarene sine, og komme med utskeielser. På denne måten er intervjuet en samtale mellom to mennesker, der forsker har muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål. Intervjusituasjonen er derfor preget av ønsket om å være en uformell situasjon der informant føler seg trygg og avslappet, samtidig som at forsker stiller forståelige og avgrensede spørsmål (Tjora, 2021).

5.1.b Fokusgruppeintervju av elever

Dataen om elevenes forståelser, meninger og erfaringer er samlet inn gjennom fokusgruppeintervjuer. I fokusgrupper samles data basert på diskusjoner og samtaler mellom informanter i gruppa og ved hjelp av en fokusgruppefasilitator. Fokusgrupper passer der man ønsker å finne ut hvordan en bestemt gruppe mennesker opplever og forstår en problematikk avgrenset av forsker. På samme måte som ved semistrukturerte intervjuer genererer fokusgruppeintervjuer data på en delvis ustrukturert måte, der forsker stiller åpne spørsmål og lar deltakere av fokusgruppen svare og diskutere spørsmålet med hverandre (Matthews & Ross, 2010). Fokusgruppeintervju har ikke som formål å komme til enighet på spørsmålene

som stilles, men å få frem ulike synspunkter på saken (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 179). Til denne oppgaven blir fokusgruppeintervju brukt for å gi elevene mulighet til å dele tanker og erfaringer om vurdering og læring i kroppsøving med hverandre, og på denne måten danne et inntrykk av elevgruppens meninger om tematikken. Ved fokusgruppeintervjuer er det derfor viktig å tenke over hvordan den sosiale kontrollen i gruppa kan påvirke nyansene i elevenes erfaringer og perspektiver. Imidlertid får elevene i større grad mulighet til å diskutere og utfordre de andre elevene i fokusgruppa, noe individuelle intervjuer ikke tillater i like stor grad (Halkier, 2010). Gruppespillet i fokusgruppeintervjuer kan gjøre det lettere for informantene å uttrykke synspunkter, særlig i snakk om mer følsomme og tabubelagte temaer (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 180). Det kan tenkes at vurdering i kroppsøving kan oppleves som utfordrende og sårbart for noen elever.

5.2 Forberedelser til og gjennomføring av intervju

Kvalitative forskningsmetoder kjennetegnes av både systematikk og spontanitet (Thagaard, 2013, s. 15). Før gjennomføringen av intervju bør valgene i forskningsprosessen vurderes og forberedes godt gjennom systematisk planlegging. Jo bedre forberedt man er før selve intervjuet, desto bedre kvalitet på kunnskapen som produseres og desto lettere blir behandlingen av dataen (Brinkmann & Kvale, 2015). I lys av følgende sitat skal det derfor gjøres rede for valgene som er tatt i forbindelse med forberedelser og gjennomføring av datainnsamlingen:

Formålet er å sette intervjuforskeren i stand til å treffe veloverveide beslutninger om metode, basert på kunnskap om temaet for undersøkelsen, de foreliggende metodologiske valgmulighetene, deres etiske implikasjoner og valgenes forventede konsekvenser for intervjuprosjektet som helhet (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 134).

I dette delkapittelet vil det derfor gås inn på hvilke valg som er tatt i forbindelse med rekruttering av informanter, utforming av intervjuguider og selve gjennomføringen av intervjuene.

5.2.a Rekruttering av informanter

I forkant av datainnsamlingen ble det gjort noen refleksjoner rundt hvilke type informanter som var ønskelig å ha med i forskningen. For å få tilgang til forhold i skolen, skulle elever og

lærere intervjues. Det ble valgt å samle inn data på videregående skole, da det ble ansett som større mulighet å samle mer reflekterte og modne elever på videregående sammenlignet med ungdomsskolen. Videre var det et kriterie at lærerne hadde undervist i kroppsøving i minst ett år, slik at de har erfaring med å sette standpunkt karakter i faget og har generell erfaring tilknyttet vurdering i kroppsøving. Så langt det lot seg gjøre var det ønskelig å snakke med kroppsøvingslærere med ulik erfaring og utdanning i yrket, slik at både nyutdannede og mer erfarne kroppsøvingslærere kunne inkluderes i studien. Det var også ønskelig å snakke med kroppsøvingslærere av begge kjønn.

Informantene ble samlet inn ved å kontakte en kjent videregående skole. Det ble delt ut informasjonsskriv til kroppsøvingslærerne på skolen, der lærerne selv tok kontakt om de ønsket å være med. Deretter ble elevene til disse lærerne valgt ut på ulike måter. Før den første intervjuparallellen delte forsker ut informasjonsskriv til elevene i klassen og tre tilfeldige elever melde seg frivillig. I intervjuparallell 2 og 3 plukket lærerne på forhånd ut tre elever. I den fjerde og siste intervjuparallellen delte forsker også ut informasjonsskriv til elevene fysisk i klassen, der flere elever var interessert, men lærer valgte ut hvem av elevene som fikk delta.

5.2.b Beskrivelse av informanter

Før det går videre på utforming av intervjuguide, vil det gis en kort, generell beskrivelse av informantene. Det å ha et kort innblikk i informantenes bakgrunn kan være med på å danne et godt utgangspunkt for analysen. Det ble intervjuet totalt fire kroppsøvingslærere, to menn og to kvinner, og tre av elevene til hver av disse. Lærerne hadde noe ulik utdanning og noen av lærerne hadde jobbet lengre i yrket enn andre. Det er ikke ansett som nødvendig å beskrive lærernes utdanning, erfaring i yrket eller forhold til fysisk aktivitet og idrett noe ytterligere, da det i analysen vil fokuseres på å sammenligne elev- med lærerperspektivet, fremfor lærer og lærer. I analysen er lærerne nummerert fra 1-4, og elevene fra a-c med tilhørende tall til deres lærer. Eksempelvis er elev 1a, 1b og 1c elevene til lærer 1. Til sammen ble tolv elever intervjuet, åtte jenter og fire gutter. Elevene var fra tre ulike studieretninger. Så langt det lot seg gjøre ble det forsøkt å skaffe en jevn blanding av kjønn. Det var også ønskelig å skaffe informanter fra alle trinn, men på grunn av utfordringer med få tak i en kroppsøvingslærer på vg3, ble dette ikke gjennomførbart. Derfor ble det kun intervjuet elever på vg1 og vg2.

En oversikt over hvilke elever som tilhører hvilke lærere, med kjønn, trinn og studieretning beskrives i tabell 1. Det vil ikke gis beskrivelser ut over dette mindre det er nødvendig underveis i analysen.

Tabell 1. Oversikt over lærerne og elevene som deltok på intervju, med kjønn, trinn og studieretning.

Lærere	Elever	Studieretning og trinn
Lærer 1 (mann)	Elev 1a (jente) Elev 1b (jente) Elev 1c (jente)	Helse og oppvekst vg1
Lærer 2 (mann)	Elev 2a (gutt) Elev 2b (jente) Elev 2c (gutt)	Bygg og anlegg vg2
Lærer 3 (kvinne)	Elev 3a (gutt) Elev 3b (jente) Elev 3c (jente)	Studiespesialisering vg1
Lærer 4 (kvinne)	Elev 4a (jente) Elev 4b (jente) Elev 4c (gutt)	Studiespesialisering vg1

5.2.c Design av intervjuprosjekt

En intervjuguide er designet for å hjelpe forskeren å holde kontroll og oversikt i intervjusituasjonen. Det er ikke noe som skal følges slavisk, men skal tillate oppfølgingsspørsmål og digresjoner (Matthews & Ross, 2010, s. 227). Det er laget en intervjuguide til de semistrukturerte intervjuene av lærere, og en intervjuguide til fokusgruppeintervjuene av elevene. Intervjuguidene er bygget opp av oppvarmingsspørsmål, åpne refleksjonsspørsmål med tilknyttede oppfølgingsspørsmål (del 1-4), vignetter (del 5) og avrundingspørsmål (del 6, Vedlegg A og B). Å veksle mellom fullstendig formulerte spørsmål og mer uformelle samtalerettede spørsmål underveis kan skape god flyt i intervjuet (Tjora, 2021, s. 172). Intervjuguidene tar begge utgangspunkt i problemstillingen «*Hvordan samsvarer elevers og læreres syn på og opplevelser av vurdering i kroppsøving?*» ved å stille spørsmål ved grunnlag for vurdering, læring og kompetanse, underveisvurdering og vurderingspraksis (Vedlegg A og B). De tar begge utgangspunkt i forskrifter for vurdering av

Utdanningsdirektoratet og lover og retningslinjer i opplæringslova. Intervjuguidene er bygget opp etter de samme temaene, men med tilpassede spørsmål og oppfølgingsspørsmål til informantene og intervjuformen.

Som et supplement i intervjuene er det valgt å inkludere to vignetter (Vedlegg C). Det er vanlig å bruke gruppeoppgaver for å legge opp til diskusjon, særlig i fokusgruppeintervjuer (Matthews & Ross, 2010). Vignettene inneholder beskrivelser av to fiktive elever i kroppsøving, med informasjon om deres holdning, deltakelse, idrettsbakgrunn og atferd i timene. De er utarbeidet med den hensikten å legge opp til refleksjon hos informantene, og gi dem noe konkret å knytte egne erfaringer til. Lærere og elever ble bedt om å lese disse i intervjuet og deretter svare på noen spørsmål knyttet til de fiktive elevenes kompetanse i faget. Vignettene fungerte som en siste og oppsummerende del av intervjuet, etter hovedtemaene i intervjuguiden var gått gjennom. Ved analysen av dataen ble imidlertid empirien knyttet til vignettene ansett som overflødig. Informantenes svar på spørsmålene knyttet til vignettene var tematikk som allerede var tatt opp tidligere i intervjuet. Derfor er ikke sitater direkte knyttet til vignettene inkludert i analysen.

5.2.d Gjennomføring av intervju

Det ble forsøkt å skape en trygg og avslappet situasjon der informant fikk mulighet til å dele fritt fra egne tanker og opplevelser. Å skape en avslappet stemning tidlig i intervjuet er viktig for at informantene skal åpne seg opp (Tjora, 2021). Intervjuene ble gjennomført på skolen. For elevene foregikk intervjuene i kroppsøvingstimen, og for lærerne utenom arbeidstid. Underveis i intervjuene var det viktig å tillate digresjoner og styre samtalen ut i fra informantens sitater. Dette gjorde at noen av spørsmålene i intervjuet ble gjennomgått i ulik rekkefølge. Intervjuguiden brukt veiledende for å sjekke om man har kommet innom alle de planlagte temaene. Det ble tatt lydopptak av intervjuene, og ble derfor ikke tatt noen notater underveis i intervjuet. Dette kan skape bedre flyt i intervjuet fordi det gir forskeren mulighet til å være mer tilstede i intervjusituasjonen og konsentrere seg om informanten (Tjora, 2021, s. 180).

Det er viktig å være bevisst på hvordan egen rolle som forsker påvirker dataen som genereres (Nilssen, 2012). Under gjennomføringen av intervjuene var det derfor viktig å påpeke ovenfor informantene at forsker ikke lette etter noen bestemte svar, men at det var ønskelig at de delte

fritt og ukritisk fra egne opplevelser. Likevel må det bemerkes at forsker ble sittende igjen med et inntrykk av at noen av lærerne ønsket å fremstå som politisk korrekt, og at de svarte på enkelte spørsmål med en intensjon om å svare det som antatt ønskelig. For eksempel virket lærerne opptatte av å fremstille seg selv og sin vurderingspraksis på en god måte, ved å vise seg særlig oppdaterte på den nye læreplanen i faget. I seg selv er dette et interessant inntrykk, og er noe man må ta høyde for i analysen av data. Dette går det mer inn på i diskusjonen rundt dataens reliabilitet i 5.5.a.

5.3 Arbeidet med datamaterialet

Når dataen er samlet inn, er det neste steget å vurdere hvordan man skal organisere dataen på best mulig måte for å sikre reliabilitet og at man kan utforske og forklare det sosiale fenomenet man skal undersøke (Matthews & Ross, 2010, s. 321). Før man skal analysere dataen er det viktig å bli kjent med den (Matthews & Ross, 2010). Dette ble gjort ved å høre gjennom lydopptakene, se gjennom intervjuguider og notere seg ned umiddelbare refleksjoner som dukket opp underveis. Lydopptakene ble transkribert og deretter kodet og analysert.

5.3.a Transkribering

Tjora (2021) anbefaler fullstendig transkribering av lydopptak. Transkribering handler om å oversette intervjuet fra muntlig til skriftlig form. Ved transkribering står man i fare for å miste verdifull informasjon i kroppsspråk, ironi og stemmeleie (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 205). Alle intervjuene ble transkribert nøyaktig, med alle ord, uttrykk og pauser. Det er blant annet forsøkt å få frem de gangene informanten virket usikker eller brukte tid på å formulere et svar. Dette ble gjort for å sikre at god informasjon i visuelle ledetråder, ikke gikk tapt i fasen fra lydopptak til transkripsjon (Tjora, 2021, s. 186). Fokusgruppeintervjuene var i større grad preget av samtaler og diskusjoner mellom elevene, noe som kunne gjøre transkriberingen mer uoversiktlig enn de semistrukturerte intervjuene av lærer (Brinkmann & Kvale, 2015). Elevene ble derfor kategorisert fra venstre til høyre, og nummerert etter tall. Dette gjorde det enklere å holde oversikt over hvem som sa hva i intervjuet. Transkriberingen ble gjennomført relativt raskt etter intervjuene, for å ha intervjusituasjonen og informantene ferskt i minne. Alle transkripsjonene er skrevet på bokmål for å sikre anonymitet. Det er ikke ansett som nødvendig å fjerne informantens kjønn i analysen, da det ikke vil stå i veien for anonymiseringen av informantene.

5.3.b Analyse av data

Valg av analysemetode begynner allerede før innsamlingen av data (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 216). Det vil si at analysemetode lå i bakhodet allerede ved utarbeiding av intervjuguide, gjennomføring av intervju og ved transkribering. «Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer» (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 219). Den metodiske fremgangsmåten som er valgt for dette forskningsprosjektet, kjennetegnes av en hermeneutisk tilnærming, noe som innebærer en fortolkende lesing av data (Thagaard, 2013). Fortolkende lesning betyr å skape forståelse rundt hvordan informantene fortolker og forstår fenomenet man studerer (Johannesen et al., 2018).

Analysemetoden som er valgt er en blanding av datadrevet og tematisk analyse. Dette er for å sikre at man svarer på forskningsspørsmålet, samtidig som at man er åpen for å la overraskelser som dukker opp i datamaterialet være med på å styre analysen. Tematiske analyser kjennetegnes av at man forsøker å kategorisere dataen inn i på forhånd bestemte temaer (Johannesen et al., 2018, s. 279). På mange måter tar forskningen utgangspunkt i en tematisk analyse, da intervjuguide er utarbeidet med utgangspunkt i ulike kategorier innenfor tematikken. Dette innebærer at hoveddelen i intervjuguidene var strukturert etter temaene 1) Grunnlag for vurdering, 2) Læring og kompetanse, 3) Underveisvurdering og 4) Vurderingspraksis (Vedlegg A og B). I analysen er det valgt å la seg inspirere av empirien gjennom en mer induktiv tilnærming. I datadrevne analyser har man mulighet til å oppdage observasjoner og interessante spørsmål underveis, og ta utgangspunkt i disse i analysen (Johannesen et al., 2018, s. 38). Ettersom forskningen ønsker å se på hvilke opplevelser elever og læreres har med vurdering i kroppsøving, var det ønskelig å la datamaterialet være med på å styre hva som vies mest plass til i analysen. Uten dette kunne interessante aspekter forsvinne fra analysen. Gjennom analyse av dataen ble det for eksempel avgjort å vie mer plass til vurderingsgrunnlag, ettersom det var godt sammenligningsgrunnlag på denne tematikken.

I en tematisk analyse følger man fire steg, fra forberedelse, til koding, kategorisering og rapportering (Johannesen et al., 2018). Disse stegene er fulgt ved å først skaffe seg en oversikt over dataen ved å transkribere dataen og lese over materialet i sin helhet. I denne fasen kan det være lurt å ta notater underveis, noe som ble gjort i et eget dokument adskilt fra materialet. Det neste steget er å kode dataen, som handler om å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataen (Johannesen et al., 2018, s. 284). Dette ble gjort ved å lese nøye

gjennom datamaterialet og notere ned empirinære koder med utgangspunkt i dataen og hvilken kategori sitatet falt inn under i en tabell. Det ble laget 21 koder ut fra empirien, som igjen ble strukturert inn i 3 kategorier (Vedlegg D). Disse tre kategoriene representerer strukturen i analysen; Vurderingsgrunnlag, forståelser for læring og kompetanse, og undervisvurdering. Et eksempel på hvordan datamaterialet ble kodet og kategorisert, vises i vedlegg E. Det siste steget i analysen, som Johannesen et al. (2018) kaller rapportering, er det som representerer analysedelen. Der blir empirien belyst ved å sammenligne elev- og lærerperspektivet og se dette i lys av tidligere forskning og kunnskapsfeltet rundt vurdering i kroppsøving.

5.4 Etiske betraktninger

Etikk i sosial forskning handler om å se på de sosiale og moralske verdiene vi må ta hensyn til i forskningen, og spørre oss selv om hvordan vi skal behandle deltakerne (Matthews & Ross, 2010, s. 71). Alle metodiske valg som er gjort i forskningsprosessen er for å skåne deltakerne og sikre kvalitet i arbeidet. Forskningen er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) på betingelsen at forskningen gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet (Vedlegg F).

Der det er nær kontakt mellom forsker og det forsker studerer, er det utarbeidet særskilte etiske retningslinjer for å definere forskerens forhold til informantene. Deltakere i forskningen kan få konsekvenser av de valgene som tas i forskningsprosessen. Det er derfor viktig å fremheve disse etiske aspektene i de alle deler av forskningen (Thagaard, 2013, s. 24). I metodekapittelet vil det derfor henvises til retningslinjene utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). NESH's forskningsetiske retningslinjer skal sikre akademisk frihet, ansvarlighet og integritet i forskning (NESH, 2021, s. 7). Valg og prioriteringer gjort i forskningsprosessen gjøres derfor rede for ved å gå inn på etiske overveielser knyttet til informert samtykke og konfidensialitet.

5.4.a Informert samtykke

I ethvert forskningsprosjekt er kravet om informert samtykke et viktig prinsipp (Thagaard, 2013, s. 26). «Forskere skal som hovedregel innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning. Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart» (NESH, 2021, s. 18). Informert samtykke gjelder

uavhengig av om det skal samles inn personopplysninger eller sensitiv informasjon, og uansett om personene skal anonymiseres eller ikke i resultatene. Det skal sikres at informantene har fått tilstrekkelig og forståelig informasjon om hva det innebærer å delta i forskningen (NESH, 2021). Informantene skal være klar over at de kan trekke samtykket på hvilket som helst tidspunkt i forskningen (Matthew & Ross, 2010). Dette ble gjort ved å prate med deltakere om hensiktene med prosjektet og dele ut informasjonsskriv til de aktuelle klassene.

Det ble laget to ulike informasjonsskriv, et til lærer og et til elever, slik at informasjonen i skrivet var best mulig tilpasset målgruppen og forskningsmetoden. Informasjonsskrivene inneholdt informasjon om prosjektet, hva deltakelse innebærer, hva som skjer med personopplysninger og lydopptak etter endt prosjekt, deltakers rettigheter og kontaktinformasjon (Vedlegg G og H). Før innsamlingen av data kunne begynne måtte deltakerne skrive under på en samtykkeerklæring i informasjonsskrivet. At samtykket er frivillig betyr at innsamlingen av informanter foregår uten press eller begrensning av valgfrihet. Dette gjelder også indirekte press, der informanter samles inn gjennom en autoritetsperson (NESH, 2021). Ved innsamling av elever til fokusgruppeintervju 2 og 3, var det imidlertid lærerne som samlet inn elevene til intervju. Det kan tenkes at maktrelasjonen mellom lærer og elev kan ha vært med på å påvirke elevenes følelse av frivillighet i samtykket. Elevene ble derfor gjentatte ganger både før og etter intervjuene gjort bevisste på at deltakelse var frivillig og at det ikke skulle få noen negative konsekvenser for dem om de ikke ønsket å delta eller trekke samtykket.

5.4.b Konfidensialitet

Forskningens konfidensialitet handler om anonymisering av deltakernes personopplysninger og behandling og lagring av data (Thagaard, 2013). Forskeren må vurdere om det er nødvendig å beskytte forskningsdeltakernes identitet. Hvis dette anses som nødvendig, skal løftet om anonymitet holdes ved å sikre at enkeltindivider ikke skal kunne identifiseres i forskningen (NESH, 2021). «Anonymisering handler om å fjerne forbindelsen mellom personer og informasjon slik at opplysningene ikke kan spores tilbake til individet» (NESH, 2021, s. 23). Dette innebærer at man må anvende pseudonymer eller kodenummer i transkribering og at personopplysninger som navn og andre identifiserbare opplysninger holdes adskilt fra datamaterialet (Thagaard, 2013). Lydopptakene ble lagret i sky på

nettskjema, i henhold til retningslinjer av NSD. På denne måten var det kun forsker og veileder som hadde tilgang til datamaterialet, og datamaterialet var trygt oppbevart til enhver tid, adskilt fra personopplysninger. Informantene ble også informert om hvordan dataen skulle lagres, og at den slettes ved prosjektets slutt.

Forskere har også en pålagt taushetsplikt hvis de får tilgang på opplysninger som er undergitt taushetsplikt (NESH, 2021). Dette er aktuelt ettersom forskningen foregikk på en skole, der det ble gjort kjennskap til informasjon om elevenes karakterer og andre forhold. Selv om det kan være relativt enkelt å tilby deltakerne anonymitet, bør forskeren forstå at det ikke alltid er mulig å realisere i praksis der flere personer er involvert (Matthew & Ross, 2020, s. 79). Særlig kan dette være en utfordring i fokusgruppeintervjuene, da man som forsker ikke kan garantere full anonymitet av informasjonen elevene deler på vegne av de andre deltakerne i fokusgruppen. For å minske sannsynligheten for at noen av informantene delte informasjon som kom frem i fokusgruppeintervjuene videre, ble det poengtert at intervjusituasjonen var et trygt rom der ting som ble delt, ikke skulle deles videre med andre.

5.5 Forskningens kvalitet

Systematiske tilnærminger til forskning skal fremheve betydningen av at forskeren prioriterer et reflektert forhold til de metodiske valgene som tas før, underveis og etter forskningen er gjennomført (Thagaard, 2013, s. 15). Kriteriene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er indikatorer på forskningens kvalitet (Tjora, 2021, s. 259). Det innebærer at de valgene som tas i forbindelse med studiens metode og analyse, er tenkt gjennom og grundig begrunnet. I dette delkapittelet vil det derfor rettes et kritisk blick til forskningens kvalitet gjennom å se på de tre kriteriene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

5.5.a Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet og troverdighet, altså om det samme resultatet kan reproduseres av andre forskere (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 276). Her er derfor forskerens posisjon og rolle i intervjusituasjonen viktig (Thagaard, 2013). Det er både samspillet mellom informant og forsker, og forskerens egen tilnærming som påvirker dataen som samles inn. Relasjonene som forskeren etablerer til informantene er avgjørende for kvaliteten på materialet når innsamlingen av data foregår i direkte kontakt mellom forsker og de som studeres (Thagaard, 2013, s. 14). Det er rimelig å anta at mine forkunnskaper,

interesse og perspektiver på vurdering i kroppsøving kan ha påvirket informantenes svar i noen grad. Som påpekt i 5.2.d, etablerte det seg et inntrykk av at noen av lærerne ønsket å fremstå som særlig oppdatert på fagfeltet, noe som kan være påvirket av forskerens utdanning og kompetanse på feltet. På den andre siden er det viktig å påpeke at det er jobbet detaljert med forarbeidet til intervjuene for å danne gode rammer for at informanten kunne dele egne meninger fritt og ukritisk i intervjuet. I intervju kan også reliabiliteten svekkes ved at forsker stiller ledende spørsmål (Brinkmann & Kvale, 2015). Det er derfor gjort grundig arbeid med å formulere åpne refleksjonsspørsmål i intervjuguiden, og i intervjusituasjonen forsøkt å være bevisst på formuleringen av oppfølgingsspørsmål.

Relasjonen mellom forsker og informant og hvordan informantene er blitt valgt ut kan ha betydning for forskningens pålitelighet (Tjora, 2021). Det må også påpekes at det var mitt kjennskap til en av kroppsøvingslærerne og skolen som muliggjorde datainnsamlingen. Det er derfor forsøkt å være transparent i beskrivelsen av hvordan informantene er rekruttert og noen problemstillinger som dukket opp i forbindelse med dette, som redegjort for i 5.2.a. I tillegg er det viktig å reflektere over hvordan dette påvirker forskers analyse av data. Tjora (2021) påpeker at forskerens forkunnskaper, interesser og perspektiver er med på å påvirke hvordan dataen analyseres. Derfor må det påpekes at mine antakelser og tolkning av datamaterialet, i noen grad vil påvirkes av mine tidligere erfaringer fra praksis, jobb som lærer og utdanningen. For å gi lesere innsikt i hvordan dataen er analysert, er det derfor forsøkt å være transparent i beskrivelsen av prosessen i 5.3.b, og legge ved empirinære kodegrupper (Vedlegg D) og eksempler fra hvordan datamaterialet er kodet (Vedlegg E).

Man kan også være med på å styrke forskningens reliabilitet ved å forhåndsteste intervjuguiden og øve seg på intervjusituasjonen (Silverman, 2006). Høsten 2022 ble det gjennomført en pilotstudie som fungerte som en test av intervjuguide og intervjusituasjonen. Det muliggjorde forbedringer av blant annet intervjuteknikk og formulering av spørsmål i intervjuene.

5.5.b Validitet

Validitet, eller gyldighet, handler om hvorvidt de spørsmålene vi stiller spørsmål ved, faktisk er det vi får ut av forskningen (Tjora, 2021). Det handler om en logisk sammenheng mellom forskningsspørsmål og utforming og funn i prosjektet (Tjora, 2021, s. 260). Det er gjennom

hele forskningsprosessen forsøkt å se tilbake på forskningsspørsmålet «*Hvordan samsvarer elevers og læreres forståelser av vurderingsgrunnlag, læring og undervisvurdering i kroppsøving?*». Pilotstudien som ble gjennomført i forkant fungerte som en god indikator på at valg av metodedesign og analysemetode fungerer for å belyse forskningsspørsmålet. Formulerte spørsmål i intervjuene og måten dataen ble samlet inn på, anses som god for å besvare spørsmål angående elever og læreres opplevelser og syn på vurdering i kroppsøving da de tar for seg ulike områder på fagfeltet. Validiteten kan også styrkes ved å tydeliggjøre og begrunne de valgene som er tatt i forskningsprosessen, og forankre forskningen i teori og tidligere forskning (Tjora, 2021). Det er derfor viet mye tid til å samle inn relevant teori om fagfeltet, gjort grundig forarbeid før selve datainnsamlingen, og samtidig reflektere over og begrunne valgene i prosessen gjennom dette metodekapittelet.

5.5.c Generaliserbarhet

Forskningens generaliserbarhet knyttes til om forskningen har relevans ut over de enheter som faktisk er undersøkt (Tjora, 2021, s. 260). Generalisering i kvalitative metoder kan knyttes opp mot studiens utvalg (Brinkmann & Kvale, 2015). Denne studiens utvalg er tolv elever og fire lærere fra en videregående skole. I hvilken grad utvalget er representativt for andre skoler i Norge er vanskelig å si, men det kan tenkes at forskningens generaliserbarhet kunne vært styrket om det var gjennomført intervjuer på ulike skoler. Imidlertid ble dette vurdert som mindre viktig i denne masteroppgaven, da forskningsspørsmålet ønsket å fokusere på forhold mellom elever og lærere, og ikke sammenligningen på tvers av skoler. Forskningen må altså forstås i lys av konteksten den befinner seg i. Imidlertid kan det påpekes at informantenes opplevelser knyttet til vurdering og læring i kroppsøving, også kan være relevant i andre fag og for andre skoler og lærere å ta med seg videre. Særlig kan dette være av betydning for satsningen på vurdering for læring i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2011). Forskningen retter søkelys mot samspillet og forståelsene mellom elever og lærere, noe som vil ha relevans også ut over kroppsøvingsfaget. Dette kan være relevant for videre arbeid i skolen med den hensikten å sikre god vurdering for læring og en vurdering som er i tråd med prinsipper om helse, trivsel og læring.

6.0 Analyse

Dataen er analysert gjennom kombinasjonen av en tematisk og en datadrevet analyse. Empirien ble samlet inn etter fire kategorier: 1) Grunnlag for vurdering, 2) Læring og kompetanse, 3) Undervisvurdering og 4) Vurderingspraksis. Imidlertid er det på bakgrunn av empirien prioritert å vie mer plass til noen temaer enn andre, basert på hva som skilte seg ut som ekstra viktig hos informantene. Den siste kategorien om vurderingspraksis ble opplevd som overflødig i analysen og flettes derfor inn i de tre andre delene underveis i analysen. Analysen er derfor strukturert etter følgende kategorier: 1) Vurderingsgrunnlag, 2) Forståelser for læring og kompetanse og 3) Undervisvurdering. Problemstillingen «*Hvordan samsvarer elevens og lærers forståelser av vurderingsgrunnlag, læring og undervisvurdering i kroppsøving?*» vil drøftes i lys av kunnskap og tidligere forskning om vurdering i kroppsøving. For å gjøre dette vil analysen sammenligne elevenes og lærernes opplevelser knyttet til vurderingsgrunnlag, læring og undervisvurdering.

6.1 Vurderingsgrunnlag i kroppsøving

Hva lærere og elever anser som grunnlag for vurdering i kroppsøving er mye omdiskutert (NOU 2014:7). Hva skal vektlegges, og hvor mye opplever elever og lærere at innsats, kunnskaper og ferdigheter å si for vurderingen? Dette delkapittelet ønsker å diskutere hva elevene opplever de blir vurdert på, og om dette samsvarer med lærernes opplevelser av hva som er viktig i vurderingen. Diskusjonen går ut på hvordan elever og lærere ser på innsats, holdning, samarbeid, ferdigheter og forutsetninger som en del av vurderingen i kroppsøving.

6.1.a Innsats, holdning og samarbeid

I snakk om vurderingsgrunnlag i kroppsøving trekker informantene frem innsats, holdning og samarbeid som viktig i vurderingen. To av lærerne nevner følgende:

Lærer 1: Det viktigste kanskje er den derre... altså en litt sånn stor bolk som går på innsats selvfølgelig, litt sånn innstilling, og aktiv deltakelse og liksom den derre.. ja, hvor mye de gir av seg i selv inn i faget og i aktivitetene man har da.

Lærer 3: Jeg vektlegger innsats, ut ifra enkelte sine forutsetninger, jeg vektlegger samarbeid, jeg vektlegger da ønsket om å gjøre andre gode.

Lærer 1 og 3 uttrykker at de vektlegger innsats ut fra enkeltes forutsetninger, innstilling, aktiv deltakelse, at elevene gir av seg selv, samarbeider og ønsker å gjøre andre gode. Lærer 2 og 4 nevner også de samme tingene som viktige faktorer i grunnlaget for vurdering. I stor grad samsvarer dette med elevenes inntrykk av hva som vektlegges i vurderingen:

Elev 1b: Sånn sett tror jeg at gym er en veldig fin ting, at de vurderer deg egentlig ganske mye på innsats, og ikke bare på ferdighetene og det du faktisk får til, men også det at du faktisk prøver. Og det også motiverer jo..

Elev 2a: Hvordan man er med hverandre, backer opp og hjelper dem og, positive holdninger.

Elev 3b: Det er virkelig bare innsatsen, holdningen vår. Det har ikke så mye å si hvor god du er.

Elev 4b: De ser veldig på samarbeid også, spille hverandre gode.

Elevene opplever innsats, holdning til andre, samarbeid og det å spille hverandre gode som viktige kriterier i vurderingen. Noen av elevene poengterer at ferdigheter ikke har noe å si. Elev 1b reflekterer over at det er motiverende å bli vurdert på at man prøver, selv om man ikke nødvendigvis mestrer. I kroppsøving viser eleven kjennetegn på måloppnåelse om eleven fortsetter å øve selv om det ikke gir resultater i ferdighetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Umiddelbart ser det ut som at det er en slags felles enighet blant lærerne og elevene om at innsats, holdning og samarbeid er grunnlaget for vurdering kroppsøving. Innsats skal ses på som en del av elevenes kompetanse i faget, og inkluderes derfor i vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Ut i fra hva informantene uttrykker som vurderingsgrunnlag, kan dette tyde på at elevene har fått kjennskap til hva lærerne vurderer dem etter i faget. Å være kjent med vurderingskriterier kan styrke elevenes læringsutbytte i faget (Black & Wiliam, 1998).

At elevenes holdning eller innstilling skal tas med i vurderingen nevnes ingen steder i læreplanen. Derimot kan det ses på som en del av vurderingsgrunnlaget i faget, fordi det henger sammen med elevenes innsats i faget. Lærer 2 reflekterer over denne sammenhengen:

Lærer 2: Jeg opplever jo at ofte så vises holdningen litt i innsatsen da. Sånn at hvis holdningen ikke er på plass, at de egentlig synes det bare er drit, så gjenspeiler det ofte mye av det de gjør i timene også. Og det går utover innsats, og lærelyst og hvordan man er med medelever, som er ganske viktig. Samarbeid og det å spille andre gode og sånne type ting, det klarer du ikke hvis du synes faget er drit. Sånn at hvis du ikke har holdningene på plass, så gjenspeiler det seg ofte.

Selv om elevenes holdning ikke eksplisitt omtales i læreplanen, kan det ses på som en del av kompetansen elevene skal utvikle i faget. I læreplanen står det at faget skal fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Elevene må derfor lære seg å samarbeide med elever som er like og ulike dem selv, og kan dermed jobbe med og utvikle sin holdning gjennom deltakelse i bevegelsesaktiviteter sammen med andre.

Basert på intervjudataen kan det se ut som at både elevene og lærerne i stor grad ser ut til å knytte vurderingsgrunnlag i kroppsøving til atferds- og holdningsmessige egenskaper som innsats, holdning og samarbeid. Tidligere forskning har antydnet at vurderingsgrunnlag et i kroppsøving i stor grad knyttes til hvorvidt elevene viser riktig atferd og holdning i faget, fremfor fokus på hvilken grad de oppfyller kompetansen i faget (Redelius & Hay, 2012). Hverken elever eller lærere nevner at vurderingen i faget skal baseres på hvordan eleven oppfyller kompetansemålene i læreplanen. I lys av teksten «Om faget» er det kompetansemålene som er grunnlaget for vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2021c). At ikke kompetansemålene eksplisitt tas opp i snakk om vurderingsgrunnlag indikerer et fokus på at eleven viser riktig atferd og holdning, fremfor å oppfylle mål og kriterier i undervisningen. Imidlertid vil elevenes kompetanse i kroppsøving, slik den beskrives i kompetansemålene og gjennom teksten «om faget», likevel handle om hvordan elevene utvikler god innsats i faget, samarbeider og viser respekt ovenfor aktiviteten og sine medelever (Utdanningsdirektoratet, 2021c, s. 2).

6.1.b Betydningen av ferdigheter

I lys av Kunnskapsløftet 2020 skal elevenes ferdigheter ses på som en integrert del av elevenes kompetanse, og skal ikke skilles fra innsats eller kunnskap i vurderingen (Evensen, 2020). Flere av informantene poengterer at elevenes ferdigheter ikke skal vurderes. I den forbindelse reflekterer lærerne over at elevenes ferdigheter ofte henger sammen med deres innsats i faget:

Lærer 1: Jeg tror ofte at de som har gode ferdigheter hvis man skal si det... i idretter, eller er spreke eller som mestrer de tingene man gjør godt, de har ofte god innsats også. Altså det henger litt sammen der da. Altså man prøver å unngå å vurdere ferdighetene isolert sett, men det henger jo sammen, og er jo en del av det totale bildet. De kan jo også bruke sine ferdigheter til å hjelpe andre, eller i samarbeidsaktiviteter, eller om man har ballidretter, da.

Lærer 4: Jeg ser jo at innsats og ferdighet henger litt sammen. Altså de som lykkes, de som mestrer oppgaver, de får jo naturlig mer motivasjon og holder på lengre, og klarer mer, og i tillegg så er samarbeid, både i gruppeoppgaver og i lagspill og i andre oppgaver de får da, så er det å ha gode holdninger og spille hverandre gode, like viktig som det å score flest mål og være best.

Lærerne poengterer at elever med gode ferdigheter som oftest også har god innsats, innstilling og deltakelse i faget. For å diskutere hvorfor kan vi se på hvordan eleven kan demonstrere innsats i faget. Eleven viser innsats ved å løse faglige utfordringer uten å gi opp, vise selvstendighet, utfordre egen kapasitet og samarbeide med andre (Utdanningsdirektoratet, 2021c, s. 2). Å ha et visst nivå av fysiske, idrettslige eller sosiale ferdigheter kan på mange måter ses på som en fordel ved blant annet samarbeid og selvstendighet i undervisningen. For eksempel kan en elev med gode tekniske ballferdigheter i fotball, ha lettere for å demonstrere kompetanse i følgende kompetansemål fra 10.trinn: «bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til framgang for andre» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 8). Til sammenligning vil en elev som ikke har mye erfaring med ballspill fra før, ha dårligere forutsetninger for å kunne bruke sine ferdigheter til å medvirke til framgang for andre. Innsats kan også i noen tilfeller være nødvendig for å fremme læring i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021c). På denne måten kan det tenkes at å opprettholde innsats over tid er med på å øke

elevenes kompetanse i faget. Elevenes kompetanse i kroppsøving handler om en blanding av deres innsats, ferdigheter og kunnskaper (Evensen, 2020). På mange måter vil elevenes ferdigheter derfor spille inn på vurderingen i faget, selv om flere av informantene presiserer at ferdigheter ikke skal vurderes direkte.

Til tross for at informantene umiddelbart poengterer at ferdigheter ikke skal vurderes, uttrykker elevene i gruppe 4 det motsatte senere i intervjuet. Elevene til lærer 4 sier følgende:

Elev 4a: Vi fikk jo sånn på ark der det sto hva slags karakterer vi hadde i de forskjellige tingene. Innsats, rytmikk og dans, og i ballsport da. Så man må nok ha høy karakter i alle. Og det er jo vanskelig. For det er ikke alt man er like god i, selv om man prøver. Selv om man da har veldig god innsats, så får man kanskje bare en 4/5 på en måte.

Elev 4c: Hun [lærer 4] er veldig nøye på at for at du skal komme opp på de høyere karakterene så må du ligge høyt på alle aktivitetene og du må pushe laget, sier du ikke noe, men du gjør det bra selv så får du ikke bra karakter.

I lys av elevenes utsagn kan man forstå at de opplever det vanskelig å oppnå høy måloppnåelse i faget selv med veldig god innsats i faget. På elev 4c kan det virke som at for å få bra karakter, er man nødt til å ha god innsats og gode holdninger i tillegg til å ha gode ferdigheter. For å diskutere hvorfor elevene opplever det slik kan vi se tilbake på lærer 4 sitt sitat ovenfor i prat om sammenhengen mellom innsats og ferdigheter. Lærer 4 uttrykte at «i samarbeid er det å ha gode holdninger og spille hverandre gode like viktig som det å score flest mål og være best». Man kan tolke lærerens utsagn som at det å ha gode fysiske ferdigheter i idrett likestilles med elevenes holdning i faget. Det kan derfor virke som at denne læreren har et ubevisst fokus på elevenes ferdigheter i undervisningen, til tross for at hun tidligere påpekte at hun ikke ønsker å vurdere ferdighetene deres direkte. Evensen (2020) mener en vurderingspraksis som fokuserer fysiske ferdigheter og prestasjoner ikke lenger er i tråd med den nye læreplanen i faget (Evensen, 2020). Oppfatningen av hvilke ferdigheter som er viktige i faget konstrueres i et sosialt fellesskap mellom elever og lærere (Standal, 2018). Det kan se ut til at elevene er klar over at læreren verdsetter fysiske ferdigheter. I denne

klassen kan det tenkes at det sosiale miljøet, med både lærer og elever, har vært med på å danne et bilde av at ferdigheter er av betydning for vurdering i kroppsøving.

Dette står i kontrast til intervjuparallell 3, der lærer 3 er den læreren som fremstår som minst opptatt av elevenes ferdigheter. Hun sier følgende:

Lærer 3: Nei, jeg bruker... jeg har ikke noe ferdigheter i fokus i det hele tatt. Jeg måler aldri ferdigheter hos noen.

Lærer 3 er tydelig på at hun ikke ønsker å vurdere elevenes ferdigheter. Hennes elever har også opplevelser av at ferdigheter ikke har noe å si for vurderingen i faget:

Elev 3a: Jeg synes det er ganske chill, sånn egentlig. Det skulle egentlig ikke så veldig mye til for å få en bra karakter i det heller. Så lenge du viser innsats så er det nok på en måte. Så da, for min del så er det veldig chill, det er sånn du trenger ikke gjøre så veldig mye.

Elev 3c: Og så er det jo sånn som *Elev 3a* sier litt avslappede og chill fag da. Hvor man bare trenger å vise god innsats i, for å ja, oppnå det man vil da. Eller få til noe bra. Holdt jeg på å si. Så det er veldig bra fag.

Elevene til lærer 3 uttrykker at det er enkelt å få god karakter i faget om man viser innsats. Dette står i kontrast til elevene til lærer 4, som opplever at de må ha høye fysiske ferdigheter i de fleste aktiviteter for å få 6er. Ettersom innsats er en del av grunnlaget for vurdering, skal alle elevene ha mulighet til å få karakteren 5 eller 6, selv om de ikke har ferdigheter på høyt nivå (Evensen, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2015). Intervjuparallell 3 og 4 er begge klasser på vg1 studiespesialisering, noe som kan tyde på at vurderingspraksisene er noe ulikt fra lærer til lærer, til tross for samme trinn og studieretning. At læreplanen i kroppsøving har stort rom for tolkning og bruk av profesjonelt skjønn, gjør at vurderingspraksisene i faget blir noe ulike (Evensen, 2020). Intervjuparallell 3 og 4 er to eksempler på dette. I disse to klassene virker det imidlertid som at det er samsvar mellom elevene og lærerens oppfatning av vurderingspraksis innad i klassen, men at klassenes forståelse for vurdering skiller seg noe fra hverandre.

At lærer og elev har samme forståelse for hva som ligger til grunn for vurderingen i faget er avgjørende (Leirhaug et al., 2016). Intervjuet avdekket en form for misforståelse mellom elevene i gruppe 2 (bygg og anlegg, vg2) og deres lærer når det kommer til ferdigheter. Elevene til lærer 2 uttrykker at fysiske ferdigheter er avgjørende for vurderingen i faget:

Elev 2b: Jo, fordi en som er glad i å trene og være fysisk, de kommer jo til å få bedre karakter, fordi de liker å gjøre det liksom. Så jeg vet ikke om det kanskje ødelegger litt at det er karakter, for folk som sliter litt med å være fysiske da.

Elev 2a: Det er fordel hvertfall hvis du er god i idrett fra før av.. da bli det lettere å få bedre karakter og. Du ligger bedre an da, på en måte. Si du er god i fotball da, så er det jo lettere å få bedre karakter i... hvis du har masse fotball i løpet av året så har du en fordel siden du kan det på en måte. Har spilt det mye.

Elev 2a: Du ligger bedre an da, på en måte. Si du er god i fotball da, så er det jo lettere å få bedre karakter i... hvis du har masse fotball i løpet av året så har du en fordel siden du kan det på en måte. Har spilt det mye.

Elev 2b: Jo, fordi en som er glad i å trene og være fysisk, de kommer jo til å få bedre karakter, fordi de liker å gjøre det liksom.

Elevene opplever at de elevene som er glad i å trene og er god i idrett får bedre karakterer. Opplevelsen av at ferdigheter spiller inn på vurderingsgrunnlaget stemmer overens med tidligere forskning som antyder at kroppsøvfaget er bedre tilpasset idrettsaktive og fysisk aktive elever (Aasland et al., 2019). Lærer 2 forteller at han synes det er vanskelig å få elevene til å forstå at ferdigheter ikke er av betydning i faget lenger:

Lærer 2: Det er vanskelig å hjelpe elevene til å forstå at det ikke er så viktig å være god da. For det skurrer jo på en måte med alt vi ser på tv, alt vi har gjort på barneskolen og ungdomsskolen. At det liksom, få de til å glemme at du trenger ikke å vise at du kan dribble hele klassen, men at det er viktigere at du sier eller er positiv med en som ikke klarer noe. Muntre opp hun ene som ikke har sparket ball i hele sitt liv, at

det blir litt mer sånn ja. At det er liksom ikke et fag nesten lenger hvor man liksom skal trene på eller lære ting da, eller lære ting må man, men vise at man kan ting er ikke så viktig, men at det er litt mer sånn.. At det er et fag som skal lære deg litt å være god til å samhandle med ulike folk som er dårligere enn deg og bedre enn deg.

Lærer 2 uttrykker at elevene tror man må ha gode fysiske ferdigheter i kroppsøving for å få høy måloppnåelse i faget. Hvis læreren er bevisst på dette og presiserer ovenfor elevene at ferdigheter ikke er av betydning, hvorfor opplever elevene dette? Redelius & Hay (2009) poengterer at elever ofte har andre oppfatninger av hva som fører til høy måloppnåelse enn det som er tenkt. Elevenes opplevelser kan i flere tilfeller skille seg fra hva som er satt som vurderingskriterier i faget (Redelius & Hay, 2012). Selv om lærer 2 er tydelig på at innsats, holdning og samarbeid er kriterier for vurdering i faget, opplever elevene at deres ferdigheter er avgjørende. Det kan derfor virke som at det er en slags misoppfatning mellom denne læreren og hans elever når det kommer til hva som vektlegges i vurderingen. At elevene kjenner til og forstår hva de blir vurdert på er viktig for at de skal kunne øke sin kompetanse i faget (Black & Wiliam, 1998). Dette understreker betydningen av god kommunikasjon mellom lærer og elever og tydeliggjøring av vurderingskriterier og læringsmål ovenfor elevene. Selv om lærer formidler sine intensjoner for vurdering, må disse bli formidlet på en tydelig måte som gir mening for elevene. Det kan derfor være viktig å være bevisst på at det læreren oppfatter å vurdere elevene på, kan skille seg fra elevenes oppfattelse av hva de vurderes på.

6.2 Forståelser for læring og kompetanse

Til nå har oppgaven gått i dybden på elevene og lærernes opplevelser av hva som vektlegges i vurderingen i faget. På bakgrunn av deres forståelser av vurderingsgrunnlag, vil det nå gås i dybden på hva lærerne og elevene opplever som viktig læring i faget. Underveisvurdering som fremmer læring bør gi elevene informasjon om hva målet med læringen er slik at de kan jobbe for å øke sin kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2011). Samsvarer deres opplevelser av hvilken kompetanse elevene skal tilegne seg faget? Det trekkes frem eksempler fra de ulike intervjuparallellene for å se på samspillet mellom lærer og elev. I tillegg vil det diskuteres hvordan det informantene opplever som viktig læring i kroppsøving, blir vurdert og dermed tatt hensyn til i forhold til vurdering for læring.

6.2.a Idrettslige og fysiske ferdigheter

I intervjuparallell 4 kan man se tendenser til et fokus på læring av idretter og fysiske ferdigheter. Som diskutert ovenfor i 6.1.b, opplever elevene til lærer 4 at fysiske ferdigheter verdsettes i vurderingen. Når det kommer til elevenes opplevelser av læring i faget, sier de følgende:

Elev 4b: Jeg føler man lærer nye sporter, eller man blir kanskje bedre i noe fysisk.

Elev 4a: Fysisk aktivitet og idrett tror jeg. Vi har jo veldig mye sånt. Det er ikke så mye *hvorfor* vi gjør det sånn og sånn..

Elev 4b: Det er bare «gjør det og det», på en måte.

Elevene opplever at faget handler om å lære seg ulike idretter og å være i fysisk aktivitet. Det at elevene lærer seg fysiske ferdigheter kan indikere en undervisningspraksis preget av mye idrettsaktiviteter, noe elev 4a påpeker i sitatet. Kroppsøving handler blant annet om kroppslig læring, som skal foregå gjennom lek og øving i både friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2). Imidlertid har tidligere forskning funnet at det er grunntrening og ballspill som dominerer i undervisningen (Moen et al., 2018). Dette kan være med på å indikere hva som verdsettes i faget. Elev 4b uttrykker at kroppsøving i stor grad handler om å «gjøre det og det», noe som kan indikere et fokus på handling fremfor læring. Kroppsøving har blitt kritisert for å handle mer om hva elevene skal gjøre, fremfor hva de skal lære (Vinje et al., 2021). For å skape forståelse rundt elevenes opplevelser av læring, kan vi se på hva lærer 4 sier om læring i faget:

Lærer 4: Jeg håper jo at det kan bidra til at både folk får litt bedre form og at kanskje får prøvd seg i forskjellige idretter så de *kanskje* blir glad i noe av det vi holder på med, og trening generelt [...]. Jeg er jo gammel idrettslærer så jeg prøver jo å komme med små momenter og tips underveis for at de skal lære seg aktiviteten, og oppleve mestring, men så er det også hvis det er noe som er gode i klassen, at de kan veilede hverandre for å bli bedre, eller gjøre hverandre bedre.

Lærer 4 sitt utsagn kan på flere måter indikere at en del av elevenes kompetanse i kroppsøving handler om innlæring av fysiske og idrettslige ferdigheter. Det kan se ut som at lærer 4 og elevene hennes har en felles forståelse for at dette er viktig i kroppsøvingsfaget. Elever og lærere er sammen med på å danne en forståelse for hva som er viktig i faget (Standal, 2018). Det ser ut til å være samsvar mellom elev og lærer i intervjuparallell 4, der læreren verdsetter læring av fysisk-motoriske ferdigheter, noe elevene også uttrykker er viktig. Ommundsen (2008, 2013) har påpekt at fysisk-motorisk ferdighetslæring er en viktig del av elevenes kroppslige danning og derfor er av betydning for å opprettholde en livslang bevegelsesglede. Det at elevene utvikler sine fysiske ferdigheter i ulike aktiviteter kan derfor være positivt for deres forhold til idrett og fysisk aktivitet utenfor skolen. Dette vil være i tråd med fagets formål om å stimulere til en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Lærer 4 nevner også at hun ønsker at elevene skal lære seg hvordan de skal hjelpe hverandre. En del av elevenes kompetanse i kroppsøving er å bruke egne ferdigheter til å medvirke til fremgang for andre (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 8). Det å hjelpe medelever i fysiske aktiviteter, kan i tillegg til fysiske ferdigheter også kreve god sosial kompetanse, noe intervjuparallell 3 er mer inne på i snakk om læring. Kroppslig læring kan handle om mer enn bare motorisk læring og bevegelseskompetanse, ved at det også omfatter det kognitive og det sosiale domenet (Standal, 2019; Vinje et al., 2021).

6.2.b Hvordan man skal samarbeide med andre

I kontrast til intervjuparallell 4, fokuserer lærer 3 og hennes elever i større grad på at man skal lære seg sosiale ferdigheter. Blant annet nevner elevene i gruppe 3 følgende:

Elev 3b: Altså, du kan jo lære litt mer ferdigheter i forskjellige ballspill på teknikker også. Det lærer man. Men jeg tror det er mest på tanke på samspill og hvordan vi jobber med andre.

Elev 3a: Ja, kanskje kommunikasjon er en veldig viktig del.

Elev 3c: Hvordan man skal samarbeide med hverandre. At det ikke nødvendigvis handler om å bli best, det er bare å vise at man klarer å være med andre.

Elevene uttrykker at man i kroppsøving kan lære seg å kommunisere og samarbeide med andre. Elev 3b nevner også at man lærer ulike teknikker og ferdigheter i ballspill, som diskutert i 6.2.a. Læreren deres fokuserer på læring i form av sosiale ferdigheter:

Lærer 3: Det å samarbeide er viktig, både i aktivitet, men og ellers.. mange skal jo ut i jobb og du skal jo kunne samarbeide med de du er sammen med der, selv om de kanskje ikke er dine beste venner. Og at vi kan øve på det, det er jo sosiale ferdigheter egentlig, som vi kan øve på i aktivitet da. Og det å mene noe, det å diskutere, det å ønske noe, det å jobbe mot noe, prøve å få til, og fortsette å prøve selv om du ikke får det til på første forsøk. Det tenker jeg er viktig i alle sammenhenger. [...]. Altså samarbeid, kommunikasjon, innsats.. og demokrati og da deltakelse, medbestemmelse. At det er mer sånn personlige egenskaper som kan utvikles og som kan komme til nytte ut av skolen.

Lærer 3 nevner at det er viktig at elevene lærer seg å samarbeide med andre og fortsetter å prøve selv om man ikke får det til. En viktig del av kroppsøvingfaget handler om at elevene «løser utfordringer og oppgaver i et læringsfelleskap, og reflekterer over samspill, samhandling og likeverd» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2). At kroppsøvingfaget forsøker å fremme følgende egenskaper hos elevene, kan ses på i tråd med allmenndanningen av elever, der faget er en del av danningen og identitetsskapingen i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Faget kan altså bidra til at elevene utvikler personlige og sosiale egenskaper som er vesentlige i et dannelsesperspektiv (Engebretsen, 2016). Læreren nevner også at denne kompetansen er noe elevene kan få bruk for utenfor skolen. Elevenes sosiale kompetanse handler om de ferdigheter, kunnskaper og holdninger som man trenger for å omgås andre mennesker på en positiv måte (Danielsen, 2021; Hukkelberg & Ogden, 2020). Denne kompetansen er avgjørende for en persons livsmestring (Danielsen, 2021). At elevene utvikler personlige egenskaper som de kan få bruk for etter skolen, kan være i tråd med fagets formål om livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020b). På denne måten kan deres sosiale kompetanse altså være avgjørende for om elevene opprettholder en sunn og fysisk aktiv livsstil etter skolen.

Det kan se ut som at elev 3a, 3b og 3c sine forventninger om læring i stor grad samsvarer med hva lærer 3 har gitt uttrykk for at de skal lære. At læreren avklarer og deler læringsmål og

kriterier for suksess med elevene er et viktig prinsipp i formativ vurdering (Black & Wiliam, 2009). Imidlertid nevner elev 3b at de også kan lære ferdigheter og teknikker i ulike ballspill, selv om fokuset er på å samarbeide. Dette kan indikere at elevenes faktiske læringsutbytte av undervisningen noen ganger kan skille seg fra læringsmålene. Til tross for dette ser det ut som at både lærer og elevene i intervjuparallell 3 forteller om de samme forventningene til læring i kroppsøving, og at det i stor grad handler om læring av sosiale ferdigheter. I motsetning kobler verken lærer 4 eller elevene hennes læring i kroppsøving til samarbeid eller kommunikasjon. Dette indikerer at fokuset i de to klassene er noe ulikt, noe som kan være et resultat av ulike vurderingspraksiser. Det at elevene til lærer 4 ikke kobler læring til noe annet enn fysisk-motoriske ferdigheter, kan indikere at læreren ikke har hatt nok fokus på det i undervisningen, eller at det ikke er blitt formidlet nok til elevene. Selv om funn i tidligere forskning antyder at elevenes oppfatninger av læringsmål i undervisningen kan skille seg fra de offisielle forventningene i læreplanen (Redelius & Hay, 2012), kan det tenkes at lærerens forventninger om læring i faget også kan skille seg fra intensjonene i læreplanen.

6.2.c Hvordan ta vare på sin egen livsstil og helse

Noen av informantene nevner i intervjuet at kroppsøvingfaget skal lære elevene å ta vare på sin egen livsstil og helse. Særlig var helseperspektivet viktig for lærer 1 og 2, som er lærere for elever på yrkesfag:

Lærer 1: Altså en del av det er jo det der helseperspektivet, at de skal jo gjerne lære så mye som mulig om ulike aktiviteter og hva det kan ha å si for helsa, og den biten der.

Lærer 2: For mange av de ungdommene her så er det ikke så veldig mye annen aktivitet som de får. Sånn at... Sånn sett kan jeg si at formålet er jo et stort preg av det med helse da, at man lærer om helse. Og kropp, og et spekter av ulike aktiviteter da, sånn at de kanskje skjønner at det krever ikke alltid så mye å være aktiv. Du må ikke gå på fotball, eller du må ikke organisert spille volleyball for å liksom kunne være aktiv da. Du kan gjøre mye annet da. En blanding av at det er helsemessig bra, og at de skal lære at det er viktig da.

Lærerne opplever at faget skal lære elevene om sin egen kropp, helse, aktiviteter og hva ulike bevegelsesaktiviteter kan ha å si for helsa. Dette henger sammen med fagets relevans og sentrale verdier, der en del av elevenes kompetanse i faget er å utvikle forståelse for trening, livsstil og helse (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Elevene til lærer 1 og 2 er bevisste på dette:

Forsker: Hva tenker dere man skal lære i kroppsøvningsfaget?

Elev 2c: Viktigheten med fysisk aktivitet og god helse kanskje.

Elev 1c: Gym er jo et fag hvor man har veldig for at folk skal lære seg å ta vare på seg sin egen livsstil og helse. Men også litt for å ha en avveksling i en vanlig A4 hverdag, hvor folk må sitte på skolebenken når de er lei av det da.

Elevene opplever at kroppsøvningsfaget kan lære dem å ta vare på sin egen livsstil og helse. Dette uttrykker de ved å se på faget som en mulighet for å få vært i aktivitet, noe elev 1c beskriver som en «avveksling i en vanlig A4 hverdag». Her blir fysisk aktivitet sett på som en avveksling fra en vanlig skoledag. Kroppsøvningsfaget kan tenkes å spille en sentral rolle i arbeidet med elevenes psykiske og fysiske helse. Gjennom det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, skal faget fremme elevenes positive selvbilde og gi dem kunnskaper om ulike perspektiver på bevegelsesaktiviteter og helse. Blant annet står det også at: «Elevene skal og lære å forvalte helse som ressurs på en måte som gagnar den enkelte, og lære å ta valg som er gode for egen og andre sin helse gjennom livet» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3).

6.3 Underveisvurdering

Til nå har oppgaven diskutert hvordan elevene og lærerne oppfatter vurderingsgrunnlag, læring og kompetanse i kroppsøving. Nå dreier diskusjonen seg mot hvordan elever og lærere opplever underveisvurderingen i kroppsøving. Er det sammenheng mellom summativ og formativ vurdering? Dette delkapittelet er strukturert etter prinsippene for underveisvurdering som ble presentert i 2.2; a) at elevene skal delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling, b) forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem, c) få vite hva de mestrer og d) få veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 15). De to siste prinsippene er slått sammen i snakk om ulike typer tilbakemeldinger.

6.3.a Delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling

Et viktig prinsipp i god undervisvurdering er at elevene får mulighet til å delta i vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 15). Hvordan opplever elevene og lærerne bruken av egen- og hverandrevurdering i kroppsøvningsfaget? Lærer 2 sier følgende om bruken av egenvurdering i kroppsøving:

Lærer 1: Så har de også en egenvurderingsgreie, hvor de vurderer seg selv, og de vurderer meg litt og, eller hvordan faget har vært da, innhold og hva de tenker rundt det.

Lærer 2: ... som er sånn egenvurdering, hvor de svarer på litt sånn på hvordan det har vært til nå, hvilke aktiviteter de synes har vært bra, hva de vurderer seg selv til, og om det er noe de tenker de kunne blitt bedre på [...]. Bare sånn at de blir litt bevisst på hva de egentlig gjør i faget.

Det kan se ut som at lærerne bruker egenvurdering til flere formål. I tillegg til at elevene vurderer seg selv, brukes det til å gi tilbakemeldinger til læreren om trivsel, innhold og aktiviteter i faget. Det ser ut som at det er mindre fokus på at elevene vurderer sin egen faglige utvikling, og at egenvurdering brukes mer som tilbakemeldinger på undervisningen og læreren. At elevene blir bevisste på egen læring ved å få reflektere over sin egen eller andres læring, kan være viktig kompetanse å ta med seg videre (Evensen, 2020). Det kan være viktig for elevenes selvregulering (NOU 2014:7; NOU 2015:8). Om ikke egenvurderingen gir elevene mulighet til å reflektere over egen læring, kan det hende elevene ikke får ønsket læringsutbytte av egenvurderingen. Hvilket utbytte opplever elevene av egenvurdering? Elevene til lærer 2 refererer til sin opplevelse av egenvurdering knyttet til en styrketreningsperiode:

Elev 2b: Vi hadde egenvurdering en gang tror jeg, da vi hadde styrke. Egen styrke da, på skolen og så skulle vi skrive egenvurdering også.

Forsker: Hvordan synes dere det var da?

Elev 2b: Nei altså, vi skrev sånn logg og det tror jeg ikke så mange gjorde ordentlig liksom. Fordi det er skriftlig, og alle er litt lei skriftlig da. Så jeg tror kanskje det trakk meg litt ned, for jeg skrev ikke logg ordentlig da.

Elev 2b gir uttrykk for at elevene i klassen ikke gjorde egenvurderingen ordentlig. Dette kan antyde at elevene ikke ser verdien i at de får reflektere over egen læring, som jo er et av formålene ved denne typen underveisvurdering. At elevene ikke er bevisste på hensikten ved formativ vurdering, kan indikere at det ikke blir viet nok tid til det i undervisningen. Eleven poengterer også at hun tror loggen trakk henne ned i vurderingen i faget. Elevens vurdering av seg selv skal ikke være med i lærerens totale vurdering av elevens fagkompetanse (Evensen, 2020). Dette virker ikke eleven å være bevisst på. Dette vitner om en miskommunikasjon mellom lærer og elev, der forventningene knyttet til egenvurdering bør avklares før det anvendes i undervisningen.

Videre forteller lærer 2 at egenvurderingen også gir læreren mulighet til å få innsikt i elevenes tanker:

Lærer 2: Så de svarer på den uka før eller noe sånt, og så ser jeg gjennom den og så tar en prat med de i forhold til hvordan de synes det går og om det er noe spesielt de svarer på den vurderingen, og om vurderingen av dem selv samsvarer med min da. [...]. Også er det greit for meg å se om de tror at de, hvis de tror at de får en 6er, og så er de egentlig en 4, eller middels da, så må jo det formidles, på en måte. Så det er veldig greit å se hva de selv tenker og så får man en sånn felles forståelse av det, og hvis det er veldig kræsje mellom det de tenker de bør ha og det jeg tenker så må man snakke litt om hva som gjør at de ikke er der de selv tror og hva som må gjøres for at de skal komme dit de ønsker da. Sånn at sånn sett så er egenvurdering veldig fint, i forkant.

Lærer 2 reflekterer over at egenvurdering kan være bra for å bevisstgjøre elevene på hvor de befinner seg i læringen, og at læreren får innsikt i dette, for å oppklare eventuelle misforståelser. Med tanke på vurdering for læring er det et viktig prinsipp at elevene og lærerne forstår hverandre og er enige om hva elevene skal vurderes etter (Black & Wiliam,

1998). Dette vil innebære at de kommuniserer godt og har en felles forståelse om hva elevene skal lære, noe egenvurdering kan være med på å oppklare. Informasjonen lærer får ved egenvurdering kan derfor brukes til å tilpasse undervisningen videre (Evensen, 2020). Imidlertid vil ikke nødvendigvis bruken av en egenvurdering i halvåret, i seg selv bevisstgjøre elevene på egen læring. I lys av elevene i gruppe 2 sine sitater ovenfor, virker det som at elevene ikke ser verdien av egenvurdering. For at elevene skal få ønsket utbytte av egenvurderingen, må de derfor vite hvordan de skal reflektere og hva de skal reflektere over. Det er altså nødvendig at elevene gjøre sine egne vurderingserfaringer (Sadler, 2010). Dette forutsetter at læreren vier nok tid til egenvurdering og at de veileder dem i hvordan man skal vurdere seg selv og andre.

På samme måte som egenvurdering, kan riktig bruk av hverandrevurdering gjøre elevene mer bevisste på egen og andres læringsprosess (Imsen, 2016). Av de fire lærerne er det ingen som oppgir å bruke hverandrevurdering i kroppsøving. Lærer 3 uttrykker følgende:

Lærer 3: Jeg synes det er litt vanskelig med hverandrevurdering, for det kan være litt sårt. Så det har jeg ikke prøvd enda.

God hverandrevurdering krever at elevene har innsikt i vurderingskriterier og kan gi konstruktive tilbakemeldinger til medelever (Evensen, 2020). Tidligere forskning har vist at elevene i liten grad har kjennskap til vurderingskriterier (Redelius & Hay, 2012). Om elevene ikke oppleves å ha kompetanse nok til å vurdere hverandre, kan man forstå lærer 3 i at hverandrevurdering kan oppleves sårt. Dette understreker poenget diskutert i avsnittet ovenfor, at elevene må lære seg å vurdere seg selv og andre. Elever som kan vurdere eget arbeid er bedre rustet til å tolke tilbakemeldinger fra andre (Sadler, 2010). På den andre siden forutsetter hverandrevurdering i kroppsøving et trygt og godt læringsmiljø (Evensen, 2020). Derfor kan det tenkes at det er viktig å jobbe med å styrke læringsmiljøet i kroppsøvingundervisningen, slik at elevene kan ha bedre forutsetninger for å vurdere hverandre og ha nytte av denne typen underveisvurdering.

6.3.b Forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem

En viktig forutsetning for god underveisvurdering er at elevene forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 15). I hvilken grad forstår

elevene hva de skal lære i kroppsøving? Som tidligere diskutert i 6.1.a og 6.2.c, kan det se ut som at elevene i gruppe 1 har kjennskap til hva de skal lære i faget og hva de vurderes etter, og at dette i stor grad samsvarer med hva lærerens opplevelser. Til tross for dette uttrykker lærer 1 en bekymring for at elevene ikke forstår hva som kreves av dem i faget:

Lærer 1: Jeg opplever kanskje at de.. de har kanskje ikke den umiddelbare forståelsen for hva som kreves for å få høy måloppnåelse da for eksempel, det er ikke bare å vise frem at man er god i fotball, eller basketball, eller de ferdighetene der, men det er mer den derre innsatsbiten og hele den pakka rundt det der da. Og den kompetansen, altså at de faktisk skal lære noe, og bygge opp en kompetanse i faget da.

Lærer 1 sine refleksjoner ligner lærer 2 sine, som også reflekterte over at han tror elevene ikke vet hva de egentlig blir vurdert på, som diskutert i 6.1.b. At lærerne indikerer en usikkerhet til om elevene egentlig vet hva de vurderes på, kan indikere et behov for å tydeliggjøre kommunikasjonen av vurderingskriterier til elevene. Inntrykket av hva som er viktig i faget, dannes av både elever og lærere (Standal, 2018). Tidspunkt og måten vurderingskriterier formidles på kan være avgjørende. Elevene i gruppe 1 gir uttrykk for at de gjerne skulle hatt kjennskap til vurderingskriteriene tidligere på året:

Elev 1c: Vi fikk det ganske svart på hvitt, siste uka, dette her er det jeg kommer til å vurdere dere ut i fra. Vi var sånn: «litt tidligere kunne vi fått det»... Så da fikk vi da vurderingskriteriene etterpå, hva vi liksom skulle ha lært, og vi var sånn «det var litt for sent eller».

Forsker: Hadde det gjort noen forskjell å få vite det tidligere da?

Elev 1c: Jeg er ganske sikker på det. Fordi at da hadde man på en måte visst hva det var man jobbet mot. Man tenkte ikke på at jeg jobber mot et mål, jeg jobber mot et mål for meg selv. Det eneste man fokuserte på var prestering, fordi det var det alle andre rundt det fokuserte på.

Elev 1c forteller at de får vite vurderingskriterier rett før summativ vurdering. Elevene hintet til at hun gjerne skulle hatt kjennskap til vurderingskriterier tidligere, da det kunne gjort det

tydeligere at man jobbet mot et mål i timene. Et viktig prinsipp ved formativ vurdering er at elevene kjenner til målet ved læringen (Utdanningsdirektoratet, 2022b). I lys av elevens utsagn, kan det virke som at læreren ikke har hatt nok fokus på målet ved undervisningen ovenfor elevene. Det kan se ut som at dette gjør at elevene i større grad fokuserer på å sammenligne sine egne prestasjoner med medelevenes, som eleven 1c påpeker. Ved å ha fokus på dybdelæring i kroppsøving kan man fjerne fokuset på å lære seg ferdigheter i ulike idretter (Evensen, 2020). Dette kan altså bety at ved å fokusere på målet ved læringen, vil man også legge opp til mer dybdelæring. På denne måten kan det eleven lærer i kroppsøvingsfaget ha overføringsverdi til ukjente sammenhenger (Pellegrino & Hilton, 2012), og dermed være med på å stimulere til livslang bevegelsesglede på sikt (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Læreren i intervjuparallell 1, som uttrykker at elevene ikke har riktig forståelse for vurderingskriterier, reflekterer ikke over hvordan han kan endre deres forståelse. Lærer 3 reflekterer imidlertid over dette:

Forsker: Hva tenker du at du som lærer kan gjøre for å endre den oppfattelsen da, eller den forståelsen for faget?

Lærer 3: Nei, det er jo det å være tydelig på de sentrale verdiene i faget, være tydelig på vurderingspraksis, være tydelig på hva man ser etter, være tydelig på hva man ønsker å legge til rette for, og være tydelig på hva man forventer av elevene. Tenker jeg.

Læreren påpeker at det er viktig å være tydelig på ulike forventninger knyttet til vurdering og sentrale verdier i faget ovenfor elevene. Dette vil være viktig for at de skal oppleve undervisningen og vurderingen som læringsfremmende (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Som diskutert i 6.1.a, har lærer 3 og elevene hennes en felles forståelse for vurderingskriterier i faget, der de i stor grad knytter kompetanse i kroppsøving til innsats, holdninger og samarbeid. Elevene har kjennskap til hva de vurderes etter, men har likevel ikke like godt kjennskap til kompetansemålene i faget:

Elev 3b: Jeg tror de ligger på teams, men jeg tror ingen av oss har faktisk sjekka det.

Elev 3c: Hun har lagt det ut, det vet jeg, det er bare å sjekke inn på der hvis vi lurer, ikke sant.

Elev 3a: Å.. det har ikke jeg fått med meg.

Elev 3c: Men ingen sjekker det. Ingen kunne brydd seg mindre på en måte. Folk får det til uansett. Og kompetansemålene er vel samspill, og vise at man er engasjert og fair play også da, er det ikke det?

Elevene har lite kjennskap til kompetansemålene, selv om lærer har gjort disse tilgjengelig for elevene. Det kan virke som at elev 3c ikke opplever det nødvendig å kjenne til kompetansemålene i læreplanen for å få høy måloppnåelse i faget. På denne måten kan det virke som at elevene ikke ser sammenhengen mellom vurdering og læring. Ved vurdering for læring blir læringsmål og kriterier for suksess delt og avklart med elevene, samtidig som det gis rom for læringsoppgaver som fremmer elevenes forståelse (Black & William, 2009). Å bevisstgjøre elevene på denne sammenhengen i kroppsøving kan derfor være viktig.

6.3.c Få vite hva de mestrer og få veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin

En viktig del av undervisvurderingen handler om hvordan eleven får informasjon om sin faglige utvikling og læring i faget. I intervjuene ble det derfor stilt spørsmål til hvilke typer tilbakemeldinger som blir gitt, både i form av tilbakemeldinger underveis i timene, og i halvtårssamtaler. Lærer 3 poengterer hvordan kroppsøvingfaget skiller seg fra andre fag når det kommer til undervisvurdering:

Lærer 3: I kroppsøving er det litt annerledes enn klasseromsfagene, i kroppsøving er det litt undervisvurdering hele tiden, for det er jo løpende tilbakemeldinger eller fremovermeldinger i løpet av hele timen egentlig, for vi snakker sammen hele tiden.

Lærer 3 poengterer at det i kroppsøving foregår undervisvurdering stort sett hele tiden, da det gis tilbakemeldinger og fremovermeldinger til elevene underveis i timene. Hvordan samsvarer elevenes og lærernes opplevelser av tilbakemeldingene som gis i timene? For å

svare på dette illustreres det med et eksempel fra intervjuparallell 4. Lærer 4 forteller i intervjuet om tilbakemeldingene hun gir til elevene:

Lærer 4: Det går jo ofte enten på tekniske idretter da, å gi tips til hvordan man holder en ball eller kaster en ball eller mottar en ball. Men det kan også være på samspillet. Om de ser hverandre eller. Og så er det jo da de direkte feedbacken med ros når de gjør noe bra eller, også hvis jeg.. hender at jeg er litt irritert eller sint og ta de ut av settinger og prate litt med de da.

Lærer 4 forteller at hun gir tilbakemeldinger på tekniske ferdigheter i idrett og på hvordan elevene samarbeider. Gjennom underveisvurdering skal elevene få tilgang til informasjon om hva de mestrer og hvordan de skal jobbe videre for å utvikle seg i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Fremovermeldinger som først sier noe om hva eleven mestrer og så informerer om hva eleven kan gjøre bedre har størst effekt på læringen (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Det kan virke som at lærer 4 gir elevene tilbakemelding i form av ros når de mestrer noe i faget. Imidlertid vil ikke kommentarer som «bra» eller «flott» nødvendigvis gi informasjon om hva som er bra, eller hva som kunne vært bedre (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Å spesifisere hva eleven gjorde bra, kan være ekstra viktig da det kan være en betydelig forskjell mellom elevens og lærerens tolkning av tilbakemeldingen (Egelandsdal, 2020). Dette er ekstra viktig for å sikre elevenes læringsutbytte. Det virker som at når lærer 4 gir utdypende informasjon om hva elevene kan gjøre bedre, handler det i størst grad om hvordan de skal forbedre sine tekniske ferdigheter. Dette bekrefter elevene hennes også:

Elev 4b: Ja, hun sier sånn bra gjort og sånn. Eller sånn hvis noen holder innebandykølla dårlig da, eller sånn feil da, så kan hun forklare hvordan man skal gjøre det bedre da.

Forsker: Hvis dere har samarbeidsøvelser eller noe sånt da, eller en lek eller noe... hvilke typer tilbakemeldinger får dere da?

Elev 4a: Hvis vi har volleyball da, så er det jo... hun kan jo stoppe oss og si sånn at veldig mange holder sånn og sånn, hold annerledes og så fortsetter vi kanskje noen runder, og så

bytter vi kanskje øvelse, og så får vi et par minutter og så stopper hun oss og så får vi beskjed på en måte.

Elev 4b svarer umiddelbart på at tilbakemeldingene i timene handler om korrigeringer av teknikk og fysiske ferdigheter. Når det blir gitt oppfølgingsspørsmål til om elevene får tilbakemeldinger på hvordan de samarbeider, svarer elev 4a med at de i volleyball også får korrigeringer på teknikk. Både elevene og læreren i denne intervjuparallellen har tidligere i intervjuene uttrykt at det er innsats, holdning og samarbeid som er det viktigste vurderingsgrunnlaget i faget, men at elevenes ferdigheter også er av betydning for vurderingen. Det kan tenkes at elevenes oppfatning av at fysiske ferdigheter er viktig, kan komme av lærerens fokus på teknikk i tilbakemeldingene. På denne måten blir tilbakemeldingene læreren gir underveis i timene, med på å danne et inntrykk av at fysiske ferdigheter verdsettes (Standal, 2018). Derfor kan man forstå hvorfor elevene tenker at fysiske ferdigheter er en del av vurderingen i faget. Imidlertid forteller lærer 4 at underveissamtalene fokuserer mer på innsats og holdning:

Lærer 4: Underveis i gymtimene får de jo alltid tilbakemelding, men også gjennom samtale. Og da kan det gå på innsatsen, da er det ofte kanskje i forhold til holdning, hvordan jeg ser på deres innsats og sånne ting da.

Læreren gir elevene tilbakemeldinger på deres innsats og holdning i underveissamtalene, men tilbakemeldingene i timene går på ferdigheter og teknikker. I intervjuparallell 4 kan det dermed se ut som at det er liten sammenheng mellom hva elevene får tilbakemeldinger på i timene, og hva de får tilbakemeldinger på i mer formelle underveissamtaler. Ettersom lærer 4 uttrykker at underveissamtalene tar for seg kriterier som elevene opplever å bli vurdert etter, kan det se ut som at det er liten sammenheng mellom summativ vurdering og den formative vurderingen i form av tilbakemeldinger i timene. Det er viktig at tilbakemeldingene som gis i timene henger sammen med tilbakemeldingene som gis i forbindelse med summative vurderinger (Egelandsdal, 2020). Dette vil være viktig for å kunne knytte vurdering til læring, og for å bevisstgjøre elevene på at kroppsøving i stor grad handler om å lære noe.

7.0 Oppsummering

7.1 Hvordan samsvarer elevenes og lærernes forståelser for vurdering i kroppsøving?

I dette delkapittelet vil oppgavens viktigste funn oppsummeres. I sin helhet har oppgaven drøftet problemstillingen «*Hvordan samsvarer elevers og læreres forståelser av vurderingsgrunnlag, læring og undervisvurdering i kroppsøving?*» gjennom intervjudata fra elev- og lærerperspektivet. I mange tilfeller kan det se ut til at elevenes opplevelser rundt vurdering i kroppsøving samsvarer med deres lærers forståelser. Likevel oppstår det enkelte misforståelser mellom dem.

Som diskutert i 6.1, er det blant informantene etablert en felles forståelse om at innsats, holdninger og samarbeid er viktige faktorer i grunnlaget for vurderingen. Imidlertid råder det en slags usikkerhet knyttet til hvorvidt elevenes ferdigheter er av betydning for deres kompetanse i faget, der noen av elevene opplever at deres karakter i faget avhenger av deres fysiske ferdigheter. Dette er diskutert i likhet med tidligere forskning, som har antydnet at det er fordel å ha gode fysiske ferdigheter for å demonstrere kompetanse i kroppsøving (Redelius & Hay, 2012; Aasland et al., 2019). Til tross for dette uttrykker lærerne i intervjuene at de ikke ønsker å vurdere elevenes ferdigheter. Om dette er noe lærerne forteller i intervjuet på grunn av et ønske om å fremstå oppdatert og i tråd med læreplanen, eller om det representerer deres faktiske vurderingspraksis, kan være vanskelig å si. Imidlertid tyder elevenes utsagn på at forventningene knyttet til hva som kreves for å få høy måloppnåelse i kroppsøving bør avklares og tydeliggjøres i enda større grad. En vurderingspraksis som vurderer elevenes ferdigheter er ikke lenger i tråd med den nye læreplanen (Evensen, 2020). Det kan derfor virke som at det kreves en oppklaring ovenfor elevene og enkelte lærere om at dybdelæring, refleksjon og utforsking er viktigere i faget enn innlæring av fysiske ferdigheter.

Informantene har noen ulike forståelser for hva man skal lære i faget, men det gjennomgående kan kategoriseres i tre deler, som påpekt i 6.2: læring av idrettslige og fysiske ferdigheter, hvordan man skal samarbeide, og hvordan ta vare på sin egen livsstil og helse. I sin helhet går disse tre typene læring i store deler igjen i læreplanen i kjerneelementene *Bevegelse og kroppslig læring* og *Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter* (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Ingen av informantene trekker inn kjerneelementet *Uteaktiviteter og naturferdsel* i snakk om læring i kroppsøving. Det er funnet noen forskjeller i de ulike klassene når det

kommer til hvilket fokus det er på læring. For eksempel ser elever og lærer i intervjuparallell 3 ut til å ha mer fokus på læring av gode holdninger og sosiale ferdigheter som viktige egenskaper i tråd med allmenndanning (Engebretsen, 2020) og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I motsetning fokuserer både læreren og elevene i intervjuparallell 4 mer på innlæring av idrettslige og fysiske ferdigheter. Samsvaret internt i intervjuparallellene kan tyde på at lærerens vurderingspraksis i noen grad påvirker hvordan elevene forstår læring i faget, og at det derfor kan bli store individuelle forskjeller i elevenes opplevelser av vurdering og læring i kroppsøving. Det profesjonelle skjønnet til lærere har derfor stor betydning for elevenes læring i faget (Evensen, 2020). Imidlertid har studien også vist at elevenes forståelser for læringsmål i faget ikke alltid samsvarer med lærerens intensjoner. Som diskutert i 6.3.b, uttrykker læreren i intervjuparallell 1 en bekymring for at elevene ikke har godt nok kjennskap til læringsmål eller vurderingskriterier i faget, mens elevene selv er reflekterte over læringsmålene i faget, selv om de ytrer et ønske om å få kjennskap til dem tidligere på året.

Underveisvurdering som fremmer læring bør inkludere elevene i vurderingen av eget arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2011). Når det kommer til bruken av egen- og hverandrevurdering i kroppsøving reflekterer lærerne over fordelene med det knyttet til å få innsikt i elevenes tanker og oppklare eventuelle misforståelser. Likevel bruker lærerne lite egen- og hverandrevurdering i undervisningen. I lys av elevenes sitater kan man antyde at egenvurdering slik det brukes i klassene i liten grad er med på å bevisstgjøre elevene på egen læring, da det fokuserer på innhold i undervisningen og tilbakemeldinger til læreren fremfor elevenes evaluering av seg selv i forhold til læringsmål.

I stor grad samsvarer elevenes opplevelser av tilbakemeldinger med lærernes opplevelser av hva de gir tilbakemeldinger på. Det er imidlertid noen forskjeller mellom de ulike intervjuparallellene når det kommer til innholdet i tilbakemeldingene. Ved sammenligning av intervjuparallellene kan det se ut som at de lærerne som fokuserer på forbedring av teknikk og fysiske ferdigheter i tilbakemeldingene i timene, i større grad har elever som opplever at deres ferdigheter i idrett er av betydning for vurderingen i faget. I motsetning knyttes tilbakemeldingene i underveissamtalene mer til hvordan elevene kan forbedre sine karakterer, ved å fokusere på deres innsats, holdning og samarbeidsevne. Sammen med funnet om at tilbakemeldingene i timene i størst grad går på ros, fremfor råd om hvordan elevene kan

forbedre sin kompetanse, kan dette indikere at vurdering i kroppsøving i liten grad knyttes til formativ vurdering. Dette kan være med på å skape forståelse for hvorfor elevene i liten grad kobler vurdering til læring, og ser på kroppsøvingfaget til et aktivitetsfag, fremfor et læringsfag.

7.2 Videre implikasjoner

Denne oppgaven har belyst tematikk rundt elevers og læreres opplevelser av vurderingsgrunnlag, læring og undervisningsvurdering i kroppsøving. Det er lite annen kvalitativ forskning som sammenligner elevenes opplevelser med deres læreres. Å ha innsikt i hvordan elevene forstår hvordan læreren tydeliggjør og formidler læringsmål og vurderingskriterier i faget er viktig fordi vurdering i skolen avhenger av samarbeidet mellom elev og lærer. Denne studien har antydning at elevenes forståelser for læring og kompetanse i kroppsøving i noen grad kan skille seg fra lærernes opplevelser. Elevene skal inkluderes i vurderingen av seg selv for å bli mer bevisste på egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2022b). I lys av denne studiens funn, kan det se ut som at dette prinsippet i vurdering for læring i kroppsøving ikke tilfredsstilles i stor nok grad. Det er derfor avgjørende at det forskes mer på hvordan elevene kan inkluderes i vurderingen i større grad, slik at de kan få en dypere forståelse for hva man skal lære i faget, og dermed hva som skal vurderes i faget. Eksempelvis kan det gjennomføres studier som ser nærmere på læreres faktiske vurderingspraksis i faget, og hvordan dette kan påvirke elevenes forståelser av hva som er viktig i kroppsøving. Uansett har denne studien belyst viktig tematikk, og understreker viktigheten av å sammenligne de to perspektivene, for å få en dypere forståelse for hvorfor vurdering i kroppsøving fortsatt oppleves som utfordrende.

Selv etter innføringen av den nye læreplanen i 2020 kan det se ut som at det fortsatt er behov for å tydeliggjøre fagets læringsintensjoner, slik at både elever og lærere får oppklart hvordan elevenes ferdigheter skal implementeres i vurderingen. Derfor kan det være aktuelt å gjennomføre forskning som ser på utviklingen av dette etter læreplanen har fått satt ordentlig spor i undervisnings- og vurderingspraksisen i faget på sikt.

8.0 Litteraturliste

- Aarskog, E. (2021). 'No assessment, no learning': Exploring student participation in assessment in Norwegian physical education (PE). *Sport, Education and Society*, 26(8), 875–888. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791064>
- Aasland, E., Moen, K. M., & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvningsfag—Noen fagdidaktiske betraktninger. *Bedre skole*, 32(1), 36–40.
- 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*, 24(3), 479–492.
- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). «I have my own picture of what the demands are...»: Grading in Swedish PEH - Problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 97–115.
- Arnesen, T. E., Leirhaug, P. E., & Nilsen, A.-K. (2013). «Den læreplanen som ikke kan tilpassast min undervisning, den finnes ikke». *Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet*. 7(3), 9–32.
- Birch, J. E. (2021). Subjektiv vurdering er rettferdig vurdering. I *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (1., s. 148–165). Cappelen Damm AS.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and Classroom Learning*. 5(1), 7–74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk* (3.utgave). Cappelen Damm AS.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring* (1.utgave). Fagbokforlaget.
- Egelandsdal, K. (2020). Vurdering i klasserommet. I *Til elevenes beste* (1.utgave, s. 193–219). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Engebretsen, B. (2016). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I *Kroppsøvningsdidaktiske utfordringer* (s. 94–114). Cappelen Damm AS 2016.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70–120.
- Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova. Kapittel 3. Individuell*

- vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring (FOR-2006-06-23-724).*
Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk.
- Hukkelberg, S., & Ogden, T. (2020). What is social competence? An investigation into the concept among children with antisocial behaviours. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 25(1), 80–93.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden* (5. utgave). Universitetsforlaget.
- Johannesen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving: Hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring av Kunnskapsløftet?* Masteroppgave, Norges Idrettshøgskole. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171420/Jonskås,%20Klaudia%20v2009.pdf?sequence=1>
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63–76.
- Leirhaug, P. E. (2016). Exploring the relationship between student grades and assessment for learning in Norwegian physical education. *European Physical Education Review*, 22(3), 298–314.
- Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616–631.
- Leirhaug, P. 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.
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A., & Annerstedt, C. (2016). ‘The grade alone provides no learning’: Investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21–36.
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø., Bang, K. M., & Ligestad, P. (2022). Norwegian upper secondary students’ experiences of their teachers’ assessment of and for learning in physical education: Examining how assessment is interpreted by students of different physical abilities. *Sport, Education and Society*, 27(3), 320–331.
- Matthews, B., & Ross, L. (2010). *Research methods. A practical guide for the social sciences*. Pearson Education Limited.

- Modell, N., & Gerdin, G. (2021). 'But in PEH it still feels extra unfair': Students' experiences of equitable assessment and grading practices in physical education and health (PEH). *Sport, Education and Society*, 1–14.
- Modell, N., & Gerdin, G. (2022). 'Why don't you really learn anything in PEH?' – Students' experiences of valid knowledge and the basis for assessment in physical education and health (PEH). *European Physical Education Review*, 28(3), 797–815.
- 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)* (Nr. 1). Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: Danning eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I *Fag og danning- mellom individ og fellesskap* (s. 193–208). Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving. Et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97, 155–166.
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. The National Academies Press.
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421–442.
- Potrebny, T. (2020). *Temporal Trends in Psychological Distress and Healthcare Utilization*

- Among Young People* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Redelius, K., & Hay, P. (2009). Defining, acquiring and transacting cultural capital through assessment in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 275–294.
- Redelius, K., & Hay, P. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 211–225.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data* (3.). Sage Publications.
- Standal, Ø. F. (2018). Evner og føresetnader i kroppsøving. I *Inkluderende kroppsøving* (1.utgave, 2.opplag, s. 121–135). Cappelen Damm AS.
- Standal, Ø. F. (2019). Kva kroppsleg læring eigentleg er. *Fagartikkel i Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-kva-kroppsleg-laering-eigentleg-er/219295>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utgave). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder. I praksis* (4.utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Grunnlagsdokument: Satsingen Vurdering for læring 2010-2014*. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/42ddd51789024ccb8f0cea08dad9cb6e/grunnlagsdokument-satsingen-vfl.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Endringer i faget kroppsøving Udir–8–2012*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Kjerneelementer og begrunnelser for valg av innhold i kroppsøvingsfaget*.
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Dybdelæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Hva er nytt i kroppsøving?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kjennetegn på måloppnåelse for nye læreplaner (Kunnskapsløftet 2020)*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-for-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv186>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Individuell vurdering (Nr.2-2020)*. [Rundskriv]. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c). *Vurdering i kroppsøving—Elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Gi gode faglige tilbakemeldinger*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Involver elever og læringer i vurderingsarbeidet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/involvering/>
- Vinje, E. E., Aaring, V., & Skrede, J. (2021). Hvordan forstå kroppsøving—Når faget oppfattes så ulikt? I *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (1.utgave, s. 15–35). Cappelen Damm Akademisk.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14.

9.0 Vedlegg

Vedlegg A – Intervjuguide lærer

INTERVJUGUIDE TIL FORSKNINGSPROSJEKT VURDERING I KROPPSØVING: LÆRER

Foreløpig forskningsspørsmål

-Hva vektlegges i kroppsøvingslæreres vurderingspraksis og hvordan samsvarer dette med elevenes syn på vurdering i faget?

Delproblemstillinger

-Hva mener lærere er grunnlaget for vurdering i faget, og hvordan samsvarer dette med hva elevene mener de blir vurdert etter i faget?

-Hva mener lærere og elever at man skal lære i kroppsøvingsfaget, og hvordan kommer dette til uttrykk gjennom lærerens vurderingspraksis?

-Hvordan praktiserer lærere vurdering for læring i kroppsøving, og hvordan oppfattes dette av elevene?

-Hvordan formidler læreren vurderingskriterier og kompetansemål i faget til elevene og hvordan oppfattes dette av elevene?

Introduksjon

- Informere om formål med prosjektet
- Redegjøre for intervjusituasjonen:
 - Frivillig deltakelse, lov å trekke seg når som helst, og unnlate å svare på enkelte spørsmål
 - Intervjuet tas opp med lydopptaker
 - Forskers taushetsplikt, konfidensiell behandling av data, anonymisering av personopplysninger
- Fortelle om intervjuets innhold/oppbygning av intervjuet
- Informere om at det ikke finnes noen svar som er rett eller feil - jeg ønsker å få innsikt i ditt syn på vurdering. Ikke ute etter et riktig svar – ønsker bare at du svarer helt ærlig på ting sånn de er, uten å pynte på.

- Spørsmål før vi begynner?
- *Sett på lydopptak*

TEMA	SPØRSMÅL	OPPFØLGINGSSPØRSMÅL
Bli kjent	Hvilken utdanning har du?	Hvilke andre fag underviser du i?
	Har du drevet med noen idretter?	Tidligere eller nåværende
	Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?	Har du undervist i både LK06 og LK20?
	Hvor mange kroppsøvingstimer har du i løpet av en uke, og hvilke klasser er dette?	Studiespesialisering, idrettsfag, yrkesfag?
	Hva var din motivasjon for å bli kroppsøvingslærer?	
	Hva tenker du er formålet med kroppsøvingsfaget i skolen?	
Del 1. Grunnlag for vurdering	Hva vektlegger du når du setter karakterer i faget?	Innsats? Ferdigheter? Kunnskap? Hvor mye vektlegger du de ulike elementene. Hva vektlegges mest? Har dette endret seg etter innføringen av Lk20?
	Hvordan måler du innsats i kroppsøving?	Vurderte du det på samme måte før innføringen av LK20?

	Hvordan måler du ferdigheter i kroppsøving?	Vurderte du det på samme måte før innføringen av LK20?
	I hvilken grad mener du elevenes holdning til faget har å si for vurderingen?	Hvordan tar du hensyn til elevenes forutsetninger i vurderingen? Vurderte du det på samme måte før innføringen av LK20?
	Hvordan mener du elevenes forutsetninger påvirker vurderingen i faget?	Vurderte du det på samme måte før innføringen av LK20?
	Hender det at du bruker resultater fra fysiske tester som en del av vurderingen i faget?	Hvis ja, hvordan tror du elevene opplever dette?
	Du underviser i både idrettsfag og i kroppsøving. Hva tenker du er hovedforskjellene der, og føler du at du må omstille deg ift vurdering i mellom disse fagene?	Forskjellen mellom kroppsøving og idrettsfag i forhold til idrettsprestasjoner?
Del 2. Læring og kompetanse	Hva anser du som god kompetanse i kroppsøving?	Hva anser du som den <u>viktigste</u> kompetansen elevene skal tilegne seg i kroppsøvingsfaget?
	Hvordan får elevene dine kjennskap til kompetansemålene og kjennetegn på måloppnåelse i faget?	
	Lager du læringsmål for hver time/periode, og hvordan formidler du dette til elevene?	Hvordan bruker du dette aktivt i vurderingen?
	I hvor stor grad bruker du læreplanen når du vurderer elevene?	

Del 3. Underveis- vurdering	Hvordan vil du definere vurdering for læring i kroppsøving?	
	I hvilken grad er du opptatt av Vfl i ditt vurderingsarbeid i timene?	
	Hvordan tar du i bruk underveisvurdering i løpet av året?	Egenvurdering/ hverandrevurdering?
	Hvis du gir tilbakemeldinger til elevene i løpet av timen, hva fokuserer du på da?	Læringsmål, utvikling eller prestasjon?
	Hvordan tror du ditt syn/erfaring på idrett påvirker din vurderingspraksis i kroppsøving?	
Del 4. Vurderings- praksis	Hvordan jobber du med vurdering i kroppsøving i hverdagen?	Hvorfor? Hva tenker du er utfordringene med vurdering i kroppsøving? Hvordan mener du kroppsøving skiller seg fra vurdering i andre fag?
	Rent praktisk, hvordan går du frem når du skal vurdere elever i kroppsøving?	Likheter/ulikheter fra andre fag?
	Hender det du og kollegene deres reflekterer og vurderer egen eller hverandres vurderingspraksis?	Hvordan foregår dette? Hvorfor gjør dere dette? Hvor viktig tenker du det er å være kritisk til egen vurderingspraksis? Hvor kritisk er du/har du gjort noen endringer i vurderingspraksis i løpet av dine år som lærer?

	Har du gjort noen endringer i vurderingspraksis, etter LK20?	Hvordan har den nye læreplanen påvirket deg og dine kolleger i samarbeidet om vurdering?
Del 5. Vignetter*	Ut i fra vignettene, hvilken karakter mener du Sebastian og Mina bør få og hvorfor?	
	Hva tenker du om holdningen og innstillingen de to elevene har til faget? Bør dette inkluderes som en del av vurderingen?	
	Sebastian og Mina har ulike erfaringer med idrett. Hvordan påvirker det din vurdering?	
	Sebastian og Mina har ulike forutsetninger (ulike fysiske ferdigheter). Bør dette tas høyde for i vurderingen av de to elevene?	Hvor mye har fysiske ferdigheter å si i vurderingen i kroppsøving, mener du? Ift innsats
	Hvordan vil du si at innsatsen til de to elevene er? Hvor mye skal det ha å si for vurderingen?	
	Hvilke typer tilbakemeldinger bør de to elevene få fra lærer for å oppnå høyere kompetanse i faget?	Hva er kompetanse i kroppsøving?
Del 6. Åpent	Er det noe annet du vil tilføye, eller er det noe annet du mener er viktig å få frem i studien min som jeg ikke har spurt om?	

***Vignetter – se eget ark.**

Læreren får lese vignettene. Så gjennomgås spørsmålene under.

Vedlegg B – Intervjuguide elev

INTERVJUGUIDE TIL FORSKNINGSPROSJEKT VURDERING I KROPPSØVING: ELEV

Foreløpig forskningsspørsmål

-Hva vektlegges i kroppsøvingslæreres vurderingspraksis og hvordan samsvarer dette med elevenes syn på vurdering i faget?

Delproblemstillinger

-Hva mener lærere er grunnlaget for vurdering i faget, og hvordan samsvarer dette med hva elevene mener de blir vurdert etter i faget?

-Hva mener lærere og elever at man skal lære i kroppsøvingsfaget, og hvordan kommer dette til uttrykk gjennom lærerens vurderingspraksis?

-Hvordan praktiserer lærere vurdering for læring i kroppsøving, og hvordan oppfattes dette av elevene?

-Hvordan formidler læreren vurderingskriterier og kompetansemål i faget til elevene og hvordan oppfattes dette av elevene?

Introduksjon

- Informere om formål med prosjektet
- Redegjøre for intervjusituasjonen:
 - Frivillig deltakelse, elevene kan trekke seg når som helst, og kan unnlate å svare på enkelte spørsmål
 - Intervjuet tas opp med lydopptaker
 - Forskers taushetsplikt, konfidensiell behandling av data, anonymisering av personopplysninger
- Fortelle om intervjuets innhold/oppbygning
- Informere om at det ikke finnes noen svar som er rett eller feil - jeg ønsker å få innsikt i deres syn på vurdering, og ønsker at dere reflekterer og diskuterer med medelever om tanker, erfaringer og opplevelser
- Fokusgruppeintervju: meningen at dere skal diskutere, snakke sammen, reflektere, dele tanker og opplevelser.

- Spørsmål før vi begynner?
- *Sett på lydopptak*

TEMA	SPØRSMÅL	OPPFØLGINGSSPØRSMÅL
Bli kjent	Elevene får etter tur presentere seg selv; -Hva liker du å gjøre på skolen og på fritiden?	Driver elevene med noen idretter/er de aktive på fritiden? Hvilket forhold har de til skolen?
	Hva synes dere om kroppsøving som fag?	Hvor godt liker dere faget sånn det praktiseres på Vgs? Hva tror dere er årsaken til deres tanker om faget? Er det et viktig fag for dere?
	Hva slags aktiviteter har dere typisk i løpet av et år i kroppsøvingsundervisningen?	Mye ballidrett? Dans? Friluftsliv? Svømming? Andre aktiviteter? Hva tror dere er grunnen til at dere gjør akkurat disse aktivitetene?
Del 1. Grunnlag for vurdering	Hvilke erfaringer har dere med vurdering i kroppsøving?	Positive/negative? Hva tenker dere er hensikten med vurdering i kroppsøving?
	Hva opplever dere at lærer legger vekt på når h*n vurderer dere i faget?	Hvordan formidler lærer dette til dere? Hva mener dere lærer <u>bør</u> legge vekt på når h*n vurderer i kroppsøving? Hva mener dere skal til for å få høy måloppnåelse i kroppsøvingsfaget?

		Hva skiller karakter 5 fra karakter 6?
	Hva tenker dere er forskjellen mellom vurdering i kroppsøving og vurdering i andre fag i skolen?	Hva synes dere om at innsats er en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving, men ikke andre fag?
Del 2. Læring og kompetanse	Vet dere hva man skal lære i kroppsøvingsfaget?	<p>Kjenner dere til kompetansemålene i læreplanen til kroppsøvingsfaget?</p> <p>Hvis ja, vil dere nevne det dere husker av dem? Hvordan formidler lærer kompetansemålene til dere?</p> <p>Opplever dere å bli vurdert etter kompetansemålene i læreplanen?</p> <p>Hvis nei, tror dere det hadde hatt en hensikt å kjenne til disse?</p> <p>Kjenner dere til kompetansemålene i andre fag i skolen?</p> <p>I hvilken grad føler dere at kroppsøvingsfaget handler om å lære noe? I så fall hva?</p> <p>Aktivitetsfag eller læringsfag?</p> <p>Hva lærer dere egentlig i kroppsøvingsfaget sånn det praktiseres på skolen deres?</p> <p>Skiller det seg fra målet om læring?</p>

	Har læreren tydelige læringsmål for timene/perioder når dere har kroppsøving?	Hvis ja, har dere eksempler på typiske læringsmål? Får dere informasjon om <u>hvordan</u> dere skal oppnå læringsmålene i timen? Hvis ja, hvordan?
Del 3. Underveis- vurdering	Hva slags type undervisvurdering har dere i kroppsøving?	Egenvurdering/ hverandrevurdering? Hvor ofte foregår dette? Hvilket læringsutbytte har dere av dette? Føler dere at undervisvurderingen har fokus på utvikling eller prestasjon?
	Bruker lærer noen form for fysiske tester i undervisningen?	I så fall, hvordan foregår dette? Har dere inntrykk av at lærer bruker resultatene fra tester i vurderingen?
	Hvilke typer tilbakemeldinger får dere av lærer i løpet av terminen, og hvordan foregår dette?	Hvilken type informasjon får dere gjennom tilbakemeldingene/Hva har læreren fokus på? Hva lærer dere av tilbakemeldingene? I hvilken grad opplever dere at tilbakemeldingene handler om forbedring av fysiske ferdigheter? I hvilken grad handler tilbakemeldingene om læringsmål, samarbeidsevne eller innsats?
	I hvilken grad føler dere at undervisvurderingen, tilbake og testene i løpet av terminen henger sammen med sluttvurderingen?	Hvorfor/hvorfor ikke? Er dere tilfreds med dette? Nyansene av disse tre faktorene.

Del 4. Vurderingspraksis	Var dere fornøyd med karakteren deres i kroppsøving forrige termin?	Forsto dere hvorfor dere fikk den karakteren? Føler dere karakteren var rettferdig? Fikk dere begrunnelse for karakteren? Hva tror dere læreren vektla når h*n har satt karakteren?
	Ut ifra deres erfaringer, synes dere karaktersetting i kroppsøving er rettferdig?	Hvorfor/hvorfor ikke?
	Synes dere vi bør ha karakter i kroppsøvingsfaget?	Hvorfor/hvorfor ikke?
Del 5. Vignetter*	Skriv ned hvilken karakter dere mener Sebastian og Mina bør få. Hvorfor mener dere dette? Begrunn karakteren.	
	Hva tenker dere om holdningen og innstillingen de to elevene har til faget? Bør dette inkluderes som en del av vurderingen?	
	Sebastian og Mina har ulike erfaringer med idrett. Hvordan påvirker det din vurdering når du satt karakter?	
	Sebastian og Mina har ulike forutsetninger (ulike fysiske ferdigheter). Bør dette tas høyde for i vurderingen av de to elevene?	Hvor mye har fysiske ferdigheter å si i vurderingen i kroppsøving, mener dere?

	Hvordan vil dere si at innsatsen til de to elevene er? Hvor mye skal det ha å si for vurderingen?	
	Hvilke typer tilbakemeldinger bør de to elevene få fra lærer for å oppnå høyere kompetanse i faget?	Hva er kompetanse i kroppsøving?
Del 6. Åpent	Er det noe annet dere vil tilføye, eller er det noe annet dere mener er viktig å få frem i studien min som jeg ikke har spurt om?	

***Vignetter – se eget ark**

Elevene får lese vignettene. De skal uten å prate sammen skrive ned på et ark hvilken karakter elevene mener Sebastian og Mina skal få, som utgangspunkt for diskusjon. Så gjennomgås spørsmålene knyttet til vignettene.

Vedlegg C – Vignetter

Del 5. Vignetter

For lærerne: Læreren får lese vignettene og se på spørsmålene. Så gjennomgås spørsmålene knyttet til vignettene.

For elevene: Elevene får lese vignettene. De skal uten å prate sammen skrive ned på et ark hvilken karakter elevene mener Sebastian og Mina skal få, som utgangspunkt for diskusjon. Så gjennomgås spørsmålene knyttet til vignettene.

Setting: Elever på Vg2.

Vignett 1: Sebastian er en aktiv og treningsglad fotballspiller. Han har toppidrett fotball som valgfag, er på fotballtrening 4 dager i uka og trener en del styrke på treningssenter. Han liker kroppsøving fordi han får et avbrekk fra de teoretiske fagene (som han forøvrig synes er kjedelige). Han har gode fysiske ferdigheter, god utholdenhet og god koordinasjon. Han

mestrer de fleste idretter, og når det er ballspill på planen, er han i sitt ess. Da dribler han ballen rundt og mellom beina på medelever, scorer mål, jubler høyt og løper raskt frem og tilbake i hallen. Når de har dans eller andre aktiviteter som han ikke har så mye erfaring med, mister han fort fokus og gir lett opp. Her har han også lett for å jukse eller ta snarveier. Sebastian synes det kan være vanskelig å samarbeide i grupper med andre elever, er opptatt av å vinne, og viser liten interesse for å lære bort sine ferdigheter til andre. Etter egentreningsperioden leverer Sebastian en kort og konkret logg om hvordan han har jobbet med å forbedre ferdighetene sine i fotball.

Vignett 2: Mina er opptatt av å få gode karakterer på skolen, og har et mål om å komme inn på studier etter videregående. På fritiden synger hun i kor og rir hest et par dager i uka. Hun har ellers lite erfaring med idretter og trener sjeldent. Mina er flink til å samarbeide med andre, og er en som ikke gir opp når hun møter nye utfordringer. Hun er kreativ i lek og spill, åpen for å lære nye ting, og møter positivt innstilt til timene. Hun har hatt en positiv utvikling i faget. Mina er opptatt av å følge reglene i de ulike spillene, men kan fort bli passiv på sidelinjen i noen aktiviteter der hun føler hennes koordinative og fysiske ferdigheter ikke strekker til. Hun leverer en god og detaljert logg etter egentreningsperioden der hun viser selvinnsikt, evne til å reflektere og se sammenhenger mellom fysisk aktivitet og helse.

Vedlegg D – Kodegrupper

KODE	BESKRIVELSE AV EMPIRINÆR KODE	PLASS I ANALYSEN
6.1 Vurderingsgrunnlag i kroppsøving		
1	Innsats og holdning er viktige faktorer for vurdering	6.1.a
2	Samarbeid og sosiale ferdigheter er viktig i vurderingen	6.1.a
3	Ferdigheter henger sammen med innsats, og er av betydning for vurderingen i faget	6.1.b

4	Elevenes forutsetninger påvirker vurderingen	6.1.b
6.2 Forståelser for læring og kompetanse		
5	Elevene skal lære seg teknikker i idretter	6.2.a
6	Man lærer seg nye sporter	6.2.a
7	Bidra til at folk får bedre form	6.2.a
8	Elevene skal lære seg å samarbeide	6.2.b
9	Det å fortsette å prøve selv om du ikke mestrer	6.2.b
10	Personlige egenskaper som kan komme til nytte ut av skolen	6.2.b
11	Elevene skal lære seg å ta vare på egen livsstil og helse	6.2.c
12	Faget er en avveksling fra en A4 hverdag	6.2.c
6.3 Underveisvurdering		
13	Egenvurdering hvor de vurderer seg selv, læreren og innholdet i undervisningen	6.3.a
14	Egenvurdering for å oppklare eventuelle misforståelser	6.3.a
15	Hverandrevurdering kan være sårt	6.3.a
16	Elevene har ikke den umiddelbare forståelsen for hva som kreves for å få høy måloppnåelse	6.3.b

17	Burde hatt kjennskap til vurderingskriterier og læringsmål tidligere	6.3.b
18	Viktig å være tydelig på de sentrale verdiene i faget, vurderingspraksis, og hva man forventer av elevene	6.3.b
19	Kjennskap til kompetansemålene er ikke så viktig	6.3.b
20	I kroppsøving er det tilbakemeldinger hele tiden	6.3.c
21	Tilbakemeldinger på teknikk	6.3.c
22	Tilbakemeldinger på samspill og innsats	6.3.c

Vedlegg E – Eksempel på hvordan datamaterialet er kodet

Direkte sitat	Empirinær koding	Egen tanke	Kodegruppe	Kategori
Lærer 1: Jeg opplever kanskje at de.. de har kanskje ikke den umiddelbare forståelsen for hva som kreves for å få høy måloppnåelse da for eksempel, det er ikke bare å vise frem at man er god i fotball, eller basketball,	Jeg opplever at elevene ikke har den umiddelbare forståelsen for hva som kreves for å få høy måloppnåelse Det er ikke bare å vise frem sine ferdigheter, men mer den innsatsbiten og bygge opp en kompetanse i faget	Læreren opplever at elevene ikke har kjennskap til hva som kreves for å få høy måloppnåelse	16	Underveisvurdering

eller de ferdighetene der, men det er mer den derre innsatsbiten og hele den pakka rundt det der da. Og den kompetansen, altså at de faktisk skal lære noe, og bygge opp en kompetanse i faget da.				
--	--	--	--	--

Vedlegg F – Godkjenning av Norsk senter for forskningsdata (NSD)



[Meldeskjema](#) / [Vurdering og læring i kroppsøving](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
226783

Vurderingstype
Standard

Dato
29.11.2022

Prosjekttittel
Vurdering og læring i kroppsøving

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

Prosjektansvarlig
Nils Petter Aspvik

Student
Marianne Brinck

Prosjektperiode
30.10.2022 - 15.06.2023

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 15.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

1/2

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Janniche Linde

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

Vurdering og læring i kroppsøving?

Er du interessert i å bidra til mer innsikt rundt tematikken vurdering og læring i kroppsøving? Da er dette et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget. Dette skrivet gir informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Marianne Brinck, og jeg er femte-årsstudent på lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag på NTNU i Trondheim. Jeg er interessert i å finne ut mer om vurdering og læring i kroppsøvingsfaget og skal skrive en master om hvordan lærere og elever opplever dette. I den sammenheng ønsker jeg å intervjuer både lærere og elever på videregående skole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du søkes fordi du jobber som kroppsøvingslærer på videregående skole, og har erfaring med vurdering i kroppsøvingsfaget. Din vurderingspraksis og erfaringer med vurdering i kroppsøving er av interesse for meg i forbindelse med oppgaven jeg skriver.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg innebærer dette å delta på et intervju om vurdering og læring i kroppsøvingsfaget. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle din vurderingspraksis og hvordan du arbeider med vurdering i faget. I oppgaven vil denne informasjonen brukes til å diskutere hvordan vurderingspraksis oppleves av lærere og elever. Intervjuet vil ta mellom 30 og 60 minutter. Tidspunkt for intervjuet vil avtales mellom oss. I intervjuet vil jeg benytte en lydopptaker.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Dine opplysninger vil kun brukes til de formålene jeg har fortalt om i dette skrivet.

Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som har tilgang til dine personopplysninger. Ditt navn vil erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptaket blir kryptert og sendt videre til nettskjema, og kan ikke knyttes til ditt navn. På denne måten vil ingen uvedkommende få tilgang til dine opplysninger. Det vil heller ikke være mulig å identifisere deg i resultatene i den ferdige oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, 20.juni 2022. Etter prosjektet er avsluttet vil alle personopplysninger om deg og lydopptak slettes.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dine rettigheter

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

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

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

- Student Marianne Brinck på epost (mariankb@stud.ntnu.no) eller på telefon: 95 05 00 32.
- Veileder Nils Petter på epost (nils.petter.aspvik@ntnu.no) eller på telefon 92 64 80 33.
- NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim på epost (postmottak@ntnu.no) eller på telefon: 73 59 50 00.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen på epost (thomas.helgesen@ntnu.no) eller på telefon: 93 07 90 38.
- Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Marianne Brinck

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Vurdering og læring i kroppsøving* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju om vurdering og læring i kroppsøvingsfaget
- at det benyttes lydopptaker under intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

Vurdering og læring i kroppsøving?

Har du lyst til å bli med på et forskningsprosjekt om vurdering og læring i kroppsøving? Da er dette et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget. Dette skrivet gir informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Marianne Brinck, og jeg er femte-årsstudent på lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag på NTNU i Trondheim. Jeg er interessert i å finne ut mer om vurdering og læring i kroppsøvingsfaget og skal skrive en master om hvordan lærere og elever opplever dette. I den sammenheng ønsker jeg å intervjuer både lærere og elever på videregående skole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du søkes fordi du går på videregående skole og har erfaringer som elev med vurdering i kroppsøvingsfaget. Dine erfaringer og opplevelser med vurdering fra elevperspektivet er av interesse for meg i forbindelse med oppgaven jeg skriver. Jeg ønsker å få innblikk i både positive og negative sider ved faget, og ønsker derfor å snakke med flere ulike typer elever.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg innebærer dette å delta på et fokusgruppeintervju om vurdering og læring i kroppsøvingsfaget. Intervjuet vil foregå i grupper på 2-3 elever, og vil ta mellom 30 og 60 minutter. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle dine opplevelser og tanker rundt vurdering i kroppsøvingsfaget. I oppgaven vil denne informasjonen brukes til å diskutere hvordan vurderingspraksis oppleves av lærere og elever. Tidspunkt for intervjuet vil avtales mellom oss. I intervjuet vil jeg benytte en lydopptaker.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Dine opplysninger vil kun brukes til de formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som har tilgang til dine personopplysninger. Ditt navn vil erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptaket blir kryptert og sendt videre til nettskjema, og kan ikke knyttes til ditt navn. På denne måten vil ingen uvedkommende få tilgang til dine opplysninger. Det vil heller ikke være mulig å identifisere deg i resultatene i den ferdige oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, 20.juni 2022. Etter prosjektet er avsluttet vil alle personopplysninger om deg og lydopptak slettes.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dine rettigheter

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

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

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

- Student Marianne Brinck på epost (mariankb@stud.ntnu.no) eller på telefon: 95 05 00 32.
- Veileder Nils Petter på epost (nils.petter.aspvik@ntnu.no) eller på telefon 92 64 80 33.
- NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim på epost (postmottak@ntnu.no) eller på telefon: 73 59 50 00.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen på epost (thomas.helgesen@ntnu.no) eller på telefon: 93 07 90 38.
- Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Marianne Brinck

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Vurdering og læring i kroppsøving* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på fokusgruppeintervju om vurdering og læring i kroppsøvingsfaget
- at det benyttes lydopptaker under intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

