

Vegard Dugstad Tørnby

Vurdering for læring i kroppsøving

Læreres refleksjoner om egen vurderingspraksis

Masteroppgave i kroppsøving og idrettsfag

Veileder: Tommy Haugen

Juni 2024



Vegard Dugstad Tørnby

Vurdering for læring i kroppsøving

Læreres refleksjoner om egen vurderingspraksis

Masteroppgave i kroppsøving og idrettsfag
Veileder: Tommy Haugen
Juni 2024

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Hensikt: Hensikten med denne studien har vært å undersøke hvordan kroppsøvingslærere i videregående skole reflekterer over egen vurderingspraksis, med særlig fokus på vurdering for læring. Tidligere forskning viser at vurdering for læring ikke var tilstrekkelig implementert i kroppsøving, men etter at denne forskningen ble gjennomført er det gjort mange tiltak i skolen. Ny kunnskap om hvordan lærere reflekterer rundt vurdering vil kunne bidra til at beslutningstakerne i skolen kan ta bedre, eller i det minste bedre begrunnede, valg for hvordan man skal gå videre for å realisere ambisjonen i kroppsøvingsfaget.

Metode: Studien baserer seg på data fra fire semistrukturerte dybdeintervju, med en gjennomsnittlig lengde på 60 minutter. Utvalget består av to kvinner og to menn, som alle har lærerutdanning, minst 60studiepoeng i kroppsøving/idrett, og minst 1 års erfaring i yrket. Dataen er analysert ved bruk av Braun og Clarke sin refleksive tematiske analyse.

Resultat: Analysens funn kan grupperes i fire kategorier: 1) Vurdering i kroppsøving er utfordrende, 2) Lærernes refleksjoner om hva som er viktig for vurdering (for læring) i kroppsøving, 3) Løpende dialog med elevene og godt profesjonsfelleskap er viktig for gjennomføringen av god vurdering, og 4) Rammefaktorer begrenser muligheten til å gjennomføre vurdering (for læring) slik lærerne ønsker. Videre utledes to påstander basert på disse funnene: 1) Lærerne i studien har tilstrekkelig kunnskap om vurdering for læring, og 2) Rammefaktorene de jobber innenfor begrenser muligheten til god implementering av vurdering for læring. Disse påstandene diskuteres i lys av funn og fagfelt.

Konklusjon: Studien konkluderer med at det er vanskelig for lærere i kroppsøving å implementere vurdering for læring på en god måte innenfor dagens rammer. Derfor behøver vi videre forskning for å grundig beskrive dagens situasjon, slik at beslutningstakerne for skolen kan avgjøre om de er tilfredse, eller om det behøves endringer i faget. Hvis en ønsker å endre dagens situasjon tilsier studien at det ikke er lærernes kompetanse som må heves, men heller rammene de jobber innenfor, eller ambisjonen som må endres.

Abstract

Purpose: The purpose of this thesis was to research how physical education teachers reflect on their own assessment practices, with a particular focus on assessment for learning. Existing research claim that assessment for learning has not been properly implemented in physical education, but after the mentioned research was conducted several measures has been taken to improve the schools. New knowledge about how teachers reflect on assessment will be of use to policy-makers, so that they can make better, or at least better founded, choices for how to reach the goals for physical education.

Methods: The thesis is based on data from four semi-structured interviews, which held an average length of 60 minutes. The sample consists of two women and two men, all of whom have relevant teacher education, as well as 60 credits in physical education, and at least one year of teaching experience. All data has been analyzed using Braun and Clarke's reflexive thematic analysis.

Results: The findings can be sorted in four categories: 1) Assessment in physical education is challenging, 2) The teachers reflections about what is important for assessment (for learning) in physical education, 3) Ongoing dialogue with students and a good professional community is important for doing good assessments, and 4) Framework conditions limits the teachers ability to do assessment (for learning) how they want to. Two statements are made based on the findings: 1) The teachers interviewed in this study possess adequate knowledge about assessment for learning, and 2) The framework conditions limit their ability to properly implement assessment for learning. These statements are further discussed in light of the findings and relevant literature.

Conclusions: The thesis concludes that its challenging for teachers in physical education to properly implement assessment for learning within current framework conditions. Further research must be done to properly describe the current reality of physical education, so that decision-makers can determine whether they are content with the reality, or if changes are to be made. This study further shows that if a change is desired, its not the teachers knowledge that needs to be updated, but rather the framework conditions, or the ambitions, that needs to be changed.

Forord

Å skrive de siste ordene på denne masteroppgaven marker slutten på en femårig lektorutdannelse. Arbeidet med masteren har tidvis vært altoppslukende, og det er med stor glede jeg ser frem mot å avslutte prosjektet. De siste fem årene har vært minnerike og lærerike, og jeg kjenner meg klar for å ta fatt på nye prosjekter i livet.

Valget om å skrive om vurdering, særlig vurdering for læring, i kroppsøving falt på bakgrunn av et ønske om å gjøre masterarbeidet til noe jeg kunne ha personlig nytte av i lærerjeringen. Gjennom arbeidet opplever jeg å ha fått en langt bedre forståelse av hva som kan være med på å gjøre vurdering læringsfremmende, og kommer til å ta med meg denne kunnskapen ut i arbeidslivet.

Arbeidet har vært krevende, og jeg har mange å takke for at jeg kom i mål. Først og fremst takk til informantene som takket ja til å delta, og som med det gjorde prosjektet mulig. Takk til hver og en av dere for en hyggelig og inspirerende samtale om kroppsøving og vurdering. Videre vil jeg takke veilederen min, Tommy Haugen, for å ha tiltro til å la meg jobbe på egenhånd, og for gode råd og veiledning når det trengtes. En takk rettes også til Kristian for god hjelp gjennom usikkerhet og frustrasjon. Til slutt vil jeg takke tålmodigheten selv, som har stått sammen med meg i frustrerende situasjoner og som har sørget for at hverdagen har gått rundt gjennom et langt halvår.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	v
Abstract	vi
Forord	vii
1.0 Innledning.....	1
1.1 Hensikten med studien	2
2.0 Fagfelt.....	3
2.1 Kroppsøving	3
2.2 Vurdering.....	4
2.2.1 Vurdering i kroppsøving.....	5
2.2.2 Formativ vurdering.....	5
2.2.3 Vurdering for læring.....	6
2.2.4 Vurderingsliteracy/ Assessment literacy	9
3.0 Metode.....	11
3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag	11
3.1.1 Forforståelse	11
3.2 Valg av metode	12
3.3 Intervju som datainnsamling	12
3.3.1 Utarbeiding av intervjuguide.....	13
3.4 Rekruttering og utvalg.....	14
3.5 Gjennomføring av intervju	15
3.6 Etske hensyn.....	15
3.7 Analyseprosessen	18
3.7.1 Familiarisering	19
3.7.2 Koding.....	19
3.7.3 Tematisering	20
3.7.4 Skrive rapporten	22

3.8 Reliabilitet og validitet	22
3.8.1 Reliabilitet	22
3.8.2 Validitet	23
4.0 Resultater.....	24
4.1 Vurdering i kroppsøving er utfordrende	24
4.1.1 Vurdering etter abstrakte mål	25
4.2 Refleksjoner om hva som er viktig for vurdering (for læring) i kroppsøving.....	25
4.2.1 Det er viktig at elevene vet hvor de skal	25
4.2.2 Reelle muligheter til forbedring	27
4.2.3 Egen-/hverandrevurdering.....	27
4.2.4 Tilbakemeldinger.....	29
4.2.5 Relasjon er viktig i kroppsøving	30
4.3 Løpende dialog	31
4.4 Profesjonsfelleskap.....	32
4.5 Rammefaktorer begrenser muligheten til å drive god VFL	32
4.5.1 (Lite) Tid	33
4.5.2 Mange (typer) elever	35
4.5.3 Læreplanen og lovverk.....	36
5.0 Diskusjon.....	39
5.1 Lærerne har tilstrekkelig kunnskap om vurdering for læring	39
5.1.1 Er lærerne vurderingsliterate?	42
5.2 Hvorfor er vurdering for læring vanskelig å implementere i kroppsøving?.....	43
5.3 Styrker og svakheter.....	45
6.0 Konklusjon	48
6.1 Veien videre	48
6.2 Masterarbeidets relevans for lektoryrket.....	49
7.0 Referanser.....	51

8.0 Vedlegg.....	54
------------------	----

1.0 Innledning

Skolens samfunnsmandat ligger i å utdanne og danne barn, og etter hvert ungdom, til å bli demokratiske medborgere (Stray, 2018, nr. 3). Elevene skal ifølge formålsparagrafen «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.» (Opplæringslova, 1998, s. §1-1). Som ledd i denne opplæringen er vurdering en del av skolens oppdrag. Vurdering innehar stort potensiale til å fremme, men også hemme, læring (Black & Wiliam, 1998; Bloom, 1969; Hattie & Timperley, 2007; Wiliam & Thompson, 2008). Det er derfor viktig at lærere er bevisst dette potensialet og vet hvordan de skal vurdere for å fremme læring.

Vurdering har vært en del av skolens oppgave i lang tid, og tjener flere formål. I sin enkleste og mest synlige form vurderes elevenes kompetanse opp mot en karakterskala, som vi som samfunn deretter kan bruke til selektering og sortering til videre utdanning og jobbmuligheter. I nyere tid, nærmere bestemt ved innføring av Kunnskapsløftet Lk06, ble det rettet økt fokus mot vurderingens læringsfremmende potensiale. Ifølge Leirhaug (2016b, s. 12) var det et ønske fra direktoratet at lærerne skulle vie mindre fokus til den summative vurderingen *av* læring, og mer fokus på formativ vurdering *for* læring, samt at sammenheng mellom disse aspektene ved vurdering skulle bedres. Dette resulterte i den nasjonale satsningen *Vurdering for Læring*, som opprinnelig hadde en satsningsramme fra 2010-2014, men som så ble fornyet og varte frem til 2018. Satsningen skulle «gi støtte i arbeidet med å videreutvikle en mer læringsfremmende vurderingspraksis og vurderingskultur.» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2), den læringsfremmende vurderingspraksisen handler om at «informasjonen om elevenes og lærlingens kompetanse og utvikling gir retning for planlegging og gjennomføring av opplæringen.» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4).

I et stadig forsøk på å bedre den norske skolen og elevenes læringsutbytte ble grunnskolelærerutdanningene i 2017 utvidet til femårige utdannelser med mastergrad (Kunnskapsdepartementet, 2014). Denne hevingen av utdanningsnivå skulle føre til en mer attraktiv lærerutdanning og sørge for økt rekruttering til utdanningen og videre til læreryrket. I tillegg skulle nyutdannede lærere ha nødvendig kompetanse til å bidra med forskningsbasert kunnskap til å videreutvikle skolen (Kunnskapsdepartementet, 2014).

Samtidig som de første kullene med lærerstudenter på de femårige utdanningsløpene begynte sin utdanning arbeidet utdanningsdirektoratet også med utvikling av en ny læreplan. Fagfornyelsen som ble innført fra 2020 (Kunnskapsløftet Lk20) videreførte fokuset på

vurdering for læring (heretter VfL). De fire grunnleggende prinsippene for VfL som ble benyttet i den nasjonale satsningen står fortsatt som instruksjoner til lærere om hvordan de skal drive underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2022).

I en litteraturgjennomgang gjennomført høsten 2023 fant jeg syv artikler om Vurdering for læring i norsk kroppsøvingsskontekst, publisert mellom 2015 og 2022, hvorav fire var skrevet av Petter Erik Leirhaug i forbindelse med hans doktorgrad. Samlet sett maler de et bilde av at norske kroppsøvingslæreres vurderingspraksis ikke samsvarer med grunntanken i og prinsippene for VfL i tilfredsstillende grad (Aarskog, 2021; Leirhaug, 2016a, 2016b; Leirhaug & Annerstedt, 2016; Leirhaug & MacPhail, 2015; Leirhaug et al., 2016; Lyngstad et al., 2022; Mjåtveit & Giske, 2020). Utdanningsdirektoratet publiserte i 2019 sin egen rapport kalt *Erfaringer fra nasjonal satsning på vurdering for læring (2014-2018)*, som i motsetning til den nevnte litteraturen gir et inntrykk av at satsningen har vært vellykket i skolen som helhet (Utdanningsdirektoratet, 2019). Av positive effekter trekker rapporten frem mer systematisk vurdering, mer og bedre arbeid med læreplanen, bedre begrepsforståelse, økt involvering av elevene, samt utvikling av profesjonelle læringsfellesskap og en delingskultur mellom lærere (Utdanningsdirektoratet, 2019).

1.1 Hensikten med studien

Med utgangspunkt i at forskningsgrunnlaget bak påstanden om at norske kroppsøvingslæreres vurderingspraksis ikke er i tråd med VfL er relativt tynt, samt at vi vet at det tar tid å innføre endringer i skolen, lærerutdanningene har fått et påstått løft, det har blitt innført en ny læreplan ved *Kunnskapsløftet 2020 (LK20)*, og den generelle rapporten om erfaringer fra satsningen på vurdering for læring viser positive resultater, søker denne studien å undersøke kroppsøvingslæreres refleksjoner om vurdering i faget, samt om deres egne vurderingspraksiser. Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere i videregående skole reflekterer over egen vurderingspraksis, med særlig fokus på vurdering for læring. Denne kunnskapen vil kunne bidra til å ta bedre, eller i det minste bedre begrunnede, valg for hvordan man skal gå videre for å realisere ambisjonen i faget. Problemstillingen vil være: «Hvordan reflekterer kroppsøvingslærere omkring sin egen vurderingspraksis med særlig fokus på prinsipper for vurdering for læring?»

2.0 Fagfelt

I dette kapittelet følger en redegjørelse for de aspekter som er relevante for å diskutere problemstillingen. Ettersom både det teoretiske grunnlaget, tidligere forskning og bakgrunnskunnskap om kroppsøvningsfaget er relevant for å belyse problemstillingen vil de presenteres samlet her. Først vil kroppsøvningsfaget presenteres, med de føringer og rammer som er relevante. Deretter vil fokuset flyttes til vurdering, først overordnet, før en nærmere introduksjon av vurdering for læring og til slutt det som kan kalles vurderingslitteracy.

2.1 Kroppsøving

Kroppsøving har vært en del av den norske skolen siden 1889, og obligatorisk for både gutter og jenter ved alle skoler siden 1936. Faget har ofte vært knyttet mot militæret, men fagets rolle har også vært allmenndannende og disiplinierende (Augestad, 2003). I dag har «alle» elever i skolen kroppsøving, fra 1. klasse på barneskolen helt opp til 3. klasse på videregående. Det gjør at om man måler i totalt antall timer gjennom hele skolegangen er kroppsøving det tredje største faget i norsk skole (Sæle & Hallås, 2020). Fagets formål har endret seg med tiden, og i dag er det overordnede målet å inspirere elever til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2019). Konteksten kroppsøvningslærere i dag jobber i er svært todelt, der langt de fleste elevene trives godt i faget (Moen et al., 2018), samtidig som det er det faget der flest elever står uten karakter på vitnemålet, ofte som følge av høyt fravær og manglende vurderingsgrunnlag (Wernersen, 2018).

Denne studien tar for seg den videregående konteksten, hvor elevene på henholdsvis VG1, VG2 og VG3 møter hver sin læreplan, dog med noe overlappende kompetansemål. Verbene i kompetansemålene sier mye om hva elevene skal lære, og på VG3 hvor det skal settes standpunkt karakter for studiespesialiserende utdanningsløp er det verb som «øve på og utvikle», «planlegge, gjennomføre og vurdere», «beskrive og drøfte», «reflektere» og «samarbeide» som sier noe om hva elevene skal lære og dermed vurderes etter (Forskrift til opplæringslova, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2019). Fordelt på de tre årene med videregående opplæring har elevene totalt 168 timer kroppsøving, som gir 56 timer i årlig gjennomsnitt (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Samtidig som ambisjonen med faget er stor, hvilket vises i formålet med faget og i kompetansemålene, samt at en kan argumentere for at ambisjonen har økt i de nyere læreplanene, er kroppsøvningsfaget det fellesfaget hvor lærerne får minst «lesetid». Med

lesetid menes i denne studien den betalte tiden til forberedelser, etterarbeid og tid brukt på å holde seg faglig oppdatert. Hvor mye lesetid som er beregnet for ulike fag ser vi ved hvor mange undervisningstimer som kreves for å utgjøre et årsverk, ettersom summen av lesetid og undervisningstid skal bli den samme om læreren underviser kroppsøving, norsk eller matte. For kroppsøving i videregående består et årsverk av 635 undervisningstimer. Til sammenligning består et årsverk i de fleste fellesfag av 554 timer, mens faget med færrest undervisningstimer pr. årsverk, Norsk på VG2/VG3, «bare» består av 466,5 (Lektorlaget, 2022).

2.2 Vurdering

Ordet vurdering kommer fra det middelnedertyske «*werderen*», som betyr å foreta en skjønsmessig beregning eller bedømming av verdien til noe (NAOB, u.å.). I skolens kontekst vurderes mange ting, de vurderes på mange måter og de vurderes av mange årsaker. Imsen (2016, s. 478) kategoriserer grunner til å vurdere i indre (pedagogiske), og ytre funksjoner. De indre funksjonene er blant annet å gi veiledning, fremme læring og bidra til motivasjon, og de ytre funksjonene er elementer som kontroll, for eksempel over hvem som har gjort lekser eller hvor langt elevene har kommet, og sortering/selektering til videre utdanning. I lovverket for skolen er formålet med vurdering i fag «å fremme læring og bidra til lærelyst undervegs, og å gi informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget.» (Forskrift til opplæringslova, 2006, s. § 3-3). Videre skiller det mellom to former for vurdering; sluttvurdering og underveisvurdering. Sluttvurdering er da regnet som standpunkt karakter og eksamen, og skal «gi informasjon om kompetansen til eleven [...] ved avslutninga av opplæringa i fag» (Forskrift til opplæringslova, 2006, s. § 3-14), mens underveisvurdering er «All vurdering som skjer før avslutninga av opplæringa». For faget kroppsøving betyr dette at all vurdering foruten standpunkt etter 10. trinn og ved utgangen av videregående opplæring er underveisvurdering og dermed skal ha som hovedformål å fremme læring og lærelyst. Om underveisvurderingen står det at den «skal brukast til å fremme læring, tilpasse opplæringa og auke kompetansen i fag.» (Forskrift til opplæringslova, 2006, s. § 3-10). Parallelt med begrepene underveisvurdering og sluttvurdering brukes også begrepsparet *formativ* og *summativ* vurdering. I denne konteksten brukes da formativ vurdering for å betegne vurdering som skjer underveis i læringsprosessen, mens summativ vurdering er vurdering av elevens kompetanse ved avsluttet opplæring (Imsen, 2020, s. 493). Begrepet formativ vurdering beskrives nærmere i kapittel 2.2.2.

2.2.1 Vurdering i kroppsøving

Vurdering i kroppsøving skal i likhet med andre fag være i tråd med Opplæringsloven, dens forskrift, og de ulike delene av læreplanen for faget (Evensen, 2020, s. 26-27). Samtidig skiller vurdering i kroppsøving seg fra andre fag ved at det er det eneste faget hvor elevenes innsats skal være en del av vurderingsgrunnlaget (Evensen, 2020, s. 100). Innsats har gjennom tiden vært omdiskutert som vurderingsgrunnlag i kroppsøving og det ble ved innføringen av Lk06 presisert at innsats ikke skulle ligge til grunn i vurderingen i faget (Vinje & Brattenborg, 2016). Likevel, når Bent Mørken i en masteroppgave fra 2010 undersøkte hva som ble vektlagt av lærere i vurderingsarbeidet fant han ut at ferdigheter utgjorde 51%, innsats 25% og kunnskap 24% av vurderingsgrunnlaget (Mørken, 2010, s. 50). Dette var altså mens innsats ikke skulle vurderes. Evensen (2020) forklarer dette med at innsats er helt essensielt for læring i faget, samt at det er en viktig kompetanse elevene skal utvikle, og dermed var det naturlig for lærere å vurdere innsats selv om det ikke stod i forskriftene. Ved revidering av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving i 2012 ble innsatsbegrepet gjeninnført, og det er også videreført i Lk20.

Vurdering i kroppsøving har «i alle år» vært mer eller mindre basert på fysiske evne knyttet til utholdenhet, styrke og idrettslige prestasjoner, målt ved tester som for eksempel 60 meter, liten ball og stillestående lengdehopp (Vinje & Brattenborg, 2016). Denne vurderingen av ferdigheter er ikke i tråd med Lk20 (Evensen, 2020). Kompetansene elevene skal utvikle, og dermed vurderes etter er evne til å «øve på og utvikle kunnskaper og ferdigheter», «planlegge, gjennomføre og vurdere egentrening», «beskrive og drøfte sammenhenger», «samarbeide om å løse praktiske oppgaver», «reflektere over hvordan egen medvirkning kan påvirke andre» og «planlegge og gjennomføre uteaktiviteter og friluftslivsaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11). Säfvenbom og Rustad (2018) vektlegger videre at for at elevene skal oppnå disse kompetanse må undervisningen bruke aktiviteter til å undervise i kompetansemål, ikke kompetansemål til å undervise i aktiviteter.

2.2.2 Formativ vurdering

Imsen (2020, s. 493) sier at formativ vurdering ble brukt som begrep for første gang i 1967, og at det da betegnet vurdering som skjedde under læring. Senere har begrepet blitt ytterligere utviklet, og flere har formulert sine egne definisjoner. Under vil to definisjoner presenteres, som sammen får frem at for å ansees som formativ må vurderingen ikke bare skje under læring, den må også bidra til økt læring.

William og Thompson (2008, s. 12) definerer vurdering som formativ når informasjonen fra vurderingen mates tilbake i systemet (til eleven) og faktisk brukes til å forbedre prestasjonen til systemet. Det betyr at etter læreren foretar en vurdering av hva eleven kan, og ikke kan, må denne informasjonen gjøres tilgjengelig for eleven i form av en tilbakemelding den forstår slik at den kan bruke informasjonen til å forbedre seg selv. Videre er det ikke bare innholdet i tilbakemeldingen som avgjør om den kan ansees som formativ, men også om mottakeren i den spesifikke konteksten er i stand til å bruke tilbakemeldingen (William & Thompson, 2008). William og Thompson (2008, s. 12) gir et eksempel på at læreren kan vurdere eleven dit hen at den mangler detaljer i sine svar. En tilbakemelding som sier at eleven må «gi flere detaljer» vil da kunne ansees som formativ om eleven skjønner hva dette innebærer og implementerer det senere. Hvis eleven derimot ikke skjønner hvordan den skal gi mer detaljer i praksis er ikke tilbakemeldingen formativ. Videre baserer William og Thompson (2008) seg på Ramaprasad (1983) sin definisjon av feedback, og sier at en tredelt prosess er sentralt i formativ vurdering: Først må vi etablere hvor eleven SKAL, altså hva som er målet for læringen. Videre må vi danne et inntrykk av hvor eleven ER i forholdet til målet, og før en til slutt må etablere og formidle hvordan eleven skal gå frem for å komme dit. Hvor eleven SKAL vil være det samme som hva de skal lære, og følgelig også hva de vurderes etter. Disse tre formuleringene vil brukes om hverandre videre i denne teksten.

2.2.3 Vurdering for læring

Vurdering for læring er et undervisningsverktøy som både brukes og forskes på internasjonalt i alle undervisningstrinn. Internasjonalt tillegges Harry Black æren for å ha vært den første som brukte begrepet «Assesment for learning», da som tittel på et bokkapittel utgitt i 1986 (William, 2011, s. 10). Vurdering for læring er essensielt en form for formativ vurdering, og tidvis brukes begrepene om hverandre, men etter at vurdering for læring ble tatt i bruk fikk det fort fotfeste og foretrekkes nå av mange fremfor formativ vurdering (William, 2011, s. 13). Dette kan komme av at begrepet er lettfattelig og at det er tydelig hva som er essensen i strategien, nemlig at vurderingens hovedmål er å fremme elevenes læring, og at det derfor kommuniserer godt inn i skolekonteksten (Leirhaug, 2016b).

Duoen Paul Black og Dylan William har bidratt mye til forskningen på formativ vurdering generelt og VfL spesielt, og har kommet frem til denne definisjonen på formativ vurdering:

Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better

founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited. (Black & Wiliam, 2009, s. 9)

Definisjonen sier at det er tre potensielle aktører, nemlig eleven selv, læreren og medelevene som kan bidra i den formative vurderingen. En av disse aktørene må frembringe, fortolke og bruke kunnskap om elevens prestasjon for å forme den videre læringsaktiviteten slik at den er bedre eller i hvert fall bedre begrunnet. Basert på disse tre potensielle aktørene i en vurderingssituasjon, og den tredelte prosessen presentert ovenfor har Wiliam og Thompson (2008) utledet fem nøkkelstrategier for formativ vurdering og VfL. Figur 1 viser hvordan disse fem ble utledet. Leirhaug (2016b) oversatte disse strategiene til norsk kroppsovingskontekst i forbindelse med hans studie av VfL, med følgende formuleringer:

- 1) Klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse
- 2) Å skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring
- 3) Fremoverrettet feedback
- 4) Hverandrevurdering
- 5) Egenvurdering

Disse strategiene er ifølge Leirhaug (2016b) noe lærere, og elever, bør etterstrebe i undervisning for at vurdering skal fremme læring. Han presiserer at listen ikke er en uttømmende liste over effektive strategier, men at lærere må kjenne sin kontekst, og fritt kan tilføye egnede tiltak.

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

Figur 1: Fem nøkkelstrategier for formativ vurdering og VfL. Utarbeidet av Wiliam og Thompson (2008), men hentet fra Black og Wiliam (2009, s. 8)

Flere land har hatt satsninger på å bedre vurderingspraksis i skolen, med VfL som grunnstøtte. I britisk kontekst jobbet «Assesment Reform Group» med å finne ut hvordan man skulle gjennomføre VfL i skolen, og kom frem til syv prinsipper eller retningslinjer som de mente var essensielle for vellykket vurdering for læring (Broadfoot et al., 1999). For å være læringsfremmende må vurderingen 1) være en integrert del av et undervisnings- og lærings syn der den (vurderingen) er en essensiell del. Når vi planlegger undervisning må altså vurdering være en sentral del av planen, og ikke bare noe vi gjennomfører når vi er ferdige med undervisningen. Videre må vurderingen 2) basere seg på læringsmål delt med elevene, og 3) ha som mål å hjelpe elevene med å forstå hvilke kriterier de jobber (og måles) mot. Det er altså viktig at elevene fortelles hva målene og kriteriene er, men like viktig at de forstår dette. Deretter må læreren 4) involvere elevene i vurdering av eget arbeid, og 5) gi tilbakemelding som fører til at elevene blir klar over sine neste skritt og hvordan de skal gå de. Her presiseres det at det er viktig at læreren ikke bare gir tilbakemelding om *hva* neste skritt er, men at tilbakemeldingen fører til at elevene *blir klar over* dette. Til slutt må vurderingen 6) være basert på troen på at enhver elev kan forbedre seg, og 7) involvere både elever og lærere i å gjennomgå og reflektere over vurderingsresultater (Broadfoot et al., 1999, s. 7).

Vurdering for læring i norsk kontekst

I norsk kontekst ble Vurdering for læring for alvor satt på agendaen med den nasjonale satsningen fra 2010-2018. Her er fire prinsipper brukt for å få frem hva som kjennetegner vurdering for læring, og innholdet er også forskriftsfestet i paragraf 3-4 (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4). Prinsippene har blitt beskrevet med ulike ordlyder, men innholdet er likt. Prinsippene er at elevene: 1) Vet hva de skal lære og hva som forventes av dem, 2) Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen deres, 3) Får råd om hvordan de kan forbedre seg, 4) Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling. (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4). Disse prinsippene er videreført i Kunnskapsløftet Lk20, som veiledende for hvordan underveisvurdering skal gjennomføres.

Tidligere forskning på vurdering for læring i norsk kroppsøvingstekst.

Etter at LK06 la føringer for underveisvurdering i tråd med prinsippene for VfL, og det senere ble utarbeidet en nasjonal satsning for å gi opplæring i VfL, har flere undersøkt hvorvidt dette har gitt utslag i den faktiske vurderingspraksisen i kroppsøvingfaget. Det mest nevneverdige

bidraget kommer fra Petter Erik Leirhaug som i 2011-2012 samlet inn ett stort datamateriale bestående av fokusgruppeintervju med 23 lærere og spørreundersøkelse blant 1486 elever. Basert på datamaterialet skrev han og kollegaer 4 artikler som omhandlet vurderingspraksisen i kroppsøving på videregående skoler. Den ene av disse, Leirhaug og Annerstedt (2016), egner seg til å sammenfatte funnene. I denne artikkelen ble både dataen fra elevene og fra lærerne analysert, og konklusjonen var at Utdanningsdirektoratets vektlegging av VfL ikke hadde gitt tilstrekkelig utslag for vurderingspraksisen i kroppsøving. Særlig knyttet til elevmedvirkning gjennom egenvurdering og hverandrevurdering var det behov for videreutvikling. Aarskog (2021) tok i en annen studie for seg elevenes deltakelse i vurderingsarbeid, og konkluderte i likhet med Leirhaug og Annerstedt (2016) at lærerne var for dårlige til å legge opp til egen- og hverandrevurdering, men at elevene mer eller mindre bevisst foretok vurderinger av hvor de var, hvor de skulle og hvordan de skulle komme dit.

I en annen av de fire studiene gjennomførte Leirhaug og MacPhail (2015) dybdeintervju med tre av de 23 lærerne som deltok i fokusgruppeintervjuene. Disse tre hadde i løpet av fokusgruppeintervjuene snakket om VfL allerede før intervjueren tok det opp, og ble på bakgrunn av dette rekruttert til et nytt dybdeintervju. Det lærerne fortalte i disse intervjuene kunne knyttes mot alle de fem nøkkelstrategiene for VfL utarbeidet av Wiliam og Thompson (2008), men Leirhaug og MacPhail (2015) konkluderte med at disse fem strategiene først og fremst ble benyttet med henblikk på det summative, og med tanke på dokumentasjon av vurderingen.

En annen studie, gjennomført av Mjåtveit og Giske (2020) så på lærerstudenter i praksis og undersøkte to ting. For det første, om studentene gav formative tilbakemeldinger til elevene i tråd med prinsippene for VfL og for det andre om lærerne som veiledet studentene hadde fokus på dette i veiledningssamtalene. Konklusjonen var at studentenes tilbakemeldinger ikke var i tråd med VfL og ikke gav elevene informasjon om hvordan de skulle komme seg videre. I veiledningssamtalene fokuserte lærerne først og fremst på organisering og gjennomføring av aktivitet, og lite på hvordan studentene kunne bidra til mest mulig læring for elevene (Mjåtveit & Giske, 2020).

2.2.4 Vurderingslitteracy/ Assessment literacy

Hay og Penney (2013) har utviklet et teoretisk rammeverk for det de kaller «Assessment literacy» i kroppsøving. Literacy er et lite brukt begrep i norsk sammenheng, men Hay og Penneys (2013) understreker i beskrivelsen av rammeverket at de benytter literacy fordi det handler om mer enn bare (vurderings)kompetanse, og ved å bruke literacy bakes kapasitet inn

i begrepet. Ettersom Leirhaug (2016b) i den eneste norskskrevne kilden oppdrevet benytter begrepsparet vurderingsliteracy og vurderingslitterat, vil disse begrepene også brukes i denne studien. Hay og Penney (2013) beskriver fire aspekter for hva det vil si å være en vurderingslitterat lærer, og Leirhaug et al. (2016) tilpasset disse til den norske konteksten. De fire aspektene for å være en vurderingslitterat lærer er at: 1) Læreren er kjent med læreplan og styringsdokumenter, 2) kan utarbeide og kommunisere vurderingskriterier, 3) har kunnskap om gjennomtenkte vurderingspraksiser, og ressurser til å gjennomføre disse, og 4) kan innhente og fortolke informasjon og delta i løpende dialog om vurderingspraksis for å unngå urettferdighet (Leirhaug, 2016b, s. 43-44). I relasjon til Vurdering for Læring skriver Leirhaug (2016b, s. 44) at:

«Den vurderingsliterate kroppsøvingslærer i Norge anno 2011- 2012 må følgelig – ut fra LK06 og tilhørende VfL-agenda – forventes å ha iverksatt VfL som del av sin praksis, eller i det minste ha kunnskap om VfL og være i stand til da å forklare eller kritisk reflektere rundt hvorfor dette ikke er implementert og lar seg gjøre.» (Leirhaug, 2016b, s. 44).

Ettersom Leirhaug naturligvis skriver for sin kontekst blir påstanden satt i lys av årstallene 2011-2012, og læreplanen LK06. I denne studiens kontekst blir det da behov for å bytte til 2023-2024, og læreplanen LK20, og en kan spørre om påstanden da like fullt er gyldig? Med tanke på skolepolitikken som er ført siden den gang, med fornyet satsning på VfL fra 2014-2018 som vitner om et ønske om å innføre det grundig, samt vektlegging av VfL i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2022) er det mulig å argumentere for at påstandens innhold kan fornyes inn i denne studiens kontekst.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for prosessen bak studien og forklare de valgene som er tatt. Først vil jeg diskutere det vitenskapsteoretiske grunnlaget før jeg går nærmere inn på de metodene som er brukt til innsamling og analyse av data.

3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Vitenskapsteori handler om at det finnes ulike måter og se virkeligheten (ontologi) og ulike måter å se på kunnskap (epistemologi) (Ringdal, 2013, s. 37). Sagt på en annen måte handler ontologi om hva vi tror vi kan vite, mens epistemologi handler om hvordan vi tror vi kan vite det (Braun & Clarke, 2022, s. 166). Det er viktig å redegjøre for en studies vitenskapsteoretiske ståsted, da det vil påvirke hvordan slutninger trekkes, og også hvilke slutninger som kan trekkes. Med tanke på ontologi legger studien et kritisk realistisk syn på virkeligheten til grunn. Den kritiske realismen deler realismens syn på at det finnes en objektiv virkelighet «der ute», men skiller seg fra realismen ved at våre observasjoner av denne virkeligheten preges av våre erfaringer og vår posisjon (Braun & Clarke, 2022, s. 169-170). Epistemologisk legges konstruktivismen til grunn, med en forståelse av at den innsamlede dataen, og kunnskapen som kan utledes fra den, er preget av interaksjonen mellom meg som forsker og informanten (Thagaard, 2018, s. 40). Med en konstruktivistisk tilnærming til databehandlingen ser en ikke for seg at forskeren går inn som en arkeolog som avdekker funn, men mer som en billedhugger som former og skaper noe ut av dataen som i utgangspunktet ikke innehar form og uttrykk (Braun & Clarke, 2022, s. 179).

3.1.1 Forforståelse

Utover den vitenskapsteoretiske forforståelsen er det også relevant å presentere forskerens kunnskapsgrunnlag knyttet til tematikken. Forståelsen for kroppsøvingslæreres situasjon med særlig fokus på vurdering kommer fra flere hold. Gjennom lektorutdanningen har jeg gjennom forelesninger og litteratur tilegnet meg kunnskap om kroppsøvingsfaget, og læreryrket som helhet. Jeg har gjennom hele studietiden hatt en interesse for vurdering, blant annet som følge av en oppvekst med to lærerforeldre. Denne interessen har preget fordypningsarbeid gjennom studiet, og jeg arbeidet også med vurdering på bacheloroppgaven. Med utgangspunkt i denne forforståelsen gikk jeg inn i prosjektet med en tanke om at VfL var noe kroppsøvingslærere i skolen ikke helt hadde fått tak på, hvilket jeg oppdaget at var feil.

3.2 Valg av metode

Uavhengig av metode starter forskningsprosessen med å identifisere et problem/fenomen man ønsker å undersøke (Ringdal, 2013, s. 20). Derfra handler det om å finne ut hvilken metode som best kan gi oss innsikt i, og svar på, problemet. Overordnet sett skilles det ofte mellom kvantitative og kvalitative metoder (Thagaard, 2018, s. 16). På den ene siden brukes kvantitative metoder til å beskrive utbredelse og hyppighet av fenomener ved hjelp av store utvalg, og generalisering til populasjonen. Metodene innen kvantitativ forskning preges derfor av objektivitet, struktur og avstand til kildene (Thagaard, 2018, s. 16). På den andre siden preges kvalitative metoder av små utvalg, fleksibel struktur, og nærhet til kildene, og søker en utvidet forståelse av fenomenet vi undersøker, uten at hovedmålet er å generalisere funnene (Thagaard, 2018, s. 16). Etersom målet med denne studien var å utvide forståelsen av kroppøvlingslæreres vurderingspraksis, med særlig fokus på vurdering for læring, ble kvalitativ metode valgt, ettersom dette gir mulighet for mer nærhet til informantene.

Innenfor kvalitativ metode skiller Braun og Clarke (2022) på det de kaller «small q qualitative» og «big Q qualitative». Forskjellen ligger i at lille q kvalitativ benytter kvalitative metoder i et mer kvantitativt paradigme, mens store Q kvalitativ er gjennomgående kvalitativ. Skillet mellom disse to handler i stor grad om forskerens rolle i forskningen, der forskeren i lille q tilnærminger søker å påvirke forskningen i så liten grad som mulig, men skal *avdekke* eller *oppdage* kunnskapen i datamaterialet (Braun & Clarke, 2022). Objektivitet og repliserbarhet er viktige kvalitetstegn innen lille q kvalitativ forskning (så vel som i kvantitativ forskning). En grunntanke i store Q kvalitativ er at svarene ikke ligger i dataen og venter på å bli oppdaget, men at forskeren aktivt må skape mening av dataen, og produsere kunnskapen (Braun & Clarke, 2022). Da blir transparens i forskningsprosessen og indre logikk viktig for å vise kvaliteten i forskningen, samt at forskeren er klar over og beskriver sin posisjon og forforståelse. Denne studien plasserer seg i retning store Q, som betyr at jeg som forsker anser min rolle som aktiv og meningsskapende.

3.3 Intervju som datainnsamling

Innenfor kvalitativ forskning er intervju den vanligste måten for datainnsamling, og deles i flere underkategorier avhengig av problemstillingen vi ønsker å belyse (Thagaard, 2018, s. 89-90). Overordnet skiller vi på strukturen i intervjuet, fra strukturert, hvor forskeren i stor grad stiller de samme spørsmålene i samme rekkefølge til alle informantene, til ustrukturert hvor intervjuet minner mer om en samtale om temaet der informanten i større grad kan vektlegge det den ønsker å fremheve. Imellom disse ytterpunktene har vi det semistrukturerte

intervjuet, som er den vanligste utformingen (Thagaard, 2018, s. 90-91). Det semistrukturerte intervjuet gir rom for at informanten kan utbrodere de deler av tematikken hen ønsker, og gir forskeren mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Samtidig skiller det seg fra et ustrukturert intervju ved at temaene og spørsmålene er tenkt ut på forhånd og forskeren sørger for at de blir berørt i løpet av intervjuet (Thagaard, 2018, s. 91). Videre kan et intervju foregå med bare én informant eller med en liten gruppe, avhengig av hva forskeren ønsker å studere. Omfanget av intervjuet kan også variere stort, fra *fokuserte intervjuer* på for eksempel 10 minutter til dybdeintervjuer som gjerne varer en time eller mer (Tjora, 2017, s. 113). For temaer som er tydelig avgrenset, og der innholdet ansees som lite sensitivt, er fokuserte intervju velegnet. Disse intervjuene har kort varighet, som dermed gir muligheten til å øke størrelsen på utvalget (Tjora, 2017, s. 126). På den andre siden gir dybdeintervjuet tid til å etablere tillit i intervjusituasjonen, som er særlig viktig dersom temaet er mer sensitivt, og informanten trenger litt tid på å bli varm i trøya (Tjora, 2017, s. 130).

I denne studien ble semistrukturert dybdeintervju benyttet. Denne metoden gjør det mulig å følge opp eventuelle sidespor informantene ønsker å formidle, hvilket var tilfellet i denne sammenhengen. Vurdering i kroppsøving er også et omdiskutert tema, hvilket kan sees både i den faglige interessen ved artiklene som skrives om temaet (Aarskog, 2021; Leirhaug, 2016b; Mjåtveit & Giske, 2020), og i den offentlige debatten i nyhetsbildet. Debatten i nyhetsbilde dreier seg mest om den summative delen av vurderingsarbeidet, og både forskere, lærere, politikere og andre engasjerer seg (Slettan, 2023; Sæle et al., 2021; Vinje, 2021). Det at temaet er omdiskutert gjør at det kan være både usikkerhet og uenighet rundt det. Derfor var det viktig å få tid til å etablere tillit i intervjusituasjonen, slik at informantene turte å være ærlige (Thagaard, 2018, s. 105). Samtidig er dybdeintervjuer en relativt tidkrevende innsamlingsmetode, som dermed begrenser antallet informanter som egner seg. Antallet informanter som egner seg vil også avhenge av prosjektets størrelse og tidsramme.

3.3.1 Utarbeiding av intervjuguide

Intervjuguiden som var styrende for samtalen med informantene utarbeidet jeg basert på innhentet kunnskap om vurdering og særlig vurdering for læring, samt kunnskap om kroppsøvingfaget og læreres hverdag. En mulig svakhet knyttet til at intervjuguiden ble utarbeidet på egenhånd, uten å direkte basere seg på intervjuguiden brukt i tidligere forskning, er at muligheten til å sammenligne funn reduseres noe. Dette er særlig et problem i mer positivistiske tilnærminger til kvalitativ metode, der objektivitet er et viktig mål på kvalitet. Med en konstruktivistisk grunntanke som utgangspunkt blir problemet ubetydelig, ettersom

det alltid vil være den aktive forskeren som samler inn og skaper mening ut av dataen. Ettersom likhet til andre intervjuguiden ikke var et middel for kvalitetssikring baserte jeg meg på pilotering av intervjuguiden for å undersøke om spørsmålene ble forstått slik jeg planla, og om spørsmålene kunne oppmuntre informantene til å gi tilgang til den ønskede dataen. Intervjuguiden ble derfor grundig pilotert to ganger, med forsøksinformanter som hadde en forståelse for prosjektet og for læreres hverdag, som kom med nyttige innspill til formuleringer og generell utforming. Denne piloteringen gjorde også at jeg som masterstudent fikk øvd på intervjusituasjonen, hvilket gjorde meg bedre forberedt til de faktiske intervjuene (Thagaard, 2018, s. 94).

3.4 Rekruttering og utvalg

For å svare på problemstillingen om læreres refleksjoner rundt vurdering og vurdering for læring i kroppsøving ble det naturlig å rekruttere kroppsøvingslærere som informanter til intervju. Som utvalgsriterier ble det satt at eventuelle informanter måtte ha relevant lærerutdanning, samt minst 60 studiepoeng i kroppsøving. Videre måtte de ha minst et års erfaring som yrkesaktiv kroppsøvingslærer og være i jobb som kroppsøvingslærer i perioden da intervjuet fant sted. For å komme i kontakt med lærere som oppfylte kravene forsøkte jeg først å sende e-post til en relevant mottaker, for eksempel en avdelingsleder eller assisterende rektor, på samtlige videregående skoler i mitt nærområde. Målet var da at de skulle videreformidle informasjonen om prosjektet til kroppsøvingslærere på sin skole, og bistå med å sette oss i kontakt med hverandre. Denne metoden viste seg å være fruktesløs, og jeg gikk over til å benytte meg av eget nettverk. Da kontaktet jeg bekjente som var tilknyttet aktuelle videregående skoler, for å få kontaktinformasjon til kroppsøvingslærere som oppfylte inklusjonskriteriene på deres skole. Dette resulterte i rekruttering av tre informanter. Den siste informanten fikk samme spørsmål om hun hadde noen aktuelle kollegaer, men svarte at hun selv ønsket å stille til intervju.

Denne typen utvalg av informanter betegnes som et tilgjengelighetsutvalg, ettersom forskeren benytter seg av de informantene som gjøres tilgjengelige (Thagaard, 2018, s. 56). Metoden som ble benyttet for å komme i kontakt med informanter betegnes ofte som snøballmetoden (Thagaard, 2018, s. 56-57). Snøballmetoden baserer seg på at forskeren etablerer kontakter, eller bruker etablerte kontakter, som igjen kan tipse om aktuelle informanter.

Tilgjengelighetsutvalg rekruttert med snøballmetoden medfører noen utfordringer, både med tanke på etikk, og med tanke på forskningens validitet. Disse utfordringene vil jeg gå nærmere inn på i de respektive kapitlene. Utfordringer til tross ble altså denne metoden valgt til

rekruttering, hvilket rettferdiggjøres ved at det var enkelt å forsikre seg om at informantene oppfylte utvalgsriteriene og dermed egnet seg til å besvare problemstillingen, samt at det var den eneste metoden som var praktisk gjennomførbar.

Alle de fire informantene som utgjør utvalget oppfyller kravene om utdanning og arbeidserfaring. Kjønnbalansen var delt i 2 menn og 2 kvinner, med aldersspenn fra 51-30 år. 3 av informantene hadde tatt hele eller deler av utdanningen etter LK06 var innført, og hadde lært om VFL i utdanningen. Samtlige informanter var tilknyttet skoler som hadde utdanningstilbud knyttet til idrettsfag, og jobbet selv i større eller mindre grad med denne elevgruppen. Dette kan ha påvirket størrelsen på kollegiet tilknyttet kroppsøving, som vil kunne bidra til bedre profesjonsfellesskap. I tillegg er det rimelig å anta at lærerne ved idretts/kroppsøvingsskole avdelingene på disse skolene i snitt har høyere utdanning enn på skoler som ikke har en tydelig idrettsprofil. Alle informantene jobber også på videregående skoler i nærheten av store studiesteder, som gjør at lærerstillinger på disse skolene ofte er høyt ettertraktet, som dermed har mulighet til å velge gode lærerkandidater og sørge for høy kvalitet i kollegiet.

3.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i perioden 2. februar til 25. februar. Thagaard (2018, s. 105) understreker viktigheten «av å etablere en god og tillitsfull atmosfære» for å bringe frem gode intervjuer som gir oss tilgang på den dataen vi ønsker. Derfor ble informantenes ønsker for tidspunkt og sted førende, for å legge til rette for at informantene skulle føle seg trygge. Dette resulterte i at tre av intervjuene foregikk på informantens arbeidsplass, mens det siste skjedde i et hjem. Etter en oppvarmingssamtale over en kopp kaffe hvor vi ble kjent med hverandre og slik senket terskelen for å prate skrudde jeg på opptakerne via Nettskjemas diktafon app. Intervjuene hadde en varighet mellom 48 og 72 minutter, med en gjennomsnittsvarighet på 60 minutter. Det var ingen forstyrrelser eller påvirkning utenfra i noen av intervjuene, som bidro til jevn god kvalitet på tvers av intervjuene.

3.6 Etiske hensyn

Etikk er viktig i all forskning, og innenfor kvalitativ forskning er det økende fokus på viktigheten av å reflektere over etiske problemstillinger (Thagaard, 2018, s. 20). Å reflektere over etiske utfordringer bidrar til at forskere tar gode valg, som både kan fremme kvalitet i forskningen, og samtidig ivareta informantene på en god måte og behandler deres situasjon og person med respekt. Det er også viktig å anerkjenne andre forskeres verk, ved å sørge for god

kildehenvisning, som både gir den fortjente æren der den hører hjemme, samtidig som det bidrar til å øke kvaliteten og etterprøvbareheten av ens egen forskning (Thagaard, 2018, s. 21). Ettersom jeg behøvde å samle inn data som inkluderte personidentifiserende opplysninger krever personopplysningsloven at prosjektet meldes til SIKT. SIKT er kunnskapssektorens tjenesteleverandør og de foretok en vurdering av hvorvidt planen for innsamling, oppbevaring og håndtering av data var godkjent i henhold til forskningsetiske regler. Søknaden ble raskt godkjent etter automatisk behandling, og svaret er vedlagt under Vedlegg 1. Videre skriver Thagaard (2018, s. 21-27) om tre aspekter knyttet til etikk som er viktige når en har nær kontakt med informantene, som for eksempel ved intervju. Det første er informert samtykke, det andre er konfidensialitet og det tredje er konsekvenser av å delta i forskningen.

Det første aspekt knyttet til etikk i forskning som baserer seg på nær kontakt med informanter er informantenes rett til å avgi fritt og informert samtykke (Thagaard, 2018, s. 22-23). Med fritt samtykke menes at samtykket avgis uten noen form for ytre press. Informert samtykke handler om at informantene gis innsyn i forskningens hensikt, hvem som gjennomfører forskningen og for hvem det gjøres, hvem som har innsyn i dataen og om hva det vil si for informanten å delta (Thagaard, 2018, s. 23). I e-posten hvor jeg kontaktet informantene direkte eller indirekte la jeg ved et informasjonsskriv som gav nødvendig informasjon om prosjektet. Her stod det hva deltakelse ville si for den enkelte, informantens rettigheter ble formidlet, og det var vedlagt et samtykkeskjema som dermed var kjent når vi møttes og jeg fikk underskrift. Informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet ligger vedlagt som «Vedlegg 2». Ved å gi fylldig informasjon om prosjektets fokus på VfL kan jeg ha risikert at informantene var ekstra bevisst dette aspektet ved sin vurderingspraksis, og at svarene dermed var preget av hva informantene trodde jeg ønsket å høre (Thagaard, 2018, s. 23). Like fullt er bevisstgjøringen blant informantene potensielt en begrensende faktor for all forskning som skjer i tråd med etiske prinsipper, og som forskere er vi prisgitt informantenes ærlighet.

Videre er konfidensialitet vi viktig prinsipp knyttet til etikken. Det betyr at personidentifiserende opplysninger om informantene anonymiseres i presentasjonen av resultatene, samt at rådataen oppbevares på en forsvarlig måte slik at ikke uvedkommende har tilgang (Thagaard, 2018, s. 24). Det er alltid viktig å gjøre bevisste valg knyttet til oppbevaring av data. Men ettersom dagens teknologi gjør det mulig å identifisere personer basert på stemme- eller bildegjenkjenning er det særlig viktig med forsvarlig oppbevaring av rådata som består av lydopptak, eller som inkluderer bilder og videoer. I mitt tilfelle var lydopptak en nødvendighet, og for å samle inn og oppbevare dataen i tråd med etiske

prinsipper benyttet jeg tjenesten «Nettskjema», med den tilhørende diktafon appen. Dette er et anerkjent verktøy utviklet av universitetet i Oslo, som brukes til både innsamling og oppbevaring av data. Opptaket gjøres da i en egen app på telefon, og krypteres umiddelbart i appen slik at opptaket aldri er tilgjengelig på mobiltelefonen. For å få tilgang til opptaket logger man inn i nettportalen, hvor man trygt kan lagre data klassifisert opp til «fortrolige data». Når jeg så transkriberte intervjuene gav jeg de ulike informantene oppdiktete navn, og fjernet alle opplysninger som kunne knyttes til dem, som for eksempel navn på skolen de jobbet på, informasjon om hjemsted osv.. Dermed var det umulig å identifisere informantene basert på transkripsjonene av opptakene, og jeg kunne lagre transkripsjonene slik at jeg hadde tilgang på de via skyen.

Det siste aspektet Thagaard (2018, s. 26-27) snakker om er hvilke konsekvenser deltakelse i forskningsprosjektet har for informantene. Her er det snakk om både positive og negative konsekvenser, og forhåpentligvis en balanse mellom disse to der de positive veier tyngre enn de negative. For det første må forskere etterstrebe at de negative konsekvensene blir minst mulig. Hvilke negative konsekvenser som kan bli gjeldende varierer med tanke på hvilke miljøer som studeres, der for eksempel forskning på kriminelle miljøer, eller på personer med tilgang til hemmeligstemplett informasjon, krever at vi tar ekstra forhåndsregler (Thagaard, 2018). På den andre siden ønsker vi at informantene skal få noe positivt ut av deltakelsen. Mange kan erfare at det å bli intervjuet av en utenforstående forsker som er genuint interessert i kunnskapen den innehar er givende, og at det også kan gi informanten økt innsikt i egen virkelighet (Thagaard, 2018, s. 26). Flere av informantene i denne studien uttrykte at samtalen hadde vært nyttig også for dem, og at de fikk økt bevissthet om hvordan de ønsket å videreutvikle sin vurderingspraksis. I tillegg er det vanskelig å tenke at deltakelse i studien skal medføre negative konsekvenser.

Thagaard (2018, s. 27) sier at «Ethvert metodisk valg innebærer etiske konsekvenser som vi må forholde oss til.», og i tillegg til de generelle beskrivelsene av etiske hensyn som må tas i forskning er det følgelig også problemstillinger som er spesifikke for denne studien. Den første etiske problemstillingen knyttes til rekruttering av informanter ved snøballmetoden. Ved å benytte kontakter til å innhente informasjon om aktuelle informanter reduseres informantens mulighet til å gi informert samtykke. Dette er fordi de kan oppleve det som vanskeligere å si nei til deltakelse, ettersom en tredjepart allerede har sagt at de er aktuelle (Thagaard, 2018, s. 57). Problemet må sies å være størst i de situasjoner der jeg blir introdusert for aktuelle informanter av en felles bekjent mens vi alle er fysisk til stede i

samme rom og de «må» svare på stående fot. I de tilfeller der min kontaktperson snakker med den aktuelle informanten før jeg får kontaktinformasjon modereres problemet (Thagaard, 2018). I alle tilfeller uttrykket og understreket jeg overfor informanten(e) at de kunne få den tiden de trengte på å svare, og at samtykket - og dermed all deltakelse – kunne trekkes både før, under og etter gjennomføring av intervju.

Videre ønsket jeg ikke å spørre bekjente direkte om de kunne delta, ettersom det kan være ubehagelig å si nei til noen man kjenner. Derfor spurte jeg heller om de kunne hjelpe meg med å rekruttere blant deres kollegaer. Når én av mine bekjente allikevel meldte seg frivillig til å stille til intervju anså jeg det som uproblematisk, da vår relasjon ikke burde påvirke svarene på intervjuet.

3.7 Analyseprosessen

For å analysere dataen har Braun og Clarke (2006, 2019, 2022) sin refleksive tematiske analyse (RTA) blitt benyttet. Denne analysemetoden baserer seg i likhet med mange andre kvalitative metoder på koding etter temaer. Der enkelte kvalitative analysemetoder etterstreber objektivitet og etterprøvnbarhet i koding og videre analyse, er forskerens refleksivitet, kreativitet og subjektivitet en forutsetning for god RTA (Braun & Clarke, 2019, s. 591; 2022, s. 100). En grunntanke i RTA er at dataen i utgangspunktet ikke innehar en mening eller et svar som forskeren skal finne, men at forskeren aktivt skaper en mening ut av dataen (Braun & Clarke, 2019, s. 591).

Braun og Clarkes refleksive tematiske analyse følger 6 trinn: 1) Familiarisering med dataen, 2) Koding, 3) Utarbeide innledende temaer, 4) Videreutvikle og evaluere temaene, 5) Raffinere, definere og navngi temaer og 6) Skrive rapporten (Braun & Clarke, 2022). Selv om deres metode gir en ramme for analysen påpeker de at RTA er langt ifra en bakeoppskrift som skal følges til punkt og prikke, men mer som «en rotete og organisk utflukt» (Braun & Clarke, 2022, s. xxvi). Når forskeren opparbeider seg erfaring kan analogien om baking igjen brukes, men da sett som en erfaren baker som ikke behøver oppskrift, men vet hva som er rett fremgangsmåte, og hvilke «ingredienser» som behøves i ulike deler av prosessen (Braun & Clarke, 2022, s. xxvii). Ettersom denne studien er mitt første kvalitative forskningsprosjekt fulgte jeg i stor grad stegene slik beskrevet, men var oppmerksom på at instruksene måtte leses som råd heller enn regler.

3.7.1 Familiarisering

Familiarisering handler om å bli kjent med dataen man skal jobbe med videre i analysen. Braun og Clarke (2022, s. 43) sier at målet er at om du skulle miste rådataen din ville du fortsatt kunne gjengi innholdet i grove trekk. Å bli kjent med dataen er viktig for den videre prosessen, men arbeidets form og omfang avgjøres av ulike faktorer. Særlig i prosjekter der en overtar et ferdig datasett kreves det at forskeren jobber aktivt med familiarisering for å utvikle dyp kjennskap til dataen (Braun & Clarke, 2022, s. 43). For det første må en fordype seg i dataen, for eksempel ved gjentatt lesning. Videre må en starte prosessen med å kritisk ta del i dataen. Med dette menes at man ikke bare skal ta inn informasjonen, men også tenke rundt innholdet og stille spørsmål til dette.

For dette prosjektets del samlet jeg selv inn data ved personlig å gjennomføre intervjuene, for deretter å transkribere de. Ettersom de semistrukturerte intervjuene utartet seg som en samtale der jeg ble kjent med informanten, og dens syn på og tanker om vurdering, var innholdet godt kjent for meg allerede når jeg startet transkriberingen. Gjennom transkriberingen gjorde jeg meg tanker om hvordan informantens refleksjoner om vurdering og egen vurderingspraksis kunne belyse problemstillingen min, og startet mer eller mindre bevisst det analytiske arbeidet. I et kvantitativt og positivistisk paradigme vil ubevisst analyse ansees som uønsket, ettersom det er en målsetning å bevare objektiviteten og hindre at forskeren skal spille noen rolle i analysen av dataen. Braun og Clarke (2022, s. 44) beskriver det som uunngåelig at forskeren starter analysen, og argumenterer for at det bidrar til bedre kvalitet i forskningen å erkjenne at prosessen starter tidlig, og at man heller må redegjøre for hvordan dette påvirker analysen og resultatet. Det ubeviste analytiske arbeidet gjorde meg bevisst potensielle sitater og meninger som kunne bli nyttige, men ettersom det var mitt første arbeid med bruk av RTA ønsket jeg å følge trinnene tett, og la de tidlige tankene på minnet uten at de påvirket kodingen og tematiseringen i særlig grad.

3.7.2 Koding

Koding er en viktig del av mange metoder for kvalitativ forskning, også refleksiv tematisk analyse. I RTA er koder den minste byggesteinen i analysen, og vil senere brukes til å utvikle temaer. Kodene produseres av forskeren ved systematisk lesning av dataen, og merking av alle biter med tekst som kan være av relevans for problemstillingen (Braun & Clarke, 2022, s. 53). De relevante utdragene tildeles et «code label», en kort tittel som forteller hva innholdet/budskapet i koden er. Braun og Clarke (2022, s. 54-55) argumenterer for at det ikke

finnes én riktig måte å kode på innen RTA, men at kodingen er en åpen prosess som utvikles i tråd med vår økende innsikt i dataen.

Koding i RTA kan altså utarte seg ulikt avhengig av prosjektet og forskningsspørsmålet, men Braun og Clarke (2022) presiserer det er viktig å være bevisst sin egen kodemetode samt redegjøre for denne for å styrke kvaliteten på analysen. De trekker frem særlig to aspekter en bør reflektere over: om kodingen er *induktiv* eller *deduktivt* orientert (eller en kombinasjon av disse) og om kodene fanger meninger som er *semantiske*, altså fri fra tolkning og tett opptil informantenes uttalelser, eller *latente*, altså tolkninger av hva som ligger «under» eller «bak» informantenes uttalelser (Braun & Clarke, 2022, s. 55-58). Dette vil variere på et spekter, fremfor kategorisk, og realiteten vil ofte være en kombinasjon.

I denne studien forsøkte jeg å kode relativt induktivt og semantisk, og la informantenes uttalelser styre hvor analysen tok veien. Men som Braun og Clarke (2022, s. 58) skriver umuliggjør forskerens subjektivitet fullstendig induktivitet, og ettersom jeg hadde god innsikt i det teoretiske grunnlaget for studien ble kodene også dels deduktive. Særlig merket jeg meg at der uttalelsene kunne tolkes latent i retninger som beskrev vurderingspraksisen opp mot prinsipper for vurdering for læring gjorde jeg det.

Rent praktisk ble kodingen av dataen for denne studien gjennomført manuelt i Microsoft Word. Når jeg ved lesing identifiserte noe som kunne være av potensiell interesse markerte jeg teksten og brukte kommentarfunksjonen i Word til å tilegne kodetittel. Etter jeg så var ferdig med kodingen benyttet jeg en «Makro» (et tillegg som utvider funksjonaliteten til Word) som overførte koden og kodetittelen til Excel. Makroen er utviklet av Babbage og Terry (2023, 19 April), og er gjort tilgjengelig via nett etter at den ble omtalt i boka til Braun og Clarke. Det at alle nødvendige verktøy var tilgjengelige digitalt gjorde at det var enkelt å ta med seg arbeidet og jobbe der det passet seg. Makroen gjorde også at det var enkelt å produsere koder der noe av, eller hele, tekstopphavet var overlappende.

I det videre arbeidet brukte jeg Excel-fila som utgangspunkt. Der hadde jeg da tilgang på både kodene og tekstutdraget koden baserte seg på. Dette gjorde det enkelt å revidere og videreutvikle kodene etter hvert som analysen ble mer raffinert.

3.7.3 Tematisering

Braun og Clarke (2022) påpeker gang på gang at stegene i RTA ikke skal følges slavisk, men at analysering er en prosess der en beveger seg frem og tilbake og erkjenner og beskriver hvordan en som subjektiv forsker har arbeidet for å produsere mening ut av dataen. I deres

beskrivelse av RTA består tematiseringsarbeidet av tre faser, 1) utarbeide innledende temaer, 2) videreutvikle og evaluere temaer, og til slutt 3) raffinere, definere og navngi temaer (Braun & Clarke, 2022, s. 6). Den innledende tematiseringsarbeidet ble i mitt tilfelle en slags overgangsprosess, der jeg merket at kodingen jeg hadde gjort i stor grad var oppsummering og kondensering av innholdet i intervjuet. Jeg brukte derfor de mange ulike kodene til å produsere ganske spesifikke temaer, som jeg senere (og delvis parallelt) slo sammen til faktiske temaer i tråd med RTA. I likhet med at arbeidet med kodene varierer mellom induktivt og deduktivt, gjelder det samme for arbeidet med temaene. Noen temaer, som for eksempel «Vurdering i kroppsøving er utfordrende» er induktivt utarbeidet, og baserer seg i stor grad på informantenes semantiske utsagn og lite tolkning. På den andre siden er temaet «Egen-/hverandrevurdering» mer deduktivt og baserer seg på kunnskap om viktigheten av egenvurdering for VFL og vissheten om at tidligere forskning peker på egen-/hverandrevurdering som et mangelfullt område innen vurdering i kroppsøving. Ut ifra denne kunnskapen arbeidet jeg med informantenes meninger knyttet til egenvurdering og utviklet et tema på en deduktiv måte.

Arbeidet med å utvikle, evaluere, definere, og navngi temaer er kilde til mange av de vanlige feiltrinnene Braun og Clarke (2019, 2022) trekker frem. For å unngå disse er det viktig å ha en forståelse av hva et tema faktisk er, og dermed også hva det ikke er. Et tema i tråd med Braun og Clarkes refleksive tematiske analyse fanger og beskriver mønstre i meninger på tvers av datasettet (Braun & Clarke, 2022, s. 76). Meningene i et tema er samlet rundt en delt idé, ikke bare et delt emne. Et eksempel på et dårlig tema, som Braun og Clarke (2022, s. 77) omtaler som et «topic summary», ville vært å omtale «vurdering» som et tema, og samle utsagn om hvordan lærerne gjør vurdering, om at vurdering er vanskelig og om at vurdering gjøres hele tiden under dette temaet. Et godt tema er for eksempel «vurdering i kroppsøving er utfordrende», fordi dette er en mening alle lærerne uttrykker mer eller mindre eksplisitt. Videre deler Braun og Clarke (2022, s. 87-88) temaer i tre typer, overordnede temaer, temaer og undertemaer. Knyttet til denne strukturen mellom temaer sier de at RTA dreier seg om temaer på «normalt» nivå, og at over/underordnede temaer bare bør brukes der det er nødvendig for å formidle funnene best mulig (Braun & Clarke, 2022, s. 88). I presentasjonen av funnene er det laget et overordnet tema som omhandler hva lærerne mener er viktig for vurdering (for læring) i kroppsøving, og temaet «Rammefaktorer begrenser muligheten til å drive god VFL» delt inn i undertemaer.

3.7.4 Skrive rapporten

Det siste steget i refleksiv tematisk analyse er å skrive rapporten. Ved å omtale skrivingen som det siste steget, og ikke noe som skal gjøres etter man er ferdig med analysen indikerer Braun og Clarke (2022) at den analytiske prosessen ikke er ferdig før studien er levert. Dette presiserer de videre når de skriver at «With TA you will still be *producing* your analysis as you write it, not simply describing the analysis you finished before writing started» (Braun & Clarke, 2022, s. 118). Det er i skrivingen at forskeren må overbevise leseren om validiteten i prosjektet og formidle funnene den har produsert på en forståelig måte, som forhåpentligvis vekker interesse hos leseren. I skrivingen er det viktig å ha i bakhodet den grunnleggende tanken i RTA at dataen ikke snakker for seg selv, men at vi som forskere bruker dataen til å produsere kunnskap (Braun & Clarke, 2022).

3.8 Reliabilitet og validitet

I all forskning etterstreber forskere å sikre god kvalitet, slik at resultatene er troverdige og kan være til nytte for den konteksten det skrives for. For å snakke om kvaliteten av en studie benyttes ofte begrepene reliabilitet og validitet.

3.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet i kvantitativ forskning handler om etterprøvbarehet, og hvorvidt en forsker som bruker den samme fremgangsmåten og måleverktøyet vil få samme svar (Thagaard, 2018, s. 187). Dette omtales også som repliserbarhet, og når kvalitativ metode tidligere var preget av positivistiske tanker var repliserbarhet et relevant mål på reliabilitet (Thagaard, 2018, s. 187-188). I nyere tid er kvalitativ forskning oftere preget av konstruktivisme og interaksjonisme, og da anser man forskerens rolle, forståelse og subjektivitet som en naturlig del av arbeidet med å fortolke og behandle data, hvilket reduserer muligheten til (og betydningen av) repliserbarhet (Thagaard, 2018, s. 188). Reliabilitet knyttes dermed til pålitelighet, og om forskningen er utført på en troverdig og tillitsvekkende måte. For å øke forskningens reliabilitet må forskeren derfor argumentere for de valg som er tatt, samt være transparent og utfyllende i sin beskrivelse av forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188).

For å styrke reliabiliteten i denne forskningen har jeg vært nøye på å bevare informantenes meninger og ordlyd etter beste evne i transkripsjonene. Utover den påvirkningen jeg utøver på informanten i form av å være meg selv vil disse rådataene derfor være tilnærmet fri for min påvirkning og fortolkning. Hvilken påvirkning jeg så har hatt i form av min karakter er vanskelig å redegjøre for, men en forsker som for eksempel var eldre/ynge, med annen

dialekt, annen fremtoning og annet kjønn ville kunne påvirket informantene på en annen måte (Thagaard, 2018, s. 104-107). Videre har jeg gjort mitt ytterste for å gjøre prosessen så transparent som mulig, og etter beste evne gitt fylldige beskrivelser av min posisjon i forskningen og de valgene som er tatt. Likevel vil det antakeligvis være plasser hvor ting var klarere i hodet mitt enn hva som kom frem i teksten.

3.8.2 Validitet

Validitet i kvalitative studier handler om gyldigheten av de tolkninger som er gjort og de resultater som kommer ut av det (Thagaard, 2018, s. 189). Thagaard (2018, s. 189) operasjonaliserer begrepet ved å si at forskeren må stille seg selv spørsmål om tolkningene som blir gjort i studien er gyldige i forhold til virkeligheten som er studert. For å fremme validitet er det derfor viktig å være bevisst hvilken virkelighet informantene representerer, og ikke minst hva de ikke representerer. Ved å være bevisst hvilken virkelighet som er studert, og tydelig presentere denne, ivaretar vi respekten for informantene samtidig som vi fremmer kvalitet i forskningen.

4.0 Resultater

I dette kapittelet vil resultatene fra analysen presenteres. I stor grad er funnene induktive og baserer seg på informantenes utsagn, men enkelte funn er også mer deduktive i sin art. Jeg har forsøkt å holde meg tro til Braun og Clarke (2006, 2019, 2022) sin definisjon av et tema, og funnene ligger da tett opp til disse temaene.

Funnene kan sorteres i fire kategorier. Den første kategorien består av ett enkelt tema, som er tonegivende for resten av temaene, nemlig at «Vurdering i kroppsøving er utfordrende». Videre følger den andre kategorien, som består av et overordnet tema knyttet til lærernes refleksjoner om hva som er viktig for vurdering (for læring) i kroppsøving. Dette overordnede temaet består av fem temaer: «Det er viktig at elevene vet hvor de skal», «Reelle muligheter til forbedring», «Egen-/hverandrevurdering», «Tilbakemeldinger» og «Relasjon er viktig i kroppsøving». Den tredje kategorien består av to temaer, som begge sier noe om hvordan lærerne jobber for å få til god vurdering. Temaene er «Løpende dialog» og «Profesjonsfelleskap». Den siste kategorien, som avrunder kapittelet, er temaet «Rammefaktorer begrenser muligheten til å drive god VFL». Her beskrives lærernes erfaringer med, og refleksjoner rundt, rammefaktorer for vurderingsarbeidet i kroppsøving. Dette temaet består av undertemaene «(Lite) Tid», «Mange (typer) elever» og «Læreplan og lovverk».

4.1 Vurdering i kroppsøving er utfordrende

Det første funnet, som setter tonen for de øvrige funnene og for den påfølgende diskusjonen, er at lærerne anser vurdering i kroppsøving for å være vanskelig. Når jeg spurte Karoline «Hva tenker du når jeg sier vurdering i kroppsøving?» var svaret tydelig:

Karoline: «Det første jeg tenker er at det er vanskelig. Det er det jeg tenker med vurdering i kroppsøving. At jeg synes det kan være utfordrende».

Hun får støtte av Gunn som på samme spørsmål svarer «Jeg tenker jo at vurdering i kroppsøving er utfordrende». Kåre trekker større linjer, og sier at på de årlige fylkessamlingene for kroppsøvingslærere er det vurdering som byr på mest diskusjon og usikkerhet: «når vi alle lærere samlet, [...] når vi diskuterer ting, så er det store, føler spriker og diskusjon og litt sånn, vi blir litt usikre, er vurdering.». At vurdering er det mest diskuterte temaet på disse samlingene tyder på at det ikke bare er informantene i studien som opplever vurdering i kroppsøving som utfordrende, men noe mange kroppsøvingslærere har behov for å diskutere. I konteksten av at vurdering er vanskelig sier alle lærerne at den summative

karactersettingen er noe som går greit, og som kommer naturlig når man opparbeider seg erfaring. Når de så beskriver vurderingen som vanskelig sikter de med andre ord til aspekter ved den vurderingen de bedriver i det daglige, underveisvurderingen.

4.1.1 Vurdering etter abstrakte mål

Det er flere aspekter som gjør at vurderingen i kroppsøving oppleves som ekstra utfordrende, men et av disse aspektene er at kompetansemålene i kroppsøving legger opp til vurdering etter abstrakte mål. Gunn sier at «Det er ikke så konkret, det vi driver og vurderer. [...] Eller altså læreplanene er så lite konkrete da.». På spørsmål om hvordan de tolker læreplanen og hva de vektlegger i vurdering er det innsats, samarbeid, gjøre hverandre gode, utvikling og inkludering som trekkes frem. Samtlige sier også at de ikke vurderer etter ferdighetsnivå.

Lærernes vurderingsgrunnlag er altså i tråd med målene i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vurdering etter abstrakte mål oppleves som utfordrende på to plan, for det første at det er vanskeligere å vite hva man kan se etter i kroppsøving enn i andre fag, og for det andre at det er vanskeligere for å elevene å skjønne vurderingsgrunnlaget. Per sier om elevene at «de fleste skjønner ikke helt på en måte hvordan kan du vurdere oss på det. Det er ikke noe på en måte ferdighetskrav.», og sier at han derfor bruker tid på å jobbe med å få elevene til å forstå. Kåre og Grunn opplever at elevene sliter med å forstå forskjellen på en karakter 5 og 6 på aspekter som innsats, og at det er vanskelig for de som lærere å forklare denne forskjellen.

4.2 Refleksjoner om hva som er viktig for vurdering (for læring) i kroppsøving

Gjennom analysen kom det frem fem elementer som lærerne mener at er viktig for vurdering for læring i kroppsøving. I tråd med Braun og Clarke (2022, s. 87) benyttes et overordnet tema i denne konteksten først og fremst til å gi struktur i fremstillingen av funnene, men temaene som følger er selvstendige temaer som fanger hver sin mening.

4.2.1 Det er viktig at elevene vet hvor de skal

Ovenfor nevnte jeg at den abstrakte læreplanen gjør det vanskelig for å elevene å forstå hvor de skal, og dermed hva de vurderes etter. At elevene vet hvor de skal er viktig for VfL, og lærerne viser forståelse for viktigheten av dette gjennom å fortelle om strategier de bruker for å øke elevenes forståelse av vurderingsgrunnlaget. Per bruker egne teoriøker med fokus på at elevene skal forstå målene for undervisningen:

Per: «jeg bruker jo også litt teoriundervisning. Og da er det litt lettere å gå gjennom det, og vise til kompetansemål, og så si at det er disse her jeg vurderer dere på».

Også Karoline sier at: «så pleier jeg å ha en teoriøkt, der jeg forteller litt om faget, og hvordan jeg vurderer». Det at lærerne prioriterer å sette av tid til egne teoriøkter, samtidig som de understreker at de opplever å ha lite tid til undervisning vitner om at lærerne syntes det er viktig at elevene vet hvor de skal. For å tilrettelegge for at elevene skal forstå vurderingen trekkes det frem som viktig å fortelle elevene hvordan man vurderer, samt det å være transparent i vurderingspraksisen sin.

En annen strategi er bruk av læringsmål, som gjerne formidles i starten av hver time: «det med presentere timen, presentere målet, alltid ha en felles oppstart, altså felles samling, og også en felles slutt.» (Kåre). Gunn trekker frem at bruk av læringsmål er positivt «for det å bryte ned [kompetansemålene] slik at det er litt mer kjente begrep for dem». Ettersom kompetansen elevene skal utvikle er formulert i læreplanen på en slik måte at det er vanskelig selv for lærere å forstå dem, er det viktig å bryte ned kompetansemålene ved å bruke begrep elevene kjenner. I tillegg til å dele disse målene med elevene på starten av timen bruker Karoline pausen til å minne enkeltelever på målene:

Karoline: «Så kan jeg jo si i pausen til eleven, at det er jo veldig bra at du er ivrig og vil ta ballen, men husk at vi også skal prøve å få til samarbeid i laget her. Dere kan jo bruke 3-touch, kan vi ikke prøve å fokusere på det sånn at vi får med flest mulig på laget».

Når Karoline benytter pauser til å minne elever på målene kan det forstås som at hun mer eller mindre bevisst oppfyller de tre prosessene i VfL. Hun vurderer hvor eleven er i relasjon til hvor den skal (trene på samarbeid), og gir tilbakemeldinger som forteller eleven hvordan den kan jobbe for å komme nærmere målet.

Til tross for at læreplanen er abstrakt og vanskelig for elever å forstå opplever alle lærerne i stod grad at elevene faktisk forstår hva de vurderes etter. Gunn og Per nyanserer dette, og sier at det er individuelle forskjeller, samt at elevenes aldring og modning påvirker. Når hun snakker om hvorvidt elevene faktisk forstår hva de vurderes etter sier Gunn at «Jeg kan jo ikke si at det, jeg vet ikke om det er 100% uttelling på det, men ganske ofte ja.», og fortsetter med å si at:

Gunn: «Desto mer vi prater om det, [...] opplever jeg at de går fra å kanskje ikke forstå det og grue seg litt, til å få sånn, «oi, ja, nå skjønner jeg hvorfor vi skal drive på med dette her»».

Per trekker inn elevenes alder og modning og sier at: «VG1 elever er kanskje litt mer i sin egen verden. Og så blir det jo bedre og bedre. Og de som på en måte går VG3, de er ofte veldig på». Lærerne opplever altså at det hjelper å ha fokus på, og snakke om målene, og at de fleste elevene vet hva de skal lære. Dette gjelder særlig på VG3, hvor elevene bryr seg mer om vurdering som følge av at standpunkt karakteren skal settes.

4.2.2 Reelle muligheter til forbedring

I tråd med vurdering for læring er lærerne opptatt av å gi elevene reelle muligheter til å forbedre seg, og til å vise frem sin (nye) kompetanse. Kåre sier om tidspunkt for egenvurdering og tilbakemelding til elevene at lærere bør:

Kåre: «gjør det tidlig, så du [elevene] har mulighet til å gjøre noe med det, hvis ikke er det ikke noe vits i det. For det handler jo med, tenker jeg, er viktig for vurderinga for læring, at det må være tid, til å gjøre noe med det».

Per deler samme oppfatning, formulert gjennom at lærerens rolle er å rettlede, og at elevene får jobbe videre etter tilbakemelding: «så kommer du inn med vurdering i prosessen, og så jobber du [eleven] videre da, med samme tematikken, men at du [læreren] på en måte hele tiden rettleder». Karoline bruker individuelle fagsamtaler til å fortelle elevene hvor de er og hva de må jobbe mer med, og legger opp til samtaler på «midten av høstsemestret, midten av vårsemestret, og litt før sommeren sånn at de skal ha muligheten til å kunne forbedre seg før standpunktet settes da». Lærerne har altså forståelse for at den tredelte prosessen i VFL baserer seg på at man gir elevene tid til å jobbe med informasjonen de har fått om hvordan de kan bevege seg i retning av læringsmålet.

4.2.3 Egen-/hverandrevurdering

Et annet funn er lærernes praksis knyttet til egenvurdering og til hverandrevurdering. Egenvurdering er noe alle lærerne bruker i varierende form og varierende grad, og trekker frem som et viktig element i vurderingsarbeidet. Gunn bruker egenvurdering hyppigst av alle lærerne, og gir elevene i oppgave å vurdere seg selv omtrent hver fjerde-femte uke. Disse egenvurderingene er ofte mindre omfattende, men gir elevene trening i å vurdere seg selv, samt en mulighet til å si ifra til læreren om hva de måtte ønske som en del av den løpende dialogen og relasjonsbyggingen. Dette er aspekter vi kommer tilbake til. I tillegg gjennomfører Gunn en mer omfattende egenvurdering hvert halvår, hvor elevene skal se seg selv mer overordnet. Den omfattende egenvurderingen minner mer om de andre lærernes praksis, der både Kåre, Per og Karoline snakker om å bruke egenvurdering aktivt inn i de

strukturerte fagsamtalene: «hvis du da tar med deg det skjemaet som denne eleven har gjort inn i en sånn fagsamtale, så kan det være ganske nyttig opplever jeg [...] og så får de reflektert litt rundt det.» (Karoline). Lærerne trekker frem egenvurdering som noe positivt, som blant annet bidrar til å avdekke situasjoner der lærer og elev har ulike oppfatninger av hvor eleven ER, for så å kunne ta tak i dette. Når lærer og elev har felles oppfatning av hvor eleven ER, er det lettere og mer virkningsfullt å gi videre tilbakemeldinger om hvordan komme seg videre.

Knyttet til hverandrevurdering er situasjonen en annen, og når lærerne får spørsmål om dette svarer de ærlig at ingen av de bruker strukturert hverandrevurdering aktivt. Det eneste er Gunn som i sine egenvurderingsskjema ofte gir elevene mulighet til å «trekke frem noen som de på en måte har fått hjelp av, eller tips og råd, noen som de har samarbeidet med», og slik gir en vurdering av sine medelever. Når lærerne velger å ikke bruke strukturert hverandrevurdering er det fordi de opplever at elevenes vurdering av hverandre og tilbakemeldinger til hverandre fort kan bli for overfladiske og dermed ikke tjene sin hensikt godt. Karoline sier at «Jeg har ikke gjort så mye hverandrevurdering, og det kan jeg sikkert bli bedre på, men jeg opplever at de ofte ikke er gode nok på det, eller blir litt sånn.. ja.». Kåre har prøvd å bruke hverandrevurdering i forbindelse med gruppeprosjekter med samme erfaringen: «da opplever jeg nok at det er veldig vanskelig for dem å være veldig ærlig, å si at... Det sitter langt inne å si at du og du, dere har jo ikke gjort noe.». Når vi i intervjuene snakket litt om hverandrevurdering, og lærerne reflekterte over hvordan dette kunne se ut, ble samtlige tilsynelatende mer positivt innstilt, og så verdien det kunne ha. Per viser en endring i oppfatning når han startet med å si om hverandrevurdering at «jeg ser ikke på det som noe uproblematisk greie.», men som på slutten av samtalen endte med å si:

Per: «Og det er jo viktig å få fram at du kan lære av makkeren din, og makkeren din kan lære av deg. Og det å gi elevene mulighet til å vurdere hverandre er jo egentlig bare positivt. [...] Pluss at du treffer noen kompetansemål på en annen måte som også er positivt, da. Så det er egentlig så burde en ha gjort det mer.».

At lærerne ble mer positive i løpet av samtalen kan tyde på at de hadde en lite reflektert praksis knyttet til strukturert hverandrevurdering. Ustrukturert hverandrevurdering er det derimot mer av, og lærerne ber ofte elevene jobbe sammen i små grupper eller to-og-to, og gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger. I et slikt to-og-to samarbeid vil elevene måtte gjøre vurderinger av hvor den andre ER, og gi tilbakemeldinger som sier noe om hvordan den skal komme dit den SKAL.

Karoline reflekterer videre over at hverandrevurdering har en tendens til å bli overfladisk, og sier at: «Og det kan jeg sikkert ta i meg selv at da burde jeg kanskje lært de opp enda bedre, hva de skal vurdere hverandre på.» Dette er en interessant og logisk tanke, og det er naturlig å si seg enig. Samtidig kan problemet diskuteres opp mot mangel på tid i kroppsøving, hvilket vi skal komme tilbake til i sammenheng med rammefaktorer, og hvordan lærere skal prioritere den begrensede undervisningstiden. Det kunne også vært interessant å undersøke om hverandrevurdering blir like overfladisk og dermed lite formålstjenlig i skolen for øvrig, og dermed er noe hele det norske skolevesenet må jobbe mer med.

4.2.4 Tilbakemeldinger

Tilbakemeldinger er viktig for vurdering for læring, og lærerne i studien har et bevisst forhold til dette. De gir tilbakemeldinger på flere måter, de gir det i den løpende dialogen i form av korte kommentarer og små samtaler når anledningen byr seg, de gir tilbakemelding i strukturerte fagsamtaler og de gir tilbakemelding i plenum. Innholdet i tilbakemeldingen er viktig, og Kåre sier at lærerne: «skryter jo litt av alle egentlig, det er jo fint med en positiv tilbakemelding, for det kan du gi til alle egentlig» men at innholdet også må få frem hvor eleven ER og hva den kan gjøre for å bli bedre: «du [eleven] ligger og vipper nå mellom fire og fem, for eksempel. Du må jobbe litt mer med det, og litt mer med det nå, så kan vi kanskje løfte oss. Men du må jobbe litt mer med det.» (Kåre).

Videre er det viktig at elevene forstår tilbakemeldingen og tar den i bruk, hvilket lærerne beskriver at elevene gjør i ulik grad. Per sier at «Mitt inntrykk er at de tar til seg tilbakemeldinger veldig godt. Og spesielt hvis du gjør den refleksjonsprosessen først», og opplever at hvis elevene gjennom samtale med læreren får reflektert over hvor de selv er og hva som kan være deres neste skritt skjønner de bedre tilbakemeldingene de får av læreren. En annen måte å få elevene til å skjønne tilbakemeldingen er å være konkret og bruke eksempler, særlig når kompetansemålene er vanskelige å forstå. Kåre opplever at elevene blir usikre når han «snakker om innsatsen deres, eller inkluderinga, samarbeidet deres, eller det å øve på noe, [...] da blir de litt sånn, «ja men eh»». Men hvis han istedenfor tar tak i en konkret situasjon hvor eleven viste lite innsats og prater med eleven om det, skjønner eleven mer hva som ligger i begrepet innsats i kroppsøvingssammenheng. Kåre beskriver videre at når elevene tar til seg tilbakemeldingene «og catcher det, og gjør det veldig bevisst, og da blir det veldig synlig.», mens det også hender at han lurert på om elevene i det hele tatt fulgte med på hva han sa.

Gunn trekker frem en utfordring knyttet til å gi tilbakemeldinger i kroppsøving, i det at mange av kompetansene man skal utvikle, for eksempel evne til samarbeid og fairplay, er personlige egenskaper og at det kan være «litt sånn røft å få tilbakemelding på at du ikke er så veldig god på fairplay». Hun sier videre at dette handler litt om modenhet. At enkelte tilbakemeldinger kan være litt røffe i kroppsøving fører oss inn på neste tema som er viktigheten av relasjon i kroppsøving.

4.2.5 Relasjon er viktig i kroppsøving

Det at elevene får tilbakemeldinger på personlige egenskaper, samt at de eksponerer kroppen og seg selv på en annen måte enn i teorifag gjør at lærerne mener at relasjon er viktig i Kroppsøving. Som Gunn sier: «det er noe med relasjonen der og som er veldig viktig i kroppsøving også, fordi vi er så tett på en måte, og de er så eksponerte, og det kan bli mye følelser, de kan bli både sint og glade, det er en helt annen arena enn i et klasserom». God relasjon gjelder både til de individuelle elevene, men også til klassen som helhet, som fører til et trygt miljø. God relasjon er viktig for vurdering i kroppsøving på to måter. For det første er det viktig for å kunne gi gode tilbakemeldinger, og at de skal mottas og tolkes av eleven på en hensiktsmessig måte. Per opplever at dersom han har en god relasjon til elevene tolker de tilbakemeldinger i beste mening, fremfor å oppleve det som kritikk:

Per: «har du en god relasjon og en sånn «ja, men han [læreren] vil jo det beste for meg». [...] Så jeg tror jo, med tanke på vurdering for læring, så tror jeg det å ha en god relasjon har mye å si.»

Videre er relasjon viktig for at elevene skal fortelle ærlig om det er noe utenomfaglig som påvirker eleven. Informasjon om hva som foregår i elevens liv er viktig for at læreren skal forstå hva som gjør at eleven ER der den er, særlig hvis dette viker fra forventingen. Det er også viktig fordi elevens forutsetninger skal prege undervisningen i kroppsøving, og dermed også vurderingsarbeidet. Gunn beskriver viktigheten av relasjon for at elevene skal dele utenomfaglig informasjon med læreren:

Gunn: «Fordi det er litt vanskelig å gå til gymlæreren din som du har i to timer i uka og si, jeg sliter sånn med søvn at jeg blir kvalm bare jeg liksom springer en runde i hallen her [...] det krever litt å ha den relasjonen som kroppsøvingslærer når du ikke har dem så mange timer i uka.»

Dette sitatet fra Gunn sier både at det er viktig med relasjon i kroppsøving, men også at det er vanskelig å bygge relasjon når man ser elevene så lite som man gjør i kroppsøving.

4.3 Løpende dialog

Den neste meningen informantene delte var viktigheten av og styrken til den løpende dialogen når det kommer til vurdering for læring i kroppsøving. Den løpende dialogen består av mange komponenter, inkludert plenumssamtaler i oppstarten og avslutningen av undervisning, samtaler på tomannshånd, kommentarer og beskjeder underveis, strukturerte fagsamtaler og egenvurderinger. Lærerne jobber med alle de tre prosessene i VfL gjennom den løpende dialogen. For det første er den løpende dialogen viktig for å formidle vurderingskriterier, slik Gunn gjør til sin klasse:

Gunn: «for eksempel hvis man har innebandy da, så snakker vi om hva er det, altså en ting er jo ferdigheter og sånt, men hva er som vurderes, jo ikke sant innsats, samarbeid, fair play, alt det her, og tar en litt sånn runde på det på forhånd».

Gunn fortsetter med å beskrive hvordan den løpende dialogen også er viktig for å gi tilbakemeldinger til elevene. Hun opplever at den løpende dialogen er tilstrekkelig til å formidle informasjon om avstanden mellom hvor eleven er og hvor den skal:

Gunn: «som regel så er det liksom gjennom denne løpende dialogen undervis, eller at man da har samtaler da, altså som er litt mer strukturerte, samtaler om status på en måte. Men veldig ofte så opplever jeg at jeg får det til, liksom i den løpende dialogen, sånn fra gang til gang».

Den løpende dialogen er videre viktig for å sørge for at læreren og eleven har felles forståelse av hvor de skal og hvor de er, slik Kåre beskriver en samtale med en elev der han sier: «jeg mener at du ligger på sånn i fireer-skikte, og eleven «Ja jeg og er helt enig». Da er det jo egentlig både avklart litt forventning og litt krav.» Og de gangene det spriker mer mellom lærerens og elevens opplevelse av hvor eleven er og forståelse av hvor den skal er den løpende dialogen viktig for å oppklare dette.

Til slutt henger den løpende dialogen tett sammen med relasjon, i form av at dialogen skaper god relasjon og at relasjon er en forutsetning for god dialog. Dette får Per frem når han sier at han først må skape relasjon, før elevene begynner å fortelle ting til læreren: «Så er det noen som jeg snakker med og prøver å komme i posisjon da, hos elevene. Og da dukker det jo plutselig opp at «Ja, jeg har slitt med det og det.» Eller vært skadet.». Gunn beskriver også opplevelser med at elever kan bruke skriftlige egenvurderinger til å fortelle om ting, og beskriver det som en del av den løpende dialogen. Som nevnt tidligere er en god relasjon en forutsetning for at elevene skal dele slikt med kroppsøvingslæreren.

4.4 Profesjonsfelleskap

Det siste aspektet knyttet til hvordan lærerne jobber med vurdering i kroppsøving er bruken av, og viktigheten av, profesjonsfelleskap. Profesjonsfelleskapene som beskrives har varierende art, fra korte samtaler med enkeltkollegaer, via møter med flere eller alle i kollegiet, og opp til fylkessamlinger som beskrives av Kåre og Gunn. Knyttet til vurdering er det to grunner til at profesjonsfelleskapene er viktige for lærerne. Det første er at vurdering oppleves som utfordrende, og Kåre forteller om at vurdering diskuteres mye på fylkessamlingene. Gunn forteller at fylkessamlingene «fungerer litt som en inspirasjonsdag på en måte.», hvor lærere kan utveksle erfaringer og lære av hverandre. Lærerne forteller om en villig delingskultur, som gjør at den enkelte lærer ikke trenger å finne opp kruttet selv hver gang, hvilket frigjør litt tid i det som beskrives som en travel arbeidshverdag. Profesjonsfelleskapene bidrar altså til å gjøre vurderingsarbeidet litt mindre utfordrende.

Den andre rollen profesjonsfelleskapet har er å bidra til reliabel og rettferdig vurdering. Informantene forteller om at de ønsker å vurdere elever riktig og rettferdig, og at elementer som for eksempel hvor gode medelevene er ikke skal påvirke vurderingen av den enkelte. På fylkessamlingene i Trøndelag har lærerne arbeidet med å utarbeide felles vurderingskriterier som er i tråd med kompetansemålene i den nye læreplanen. Felles vurderingskriterier bidrar til at lærerne på tvers av skoler har et likt utgangspunkt, og sørger for mer rettferdig vurdering for elevene uavhengig av hvilken skole de går på. Også i de mindre profesjonsfelleskapene innad i kollegiet diskuterer lærerne vurdering for å etterstrebe rettferdig vurdering. Lærerne forteller at når de diskuterer vurdering med kollegaer er de ofte enige, hvilket kan tyde på at vurderingen er reliabel.

4.5 Rammefaktorer begrenser muligheten til å drive god VFL

Det siste temaet fra analysen faller inn under det Braun og Clarke (2022) beskriver som et tema det er gunstig å dele inn i undertemaer, nemlig at rammefaktorer begrenser lærernes reelle muligheter til å drive god vurdering for læring. I samtale om lærernes vurderingspraksis trakk de ofte frem rammefaktorer som begrenset deres reelle handlingsrom, selv om ikke spørsmålene direkte etterspurte det. Kåre understreket det også eksplisitt som svar på det siste åpne spørsmålet «Er det noe du ønsker å tilføye?» da svarte han:

Kåre: «Det er viktig å ha med, tror jeg, at det kan høres veldig flott ut sånn som vi gjør det, eller å tenke å gjøre det, men det er ikke så lett i praksis å få det til så bra, da,

som du kanskje ønsker. [...] Så det er masse sånne rammefaktorer, som gjør det vanskelig å få det ideelle da.».

Videre skal vi se nærmere på de rammefaktorene som kom tydeligst frem i intervjuene, men det betyr ikke at den følgende listen er uttømmende.

4.5.1 (Lite) Tid

Den rammefaktoren som alle lærerne trekker frem er tid, og da nærmere bestemt mangel på tid. I tillegg vil opplevelsen av mangel på tid både forsterke, og forsterkes av, de negative effektene av de andre faktorene. Lite tid påvirker vurderingsarbeidet på to måter. For det første er det lite undervisningstid. Kåre har elevene bare «en økt i uka har du den klassen», som gjør at «det er jo veldig begrenset med hvor mye tid du har til denne veiledningen, den tilbakemeldingen». Også Per skulle gjerne hatt mer undervisningstid, som kommer til uttrykk i utsagnet: «For de har en kroppsøving økt i uka, dessverre. De burde det ha hatt to, i hvert fall». I løpet av undervisningen må lærerne jobbe for å gjennomføre alle tre prosessene i VFL. Først må de formidle hvor elevene SKAL, som lærerne har fortalt og krever mye tid, ettersom målene i læreplanen er vanskelige for elevene å forstå. Videre må de observere og evaluere hvor elevene ER i sin læring, for å kunne gi tilbakemeldinger som formidler hvordan elevene kan komme videre og øke sin kompetanse i kroppsøving. Kåre viser til at det er lite tid og mange arbeidsoppgaver når han forteller om en situasjon der han opplevde å ha gjort ekstra gode observasjoner av hvor en av elevene var i sin læring «Jeg var veileder da, tror jeg, for noen idrettsstudenter, så de kjørte det, så jeg kunne stå og observere ganske godt da». Når studentene hadde ansvar for undervisningsopplegget fikk Kåre tid til å observere bedre enn han gjør vanligvis. Karoline opplever også å ha for lite tid til å observere elevene til at vurderingen skal bli bra, og sammenligner med vurdering i kroppsøving med vurdering i andre fag: «Så hovedforskjellene er vel kanskje det at du ser de [elevene] ikke nok til å kunne vurdere det godt nok heller, da.».

Et aspekt som forsterker følelsen av lite undervisningstid er at det er mange andre faktorer som påvirker undervisningen. Kåre beskriver det slik:

Kåre: «Støy. Det er flere klasser i samme hall, som skaper mye... enkeltelever, som har andre behov, og må ha tilrettelagt det, og som krever mye tid av deg, som går litt utenfor det, som gjør at det blir vanskelig å bruke tid på vurdering, samtale og veiledning av andre».

Det er også flere faktorer som reduserer den faktiske undervisningstiden, som tid til å forflytte seg til hallen og tid i garderoben. I tillegg må naturligvis læreren gi instruksjoner før elevene kan sette i gang, slik at det blir noe å observere. Lite undervisningstid fører altså til at lærerne får gjort færre observasjoner.

Den andre faktoren knyttet til tid er at lærerne opplever at det er lite «lesetid» i kroppøving, altså betalt arbeidstid til forberedelser og etterarbeid. Utenom undervisningstiden skal lesetiden skal dekke de øvrige oppgavene knyttet til å være kroppøvlingslærer, inkludert planlegging og bearbeiding av vurdering. Både Kåre og Karoline snakker eksplisitt om at det er lite lesetid. Kåre sier: «Det er vel det faget som har minst lesetid, som det heter, nå. Det er jo forarbeid, etterarbeid.» og det mener han er problematisk særlig i lys av at ambisjonen med faget har økt:

Kåre: «Ja, for nå har faget blitt sånn det har blitt. At det er ganske vanskelig å vurdere. [...] og det er ganske omfattende, men bra læreplanmål. Og det krever mye arbeid, både i forarbeid og etterarbeid. At ikke da lesetiden på det faget har blitt større, det synes jeg er... Det undergraver litt at vi skal... [jeg/vi] bruker mye tid på det faget. Det er jo veldig mye tid, egentlig. Og der er vurderingen en del av det. For at det skal bli bra og riktig. Så det er litt skuffende at det er så lavt prioritert.»

Karoline deler samme oppfatning:

Karoline: «Jeg føler ikke at prosenten til faget samsvarer ikke med det som står i læreplanen. Spesielt i tredje klasse, da synes jeg det burde vært mer av det, i hvert fall hvis de kompetansemålene skal stå da. [...] du får ikke tid til å jobbe med det, og så er det jo få timer i uka da. Så det gjør det også mer vanskelig.»

Lærerne mener altså at målene i seg selv er bra, men at de ikke har tid til å følge opp elevenes progresjon og veilede de videre. Lite tid i forhold til antall elever og ambisjonen i læreplanen gjelder særlig på VG3, hvor kompetansemålene er store og elevene er engasjerte og interesserte i hvordan de ligger an og hvordan de kan gjøre det bedre.

Per trekker frem at lite lesetid gjør det vanskelig å prioritere å oppdatere seg og oppfriske kunnskapen om styringsdokumenter. Han har vært ute av videregående noen år, og nylig kommet tilbake. Det betyr at han måtte sette seg inn i den nye læreplanen som kom med Lk20. Han sier at «det er fort å nedprioritere det [å lese styringsdokumenter] når du har en vanlig arbeidshverdag» og indikerer med det at det er travle dager som lærer. Da må man som

lærer prioritere mellom å sette seg godt inn i styringsdokumenter og forsøke å lage god undervisning med gjennomtenkt vurdering. Han fortsetter med å si at det er vanskelig å sette av tid når «det er ganske stor endrings-villighet med tanke på skolepolitikk i Norge». Med dette sitatet sikter han til at det kom ny læreplan i 2006, hvor instruksjonene for vurdering i kroppsøving førte til så mye furore at kunnskapsdepartementet måtte komme med en revidert plan for kroppsøving i 2012, og at det så igjen kom en ny læreplan i 2020. Hvis lærere opplever at det snart kommer noe nytt uansett, kan det oppleves som lite nyttig å sette seg godt inn i endringene hver gang.

4.5.2 Mange (typer) elever

En annen rammefaktor som begrenser muligheten til VfL er at kroppsøvingen skjer med mange elever samtidig. Dette aspektet kan igjen deles i to utfordringer. Den første er det rent kvantitative, at det er mange i form av antall elever i hver time og i løpet av en uke, mens den andre er kvalitativ, i form av at hver elev er unik med sine styrker og svakheter. Kvantitativt trekker Karoline frem at det er vanskelig å ha «opp mot 30 elever i en sal, og så skal du egentlig gi tilbakemeldinger til alle.», og sier videre at det er særlig vanskelig å ha med 30 elever når man skal ha friluftsliv. Som hun sier skal man i tråd med VfL gi tilbakemeldinger om hvor de ER og hvordan de skal komme videre, som er vanskelig med så mange som 30 elever. Mens enkelte elever spør læreren om tilbakemelding på dagens arbeid etter nesten hver time, og slik er enkle å huske, er det noen elever som «går under radaren» som gjør at det er ekstra vanskelig å gi gode tilbakemeldinger ofte nok. Kåre for sin del sier at «For vi har jo mange i klassen som holder på [...] du klarer ikke å se alle elevene til enhver tid», og at han derfor har strategier for å få observert alle i løpet av en periode. Én slik strategi er å fokusere på et utvalg elever i hver time, og sørge for å rullere i løpet av en lengre periode slik at han får sett alle og får gitt de tilbakemeldinger. I tillegg til utfordringene med mange elever knyttet direkte til gjennomføring av den tredelte VfL-prosessen er det også vanskelig at det totale antallet elever man har som kroppsøvingslærer er stort. Kåre sier at:

Kåre: «det er et fag der du har mange elever, kort tid, en økt i uka har du den klassen, så du har tre klasser i uka, og det er jo tre forskjellige klasser, hvis det er tretti, 90 elever, på tre økter, og så kommer neste uke en ny, og så skal du...».

Det at en som kroppsøvingslærer møter så mange elever, og hver av de i så kort tid gjør at det er vanskelig å bygge trygge og gode relasjoner til enkeltelever og til klasser. Dette er synd ettersom lærerne understreker viktigheten av relasjon i kroppsøving, både for VfL og for øvrig.

Den andre faktoren er kvalitativt mange ulike elever. Med blick på det kvalitative sier Karoline om friluftsliv at «så er det mange som misliker å være ute [...] Så man kan jo ende opp med at det er fem stykker da, eller sju stykker som ikke møter opp den timen, bare fordi det er friluftsliv». Friluftsliv er en aktivitetsform som er viktig i kroppsøving, og kommer tydelig frem i læreplanen. Når elevene altså har ulike interesser, og noen misliker aktiviteter som er læreplanfestet så dårlig at de skulker, er det tydelig et problem. Vurderingen av elevene skal basere seg på læreplanen, og ettersom friluftsliv er en del av læreplanen fører fravær i denne delen av faget til at vurderingsgrunnlaget for disse elevene blir tynt.

Også Kåre og Gunn erfarer at elevene har ulike utgangspunkt, og sier at i en og samme klasse har man elever som elsker idrett og aktivitet, sammen med elever som synes det er skummelt å delta av ulike grunner: «Så du har liksom idrettsungdommene der og, men så har du også dem som på en måte synes dette er det verste faget i verden. Og som synes det er ubehagelig å bevege seg av ulike årsaker» (Gunn). De sier begge at elevene de omtaler som «idrettsungdommen» kan være en ressurs for de andre elevene, men at de også kan bli overivrige og til dels øke terskelen for de andre elevenes deltakelse.

Lærerne reflekterer over at det kan være mange grunner til at elevene ikke liker kroppsøving, og trekker frem at elevenes kropper eksponeres, samt mulige negative erfaringer med «gammeldags» kroppsøving fra barne- og ungdomsskole som mulig forklaringer. Det at en har elever med ulikt utgangspunkt blir først og fremst et problem for vurdering dersom man har to klasser der tilfeldigheter kan føre til at den ene klassen kan domineres av idrettsungdom, mens den andre domineres av elever som kanskje ikke ønsker å delta. Elevene i disse klassene skal vurderes etter de samme kompetansemålene, men det vil være vanskeligere å danne et objektivt bilde av kompetansen til en «gjennomsnittlig» elev, ettersom den observeres i ulik kontekst.

4.5.3 Læreplanen og lovverk

Når lærerne snakker om rammefaktorer for vurderingsarbeidet er det naturlig å trekke inn styringsdokumentene, læreplanen og lovverket, som legger mange av rammene. Lærerne mener at slik skolen er lagt opp er det stor forskjell i lærerens arbeidsmengde og elevenes innstilling fra VG1 og VG2 over til VG3, ettersom det er i VG3 standpunkt karakteren for alle de tre årene skal settes. Kåre oppsummerer:

Kåre: «kroppsøving er og litt spesielt i videregående, for du har jo VG1 og VG2 og VG3, og så er det jo egentlig bare til våren i VG3 du får standpunkt, du kan jo få hva

du nesten vil, VG1 og VG2, dem drar du ikke med seg. Du kan jo få 2, 2, 2 og 6 nesten, for det er jo ulike mål også, så det er jo ikke noen tråd gjennom».

At karakteren betyr mest på VG3 merkes på elevene, som påpekes av både Per, Karoline og Gunn:

Per: «de som på en måte går VG3, de er ofte veldig på. Og det skjønner jeg jo. De skal videre og er kanskje mer opptatt av at karakterene er bra det siste året.»

Karoline: «Men så merker jeg jo også at de tar det jo mer til seg i tredje klasse enn i første og andre klasse. Og det kan jo være med tanke på at det ikke betyr så mye for de første og andre, og at i tillegg til at du har blitt litt mer, eller blitt litt eldre da»

Gunn: «Og det er jo sånn, jeg skal ikke si at vi bruker sånn ekstremt lang tid på læreplanmålene, men jeg har gjort det i mye større grad på VG3. Fordi da får de jo også litt sånn, «shit, nå er det faktisk en sluttvurdering her»».

Elevene beskrives å være mer opptatt av karakteren enn kompetansene de skal utvikle, og det er for eksempel snakk om elever som «Trenger sekser» for å komme inn på de videre studiene de ønsker. Det at elevene er mer opptatt av hvordan de kan tilegne seg og vise relevant kompetanse i VG3, gjør at det også krever mer av lærerne å være lærer på VG3: «Men i tredje klasse så krever det ganske mye mer av deg som lærer, både med forarbeid og etterarbeid» (Karoline). Der elevene kanskje er tilfreds med Kåres strategi om å rotere hvem han observerer og gir tilbakemeldinger til i VG1 og VG2, vil elevene som er opptatt av å få gode karakterer kunne ønske mer oppfølging på VG3.

En utfordring som Karoline trekker frem knyttet til rammene gitt av styringsdokumentene er problematikken knyttet til fraværsgrensa. Hun sier at «er du borte en time i kroppsøving på videregående, så er det varselbrev med en gang, for da er det over 5% i fravær.». Ettersom det bare er 56 undervisningstimer i kroppsøving pr år krever det svært lite fravær før man er over fraværsgrensen på 10%, hvor man risikerer å ikke karakter. Fraværsgrensa på 10% fører med seg enda et problem: «Så diskuterer vi da om vi kanskje skal ha noen sanne fagdager med kroppsøving. Men da er det problematisk igjen, for hvis en ikke møter opp den dagen, så er det fryktelig mye fravær.». Enkelte av målene i læreplanen, for eksempel knyttet til friluftslivsundervisning som Karoline trekker frem, hadde egnet seg godt å jobbe med på en fagdag, men rammene knyttet til fraværsgrensa gjør dette vanskelig. Når vi vet at mange elever mangler vitnemål som følge av manglende vurdering i kroppsøving (Wernersen, 2018),

er det dumt å legge opp til en fagdag hvor man risikerer at noen elever får for stort fravær.
Ambisjonene i læreplanen blir altså vanskelig å oppnå gitt rammene i skolen.

5.0 Diskusjon

Hensikten med denne studien har vært å undersøke hvordan kroppsøvingslærere i videregående skole reflekterer over egen vurderingspraksis, med særlig fokus på vurdering for læring. Denne kunnskapen vil kunne bidra til å ta bedre, eller i det minste bedre begrunnede, valg for hvordan man skal gå videre for å realisere ambisjonen i faget. Resultatene kan kategoriseres i fire: 1) Vurdering i kroppsøving er utfordrende, 2) For å ha god vurdering i kroppsøving er det sentralt at man har god relasjon til elevene, at elevene vet hvor de skal, samt at de får tilbakemeldinger, reelle muligheter til forbedring og mulighet til egen-/hverandrevurdering, 3) Løpende dialog med elevene og godt profesjonsfelleskap er viktig for gjennomføringen av god vurdering, og 4) Rammefaktorer begrenser muligheten til å gjennomføre vurdering slik lærerne ønsker.

Basert på disse funnene knyttet til lærernes refleksjoner kan en utlede to påstander. Den første påstanden er at lærerne i studien har tilstrekkelig kunnskap om vurdering for læring. Den andre påstanden er at rammefaktorene de jobber innenfor begrenser muligheten til god implementering av vurdering for læring. Herunder vil jeg diskutere disse to påstandene i lys av teori og informantenes utsagn.

5.1 Lærerne har tilstrekkelig kunnskap om vurdering for læring

Påstanden om at lærerne har tilstrekkelig kunnskap om VfL kan understøttes ved å ta for seg aspekter ved VfL, og se hvordan/hvorvidt lærerne forholder seg til disse aspektene.

Assesment Reform Group (Broadfoot et al., 1999) sine syv punkter for vellykket VfL vil bli brukt som utgangspunkt, og supplert med aspekter fra andre teorier. Lærernes utsagn kan knyttes til seks av disse syv. Det siste, at vurderingen skal «være basert på troen på at enhver elev kan forbedre seg», er det ikke belegg for å diskutere i lys av intervjuene. At det ikke er belegg for å diskutere dette prinsippet betyr ikke at lærernes uttalelser om vurdering strider imot troen på at enhver elev kan forbedre seg.

Det første punktet Broadfoot et al. (1999) trekker frem for vellykket VfL er at vurderingen skal være en integrert og essensiell del av undervisningen. Motsetningen til å være integrert og essensiell er at vurderingen er noe som legges inn i undervisningen i etterkant som bare en nødvendighet. Når en av informantene sier at «jeg driver jo med vurdering hver dag, hver dag gjør jeg egentlig det, i det faget.» impliserer han at vurderingen er nettopp en integrert del.

Det samme gjelder en annen informant som sier til elevene at «Husk at det jeg sier til dere i løpet av en time er jo underveisvurdering, eller dette her er ting dere må jobbe med.»

Utsagnet viser at informanten har et reflektert forhold til vurdering, og at bak kommentarene hun gir ligger det en vurdering av hvor eleven ER, visshet om hvor den SKAL og kommentaren gir elevene arbeidsoppgaver som er ment å redusere avstanden mellom ER og SKAL. Dette er i tråd med formativ vurdering slik det er beskrevet av Wiliam og Thompson (2008). Videre vitner lærernes streben etter å gi elevene reelle muligheter til å forbedre seg basert på tilbakemelding om en integrert vurderingspraksis, i motsetning til en praksis hvor vurdering er det siste som skjer og ingen mulighet til forbedring gis. Dette er da også i tråd med det Black og Wiliam (2009) skriver i sin definisjon av formativ vurdering, nemlig at vurdering bare er formativ i den grad informasjonen fra vurderingen *brukes* til å forme den videre læringen. Et siste tegn på at vurderingen er integrert og essensiell er at lærerne deler læringsmål i starten av hver time, og aktivt jobber på flere måter for at elevene skal forstå hva de skal lære/ hva og hvordan de vurderes. Det faktum at lærerne prioriterer dette til tross for at de beskriver mangel på tid som en stor utfordring sier noe om at lærerne mener vurderingsarbeidet er essensielt.

At lærerne deler læringsmål og kontinuerlig jobber for å utvide elevenes forståelse av vurderingskriteriene er sentralt for VfL, og utgjør punkt to og tre i Broadfoot et al. (1999), i tillegg til at det er en av de fem nøkkelstrategiene for VfL beskrevet av Black og Wiliam (2009) og Wiliam og Thompson (2008). Lærerne beskriver læreplanen og kompetansemålene for kroppsøvningsfaget som for abstrakte til at elevene forstår de, og de jobber derfor aktivt for å formidle hva elevene skal lære på en måte de forstår. Det at lærerne fokuserer på at elevene skal vite hva de skal lære og vurderes etter er også i tråd med punkt to av kravene for vurderingsliterate lærere (Hay & Penney, 2013), samt det første av fire prinsipper formulert i den norske satsningen på VfL (Utdanningsdirektoratet, 2019), og videreført i veiledning til undervisvurdering som følger med Kunnskapsløftet Lk20 (Utdanningsdirektoratet, 2022).

I tillegg til å dele læringsmål og jobbe for at elevene forstår hvordan de vurderes er det viktig for god VfL at lærerne gir elevene tilbakemeldinger som fører til at elevene vet hva som er sine neste skritt, og hvordan de kan ta de (Broadfoot et al., 1999). En av informantene viser god forståelse for hva innholdet i tilbakemeldingene skal være når han sier at det er fint å gi skryt til alle elevene, men at det samtidig er viktig å si noe om hvor eleven ER, og hvor den SKAL, og hva den må jobbe med for å komme dit. Samtidig er det et moment i Broadfoot et al. (1999) sin formulering som er ekstra viktig, nemlig at elevene skal *vite* hva som er neste skritt. Wiliam og Thompson (2008, s. 12) sier at «To be formative, feedback needs to contain an implicit or explicit recipe for future action», samt at en tilbakemelding gitt til to elever kan

være formativ for en elev, men ikke for den andre ettersom eleven må *forstå* hva som skal til for å ta neste skritt.

Med formuleringen presiserer Broadfoot et al. (1999) altså at innholdet i tilbakemeldingene er viktig, men at det viktigste er at tilbakemeldingene skal føre til at elevene vet hva de skal jobbe med. Læreren må altså formidle tilbakemeldingen på en måte som den enkelte eleven skjønner. Satt på spissen kan man med bakgrunn i dette si at formuleringen i veiledningen til underveisvurdering i Lk20 er mangelfull, ettersom det der er presisert at elevene skal forstå hva de skal lære, få vite hva de mestrer og få råd om hvordan de skal arbeide videre, men det er ikke presisert at de skal forstå rådene (Utdanningsdirektoratet, 2022). Når det kommer til dette vesentlige aspektet, at tilbakemeldingene lærerne gir fører til at elevene forstår hva som er deres neste skritt, sier lærerne at denne forståelsen er noe som skjer i varierende grad. De sier at elevene som oftest virker til å forstå det, særlig på VG3, og at når de forstår tilbakemeldingene blir det synlig i prestasjonen deres. I tillegg er det positivt at lærerne bruker mange ulike metoder for å gi denne tilbakemeldingen, ettersom elevene kan ha ulike preferanser og forstå tilbakemeldinger gitt i ulike sammenhenger.

Det neste punktet Broadfoot et al. (1999) sier at er sentralt for at vurdering skal virke læringsfremmende er at vurderingen baserer seg på at både lærer og elev gjennomgår og reflekterer over vurderingsdata. Slike refleksjoner sammen med elevene er noe informantene gjør i stor grad, særlig i forbindelse med fagsamtaler, men også som en del av den løpende dialogen. I fagsamtalene etterstreber lærerne å avdekke eventuelle sprik i forståelsen av hvor eleven ER, og skape en felles forståelse av dette. En av informantene forteller at han forsøker å få eleven til å reflektere over eget nivå i forhold til vurderingskriteriene, og opplever slik å kunne hjelpe eleven til å rette opp i eventuelle misoppfatning av hvor den ER. I tillegg sier han at eleven har lettere for å ta til seg og forstå tilbakemeldingene om hva den kan gjøre for å forbedre seg når den har reflektert over hvor den er i relasjon til kriteriene. At elevene får økt forståelse når de selv engasjeres i å reflektere over egne prestasjoner fører oss over på det siste aspektet ved læringsfremmende vurdering.

Det siste aspektet for å diskutere påstanden om at lærerne har tilstrekkelig kunnskap om VfL ligger i bruken av egen-/hverandrevurdering. Egenvurdering trekkes frem som et sentralt aspekt ved vurdering for læring av både Broadfoot et al. (1999); Wiliam og Thompson (2008) og Utdanningsdirektoratet (2019, 2022). Til tross for viktigheten av egenvurdering viser tidligere forskning at norske kroppsøvingslærere har hatt mangelfull praksis knyttet til dette aspektet ved VfL (Aarskog, 2021; Leirhaug et al., 2016). Lærerne i denne studien har

sprikende praksis knyttet til egenvurdering, men det er noe alle lærerne bruker og anser som nyttig. Lærerne erfarer at egenvurdering øker elevenes forståelse for alle de tre aspektene av VfL, nemlig hvor de ER, hvor de SKAL og hvordan de kan komme dit. Ettersom alle lærerne bruker egenvurdering på en måte som de erfarer at er nyttig er det grunn for å hevde at de har tilstrekkelig kunnskap om egenvurdering.

Knyttet til hverandrevurdering erkjenner alle lærerne at dette er noe de ikke bruker i strukturert format, men at det skjer en form for hverandrevurdering i situasjoner hvor elevene jobber sammen i par eller grupper. Den sistnevnte formen for hverandrevurdering er i tråd med funn gjort av Aarskog (2021) som skriver at elever er involvert i vurdering av seg selv og av andre elever, mer eller mindre bevisst. Lærerne i studien begrunner valget om å ikke bruke strukturert hverandrevurdering blant annet ved at elevene ikke har tilstrekkelig kompetanse til å gjøre hverandrevurdering på en god måte. Ved litt nærmere samtale om temaet fikk jeg inntrykk av at alle lærerne ble mer positive til denne vurderings- og læringsstrategien, hvilket kan tyde på at de har hatt et mindre reflektert forhold til det fra før. Måten lærerne bruker hverandrevurdering er altså ikke optimal. Det at de tar bevisste valg om å unngå det basert på erfaringer om at elevene ikke gjennomfører hverandrevurdering godt nok er interessant og krever at det undersøkes hvordan en kan gå frem for å engasjere elevene i hverandrevurdering på en god måte.

5.1.1 Er lærerne vurderingsliterate?

Leirhaug (2016b, s. 44) sier i kappen til sin doktorgrad at den vurderingsliterate lærer anno 2012 «forventes å ha iverksatt VfL som del av sin praksis, eller i det minste ha kunnskap om VfL og være i stand til da å forklare eller kritisk reflektere rundt hvorfor dette ikke er implementert og lar seg gjøre.». Påstanden ble formulert i lys av Lk06 og satsningen på vurdering for læring. Ettersom Lk20 viderefører fokuset på VfL vil en logisk forlengelse av Leirhaugs påstand være at man kan stille samme forventning til den vurderingsliterate lærer anno 2024. Det bringer på banen spørsmålet om informantene i studien kan ansees som vurderingsliterate?

Det første punktet for vurderingsliterate lærere er at de må ha kjennskap til styringsdokumentene (Hay & Penney, 2013), hvilket lærerne i stor grad viser at de har gjennom intervjuet. Dette viser de ved å referere til læreplanens føringer og kunnskapsmål, samt elevenes lovfestede rettigheter. Med unntak av Per som beskriver sin kjennskap som lavmiddels, beskriver de øvrige lærerne sin egen kunnskap som god. Videre må vurderingsliterate lærere kunne utarbeide og formidle vurderingskriterier (Hay & Penney,

2013), hvilket lærerne gjør ved å bryte ned læreplanens mål til forståelige punkter med kjente begrep, som formidles på flere måter slik at alle elevene skal ha mulighet til å forstå vurderingskriteriene. Lærerne må også inneha evnen til å innhente og fortolke vurderingsinformasjon og diskutere denne informasjonen (Hay & Penney, 2013), hvilket lærerne viser at de innehar, og diskuterer denne informasjonen både med elever i fagsamtaler og i løpende dialog, og med andre lærere i profesjonsfelleskap. Det siste aspektet er kunnskap om gode vurderingspraksiser, og ressurser til å gjennomføre disse (Hay & Penney, 2013). Kunnskapen om gode vurderingspraksiser er grundig beskrevet ovenfor gjennom påstanden om at de har tilstrekkelig kunnskap om VfL. Den andre delen av det siste aspektet, å ha ressurser til å gjennomføre disse vurderingspraksisene, vil diskuteres i det følgende.

Ettersom det da er belegg for å si at lærerne er vurderingsliterate og har tilstrekkelig kunnskap om VfL, bør de ifølge Leirhaugs påstand (Leirhaug, 2016b, s. 44) reflektere over hvorfor VfL ikke er implementert i større grad. Herunder vil derfor lærernes implisitte og eksplisitte refleksjoner om dette presenteres.

5.2 Hvorfor er vurdering for læring vanskelig å implementere i kroppsøving?

Når lærerne argumenterer for at rammene de opererer innenfor gjør det vanskelig å gjennomføre god vurdering er det som vist i resultatdelen mye som knyttes mot tid, både undervisningstid og lesetid. Sett opp mot prinsippene for VfL er utfordringene knyttet til undervisningstid at lærerne skal rekke å dele vurderingskriterier og informasjon om hvor elevene SKAL, observere/innhente informasjon om hvor elevene ER, og gi dem læringsfremmende tilbakemeldinger (Black & Wiliam, 2009; Broadfoot et al., 1999; Wiliam & Thompson, 2008). I løpet av et skoleår har en videregåendeklasse 56 timer med kroppsøving, som betyr at det er tiden kroppsøvingslærerne har til å utføre disse oppgavene (Utdanningsdirektoratet, 2023). Enkelte ganger kan en legge opp til individuelle fagsamtaler utenom kroppsøvingsundervisningen, men det vil da spise av undervisningstiden elevene skal ha i andre fag, samt av lærerens lesetid.

Timeplanen kan legges opp på mange måter slik at elevene får 56 timer i løpet av et år, men hvis vi tar utgangspunkt i beskrivelser fra en av informantene, forteller han at hver klasse har én økt i uka, bestående av 80 minutter. 80 minutter er utgangspunktet i timeplanen, men den reelle tiden reduseres som følge av mye «støy» i form av forstyrrelser og andre oppgaver som begrenser hvor mye av denne tiden man får brukt på å gjennomføre god VfL. Hvis en tar utgangspunkt i at elevene trenger fem minutter til å skifte og gjøre seg klar før undervisningen

kan starte, samt at de trenger 15 minutter til å dusje og skifte etter undervisningen sitter man igjen med 60 minutter til rådighet. Hvis en videre ser bort fra tiden som trengs til å gi instruksjoner, ta hånd om elever som ikke kan delta i ordinær undervisning, samt at en tar utgangspunkt i 30 elever per klasse som flere av informantene beskriver, gir det ca. 2 minutter til å observere og gi tilbakemelding til hver elev. At lærerne har for lite tid til å gjøre gode observasjoner kommer tydelig frem når det beskrives en situasjon hvor en av informantene fikk gjort ekstra gode observasjoner, men så forklarer at dette var fordi han hadde lærerstudenter i praksis som gjorde mange av de andre oppgavene. Når lærerstudentene håndterte «støyen» var rammene for å drive god VfL bedre lagt til rette. Videre vitner lærernes utsagn om at det blir synlig i elevenes prestasjoner at de skjønner tilbakemeldingene om at lærerne egentlig innehar de nødvendige ferdighetene til å observere og gi gode tilbakemeldinger. Dersom de ikke hadde innehatt disse ferdighetene ville det ikke blitt en synlig endring i elevens prestasjon. Dessverre reflekterer lærerne over at de ikke har nok tid til å gi gode tilbakemeldinger i det omfanget de vil.

Den overnevnte utfordringen med lite undervisningstid henger sammen med to andre rammefaktorer. Den første er antallet elever. Informantene snakker flere ganger om 30 elever, og en rapport fra 2018 sier at over halvparten av observerte undervisningssituasjoner på VG1 studiespesialiserende skjedde med 25 eller flere elever tilstede (Solevåg; et al., 2021). Uavhengig av hvilket av disse to tallene vi tar utgangspunkt i sier det seg selv at lærerne hadde hatt bedre tid til hver elev om de hadde hatt færre elever. Regnestykket fra tidligere som resulterte i to minutter per elev gir 3 minutter om klassene består av 20 elever, og 4 minutter hvis de består av 15 elever. Den andre faktoren som henger sammen med lite undervisningstid knyttes mot læreplanen. Informantene snakker om at læreplanen er for abstrakt for at elevene skal forstå innholdet, og at de bruker mye tid, inkludert egne teoriøkter, for å jobbe med å utvikle elevenes forståelse av hva de skal lære og hvordan de vurderes. Vurderingen er nødt til å bygge på læreplanen (Evensen, 2020), og når læreplanen er såpass ambisiøs og samtidig vanskelig å forstå krever det ekstra tid for å gjennomføre vurdering som bygger på læreplanen på en god måte. Basert på funnene i denne studien er det grunnlag for å si at dagens læreplan kombinert med dagens undervisningstid fører til at lærere opplever det som vanskelig å gi god vurdering i tråd med prinsippene for VfL.

I tillegg til lite undervisningstid reflekterer lærerne over at lite lesetid påvirker handlingsrommet. Lesetiden brukes til å planlegge undervisning og vurdering, og til å bearbeide det man har gjennomført. I tillegg brukes lesetiden til å holde seg selv oppdatert på

både fagstoff og styringsdokumenter, hvilket kan sies å være ekstra viktig for kroppsøvingslærere ettersom læreplanen oppleves som såpass ambisiøs. Den reelle lesetiden styres av mange faktorer, men hvor mange undervisningstimer som må til for å utgjøre en 100% stilling er en pekepinn som sier noe om hvordan lesetiden fordeles for ulike fag. Ettersom kroppsøving er det faget der man må ha flest undervisningstimer (635) i et årsverk, betyr det at det også det faget med minst lesetid sammenlignet med andre fag i skolen. Kunnskap om læreplanen og styringsdokumenter er essensielt for vurderingslitteracy (Hay & Penney, 2013), og for å utøve vurdering slik det er tenkt i Lk20 (Evensen, 2020). Når lærerne opplever at de har for lite lesetid til å implementere VfL på en god måte handler dette blant annet om en utvikling der læreplanen har blitt mer ambisiøs og arbeidsom å utøve, uten at lærerne opplever at lesetiden har fulgt etter. En av informantene kommer med et interessant innspill i denne debatten ved å si at det i hvert fall burde vært mer lesetid for VG3 klasser, og lanserer dermed differensiert lesetid som en mulighet. Differensiert lesetid ville kunne gjort jobben som lærer mer overkommelig, og antakeligvis ført til bedre kvalitet på den læringsfremmende vurderingen, særlig da på VG3 som oppleves ekstra utfordrende for lærerne, og ekstra viktig for elevene.

Det siste aspektet som gjør det utfordrende å drive god VfL i kroppsøving er det totale antallet elever en kroppsøvingslærer må forholde seg til. Ved å dele 56 (undervisningstimer pr. klasse (Utdanningsdirektoratet, 2023)) på 635 (antall timer undervisning i kroppsøving som utgjør et årsverk (Lektorlaget, 2022)), får vi ut 8,82%, som vil si at det å være lærer for én kroppsøvingsklasse utgjør 8,82% av et årsverk. Det at stillingsprosenten for å være lærer i en kroppsøvingsklasse er på 8,82% fører til at en må være lærer for 11,34 klasser for å fylle en 100% stilling, dersom læreren bare underviser i kroppsøving. Hvis klassestørrelsene varierer fra 25-30 elever for studiespesialisering betyr det at en lærer som har 11 klasser med 25 elever skal forholde seg til 275 elever i løpet av et år, og hvis det er 30 elever pr. klasse blir totalen 330. Informantene sier at relasjonen er viktig i kroppsøvingsfaget, både med tanke på den løpende dialogen som er viktig for VfL, men også med tanke på trygt klassemiljø for de elevene som ikke liker faget. Når en som lærer skal forholde seg til så mange elever, og hver av disse elevene i et så lite omfang, er det krevende å bygge den nødvendige relasjonen til hver enkelt.

5.3 Styrker og svakheter

Studien bidrar med ny og oppdatert kunnskap i et fagfelt av begrenset omfang. Ettersom innføring av endringer i skolen ofte tar lang tid, og store deler av den tidligere forskningen

baserte seg på data som var generert før den nasjonale satsningen på VfL var konkludert og før Lk20 ble innført, er oppdatert kunnskap særlig verdifullt. Kunnskapen studien bringer for dagen er at kroppsøvingslærere, i hvert fall de lærerne som er intervjuet, innehar nødvendig kunnskap om vurdering for læring, og etterstreber å gjennomføre god vurdering i tråd med prinsippene for VfL. Vissheten om at lærerne innehar denne kunnskapen er verdifull ettersom det signaliserer at den nasjonale satsningen på VfL, samt læreplanens dreining mot økt fokus på læringsfremmende vurdering, har båret frukter også i kroppsøvingsfaget.

Denne kunnskapen kan brukes til å forme det videre arbeidet med å forbedre faget. Til tross for at lærerne har god kunnskap om VfL, og sier at de opplever det summative aspektet av vurderingen som greit når de har opparbeidet seg erfaring, beskriver de vurdering som utfordrende. Lærernes refleksjoner rundt hvordan rammefaktorer begrenser mulighetene til å drive god VfL opp mot ambisjonen i dagens læreplan, indikerer at det er behov for enten å endre rammene, eller endre ambisjonen, dersom man ønsker en bedring. For å finne ut av om det er behov for å jobbe for å bedre faget må det undersøkes hvordan faget ER og oppleves i en videre forstand enn hva denne studien favner. På bakgrunn av et grundig kunnskapsgrunnlag som sier noe om hvilke mål som nåes i faget, hvilke elever som når de og hvordan det jobbes for å nå de kan beslutningstakerne ta velbegrunnede valg.

Studien har en svakhet knyttet til validitet med tanke på hvorvidt informantene er representative for populasjonen. Ettersom inklusjonskriteriene ekskluderer alle som jobber som kroppsøvingslærere uten riktig utdanning snevres populasjonen inn. Men også etter en har tatt høyde for dette favner inklusjonskriteriene allikevel bredere enn hva utvalget representerer. Tre feilkilder er medvirkende til at informantene i studien ikke representerer hele populasjonen som faller inn under inklusjonskriteriene.

For det første er det kjent at personer som er fortrolige med forskning, for eksempel individer med høyere utdanning, er mer villige til å delta i kvalitative forskningsprosjekter (Thagaard, 2018, s. 57). I utgangspunktet skulle utdanningsnivået til de aktuelle informantene (kroppsøvingslærere med lærerutdanning og minst 60stp. innen kroppsøving) være relativt likt, men det kan allikevel være andre faktorer som gjør at blant lærerne som mottok mail med forespørsel om å delta i studien er enkelte mer fortrolige med forskning. Dette kan altså påvirke hvor villige folk er for å delta i forskning.

Den andre utfordringen knytter seg til de spesifikke skolene informantene jobber ved. Alle lærerne jobber på skoler som underviser både kroppsøving og idrettsfag. Som tidligere nevnt

er det naturlig å tenke at videregående skoler som tilbyr studiespesialisering med idrettsfag har flere lærere med relevant kompetanse, og generelt høyere utdanning innen idrett/kroppsøving. I tillegg har alle skolene en beliggenhet i nærheten av større studiesteder med lærerutdanning, og det er ofte hard konkurranse blant nyutdannede lærere i jobbsøkingen. Beliggenheten betyr at de aktuelle skolene til enhver tid har tilgang på godt kvalifiserte lærere, som kan bety at kunnskapsnivået blant informantene er høyere enn i den øvrige populasjonen. Det faktum at informantene i studien har god kompetanse knyttet til VFL behøver altså ikke å være representativt for alle lærere som dekkes av inklusjonskriteriene.

Den tredje feilkilden knytter seg også til hvem i et relativt likt utvalg som velger å delta, og det viser seg at personer som opplever at de er vellykket og/eller mestrer det de driver er mer villige til å delta i forskning (Thagaard, 2018). Dette vil nok ha preget hvem som var villige til å delta i prosjektet mitt, særlig ettersom vurdering i kroppsøving er et omdiskutert tema - en diskusjon tre av fire informanter tok opp uten at de ble spurt direkte. Det er grunn til å tro at de lærerne som sier ja til å stille på intervju opplever seg selv som trygge i sin jobb som kroppsøvingslærer, og dermed ikke har noe imot at en ekstern forsker skal få innblikk i deres vurderingspraksis.

Med disse utfordringene i bakhodet er det viktig å reflektere over hvilken virkelighet som er studert, og trekke slutninger som er gjeldende for denne virkeligheten. Det vil si at basert på mitt utvalg vil slutningene måtte begrense seg til kroppsøvingslærere med både lærerutdanning og studiepoeng i kroppsøving, som er tilknyttet idrettslinjer på skoler i nærheten av store studiesteder. En kvalitativ masteroppgave med fire informanter vil uavhengig av disse svakhetene egne seg dårlig til å generalisere funn, men det er like fullt viktig å være presis i beskrivelsen av utvalget, og den virkeligheten som er studert.

6.0 Konklusjon

Tidligere forskning tilsa at vurdering for læring ikke var implementert i kroppsøvlingslæreres praksis i tilfredsstillende grad (Leirhaug, 2016b; Leirhaug & Annerstedt, 2016; Leirhaug & MacPhail, 2015; Mjåtveit & Giske, 2020) sett i lys av forskningen som viser den læringsfremmende effekten vurdering kan ha (Black & Wiliam, 1998, 2009; Bloom, 1969; Hattie & Timperley, 2007; Wiliam & Thompson, 2008), og læreplanene som vektlegger prinsippene for VfL i veiledningen til undervisningsvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2022). For å undersøke læreres bruk av VfL i kroppsøving har jeg i denne studien intervjuet fire lærere i videregående skole om deres vurderingspraksis, med særlig fokus på vurdering for læring. Målet med studien har vært å svare på problemstillingen: «Hvordan reflekterer kroppsøvlingslærere omkring sin egen vurderingspraksis med særlig fokus på prinsipper for vurdering for læring?».

Analyse av lærernes refleksjoner tilsier i motsetning til tidligere forskning at lærerne har tilstrekkelig kunnskap om prinsippene for vurdering for læring til å basere undervisningsvurderingen på disse. Denne påstanden underbygges ved å se informantenes vurderingspraksis i lys av prinsipper og strategier som beskrives i forskningen som essensielle for god VfL (Black & Wiliam, 2009; Broadfoot et al., 1999; Hay & Penney, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2019, 2022; Wiliam & Thompson, 2008). Videre kommer det frem av informantenes refleksjoner at vurdering i kroppsøving oppleves som mer utfordrende enn i andre fag. Lærerne peker på rammefaktorer som gjør det vanskelig å ha en vurderingspraksis som implementerer VfL på en god måte. Rammefaktorene som trekkes frem av lærerne er: lite undervisningstid, lite lesetid, mange elever og en abstrakt og ambisiøs læreplan.

Ettersom studien baserer seg på et lite utvalg av bare fire lærere er det begrenset hvor mye den søker å generalisere. Men i den grad en skal se utover og trekke større linjer er det viktig å huske at alle fire lærerne hadde relevant utdanning, jobber på skoler med idrettslinjer, i byer med større studiesteder hvor da rekruttering av kvalifiserte lærere pleier å være uproblematisk. De var også de eneste lærerne som var villige til å stille til intervju, som kan ha sammenheng med at de opplever at de mestrer vurderingsarbeidet. Det er altså grunn til å anta at lærerne i studien befinner seg i det øvre sjiktet hva kompetanse angår.

6.1 Veien videre

Ettersom denne studiens konklusjon avviker fra tidligere forskning når det kommer til læreres kunnskap om og bruk av VfL, er det behov for mer kunnskap om hvorvidt

kroppsøvingslærere i andre kontekster faktisk innehar den samme kunnskapen som lærerne i denne studien. Utdanningsdirektoratet konkluderte med at den nasjonale satsningen på VfL hadde positive resultater i skolen som helhet, og det kan tenkes at det omsider er tilfellet for kroppsøving også. Det ville også vært ønskelig å følge opp denne studien, og eventuelt andre tilsvarende intervjustudier, med observasjonsstudier for å sjekke om det er samsvar mellom det lærerne sier at de gjør, og det de faktisk gjør. Kåre sier jo at «det kan høres veldig flott ut sånn som vi gjør det, eller å tenke å gjøre det, men det er ikke så lett i praksis å få det til så bra, da, som du kanskje ønsker.».

Utover behovet for mer kunnskap om VfL i kroppsøving er det behov for å kartlegge om beslutningstakerne er tilfreds med måten kroppsøving utøves på, og om målene i læreplanen nås. Forutsatt at andre studier kan bekrefte at kroppsøvingslærere er vurderingsliterate og har kunnskap om VfL kan en i hvert fall se etter andre måter å endre faget, dersom en endring er ønskelig. Lærerne beskriver vurdering i kroppsøving som mer utfordrende enn i andre fag, men hvorvidt dette er noe det er vilje til å gjøre noe med er ikke sikkert. En eventuell endring kan være justering av rammene, enten i form av nedjustert ambisjon, eller i form av bedre forutsetninger gjennom bedre tid til både undervisning og for-/ etterarbeid samt mindre elevgrupper. En annen mulig endring er differensiert lesetid, der lærerne får mer tid til for-/ etterarbeid hvis de underviser VG3, som vil gi lærerne bedre forutsetninger for å hjelpe elevene med å nå de ambisiøse kompetansemålene før standpunkt karakteren settes.

6.2 Masterarbeidets relevans for lektoryrket

Ettersom denne masteroppgaven markerer avslutningen på en fem år lang lektorutdanning, er det interessant å reflektere over dens relevans for den profesjonen jeg har utdannet meg til. Overordnet sett ser jeg masteroppgaven som nyttig på to plan, det personlige planet, knyttet til kunnskapen og kompetansen jeg har tilegnet meg gjennom arbeidet, og det kollegiale planet. På kollegialt plan handler nytteverdien om hvordan kompetansen jeg har utviklet kan være til nytte for mine fremtidige kollegaer, samt for øvrige deltakere i det profesjonsfelleskapet lektorer i idrett utgjør.

På det personlige planet vil forhåpentligvis kompetansen jeg har tilegnet meg gjøre at vurdering i kroppsøving oppleves mindre utfordrende. Lærerne i studien beskriver at karaktersettingsaspektet kommer med erfaring, men jeg håper at som følge av å ha jobbet så omfattende med vurdering gjennom masterprosjektet vil jeg også ha tilegnet meg kompetanse som gjør meg trygg på den utfordrende underveivurderingen. Å være trygg på egen

kunnskap om gode vurderingspraksiser vil også kunne styrke troen på at vurderingen jeg selv gjennomfører er rettferdig, da både blant elevene i samme klasse, på tvers av klasser jeg underviser, og sett i nasjonal sammenheng. Like viktig som at kompetansen kan gjøre meg selv trygg i vurderingsarbeidet er det at kompetansen bør føre til læringsfremmende vurdering for elevene. En aktuell diskusjon i profesjonsfelleskap og forskningsmiljøer er hvorvidt faget er, og skal være, et læringsfag, aktivitetsfag, helsefag eller pausefag (osv.). Uavhengig av hvilke mål man setter for faget vil kunnskapen om vurdering for læring og den tredelte prosessen som er sentral der være et verktøy for meg som lærer for å hjelpe elevene med å nå målene.

Utover nytten arbeidet med masteroppgaven gir meg personlig vil den og kunne være nyttig inn i et kollegialt profesjonsfelleskap, hvor jeg forhåpentligvis kan bringe teoretisk kunnskap inn i vurderingsdiskusjonen. Gode profesjonsfelleskap trekkes frem av Wiliam og Thompson (2008) som en viktig forutsetning for god formativ vurdering av flere grunner. Det er også et satsningsområde i norsk skole, hvor det er beskrevet i Overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). En grunn til at profesjonsfelleskap er viktig er at profesjonsutøvere kan dele av sin erfaring, som jeg allerede har erfart gjennom arbeidet med masteren. Informantene delte aktuelle undervisningsopplegg, samt tips og triks til vurderingsarbeidet. Et godt eksempel er Gunn sitt opplegg knyttet til turn, eller som hun kaller det «Turn og kroppslig læring». Både i navnet er det et tips, ettersom hun erfarer at elevene blir litt skremt at «turn» og mer mottakelige for læring når hun legger til kroppslig læring, og til selve undervisningen gav hun tips.

7.0 Referanser

- Aarskog, E. (2021). 'No assessment, no learning': exploring student participation in assessment in Norwegian physical education (PE). *Sport, Education and Society*, 26(8), 875-888. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791064>
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Sørøst-Norge]. USN Open Archive <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2590013>
- Babbage, D. R. & Terry, G. (2023, 19 April). Thematic analysis coding management macro. <https://doi.org/https://doi.org/10.17605/OSF.IO/ZA7B6>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bloom, B. S. (1969). Some Theoretical Issues Relating to Educational Evaluation. *Teachers College Record*, 70(10), 26-50. <https://doi.org/10.1177/016146816907001003>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C., Harlen, W., James, M. & Stobart, G. (1999). *Assessment for Learning: beyond the black box*. <https://doi.org/10.13140/2.1.2840.1444>
- Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova FOR-2006-06-23-724* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hay, P. & Penney, D. (2013). *Assessment in Physical Education - A Sociocultural Perspective*. Routledge
- Imsen, G. (2020). *Lærerenes verden: Innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet - På lag for kunnskapskolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Larerloftet/id2001933/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. . <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Leirhaug, P. E. (2016a). Exploring the relationship between student grades and assessment for learning in Norwegian physical education. *European Physical Education Review*, 22(3), 298-314. <https://doi.org/10.1177/1356336X15606473>

- Leirhaug, P. E. (2016b). "Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring": en empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge [Doktorgradsavhandling, Norges Idrettshøyskole]. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2419782>
- Leirhaug, P. E. & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>
- Leirhaug, P. E. & MacPhail, A. (2015). 'It's the other assessment that is the key': three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*, 20(5), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.975113>
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A. & Annerstedt, C. (2016). 'The grade alone provides no learning': investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1145429>
- Lektorlaget. (2022). *SFS2213 Arbeidstidsavtalen*. <https://www.norsklektorlag.no/info/sfs2213/#SFS2213-Aarsrammer>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1842728>
- Mjåtveit, A. & Giske, R. (2020). Formative assessment in Physical Education: An analysis of teaching and mentoring in preservice training practice. *Acta Didactica Norden*, 14(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7910>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)* (Oppdragsrapport nr. 1 - 2018). Høgskolen i Innlandet <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Mørken, B. (2010). *Assessment in physical education* [Masteroppgave, Høgskolen i Telemark]. Open Archive USN. <http://hdl.handle.net/11250/2438747>
- NAOB. (u.å.). *Vurdere*. Det Norske Akademis Ordbok. <https://naob.no/ordbok/vurdere>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)* Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Slettan, M. T. (2023, 18. Januar 2023). Å fjerne karakteren i kroppsøving vil være bra for folkehelsen. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/wAvGgL/aa-fjerne-karakteren-i-kroppsoeving-vil-vaere-bra-for-folkehelsen>
- Solevåg, P. K., Nicolaysen, H. C. & Falck, U. (2021). Det må innføres normtall for gruppestørrelser i videregående opplæring. *Utdanningsnytt*. <https://www.uttanningsnytt.no/fullforingsreformen-videregaende-opplaering/det-ma-innfores-normtall-for-gruppestorrelser-i-videregaende-opplaering/280463>
- Stray, J. H. (2018, nr. 3). Skolens samfunnsmandat. *Bedre Skole*. <https://uttanningsforskning.no/artikler/2018/skolens-samfunnsmandat/>
- Säfvenbom, R. & Rustad, M. C. (2018, 12. April 2018). *Debattinnlegg: Hva skal elevene lære i kroppsøving?* Forskning.no. <https://www.forskning.no/skole-og-uttanning-trening-politikk/debattinnlegg-hva-skal-elevne-laere-i-kroppsoving/1159083>
- Sæle, O. O., Gyting, J. & Engelsrud, G. (2021, 17. April 2021). Selvsagt skal det være karakterer i faget kroppsøving. *Utdanningsnytt*.

- <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-kroppsoving/selvsagt-skal-det-vaere-karakterer-i-faget-kroppsoving/281954>
- Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsoving i femåriglærerutdanning; Skolefag, Profesjonsutvikling, Forskning*. Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 04.02.2022). *Undervisvurdering*. [udir.no. https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/)
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2023* (Udir-1-2023) [Rundskriv]. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2023/>
- Vinje, E. E. (2021, 24. April 2021). Karakterer er ikke et premiss for læring i kroppsovingsfaget. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/erlend-ellefsen-vinje-karakterer-kroppsoving/karakterer-er-ikke-et-premiss-for-laering-i-kroppsovingsfaget/282447>
- Vinje, E. E. & Brattenborg, S. (2016). Vurdering i kroppsovingsfaget - gamle og nye utfordringer. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsovingsdidaktiske utfordringer* (s. 32-50). Cappelen Damm akademisk.
- Wernersen, C. (2018, 29. August). Dette faget må flest elever ta om igjen. *NRK.no*. <https://www.nrk.no/norge/dette-faget-ma-flest-elever-ta-om-igjen-1.14185747>
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Wiliam, D. & Thompson, M. (2008). Integrating Assessment with Learning: What Will It Take to Make It Work? I C. A. Dwyer (Red.), *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning* (s. 53-82). Routledge.

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering fra SIKT

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1: Vurdering fra SIKT



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
363776

Vurderingstype
Automatisk

Dato
20.01.2024

Tittel

Masteroppgave - Vurdering for Læring i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Stig Arve Sæther

Student

Vegard Dugstad Tørnby

Prosjektperiode

22.01.2024 - 21.06.2024

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 21.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - ◊ Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - ◊ Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - ◊ Fagforeningsmedlemskap
 - ◊ Genetiske data
 - ◊ Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - ◊ Helseopplysninger
 - ◊ Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vil du delta i forskningsprosjektet «Vurdering for læring i kroppsøving»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere jobber med vurdering for læring i faget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vurdering har potensiale til både å fremme og hemme læring, og læringsfremmende vurdering har vært en del av læreplanverk og lovverk i en årrekke. En nasjonal satsning på vurdering for læring skulle øke læreres kompetanse og fremme bedre vurderingspraksis. Tidligere forskning viser likevel at mange lærere er usikre på hva Vurdering for læring innebærer og hvordan dette ser ut i praksis. Formålet med denne masteroppgaven er derfor å undersøke hvordan kroppsøvingslærere beskriver egen vurderingspraksis, og hvilket forhold de har til Vurdering for Læring.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Student Vegard Dugstad Tørnby; veileder Tommy Haugen (UiA); og programansvarlig Stig Arve Sæther (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å få innsikt i hvordan kroppsøvingslærere vurderer søker jeg etter yrkesaktive kroppsøvingslærere, med minst 60 studiepoeng i faget. Du får spørsmål om å delta fordi du jobber på en skole i nærheten, eller fordi du er anbefalt av noen som kjenner deg. Forhåpentligvis vil du være én av 6-8 lærere som deltar i studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet vil vi sammen avtale et tidspunkt og sted det passer for deg å møtes, hvor du stiller deg som informant/intervjuobjekt i et semistrukturert intervju om vurdering i kroppsøving. Intervjuet kan også gjennomføres digitalt om det er ønskelig. Spørsmålene er åpne, og skal bidra til at dine erfaringer, meninger og vurderingspraksis i kroppsøving kommer frem. Lengden på intervjuet vil kunne variere fra 30-60 minutter avhengig av hvor lenge den enkelte informant snakker. Intervjuet vil bli tatt opp, og lagret og behandlet frem til prosjektets slutt i Juni 2024. All databehandling vil skje i samsvar med NTNUs retningslinjer for personvern.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er bare studenten og veileder som vil ha tilgang til informasjonen som innhentes.
- Intervjuene og tilhørende transkripsjoner vil lagres slik at ingen uvedkommende får tilgang.
- Alle personidentifiserende opplysninger som fremkommer i intervjuet vil erstattes med koder og lagres atskilt fra den øvrige dataen.
- Det er studenten selv som skal samle inn, bearbeide og lagre dataen fra intervjuet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i slutten av Juni 2024. Dine opplysninger vil være anonymisert hele tiden, og slettes etter endt prosjekt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Tommy Haugen, veileder, tlf. +47 38 14 23 27, tommy.haugen@uia.no
- Vegard Dugstad Tørnby, student, tlf. +47 47 23 34 16, vegard.dugstad@gmail.com
- NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen, tlf. 93 079 038, thomas.helgesen@ntnu.no

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

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Tommy Haugen

Vegard Dugstad Tørnby

Veileder

Student

Samtykkeerklæring

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

- å delta i semistrukturert intervju
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektets slutt

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide «Vurdering for læring i kroppsøving»

Del	Spørsmål/momenter
1) Innledning	<ul style="list-style-type: none">- Introdusere meg selv- Informere om intervjuets struktur- Gjenta informasjonsskriv og innhente signatur på samtykke
2) Om Informanten	<ul style="list-style-type: none">1) Kan vi starte med at du forteller litt om deg selv?<ul style="list-style-type: none">a. Utdanning (Omfang, studiepoeng kroppsøving, periode?)b. Jobb (Hvilke trinn, hvor lenge, ulike skoler?)
3) Vurdering i kroppsøving	<ul style="list-style-type: none">1) Vi kan gå inn på kroppsøving og vurdering med at du forteller litt om hva du tenker når jeg sier vurdering i kroppsøving?<ul style="list-style-type: none">a. Underveisvurdering + sluttvurdering2) Kan du fortelle meg litt om vurderingspraksisen din?<ul style="list-style-type: none">a. Metoder, loggføring, dokumentasjon, grupperefleksjon, elevsamtaler?3) Nå sa jo du at du har jobbet i x-antall år. Har vurderingspraksisen din endret seg fra du startet i jobben og frem til nå?<ul style="list-style-type: none">a. Hva er det som har ført til denne endringen?<ul style="list-style-type: none">i. Læreplanarbeid? Kurs? Utdanning?4) For å få litt dypere forståelse for din vurderingspraksis. Kan du beskrive hvordan du jobber med et tema, fra valg av innhold, aktiviteter, hvordan ser en kroppsøvingstime ut, hvordan vurderer du dette temaet?5) Hvilke aspekter vektlegges?6) Bruker du tallkarakterer eller noe annet?7) Kjenner du til noen, kollegaer eller andre, som har en vurderingspraksis som er ulik din egen?8) Hvordan vi skal vurdere styres av opplæringsloven og læreplanen. Hvor god kjennskap vil du si at du har til disse dokumentene?<ul style="list-style-type: none">a. Hvordan jobber du med læreplanen?b. Jobber elevene noe med læreplanen? – På egenhånd eller med deg?
4) Vurdering for læring	<ul style="list-style-type: none">1) Vil du si at du er kjent med begrepet Vurdering for Læring og hva det innebærer?<ul style="list-style-type: none">a. Kan du fortelle meg litt åpent om din forståelse av dette?b. Er dette noe du har jobbet med i utdanningen eller på arbeidsplassen?

	<p>Informasjon: Vurdering for læring kan brytes ned på flere måter. En vanlig måte er å si at det handler om at læreren og eleven vet «Hvor eleven er i læringen», «Hvor eleven skal» og «Hvordan best komme dit». En annen måte å se på vurdering for læring er de fire prinsippene: Nr1) At elevene forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem, Nr2) At elevene får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, Nr3) At elevene får råd om hvordan de kan forbedre seg, og nr4) At elevene er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget og hverandres arbeid og utvikling.</p> <p>Dette var jo en munnfull. Hang du greit med eller er det noe jeg skal gjenta?</p> <ol style="list-style-type: none"> 2) Dette med «Hvor eleven skal» og at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som forventes. Hvordan jobber du for at elevene skal forstå hva de skal lære? <ol style="list-style-type: none"> a. Hvis Læringsmål – Kan du gi noen eksempler? b. Hvis kjennetegn på måloppnåelsesmatrise – kan du forklare hvordan den ser ut og hva som differensierer mellom ulike nivå? 3) Et annet aspekt er dette med «hvor elevene er» i læringen. Hvordan finner du ut av det? <ol style="list-style-type: none"> a. «skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring». b. Profesjonelt skjønn 4) Når du så har en oppfatning av hvor eleven er, altså hva den kan, og videre hva som trengs for å komme videre. Hvordan formidler du dette til eleven? <ol style="list-style-type: none"> a. Fagsamtaler – hyppighet 5) Hvordan opplever du at elevene bruker/ikke bruker tilbakemeldingene du gir? 6) Hvordan ser din vurderingspraksis ut med tanke på egen- og hverandrevurdering? – Evt. «I hvilken grad får elevene vurdere sitt eget arbeid? + I hvilken grad får elevene vurdere hverandre?»
5) Annet	<ol style="list-style-type: none"> 1) Opplever du at vurdering i kroppsøving skiller seg fra vurdering i andre fag? På hvilken måte er vurdering annerledes i kroppsøving enn i andre fag? 2) (Der relevant) Du tok lærerutdanningen etter at VfL kom inn i læreplanen. Hvordan jobbet dere med å bli klare for vurderingsarbeidet på studiet? Opplevde du at du fikk god og tilstrekkelig opplæring knyttet til dette? 3) Da du var nyutdannet er det rimelig å anta at du hadde oppdatert kunnskap om undervisning og vurdering. Med fokus på dette, hvordan ble du mottatt av kollegaene?

	<p>a. Ble kunnskap og innspill verdsatt, eller var de tilfreds med sin metode, og lite endringsvillige?</p> <p>4) Er det noe mer du ønsker å tilføye, eller som du tenker kan være interessant for meg å ha med?</p>
--	--

