

Mats Stalsberg Hansen

---

## Elevinvolvering i kroppsøvingsfagets vurderingspraksis

En kvalitativ studie av fire kroppsøvingslærere i den videregående skolen sin vurderingspraksis og erfaring med elevinvolvering, med spesielt fokus på vurdering for læring.

---

Masteroppgave i idrettsvitenskap  
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole, 2019



## Sammendrag

Undersøkelser og rapporter på vurdering har siden innføringen av kunnskapsløftet vist til utfordringer ved vurderingspraksisen. Dette førte blant annet til en nasjonal satsing på vurdering for læring. Nyere forskning viser at flere av utfordringene er bestående. Dette vekket min interesse og dannet grunnlaget for mitt prosjekt.

Formålet med prosjektet har vært å belyse vurderingspraksisen til kroppsøvingslærere i den videregående skolen, med spesielt fokus på vurdering for læring. Mer spesifikt var hensikten å få dybdekunnskap om lærernes arbeid med prinsippene for god undervisvurdering, hvordan elevene involveres i eget læringsarbeid og hva som er utfordrende ved vurderingspraksisen.

Det er gjennomført fire semistrukturerte intervju med kroppsøvingslærere i den videregående skolen. Analyse, diskusjon og presentasjon av funn er gjort i lys av det teoretiske rammeverket som består av lover og forskrifter i tilknytning til vurdering, samt teori om vurdering.

Resultatene viser at lærerne i relativt stor grad synes å følge Utdanningsdirektoratets prinsipper for vurdering. Spesielt dyktige synes lærerne å være i arbeidet med tilbakemeldinger. Lærerne har gode rutiner på å informere om mål og innhold i undervisningen, men informerer og involverer elevene i liten grad i arbeidet med vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse. Lærerne lar elevene medvirke i ulik grad og på ulike områder. Det synes å være en positiv utvikling fra tidligere forskning på dette området.

Lærerne er enige om at en elevaktiv tilnærming er positivt, men er usikre på utbyttet av elevmedvirkning. Flere skulle ønske at de kunne ha mer medvirkning, men dette begrenses av flere utfordringer tilknyttet vurderingspraksisen. Mest fremtredende er mangelen på tid, mens andre utfordringer blant annet er læreres mangfoldige oppgaver og elevers modenhet og motivasjon.

## Forord

Med disse innledende ordene gjøres siste finpuss på masteroppgaven og avslutningen på et flott 5-årig utdanningsløp ved Norges idrettshøgskole markeres. Prosjektet gjenspeiler et interesseområde ved vurdering, som har sprunget ut av forelesninger, oppgaver og erfaringer fra praksis. Som et resultat har jeg gjennom arbeidet med denne oppgaven fått utviklet egen kompetanse i tilknytning til et dagsaktuelt tema. Dette tar jeg med meg inn i fremtidig arbeid i skolen.

I sammenheng med ferdigstilling av prosjektet er det noen det må rettes en takk til. Først og fremst takk til min veileder Inger-Åshild By. Din gode oppfølging og kunnskapsrike veiledning har gjort meg trygg gjennom prosessen. Gjennom den positive og oppmuntrende støtten din har du hjulpet på både humør, ro og motivasjon.

Videre vil jeg takke de fire lærerne som stilte opp til intervju og delte sine erfaringer. Deres åpne og imøtekommende tilnærming gjorde det enkelt å samarbeide og gjorde meg trygg i forskerrollen.

Avslutningsvis vil jeg også takke mine gode venner og medstudenter som jeg har vært så heldig å få dele det siste året på Norges idrettshøgskole med. Gjennom deres positivitet, gode humør og støtte har dere gjort det til et minnerikt og flott år.

Takk.

Oslo, mai, 2019

Mats Stalsberg Hansen

# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Forord</b> .....	<b>3</b>
<b>Innhold</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i> .....	7
<b>2. Kontekst</b> .....	<b>8</b>
2.1 <i>Opplæringsloven</i> .....	8
2.2 <i>Forskrift til opplæringsloven</i> .....	9
2.3 <i>Læreplanen i kroppsøving</i> .....	9
2.4 <i>Overordnet del av læreplanen</i> .....	10
2.5 <i>Tidligere forskning – kunnskapsoversikt</i> .....	11
2.5.1 <i>Bakgrunnen for satsingen på vurdering for læring</i> .....	11
2.5.2 <i>Elevmedvirkning og elevenes kjennskap til mål og forventninger</i> .....	12
2.5.3 <i>Implementering av vurdering for læring og læreres vurderingskompetanse</i> .....	15
2.6 <i>«Kunnskapshull»</i> .....	18
<b>3. Teori</b> .....	<b>19</b>
3.1 <i>Vurdering</i> .....	19
3.1.1 <i>Underveisvurdering</i> .....	19
3.1.2 <i>Sluttvurdering</i> .....	20
3.1.3 <i>Vurdering for læring</i> .....	20
3.2 <i>Sosiokulturell læringsteori</i> .....	21
3.3 <i>Tilbakemelding</i> .....	22
3.4 <i>Kjennskap til mål, kjennetegn på måloppnåelse og vurderingskriterier</i> .....	23
3.5 <i>Elevmedvirkning og egenvurdering</i> .....	25
3.6 <i>Vurderingskultur</i> .....	26
<b>4. Metode</b> .....	<b>28</b>
4.1 <i>Vitenskapsteoretisk utgangspunkt</i> .....	28
4.2 <i>Utvalg</i> .....	29
4.3 <i>Intervjuguide</i> .....	31
4.4 <i>Prøveintervju</i> .....	32
4.5 <i>Intervju</i> .....	36
4.6 <i>Datainnsamling</i> .....	36
4.7 <i>Transkripsjon</i> .....	39

4.8	Strukturering av datamateriale .....	39
4.9	Etikk.....	40
4.9.1	Etiske overveielser før datainnsamlingen.....	40
4.9.2	Etiske overveielser under datainnsamlingen .....	41
4.9.3	Etiske overveielser etter datainnsamlingen .....	42
4.10	Reliabilitet og validitet .....	42
4.11	Analyse .....	44
4.12	Metode ved litteratursøk.....	45
4.13	Overførbarhet.....	46
<b>5.</b>	<b>Resultat .....</b>	<b>47</b>
5.1	Presentasjon av informantene.....	47
5.2	Arbeid med mål, kjennetegn og kriterier.....	48
	Oppsummering: .....	55
5.3	Tilbakemeldinger.....	55
	Oppsummering: .....	60
5.4	Elevmedvirkning og egenvurdering .....	60
	Oppsummering: .....	64
5.5	Tanker om elevaktiv tilnærming.....	65
5.6	Utfordringer .....	66
	Oppsummering: .....	73
5.7	Syn på fagets rammer.....	73
	Oppsummering: .....	77
5.8	Vurderingskultur .....	77
5.9	Tanker om ny læreplan.....	80
5.10	Synspunkt på prinsippene for undervisvurdering.....	81
<b>6.</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>83</b>
6.1	Hovedresultat .....	83
6.2	Refleksjoner rundt metoden.....	84
6.2.1	Utvalg .....	85
6.2.2	Datainnsamling.....	85
6.2.3	Reliabilitet og validitet .....	85
6.2.4	Overførbarhet .....	85
6.3	Bidrag til forskningsfeltet.....	86
6.3.1	Veien videre.....	86
	<b>Referanser .....</b>	<b>88</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>97</b>

## 1. Innledning

Gjennom mitt utdanningsløp ved Norges idrettshøgskole har jeg gradvis fått en interesse for og et spesielt blikk mot det elevaktive ved utviklingen og dannelsen hos eleven. Mer spesifikt har egne erfaringer og positive opplevelser ledet oppmerksomheten mot refleksjon, kommunikasjon, eierskap i egen læring og samarbeid. I tillegg til oppmerksomheten mot disse sentrale interesseområdene har jeg hatt et ønske om at arbeidet med studien skal ha en nytteverdi for egen utvikling og fremtidig praksis. Som et resultat har dette ført til at jeg har blitt oppmerksom på utfordringer ved vurderingspraksisen i skolen.

I etterkant av innføringen av kunnskapsløftet påviste rapporter og undersøkelser utfordringer og mangler ved vurderingspraksisen i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2009). Disse førte til en begrensning av elevenes utviklingsmuligheter og læring. Som et resultat ble det startet et prosjekt for å kartlegge situasjonen og finne utbedringer. Prosjektet ble tildelt Utdanningsdirektoratet og fikk tittelen «Bedre vurderingspraksis». Her var resultatet at det var mangler i kompetanse hos lærere, støtte og klarhet i retningslinjene, og lærerne opplevde vurdering som utfordrende. Funnene utløste en nasjonal satsing på vurdering for læring for å utvikle vurderingspraksis, vurderingskultur og kompetanse til det bedre (Utdanningsdirektoratet, 2011). Denne bygde på internasjonale studier som viste til en formålstjenlig praksis, der hovedvekten lå på formativ vurdering og vurdering for læring. Satsingen ble i 2017 videreført for å øke vurderingskompetansen hos lærerne og få en tettere sammenheng mellom formativ- og summativ vurdering.

Forskning på vurdering for læring i nyere tid har avdekket gjentakende utfordringer i skolens vurderingspraksis. Blant annet elevmedvirkning og elevenes forståelse av mål og forventninger vises gjentatte ganger som utfordringer. Dette i studier med forskjellige formål og i ulike fag tilknyttet vurdering for læring som blant annet Hopfenbeck, 2011, Redelius og Hay, 2012, Leirhaug og Annerstedt, 2015 og Burner, 2015. Her ble min interesse fanget i hva som kan være bakenforliggende faktorer for at dette erfares som vanskelig å gjennomføre i praksis. Litteratursøket viste at det ikke var gjort noe konkret studie på kroppsøvingslærere i den videregående skolen sitt perspektiv tilknyttet de påviste utfordringene.

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i kunnskapsoversikten, etterspurt empiri på vurdering for læring og de tolkede «kunnskapshullene» som vil presenteres i det følgende, er problemstillingen:

- «På hvilke måter involverer kroppøvlingslærere elevene i eget læringsarbeid gjennom sin vurderingspraksis, sett i lys av prinsippene for god undervisvurdering?»

I tilknytning til disse vil aktuelle underliggende forskningsspørsmål omhandle elevenes egen- og hverandrevurdering, involvering i- og arbeidet med utarbeiding av læringsmål, vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse, og utfordringer i vurderingspraksisen. Ved litteratursøket fremkom vurderingskulturen og lærernes kritiske syn på fagets læreplan som sentrale temaer i tilknytning til vurdering for læring og elevmedvirkning. Derfor vil også dette belyses.

Dette gjorde at sentrale forskningsspørsmål er:

- «I hvilken grad får elevene vurdere eget og medelevers arbeid?»
- «Hvordan jobber lærerne med tilbakemeldinger til elevene?»
- «Hvordan jobber lærerne med å informere elevene om mål, vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse?»
- «Hvilke utfordringer erfarer lærerne i vurderingspraksisen?»
- «Hvilke betraktninger gjør lærerne seg rundt en god vurderingskultur og hvordan er denne på deres arbeidsplass?»
- «Hva tenker lærerne om fagets rammer ved læreplanverket?»



## 2. Kontekst

Sett opp mot problemstillingen vil det være nødvendig å sette prosjektet i kontekst og utdype bakgrunnen for formålet. Dette sees som hensiktsmessig for å klargjøre, avgrense og aktualisere prosjektet. Dette vil derfor bli presentert i den følgende delen. Konteksten i studien tar utgangspunkt i de overliggende rammer for vurderingspraksisen i skolen generelt og kroppsøvfingsfaget. Her vil opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven og læreplanen i kroppsøvfingsfaget sees i lys av vurdering og en aktiv elevrolle. Medfølgende vil dette bety elevinvolvering, medvirkning og egenvurdering. Når det gjelder opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven og den overordnede delen av læreplanen er redegjørelsen avgrenset til det som sees som relevant for prosjektets formål. Videre vil prosjektet aktualiseres og begrunnes gjennom en kunnskapsoversikt, basert på tidligere forskning på læreres og andre relevante interessenters erfaring med vurdering for læring i skolen. I sammenheng med dette vil det avslutningsvis i denne delen vises til «kunnskapshullene» som er med å danne bakgrunnen for denne studien.

### 2.1 Opplæringsloven

I opplæringsloven står det at elevene har rett til medvirkning og skal få medansvar (Opplæringsloven, §1-1, 2018). Elevene skal gjennom opplæringen få kunnskap og egenskaper for å mestre deltagelse i samfunnet gjennom arbeid og livet generelt. Her tolker jeg det til at det vil være hensiktsmessig at elevene får øvelse i å ta og ha ansvar, vurdere ulike strategier, løsninger og kvalitet på et arbeid, samt samarbeid og deltagelse i sosiale fellesskap. Dette for å nevne noen egenskaper jeg tolker som viktige for deltagelse i samfunnet, som også er relevante i sammenheng med vurdering og elevmedvirkning. Det samme tolkes å være aktuelle øvelser eller oppgaver for å gi elevene utfordringer som stimulerer til dannelse og økt interesse for videre læring, som det står beskrevet at opplæringen skal (Opplæringsloven, §1-1, 2018). Her vil elevaktive metoder være aktuelle for å skape større lærelyst, som vil utdypes senere. Videre står det beskrevet at elevene skal være aktivt med i opplæringen, både i grunnskolen (Opplæringsloven, §2-3, 2018) og den videregående skolen (Opplæringsloven, §3-4, 2018).

## 2.2 Forskrift til opplæringsloven

I kapittel 3, «Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring» i forskrift til opplæringsloven er retningslinjer for lærerens vurderingspraksis beskrevet (Forskrift om individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring, 2009). Her informeres det om at alle elever i grunnskolen og videregående opplæring har rett til vurdering etter kapitlets forskrifter. Dette inkluderer underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon. Elevene skal informeres om målene og hvilke kriterier som legges til grunn. Formålet med vurderingen er å skape læring hos elevene og si noe om kompetansen til elevene underveis og ved avslutning av undervisning i fag. Grunnlaget for vurderingen er kompetansemålene som fremkommer i den fagspesifikke læreplanen, mens i kroppsøving skal også innsatsen til eleven være med på å danne vurderingsgrunnlaget. Ved paragraf §3-12 «*eigenvurdering*» står det beskrevet at elevene skal være aktivt med i vurderingsarbeidet av egen kompetanse, utvikling og ferdigheter.

## 2.3 Læreplanen i kroppsøving

Ved studiens formål om å undersøke vurderingspraksisen og elevmedvirkningen i kroppsøvingfaget vil det være nødvendig å se dette opp mot læreplanen i kroppsøving, som forøvrig også er forskrift. De overordnede retningslinjene for vurderingspraksisen i faget er de samme som for andre fag (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

I den fagspesifikke læreplanen finner en formålet med faget og kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2015e), som kan sees opp mot studiens formål. Det spesielle er at i formålet er dette med innsats beskrevet:

*«I den særlege vurderingsordninga som gjeld for dette faget, er dette ivareteke ved at innsatsen til elevane er ein del av grunnlaget for vurdering. I mange kompetansemål vil det òg vere relevant å ta omsyn til elevane sine føresetnader i vurderinga»* (Utdanningsdirektoratet, 2015e)

Ser en på kompetansemålene beskriver de hva opplæringen skal jobbe mot og hvilken kompetanse elevene skal tilegne seg. Knyttet til elevmedvirkning kommer verbet «vurdere» inn i kompetansemålene ved målene som beskriver det elevene skal kunne etter 2. klasse på videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Her skal elevene

«planleggje, gjennomføre og vurdere trening for å utvikle eigen kropp og ivareta eiga helse» (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Videre brukes verbet i flere kompetanssmål gjeldende for avsluttet opplæring i vg3. En kan altså se at det i tillegg til de overordnede rammene nevnes eksplisitt i kompetanssmål at elevene skal vurdere eget læringsarbeid. Kompetansmålene legger i tillegg opp til en form for tolkning (Utdanningsdirektoratet, 2016e). I læreplanen legges det opp til at elevene skal være med å «planlegge og gjennomføre» og her kan det være naturlig at eleven får delta aktivt og vurdere egen kompetanse selv om begrepet «vurdere» ikke brukes i kompetansmålet. Beskrivelser som «planlegge og gjennomføre» finner en allerede etter det 7. årssteget i kompetansmålene.

#### 2.4 Overordnet del av læreplanen

Denne studien tar utgangspunkt i «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det er den nye overordnede delen av læreplanverket som er fastsatt av regjeringen, som vil tre i kraft og ta over for «*Generell del av læreplanen*» til samme tid som de nye læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2018). Studien tar utgangspunkt i denne for å ha et fremtidsrettet syn på vurderingspraksisen. Til samme tid vil det sees i tilknytning til den bestående læreplanen i kroppsøving, ettersom fornyelsen av læreplanene ikke er ferdigstilt. På den måten tar studien for seg både et fremtidsrettet og samtids-fokusert perspektiv.

Ved den overordnede delen av læreplanen som blir en del av læreplanverket kommer det tydelig frem at elevmedvirkning og eierskap over egen læringsprosess er sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Eksempelvis står det beskrevet under prinsipper for skolens praksis at en vel utført vurderingspraksis er der elevene har fått klargjort forventningene tydelig, der elevene er aktive og lyttes til i læringsprosessen (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dette er også nøkkelfaktorer for tilpasset opplæring. I praksisen skal læreren rettlede og hjelpe elevene slik at de kan vurdere og velge formålstjenlige arbeidsmetoder, vurdere egen læring og utvikling, samt sette seg mål. Under punktet «prinsipper for læring, utvikling og danning» (Kunnskapsdepartementet, 2017a) er det et eget avsnitt med undertittelen «å lære å lære». Her står det beskrevet at skolen skal bidra til at elevene gjør seg refleksjoner, får forståelse for og selvstendighet

tilknyttet egen læringsprosess. Dette fordi det kan hjelpe på utvikling av mestringsfølelse, selvinnst, motivasjon og livslang læring. Dette forutsetter støtte fra lærer, tilpassede utfordringer, muligheter for selvrefleksjon og refleksjon over andres arbeid, samt beherskelse av ulike læringsstrategier og kritisk tenking. Videre står det blant annet under «prinsipper for skolens praksis» at «Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15). I tillegg nevnes det under verdigrunlaget for opplæringen at elevene skal få oppleve at de har en stemme og kan medvirke i sin hverdag på skolen, både ved faglige og alternative oppgaver. Dette vil forberede elevene på å bli ansvarlige for fremtiden samtidig som det har en verdi i nåtid.

## 2.5 Tidligere forskning – kunnskapsoversikt

### 2.5.1 Bakgrunnen for satsingen på vurdering for læring

Etter at kunnskapsløftet ble innført påviste rapporter og undersøkelser utfordringer og mangler ved vurderingspraksisen i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2009). Disse førte til en begrensning av elevenes utviklingsmuligheter og læring. Som et resultat av bekymringsfulle rapporter ble Utdanningsdirektoratet tildelt i oppdrag av kunnskapsdepartementet å starte et prosjekt der de skulle vurdere og utforme forslag til forbedringer ved forskriften for vurdering. I tillegg skulle de lage modeller for vurdering som skulle utprøves. Dette fikk tittelen; «Bedre vurderingspraksis» og hadde som mål å kartlegge situasjonen, finne ut hvordan vurderingskompetansen blant lærere kunne økes og finne løsninger for en forbedret og mer rettferdig praksis.

Utdanningsdirektoratet og forskergruppene viste i sluttrapporten til at vurderingspraksisen oppleves som utfordrende blant lærere, at de trenger mer støtte og klarere retningslinjer, samt at det trengs en generell kompetanseheving knyttet til vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2009; Throndsen, Hopfenbeck, Lie & Dale, 2009).

Tveit (2009) viser i likhet med Utdanningsdirektoratet (2009) til at det er utfordringer ved vurderingspraksisen i den norske skolen. Det er også enighet knyttet til at kompetanseutvikling og støtte til lærerne er punkter som må forbedres. Tveit (2009) etterlyser i tillegg en tettere sammenheng mellom undervisvurderingen og

sluttvurderingen. Begge arbeidene anbefaler og mener det vil være hensiktsmessig med mer forskning på vurderingspraksisen, både gjennom læreres og elevers perspektiv.

Etter rapportene om utfordringer ved vurderingspraksisen under den «nye» læreplanen ble det satt i gang en nasjonal satsing på vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2011). Satsingen ble startet med et mål om å bedre vurderingspraksisen, utvikle en god vurderingskultur og øke vurderingskompetansen hos lærerne. Bakgrunnen for satsingen lå i internasjonale studier som viste til at vurdering for læring og underveisvurdering ville kunne bidra hensiktsmessig til økt læringsutbytte hos elevene. Vurdering for læring tar utgangspunkt i en hovedvekt på underveisvurdering og fire prinsipper for fordelaktig vurderingspraksis, som er nedfelt i forskrift for opplæringsloven. Disse er at elevene skal få informasjon om og forstå forventningene til dem og hva de skal lære, informasjon om hvordan de kan forbedre seg, tilbakemeldinger om kvaliteten på arbeidet sitt og involvering i egen læringsprosess og vurderingsarbeid. Vesentlig er med andre ord jevnlig involvering av elevene gjennom konkrete tilbakemeldinger på deres arbeid og hva de kan jobbe med videre opp mot kompetanse- og læringsmålene. Satsingen ble etter noen år videreført til 2017, og det ble lagt til at den skulle styrke sammenhengen mellom den formative og summative vurderingen, noe Tveit (2009) som nevnt mente var et viktig tiltak.

Av nyere forskning på vurdering for læring etter at satsingen startet, tolkes arbeidene til blant annet Hopfenbeck (2011), Leirhaug og Annerstedt (2015), Hopfenbeck, Petour og Tolo (2014), Burner (2015) og Larsen, Vaagland og Federici (2017) som relevante. Bakgrunnen for dette er at de på ulike måter belyser temaet, utfordringene og implementeringen i skolen. Disse studiene og annen relevant forskning vil redegjøres for i det følgende.

### 2.5.2 Elevmedvirkning og elevenes kjennskap til mål og forventninger

Hopfenbeck (2011) går i sin forskning inn på et av hovedtemaene i min studie, nemlig elevmedvirkning. I tillegg ser hun på elevers kunnskap om hva de vurderes i. Med bakgrunn i dette vil den kunne bidra til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålet om hvordan det jobbes med å informere elevene om mål, kjennetegn på måloppnåelse og vurderingskriterier. I tillegg kan det være et aktuelt sammenligningsgrunnlag opp mot egen studie. Tallene Hopfenbeck (2011) benytter seg

av er fra det nevnte prosjektet «bedre vurderingspraksis», som viser at elevmedvirkning er en utfordring ved vurderingspraksisen. Det kommer frem at jo eldre elevene er, jo mindre delaktig er de i eget vurderingsarbeid. I denne sammenheng er det verdt å merke seg at evnene til selvregulering utvikles med alderen og slikt sett kan tolkes til å ha større utbytte av dette jo eldre de er. Når det kommer til kunnskap om kjennetegn på måloppnåelse blant elevene og hvordan dette påvirker dem er det varierte svar. En del har god kunnskap og uttrykker at dette fører til motivasjon, mens andre responderer med liten kjennskap og at for mye informasjon rundt detaljer kan virke mot sin mening. Slik sett har læreren en utfordrende jobb ved mengden og type informasjon som skal gis. Samtidig kan det stilles spørsmål ved om en undervurderer hvor utfordrende jobben med å implementere elevmedvirkning i vurderingen er, med tanke på ferdighetene som kreves av både lærer og elever.

Redelius og Hay (2012) viser også i sitt arbeid til at det er utfordringer knyttet til elevenes kjennskap til hva som kreves og vurderes. De undersøker elevenes perspektiv på vurderingspraksisen i kroppsøvningsfaget i den svenske skolen. Vurderingssystemet i den svenske skolen er ganske likt det norske med et kriteriestyrt vurderingssystem og beskrivelser av hva elevene skal kunne etter endt opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016d; Skolverket, 2018; Skolverket, 2019) Med den manglende kunnskap blant elevene mener forskerne at det trengs tydeligere rammer for og støtte til kroppsøvningslærerne. I tillegg blir en tydeligere formidling og praksis blant lærerne trukket frem, noe som er utfordringer for lærerne. Det forstås slik at det både vil være hensiktsmessig med tydeligere rammer, utbedret vurderingskultur og økt vurderingskompetanse hos kroppsøvningslærerne. En ser igjen fler av de samme utfordringer som i den norske skole. Arbeidet til Redelius og Hay (2012) vil på samme måte som Hopfenbeck (2011) sitt, være aktuelt å se opp mot lærernes jobb med å informere elevene om mål og forventninger. I tillegg vil det være relevant å se om lærerne i egen studie har det samme synet på rammeverket for praksisen, altså tilknyttet forskningsspørsmålet om lærernes tanker om læreplanverket.

Harviken (2007) tar for seg hva som er forutsetninger for vellykket elevmedvirkning og hva dette stiller av krav til læreren. Her kommer det frem at lærerens rolle er sentral. Læreren må være aktiv i sin tilnærming gjennom å skape et godt læringsmiljø og en god kultur som er læringsfremmende, med kommunikasjon og tillit. Kommunikasjon er

sentralt både mellom elevene, lærer – elev og på skolenivå generelt. En felles kultur hvor elevenes medvirkning står sentralt vil være fruktbart. Kommunikasjonen må være god rundt målene en jobber etter, kriteriene for måloppnåelse og metodene som brukes. Dette kan en kan se igjen i prinsippene for vurdering for læring. Ellers nevnes viktige kriterier som at læreren selvsagt bør være faglig og didaktisk dyktig, slik at det er en fornuftig sammenheng mellom mål og arbeidsformer. Til samme tid må læreren ha fokus på utvikling på mer enn kun det faglige, slik at hele mennesket dannes. Sett i lys av det Harviken tar for seg vil det være aktuelt å se i hvilken grad suksesskriteriene går igjen ved egne resultater, knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Stølen (2014) undersøker i sin studie elevmedvirkning i kroppsøvningsfaget. Han ser nærmere på elever i den videregående skoles erfaringer og tanker tilknyttet begrepet og medvirkningen i faget. Elevene responderer med en lik forståelse av selve begrepet, men viser til ulike erfaringer i praksis. Dette ved at de medvirker i ulike deler av praksisen. For eksempel er vurdering opp mot kompetansemål og hverandrevurdering tilnærmet fraværende. Slikt sett viser studien til et forbedringspotensiale og resultater å se opp mot elevmedvirkningen i egen analyse. Tilbakemeldingene fra elevene viser tendenser mot at det ikke er en klar plan for medvirkningen. Elevene har ikke kjennskap til hva som står om elevmedvirkning i læreplanen og ingen hadde utarbeidet læringsmål. Det begrenset seg stort sett til litt prat i starten av året. Slik sett virker igjen praksisen å ha mangler.

Nannestad (2015) studerer hva lærere tenker om formålet med kroppsøvningsfaget og hva de gjør for å nå dette. Intervjuene viser at lærerne praktiserer ulikt i faget. Lærerne har et ønske om å la elevene medvirke, men det beskrives av to informanter som tidkrevende og lite givende. Studien viser til at medvirkningen stort sett foregår i starten av skoleåret. Det kan tyde på at lærere begrenser begrepet til kun å omhandle at elevene skal få velge aktiviteter i timen, og at det slikt sett finnes en mangel på kunnskap. Med bakgrunn i teori mener Nannestad (2015) at elevmedvirkning kan være en fin bidragsyter i arbeidet med formålet med kroppsøvningsfaget, gjennom sine mange potensielle positive effekter. Blant annet trekkes motivasjon, bevegelsesglede og selvstendighet frem. Disse ledes igjen mot allmenndannelse i tillegg til at han gjengir Stølen (2014) i at elever er positive til medvirkning i faget.

### 2.5.3 Implementering av vurdering for læring og læreres vurderingskompetanse

Leirhaug og Annerstedt (2015) har i etterkant av satsingen på vurdering for læring undersøkt i hvilken grad implementeringen har vært vellykket i kroppsøvfingsfaget. Dette er en del av Leirhaugs (2016) doktoravhandling. Gjennom respons fra lærere og elever kommer det også her frem at elevene har liten kjennskap og erfaring med prinsippene ved vurdering for læring. Flertallet av elevene involveres ikke i vurderingsarbeidet gjennom egenvurdering eller hverandrevurdering, og får sjelden tilbakemeldinger opp mot kompetansemål. Lærerne viste manglende kjennskap til prinsippene og erkjenner at det vil være nødvendig med endring i vurderingspraksisen. De uttrykker at de forsøker nye strategier i vurderingsarbeidet, men implementeringen virker i liten grad å ha lyktes. Kompetansen knyttet til vurdering for læring virker generelt å være lav blant kroppsøvfingslærerne. Denne må heves, men er noe som er tidkrevende og trengs støtte til. Leirhaug og Annerstedt (2015) sitt arbeid vil være relevant for store deler av studien, i og med at den tar for seg både elevmedvirkning gjennom egen- og hverandrevurdering, tilbakemeldinger, kjennskap til mål og forventinger blant elevene og utfordringer. Det tar med andre ord for seg mange av forskningsspørsmålene og vil være aktuelt for bruk i analysen.

Leirhaug, Annerstedt og MacPhail (2016) har også i sammenheng med den nevnte doktoravhandlingen undersøkt «assessment literacy», eller med andre ord vurderingskompetansen til kroppsøvfingslærere. Begrepet bygger sammen med kunnskap på evnen til tilpasning i forhold til kontekst og kritisk implementering av vurdering i undervisningen. Her har de undersøkt den påviste manglende kompetansen blant kroppsøvfingslærerne, tilknyttet vurdering for læring. Resultatene viser at lærerne har kjennskap til de overordnede rammer, men at det skorter på bruken og implementering av formativ vurdering. Lærerne opplever dette som utfordrende sammen med usikkerhet til kompetansemål og vurdering generelt. Det kom indirekte frem at elevmedvirkning har en liten plass i vurderingspraksisen og at lærerne i liten grad reflekterer kritisk rundt elevenes erfaringer og maktrelasjonen i undervisningen. Igjen vises det til utfordringer tilknyttet lærernes kompetanse, vurderingskultur og manglende klarhet i rammene slik lærerne erfarer det. For implementering av formativ vurdering må disse punktene forbedres, sammen med praktiske modeller og verktøy som støtte. I tillegg vil det være hensiktsmessig å utvikle vurderingskompetansen til elevene for å bedre deres forståelse av rammene, undervisningen generelt og øke



læringen. På samme måte som det andre arbeidet til Leirhaug og Annerstedt (2015), vil funnene fra dette arbeidet kunne være et sammenligningsgrunnlag mot eventuelle tendenser i egen studie. Dette vil da kunne gjelde innen temaene elevmedvirkning, utfordringer, vurderingskultur og lærernes erfaringer med fagets rammer.

Hopfenbeck, Petour og Tolo (2014) presenterer andre interessenters syn på vurderingspraksisen og implementeringen av vurdering for læring. De har undersøkt hva et utvalg av personer med ulike roller i skolen mener er suksesskriterier og utfordringer for implementering av vurdering for læring. Dette kan sammenlignes med mine læreres syn på utfordringer ved vurdering for læring. Blant deltagerne i undersøkelsen deres finner vi tidligere kunnskapsministere, lærere, elever og forskere (Hopfenbeck, Petour & Tolo, 2014). Innledningsvis vises det til hva tidligere internasjonal forskning har kommet frem til som suksessfaktorer og utfordringer. Blant utfordringene er overføring av prinsippene til praksis, spesielt når det er ved en stor satsing. Dette sees som utfordrende blant annet fordi det krever dybdelæring av konseptet som er tidkrevende og forutsetter et brudd med vante rutiner. Samtidig kan det være press om resultater fra det offentlige, administrative krav og utfordrende å samkjøre formativ og summativ vurdering. Lærere i undersøkelsen opplever de nevnte utfordringene og et press. Spesielt hvis de er i en situasjon der de skal gjøre avgjørende vurderinger, som eksempelvis å gi standpunkt karakterer. Det er også en utfordring å få en hel skole til å trekke i samme retning og skape en felles vurderingskultur. I tillegg nevnes noen av de samme utfordringene som er påpekt tidligere i kapitlet, ved mangel på kompetanse tilknyttet vurdering for læring og vurdering generelt.

Tidligere kunnskapsministere mener at tillit og kommunikasjon er to fremtredende nøkkelfaktorer for å lykkes med implementering av vurdering for læring (Hopfenbeck, Petour og Tolo, 2014). Dette er viktig mellom alle nivåer, enten det er mellom lærer og elev eller lokale- og nasjonale myndigheter. Direktøren for OECD støtter denne påstanden og mener det vil være hensiktsmessig med mer kommunikasjon ved erfarings- og kunnskapsutveksling. I tillegg mener kunnskapsministrene at det trengs implementeringsstrategier for å lykkes. Både forskere og Utdanningsdirektoratet nevner også at tillitsforholdet mellom Utdanningsdirektoratet og universitet er en utfordring. Dette kom av uenigheter i forhold til hvordan ting skal løses og hvem som burde styre

prosessen. Forskerne mente at Utdanningsdirektoratet ikke så kompleksiteten i satsingen vurdering for læring, og med det forenklet alt i for stor grad.

Fra skolelederne ble det trukket frem viktigheten av at alle ved skolen jobber sammen med implementeringen som en felles strategi (Hopfenbeck, Petour & Tolo, 2014). De ser det som viktig at alle lærerne jevnlig deler erfaringer og kunnskap. Dette er et aktuelt punkt å se opp mot mine læreres tanker om hva som er viktig ved en vurderingskultur og hvordan det løses på deres skoler. Når det kommer til de vanligste utfordringene er igjen manglende kompetanse og forståelse noe som trekkes frem (Hopfenbeck, Petour & Tolo, 2014). Dette inkluderer usikkerhet til satsingen og gjennomføringen som skaper en frykt for økt arbeidsmengde for enkelte. Det blir også trukket frem at et resultatpress på skole og lærere er en utfordring. Forskerne viser ellers til at det ikke er slik at én strategi vil fungere på alle skoler. Det er ulik kompetanse i kommunene tilknyttet vurdering for læring, som gjør at det blir forskjeller i forutsetninger og implementering. Samarbeid på tvers av skoler og lærere sees til slutt som en suksessfaktor hvor et samlet lærende fellesskap kan gi gode resultater.

Larsen, Vaagland og Federici (2017) har undersøkt skolelederes og skoleeieres mening om satsingen på vurdering for læring har gitt resultater i form av mer fokus og innsats på vurdering. Her kommer det frem at det har ført til en mer læringsorientert vurderingskultur. Det har også vært en utvikling av arbeid med læreplan gjennom mer bruk og økt kjennskap til læreplanen blant elevene. Det er ikke blitt store endringer på praksisen over tid, men er en gradvis utvikling i «positiv» retning.

Burner (2015) ser i sin studie ikke hovedsakelig på implementeringen av vurdering for læring og hva som fungerer bra og dårlig, men kommer innom relevante punkter i sin undersøkelse av formativ vurdering i skriftlig engelsk. Spesielt aktuelt for eget prosjekt er funnene om at elevmedvirkning og egenvurdering er tilnærmet fraværende i praksisen. En faktor som trekkes frem som ikke har blitt nevnt i den andre litteraturen er at lærerne har lave forventninger til elevenes kunnskap og prestasjoner. Kan dette være en avgjørende årsak i kroppøvfingsfaget også? I tillegg nevnes tiden som kreves som en utfordring ved den formative vurderingen. Selv etter å ha jobbet med prinsippene i mange år uttaler oppdaterte lærere innen vurdering for læring at de syntes det er utfordrende å bruke dem i praksis på heterogene elevgrupper. Dette viser til tendenser

om at det kan være tidkrevende, nødvendig med mye planlegging og et godt støttende fellesskap for å lykkes. Det vil være spennende å se om dette trekkes frem som utfordringer av lærerne i min studie.

## 2.6 «Kunnskapshull»

Ut i fra den nevnte foreliggende litteraturen tilknyttet vurdering for læring og elevmedvirkning med hovedvekt på kroppsøvingsfaget, har jeg fått et bilde av hva jeg vil undersøke. Både implisitt og eksplisitt har vurdering i kroppsøving og vurdering for læring blitt pekt på som utfordrende og slik jeg tolker det et underutforsket tema. Eksempelvis kan en se en anbefaling av Throndsen, Hopfenbeck, Lie og Dale (2009) om mer empirisk forskning i Norge på vurderingspraksisen og forskjeller i vurderingspraksisen blant lærere. Redelius & Hay (2012) mener at vurderingsdelen av kroppsøvingslæreres kompetanse burde være et fokusområde for videre forskning og Burner (2015) mener det trengs mer forskning på vurdering for læring i praksis for å finne hullene som gir utfordringer. Ifølge Leirhaug (2016) er det ikke nok kunnskap omhandler vurdering for læring og dets betydning og konsekvenser som en systematisk del av vurderingspraksisen i kroppsøvingsfaget. Han påpeker også at en svakhet ved egen studie er forskningsdesignet som gjorde at han ikke fikk utforsket vurdering for læring hos enkeltlærere. Spesielt ettersom hans egen studie viser til at det kan være store forskjeller på lærere, både mellom forskjellige skoler og innad.

Ut i fra eget litteratursøk har jeg ikke funnet forskning som grundig tar for seg vurderingspraksisen til kroppsøvingslærere i den videregående skolen med fokus på elevmedvirkning og vurdering for læring. Det er som nevnt blitt vist til en rekke utfordringer og mangler ved vurderingspraksisen etter satsingen på vurdering for læring. Med dette har min interesse blitt fanget rundt hva som gjør vurderingen utfordrende, hvorfor elever i liten grad involveres og hvordan lærere praktiserer. Gjennom oppfordringene fra andre forskere virker også prosjektet å kunne være nyttig.

## 3. Teori

Teorien i dette prosjektet tar utgangspunkt i vurdering generelt, vurdering for læring, sosiokulturell læringsteori, tilbakemeldinger, elevinvolvering, egenvurdering og kjennskap til mål og kriterier knyttet til vurdering. Dette for å klargjøre hva vurdering er, hva som er formålet, hvilke former en har og hva læreren må forholde seg til av rammer. Dette gjelder også involvering av elevene og arbeidet med å informere om mål, kriterier og kjennetegn på måloppnåelse. Med tanke på den sosiokulturelle læringsteori er den en del av det teoretiske rammeverket fordi det sees passende opp mot studiens formål. Læringsteorien tar utgangspunkt i mange av de samme prinsippene som prinsippene for god undervisvurdering og er en del av det teoretiske grunnlaget som vurdering for læring bygger på (Dobson, Engh, Engvik, Hartberg, Gamlem & Tellefsen, 2012). Dette utgjør derfor teorien og vil redegjøres for.

### 3.1 Vurdering

En definisjon på vurdering er: «*En gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekker slutninger om elevenes læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte*» (Smith, 2009, s. 24). Vurdering er som nevnt i delkapittel 2.2 noe en hver elev har rett på og skal gi informasjon om kompetanse, samt veilede og bidra til læring. I tillegg skal vurderingen gi motivasjon til elevene gjennom tilbakemeldingene (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Det er en viktig del av og har stor innflytelse på elevenes læring.

#### 3.1.1 Underveisvurdering

Underveisvurdering er all den vurderingen som blir gjort underveis i et fag (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Dermed tolkes det til å være all vurdering som ikke er sluttgivende med karakter (standpunktkarakter). Formålet med underveisvurdering er at det skal fremme læring hos elevene gjennom tilbakemeldinger på kompetansen per dags dato og hva de kan gjøre for å forbedre seg. I tillegg skal underveisvurderingen bidra til at læreren kan tilpasse opplæringen til den enkelte. Egenvurdering inngår i underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Elevene skal delta aktivt ved å få kjennskap og øving i hva som forventes av en gitt oppgave, vurdere egen utvikling, få kjennskap til hvordan de selv kan jobbe for økt læringsutbytte og vurdere egen kompetanse på et gitt punkt. Med andre ord skal elevene få bevissthet og reflektere

omkring egen læring. Begrepet «formativ vurdering» brukes i enkelte arbeid som det henvises til i oppgaven og forstås på lik måte som «undervisvurdering» ved dets formål. Her ved at det beskriver en læringsfremmende vurdering.

### 3.1.2 Sluttvurdering

Sluttvurdering er den vurderingen som gir informasjon om elevens kompetanse ved avslutning av et fag eller ved en eksamensoppgave (Utdanningsdirektoratet, 2017). På samme måte som begrepet «formativ vurdering» vil «summativ vurdering» fremkomme ved henvisning til andres arbeid. Dette kan forstås på samme måte som «sluttvurdering».

### 3.1.3 Vurdering for læring

Vurdering for læring var som nevnt en nasjonal satsing basert på internasjonal forskning, med bakgrunn i rapporter om utfordringer ved vurderingspraksisen (Utdanningsdirektoratet, 2011). Som tittelen på satsingen tydelig beskriver skal vurderingen ha som mål og bidra til læring og utvikling hos elevene. Vurdering for læring tar utgangspunkt i undervisvurdering og fire forskningsbaserte prinsipper som skal fremme læringsutbyttet til elevene effektivt og hensiktsmessig (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Disse fire prinsippene er en del av forskriften til opplæringsloven og er som følger:

- 1. Elevene skal forstå hva som er målene ved opplæringen og hvilke forventninger det stilles til dem.*
- 2. Elevene skal få tilbakemelding på arbeidet de gjør opp mot læringsmål og kriterier.*
- 3. Elevene skal få råd basert på prestasjonene eller arbeidet de har gjort, med veiledning på hva de kan gjøre bedre og jobbe videre med for å utvikle egen kompetanse.*
- 4. Elevene skal involveres i arbeid med egen læring gjennom medvirkning i vurdering og forbedringspotensialet.*

Prinsippene bygger altså på høy elevaktivitet og involvering i eget læringsarbeid, som skal være retningsgivende og støttende til elevenes læring. Dette skal komme gjennom

at lærer jevnlig samler informasjon og gir tilbakemeldinger til elevene opp mot lærings- og kompetansemål.

### 3.2 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori tar utgangspunkt i tre grunnleggende prinsipper som teori (Manger, Lillejord, Nordahl og Helland, 2009). Den første er at mennesker lærer gjennom deltagelse i kunnskapsprosesser, den andre er at de er aktive medskaper av kunnskap og den tredje er en forståelse av at kunnskap er foranderlig. Innenfor teorien er sentrale meninger at mennesker tilegner seg læring gjennom aktivitet, samhandling og dialog i sosiale sammenhenger. Ut i fra dette er sosiokulturelle forskere interesserte i å undersøke hvordan kulturelle og sosiale forhold samspiller med individet i dets læring og hvordan de påvirker hverandre. I læringsprosessen er eleven en aktiv deltaker som lærer gjennom handlinger i kulturelle kontekster der omgivelsene i form av hvem en samhandler med og hvor dette foregår avgjør hva og hvordan en lærer. En elev vil lære om både det faglige, konteksten og samhandling. Eksempelvis vil eleven i en kroppsøvingstime ved læringen få inntrykk fra lærer, medelever, redskapene som brukes og omgivelsene.

En sentral tanke i sosiokulturell teori er at mennesket er sosiale av natur (Manger et al., 2009). Individet er alltid i situasjoner der en forholder seg til noe, enten det er andre mennesker eller omgivelsene. Hvordan mennesket samhandler er som nevnt viktig og sosiokulturell teori har et konstruktivistisk syn på kunnskap. Dette vil si at mennesket selv er aktivt i kunnskapsproduksjonen og former egen forståelse av verden. Virkeligheten er den individet selv former gjennom erfaringer og inntrykk. Innenfor denne kunnskapsteoretiske posisjonen var Immanuel Kant en viktig personlighet som mente at når en skulle se på hvordan kunnskap ble skapt måtte en undersøke menneskets aktivitet. Han mente at språket var en spesielt sentral faktor. Dette synet delte og innvirket på den sentrale sosiokulturelle teoretikeren Lev Vygotskij. Han så det som nøkkelfaktoren til forståelse av læring og utvikling hos mennesket. Han mente mennesket er sosiale av natur og språket er et redskap som blir tatt i bruk for å oppnå læring ved problemløsning. Vygotskij mente at individet utvikler forståelse gjennom samhandling med omgivelsene og at sosialisering er en del av utdanningen. Hans syn på læring var at handling og samarbeid er den mest hensiktsmessige arbeidsformen, og er

kjent for det han kalte den nærmeste utviklingszone. Det er et begrep for hva han mente eleven burde jobbe med. Dette er oppgaver som barnet ikke klarer å løse på egenhånd, men i samarbeid med eller hjelp av lærere eller medelever kan løse. Læring finner sted gjennom et vekselspill mellom den indre og ytre aktiviteten hos individet, der den ytre aktivitet på det sosiale plan skjer før en reflekterer over erfaringene.

Med det sosiokulturelle perspektivet er det relevant å se på hvilke implikasjoner et slikt perspektiv på læring gir for læreren og skolens praksis. Ettersom læring skjer i sosiale situasjoner og gjennom å samhandle med andre må en som lærer legge opp til læringssituasjoner der dette fremkommer (Manger et al., 2009). Her blir det viktig at læreren kjenner til både aktiviteter, arbeidsformer og er god på å organisere dette. Ettersom det er en veksel mellom det å samhandle og erfare med omgivelsene i tillegg til å reflektere over disse er det også viktig at lærer legger opp til et variert opplegg. Ettersom elevene lærer gjennom handlinger, samhandling og erfaringer er det viktig at elevene engasjeres i arbeidet. Dette kan også gjelde ved utarbeiding av mål for en periode, arbeidsmetoder som skal brukes eller vurdering av eget arbeid. Involvering av elevene i læringsprosessen er viktig for deres bevissthet om egen læring og å knytte egenskaper de innehar til det nye for videre utvikling.

Ettersom interaksjon og elevaktivitet står sentralt for læring er det også viktig at en lærer klarer å legge til rette for et åpent og godt læringsmiljø (Manger et al., 2009). I tillegg er lærerens tilbakemeldinger viktig ettersom språket og samhandlingen er grunnleggende viktig for utbyttet hos elevene samtidig som elevene trenger støtte for å få ut sitt potensiale. Sett opp mot Vygotskijs syn på læring hos den enkelte forstås tilpasset opplæring og differensiering også å være viktige punkt som forutsetter kompetanse hos lærer til å kunne identifisere hva de ulike elevene trenger.

### 3.3 Tilbakemelding

Det står beskrevet i forskrift til opplæringsloven at elevene har rett til å få tilbakemelding på sin kompetanse og hvordan de kan arbeide for å utvikle seg (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Disse skal ha et faglig innhold og sees opp mot læreplanens mål. Definisjonen på tilbakemelding som vil brukes i denne studien er: «Tilbakemelding er en informasjon som blir gitt eller søkt etter av en lærer, elev eller

medelev angående kvalitetsaspekt av egen (eller andres) og forståelse. Formålet er at informasjonen skal kunne gi en retning for videre arbeid» (Gamlem, 2014, s.7). Det brukes med andre ord en tradisjonell definisjon på tilbakemelding som omfatter både informasjon om kvalitet på et arbeid og hva som kan jobbes med videre.

Tilbakemeldinger er blant de sterkeste påvirkningskreftene på læring og prestasjoner i skolen, enten i positiv eller negativ forstand (Hattie & Timperley, 2007). For at den skal gi positive effekter og et godt utbytte for elevene må den gis i en klar læringskontekst og svare på tre grunnleggende spørsmål: Hvor er eleven på vei (målet), hvor på veien er eleven (status) og hva må gjøres for utvikling og å nå målet (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Det skal altså være en informativ tilbakemelding som tar for seg elevens kompetanse på det gitte tidspunktet opp mot mål og kriterier, samt hva som bør gjøres og hvordan. Ved tilbakemeldinger er det viktig at elevene er klar over de generelle målene som skal nås og det kan være lurt å gi andre spesifikke delmål underveis (Hattie & Timperley, 2007). Dette vil sammen med tilpassede oppgaver for den enkelte kunne være nyttig og bidra til at eleven lettere knytter arbeidet til kriterier. Klare tilbakemeldinger opp mot kriterier vil kunne føre til at eleven reflekterer i større grad over eget arbeid og blir mer selvregulert. Samtidig vil slike informative tilbakemeldinger kunne hjelpe på motivasjonen og selvtilliten hvis de legger opp til mer selvstendighet. Eksempelvis hvis lærer fokuserer på de positive egenskapene og ber elevene bruke disse på en bestemt måte for å utvikle seg eller nå et mål. Gis tilbakemeldingene på et adekvat nivå vil det kunne hjelpe eleven til å utvikle gode strategier for å bruke tilbakemeldingene på en gunstig måte. Det samme gjelder tilbakemeldinger på arbeidsmetodene og eller strategiene de bruker for å løse en oppgave (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Her vil hjelp og rettleiding kunne ha stor læringseffekt.

### 3.4 Kjennskap til mål, kjennetegn på måloppnåelse og vurderingskriterier

Elevenes kjennskap til mål er viktig ved skolearbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Det samme gjelder elevenes kjennskap til og forståelse for hva som kjennetegner ulike måloppnåelser og kriterier for hva som kreves av dem. Som beskrevet i punkt «2.2 Forskrift til opplæringsloven» skal elevene skal få kjennskap til dette. Kjennetegn på måloppnåelse kan defineres som «Beskrivelse av kvaliteten på kompetanse i fag.



Kjennetegnene tar utgangspunkt i kompetansemålene og beskriver kjennetegn på måloppnåelse» (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Kriterier kan defineres som «Beskrivelser eller liste over hva som kreves av en oppgave eller et arbeid». Elever har størst læringsutbytte når kjennskap til dette ligger som et utgangspunkt og arbeid med dette er en forutsetning for å skape en oversikt for de lærende (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Her vil det være hensiktsmessig å jobbe med hele læreplanen for det gitte faget for å danne en forståelse av sammenhengen mellom hovedområder, kompetansemål, kompetansemål og arbeid med grunnleggende ferdigheter. Ved å ha forståelse av hva de skal lære og hva som kreves av dem, samt oversikt over egen læringsprosess og veien videre, vil det danne et godt utgangspunkt for læring (Utdanningsdirektoratet, 2016c). For å skape forståelse hos eleven samtidig som den får fokus på egen læringsprosess vil elevmedvirkning i utarbeidelse av kriterier, kjennetegn og mål kunne være formålstjenlig.

Lærerenes rolle i jobben med å skape oversikt og forståelse blant elevene er viktig gjennom at elevene trenger støtte til dette (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Gode måter dette kan gjøres på er blant annet å vise til gamle oppgavebesvarelser og bruke disse til å vise til hva som er bra og mindre bra opp mot mål og kriterier. En annen måte er å skape kriterier for en oppgave i tilknytning til et eller flere mål i faget. Her kan gjerne elever involveres. Det kan også være lurt å sette noen kjennetegn på måloppnåelse til bruk i underveisvurderingen av elever, og diskutere disse med elevene i sammenheng med deres ståsted.

Engh (2007) gjengir Black og William (1998) sin forskning som samstemmer i at det er viktig å vite hva som skal læres og hvordan. En sentral faktor ved det er at bevissthet rundt kriteriene for et arbeid er en forutsetning for refleksjon og metakognisjon, samtidig som det gir et mer målrettet arbeid. Likevel er ikke kjennskap til kriterier nok i seg selv, for elevene må fortsatt få støtte og hjelp. Det er også viktig at arbeidet med kriterier og mål er noe som må jobbes med kontinuerlig for best mulig utbytte.

### 3.5 Elevmedvirkning og egenvurdering

Under prinsippene for opplæringen i læreplanverket kommer det tydelig frem at elevmedvirkning skal være grunnleggende i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Her står det at «Elevmedverknad inneber deltaking i avgjerder som gjeld læring, både for kvar einskild og for gruppa» og at «elevane skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa innanfor ramma av lov og forskrift, medrekna læreplanverket» (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Elevmedvirkning er noe elevene har rett på, et sentralt aspekt ved vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2015d) og utgjør et av de fire prinsippene for god undervisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Gjennom å være aktiv i vurdering av eget arbeid blir elevene i større grad bevisst eget faglige ståsted, veien videre og hvordan de kan nå målene sine (Utdanningsdirektoratet, 2015a). For at elevene skal bli reflekterte rundt sin egen læringsprosess er egenvurdering en forutsetning. Eleven skal få vurdere egen kompetanse opp mot målene i faget, egen utvikling for å skape fokus på egen faglig fremdrift og vurdere eget arbeid for å få kjennskap og bevissthet rundt kravene som stilles til en gitt oppgave eller mål. Dette er viktig arbeid for å skape et reflektert forhold til egen læring.

Ved involvering av elevene i undervisvurderingen med rettleidende tilbakemeldinger vil de både bli mer motiverte og lære mer (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Dette vil kunne øke forståelsen og gjøre det videre arbeidet enklere. Involvering gjennom for eksempel å vurdere seg selv eller hverandre vil også kunne være gode måter å involvere.

Engh (2007) gjengir forskning fra Black med fler (2002) på som viser til at elevmedvirkning utvikler evnen til å se eget arbeid opp mot mål og stimulerer til metakognitiv tenkning. Dette påvirker evnen til å planlegge og kontrollere eget læringsarbeid. Hartberg, Dobson og Gran (2012) støtter opp under dette og mener at metakognisjon kan være et utbytte av medvirkning og egenvurdering. Gjennom diskusjon med lærer om prestasjoner, mål og veien videre vil elevene i kombinasjon med jevn egenvurdering kunne oppnå god oversikt over egen læringsprosess. Dette vil økte kvaliteten i læringen og skape en dybdeforståelse av kunnskapen som tilegnes. En

forutsetning i praksisen er at elevene må få være aktive og ta valg jevnlig. Følelsen av selvstendighet vil kunne bidra til motivasjon og kontroll over egen faglig utvikling. Hartberg, Dobson og Gran (2012) gjengir Hattie (2009) som har gjort omfattende undersøkelser på ulike aspekters påvirkning på læring. Her kommer det frem at elevmedvirkning og egenvurdering var de mest effektive tiltakene som det kunne bli jobbet med av lærer i undervisningen. Her vises det spesielt til viktigheten av elevenes kjennskap til mål, kriterier og kjennetegn for måloppnåelse. Ved å ha tydelige rammer for læringen og autonomi i egen læring kombinert med jevnlig muligheter for refleksjon over egen prosess som eksempelvis ved egenvurdering vil forutsetningene være gode for at elevene får oversikt over egen utvikling og dybdelæring.

Hverandrevurdering ble i forskningen til Black også sett på som positivt da elevene i større grad åpnet seg for kritikk (Engh, 2007). Dette antas å være grunnet sosial likhet og språket som blir brukt elevene imellom. Utbyttet virker altså å være stort og evne til å fortolke og analysere arbeid og kommentarer er noe som må læres over tid. Igjen kan en se viktigheten av egen- og hverandrevurdering i undervisningen. I sammenheng med dette er det relevant å trekke frem metakognisjon som pekes på som et resultat av elevmedvirkning. Dette omtales også av Utdanningsdirektoratet (2015a) i sammenheng med elevmedvirkning. Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8) peker på det som en sentral egenskap i fremtidens skole og det er en av kompetansene som fremheves i forslaget til utviklingen og satsingen på skolen fremover.

### 3.6 Vurderingskultur

En god vurderingspraksis har utgangspunkt i god og felles forståelse av lovverket og læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2016e). Dette krever samarbeid og drøftinger mellom aktørene i skolen. I sammenheng med vurdering og samarbeid innad i skolen kan en snakke om en vurderingskultur. Dette er et begrep som defineres ulikt, men vil i denne studien benytte seg av definisjonen til Mølgaard og Klausen (2006). De definerer det som noe som beskriver i hvilken grad det er utviklet systematiske vurderingsrutiner som er samordnede på alle skolens nivåer og begrunnet. Den enkeltes skole sin vurderingskultur kjennetegnes ved hvordan vurderingspraksisen løses for en formålstjenlig vurdering for elevene, samt refleksjonen rundt praksisen. For å utvikle vurderingskulturen er det hensiktsmessig med en kombinasjon av arbeid innad på

skolen og i nettverk (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det kreves læringsorientert arbeid over lang tid for å skape endringer. I tillegg forutsettes det at det reflekteres og deles erfaringer blant aktørene i skolen og at arbeidet i nettverk er bindende.

Utdanningsdirektoratet kommer som nevnt med sine anbefalinger og retningslinjer for vurderingen gjennom læreplanverket og prinsippene for god undervisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015c; Utdanningsdirektoratet, 2016d). Disse vil benyttes i sammenheng med analysen for å belyse informantenes skolars vurderingskulturer, som tidligere er påpekt som viktige i sammenheng med vurderingspraksisen.

## 4. Metode

Metode er «læren om de verktøy en kan benytte for å samle inn informasjon» og «en systematisk måte å undersøke virkeligheten på» (Halvorsen, 2008, s.20). Hvilken forskningsmetode og verktøy en bruker i arbeidet vil ha betydning for hvilken informasjon en får og med det være et viktig valg for å fremskaffe relevant empiri.

Prosjektets formål og problemstilling gjør det naturlig å bruke et kvalitativt forskningsopplegg. Metodevalget er basert på hva som sees som hensiktsmessig i sammenheng med informasjonen som søkes. Ved å undersøke læreres perspektiv på vurderingspraksisen har undersøkelsen som mål å finne informasjon om de særegne opplevelsene, meningene og tankene til enkeltindividet i sin livsverden. Til dette formålet er kvalitative metoder passende med bakgrunn i at det «..gir data om det kvalitative innholdet i personers og gruppers erfaringer, opplevelser, oppfatninger, tanker, begreper, verdier, normer, handlinger eller følelser» (Grimen & Ingstad, s.321, 2008). Kvalitative metoder er også godt egnet til å gi kunnskap om det spesielle og menneskelig atferd i ulike kontekster. Dette passer godt med prosjektets søken etter kunnskap om enkeltlæreres erfaringer og praksis i skolen. Formen på et kvalitativt opplegg er også med sin overlappende form og «åpenhet» en fordel sett opp mot forskningsspørsmålene, da nye vinklinger og innfall kan bli aktuelle underveis i prosessen. Slikt sett kan metoden hjelpe til med å berike prosjektet ved sin form og muligheter for justeringer underveis.

Innen samfunnsvitenskapene som prosjektet går inn under, står kvalitative forskningsmetoder sterkt og har sammenheng med en orientering som er kvalitativ (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved en slik orientering er fokuset på de hverdagslige, kulturelle bestemte aspekt ved menneskers handlinger, tanker, læring og forståelse av en selv. Slike orienteringer mener at fenomener må beskrives for å kunne utvikle teori og at de må forstås for å kunne forklares. Dette er i tråd med prosjektets mål om å undersøke læreres virkelighetsoppfatning og erfaring av egen hverdag og handlinger.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for oppgaven er bestemmende for informasjonsinnsamlingen og sentral for egen forståelsesutvikling (Thagaard, 2013).

Prosjektet må med bakgrunn i dette plasseres i et paradigme. Et paradigme kan defineres som: «*En vitenskaps grunnleggende oppfattelse av hva som skal studeres, hvilke spørsmål som skal stilles, hvordan de skal stilles og hvile regler som skal overholdes i tolkning av de innhentede svarene*» (Halvorsen, 2008, s. 56). Det vil med andre ord være styrende og retningsgivende for hele forskningspraksisen. For denne studien vil de styrende normer være innenfor det fortolkende paradigmet. I kvalitative studier med søken etter forståelse av ett eller flere fenomen er fortolkning viktig (Thagaard, 2013). Med bakgrunn i dette er fortolkende teoretiske tilnærminger sentrale ved bruk av kvalitative metoder, og med det relevant for denne studien. Mer spesifikt innenfor det fortolkende paradigmet tolkes hermeneutikk til å være en passende måte å se dataen på.

Hermeneutikken tar utgangspunkt i behovet for å frembringe retningslinjer for fortolkning av tekst (Kleven & Hjordemaal, 2018). Denne fortolkningen går i en vekslning mellom del og helhet og kalles gjerne den hermeneutiske sirkel. Dette betyr at en forstår en tekstdel ut i fra helheten av teksten, og helheten ut i fra forståelsen av delene. Eksempelvis vil denne studien se på hva lærerne svarer om ulike temaer og tolke det ut i fra helheten av responsen og konteksten. Her er en vekslning som gjør at en gradvis får en bedre forståelse (Kleven & Hjordemaal, 2018). Ettersom det her sees på det dypere meningsinnholdet i personers handlinger med vektlegging på fortolkning i sammenheng med helheten, oppfattes det som en fornuftig tilnærming opp mot studiens problemstilling og metoder. Ved jakten på kvalitativ informasjon om lærernes erfaringer og tanker knyttet til fenomenet, sees fortolkning av deler i sammenheng med helheten som en hensiktsmessig arbeidsmåte.

## 4.2 Utvalg

En viktig del av et kvalitativt forskningsopplegg er å velge hvem som skal være ens informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012). Størrelsen på utvalget baseres på formålet med studien (Kvale & Brinkmann, 2015) og antallet kategorier et utvalg skal representere (Thagaard, 2013). Ved kvalitative metoder er kjennetegnet at vi ønsker dybdekunnskap om en avgrenset gruppe (Christoffersen & Johannessen, 2012). Metningspunktet er hvor en føler at en har fått tilstrekkelig med data og at mer innsamling ikke vil gi ny informasjon (Thagaard, 2013). Dette henger gjerne sammen

med antallet kriterier en har for utvalget. Prosjektets utvalg er derfor på fire personer da dette sees som hensiktsmessig opp mot formålet om å få dybdekunnskap om enkelte læreres opplevelser og erfaringer. Kategorien informantene er innenfor er å være kroppsøvlingslærer i den videregående skolen, med kun tre kriterier, som er lærernes erfaring, alder og kjønn. Sett i lys av prosjektets omfang, problemstilling og de valgte kriterier synes fire informanter som adekvat for å nå et metningspunkt.

De informanter som sees som mest hensiktsmessige basert på hva en studie skal undersøke danner grunnlaget for utvelgelsen av hvem en skal hente informasjonen fra (Thagaard, 2013). Utvalget i denne studien er strategisk utvalgt med et mål om å belyse forskningsspørsmålene på best mulig måte. Med bakgrunn i dette så undertegnede det ved oppstart av prosjektet som formålstjenlig å ha en variasjon av informanter når det kommer til erfaring. Det for å potensielt kunne få ulike perspektiv og vinklinger. Med dette var ønsket både erfarne lærere som helst hadde vært med på en endring av læreplan og oppstarten av satsingen på vurdering for læring, samt noen som er relativt nyutdannede. På denne måten var håpet at det potensielt kunne fremkomme forskjellige erfaringer og ulike syn, både når det kommer til teori og praksis, som forhåpentligvis skulle bidra til en bredde i responsen.

Med det overnevnte som utgangspunkt startet prosessen ved å søke til Norsk senter for forskningsdata for godkjenning av prosjektet. Da dette var godkjent (vedlegg 2) ble rekrutteringen igangsatt for å finne passende deltagere. Det første som ble gjort var en diskusjon med veileder for å få innspill på potensielle informanter og tenkte fremgangsmåter. Resultatet ble å kontakte et bestemt utvalg på skoler hvor bekjente av undertegnede hadde kontakter. Skolene som ble valgt og kontaktet ligger på Østlandet og seksjonslederne og lærerne ble kontaktet direkte på mail. Mailen inneholdt grunnleggende informasjon om prosjektet med tema og formål, samt enkel praktisk og erfarings-basert informasjon fra prøveintervjuene. Rekrutteringen var ved noen tilfeller rask og enkel, mens noen takket nei og andre ikke svarte. Likevel ble den etter noen uker fullført med en god blanding av kroppsøvlingslærere med tanke på de tidligere nevnte kriteriene.

Resultatet ble et utvalg på fire personer hvorav én deltaker er kvinne og tre menn. Disse vil presenteres i innledningen av resultat-kapittelet, da dette synes å bli mer ryddig for

leseren. Sett på variasjonen i alder og arbeidserfaring var undertegnede godt fornøyd med utvalget som sa seg interessert og villig til å stille som informanter i prosjektet. Refleksjoner rundt utvalgets ulikheters påvirkning på resultatene og metningspunktet vil bli belyst i det avsluttende kapittelet.

Etter å ha fått klargjort utvalget ble tidspunkter og sted for intervjuene avtalt etter lærernes ønsker. Dette for å få det til å passe inn i deres timeplan og samtidig gjennomføre intervjuene i ønskede omgivelser for deltagerne. Tre av intervjuene ble som et resultat av dette gjennomført på lærernes arbeidsplass, mens ett ble gjennomført ved Norges idrettshøgskole. Her ble også samtykkeskjema (vedlegg 3) utdelt, gjennomgått og skrevet under.

### 4.3 Intervjuguide

En intervjuguide er sentral i den grad av at den strukturerer intervjuet og inneholder de temaer som undersøkes eller spørsmål som skal stilles (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved hjelp av intervjuguiden kan en forsikre seg om at en kommer innom alt som skal undersøkes. Det er viktig at det stilles spørsmål som besvarer det en undersøker slik at kunnskapen en får blir relevant, at en gjør seg forstått overfor informant med enkle, korte og godt formulerte spørsmål, samt at en fremtrer på en respektfull måte. Med bakgrunn i dette var det viktig å utarbeide en guide basert på forskningsspørsmålene og som skulle bidra gjøre meg best mulig forberedt til intervjuene. Her inngikk blant annet etter gode råd fra veileder å se intervjusituasjonen og spørsmålene som stilles fra intervjupersonens side. Dette underbygges av Thagaard (2013) som viser til viktigheten av intervjuerens rolle i kunnskapsproduksjonen. Med rollen følger en rekke potensielle påvirkningsfaktorer som forsker bør reflektere over. Eksempelvis hvilke spørsmål som stilles og hvordan de legges frem. Jeg opplevde det som et viktig punkt, og det fikk meg til å gjøre om og forenkle enkelte spørsmål. Dette ettersom spørsmålene kunne begrense responsen og sette informantene i en noe ukomfortabel situasjon, ved at det kunne oppfattes som om deres kompetanse ble testet. I sammenheng med dette ble også prøveintervjuene som vil utdypes senere i kapittelet relevant.

Videre var det viktig å følge metodelitteraturens anbefalinger om dramaturgi ved rekkefølgen og type spørsmål for å få svar på det som er formålet (Thagaard, 2013). Til



samme tid måtte informantene få svare fritt og åpent i en hensiktsmessig atmosfære. Dette gikk blant annet på å starte med store åpne hovedspørsmål innledningsvis, før det snevret seg inn med oppfølgings- og fordypende spørsmål som var kontekstbestemte fra informantenes hverdag. Her uten at det skulle være kritisk mot deres kompetanse eller meninger. Det virket ved arbeidet i forkant med utformingen av intervjuguiden som en overkommelig oppgave, men var utfordrende i kombinasjon med alt annet en må tenke på i intervjusituasjonen. Slikt sett kan og vil reliabiliteten og validiteten ved intervjuguiden diskuteres da undertegnede ikke er en erfaren forsker.

Etter erfaringene som ble gjort i første prøveintervju så undertegnede det som nødvendig å gjøre noen endringer og justeringer på intervjuguiden. Blant annet var det enkelte spørsmål som måtte forenkles og omformuleres for å bli tydeligere for informantene. Et eksempel på dette var spørsmålet: «Opplevs rammefaktorene du har som lærer tilstrekkelig for å kunne utøve en adekvat vurderingspraksis?». Her måtte spørsmålet gjentas og omformuleres, og informanten virket noe overrasket. Erfaringen fra dette ga et inntrykk av at jeg satte informanten i en defensiv posisjon ved at han/hun ikke forstod hva jeg spurte om umiddelbart. Det er ikke gitt at dette påvirker i negativ retning, men undertegnede så det som hensiktsmessig for responsen og samtalens flyt å forenkle språket i spørsmålene.

I tillegg ble det etter prøveintervju én gjort endringer på oppsettet av spørreskjemaet, da dette ble erfart som noe rotete. Potensielle oppfølgingsspørsmål og utfyllende kommentarer til spørsmål var satt opp som sammenhengende med selve spørsmålet. Derfor ble det strukturert på en annen måte før prøveintervju to. Dette gjorde jobben lettere for undertegnede.

#### 4.4 Prøveintervju

Med bakgrunn i metodelitteraturen og anbefalinger fra veileder følte det viktig å få gjennomført noen prøveintervju etter å ha utarbeidet intervjuguiden. Ved innsamling av data gjennom intervju er intervjueren en sentral del av kunnskapsproduksjonen gjennom samhandlingen, og de håndverksmessige ferdighetene spiller inn på responsen og kunnskapen en får (Kvale & Brinkmann, 2015). For å bli en god intervjuer kreves mye trening og kompetansen vil kunne utvikles ved å praktisere og trene på det å intervjuer. I

tillegg er det viktig å gjennomføre et prøveintervju ved en undersøkelse i et nytt område eller en ny situasjon, uansett hvor erfaren en er som intervjuer (Thagaard, 2013). Det var ikke forventet at jeg skulle bli en ekspert ved gjennomføringen av prøveintervjuene og ble heller ikke resultatet. Likevel var det en fin oppfriskning av de intervjutekniske egenskapene. Samtidig ga det en rekke gunstige erfaringer for den videre prosessen, som førte til utbedringer som sannsynligvis økte kvaliteten på forskningsintervjuene. Disse vil beskrives i de kommende avsnittene. I tillegg var det fint å lytte til lydopptaket. Her fikk jeg høre hvordan spørsmålene ble stilt og flyten undertegnede klarte å skape som intervjuer, samt hvordan informantene responderte. Dette påpeker også Thagaard (2013) som viktig for læringen og forberedelsesfasen i en undersøkelse.

Gjennom første prøveintervju ble jeg som nevnt oppmerksom på intervjuguidens svakheter ved blant annet formuleringer av spørsmål og et litt for ustrukturert oppsett. Her ble resultatet noen gjentakelser og omformuleringer av spørsmål som erfartes å sette ut både informanten og meg til en viss grad. Til samme tid følte jeg at noen spørsmål ble lange og at det nesten ble «puttet ord i munn» på informanten. Enkelte av spørsmålene var satt opp med utfyllende kommentarer og oppfølgingsspørsmål som støtte for meg som intervjuer. Her var jeg ikke godt nok kjent med spørreskjemaet, som gjorde at jeg ikke klarte å utelukke å ta med kommentarene og oppfølgingsspørsmålene ved spørsmålsstillingen. Eksempelvis ble et av spørsmålene som følger: «Hva opplever og føler du gjør den påviste utfordringen med elevinvolvering i vurderingspraksisen vanskelig? Er det tid? Press fra organisasjonsnivå? Egen vurderingskompetanse? Uklare kompetansemål? Elevenes refleksjonsnivå?». Her opplevdes spørsmålet veldig langt, samtidig som alle de potensielle faktorene ble nevnt før informant selv fikk svare åpent. Dette ble endret til de kommende intervjuene ved formuleringen: «Hva opplever du gjør den påviste utfordringen med elevinvolvering i vurderingspraksisen vanskelig?», for så å følge opp ved oppfølgingsspørsmål hvis de ulike faktorene ikke ble nevnt i responsen. Dette hjalp til andre prøveintervju som fløt mye bedre, antageligvis som et resultat av enkle justeringer som ved eksemplene over. I tillegg ga sannsynligvis det første prøveintervjuet verdifulle erfaringer som økte bevisstheten min på forbedringsområdene.

I sammenheng med intervjuguiden ble jeg som nevnt også oppmerksom på at egen kjennskap til intervjuguiden ikke var god nok. Selv om det ble notert og huket av på en

«sjekkliste» underveis i intervjuet mistet jeg gradvis oversikt over hvor vi var kommet i guiden og hva som var besvart på. Dette kan riktignok sees som en svakhet ved intervjuenes egenskaper eller intervjuguiden, men til samme tid en styrke da undertegnede følte at kommunikasjonen var god med tilstedeværelse og fine oppfølgingsspørsmål uten bruk av spørreskjemaet. Intervjuet ga også svar på alt som var ønskelig, noe som var betryggende på det tidlige stadiet. Likevel ble intervjuguiden forenklet og omstrukturert, samtidig som den ble skrevet ut i papirform til prøveintervju to. Disse endringene viste seg å gi gode resultater i form av et bedre håndverksmessig intervju og god flyt.

Den nevnte «sjekklisten» som ble brukt ved første prøveintervju var et håndskrevet dokument som var utarbeidet i forkant. Dette ble laget med tanke om at den kunne støtte opp og sikre at vi kom innom alle temaer som det var et mål å få svar på, samt sørge for bedre flyt i samtalen. Denne fungerte godt innledningsvis, men etter hvert som vi kom lenger ut i intervjuet virket den mot sin hensikt. Fokuset gled gradvis mer over i listen og tok fokuset bort fra selve intervjuguiden. Dette førte til at undertegnede mistet oversikten over hvor vi var i intervjuet og påvirket også spørsmålsstillingen. Eksempelvis endte jeg opp med å spørre: «er prinsippene for vurdering realistiske?». Her ble det stilt et ja/nei spørsmål til samme tid som det var lite konkret hva jeg spurte om. Dette var ikke planlagt å spørre om, men stod beskrevet som et punkt i «sjekklisten». Resultatet av dette ble at informanten ble satt i en utfordrende posisjon, som igjen ga mindre gode svar enn de mer åpne spørsmålene som tok for seg et tema. Som et resultat av dette ble ikke sjekklisten videreført til andre prøveintervju eller forskningsintervjuene, men det var likevel en nyttig erfaring.

Prøveintervju én ga samlet sett tilbakemelding om at jeg ikke var godt nok forberedt og ikke hadde vært kritisk nok til intervjuguiden. Dette var en nyttig erfaring som hjalp for arbeidet videre. Likevel ga det også gode erfaringer gjennom følelsen av å lykkes med det sosiale samspillet, å gi informant trygghet og å kunne gå bort fra «manus», men til samme tid få svar på det jeg undersøker. Dette ga både selvtillit og motivasjon før datainnsamlingen.

Det andre prøveintervju ga som det første intervjuet gode erfaringer og selvtillit for arbeidet videre. Jeg fikk her erfare at endringene som ble gjort med intervjuguiden og

selve gjennomføringen av intervjuet fungerte og forbedret det. Til samme tid ga det meg bevissthet rundt at jeg har litt å gå på når det kommer til tålmodighet i intervjusituasjonen. Ved spørsmålstillingen var jeg noen ganger litt for rask på å utdype spørsmålene og komme med eksempler, før informantene fikk tenke seg godt nok om. I tillegg var en viktig erfaring at enkelte spørsmål kunne forenkles og deles opp for å gjøre det enklere for informanten å forstå og med det få svar på det som var hensikten. Eksempelvis var et spørsmål: «hvordan jobber du og elevene i kroppsøvingfaget med elevmedvirkning i vurderingspraksisen? På hvilke måter og områder er de involverte?». Her kunne spørsmålet vært forenklet til å være kun den første delen, for så at de to kommende kunne vært eventuelle oppfølgingsspørsmål. Spørsmålet førte til usikkerhet hos informanten i hva den skulle svare på og gjorde at jeg selv ble utålmodig og kom med eksempler på hva det kunne være. På den måten opplevdes det å være et for omfattende spørsmål som endte med å bli noe ledende. Derfor ble dette og enkelte andre spørsmål forenklet.

Etter prøveintervjuene var gjennomført forsøkte jeg å transkribere deler av intervjuene. Dette for å få erfaring i å transkribere og ta læring av å lytte. Gjennom å lytte og transkribere kan en lære å stille spørsmål på en god og tydelig måte, avdekke eventuelle forbedringsområder i egen fremtredelse og erfare situasjoner der det kan være hensiktsmessig å stille oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom å høre hvordan jeg stilte spørsmål, responderte og stilte oppfølgingsspørsmål ble jeg klar over små språklige detaljer som ble gjentatt en rekke ganger og opplevdes noe forstyrrende for tydeligheten. Blant annet sa jeg veldig mye «eh» i starten av spørsmålsstillingen, brukte ordet «da» ofte i slutten av spørsmål og forklarende resonnement, og viste for liten tålmodighet ved stillhet slik jeg tolket det. I tillegg fulgte jeg opp med å komme med svar som «ikke sant» og «absolutt» underveis i svarene til informantene. Dette kan virke både forstyrrende og et signal på at jeg som intervjuer tar et standpunkt i forhold til informantens svar. Spesielt det siste ble tatt på alvor for å opprettholde en objektiv holdning til informantens svar og ikke påvirke intervjuene i noen retning. De andre erfaringene ved eget språk er antageligvis en naturlig del av hvordan jeg uttrykker meg hverdagslig, men var til samme tid fint å være klar over inn mot intervjuene.

## 4.5 Intervju

Innsamlingsteknikken som ble brukt i prosjektet var intervju. «Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Dette er en profesjonell samtale hvor samspeilet skaper kunnskap, der forsker har en tilnærming som er orientert rundt det å spørre og lytte. Det kvalitative forskningsintervju søker kunnskap om livsverden til den enkelte. Det skal få frem og tolke mening, samt få kjennskap til det spesifikke og kvalitative kunnskap gjennom språk. Det skal gi nyansert beskrevet informasjon som er fokusert rundt gitte temaer, til samme tid som det skal være åpent for alle svar, tilnærminger og nye fenomener. Sett i lys av dette virket et kvalitativt intervju å være en god metode.

Intervjuformen som ble brukt i prosjektet var et semistrukturert livsverdenintervju. Dette fordi det er passende til å dekke fenomener som skal forstås ut i fra informantens syn og perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Her søkes beskrivelser av mine læreres fortolkninger, noe som passer godt mot prosjektets målsetting. Det ble også valgt fordi det medfører at intervjuet har en ramme og som nevnt en intervjuguide som hjelper med struktur for forskeren. Her hadde jeg kontroll på hvilke temaer vi skulle innom i samtalen, samtidig som det var tilstrekkelig åpent til at informantene kunne svare fritt og lede samtalen inn på interessante vinklinger.

## 4.6 Datainnsamling

Etter at informantene hadde samtykket til å delta i prosjektet, forforståelsen var på plass, intervjuguiden var utarbeidet og prøveintervjuene var gjennomført startet selve datainnsamlingen. I forberedelsesfasen var det viktig å planlegge detaljene godt for å overholde de etiske retningslinjene og få tilfredsstillende reliabilitet og validitet. Det samme gjaldt ved inngangen til intervjuene da forsker har ansvar for å skape en god og komfortabel intervjusituasjon med tillit (Thagaard, 2013). Det er ifølge Thagaard (2013) viktig å reflektere rundt hvor intervjuet finner sted og hvordan dette spiller inn. I forhold til dette prosjektet ble det tolket som hensiktsmessig at informantene fikk være og prate i sine hverdagslige omgivelser. De ble derfor spurt om hvor de ønsket å gjennomføre intervjuet. Dette ble gjort i forhåpning om at det skulle være trygge, kjente omgivelser som kunne gi informantene en mer avslappet og åpen tilnærming til intervjuet. Ved start av intervjuet var det også viktig å forsøke å skape en god relasjon og avslappet

atmosfære med mål om det samme. For å oppnå dette forsøkte undertegnede å prate litt løst før informantene fikk informasjon om formålet ved prosjektet, hvilke temaer det ville blitt gått inn på, hva hensikten med lydopptakeren var og om det var noe de lurte på før vi satt i gang. Dette er punkter Kvale & Brinkmann (2015) anbefaler ved inngangen til et intervju. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og transkribert for å strukturere materialet til analysen. Dette ble utført ordrett sett bort i fra enkelte mellomord som for eksempel «eh» og hvis informantene byttet ord for en bedre beskrivelse. Begrunnelsen for metoden var at det ble sett på som gunstig med tanke på analysemetoden og mitt arbeid med tekstmaterialet.

I intervjuet er rollen til forsker sentral ettersom intervjuer bestemmer tema og styrer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015). Slikt sett har forsker en makt som både kan sees som positiv ut i fra hensikten ved et prosjekt, men til samme tid kan by på utfordringer knyttet til etikk, reliabilitet og validitet i sammenheng med forskers valg og ferdigheter.

I intervjusituasjonen var undertegnede rolig og komfortabel både i forkant og under intervjuene. Dette kom antageligvis av gode forberedelser gjennom å ha forkunnskap om temaet, kjennskap til og god støtte fra intervjuguiden og å ha gjennomført prøveintervjuer, som Kvale og Brinkmann (2015) nevner som viktig. Alle intervjuer fikk slik sett en god start gjennom at lærerne og jeg fikk pratet litt løst i forkant og slik jeg oppfattet det hadde god kjemi til å starte med. Alle informantene virket positive og åpne, noe som gjorde jobben lettere.

Når det gjelder det håndverksmessige ved spørsmålsstillingen, flyten i samtalerne og avhengigheten av intervjuguiden, var dette noe som ble videreutviklet ettersom flere intervju var gjennomført. Eksempelvis var jeg mer fornøyd med egen prestasjon etter intervju tre enn de to første. Slikt sett kan det kanskje diskuteres om jeg burde gjennomført enda flere prøveintervjuer for å være bedre forberedt, eller om situasjonen ikke ville være autentisk nok. Her er det vanskelig å gi noen fasit, men jeg var tilfreds med forberedelsene som gjorde at jeg følte meg godt forberedt i forkant av hvert enkelt intervju.

Selv om forberedelsene og kjemien i intervjuene ble oppfattet til å være god satt jeg likevel ved enkelte tilfeller med inntrykket av at lærerne følte at jeg «fisket» etter et

bestemt svar. Om det kom av kroppsspråket mitt, formuleringene på spørsmålene eller et erfart press er uvisst, men det var ingen spesifikke spørsmål der dette ble en trend i intervjuene. Hvordan det kunne blitt unngått vil kun være synsing etter min oppfatning, og samtidig være vanskelig å si om har påvirket informantene i noen retning. Som analysen og resultatene vil peke mot, antyder jeg at dette ikke er tilfellet.

Likevel skal det stilles et kritisk blikk ved mine egenskaper som intervjuer og forsker, både når det gjelder egenskaper i forberedelser og gjennomføring av datainnsamlingen. Ved enkelte tilfeller ble spørsmålene uforståelige for informantene, og spurt om de kunne repeteres. Ved enklere og bedre formulerte spørsmål kunne dette vært unngått, noe en mer erfaren forsker antageligvis hadde fått til. Det er ikke nødvendigvis slik at dette har påvirket informantene i negativ retning, men jeg går inn med tanken om at det ikke er gunstig å ta informantene på «feil fot», slik jeg selv kunne følt ved vanskelig stilte spørsmål i en intervjusituasjon. For eksempel var det gjennomgående at informantene ikke skjønnte spørsmålet: «hva ved planleggingen eller gjennomføringen vanskeliggjør å praktisere etter rammene en har som lærer?». Her kunne det vært mer konkretisert og forenklet, samtidig som det kunne lagt mer fokus på vurdering, slik jeg erfarte det. Det samme gjaldt enkelte andre spørsmål, men da fordi de ble formulert forskjellig i ulike intervju. I tillegg er det lett å tenke tilbake til intervjuene og innse at jeg ikke har ferdighetene som gjør at jeg i stor grad klarer å tolke og reflektere rundt lærernes svar i lys av teorien underveis i intervjuet. Jeg hadde stort sett kontroll på hva vi hadde vært innom og manglet fra intervjuguiden, men føler ikke jeg i stor grad fanget opp svar som bød opp til nye vinkler og utvikling av intervjuet. Om en besitter disse egenskapene driver en det som beskrives som «profesjonell intervjuforskning» av Kvale og Brinkmann (2015, s. 87). Egne begrensninger kommer før dette stadiet, med unntak av enkelte situasjoner der jeg koblet svarene til deltakerne opp mot hva tidligere forskning sier om temaet og hva de andre informantene hadde uttalt seg om. Kanskje ville det trengtes mer praktisk øvelse eller deltagelse, diskusjon og observasjoner i et fellesskap med erfarne forskere som Kvale og Brinkmann (2015) nevner, for å tilegne disse egenskapene.

Totalt sett ga intervjuene en god følelse og jeg er fornøyd med gjennomføringen.

Ser en på antallet informanter i sammenheng med prosjektets formål vil jeg mene at utvalgets størrelse var fornuftig. Dette mener jeg ettersom jeg opplevde en meningsmetning i forhold til svarene til informantene. Inntrykket satt jeg riktig nok med allerede etter tre intervjuer, men det var likevel greit å gjennomføre et fjerde intervju med tanke på små nyanser i deres erfaringer og tilnærminger. Svarene til informantene var, som det vil bli utdypet i senere kapitler ganske like. De fleste var innom de samme utfordringer og trakk frem mange av de samme aspekter, med litt ulikt fokus og dybde på ulike ting.

#### 4.7 Transkripsjon

Når en transkriberer et intervju gjør en materialet en har tatt opp til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette strukturerer materialet til en tekst som er mer tjenlig for analyse enn lydopptaket gjennom å gi en bedre oversikt. Innenfor transkribering finnes det én hovedregel som må følges, og det er at det skal tydelig informeres om hvordan den er utført. I denne studien er transkriberingen som nevnt utført tilnærmet ordrett og på et detaljnivå der de fleste ord blir skrevet ned. Dette ble gjort for å unngå mistolkninger. Det ble ikke tolket som nødvendig å ha med en beskrivelse av pauser eller følelsesmessige uttrykk da prosjektet ikke går inn på noen følelsesmessige personlige eller såre områder. Slik intervjuene gikk oppfattes det heller ikke som nødvendig å legge vekt på dette i overføringen til tekstform. Lærerne ble i etterkant av intervjuene tilbudt å få oversendt resultatdelen der deres meninger og direkte sitat presenteres. Dette ble gjort for at de skulle få muligheten til å se over og godkjenne at det som er skrevet om dem samstemmer med deres meninger. Dette var det ingen som ønsket eller uttrykte som nødvendig.

Transkripsjonen ble gjort innen noen få dager etter det enkelte intervju, slik at inntrykk og erfaringer fra intervjuet satt ferskt i minnet. Dette ble erfart som fornuftig og antas å ha gjort transkriberingen mer effektiv, gjennom at jeg ved flere tilfeller husket tilnærmet ordrett hva lærerne hadde sagt.

#### 4.8 Strukturering av datamateriale

Da transkriberingen var unnagjort satt jeg igjen med et stort og relativt uoversiktlig datamateriale. Dette ble ansett som å være for lite strukturert og vanskelig å jobbe med i



analysen. Med bakgrunn i dette bestemte jeg meg for å bearbeide materialet for å gjøre det mer effektivt å jobbe med i de videre prosesser. Dette resulterte i et struktureringsdokument hvor det ble delt opp i temaer og fargekoder. Her ble informantenes svar kategorisert i temaer og lagt samlet slik at eksempelvis alle svar tilknyttet tilbakemelding lå på et sted. På de svar hvor informantene kom innom ulike temaer ble svarene lagt under det temaet som var dominerende, mens de andre temaer det også tok for seg ble markert med fargekoder.

#### 4.9 Etikk

Ved all forskning er etikk en sentral del ettersom forskning har stor betydning for og er en maktfaktor for enkeltindivider, samfunnet og den globale utvikling (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2016). Med bakgrunn i dette er det viktig at forskningen foregår etisk forsvarlig. Det er en rekke generelle prinsipper som er gjeldende uavhengig av prosjekt og metode. Blant annet er det overordnede prinsipper som respekt for alle deltakere i prosjektet, etterstrebe etter gode konsekvenser, rettferdig utforming og gjennomføring og opptre redelig og ansvarlig overfor kolleger og offentligheten. Dette gjelder selvfølgelig eget prosjekt også.

Forskningsetikk er et begrep som henviser til et stort antall ulike verdier og normer som organiserer og innretter den vitenskapelige praksis (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). De forskningsetiske retningslinjene er med det konkrete verdier og normer som forskere må legge til grunn i sine prosesser. Retningslinjene er gjeldende for all forskning, noe som selvsagt vil si at det også gjelder denne studien. Dette har jeg vært bevisst på og tatt hensyn til gjennom hele forskningsprosessen. I det følgende vil de ulike etiske refleksjoner, overveielser og valg som er blitt gjort legges frem.

##### 4.9.1 Etiske overveielser før datainnsamlingen

Ettersom studien behandler personopplysninger faller den inn under personopplysningsloven og er en meldepliktig studie (Thagaard, 2013). Dette medfører at prosjektet måtte godkjennes av Norsk senter for forskningsdata (NSD), som er et personvernombud som vurderer prosjekter for ulike forskningsinstitusjoner, inkludert Norges idrettshøgskole (Norsk senter for forskningsdata, u.å; Thagaard, 2013). Dette

gjorde at det tidlig i forskningsprosessen ble sendt inn en søknad til NSD, som etter små justeringer ble godkjent (vedlegg 2).

Når forskningsprosjektet benytter seg av og presenterer personopplysninger må forskeren få et informert samtykke fra informantene om deltagelse og ta hensyn til personvernet (NESH, 2016). Personopplysninger defineres av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) som informasjon som kan påvise identiteten til en enkeltperson direkte eller indirekte (Thagaard, 2013). Det informerte samtykket skal være frivillig, tydelig informert og forstått av deltagerne. Her var det derfor viktig at potensielle deltagere fikk enkel informasjon ved oppstart av rekrutteringen. For at samtykket skal være informert skal informantene ha fått grundig informasjon om selve prosjektet og dets formål og metode (Thagaard, 2013). I tillegg skal det fremkomme tydelig hva det innebærer for informantene å delta. Dette inkluderer informasjon om hva som skal innhentes fra informantene, hvordan det skal brukes, hvordan det lagres og behandles, at personopplysninger anonymiseres, at det vil bli slettet, samt at de har rett til å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt fra prosjektet. Med grunn i dette var det viktig at undertegnede kom med tilstrekkelig informasjon om det nevnte, men på en enkel, forståelig måte. Dette ble gjort skriftlig ved samtykkeskjemaet (vedlegg 3) og ved innledende prat før intervjuene startet.

I tillegg er det verdt å nevne at jeg så det som viktig å gjøre gode forberedelser med tanke på det etiske, på lik linje med andre forberedelser. Dette gikk i å sette seg inn i metodelitteraturen før den praktiske prosessen startet. I tillegg ble det gjort refleksjoner rundt egen rolle som forsker og potensiell påvirkning på informantene og resultatene totalt sett. For å sikre rett kildehenvisning er APA-standarden brukt gjennomgående i prosjektet.

#### 4.9.2 Etiske overveielser under datainnsamlingen

Underveis i datainnsamlingen ble de etiske overveielserne gjort ut i fra min rolle som forsker. Det er viktig at forskeren viser respekt og ikke stiller spørsmål eller tilnærmer seg på en måte som påvirker informantene (Thagaard, 2013). Derfor var det viktig at jeg var bevisst min egen rolle og i størst mulig opptrådte nøytral og objektiv. Dette gikk på alt fra hvordan jeg stilte spørsmål og responderte på svarene til informantene, til kroppsspråket mitt underveis.

#### 4.9.3 Ethiske overveielser etter datainnsamlingen

Et grunnleggende etisk prinsipp i forskning er konfidensialitet (Thagaard, 2013). Dette går på at informasjonen informantene gir håndteres konfidensielt, slik at informantene ikke skades på noe vis. Med dette som grunnlag ble datamaterialet anonymisert gjennom at deltagerne ble gitt pseudonymer før noe data ble behandlet. På den måten ble det ikke presentert eller lagret noe sensitiv informasjon.

Ved presentasjon av svar fra informantene ble det i tillegg viktig å beskytte deres integritet. For å gjøre det er alle svar presentert i den settingen som de ble svart på og sitater gjort tilnærmet ordrett som tidligere nevnt. Resultat-kapittelet der lærernes sitater presenteres ble også som nevnt tilbudt oversendt til dem i forkant av avsluttet studie. Ingen ønsket dette, som jeg tolker til at hadde tillit til at de var presentert korrekt.

#### 4.10 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er to omdiskuterte begreper i kvalitativ forskning ved intervju som innsamlingsmetode (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabilitet handler om studiens troverdighet. Et aktuelt spørsmål i denne sammenheng er om en annen forsker ved den beskrevne metode kan få samme resultater (repliserbarhet), som påvirkes av gjennomsiktigheten og sammenhengen mellom metode og data (Thagaard, 2013). Eksempelvis handler reliabilitet om repliserbarhet ved en positivistisk forskningstilnærming og om argumentasjon for dataproduksjonen gjennom forskningsprosessen ved en konstruktivistisk tilnærming. Alternativt kan en tilnærme seg begrepet som Thagaard (2013) gjengir Seale (1999) på ved å se ekstern reliabilitet som repliserbarhet gjennom potensiell gjentakelse av et prosjekt i en annen situasjon. Dette er vanskelig i kvalitative studier. Intern reliabilitet sees som samsvar mellom dataproduksjon mellom forskere i samme prosjekt, og med det konkret, gjennomsiktig gjengivelse av arbeidsprosess. Her er ikke fastheten i dataene som produseres relevant da forskere ikke kan gjennomføre alt likt. Åpenhet og refleksjon rundt arbeidsprosessen er altså sentral. Denne måten å se det på deles av mange forskere.

Validitet handler om gyldigheten av tolkningene til forskeren (Thagaard, 2013). Med andre ord dreier det seg om det jeg presenterer faktisk representerer virkeligheten av det

som er undersøkt. Validiteten kan slikt sett eksempelvis i denne studien være om fortolkningene av lærernes respons er gyldig, eller om tolkningene er for dårlig underbyggede. Her vil gjennomsiktigheten og de kritiske vurderinger i prosjektet være viktig og validiteten vil kunne styrkes gjennom å vise nøyaktig til blant annet formål, innsamlingsmetode og analyse (Thagaard, 2013).

Forskerrollen er i kvalitativ forskning med intervju som metode avgjørende ettersom intervjueren selv er forskningsverktøyet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dermed er også rollen sentral med tanke på reliabiliteten og validiteten ettersom kvaliteten på gjennomføringen er utslagsgivende. Rollen setter krav til praktiske ferdigheter, sosiale ferdigheter og stor fagkunnskap. Med andre ord besitter en god intervjuer en rekke egenskaper som er viktig å reflektere over. Dette med tanke på alt fra hvilke spørsmål som stilles og hvordan, til hvor intervjuet finner sted og hvordan en går kledd og handler i intervjusituasjonen. Det var her viktig at jeg var klar over maktforholdet og forsøkte i minst mulig grad å påvirke svarene til informanten. Tilknyttet disse punktene er det utfordrende å være helt objektiv og få et klart bilde, men undertegnede har gjort seg noen refleksjoner over egen rolle.

Med tanke på den faglige ekspertisen som Kvale og Brinkmann (2015) viser til for å være en god intervjuer opplevdes den som adekvat i egen datainnsamling. Selv om undertegnede ikke vil beskrive egen faglig kompetanse som en ekspertise erfartes den som tilstrekkelig god for å få utført gode intervjuer. Dette var et resultat av et grundig teoretisk utgangspunkt og gode forberedelser. I tillegg må det tas med i vurderingen av validiteten og reliabiliteten at undertegnede har blitt veiledet av en dyktig og erfaren veileder. Den faglige forkunnskapen tolkes med andre ord ikke til å spille negativt inn eller påvirke prosjektets reliabilitet og validitet.

Det samme gjelder de sosiale kvalifikasjoner som påpekes i Kvale og Brinkmanns (2015) beskrivelse av en god intervjuer. Undertegnede føler at det lyktes relativt bra med samspillet med lærerne. Dette førte til at de virket komfortable med intervjusituasjonen.

Når det kommer til de håndverksmessige ferdighetene tilknyttet prosjektet er det disse ferdighetene og valgene som må vurderes kritisk og reflekteres mest rundt.

Undertegnede er ingen erfaren forsker og det vil antageligvis være naivt å tro at den lille erfaringen sammen med forforståelsen og intervjuferdighetene ikke kan ha påvirket resultatene. Eksempelvis stilles det krav til at intervjuer er dyktig til å tolke og forstå svar, formulere og stille gode, forståelige spørsmål og relevante oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette spiller inn allerede ved utarbeidelsen av intervjuguiden til transkribering og dokumentering av resultatene. Her kan forforståelsen min spille inn, blant annet på tolkninger og analyse. Også her oppfatter undertegnede at det ble gjort et godt og pålitelig arbeid som er gjort ved at metodelitteraturens normer og anbefalinger ble tatt hensyn til og fulgt. Eksempelvis var jeg fokusert på å være aktiv, åpen, lyttende og objektiv i tilnærmingen og det å ikke stille ledende spørsmål. Dette var spesielt viktig ettersom temaet og spørsmålene i intervjuene kan tolkes som testende av lærernes kompetanse og påvirke deres svar. Likevel vil det med stor sannsynlighet ha vært situasjoner der noen spørsmål burde vært stilt på en mer hensiktsmessig måte. Det var antageligvis også flere svar som kunne ha blitt tolket bedre og raskere, og situasjoner som la opp til potensielle formålstjenlige oppfølgingsspørsmål, som ikke ble benyttet. Likevel er jeg fornøyd med gjennomføringen og føler at den har vært reliabel og valid. Grunnen til dette er som tidligere nevnt at forskningslitteraturens regler og anbefalinger har blitt fulgt. I tillegg har det vært god planlegging og forberedelser som har vært kvalitetssikret av en dyktig veileder. Det gjenværende som ikke kan tas høyde for på den måten er gjennomføringen av intervjuet og transkriberingen. På disse punktene er jeg trygg på at transkriberingen er godt og korrekt gjennomført, samtidig som intervjuene ga en god følelse og relevant empiri. Så vil det antageligvis alltid kunne vært gjort utbedringer, men prosjektet oppfattes som åpent, etisk korrekt, tydelig og gjennomført med en kritisk vurdering.

#### 4.11 Analyse

Analysen er allerede i gang ved innsamlingen ved intervjuene (Thagaard, 2013). En får her inntrykk som en tar med seg videre i arbeidet. Etter innsamlingen ble lydopptakene transkribert og utsagn kategorisert for å organisere materialet. Metoden som er brukt til analyse i denne studien henger sammen med kunnskapen som søkes og det vitenskapsteoretiske grunnlaget. Den analysemetoden som er brukt etter datainnsamlingen og transkriberingen er en tematisk analyse. Ved metoden tas det en analytisk tilnærming som fokuserer på studiens temaer, hvor en går sentralt inn på disse

og undersøker alle informantenes syn (Thagaard, 2013). Her er det viktig at jeg ved bruk av den enkeltes svar er tydelig på hvilken sammenheng det er trukket ut av, slik at det helhetlige perspektiv opprettholdes. Det samme gjelder ved sammenligninger av svar. Derfor er det viktig at jeg er tydelig i de senere delene på hva som er temaet det prates om og hvilken kontekst de ulike lærernes svar kommer fra.

Underveis i prosjektet har det kontinuerlig foregått en analyse gjennom en hermeneutisk sirkel. Her fortolkes utsagn kritisk og dyptgående i sammenheng med konteksten der de ulike delene tolkes i lys av helheten (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er altså forsøkt å gjøre sammenhengende tolkninger og analyser gjennom hele prosjektet for videre å kunne ta valg som sees hensiktsmessige og hvor de ulike deler av datamaterialet sees opp mot kontekst og helhet (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). Eksempelvis utviklet intervjuguiden seg gjennom hele prosjektet frem til all datainnsamling var gjennomført. Her startet jeg med å lese og sette meg inn metodelitteraturen og kunnskapsoversikten. Videre ble denne testet i prøveintervjuene som ga meg ny kunnskap om hva jeg kunne gjøre bedre. Det samme skjedde underveis i datainnsamlingen da jeg gjorde meg nyttige erfaringer i forhold til oppbyggingen av intervjuene, måten å tilnærme meg på og stille spørsmål. Ved arbeidet i ettertid gjennom alt fra bearbeiding og analyse av data, til nye litteratursøk har jeg på ny blitt klar over ting jeg kunne plukket opp underveis eller gjort annerledes for å forbedre produktet. Til eksempel fanget jeg dessverre ikke opp at flere av lærerne ikke hadde en klar standard i forhold til arbeidet med å opplyse elevene om vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse. Dette er noe jeg gjerne ville spurt om og som jeg tror kunne belyst utfordringen på en god måte. Men dit hadde ikke forståelsen og kompetansen min kommet på daværende tidspunkt. På samme måte er egen kunnskap og forståelse for de ulike temaene blitt gradvis videreutviklet gjennom intervjuene, bearbeiding av data og nye litteratursøk.

#### 4.12 Metode ved litteratursøk

Når en skriver en masteroppgave tar en utgangspunkt i kunnskap andre har skapt, som en forsøker å videreutvikle (Everett & Furseth, 2012). Litteratursøket er viktig for hele oppgaven fordi det blant annet gjør at en har oversikt over bestående arbeid og kan bruke det i de ulike fasene av forskningsprosessen. Dette inkluderer å finne tema, ha et

passende og godt teoretisk rammeverk, hjelpe til hensiktsmessig metodevalg, god gjennomføring av datainnsamling og passende analyser.

Ved litteratursøket for kunnskapsoversikten i eget prosjekt ble elektroniske søkeportaler og nasjonale biblioteksystem brukt. Disse omfatter Oria (Bibsys), Google Scholar og «forskning.no». Søkeordene her har hovedsakelig vært «vurdering», «vurdering for læring», «egenvurdering», «tilbakemeldinger», «elevmedvirkning», «kroppsoving» og lignende ord på engelsk.

I etterkant av datainnsamlingen har nye litteratursøk blitt gjennomført i søken etter litteratur og empiri fra tidligere forskning som kunne underbygge funn og tolkninger i egen studie. Her ble samme prosess som tidligere brukt for å gjøre nye relevante funn. I tillegg ble enkelte nye søkeord som blant annet «vurderingskultur» og «formålet i kroppsoving» lagt til for å nevne noen. Dette gjorde at jeg kunne ta i bruk enkelte studier som jeg ikke så nytten i ved første litteratursøk, samtidig som jeg fant enkelte andre studier som jeg ikke hadde funnet ved første søk. Slik sett ble jeg gjort oppmerksom på at litteratursøket kunne vært gjort enda mer grundig i arbeidet med å danne kunnskapsoversikten til prosjektet, noe jeg på daværende tidspunkt var tilfreds med.

#### 4.13 Overførbarhet

Ved kvalitative forskningsprosjekt ønsker en å danne forståelse for de temaene en undersøker (Thagaard, 2013). Her er fortolkningen innen studiens rammer avgjørende for om forståelsen er overførbar og relevant i andre kontekster. Om tolkningen er overførbar må sees i lys av studien som gir utgangspunktet for fortolkningen. Her er det avgjørende om det er like forutsetninger og samme kontekst. Argumentasjonen for dette står forskeren for og den har sammenheng med forskningsprosessen. Eksempelvis er utvalget avgjørende i tilknytning til overførbarheten. Overførbarheten vil også kunne være aktuelt med bakgrunn i gjenkjennelse. Dette vil si at fortolkningen gir tidligere kunnskap og erfaring dypere innhold. I sammenheng med denne studien vil dette si at det vil kunne fremkomme funn som underbygger funn fra lignende studier. I hvilken grad funnene i min studie er overførbare vil diskuteres i refleksjonene rundt metoden som er brukt i det avsluttende kapitlet.

## 5.Resultat

Jeg vil i dette kapittelet legge frem og drøfte resultatene. Dette gjøres i lys av det teoretiske rammeverket og relevant forskning.

### 5.1 Presentasjon av informantene

#### «Unni»:

Unni er 45 år gammel og har vært lærer i kroppsøving i den videregående skolen i 17 år.

#### «Lars»:

Lars er 28 år gammel og har vært lærer i kroppsøving i den videregående skolen siden 2016. Han skiller seg slikt sett fra de andre lærerne ved at han er en del yngre, nyutdannet og har mindre erfaring.

#### «Aleksander»:

Aleksander er 37 år gammel og har vært lærer i kroppsøving i den videregående skolen i snart 14 år.

#### «Håkon»:

Håkon er 46 år gammel og har vært lærer i kroppsøving i den videregående skolen siden år 2000. Han er med andre ord den eldste og mest erfarne læreren blant utvalget.

Alle informantene i studien har en utdanning i kroppsøving og idrettsfag med praktisk pedagogisk utdanning.

Med tanke på de påviste utfordringene med vurdering og prinsippene for god undervisvurdering fra den tidligere forskningen, var det interessant å høre hvordan lærerne som deltok i prosjektet praktiserte vurdering. Tilnærmingen til intervjuene var at jeg ønsket å få informasjon om hvordan de løser vurderingspraksisen og inkluderer prinsippene for god undervisvurdering, samt hvilke utfordringer de opplever tilknyttet dette.

I denne delen vil lærernes respons tydeliggjøres opp mot hvert enkelt tema. Deres perspektiv og praksis vil presenteres opp i mot kroppsøvingsfagets rammer, teori,



relevant forskning og ikke minst problemstillingen og forskningsspørsmålene. Ved de temaene der kapitlene blir lange vil det følge en oppsummering av hovedtrekkene.

Lærerne fremstår generelt som positive i sin tilnærming til vurderingspraksisen og profesjonen generelt. De gir tydelige inntrykk av å være utviklingsorienterte og ha et stort fokus på eleven i sentrum, der tilpasninger for å gagne deres fremgang står sentralt. Dette kom også til uttrykk gjennom at de virket oppdaterte og å ha god oversikt over rammene for læreryrket, i tillegg til å ytre sine meninger om forslaget til de kommende endringene i læreplanen som blir gjeldende i 2020. Samtidig får undertegnede et inntrykk av at de har et engasjement for utvikling, faget og egen praksis ved at de stiller til intervju for å bidra til forskning og utvikling av faget. De fleste nevnte også at de så dette som bra for egen praksis, ved at det var fint å få reflektert og satt ord på praksisen sin for egen bevissthet. Lærerne viste til samme tid en åpenhet og positivitet gjennom prosessen som sammen med de nevnte punktene over peker i retning av at de er dedikerte lærere.

I det følgende vil en presentasjon av informantenes perspektiv legges frem. Dette inkluderer deres praksis og tanker om hvert av punktene for god undervisvurdering, en elevaktiv tilnærming, utfordringer, fagets rammer, vurderingskulturen og hva de ville fokusert på hvis de var ansvarlige å utarbeide en ny læreplan.

## 5.2 Arbeid med mål, kjennetegn og kriterier

Elever har størst læringsutbytte når de har en forståelse for hva som er målene og hvilke forventninger som stilles til dem (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Når det kommer til arbeidet med å holde elevene informert og oppdatert på målene, hva som kreves av dem og hva som kjennetegner en god utførelse er lærernes praksis relativt lik. Alle beskriver at de har en innledende gjennomgang i starten av skoleåret hvor de tar for seg kompetansemålene. Alle har også en læringsplattform med en fagside i kroppsøving hvor kompetansemål legges ut for elevene. Den samme plattformen brukes i ulik grad til å oppdatere elevene underveis. Unni sier:

*«Vi legger det på en sharepoint-side. Sånn at hvis jeg har lagd noe, så kan en annen gå inn og hente den ut, og forbedre den. Og der står jo målet. Målet for både timene, men også overordnede mål, da knyttet opp til kompetansemål. Og vurderingskriterier, innhold for øktene som skal være der og hvordan vurdering skal skje for eksempel. Det blir jo da introdusert innledningsvis også ligger det da på fagrommet dems i tillegg for de som er interessert»*

Mens Lars legger ut litt mindre detaljert informasjon:

*«..så for hver aktivitet vi har så prøver jeg å legge ut en beskjed på its learning om hvilke kompetansemål som er gjeldende for det her, kanskje spesielt på det som skiller seg litt ut, typ friluftsliv kompetansemål. Hvis vi har orientering så kan jeg vise til hva er det jeg faktisk ser på ved orientering»*

De to andre lærerne legger i mindre grad ut annen informasjon på siden enn kompetansemålene. Unntaket er at vurderingskriterier legges ut enkelte ganger. Disse lærerne uttrykker seg på en måte som peker mot at de ønsker å bruke mest mulig tid på aktivitet og ønsker å være effektive når det kommer til prat og teori. Aleksander uttaler blant annet:

*«Det viktigste jeg mener at vi gjør er at hver gang vi har noe, uansett hva vi holder på med, så forklarer vi hvordan de skal gjøre det. Altså, hva er en bra utførelse. Viser og forklarer som trenere og instruktører gjør. Det er det viktigste vi gjør syntes jeg»*

Det er tydelig hva han anser som viktig, og det med å vise og forklare hver time er noe alle lærerne har til felles. Bevisstgjøring av elevene på hva de ønsker, forventer og ser etter formidles med det gjennom visuelle og språklig eksempler i undervisningen. Det er noe alle praktiserer. Sett i lys av det kan det synes å være en viktig del av jobben med å klargjøre aktivitetens og vurderingens rammer for elevene. Alle lærerne sier også at de innledningsvis i hver økt har en gjennomgang av mål og fokusområder. Dette kommer antageligvis av en felles forståelse blant lærerne av at det er begrenset hva elevene får med seg av informasjonen på starten av året, og i hvor stor grad de benytter seg av informasjonen som ligger på fagsiden. Unni sier direkte at det er viktig med jevnlig

informasjon og oppdatering for at elevene skal ha oversikt. Dette synes å være en felles oppfattelse blant lærerne, ettersom alle nevner at de har en fast gjennomgang hver time.

*«Og dette presenteres jo for elevene i oppstart, også må man jo ha små drypp underveis da. Hvis ikke så er det jo rett i glemmeboken, så for hver time så har man en oppstart» (Unni)*

Når det kommer til arbeidet med å informere om kjennetegn på måloppnåelse og vurderingskriterier for de ulike aktivitetene virker det i mindre grad å være satte rutiner enn arbeidet som gjøres med mål og innhold. Aleksander sier eksempelvis:

*«Altså, vi legger ut de vurderingskriteriene, og en sjelden gang kan man vurdere å gå igjennom det, men det er veldig sjeldent»*

Mens Håkon sier:

*«Men vi gjør det inne i mellom, hvis vi skal ha et tema, la oss si at vi skal ha dans i en tre uker da, så kan det hende at elevene får være med i forkant å være med å sette noen kriterier på hva de skal bli vurdert på».*

Ut i fra lærernes utsagn virker det som om det ikke er en klar standard for hvordan det jobbes med å informere elevene om vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse. Dette er noe jeg ikke fanget opp underveis i intervjuene, men som jeg har reflektert rundt i ettertid. Derfor fikk jeg ikke undersøkt hvorfor det er slik. At det synes å være mindre gode rutiner i arbeidet med å informere elevene om vurderingskriterier støttes av Eggesvik og Johansen (2012). De fant i sin studie ut at det var en varierende vurderingspraksis blant kroppsøvlingslærere i den videregående skolen. Elevene i deres studie kjente i liten grad til vurderingskriterier og kompetansemål. De har i liten grad blitt informert om dette gjennom skoleåret og i tilfellene det gjøres er det enten i et dokument de får utlevert eller på en fagside. Eggesvik og Johansen (2012) trekker frem at lærerne er nødt til å bruke mer tid på å informere elevene for at kompetansemålene skal være kjente og nyttige for deres læring. Hansen (2017) fant også i sin studie tendenser mot at læringskriterier og kjennetegn på måloppnåelse prioriteres lite og at det gjøres en mindre god jobb med å informere og gjøre disse synlige. Unni sier likevel at

hun legger ut kriterier og kjennetegn fast, som tidligere beskrevet i dette kapitlet. Aleksander legger dette ut til elever i tredjeklasse, mens han har karakterfri oppstart på VG1 og VG2 for å ta bort fokus fra karakterer og press rundt dette. Ellers varierer det ut i fra elevenes forespørsel. De andre lærerne legger det ut i ny og ne på fagsidene, da gjerne i sammenheng med bytte av aktivitet for en periode. I gjennomføringen av undervisningen skiller praksisen seg ved at Unni og Håkon er tydelig på at dette nevnes konkret, mens Lars og Aleksander tar det på en mer indirekte måte underveis.

Slik sett kan vi se en stor variasjon i hvordan lærerne praktiserer å informere elevene om vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse. Det er med bakgrunn i lærernes beskrivelser av egen vurderingspraksis vanskelig å konkludere om elevene deres er opplyste med tanke på mål, kjennetegn og kriterier. Ettersom vi ikke har elevenes perspektiv, blir det bare antagelser. Likevel kan en gjøre seg noen tanker om hva som er sannsynlig. Ut i fra beskrivelsene om at kompetansemålene gjennomgås i starten av året, legges ut på fagsiden deres og at læreren går gjennom hva som er målet for timen i starten av hver time anser jeg det som sannsynlig at elevene kan ha kjennskap til dette. Til samme tid antar jeg ut i fra den lite standardiserte og ujevne praksisen med tanke på vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse, at det kan være mangler her. Dette til tross for at lærerne har stort fokus på å vise og forklare. Antageligvis vil en del elever fange opp hva læreren ser etter og hva som er en god utførelse i ulike aktiviteter. Men jeg ser det også sannsynlig at det er en del elever som ikke får det med seg, ettersom det ikke prates eksplisitt om eller legges ut jevnlig i alle aktiviteter. Det er ikke grunnlag for å konkludere noe, men praksisen peker slik jeg tolker det mot at det kan være en positiv endring fra Hopfenbeck (2011) og Redelius og Hay (2012) sin forskning. Her ble det som nevnt vist til mangel på kjennskap til mål og hva som forventes av elevene. Forskerne anbefalte i den sammenheng en tydeligere formidling til elevene, utbedret vurderingskultur og tydeligere rammer for lærerne. Mer konkrete rammer trakk lærerne i studien til Hansen (2017) også frem som ønskelig for et bedre arbeid med vurdering for læring.

For å utbedre praksisen med å informere elevene om kjennetegn på måloppnåelse og vurderingskriterier kan en tydeligere formidling til elevene og utbedret vurderingskultur ut i fra teori, tidligere forskning og mine funn virke hensiktsmessig å fokusere på. Dette for å utvikle gode rutiner og tydeliggjøre viktigheten av å informere elevene. Leirhaug

og Annerstedt (2015) trekker også frem læreres kjennskap tilknyttet prinsippene for god undervisningsvurdering som et forbedringsområde. På bakgrunn av mine data virker det ikke som om det er en mangel i kjennskap blant mine lærere, men likevel har jeg inntrykket av at potensialet ved god bruk kan være større enn lærerne gir uttrykk for.

Når det kommer til elevmedvirkning ved valg av og utarbeidelse av vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse varierer dette blant lærernes praksis, men det er stort sett lite medvirkning. Lærerne nevner at elevene får være med på dette enkelte ganger, uten at det fremkommer at det er planlagt eller standardisert som en del av undervisningen. Dette er de samme erfaringene som fremkom blant lærere og elever i Hansen (2017) sin studie av elevvurdering i kroppsøving. Her kom det frem at elevene involveres lite i arbeidet med vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse. Studien viste også til at mange elever hadde dårlig kjennskap til kriteriene og kjennetegnene, men at det var noe varierende. Mangelen på medvirkning i utarbeidelse av vurderingskriterier i kroppsøvingsfaget vises også i Eide (2011) sin studie av elever og læreres oppfattelse av vurderingspraksisen i kroppsøving på ungdomsskolen. Her svarer få elever at de får medvirke ved å utarbeide egne vurderingskriterier. Det synes altså å være en relativt lik tilnærming blant lærerne i de ulike studiene til å informere og la elevene medvirke i tilknytting til vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse. Nå er det antageligvis noen forskjeller i praksisen i videregående skole og ungdomsskolen, men rammene for lærerne i form av læreplanverket skal være de samme i begge institusjoner. I tillegg faller det naturlig for meg å tenke at det bør være en rød tråd gjennom hele opplæringen med god vurderingspraksis. Både for elevenes læring og utvikling generelt, men også for å forberede elevene best mulig til den videregående skolen. Når det kommer til grunner for- og utdypelse av praksisen til informantene i denne studien, vil dette utdypes senere i avsnittene om elevmedvirkning og involvering, samt utfordringer.

Ser en lærernes beskrivelse av egen praksis i lys av hva Utdanningsdirektoratet (2016c) påpeker som viktig ved arbeidet med å informere elevene, kommer det frem at lærerne stort sett følger anbefalingene. Dette ved at de har en gjennomgang av målene i starten av året og i forkant av hver time. De følger også retningslinjene delvis når det kommer til vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse. De utarbeider det for aktivitetene de har i undervisningen, men lar i mindre grad elevene få medvirke i dette arbeidet. Det

legges i ulik grad ut på fagsiden og varierer i hvor tilgjengelig de er for elevene. Alle forsøker å gi referansepunkter til elevene gjennom å vise og forklare i undervisningen, som antageligvis tar for seg hva de ønsker og forventer fra elevene. De involverer elevene lite i medvirkningen her, men det forekommer enkelte ganger, som også skal være hensiktsmessig for elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Slikt sett følger de stort sett Utdanningsdirektoratet sine anbefalinger.

I sammenheng med hvordan det jobbes er det aktuelt å trekke frem skepsisen til lærerne rundt elevenes engasjement med tanke på mål, kriterier og kjennetegn. Som skrevet tidligere i kapittelet synes lærerne å ha en forståelse av at det er begrenset hva elevene får med seg i innledningen av året og timen. De har et inntrykk av at elevene ikke nødvendigvis engasjerer seg og følger godt med. Dermed kan resultatet bli at de ikke får med seg innholdet og budskapet ved hva som er målene og kriteriene i undervisningen. I tillegg virker alle å ha en skepsis og usikkerhet rundt hvor mye elevene tar i bruk informasjonen som ligger ute. Dette uttrykkes ikke direkte som en utfordring av lærerne, men forstås av undertegnede som en faktor i lærernes besvarelser i sammenheng med elevenes kjennskap til mål og forventninger. Dette er noe jeg ikke ble oppmerksom på før analyse-arbeidet, som jeg gjerne skulle ha fått med meg og fulgt opp underveis i datainnsamlingen. For hvorfor er det slik at elevene ikke viser interesse for noe så sentralt for undervisningen? Hvorfor klarer ikke skolen å understreke viktigheten og de positive effektene av å kjenne til dette overfor elevene? Dette er spørsmål det ville vært interessant å få svar på, med bakgrunn i hva forskning sier. Det er slik at elevene lærer best når de har oversikt og forståelse for mål, kriterier og kjennetegn på måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Det samme fremhever Buland, Engvik, Fjørtoft, Langseth, Sandvik og Mordal (2014) i sin rapport om individuell vurdering i skolen og trekker frem at bevisstheten rundt dette er viktig. Her viser de til Sadler (1989; 1998) som mener at det er nødvendig at elevene kjenner til målene og hva som er en god utøvelse for å kunne dra nytte av tilbakemeldingene. Ifølge Buland med fler (2014) viser også Black og William (1998; 2009) i sine studier at elevvurdering med tilbakemeldinger opp mot mål og kriterier som er bestemt på forhånd gir bedre læring, uavhengig av utdanningsnivå. I tillegg kan tydelighet rundt mål og kriterier i forkant av timene virker motiverende for elevene (Buland et al., 2014). Kanskje er det slik at skolene ved lærerne og ledelsen innad selv ikke kjenner til potensialet ved dette og at det ikke er tilstrekkelig implementert i tankegangen til

skolene? Hvis det er tilfellet er det antageligvis en lang vei å gå før en får utviklet en kultur og praksis der dette er grunnleggende. Likevel er det nok ikke slik at det bare er å innføre dette i en skole for at det skal gi resultater. Mine lærere er i intervjuene inne på at kroppsøvningsfaget har en tidsbegrensning som gir utfordringer med å få gjennomført alt og få nok aktivitet. Ut i fra dette tolkes enkelte av lærerne til å nedprioritere det teoretiske aspektet, samtidig som de føler det er viktigere å få gjennomført aktivitet enn å prate.

I sammenheng med usikkerheten blant lærerne rundt elevenes engasjement med tanke på mål, kjennetegn og kriterier for undervisningen beskriver Unni en tanke rundt elevenes manglende besøk på fagsiden:

*«..det blir jo da introdusert innledningsvis også ligger det på fagrommet deres i tillegg for de som er interessert. Og det er jo variabelt, men det er en god del elever som er ganske ivrige i kroppsøving og som syntes det er gøy, som likevel kanskje ikke er så aktive på fagsiden. De har mer enn nok med teorifag å gå inn på disse sidene. Så selv de aller flinkeste elevene, skoleflinke eller ikke skoleflinke, de er ikke sånn dødsivrige inne på sidene»*

Hun erfarer altså at enkelte elever kan oppleve mengden informasjon som de skal holde seg oppdatert på i alle fag som for stor. Det kan være en aktuell og undervurdert betraktning i forhold til undersøkelsene av prinsippene for god underveisvurdering. Én ting er om læreren klarer å implementere det på en god måte i vurderingspraksisen, men hvordan er det med elevene selv som står midt i det? Blir det for mye informasjon å motta og håndtere, samtidig som de gjerne skal være motiverte, aktive og bruke informasjonen til egen utvikling? Ser en dette i kombinasjon med at lærerne sier at deler av elevene ikke er modne nok til å kunne gjøre god nytte av egenvurdering og refleksjon over egen læring blir det enda mer aktuelt. Utfordringen med mangfoldet av oppgaver og elever synes sammen med mangelen på tid til rådighet å gjøre arbeidet med å informere og engasjere elevene i mål og forventninger komplekst. Slik sett er det antageligvis ingen enkel løsning på dette, men noe som ville vært interessant å undersøke videre.

### Oppsummering:

Med tanke på å informere elevene om mål, kriterier og kjennetegn på måloppnåelse har alle lærerne en innledende gjennomgang i første time av skoleåret. Alle lærerne benytter seg av en fagside på nettet til å legge ut informasjon i ulik grad. Mål og innhold er noe lærerne fokuserer på og legger ut informasjon om, mens det ikke er noen fast rutine når det kommer til å informere om vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse. Her er praksisen ujevn og ulik blant lærerne. Dette finner støtte i annen nyere forskning. Lærerne i min studie har ikke det største fokuset på hva som sies innledningsvis i skoleåret og hva de legger ut på nett, men hva som skjer innad i timen. Lærerne starter timene med en prat om mål og hva som fokuseres på i timen, men virker ellers å nedprioritere teori og prat. Dette kan sees i sammenheng med at flere av lærerne tror elevene får med seg lite av informasjonen som gis i lengre teori- og informasjonsdeler. To av lærerne er veldig fokuserte på instruksjonen gjennom å vise og forklare for elevene underveis i aktivitetene og gjøre all prat og teori effektiv. Dette er de samme lærerne som i mindre grad legger ut jevnlig informasjon på nettet og har færre alternative metoder for å opplyse elevene. Å vise og forklare er likevel noe alle gjør, men det fremkom at de to nevnte lærerne i større grad benytter dette som en implisitt måte å informere elevene om hva de ser etter, vurderer og hva som kjennetegner en god utøvelse. Dette kommer antageligvis av at mye aktivitet er prioritert.

Lærernes praksis virker i relativt stor grad å følge Utdanningsdirektoratets prinsipper og anbefalinger for vurdering. Det virker i så måte å være en utvikling i riktig retning sammenlignet med tidligere forskning. Likevel synes det å være enkelte mangler og et forbedringspotensial med tanke på kjennetegn på måloppnåelse og vurderingskriterier. Både når det kommer til å informere elevene og å la de medvirke. Her kan det ligge en utfordring blant både elevens og lærers kjennskap til potensialet ved godt informerte elever.

### 5.3 Tilbakemeldinger

Et tema som åpenbart fremstod som viktig for lærerne slik de pratet og engasjerte seg var tilbakemeldinger. Uavhengig av tema endte ofte resonnementene deres inntil tilbakemeldinger til elevene, enten det var en beskrivelse av deres praksis, utfordringer de møter i hverdagen eller generelle betraktninger i forhold til vurdering. Som et resultat



av dette var et av de sterkeste inntrykkene jeg satt igjen med etter datainnsamlingen knyttet til tilbakemeldinger. Det fremkom at lærerne har et stort fokus på og erfarer kommunikasjonen og tilbakemeldingene til elevene som noe av det mest avgjørende og essensielle for elevenes utvikling. Eksempelvis sier Unni innledende ved det åpne spørsmålet om sin vurderingspraksis:

*«Men det er veldig viktig å gi elevene feedback underveis også på hva de skal gjøre for å bli bedre eller eventuelt ting de gjør veldig bra. Og underveis har jeg alltid vært opptatt av det å gi tilbakemeldinger, og det er jo krevende på grunn av tiden»*

Senere påpeker hun også ved spørsmål om hva hun syntes er utfordrende med vurdering i kroppsøving at hun gjerne skulle hatt mer tid til kommunikasjon:

*«Det jeg nok syntes har vært mest krevende er nok at jeg skulle hatt enda bedre tid til å kommunisere med noen enkeltelever»*

Omtrent det samme svaret ga Håkon på det samme spørsmålet:

*«Det er jo det å kunne gi nok konkrete tilbakemeldinger til elevene så de hele tiden vet hva de skal jobbe med. Og det føler jeg nesten er en umulig oppgave hvis du har full stilling i kroppsøving. Så man må bare prøve å gjøre det beste ut av det, men som jeg sier, jeg skulle gjerne hatt bedre tid med elevene. Klart, når det er et to-timers fag som er slått sammen til én økt i uka, så er det en reell utfordring å ha et godt samspill med elevene, sånn at de kan få konkret tilbakemelding på hva de skal jobbe med»*

Det er tydelig at lærerne opplever tilbakemeldinger som et sentralt element i deres praksis. De skulle ønske de hadde mer tid til å følge opp enkelteleven, sørge for at elevene vet hvor de ligger og hva de bør jobbe med. Med bakgrunn i at de ser mangelen på tid til å gi alle elevene gode tilbakemeldinger som en fremtredende utfordring, tolker jeg det til at de ser den daglige veiledningen og kommunikasjonen som viktig for å oppnå målene for undervisningen. Dette samstemmer med forskning som viser til at tilbakemeldinger har mye å si for elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Lærerens rolle er avgjørende med tanke på at det er hun/han som gir tilbakemeldingen og er ansvarlig for hva den inneholder og hvilket tidspunkt den gis på.

Tilbakemeldingene skal gi faglig informasjon om hva de gjør bra og hvordan de kan jobbe videre for å forbedre seg. Den skal altså beskrive hva eleven mestrer og gi en fremtidsrettet anbefaling. Denne skal være personlig tilpasset og være knyttet til et mål i læreplanen. Ved å få tilbakemeldinger som elevene kan bruke for å forbedre seg vil den også kunne gi dem motivasjon og økt læring. Det vil i tillegg kunne ha god effekt på elevenes læring å gi tilbakemeldinger på de metoder og strategier de benytter seg av i læringsprosessen. Det kan eksempelvis være hvilke valg eleven tar når den skal løse ulike oppgaver eller hvordan de bruker tilbakemeldingene de får for å kjennskap til eget ståsted og hva de kan gjøre for å forbedre seg.

I motsetning til studien til Leirhaug, Annerstedt og MacPhail (2016) der lærerne slet med bruk av formativ vurdering, viser lærerne i min studie til at tilbakemeldingene stort sett er formative. Ved beskrivelsene av deres egen praksis tolkes mine lærere gjennom direkte svar knyttet til tilbakemeldinger og indirekte gjennom andre spørsmål til at de utøver en praksis som følger Utdanningsdirektoratets (2016a) retningslinjer og anbefalinger for tilbakemeldinger. Lærerne virker veldig utviklingsorienterte i sin tilnærming og synes å ha et ønske om å få mest mulig ut av elevenes potensiale. Ut i fra sitatene kan det synes som om lærerne ofte gir tilbakemelding på hva elevene mestrer og anbefalinger om hva de kan jobbe med videre.

Generelle trekk ved lærernes praksis er at alle verdsetter å komme med jevnlig tilbakemeldinger, og slik jeg tolker det, så ofte som mulig. Her er riktig nok en stor utfordring å få gitt tilstrekkelig tilbakemelding til alle, og få gitt gode nok tilbakemeldinger. Dette er et fremtredende frustrasjonsmoment for lærerne som vil utdypes i delen som tar for seg utfordringer. Innholdet i tilbakemeldingene fra lærerne synes slik de uttaler seg å fokusere mye på utvikling i tillegg til informasjon om hva elevene gjør bra. Svarene til Aleksander er i så måte beskrivende for praksisen.

*«Det var selvfølgelig masse tilbakemelding underveis på hva man kan gjøre bedre. Jeg forklarte hele tiden hvordan ulike ting skal gjøres og hva som er viktig. Hadde veldig, veldig fokus på mestring»*

*«Karakteren kommer ikke på vitnemålet, det har ingenting å si. Det samme gjelder VG2, alt vi gjør skal jo egentlig dreie seg om at de opplever mestring og glede og den biten der, også er det selvfølgelig kjempeviktig med vurdering. De skal vite hva de kan gjøre bedre»*

Ser vi på det første sitatet i dette kapittelet er det tydelig at også Unni beskriver tilbakemeldinger på en måte som synes å vektlegge utvikling og hva elevene kan gjøre for å bli bedre. Slikt sett underbygger disse sitatene både at lærerne er utviklingsorienterte og at de har en praksis der tilbakemeldinger på hva eleven kan gjøre for å forbedre seg står sentralt. Med det synes de å praktisere hensiktsmessig etter forskrift til opplæringsloven og Utdanningsdirektoratets anbefalinger. Slikt sett fremmer de en utøvelse som vil kunne hjelpe på motivasjonen og som kan virke positivt på elevenes villighet til å delta aktivt og ta ansvar i egen læring. (Engh, 2008). Lærerne synes også å tilpasse tilbakemeldingene til den enkelte elev, selv om ikke alle uttaler dette eksplisitt.

Den dominerende formen for tilbakemelding blant lærerne i min studie er muntlig. Med tanke på kroppsøvfagets praktiske form er dette antageligvis vanlig. Dette samstemmer med Hansen (2017) og Bach (2015) som i sine studier av vurderingspraksisen i kroppsøving fant ut at muntlige tilbakemeldinger er den dominerende formen for tilbakemeldinger. Muntlige tilbakemeldinger er ifølge Engh (2011) som viser til Alexander (2000) ofte en mer effektiv metode enn å gi skriftlige tilbakemeldinger, som taler for at lærerne gjør fornuftige valg. Tilbakemeldingene virker blant mine lærere å gis mest underveis i aktivitet gjennom kort veiledning av utførelse og forbedringspunkter. De muntlige tilbakemeldingene kommer også i starten og slutten av timene, og ved fagsamtaler én gang i semesteret. Når det gjelder de skriftlige tilbakemeldingene gis de som oftest i tilknytning til innleveringer eller egenvurderingsskjemaer som elevene har fylt ut. Knyttet til skriftlig vurdering beskrev Aleksander en spesiell praksis. Sammen med ledelsen på skolen anbefaler han alle lærerne på skolen om å ikke gi noen vurdering på et skriftlig arbeid før elevene selv har gjort en egenvurdering eller refleksjon rundt arbeidet.

Av mer personlige svar utpekte også Lars seg ved noen særegne svar i sammenheng med tilbakemeldinger. Lars påpekte at det gjerne er en forskjell i hvordan det blir jobbet med tilbakemeldinger om det gjelder ferdighet eller holdninger.

*«..men det går på tekniske ferdigheter for eksempel. Da er det jo å jobbe med hvordan man utfører det teknisk og hele tiden, jobbe med det her, gi tilbakemeldinger og også legge opp til øvelser som fasiliterer for at dem kan utvikle seg på best mulig måte. Også har vi noen der det går mer på dette med holdninger, og der opplever jeg at det i mye større grad er viktig å ha en dialog kontinuerlig på hvordan dem selv føler det går»*

Gjelder det ferdigheter er tilbakemeldingene gjerne korte og konkrete fra lærer, mens det ved holdninger er fornuftig med en metode der det foregår en kontinuerlig dialog hvor eleven selv får komme med sine tanker rundt egne holdninger. Unni kom også med et spennende svar i sammenheng med hvordan de jobber med tilbakemeldinger. Hun sa nemlig at hun gjerne prøver å ha en spørrende, elevaktiv tilnærming til det å gi tilbakemeldinger.

*«..men egentlig så er jeg mest opptatt av å skape en dialog. Det er jo ikke bare jeg som skal sitte å prate, for da vet du jo ikke hva dem får med seg. Så jeg åpner ofte med spørsmål. Her kommer det helt an på eleven, altså hvis det er en elev som sliter litt med en del ting så begynner ikke jeg å snakke om vurdering med en gang. Jeg har kanskje fokuset på noe annet da, ikke sant, «åssen gikk det, jeg syntes egentlig det gikk veldig bra siste økt, hvordan syntes du det gikk? Hva kunne du tenke deg å gjøre fremover og sånt». Så, det er på en måte den type eleven da. En annen type elev, som jeg tenker er en 4'er eller 5'er, den vil jeg helst at kommer frem til det svaret selv. Jeg har en sånn regel at helst så er det elevene som sier litt om hvordan innsatsen har vært, hvordan de syntes de har vært i forhold til de fokusområdene som vi har. Også kan jeg komplementere det eller rettlede eller stille oppfølgingsspørsmål»*

Med andre ord ønsker Unni i størst mulig grad at elevene selv skal komme med deres syn på prestasjonene, hva de kan forbedre og hvordan de kan nå dette før hun kommer med sine meninger. Hun åpner gjerne med et spørsmål til eleven, tilpasset til typen og

det faglige nivået, før hun selv kommer med en rettleiding eller oppfølgingsspørsmål. Med dette blir antageligvis elevene nødt til å reflektere over sine egne handlinger i lys av et mål eller en god utførelse. Om disse faglige spørsmålene tilknyttet elevenes læringsarbeid stilles på en god måte slik at elevene reflekterer, vil dette ifølge Frapwell (2010) kunne hjelpe på utvikling i prestasjoner, selvtillit og holdninger hos elevene. Ut i fra hva Utdanningsdirektoratet (2016a) viser til som en god tilbakemelding høres dette ut som en veldig fornuftig tilnærming, men antageligvis også tidkrevende.

#### Oppsummering:

Tilbakemeldinger er noe som lærerne anser som svært viktig i sin praksis for å veilede elevene i opplæringen. Det synes som om lærerne i min undersøkelse skiller seg noe fra tidligere forskning gjennom at de i større grad benytter seg av formative vurderingsformer. Lærerne er utviklingsorienterte og gjør en vurdering som gjenspeiler Utdanningsdirektoratets prinsipper (2016a). De fokuserer på jevnlig tilbakemeldinger, hva eleven kan gjøre bedre og at de skal oppleve mestring. Tilbakemeldingene kommer stort sett i muntlig form, mens skriftlige tilbakemeldinger først og fremst kommer ved innleveringer eller egenvurdering.

#### 5.4 Elevmedvirkning og egenvurdering

Det var med bakgrunn i de påviste mangler og utfordringene med implementeringen av elevmedvirkning i den tidligere forskningen til blant annet Leirhaug og Annerstedt (2015), Hopfenbeck (2011) og Burner (2015) interessant å høre hvordan elevene ble involvert i lærernes undervisningspraksis.

Ved spørsmål om hvordan elevene medvirker og involveres i kroppsøvningsfaget kom det frem at to av lærerne involverer elevene ved oppstart av året. Her deles det ut et spørreskjema hvor elevene får komme med innspill på hva de kunne tenke seg og liker å gjøre. Denne responsen henspiller inn på innholdet i undervisningen. Lars uttaler for eksempel:

*«I starten av skoleåret, så pleier jeg å gi ut et skjema der dem får fylle inn litt om hva de har drevet med før, hvilke idretter dem foretrekker og hva dem ikke ønsker å ha. Samtidig så har jeg da gått igjennom kompetansemålene så dem er*

*klar over hva det er vi må igjennom. Men det går jo an å tilpasse aktivitetene innenfor kompetansemålene, ut i fra gruppa. Så man får noe flest mulig syntes er gøy å holde på med og motiverer for å delta i aktiviteten. Så jeg prøver jo å inkludere dem i planleggingsarbeidet».*

Som nevnt tidligere i avsnittet om å informere elevene om mål, kriterier og kjennetegn kom det frem at lærerne enkelte ganger, men i liten grad lar elevene medvirke i utarbeidelse av vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse. Som Lars påpekte i sitatet ovenfor vil det å la elevene medvirke og bestemme aktivitetene kunne motivere. Dette stemmer med hva Utdanningsdirektoratet (2015b) sier om elevmedvirknings potensielle påvirkning på motivasjonen. Det kan også gjøre at elevene mer bevisst på sine læringsprosesser og øke innflytelsen i egen utvikling. Samtidig vil det kunne være med på å utvikle de sosiale relasjoner ved et godt læringsmiljø. Smith (2009) referer i sitt arbeid til Hattie (2007) som underbygger at elevmedvirkning kan bedre motivasjon og læring. Hun viser også til at det kan gi dypere forståelse av oppgaver og mål, som vi så de potensielle gevinstene av i avsnittet om kriterier, kjennetegn og mål (Smith, 2009). Deler av elevene til mine lærere får da innvirke både i innholdet i form av aktivitet og hva som vurderes, mens andre bare er involvert i arbeid med vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse enkelte ganger.

Når det kommer til medvirkning ved gjennomføring av selve vurderingen gjennom egen- eller hverandrevurdering er også dette noe som varierer mellom lærernes praksis. Egenvurdering skal være en del av undervisvurderingen og er en betingelse for at elevene skal få et reflektert forhold til egen utvikling og læring (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Buland med fler (2014) henviser til studiene til Sadler (1989; 1998) og Black og William (2009) som presenterer at egen- og hverandrevurdering er meget læringsfremmende metoder. At metodene øker bevisstheten og refleksjon rundt egen læring er også blant hovedfunnene i deres egen studie (2014). Tre av mine lærere sier at egen- og hverandrevurdering er noe de gjennomfører enkelte ganger, mens den siste læreren sier at det skjer sjelden. Unntaket er én økt i året på VG2 og VG3 der de planlegger, gjennomfører og vurderer. To av de tre lærerne virker å bruke det ganske mye, der Lars for eksempel varierer med bruk av hverandrevurdering og egenvurdering gjennom et skjema eller bruk av en applikasjon og video. Det sies ikke direkte at det er mye egenvurdering, men synes som om det gjøres enkelte ganger gjennom varierte

metoder. Unni sier også at de bruker det en del for å få elevene mer reflekterte i tilknytning egen læring.

*«..Også har jeg brukt egenvurdering en del, og det er kanskje like mye for å bevisstgjøre dem selv, i forhold til hva de legger ned av arbeid»*

*«Også har vi i noen tilfeller hatt at de har vurdert hverandre. På hvilke måter det har skjedd, det er litt det samme. De har fått spørsmål, også skal de vurdere en makker. Ellers har de for eksempel hatt dans, også har den ene gruppen skulle vurdere de andre etter noen kriterier som vi har bestemt på forhånd. Og da er det veldig fint hvis man har anledning til at elevene er med på å danne de kriteriene da. For det får et helt eierskap til det, også blir det tatt litt mer seriøst»*

Sett i lys av informantenes respons skiller de seg altså fra den nevnte tidligere forskningen til Hopfenbeck (2011), Burner (2015) og Leirhaug og Annerstedt (2015). Dette er i samsvar med studien til Bach (2015) som viser til at de fleste lærere har egenvurdering. Hun fant også at elevene virker å involveres i vurderingsarbeidet i stor grad blant de aktuelle lærerne hun intervjuet. Dette er i motsetning til Eide (2011) sin studie som viser til at få elever får vurdere seg selv og medelever. Her skal det nevnes at Eide sin undersøkelse var rettet mot ungdomstrinnet, mens Bach undersøkte lærere i den videregående skolen. Likevel virker det altså som at det er varierende i hvor stor grad elevene tar en aktiv del i å vurdere seg selv og andre. Det er selvfølgelig ikke grunnlag til å konkludere, men tendensen når det kommer til egenvurdering blant mine lærere er mer positiv enn kunnskapsoversikten i forkant av prosjektet viste. Praksisen til de fleste lærerne i min studie virker totalt sett å følge lovverket, prinsippene og anbefalingene fra myndighetene. Slikt sett praktiserer lærerne også i tråd med sosiokulturell læringsteori ved at elevene får delta i vurderingen og konstruere kunnskap gjennom aktiv deltagelse og sosial samhandling. Dette skiller seg som sagt noe fra den nevnte tidligere forskningen.

I sammenheng med hvordan lærerne benytter disse formene for elevmedvirkning i ulik grad er alle litt «usikre» på utbyttet tilnærming og mening om dets utbytte. Dette er samme erfaring som Stølen (2014) viste til gjennom at det ikke virket å være en klar

plan for elevmedvirkningen og at det varierte i bruk. Selv om Lars virker å være blant de som benytter det mest av mine lærere, uttrykker han at han er usikker på hvor stort utbytte elevene har av det. Eksempelvis omtaler han hverandrevurdering.

*«..dem har sånn kameratvurdering, at de skal se på en av medelevene og prøve å gi noen tilbakemeldinger på det. Men det har jeg litt varierende erfaring med, for noen prøver å snakke opp kompisen sin uansett hva som skjer, så det er bare sånn, «jeg ser jo den samme timen, prøv å gi en så realistisk vurdering som mulig». Mens noen tror jeg får veldig godt utbytte av det»*

Han tror altså at det kan funke bra for enkelte, mens andre vil ha mindre utbytte. Det kan være en utfordring at elevene er for positive eller forsøker å snakke opp en god kompis, uavhengig av prestasjon. Unni virker positiv til egen- og hverandrevurdering og bruker det en del. Til samme tid har hun som nevnt en tilnærming til tilbakemeldinger og vurdering som står nært egenvurdering. Det har hun gjennom at hun hele tiden søker etter at elevene selv skal få tenke rundt og gi en tilbakemelding selv før lærer kommenterer. Aleksander deler tanken til Lars om at det kan være bra, men da ved aktiviteter en har over lenger tid. Med tanke på usikkerheten knyttet til utbyttet virker innstillingen og fokuset til elevene sentralt for læringsutbyttet. Men her ligger muligens en utfordring ved at elevene muligens må være motiverte, ta oppgaven på alvor og være ærlige overfor seg selv og sine medstudenter. Her vil kanskje læringsmiljøet og tryggheten til elevene igjen kunne påvirke, som viser til en potensielt kompleks utfordring.

Ser en på praksisen til lærerne i min studie opp mot kriteriene som Harviken (2007) presenterer for vellykket elevmedvirkning, kan en se at lærerne har riktig innstilling gjennom å være utviklingsorienterte og verdsette viktigheten av kommunikasjon med elevene. Gjennom måten de uttaler seg på er de også åpenbart fokuserte på å legge til rette for og danne et læringsmiljø som fremmer utvikling hos elevene. Her ser vi at lærerne praktiserer i tråd med sosiokulturell læringsteori ved involvering av eleven, kommunikasjon gjennom språk og fokus på et godt læringsmiljø (Manger et al., 2009). Lærerne virker flinke i jobben med å opplyse om mål ved den faste gjennomgangen i timen og delvis ved infoen som ligger tilgjengelig for elevene. På den andre siden reflekterer ikke praksisen og mengden medvirkning en praksis der medvirkning står



sentralt, verken hos lærerne eller skolens kultur. Det gjør heller ikke arbeidet med kriterier for måloppnåelse, som nevnt ikke virker prioritert. Men selv om lærerne ikke følger alle disse forutsetningene som Harviken (2007) presenterer til punkt og prikke begrunner de egen praksis godt og tegner et mer komplekst bilde enn det Harviken (2007) viser til i sitt arbeid. Eksempelvis spiller elevenes motivasjon og modenhet inn, sammen med flere utfordringer knyttet til rammene i faget, ifølge lærerne. Kanskje er det slik at ulikheter i elevgrupper og kulturer på skoler kan være faktorer som påvirker både troen på og mulighetene for lærerne å gjennomføre mye elevmedvirkning. Buland med fler (2014) fant ut at vurderingspraksisen til lærerne gjenspeilet forskjellige kulturer i skolene og etter ulike trinn og skoleslag.

I motsetning til den tidligere forskning viste responsen fra lærerne i min studie til en mer positiv side når det kommer til elevmedvirkning. Det samme gjaldt studien til Larsen, Vaagland og Federici (2017) hvor det vises til en positiv utvikling med tanke på egenvurdering og som nevnt Bach (2015) i forhold til egenvurdering. Samtidig er det ifølge mine lærere noen utfordringer som er med på å begrense medvirkningen og involveringen av elevene. Disse vil jeg komme tilbake til senere.

#### Oppsummering:

Elevmedvirkning er et tema der det er variasjoner blant lærernes praksis. Enkelte av lærerne lar elevene medvirke både når det kommer til valg av aktiviteter i løpet av året og hva som vurderes, mens andre i liten grad lar elevene medvirke. Spesielt når det kommer til vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse er graden av medvirkning liten. Det er også variasjoner i praksisen hva gjelder egen- og hverandrevurdering. To av lærerne virker å bruke det en del, mens én lærer tilnærmet aldri har egenvurdering. Dette skjer gjennom varierte metoder som eksempelvis å vurdere seg selv gjennom video, hverandrevurdering i timen eller egenvurdering ved et skjema som fylles ut. Totalt sett følger lærerne stort sett alt av prinsipper og anbefalinger fra myndighetene, og det er slikt sett mer positive tendenser enn den nevnte tidligere forskningen. Likevel er lærerne litt usikre på hvor stort utbyttet er. Det kunne vært interessant å undersøke i en annen studie.

## 5.5 Tanker om elevaktiv tilnærming

I sammenheng med hvordan og i hvilken grad elev- involvering og medvirkning forekommer i vurderingspraksisen er det relevant å se på hvilke tanker lærerne har om en elevaktiv tilnærming i undervisningen og vurderingen. Ved at elevene involveres og får vurdere sitt eget arbeid vil de lære mer, få bedre motivasjon og i større grad bli bevisst på eget ståsted, retning og hva som kreves av dem (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Lærerne ble i sammenheng med samtalen rundt elevaktivitet spurt om hva de tenker om en elevaktiv praksis og dets påvirkning på elevenes læring.

Her er lærerne samstemte om at det kan være positivt for elevene og deres læring. Tre av lærerne fremmer at dette vil kunne hjelpe på motivasjonen. Unni mener at dette spesielt vil gagne de faglig svake eller i utgangspunktet umotiverte elevene. Aleksander mener at dette vil kunne være positivt for læringsutbyttet og viser til at forskningen peker mot positive effekter.

*«For klart, motivasjonen den vet vi jo, det er jo forsket på at det påvirker læring og mestringsfølelse og alt. Så selvfølgelig så er jo det en av hovedgrunnene til at jeg tenker jeg gjerne skulle gjort det på den måten i mye større grad»*

Han skulle gjerne ønsket å ha mer av det selv, men sier likevel at det er viktig at det styres og at det ikke skal bli for stor frihet. Dette samstemmer Lars i som tror delaktighet kan være positivt for elevene, men begrenser det selv til å bli mindre valg i planlegging eller gjennomføring av timene innenfor hans plan. For å lykkes mener han måten en kommuniserer på er sentral. Håkon tror også dette er sentralt for elevenes læring og vil kunne virke positivt, men opplever det som utfordrende. Slikt sett deler de tankene til Harviken (2007) som vi så i den tidligere forskningen, der hun la frem viktige forutsetninger for en vellykket elevmedvirkning gjennom kommunikasjon og aktiv styring fra lærer. For med utgangspunkt i at lærerne ser en elevaktiv tilnærming som positiv og påvirkende på elevenes læring, hvorfor er det slik at elevene i mindre grad får medvirke og involveres i vurderings- og undervisningspraksisen?

## 5.6 utfordringer

Blant de samtaleemnene vi skulle gjennom i løpet av intervjuene var lærernes erfaringer og tanker om hva som er de største utfordringene i vurderingsarbeidet det emnet jeg hadde størst spenning rundt. Det var som nevnt i den tidligere forskningen påvist en rekke utfordringer tilknyttet vurderingspraksisen og implementering av vurdering for læring. Dette dannet en del av utgangspunktet for at dette ble valgt som tema for prosjektet og var slikt sett forventet som en sentral del. Svarene viste at det er én faktor som peker seg ut som spesielt utfordrende.

Den mest fremtredende utfordringen som lærerne tydelig uttrykker at de føler på i hverdagen er tiden de har til rådighet i kroppsøvingfaget. Dette var noe tre av de fire lærerne trakk frem i det innledende spørsmålet på om de kunne fortelle litt om sin vurderingspraksis. Håkon sa for eksempel at:

*«..men som jeg sier, jeg skulle gjerne hatt bedre tid med elevene. Klart, når det er et to-timer fag da som er slått sammen til én økt i uka, så er det en reell utfordring på en måte ha et godt samspill med elevene der, sånn at de kan få konkret tilbakemelding på hva de skal jobbe med»*

Lars viser også til de samme meningene:

*«..vurdering er jo utfordring, spesielt i kroppsøvingfaget, for du har veldig få timer»*

*«Det her med tiden er jo den store utfordringen i et sånt fag der det bare er to timer per uke. Så man har litt lite tid syntes jeg til å få gitt en ordentlig god vurdering og tilbakemelding som gjør at man har mulighet til å gjøre noe med det»*

Dette tolker jeg som et tegn på at det er en utfordring som lærerne kjenner sterkt på. Dette underbygges av Eide (2011), Jonskås (2009) og Hansen (2017) som alle i sine studier nevner tiden i kroppsøvingfaget som en utfordring i sammenheng med vurderingsarbeidet. Hansen (2017) henviser også til Dobson og Engh (2010) sitt arbeid

hvor de viser til Oslo-undersøkelsen der kroppsøvingslærere i den videregående skolen mener faget har for få timer til å bruke mye tid på vurdering. Denne var riktig nok fra 2008, men gir likevel antydninger om at dette har vært en bestående utfordring over tid. Tiden til rådighet ble også nevnt som en viktig betingelse og faktor for egenvurdering i tillegg til størrelse på klassen i studien til Kile (2018). Der var lærerne med minst klasser i form av færrest elever mest positive til egenvurdering. I egen studie blir også tiden til rådighet trukket frem ved flere anledninger i samtlige intervjuer, på ulike tidspunkt og ved ulike samtale-temaer. Slik lærerne uttrykket seg fremstår mangelen på tid til rådighet for meg som den største begrunnelsen for de andre utfordringene som lærerne har. Alle lærerne kom eksempelvis inn på at de gjerne skulle hatt større muligheter til å kunne kommunisere og gi flere tilbakemeldinger, samt følge opp tilbakemeldingene bedre og på den måten fått hjulpet elevene til å utvikle seg best mulig. For sett bort i fra Aleksander sitt syn på at det å sette standpunktkarakter er utfordrende, som jeg tolket til å ligge på det personlige og medmenneskelige plan, fremstår lærerne trygge og avslappet på det å sette en karakter på elevenes prestasjoner. De sier eksplisitt at de ikke opplever dette som spesielt utfordrende. De er også tydelige på at det å vurdere og gi karakter ikke er deres fremste fokus i den daglige undervisningen. Slik jeg tolker lærerne og deres svar har de en klar intensjon og et stort ønske om å få hjulpet elevene best mulig for deres utvikling. De ønsker veldig gjerne å få oppfylt formålet med kroppsøvingsfaget, samt at de fleste sier de som nevnt skulle ønske at de fikk til en mer elevaktiv tilnærming med mer medvirkning, egenvurdering og refleksjon rundt. Et godt beskrivende sitat for denne situasjonen kom Lars med.

*«Jeg tror med større muligheter for å gi tilbakemeldinger og jobbe mer aktivt med dem gjennom et helt år, så kunne man ha gjort forbedringer som man kanskje ikke har mulighet til med dagens ordning»*

Det er med andre ord muligheten for å følge opp elevene tilstrekkelig og ha tid til å kunne kommunisere og jobbe mer sammen for å ta det neste steget som er mest fremtredende. Kommunikasjonen peker seg ut fra lærernes svar som essensiell i utviklingsarbeidet gjennom å kunne gi tilbakemeldinger, følge opp, involvere og få elevene til å reflektere rundt eget arbeid. Håkon er også tydelig på at han mener at tiden til rådighet ikke legger opp til at god utvikling finner sted. Den vanskeliggjør vurdering

av reell utvikling så lenge en ikke har lange perioder med samme emne, noe han opplever som utfordrende med alt en skal rekke gjennom i faget.

Som en slags løsning på utfordringen bruker lærerne litt ulike metoder. Unni og Håkon løser dette ved å sette vurderingen i et slags system hvor de hver time har en gruppe elever klart for seg som de skal observere og ha ekstra fokus på. Dette skal være en måte å sørge for at alle jevnlig blir vurdert og får tilbakemeldinger på arbeidet sitt. I tillegg beskriver Unni at det ved noen tilfeller deles opp i ulike uker med tanke på mengden vurdering og instruksjon. Noen uker har hun mye instruksjon med mindre mulighet for tilbakemeldinger, mens andre uker har aktiviteter som er mer selvdrevne og som gir rom for mye tilbakemelding.

*«Jeg legger rett og slett opp kroppsøving som en treningsplanlegging, at jeg har tunge uker, medium uker og lette uker. Og når jeg har lette uker så kan det være for eksempel at jeg deler salen i tre små saler, også har jeg tre forskjellige ballspill. Altså, så enkelt, også ruller vi sånn at alle er innom alle ballspill og spiller med alle lag i løpet av en time. Det krever veldig lite organisering fra min side og da kan jeg sitte på sidelinjen og bare plukke ut elevene. Så da rekker jeg nesten å prate med alle elevene i løpet av en time»*

De to andre lærerne beskriver ikke en spesifikk løsning, men er som nevnt tydelige på viktigheten av tilbakemeldinger. Ved tilbakemeldingene er det felles enighet om at tydelighet er veldig viktig. Dette gjelder selvsagt for at elevene skal få best mulig utbytte av tilbakemeldingene, men også fordi alle elever ikke har like god selvinnsikt og forståelse for hva som kreves. Ved skolen til Aleksander blir det påpekt at dette er spesielt viktig ettersom elevene er veldig opptatt av karakterer. Her er det også en mangel på forståelse for at brorparten av aktivitetene som gjennomføres har et mål om utvikling, og ikke testing av ferdighet. Her reflekterer Aleksander over at dette også er en utfordring blant lærere, ved forståelse for hva som er formålet med det daglige arbeidet. Nemlig utvikling og ikke summativ vurdering. Et tiltak for å få elevene til å ha mer fokus på utvikling og mindre på resultat er her at de har en karakterfri oppstart ved VG1, med oppfordring til det samme til lærerne på VG2.

Andre utfordringer som tiden bringer med seg er blant annet at det i kombinasjon med rammene og alt en skal igjennom blir utfordrende å få gjort alt. Å få gjennomført alt som står i læreplan med formål og kompetansemål samtidig som en skal gi tilbakemeldinger, vurdere, ha med teori og implementere elevaktive metoder og medbestemmelse opplever lærerne som utfordrende. Slik jeg tolker lærerne opplever de rammene som omfattende og ambisiøse, spesielt i et fag der de har to timer i uken. At lærerne opplever det som krevende med mangfoldet av oppgaver undervisningen er noe som samstemmer med funnene til blant annet Bach (2015). I hennes studie opplevde lærerne det som vanskelig å komme gjennom alle kompetansemålene. Også i Kile (2018) sin studie opplevde lærerne forventningene om alt de skal gjennom som utfordrende for å la elevene medvirke. Hansen (2017) viser til lignende funn i sin undersøkelse ved at en lærer trakk frem et følt press på alt de skal i gjennom og i arbeidet til Eide (2011) nevnte en lærer at for mange kriterier i kombinasjon med tid til rådighet gjorde vurdering utfordrende.

Som et resultat av dårlig tid, antageligvis i kombinasjon med mange andre faktorer, har Unni ingen teoritime i faget, men «baker» dette inn i timene. En lignende tilnærming uttrykte to av de andre lærerne også ved at de ønsker å bruke minst mulig tid til å prate. Derfor tar de for seg det meste teoretiske underveis i den praktiske aktiviteten. Tilnærmingen til læreren og kulturen blant elevene vil også sammen kunne spille inn på hvordan det arbeides i faget. For eksempel forklarte Håkon at det ofte kunne være slik at elevenes aktivitet i kroppsøvingstimen fort kunne være den eneste fysiske aktiviteten de fikk i løpet av uken. Av denne grunn ønsket han mest mulig aktivitet i timene, som igjen kan gjøre den teoretiske biten, samt de mer elevaktive arbeidsmetodene utfordrende å få gjennomført. Slikt sett kan dette spille inn på et allerede stort tidspress med alt en som lærer er ansvarlig for å få gjennomført. Dette viser igjen slik jeg ser det til en kompleks helhet som kan påvirkes av en rekke ulike faktorer. Men tiden påvirker utvilsomt det meste og fremstår som en av hovedutfordringene i kombinasjon med skolens- og fagets rammer. Slikt sett ligger antageligvis en av hovedforklaringene til hvorfor lærerne gjør som de gjør med tanke på elevinvolvering og egenvurdering her.

Det er ikke bare tiden som lærerne opplever som utfordrende i sammenheng med vurderingspraksisen. Lars var også tydelig på at han ikke mener mer tid vil være løsningen for alt, selv om det vil kunne hjelpe mye. En ting som alle lærerne kom inn på

i tillegg til tiden var dette med elevgruppene de har og deres modenhet. Tre av de viser til at en utfordring i sammenheng med egenvurdering er hvor reflekterte elevene er.

Håkon sier blant annet at:

*«Jeg syntes hvert fall det kan være vanskelig å få elevene interessert nok og hva skal jeg si, reflekterte nok da, til at de skal ta så stor del i hva de faktisk skal lære»*

Aleksander uttaler seg lignende om elevenes selvinnsikt og slik jeg tolker det deres evne til å utnytte egenvurdering til forbedring av egen kompetanse:

*«Og egenvurdering kan også være utfordrende fordi at det er ikke alle som har selvinnsikt» og «Jeg tror egenvurdering, da må du holde på med noen ting, kanskje litt lenger da, for at det skal ha sånn kjempe-hensikt»*

Ved prat om egenvurdering kommer også Lars innom lignende erfaringer:

*«Ja, jeg tror de syntes det er greit å oppleve at de får bidra i egen vurderingspraksis, men det er varierende i hvor stor grad de benytter det som sagt og hvor mye utbytte de har av det»*

*«..og sørge for at de er involvert i eget vurderingsarbeid, men det er veldig varierende i hvor stor grad elevene også selv benytter seg av mulighetene da. Noen svarer mer utfyllende og godt og prøver å være veldig konkret på hva de tenker om sine egne prestasjoner, noen krysser av bare på høy måloppnåelse hele veien og mener de burde ha en 6'er. Og da har du jo en utfordring med det å kanskje få et litt mer realistisk bilde av hvor vi står»*

Unni opplever også dette som utfordrende:

*«Ja, jeg syntes det der med at hvis du har elever som er litt, det kan være umotivert, men det kan også være elever som er litt sånn kognitivt svake da, så føler jeg at den elev-evalueringen ikke alltid er helt hensiktsmessig, at de på en måte overvurderer sine egne evner»*

Det kan både være utfordrende å få elevene til å ta oppgaven seriøst, forstå potensialet i det og de sliter ofte med å vurdere seg selv realistisk. Elevene vurderer ofte seg selv mye høyere enn hvor de faktisk er. Den manglende forståelsen gjør også som lærerne uttaler egenvurdering tidkrevende å gjennomføre. Elevenes modenhet er en utfordring som andre som har undersøkt læreres perspektiv på vurderingspraksisen også har funnet. I studien til Kile (2018) ble modenheten og evnen til å reflektere blant elevene nevnt som en utfordring i tilknytning til egenvurdering. Det samme ble nevnt om elevmedvirkning i Jonskås (2009) sin studie hvor en lærer mente elever på 16 år er for umodne og ikke ansvarlige nok til å medvirke. Nå dekker ikke dette alle elever i den videregående skolen ettersom elevene på 2. og 3. trinn er eldre enn dette. Likevel kan en anta at dette er en generell mening om elevene på videregående ettersom det ikke er presisert at det snakkes om elever på 1. trinn. Burner (2015) trakk frem lave forventninger til elevene blant lærerne som en faktor som spilte inn på vurderingspraksisen og følgende utfordringer. Dette er ikke eksplisitt det samme, men slik jeg tolker det går begge deler på lav tillit til elevene som begrenser elevmedvirkningen i vurderingen. I sammenheng med mine læreres tanker om elevenes modenhet opp mot elevmedvirkning, samt de andre studienes lignende funn er det en motstridende henvisning Kile (2018) gjør i sitt arbeid. Hun viser til Mossige med flere (2007) som mener at elever i den videregående skolen som oftest vil være modne nok til at de kan reflektere over sin egen læring, uavhengig av hvilket trinn de går på.

Det er også en utfordring for lærerne både i sammenheng med det å implementere prinsippene ved vurdering for læring, men også vurderingspraksisen generelt at en del elever kan være umotiverte i faget. Det manglende engasjementet fra elevene gjør elevaktive metoder tidkrevende og lite fruktbare, noe som antageligvis spiller inn på mengden som læreren velger å ha. Sitatene ovenfor er i denne sammenheng passende og gjengir en holdning de fleste virker å ha slik jeg forstod lærerne. Igjen ser vi som nevnt en antatt utfordring med å få elevene til å forstå viktigheten av at de kjenner til mål, kriterier for måloppnåelse og er reflekterte rundt egen læringsprosess. Kanskje henger dette sammen med hvor kognitivt utviklet og reflekterte elevene er.

I sammenheng med elevgruppen nevnes også størrelsen på gruppen og mangfoldet med tanke på meninger og interesser som utfordrende. Dette gjelder både ved



elevmedvirkning med tanke på innhold og hva som skal gjøres, samt hvordan en skal tilpasse undervisningen til gruppen. Vurderingen sies å være spesielt utfordrende hvis en som lærer har full stilling som kroppsøvingslærer hvor en kanskje har over 250 elever som en skal ha kontroll på og følge opp i et to-timers fag. Antallet elever er noe som trekkes frem som en utfordring med vurdering i studiene til Hansen (2017) og Kile (2018) fra både lærere i kroppsøving og andre fag. Det synes å bli en utfordrende helhet med kombinasjonen av antallet elever, tiden til rådighet og alle oppgaver læreren har i tillegg til å lede og gjennomføre aktiviteten.

En annen utfordring to av lærerne trekker frem med vurderingsarbeidet er en opplevd «motsigelse» mellom formålet med faget og kompetansemålene. På den ene siden har en formålet med faget som sier at elevene skal oppleve glede, mestring og livslang bevegelsesglede, mens kompetansemålene på sin side fokuserer på ferdighet. Formålet oppleves bra i teorien, men vanskelig å samkjøre og gjennomføre med vurderingen. Lærerne mener dette er en vanskelig balansegang, selv om de forstår kompetansemålene og tanken bak dem. Aleksander sier:

*«Formål, ja. Jeg mener at formålet for faget er supert og veldig bra, i teorien, men at, det er klart at mye ødelegges jo av at man skal vurdere»*

Før han like etter i samme resonnement sier:

*«Det skal være, livsmestring er jo allerede inne i kroppsøving egentlig, og helse og den biten der, så det syntes jeg er utfordrende, med vurderingsarbeid når det er der i tillegg så er det kjempevanskelig»*

Lignende erfaring og utsagn finner vi også fra Lars:

*«Så det at det ligger noen retningslinjer for hva som skal vurderes i såpass stor grad gjør jo at det er vanskelig å legge opp faget for å oppnå formålet. Så det er en balansegang der som er vanskelig. Jeg skjønner bakgrunnen for å ha kompetansemålene, absolutt, og jeg syntes jo i stor grad dem er ganske ålreite, men kanskje litt vel rettet mot hvilke ferdigheter man har»*

### Oppsummering:

Den mest åpenbare og fremtredende utfordringen lærerne beskriver er tiden til rådighet i kroppsøvningsfaget. Denne vanskeliggjør samhandlingen og kommunikasjonen med elevene, og er slik jeg tolker det en rot til andre utfordringer. Eksempelvis peker lærerne på mangel på tid for å gi nok tilbakemeldinger til elevene. Lærerne vil gjerne hjelpe elevene til enda bedre utvikling og tror det ville løst seg med mer tid til rådighet. Tiden gjør at lærerne ikke får utført en så elevaktiv tilnærming som de optimalt sett kunne hatt. Tiden fører også i sammenheng med rammene i form av læreplanen til at lærerne opplever det som en omfattende praksis med mange arbeidsoppgaver. Dette er funn som finner støtte i tidligere forskning rundt samme tema.

En annen utfordring som trekkes frem er elevens modenhet i sammenheng med egen- og hverandrevurdering. Dette gjør at lærerne tror det er begrenset hvor stort utbytte elevene har av denne vurderingsformen, samtidig som det kan være tidkrevende. I sammenheng med elevforutsetningene kan motivasjon også være en utfordring. Dette gjør det vanskeligere å gjennomføre elevaktive metoder. Et fellestrekk ved disse to utfordringene synes å være å få elevene til å forstå viktigheten og potensialet av å være aktive aktører i egen læringsprosess.

Videre trekkes antallet elever og deres ulikheter frem som en utfordring. Vurderingen blir spesielt vanskelig med mer enn 200 elever i et to-timers fag og det er utfordrende å tilpasse metoder og innhold i timene til hver enkelt elev.

Til slutt vises det til en utfordring med fagets rammer ved læreplanen gjennom at det oppleves å være en motsigelse mellom formålet med faget og kompetansemålene med vurdering. Dette oppleves som en vanskelig balansegang der det å vurdere virker mot arbeidet en gjør for å oppnå formålet.

### 5.7 Syn på fagets rammer

Når det kommer til lærernes syn på læreplanen er den generelle meningen at den er grei å forholde seg til. Alle viser til at det er gjennomførbart, men lærerne har noe ulike synspunkter når det kommer til detaljer og ordlyd i læreplanen, samt hva som skal vektlegges. To av lærerne gir inntrykk av at formålet og kravene som settes i

sammenheng med vurdering er motstridende og gjør det utfordrende. Her stilles det spørsmålsteget ved hva som skal være fokuset i faget og vises til en utfordrende balansegang mellom formålet og kompetansemålene. På den ene siden skal faget gi elevene bevegelsesglede, mestringsfølelse, glede og opplevelser, mens det på den andre siden settes krav om å legge opp til aktivitet der elevenes ferdighetsnivå skal vurderes i en rekke aktiviteter. Spesielt Lars er engasjert og har gjort sine refleksjoner rundt dette. Han syntes formålet med faget er det viktigste, men opplever at det kan være vanskelig å kombinere et fokus på det samtidig som det er en rekke retningslinjer for hva som skal vurderes. Disse gjør det vanskelig å oppnå formålet. Selv har han tro på å fokusere mer på opplevelse fremfor ferdighet i idrettsaktivitet. Han sier:

*«Det å ha friluftsliv på en videregående skole er veldig ofte orientering, og det er jo ikke friluftsliv, det er en idrett. Bare det å gå en tur ute i skogen, bruke naturen, oppleve det å være ute sammen med andre, kose seg og slappe av litt, det blir det i veldig liten grad lagt til rette for. Men vi har startet på et prosjekt her for å gjøre det i litt større grad, og det tror jeg er noe som gjør at det er lettere å få livslang bevegelsesglede. Men hvis du bruker veldig mye tid på det her, så detter du kanskje litt utenfor muligheten til å vurdere i så stor grad som du har ellers. Så det at det ligger noen retningslinjer for hva som skal vurderes i såpass stor grad gjør jo at det er vanskelig å legge opp faget for å oppnå formålet».*

Han skulle altså gjerne sett at den var rettet mer mot formålet og dets fokus på mestring, livslang bevegelsesglede og forhold som kan legge bedre til rette for det. Aleksander støtter Lars i beskrivelsen av rammene ved at han syntes formålet med faget er bra i teorien, men at det ødelegges mye av at en skal vurdere. Han viser til at kombinasjonen av formålet og vurdering er en vanskelig del av profesjonen. Dette synet deler enkelte informanter i studien til Nannestad (2015). Ved hans studie av hva kroppsøvingslærere i den videregående skolen tenker om formålet med faget kom det frem at de informantene som mente at faget skal gi livslang bevegelsesglede mente at vurdering i form av karakter vanskeliggjør å oppnå formålet. Dette er ikke eksakt det samme som Lars mente ettersom han ikke nevnte karakterer spesifikt, men vurdering generelt som utfordrende. Likevel tolker jeg det til å være et felles tankesett at vurdering begrenser og

vanskeliggjør oppnåelse av formålet med faget, og motsatt hvis en skal fokusere på vurderingen.

På den andre siden virker de to andre lærerne å ha en felles erfaring hvor dette ikke oppleves som spesielt utfordrende. Det er riktig nok ikke noe som de fikk spørsmål eller prater direkte om, men det nevnes ikke noe i tilknytning til spørsmålene om læreplanen. Til samme tid uttrykker de seg på en måte som tilsier at det oppleves som uproblematisk. For eksempel er Unni positiv til rammene og kompetansemålene i kroppsøvningsfaget. Hun mener at ved en godt planlagt økt er det meste gjennomførbart og ser flere muligheter enn begrensninger slik læreplanen er. Det samme gjelder Håkon som sier at læreplanen er realistisk og gjennomførbar med flere gode momenter som blant annet muligheter for lokal tilpasning. Det eneste som nevnes som utfordrende er enkelte kompetansemål knyttet til friluftsliv. Lars og Aleksander er ikke negative eller opplever rammene som urealistiske, selv om de påpeker utfordringer knyttet til dem. Deres måte å uttrykke seg på tyder på at de har en avslappet og selvsikker tilnærming til rammene, og at de syntes planen er grei å praktisere etter. Slikt sett kan vi se et skille fra den tidligere forskningen som peker mot at det trengs tydeligere kompetansemål og retningslinjer, samt mer støtte til lærerne i kroppsøving. Det skiller seg også fra studien til Hansen (2017) hvor det kommer frem at lærerne opplever retningslinjer, ordlyd og kompetansemål som uklare. Informantene i den studien ønsker mer tydelighet. Informantene i studien til Bach (2015) er derimot nærmere synene til lærerne i min studie. Dette gjennom at de stort sett er fornøyde med kompetansemålene ved deres åpne og vide form. En finner også samme funn ved at de erfarer enkelte kompetansemål som vanskelige å få gjennomført, da spesielt de som omfatter friluftsliv. Slik sett er det mange likhetstrekk i lærernes erfaringer i disse to studiene.

Et annet skille som er nært tilknyttet det nevnte er hva lærerne fokuserer på innholds- og mål-messig. To av lærerne mener at det er et for stort fokus på idrettsaktivitet, mens to virker å være mer opptatt av og positive til idrettsaktivitet. Den siste påstanden er ikke noe som lærerne har sagt konkret, men de uttaler seg begge på måter som tyder på dette. Blant annet brukes idrettsaktiviteter som eksempel i de fleste tilfeller og de viser en skepsis og utfordringer knyttet til lek og alternative aktiviteter.

Lars og Unni er samstemte i synet på at faget er litt for mye rettet mot idrettsaktivitet og uttrykker dette slik:

*«Jeg syntes kanskje formålet tross alt er det viktigste vi skal prøve å få livslang bevegelsesglede for elever, du må legge opp til en type undervisning som motiverer dem for å drive med det her videre, ikke knuse drømmer og ødelegge opplevelsen av faget» (Lars)*

*«...men jeg bare ser rundt på egen arbeidsplass at det er litt for stort fokus på idrettsaktiviteter, tenker jeg, i forhold til hva samfunnsoppdraget vårt er. Så jeg hadde nok gjort noe med ordlyden i forhold til det, og det er jo gjort., Ja, så er det det med variasjon da. Jeg syntes det er ekstremt viktig å få inn masse variasjon, at ikke elevene opplever at de spiller fotball og innebandy i alle gymtimer. Men at det er mulighet for å introdusere elevene for mye forskjellig så alle kan på en måte finne ett eller annet da, som de syntes er ålreit» (Unni)*

Totalt sett er det interessant å se at lærerne virker å ha et noe ulikt syn på rammene en har som lærer. De er alle enige om at det er gjennomførbart og at det meste er greit, men de har litt ulik tilnærming når det kommer til hva de vektlegger og ønsker mer eller mindre av. Mens noen er mer opptatt av idrettsaktivitet og at det gjør ting greiere å gjennomføre kan vi se at andre mener at det er et for stort fokus på dette med tanke på hvordan de leser formålet med faget. To av lærerne gir inntrykk av at formålet og kravene som settes i sammenheng med vurdering er motstridende og gjør det utfordrende, mens de to andre ikke nevner noe om dette, og uttrykker seg på en måte som tilsier at det oppleves som uproblematisk. Hva som kan ligge til grunn for at rammene kan erfares så ulikt av lærerne er noe det hadde vært spennende å undersøke videre.

Fagfornyelsen har ikke vært spesielt i fokus i mitt prosjekt, men alle lærerne uttalte seg om sine tanker rundt forslaget om endringene i læreplanen. Dette skjedde enten i sammenheng med spørsmål rundt rammene de har nå eller andre «tilfeldige» steder i intervjuet, noe som antyder at det er engasjerte og oppdaterte lærere.

### Oppsummering:

Totalt sett opplever lærerne læreplanen som grei å forholde seg til og gjennomføre. Dette er noe annerledes i tidligere forskning. Lærerne fremstår trygge på gjennomføringen av læreplanen, men har enkelte ting de opplever som utfordrende eller som de mener burde vært annerledes. To av lærerne erfarer en motsetning mellom det å oppnå formålet med faget og vurdere elevene etter kompetansemålene. De hevder at føringer på hvordan vurderingen skal foregå gjør det vanskelig å legge opp praksisen mot formålet.

Lærerne skiller seg noe i sin tolkning av læreplanen og hva de fokuserer på i sin undervisning. To av lærerne syntes formålet er det viktigste og at det er for mye idrettsaktivitet, mens de to andre virker å være positiv til mye idrettsaktivitet. Slikt sett kan en se hvordan lærere som jobber etter den samme planen kan ha ulike tolkninger og oppleve ulike utfordringer.

### 5.8 Vurderingskultur

For å utvikle vurderingspraksisen og en kultur kreves det et langsiktig arbeid der fokuset ligger på læring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Her er det fornuftig at det reflekteres, diskuteres og deles erfaringer, både internt på egen skole og eksternt. Tidligere forskning viser som beskrevet at det er stor variasjon i praksis, at det kan være utfordrende å skape en felles vurderingskultur og at dette vil være et fornuftig punkt å utbedre for en god praksis. Slikt sett fremheves det som et viktig tema i diskusjonen rundt vurdering. Det fremheves også av Utdanningsdirektoratet (2016e) som viktig med felles og god forståelse av læreplan og regelverk, samt samarbeid for en god vurderingspraksis.

Lærerne uttrykker enighet rundt dette gjennom at det tydelig fremkommer som et viktig tema. Ved spørsmål rundt temaet ble alle lærerne engasjerte og bestemte i besvarelsene sine.

*«Ja, kjempeviktig. Og da tenker jeg at du er nødt til å tenke systemtenkning. Det her må implementeres i ledelsen sånn at det ikke på en måte bare er helt tilfeldig at, «åja, han er kjempeheldig som fikk den læreren som, han vurderer sånn,*

*liksom, og den vurderer...» det er klart at sånn bør det ikke være. Det bør være noe en hel organisasjon, hele skolen jobber med, har som et satsingsområde. Si over fem år da, også setter man av fellestid, man har foreleser som er aktuelle inn, man jobber med konkrete ting, man sitter i fagteam og jobber spesifikt. Man blir enig om ting man gjør, prøver ut, evaluerer, ja, så jeg tror at en kultur for å få til en god vurderingspraksis, så er helt elementært å få en god vurderingskultur» (Unni)*

Sitatet fra Unni oppsummerer slik jeg tolker det lærernes standpunkt til temaet godt. Alle beskrev viktigheten av en felles vurderingskultur med tanke på elevenes utbytte og et tilnærmet likt og rettferdig utgangspunkt. Sentralt i dette arbeidet ble samarbeid, kommunikasjon og deling av erfaringer fremhevet for en vurderingskultur som kan gi like og fruktbare vilkår for elevene. Jevnlige seksjonsmøter med samarbeid virket å være en forstått norm på alle skolene for at dette skulle lykkes, selv om det ble beskrevet forskjeller i hvor utbredt samarbeidet var innad på hver skole. Mens de på arbeidsplassen til Unni hadde et tydelig felles fokus på og samarbeid fra ledelsen til lærerne, var det på arbeidsplassen til Håkon mer overlatt til hver enkelt seksjon hvordan de ønsket å løse det. På skolen til Aleksander hadde ledelsen en mer veiledende tilnærming. Det løses med andre ord ulikt, selv om alle er samstemte i viktigheten av vurderingskulturen og hva som er de mest fremtredende elementene i denne. Informantenes syn på vurderingskulturen samsvarer med skolelederne i Hopfenbeck, Petour og Tolo (2014) sin undersøkelse, hvor jevnlig kommunikasjon og deling av erfaringer og kunnskap ble sett på som viktig for en suksessfull implementering og praksis av vurdering for læring.

Ved mer spesifikke beskrivelser av vurderingskulturen og hvordan denne kommer til uttrykk i praksis kommer det frem at det er ganske store forskjeller på enkelte områder. Dette er det samme som kom frem i studien «Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap», hvor resultatene viste stor forskjell i vurderingspraksis, både mellom og internt i skoler (Buland, Engvik, Fjørtoft, Langseth, Sandvik & Mordal, 2014). Hos Lars har de for eksempel en egen løsning der lærerne kan ta enkelte timer for hverandre hvis det skulle være en aktivitet der én i seksjonen har spesiell kompetanse. Dette vil eksempelvis kunne være at en lærer har spesielt god kompetanse og lang erfaring med basketball. Her vil da han kunne ta en time for Lars, som vil være

til stede og kunne følge opp elevene ekstra, for så å ta en time for den andre læreren senere, gjerne i et emne han er spesielt sterk. Det skal presiseres at dette ikke var noe som gjaldt alle og som skjedde ofte, men det var en spesielt særegen beskrivelse fra et miljø som fremstod som å ha en sterk vurderingskultur. Ved denne skolen virker det å være jevnlig møter, en seksjon som sitter sammen og diskuterer daglig, en ledelse som har kommet med tydelige direktiver og et fellesskap der lærerne motiverer og engasjerer hverandre. På arbeidsplassen til Unni virket det å være et lignende sterkt engasjement fra ledelsen og et høyt antall tiltak for å utvikle vurderingskulturen. Derimot er det er mindre påvirkning fra ledelsen på de andre skolene. Dette kan også tolkes til at lærerne innad i seksjonene ved disse skolene har en større frihet og at de føler de lykkes godt med egne løsninger for vurderingskulturen. Slikt sett tyder det på at det kan løses på mange forskjellige måter, uten at den ene eller andre løsningen ut i fra responsen peker mot å være mer eller mindre vellykket. Ut i fra beskrivelsene av vurderingskulturen virker det som om det er en sammenheng mellom ressurser og omgivelser på skolene etter hvordan de løser det. Det kan synes som om de større skolene har litt flere tiltak og en mer omfattende felles praksis, som gjøres i arbeidet med vurderingskulturen. Kanskje har dette en sammenheng med at større forhold av naturlige årsaker krever mer samarbeid.

Det kan med forskjellene mellom skolene i forhold til vurderingspraksisen tyde på at det enten ikke er et fokus fra ledelsen på skolene eller en utfordring å skape en felles vurderingskultur. Det fremkommer slik lærerne uttaler seg som om at det ikke er en rød tråd i hele organisasjonen når det kommer til vurdering. Dette virker det derimot å være internt i seksjonene deres. Ifølge Buland med fler (2014) er skoleledelsen svært viktig i samkjøring og utvikling av en vurderingspraksis, og det kan slik sett være et forbedringsområde hos enkelte av skolene i denne studien. Om det skulle være slik at skolene faktisk prøver å få til dette uten å lykkes kan det tyde på at det er en bestående utfordring og vanskelig å overføre til praksis, som den tidligere forskningen ved Hopfenbeck, Petour og Tolo (2014) viste. Til samme tid kan det vinkles og sees annerledes på ved at alle lærerne beskriver at de har jevnlig møter på seksjonen. Slikt sett følger de Utdanningsdirektoratets (2015c) anbefaling om samarbeid for en god vurderingspraksis, som lærerne påpekte som viktig i deres hverdag.



## 5.9 Tanker om ny læreplan

For å undersøke videre hva lærerne opplever som spesielt utfordrende ved vurderingspraksisen, læreplanen og implementeringen av prinsippene for god undervisvurdering vinklet jeg et spørsmål annerledes. Lærerne fikk spørsmål om hvordan de ville utarbeidet en ny læreplan hvis de fikk bestemme.

Her kom det frem at to av lærerne ville hatt mindre fokus på idrettsaktivitet og lagt planen mer opp etter formålet. De ville hatt et større fokus på opplevelse, glede og variasjon for å øke sjansene for at elevene finner en aktivitet de kunne trives med. De tror at en slik endring vil kunne være bedre for elevenes utbytte på lang sikt, da med elever som finner interesse og glede i å være aktive. Dette erfarer de muligens tolker som et forbedringspunkt ved dagens plan. For å gjøre noe med dette ville de endret ordlyden på noen kompetansemål og gjort det i større grad mulig å vurdere i retning livslang bevegelsesglede. Lars sier:

*«Det er litt som jeg var inne på, at jeg tror i deler av kompetansemål så ville jeg i mindre grad fokusert på ferdighet og mer på opplevelse. Jeg jobber mye mer knyttet opp mot formålet i faget, for jeg føler veldig mange lærere blir litt styrt av hva er det jeg skal vurdere, er det så viktig at du får en god vurdering på hvorvidt eleven din er god teknisk i fotball eller er det viktigere at du får gitt tilbakemeldinger som gjør at eleven får en positiv opplevelse med det å delta i kroppsøving og kanskje har lyst til å drive med noe aktivitet på lang sikt. Så det å åpne for at man i større grad kan vurdere i retning det å oppleve livslang bevegelsesglede og det å få et utbytte av kroppsøvingfaget på sikt»*

Selv om disse lærerne på ingen måte virket misfornøyd med dagens rammer ga de to andre lærerne inntrykk av at de likte dagens ordning. Aleksander ville endret noen av de teoretiske kompetansemålene og gjort noen mer praktiske:

*«Så jeg ville hatt flere litt på sånn praktiske, litt mer på gjennomføringsbiten. Men det trenger ikke være så veldig store forandringer altså. Det er jo få kompetansemål, og det er egentlig fint. Det er bare at jeg ville bytta ut et par av de regne teorikompetansemålene til å også inkludere det praktiske»*

Håkon ville gjerne hatt større mulighet for lokal tilpasning og la hver enkelt gruppe ha større innflytelse på innholdet i timene:

*«Det kan være veldig mye man kan legge inn i det som går på kompetansemålene man har i dag. Så jeg mener at det burde kunne legges opp mye mer til hvilken gruppe man har da, og hvor man er. Lokalt. Hvilke ressurser er det vi har rundt i nærområdet her som vi kan bruke. Hvilke ressurser har man på skolen. Det tenker jeg at burde kunne stå da. Mye mer lokalt tilpasset, og litt mer opp til hver enkelt klasse og lærer».*

### 5.10 Synspunkt på prinsippene for underveisvurdering

Ved spørsmål om hva informantene mener om prinsippene for god underveisvurdering kom det frem at lærerne har mange av de samme tankene og erfaringene, med unntak av den ene læreren. Tre av lærerne mener at det er realistisk å praktisere etter prinsippene for underveisvurdering. Dette kommer blant annet av kroppsøvningsfagets praktiske form som legger opp til gode muligheter for å gi muntlige tilbakemeldinger. Sitatet fra Aleksander kan slik sett være beskrivende:

*«Dette her med å få råd om hvordan de kan forbedre seg, få tilbakemelding på kvalitet og arbeid og sånn, i teorifag, det er faktisk mye lettere i kroppsøving. Fordi der holder dem jo på med aktivitet hele tiden og du ser det så tydelig. Her er det så lett å bare gå bort og si «gjør sånn og sånn» eller «dette er bra, men gjør sånn og sånn», mens når du holder på i et teorifag, altså, sitter dem kanskje og har en forelesning da, også sitter dem og jobber med oppgaver i 20 minutter, også har du 30 elever også skal du gå rundt og forklare dem hva de skal gjøre bedre»*

I tillegg nevnes det at det er en så tett sammenheng mellom de ulike punktene, at hvis en gjør det ene, så følger de andre naturlig med. Det poengteres likevel av Unni at punktet om at elevene skal kjenne til hva som kreves av dem er noe å strekke seg etter, men at dette bare er noe som er positivt i skolen. Her for å kunne utvikle seg slik jeg forstår henne. I motsetning til de andre mener den ene læreren at det spørs hvor ofte en

skal gjennomføre ulike ting, men at det egentlig ikke er realistisk. Han tolker det til at det skal gjøres hele tiden, noe han viser til som for utfordrende. Med tanke på å holde elevene oppdatert på hva som kreves og hva de bør jobbe med til en hver tid opplever han det ikke som gjennomførbart. Han uttaler eksempelvis:

*«Det spørs jo hvor ofte man skal gjøre det da. og igjen, egentlig ikke. Det syntes jeg ikke er realistisk. Fordi elevene skal få råd om hvordan de skal forbedre seg. Hvis du skal, til en hver tid, innom hvert tema, det føler jeg ikke at jeg greier å gjøre til en hver tid».*

Hvorfor den ene læreren skiller seg ut i forhold til de andre på dette punktet blir det vanskelig å si noe klart om. Kanskje er det slik at han tolker det ulikt i forhold til de andre. Kanskje ser han det som mer omfattende og noe som må foregå hele tiden, mens de andre muligens ser dette som noe en bare skal innom en gang i ny og ne. Det kan også muligens skyldes forskjeller i skolene, kultur og elevgruppene, som kan gjøre at dynamikken i timene er ulike. Dette kan eventuelt gjøre at han er nødt til å gå frem på en annen måte. Det kan også være forskjeller blant lærerne når det kommer til hva de anser som å gjennomføre prinsippene. Kanskje er det slik at noen av lærerne er tilfreds med at elevene får enkelte valg innad i en time eller at de gir hverandre tilbakemeldinger mellom utførelsen av en øvelse, mens andre tolker det til at det skal settes av store deler av en time hvor det er selvdrevent og med evalueringsskjemaer. Slik sett kan antakeligvis lærerne ha et ulikt forhold til prinsippene og hvordan de tolker dem. Så vidt meg bekjent finnes det ikke noen «standardisert» måte å løse det på, annet enn enkelte veiledninger på Utdanningsdirektoratet sine nettsider, som muligens kan åpne for ulike forståelser. Dette blir bare synsing og for komplekst til å mene for mye om, men dette var i alle fall refleksjoner jeg gjorde meg i etterkant av intervjuene.

## 6. Avslutning

### 6.1 Hovedresultat

Undersøkelsen viser at lærerne i relativt stor grad oppfyller Utdanningsdirektoratet sine retningslinjer og anbefalinger ved det å jobbe med og informere elevene om mål, vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse. Spesielt mål og innhold har lærerne gode rutiner på, gjennom at de informerer i starten av skoleåret, har faste gjennomganger før timene og legger ut informasjon på fagsidene. Når det kommer til vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse har derimot lærerne ulik praksis og slik jeg tolker det har den enkelte lærer ingen faste rutiner. Likevel synes det å være en positiv utvikling i forhold til hva tidligere forskning har vist.

Tilbakemeldinger er noe som er viktig for lærerne og deres praksis gjenspeiler Utdanningsdirektoratets prinsipper. De fokuserer på jevnlig tilbakemeldinger, hva eleven kan gjøre bedre og at elevene skal oppleve mestring. Det er underveisvurdering som prioriteres og den foregår stort sett muntlig.

I motsetning til tilbakemeldinger der lærerne synes å praktisere veldig likt er det en del ulikheter hva angår elevmedvirkning. Dette gjelder både i hvilken grad elevene får medvirke og hvilke områder de får være med å ta avgjørelser eller vurdere. Det samme gjelder egen- og hverandrevurdering i praksisen, som varierer fra å ha en del til tilnærmet ingenting. Likevel følger lærerne stort sett læreplanverket og forskrift til opplæringsloven, kapittel 3, selv om de er usikre på utbyttet av medvirkning og egenvurdering. En ser altså positive tendenser i forhold til tidligere forskning.

Lærerne er i tråd med den sosiokulturelle læringsteori enige om at en elevaktiv tilnærming i undervisningen og vurderingen vil kunne være bra for elevenes læring og motivasjon. Flere av dem skulle ønske at de kunne hatt mer elevmedvirkning, men finner det vanskelig. Blant utfordringene og begrensningene synes tiden å være det mest problematiske. I kombinasjon med tiden er også lærernes mangfoldige oppgaver og gjøremål en utfordring. I tillegg kan elevenes forutsetninger gjennom modenhet og motivasjon være utfordrende. Disse forholdene gjør at lærerne er usikre på utbyttet av elevaktive metoder. Utfordringen med antall elever er også noe som trekkes frem, spesielt hvis en lærer har full stilling i kroppsøving. En siste utfordring er knyttet til en

opplevd motsetning mellom formålet med faget og vurdering, der vurdering motvirker arbeidet med å oppnå formålet med faget, spesielt dette med gode opplevelser og glede. Lærerne er likevel komfortable med å jobbe etter læreplanen og er ganske positive til rammene.

Lærerne er samstemte i at en felles vurderingskultur på skolen er viktig. Her fremheves samarbeid, kommunikasjon og deling av erfaringer. Dette løses ulikt på skolene, men alle har jevnlig seksjonsmøter. Graden av involvering fra ledelsen varierer. Det er bekymringsverdig da ledelsen er viktige for å få en felles vurderingskultur (Buland et al., 2014).

De fleste lærerne opplever prinsippene for god undervisningsvurdering som realistiske å gjennomføre, spesielt fordi kroppsøvingsfagets praktiske form gir gode forutsetninger. Det påpekes at det er en nær sammenheng mellom de ulike prinsippene. Det gjør det naturlig å praktisere flere prinsipper samtidig i undervisningen.

Kroppsøvingslærerne involverer elevene i eget læringsarbeid ulik grad og på ulike områder i vurderingspraksisen. Lærerne involverer i ulik grad elevene i valg av innhold i undervisningen og egen- og hverandrevurdering. Når det kommer til medvirkning i utarbeidelsen og valg av vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse er dette et område hvor lærerne i liten grad lar elevene medvirke. Informantenes praksis synes som nevnt tidligere å vise til en positiv utvikling i sammenheng med vurdering for læring, i tråd med tendensene til nyere studier (Larsen, Vaagland og Federici, 2017 og Bach, 2015).

## 6.2 Refleksjoner rundt metoden

Kvalitativ metode har vist seg å være hensiktsmessig opp mot studiens formål. Metoden ble valgt tidlig i prosessen etter grundige overveielser. Det vil som påpekt under avsnitt om reliabilitet og validitet være noen detaljer ved alt fra forberedelser til gjennomføring og analyse som kunne vært gjort annerledes og antageligvis bedre av en mer erfaren forsker, men jeg er godt fornøyd med både prosessen og resultatet som følger av den veien jeg valgte å gå. Jeg synes de ulike delene av studien henger godt sammen.

### 6.2.1 Utvalg

Utvalget gjorde at det ble en god variasjon mellom felles erfaringer og ulike syn og tilnærminger til problemstillingen. Det ga resultatene variasjon og la opp til diskusjon og fortolkning. Om forskjellene kom av deres ulike alder, arbeidserfaring og tidspunkt for utdanning er det vanskelig å si noe om. Studien gir ikke tydelige indikasjoner på om dette spiller inn. Utvalget ga som nevnt en meningsformetning, som kan tolkes til at det var et adekvat antall lærere i forhold til studiens tematikk.

### 6.2.2 Datainnsamling

Datainnsamlingen ble gjennomført etter beste evne og i tråd med litteraturens retningslinjer. Gjennom gode forberedelser ble det en gjennomføring som jeg er tilfreds med. I denne sammenheng skal lærerne i studien og god veiledning påpekes som medvirkende for en vellykket prosess.

### 6.2.3 Reliabilitet og validitet

Reliabiliteten og validiteten har som beskrevet enkelte ting å være kritisk til, men jeg er fornøyd med den praktiske gjennomføringen og slik den synliggjøres i oppgaven. Dette inkluderer alt fra datainnsamlingen til transkriberingen og analysen. Analysen opplevdes som hensiktsmessig med den tilnærmingen som studien har, men kunne sikkert vært løst og tolket på andre måter. Totalt sett er jeg fornøyd med løsningene som er valgt.

### 6.2.4 Overførbarhet

Når det kommer til overførbarheten av fortolkningene og resultatene i studien, vil jeg anta at den vil kunne være gyldig i andre sammenhenger også. Studien tar for seg et lavt antall kroppsøvingslærere og dybdekunnskap rundt deres erfaringer med vurderingspraksisen og vurdering for læring. Den undersøker mange ulike element ved vurderingen som også vil være aktuelle for studier av lærere sine perspektiver på lignende fenomen, men spesielt studier av kroppsøvingslærere. Dette fordi det er føringer i forhold til vurdering som er lovpålagt og favner om alle lærere. Eksempelvis skal alle elever aktivt medvirke i opplæringen og informeres om mål og kriterier.

### 6.3 Bidrag til forskningsfeltet

Funnene viser til mye av det samme som tidligere forskning på kroppsøvingslæreres erfaringer med vurderingspraksisen, og underbygger først og fremst mange av de samme utfordringene som en kroppsøvingslærer har i vurderingspraksisen. Blant de mest fremtredende utfordringene finner vi mangelen på tid som en kan se igjen i den tidligere forskningen til Hansen (2017), Eide (2011) og Jonskås (2009) som med tanke på utvalg og kontekst er relativt lik egen studie. Det samme gjelder utfordringene med alle gjøremål læreren må sørge for at undervisningen dekker, som en kan se igjen hos Bach (2015) og Kile (2018). Elevforutsetninger ved manglende modenhet ble også trukket frem i egen studie, som Kile (2018) påpekte som en utfordring for egenvurdering, og Jonskås (2009) som en begrensning for elevmedvirkning. Slikt sett bidrar egen studie til å vise til at tidligere tendenser blant kroppsøvingslæreres erfaringer med vurdering fortsatt er bestående. Samtidig viser min studie en mulig positiv utvikling med tanke på vurdering etter prinsippene for god underveisvurdering. Den viser en praksis som fremstår som velfungerende opp mot opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven og læreplanverket.

Studien ser på kroppsøvingslærere i den videregående skolen sine erfaringer med vurderingspraksisen med spesielt fokus på vurdering for læring. Jeg har ikke sett noen andre studier som tar for seg nøyaktig det samme. Slikt sett bidrar studien med noe nytt til forskningsfeltet. Bach (2015) tar for seg mye av det samme, men det er fire år mellom disse studiene. Min studie underbygger som nevnt og viser samtidig en positiv utvikling på området.

#### 6.3.1 Veien videre

Etter fullført studie har enkelte temaer og vinklinger som denne studien ikke fikk undersøkt tilstrekkelig kommet frem. Blant disse synes jeg det vil være spesielt formålstjenlig for utviklingen av vurderingspraksisen i skolen å få forskning på elevenes kjennskap til- og arbeidet med kjennetegn på måloppnåelse, mål og vurderingskriterier. Mer konkret vil det være interessant å undersøke gjennom kvalitativ metode om lærere og elever har kjennskap til potensiale ved en godt utført praksis i tilknytning til disse punktene. I tillegg vil det være spennende å se om det finnes rutiner i arbeidet med dette på skoler og blant lærere. Her vil begrunnelser for egen praksis, eller hvordan dette kan

jobbes med for å utvikle denne praksisen også være aktuelle temaer. Ved egne litteratursøk har jeg ikke funnet noe om dette, men flere kvantitative studier som viser til at det ofte er mangler blant elevers kjennskap. Denne studien har også vist til utfordringer med dette uten å gå grundig til verks, og det fremstår som noe av det mest «mangelfulle» i sammenheng med forskning på vurdering for læring slik jeg tolker det.

Videre kunne det være interessant å undersøke elevenes perspektiv på utbyttet av egen- og hverandrevurdering gjennom kvalitativ metode. Det finnes en del forskning som viser til at dette har positiv påvirkning på læringen hos elever, men ettersom praksisen av vurdering for læring har pågått i noen år tror jeg det vil være gunstig å få nyere forskning med en tydelig elevstemme. Mer spesifikt tror jeg det kunne vært hensiktsmessig å få frem hva de opplever som givende, hvilken type oppgaver de erfarer gir best utbytte, hvilke forhold de tenker må ligge til rette, hva de opplever som utfordrende også videre.



## Referanser

- Bach, E. (2015). *Kunsten å vurdere elever i kroppsøving: en kvalitativ studie av åtte læreres vurderingspraksis etter innføringen av den reviderte læreplanen i 2012*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Buland, T (Red.), Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I., Sandvik, L., S. & Mordal, S. (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap: Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Sist endret: 2015. Trondheim: NTNU, SINTEF. Hentet 22.03.2019 fra: <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/fivis-sluttrapport-desember-2014.pdf>
- Burner, T. (2015). *Formative assessment of writing in english as a foreign language*. Hentet 25.05.2018 fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2015.1066430?scroll=top&needAccess=true>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag AS
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). Generelle forskningsetiske retningslinjer. Hentet 26.06.2019 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet 26.04.2019 fra: [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)

- Dobson, S., Engh, R. D., Engvik, G., Hartberg, E., Gamlem, S. M. & Tellefsen, H. K. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering for læring på ungdomstrinnet*. Oslo: Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering. Hentet 26.05.2019 fra:  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet\\_bakgrunnsdokument\\_vurdering\\_for\\_laring\\_vedlegg\\_5.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_vurdering_for_laring_vedlegg_5.pdf)
- Eggesvik, J. P. & Johansen, A. (2012). *En kvalitativ studie av elever og deres oppfatning av vurdering i kroppsøving* i den videregående skole, ved yrkesfaglig utdanningsprogram. Masteroppgave ved Høgskolen i Østfold, Halden.
- Eide, L. H. (2011). *Vurdering for læring i kroppsøving: Hvordan oppfatter elever og lærere vurderingspraksisen i kroppsøving ved fire ungdomsskoler, relatert til offentlige føringer med særlig vekt på vurdering for læring*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Engelsen, B., U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor? (7.utg.)* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Engh, R. (2007). *Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet*. Hentet 11.04.2019 fra:  
[https://www.idunn.no/npt/2007/02/elevmedvirkning\\_i\\_vurderingsarbeidet](https://www.idunn.no/npt/2007/02/elevmedvirkning_i_vurderingsarbeidet)
- Engh, R. (2008). Framovermeldinger. I: E. K. Høihilder (red.), *Elevvurdering: En metodebok for lærere* (s. 73-74). Oslo: Pedlex.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Everett, L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne – og fullføre* (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget

- Forskrift om individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring. (2009).  
*Forskrift til opplæringslova. Kapittel 3. Forskrift om Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring.* Hentet 24.04.2019 fra:  
[https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)
- Frapwell, A. (2010). Assessment for learning. I: Bailey, R. *Physical Education for learning: A Guide for Secondary Schools*. London: Continuum International Publishing Group
- Gamlem, S. M. (2014). *Tilbakemeldinger og undervisvurdering*. Oslo: Pedlex
- Grimen, H. & Ingstad, B. (2008). Kvalitative forskningsopplegg. I: Laake, P., Olsen, B. R. & Benestad, H. B. (Red.). (2008). *Forskning i medisin og biofag* (2. utg.) (s. 321-350). Oslo: Gyldendal akademisk
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as
- Hansen, E. Å. (2017). *Vurdering i kroppsøving – en stor utfordring! Hvordan erfarer lærere og elever i ungdomsskolen elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer ligger til grunn i vurderingen?* Masteroppgave ved Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Hartberg, E. W., Dobson, S. & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Harviken, H. (2007). *Hva er forutsetninger for vellykket elevmedvirkning? Hvilke krav stilles i denne sammenheng til læreren?* Hentet 25.05.2018 fra:  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30999/1/HeidiHarviken%5B1%5D.pdf>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. Hentet 22.10.2018 fra:  
<http://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/003465430298487>

- Hopfenbeck, T. N. (2011). *Vurdering og selvregulert læring*. Hentet. 24.05.2018 fra:  
[https://www.researchgate.net/profile/Therese\\_Hopfenbeck/publication/272508537\\_Vurdering\\_og\\_selvregulert\\_laering/links/54ea25be0cf27a6de113877c.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Therese_Hopfenbeck/publication/272508537_Vurdering_og_selvregulert_laering/links/54ea25be0cf27a6de113877c.pdf)
- Hopfenbeck, T. N., Petour, M. T. F. & Tolo, A. (2014). *Balancing tensions in educational policy reforms: Large-scale implementation of assessment for learning in Norway*. Hentet 24.05.2018 fra:  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969594X.2014.996524?scroll=top&needAccess=true>
- Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving: Hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring av Kunnskapsløftet?* Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Kile, F. C. (2018). *Elevenes faglige egenvurdering – skrivebordstanker eller verdifullt læringsverktøy?: En empirisk studie av et utvalg læreres erfaring med å legge til rette for elevenes faglige egenvurdering på videregående trinn*. Masteroppgave ved Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utg)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kleven, T., A. & Hjordemaal, F., R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering (3.utg)*. Oslo: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 24.09.2018 fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Skolens nye «grunnlov» er fastsett*. Hentet 24.09.2018 fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolens-nye-grunnlov-er-fastsett/id2569170/>

- Larsen, E. H., Vaagland, K. & Federici, R., A. (2017). *Vurdering for læring. Resultater og analyser av skoleeieres svar på spørsmål om vurderingspraksis*. (Rapport (online utg.) 2017: 24). Oslo: NIFU. Hentet 23.05.2018 fra:  
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2466355/NIFUrapport2017-24.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leirhaug, P. E. (2016). «*Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring*» En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Leirhaug, P. E. & Annerstedt, C. (2015). *Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education*. Hentet. 24.05.2018 fra:  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408989.2015.1095871?scroll=top&needAccess=true>
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A. & Annerstedt, C. (2016). «*The grade alone provides no learning*»: investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. Hentet 24.05.2018 fra:  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/18377122.2016.1145429>
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Mølgaard, H. & Klausen, M. S. (2006). *Evalueringskultur i praksis: Tjek på begreber og metoder*. Frederikshavn: Dafolo
- Nannestad, C. (2015). *Hva tenker lærere om formålet i faget kroppsøving, og hva gjør de for å nå målet?* En kvalitativ studie av åtte kroppsøvingslærere fra fire videregående skoler. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å). *Våre brukere*. Hentet 29.06.2019 fra:  
<https://nsd.no/personvernombud/brukere.html>

- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 01.05.2019 fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec3#KAP2-4-1>
- Opplæringsloven. (2018). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*: trådt i kraft 27.11.1998, 01.08.1999, skoleåret 1999/2000, sist endret 01.10.2018. Hentet 24.04.2019 fra:  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Redelius, K. & Hay, P. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), 211-225. Hentet 24.05.2018 fra:  
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17408989.2010.548064>
- Skolverket. (2018). *Så använder du läroplanen för grundskolan*. Hentet 24.04.2019 fra:  
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/sa-anvander-du-laroplanen-for-grundskolan>
- Skolverket. (2019). *Så använder du läroplanen, examensmålen och ämnesplanerna*. Hentet 24.04.2019 fra:  
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/sa-anvander-du-laroplanen-examensmalen-och-amnesplanerna>
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I: Dobson, S., Eggen, A. B. & Smith, K. (red.) *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Stølen, H. (2014). *Elevmedvirkning i faget kroppsøving. En kvalitativ undersøkelse med ni elever i den videregående skole*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. Utg). Oslo: Fagbokforlaget
- Thronsdn, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S. & Dale, E. L. (2009). Bedre vurdering for læring: *Rapport fra «Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag»*. (Rapport (Det utdanningsvitenskapelige fakultet: Universitetet i Oslo: Online utg.). Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet 04.05.2018 fra: [https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre\\_vurderingspraksis\\_ILS\\_rapport.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre_vurderingspraksis_ILS_rapport.pdf?epslanguage=no)
- Tveit, S. (2009). Educational Assessment in Norway: A time of change. I: C. Wyatt-Smith & J. J. Cumming (Eds.), *Educational assessment in the 21st century: Connecting theory and practice*. (s. 227-243). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). Sluttrapport: *Oppdragsbrev nr. 6 – 2007 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring*. (Rapport Utdanningsdirektoratet: Online utg.) Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 23.05.2018 fra: [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre\\_vurderingspraksis\\_sluttrapport\\_til\\_kd.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre_vurderingspraksis_sluttrapport_til_kd.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Grunnlagsdokument: Satsingen vurdering for læring 2010-2014*. Hentet 05.05.2018 fra: <https://www.udir.no/PageFiles/56712/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%20læring.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Egenvurdering, elevinvolvering og involvering av læringer*. Hentet 05.02.2019 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/involvering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). Elevmedverknad. I: *Prinsipper for opplæringen*. Hentet 04.02.2019 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/elevmedverknad/>

- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet 04.02.2019 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015d). *Grunnlagsdokument: Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014 – 2017*. Hentet 04.02.2019 fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015e). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 11.04.2019 fra: [https://www.udir.no/k106/KRO1-04/Hele/Komplett\\_visning](https://www.udir.no/k106/KRO1-04/Hele/Komplett_visning)
- Utdanningsdirektoratet. (2016a) *Gi gode faglige tilbakemeldinger*. Hentet 05.02.2019 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Individuell vurdering Udir – 5 – 2016*. Hentet 26.05.2018 fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/individuell-vurdering-udir-5-2016/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). *Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier*. Hentet 07.02.2019 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/mal-og-kriterier/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016d). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet 14.02.2019 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016e). *Samarbeid og tolkningsfellesskap*. Hentet 02.02.2019 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/samarbeid-om-vurdering/>



Utdanningsdirektoratet. (2017). «Kvalitet i opplæringen – Hvordan vurdering kan bidra til kvalitetsutvikling: 8 En lærings- og utviklingsorientert vurderingskultur»

Hentet. 30.01.2019 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitetsarbeid-i-opplaringen/hvordan-vurdering-kan-bidra-til-kvalitetsutvikling/en-larings--og-utviklingsorienter-vurderingskultur/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). Overordnet del av læreplanverket. Hentet 01.05.2019

fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Vurderingspraksis – vurdering for læring*. Hentet

25.05.2018 fra: <https://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>

## Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Godkjenning av prosjektet fra NSD

Vedlegg 3: Samtykkeskjema for prosjektdeltakelse

## Intervjuguide

### Innledende prat

- Informere om intervjuet. Fortelle at det vil være ulike «deler», hvilke disse er, og gjenta hva som skal prates om i intervjuet generelt, temaer og eksempel på spørsmål.
- Gjenta at det er frivillig og at informant kan trekke seg når som helst
- Informere om at alle personopplysninger om informanten vil holdes anonyme gjennom hele prosjektet.
- Informere om at informanten vil få mulighet til å få oversendt alt som omhandler h\*n. Dette for godkjenning av det som presenteres om og fra de i prosjektet, eller eventuelt mulighet til å respondere ved ønske om endringer eller at noe skal fjernes (Eksempelvis sitat fra intervju).
- Vise prinsipper for god underveisvurdering (VFL)
- Problemstilling: «På hvilke måter involverer kroppsøvingslærere elevene i eget læringsarbeid gjennom vurderingspraksisen og med spesielt fokus på vurdering for læring?»

### Generelt

(Nevnes at de innledende spørsmål ikke er ment som noen test av kunnskap og kompetanse og heller ikke vil bli brukt til det, men for å danne et bilde av «filosofi», tanker og erfaringer).

1. Kan du fortelle litt om din vurderingspraksis?
  - Gjerne generelle tanker rundt mål, fremgangsmåte, metoder, hva du opplever som viktig.
2. Hvordan opplever du vurdering som en del av læreryrket? Hva ved vurdering er spesielt utfordrende?

*(Se opp mot forskning fra Leirhaug og Annerstedt (2015) som viser til manglende kunnskap blant kroppsøvingslærere til prinsippene og nødvendighet av endring. Implementering virker i liten grad å ha lykket. Kompetanse bør heves)*

*(Lite praktisert og vanskelig med formativ vurdering. Vurdering utfordrende og usikkerhet knyttet til kompetansemål. Trengs praktiske verktøy og strategier for implementering- Leirhaug, Annerstedt og MacPhail (2016)).*

### **Eventuelle oppfølgingsspørsmål**

- Føler du at lærerutdanningen forberedte deg tilstrekkelig og hadde et stort nok fokus på vurdering? Føler du at du fikk kunnskapen og de praktiske verktøyene/strategiene til å løse utfordringene en møter som lærer? (**Mest relevant for nyere utdannede**)
- Har støtten og informasjonen lærere har fått ved overganger mellom ulike vurderingsrammer og praksiser vært god nok til at lærerne har vært rustet til å kunne gjøre en god jobb med underveisvurdering og elevinvolvering? (**Mer erfarne**)
- Om det ikke kommer frem – hva føler de mangler ved egen kompetanse? Hva kunne endret dette?

### Prinsippene for god underveisvurdering (VFL)

3. Hvordan jobber du og elevene i kroppsøvingsfaget med elevmedvirkning og elevinvolvering i vurderingspraksisen? På hvilke måter og områder er de involverte?

Evt. oppfølging: **Medbestemmelse** i valg av kriterier, kjennetegn for måloppnåelse i en gitt oppgave eller selve oppgavene? Egen- eller hverandrevurdering?

4. Hvordan arbeider du for å at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem?

(Sagt annerledes: hvordan blir elevene informert om mål, kriterier og måloppnåelse?)

5. Kan du fortelle litt om hvordan du jobber med feedback? -Kan du gi noen eksempler?

*Evtentuell oppfølging:* Tidspunkt det gis, former for, hvordan den jobbes med etter tilbakemeldingen er gitt.

// Kan du fortelle litt om dine erfaringer med feedback?

6. Hva er utfordrende ved elevmedvirkning og involvering i vurderingsarbeidet i faget og hvorfor?

*Oppfølgingsspørsmål:*

- Hva virker å fungere bra og hvorfor? – Refleksjoner og erfaringer
- Du nevner.... hvorfor tror du dette er utfordrende/hva tror du ligger til grunn for at dette fungerer godt?

7. Ut i fra egne erfaringer og tanker; Hvor sentralt vil du mene at en elevaktiv tilnærming til vurderingspraksisen er for elevenes læring?

*Oppfølgingsspørsmål:*

- Kan du utdype tankene bak dette?
- Du erfarer dette som viktig/lite viktig. Men hvordan oppleves det som utfordrende å gjennomføre i praksis?

8. Hva opplever og føler du gjør den påviste utfordringen med elevinvolvering i vurderingspraksisen vanskelig?

*Evnt. Oppfølging:* Er det tid? Press fra organisasjonsnivå? Egen vurderingskompetanse? Uklare kompetansemål? Elevenes refleksjonsnivå?

Om uenig: Hva ligger bak en suksessfull implementering i din vurderingspraksis med dine elever?

## Spørsmål opp mot DDR – videreføring fra spørsmålene ovenfor

9. Hva ved planleggingen eller gjennomføringen vanskeliggjør å praktisere etter rammene en har som lærer?
10. Du nevner ... som en faktor. Kan du utdype dette?
11. Hvordan opplever du vurderingsarbeidet med elevenes personlige og faglige ulikheter? Er en godt planlagt praksis med klare mål tilstrekkelig for at vurderingsarbeidet skal fungere som ønskelig?
12. Oppleves rammefaktorene du har som lærer tilstrekkelig for å kunne utøve en adekvat vurderingspraksis?  
Om tilstrekkelig: Hva anses som viktige betingelser for å lykkes?  
Om ikke: Hva mangler?
13. Hvis du kunne medvirket i utarbeidelsen av en ny læreplan og vurderingspraksisen, hva ville du ønsket å ha med her/hvordan ville du utarbeidet den?

## Spørsmål sett opp mot hva forskningen på området viser (*hvis disse temaene ikke er besvart tidligere i intervjuet*)

14. **Hva tenker og oppfatter du mangler mellom teori og rammer og yrkespraksisen for en vellykket implementering av en elevaktiv tilnærming til hele vurderingsprosessen i kroppsøving? Hva ved faget gjør det utfordrende?**  
(se under spørsmål 2 – Leirhaug m.fl.)
- Oppfølging: Hva opplever eventuelt den enkelte lærer som viktig for implementering?

**15. Vi pratet litt om elevenes kjennskap til mål, kriterier og måloppnåelse tidligere: Hvordan opplever du (lærerne) utfordringer knyttet til elevenes kjennskap til mål, kriterier og måloppnåelse?**

*(Forskning på elevenes perspektiv på vurderingspraksisen fra Hopfenbeck (2011) i kroppsøving i den norske skolen og Redelius og Hay (2012) i KRØ i den svenske skolen viser til utfordringer og lite kjennskap til dette)*

- Oppfølgingsspørsmål: Hva mener du vil kunne være utfordringer for å møte denne/disse utfordringen(e)? Tydeligere rammer? Mer støtte fra styre eller statlig plan? Tydeligere og mer fokus på dette i lærerutdanningen?

*(Redelius og Hay (2012) mener det trengs tydeligere rammer for og støtte til kroppsøvingslærerne i tillegg til en tydeligere formidling og praksis blant lærerne som utfordringer. Det forstås slik at det både vil være hensiktsmessig med tydeligere rammer, utbedret vurderingskultur og økt vurderingskompetanse hos kroppsøvingslærerne)*

**16. Erfarer du vurderingskulturen som en sentral faktor?**

*Oppfølging/tillegg: Hvordan er den på skolen hos dere (den enkelte lærer)? Er vurderingen et jevnlig samtale- og sparringsemne mellom lærerne for utvikling og «rettferdig» praksis? Trekker alle felles i samme retning?*

*(Hopfenbeck, Petour og Tolo (2014) har undersøkt hva ulike aktører i skoleverket mener er utfordringer og suksesskriterier for implementering av VFL. Kommer frem fra lærere, elever, forskere og tidligere kunnskapsministere at overføring til praksis, skaping av god vurderingskultur og press er aktuelle utfordringer. Suksesskriterier som nevnes er kommunikasjon, samarbeid, tillit, god vurderingskultur og felles strategi).*

- Oppfølgingsspørsmål: Tillit og kommunikasjon trekkes frem fra tidligere kunnskapsministere som nøkkelfaktorer. Dette på både lærer, skole, lokale og nasjonale myndigheter. Opplevs dette på samme måte blant lærerne? Hvorfor/hvorfor ikke?

**17. Vi pratet litt om ditt syn på en elevaktiv vurderingspraksis tidligere. Hvordan er forventningene dine til at elevene skal lykkes og ha et godt faglig utbytte av medvirkning i vurderingsarbeidet gjennom egen- og hverandrevurdering?**

*Oppfølgingsspørsmål: Ser du på elevene generelt som tilstrekkelig reflekterte og engasjerte til at dette vil være lønnsomt eller er målene og teorien for ambisiøs?*

*(Burner (2015) har undersøkt implementeringen av VFL og hva som har fungert bra/mindre bra i skriftlig engelsk. Nesten fraværende med formativ vurdering, elevmedvirkning og egenvurdering. Kommer frem at lærere har lave forventninger til elevene)*

**18. Er prinsippene for vurderingen realistisk ut i fra dine oppfatninger og erfaring med tanke på variasjonen i en klasse med tanke på alt fra motivasjon til kunnskap og ferdigheter?**

*(Burner (2015) sin forskning viser også at lærere som har vært interesserte og holdt seg oppdatert på forskningen rundt vurdering for læring syntes det er utfordrende å bruke dem i praksis på grupper med mange ulike elever).*

**19. Hvordan jobbes det slik du (lærerne) erfarer det med en felles strategi og vurderingskultur fra skoleorganisasjonen til lærernes enkelte praksis?**

*(Snakk om kultur og kommunikasjon tidligere. Forskning (Stølen, 2014) viser til stor variasjon i praksis og klare mangler opp mot prinsippene om god undervisningsvurdering (VFL). Eksempelvis lite medvirkning og forsøk i å gjennomføre egen- og hverandrevurdering opp mot de faktiske målene. Med andre ord lite autentisk involvering, som Sadler, sitert av (Boud 2013) mener er viktig for utvikling av elevenes evne å få et utbytte og lære av egenvurdering.*



## Vedlegg 2: Godkjenning av prosjektet fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

08.05.2019, 10:24



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Kroppsøvingslærere i VGS sitt perspektiv på elevmedvirkning i vurderingspraksisen

#### **Referansennummer**

265524

#### **Registrert**

13.09.2018 av Mats Stalsberg Hansen - matssh@student.nih.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges idrettshøgskole / Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Inger-Åshild By, i.a.by@nih.no, tlf: 23262402

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Mats Stalsberg Hansen, mats.stalsberg@gmail.com, tlf: 94879818

#### **Prosjektperiode**

30.08.2018 - 31.12.2019

#### **Status**

25.10.2018 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

---

##### **25.10.2018 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 25.10.18. Behandlingen kan

starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.19.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 3: Samtykkeskjema for prosjektdeltakelse

Vil du delta i prosjektet Kroppsøvlingslærere i VGS sitt perspektiv på elevmedvirkning i vurderingspraksisen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et prosjekt hvor formålet er å undersøke kroppsøvlingslæreres synspunkter på elevmedvirkning og vurdering for læring i faget. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke kroppsøvlingslæreres erfaringer, tanker og oppfatninger rundt involvering av elever i vurderingsarbeidet.

Problemstillingen til oppgaven er: *På hvilke måter involverer kroppsøvlingslærere elevene i eget læringsarbeid gjennom vurderingspraksisen og vurdering for læring?* Aktuelle underliggende spørsmål vil blant annet kunne dreie seg om hvilke faktorer som er avgjørende for implementering av elevmedvirkning i vurderingspraksisen og hvordan dette praktiseres. Videre vil det være interessant å vite hva som oppleves som utfordrende ved involvering av elevene i vurderingspraksisen og noe om hvordan det jobbes det med vurderingspraksisen på den enkelte skole.

### **Ansvarlig for forskningsprosjektet**

Norges idrettshøgskole.

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

Utvalget er strategisk valgt. Kriteriene er å være kroppsøvlingslærer på en videregående skole. Vi ønsker lærere med erfaring på minst ett år og gjerne av begge kjønn. Tanken er å ha 3-5 informanter.

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

Hvis du samtykker til å delta vil dette innebære å delta på et intervju som vil vare ca. 30-60 minutter. Informasjonen som vil samles inn her er dine tanker, oppfatninger, erfaringer og meninger rundt vurderingspraksisen i kroppsøving i videregående skole. Intervjuer er masterstudent Mats Stalsberg Hansen. Det vil benyttes lydopptak som vil transkriberes i ettertid. I tillegg vil intervjuer kunne gjøre enkle notater for hånd underveis i intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Men du kan når som helst trekke samtykket, og det vil ikke ha noen negative konsekvenser for 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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Personopplysningene oppbevares adskilt fra øvrige data på en server på institusjonens nettverk. Du vil som deltaker ikke kunne bli gjenkjent da det ikke vil oppgis andre personopplysninger enn alder, kjønn og arbeidserfaring. Navn vil gjøres om til pseudonym og det vil ikke nevnes arbeidsplass.

De som vil ha tilgang til opplysningene er undertegnede, masterstudent Mats Stalsberg Hansen og veileder Inger-Åshild By.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai neste år og senest ved utgangen av neste år [30.05.2019/31.12.2019]. Personopplysninger og opptak vil etter avsluttet prosjekt bli slettet.

På oppdrag fra Norges idrettshøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med Norges idrettshøgskole ved:

- Veileder Inger-Åshild By: [i.a.by@nih.no](mailto:i.a.by@nih.no) , telefon 23 23 24 02 / 924 00 871
- Student Mats Stalsberg Hansen, [mats.stalsberg@gmail.com](mailto:mats.stalsberg@gmail.com) , telefon 94 87 98 18
- NIHs personvernombud: Karine Justad, [personvernombud@nih.no](mailto:personvernombud@nih.no)

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, [personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no) ,telefon 55 58 21 17.

å delta i (*intervju*)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.  
(*oppgi tidspunkt*)

-----  
-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Med vennlig hilsen  
Inger-Åshild by  
Veileder

Med vennlig hilsen  
Mats Stalsberg  
Masterstudent