

Torbjørn Asak Sætren

Underveisvurdering i kroppsøving

En kvalitativ studie av fem kroppsøvingslæreres arbeid med underveisvurdering i videregående opplæring skoleåret 2020–2021.

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier
Norges idrettshøgskole, 2022

Sammendrag

Temaet i masteroppgaven er undervisvurdering i kroppsøving. Innføringen av skolereformen fagfornyelsen begynte høsten 2020, og i den nye læreplanen i kroppsøving er undervisvurdering et satsingsområde. Dette var utgangspunktet for min studie om hvordan læreplanen påvirket kroppsøvingslæreres arbeid med vurderingspraksisen i løpet av skoleåret 2020–2021. I masteroppgaven er problemformuleringen: *Hvordan arbeidet et utvalg kroppsøvingslærere på Vg1 studiespesialisering med undervisvurdering i kroppsøving skoleåret 2020–2021?*

Formålet er å undersøke hvordan et utvalg kroppsøvingslærere planla og gjennomførte undervisvurdering dette skoleåret. Faglig støtte til vurderingspraksisen vektlegges i større grad i fagfornyelsen enn i tidligere skolereformer. Deltagerne i studien underviste i kroppsøving på Vg1 studiespesialisering i videregående opplæring skoleåret 2020–2021, og kan derfor gi svar på problemformuleringen.

Metoden som ble benyttet til datautvikling, var kvalitativt intervju. Samtaler med fem kroppsøvingslærere ga innsikt i deres arbeid med undervisvurdering. Basert på datamaterialet ble det gjort en temaanalyse for å kategorisere utsagnene til kroppsøvingslærerne. Resultatene ble sett i lys av læreplanteori, tidligere forskning og undervisvurderingskontekst.

Resultatene presenteres og diskuteres i seks kategorier: ‘arbeid med undervisvurdering’, ‘læreplan i fagfornyelsen’, ‘mål med undervisvurdering’, ‘omfang av undervisvurdering’, ‘evaluering av undervisvurdering’ og ‘erfaring fra koronasituasjonen’. Prinsipper for undervisvurdering vektlegges i den første kategorien. Både innføringen av ny læreplan og koronasituasjonen påvirket kroppsøvingslærernes vurderingspraksis. Ut fra deltagerens utsagn blir momenter knyttet til ‘bevegelsesglede’, ‘læringsmål’, ‘fremovermelding’, ‘fagets timetall’, ‘fysisk aktivitet’, ‘egenvurdering’ og ‘tilbakemelding’ løftet frem.

Nøkkelord: undervisvurdering, kroppsøving, videregående opplæring, Vg1 studiespesialisering, skoleåret 2020–2021, kroppsøvingslærer, fagfornyelsen, læreplan, prinsipper for undervisvurdering, koronasituasjonen

Innhold

Sammendrag.....	3
Innhold	4
Forord.....	6
1. Innledning.....	7
1.1 Tema.....	7
1.2 Formål og problemformulering	8
1.3 Begrepsavklaring	9
1.4 Oppbygning.....	10
2. Kontekst.....	11
2.1 Forskrift til opplæringslova.....	11
2.2 Læreplan i kroppsøving.....	14
3. Forskning på undervisvurdering i kroppsøving	15
3.1 Litteraturgjennomgang.....	15
3.2 Kunnskapsstatus og kunnskapshull.....	17
4. Teori	20
4.1 Læreplannivåer.....	21
4.2 Læreplantyper.....	24
5. Metode	26
5.1 Utvalg	26
5.2 Kvalitativt intervju	28
5.3 Intervjuer og datautvikling.....	28
5.4 Analyse og resultater	31
5.5 Vitenskapsteoretisk plassering	34
5.6 Etiske hensyn	35
5.7 Forskningens troverdighet	37
6. Resultater og diskusjon.....	39
6.1 Arbeid med undervisvurdering.....	39
6.1.1 Egenvurdering.....	41
6.1.2 Læringsmål.....	42
6.1.3 Tilbakemelding.....	43
6.1.4 Fremovermelding.....	44
6.2 Læreplan i fagfornyelsen.....	45

<i>6.3 Mål med undervisvurdering</i>	48
<i>6.4 Omfang av undervisvurdering</i>	50
<i>6.5 Evaluering av undervisvurdering</i>	51
<i>6.6 Erfaring fra koronasituasjonen</i>	53
7. Oppsummering	56
<i>7.1 Konklusjon</i>	56
<i>7.2 Videre forskning</i>	58
Referanser	60
Vedlegg	67

Forord

Samtidig som disse ordene skrives, gjøres avsluttende arbeid med masteroppgaven. Prosjektet har vært givende, men også utfordrende. Arbeidet ble kombinert med jobb som lærervikar og langrennstrener. Som følge av dette opplevde jeg å utvikle meg som kroppsøvingslærer.

Tusen takk til kroppsøvingslærerne som deltok i studien min. Den hadde vært umulig å få til uten dere. Jeg ønsker å understreke hvor imponerende det var å prioritere deltagelse i et forskningsprosjekt i den svært krevende koronasituasjonen.

Jeg ønsker også å vise takknemlighet overfor veilederen min, Petter Erik Leirhaug, som har stilt opp gjennom hele arbeidsprosessen. Du har med solid faglig kompetanse hjulpet meg med å utvikle masteroppgaven, og på den måten lagt til rette for et gjennomarbeidet produkt. I tillegg har du vært med på å opprettholde motivasjonen min i løpet av året med stor tro på prosjektet og godt humør. Veiledningen din sørget for at jeg kom i mål med masteroppgaven.

Videre sendes takksigelser til kjæreste og familie som inspirerte meg gjennom prosjektet og hjalp til med korrekturlesing. Masteroppgaven hadde ikke vært den samme uten deres betingelsesløse støtte.

Takk.

Oslo, mai 2022

Torbjørn Asak Sætren

1. Innledning

1.1 Tema

Gjennom faglærerutdanningen ved Norges idrettshøgskole ble jeg interessert i vurdering i kroppsøving, og da spesielt hvordan kroppsøvingslærere gjennom denne vurderingen kan hjelpe elever med å utvikle seg i løpet av opplæringen. I norsk skole omtales dette som undervisvurdering (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). Vurdering i kroppsøving er omdiskutert og preget av ulik gjennomføring både nasjonalt og internasjonalt (Leirhaug, 2016; López-Pastor et al., 2013; Prøitz & Borgen, 2010; Vinje & Brattenborg, 2020). Jeg betrakter undervisvurdering som svært relevant i mitt yrke som kroppsøvingslærer. Interessen for vurderingspraksisen i kroppsøving førte til at dette ble temaet i min bacheloroppgave (Sætren, 2020). Da ble kun allerede eksisterende forskning undersøkt. I denne masteroppgaven intervjues kroppsøvingslærere om undervisvurdering i kroppsøving.

Det gjøres mer forskning på kroppsøving nå enn tidligere. Det ble kun publisert tolv doktorgradsavhandlinger eller fagfelleverderte artikler/kapitler om kroppsøving som norsk skolefag fra 1978 til 2010, ifølge Jonskås (2010). Derfor eksisterer det lite forskningsbasert kunnskap om faget fra den perioden. Fra 2010 til 2019 hadde antallet økt til 116 fagfelleverderte publikasjoner (Løndal et al., 2021). Dette viser økt interesse for å forske på kroppsøving, men likevel omhandler kun ni av publikasjonene i Løndal et al. (2021) sin kunnskapsoversikt temaet vurdering. Det synes derfor å være behov for mer forskning på dette området. I tillegg begynte innføringen av skolereformen fagfornyelsen med nye læreplaner i fag høsten 2020 (KD, 2019). I en periode hvor også koronasituasjonen preget skolevirksomheten fra mars 2020 til februar 2022 (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2021c). Det er nødvendig med flere studier for å avdekke hvordan kroppsøvingslæreres vurdering har blitt påvirket av fagfornyelsen og koronasituasjonen.

Min interesse for undervisvurdering og tidligere forskning på fagfeltet har samlet sett ført til valget av tema for denne masteroppgaven. Hensikten med å vurdere elevene underveis i opplæringen er å fremme læringen deres, tilpasse opplæringen til elevenes behov og øke kompetansen deres (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). Det er stor metodefrihet i norsk skole, og derfor kan målene med undervisvurdering oppnås av kroppsøvingslærere på ulike måter. Dette skal jeg undersøke i masteroppgaven. Fagfornyelsen ble innført på Vg1 ved skolestart i 2020 (KD, 2019; Udir, 2019b). Alle utdanningsprogram på dette trinnet benytter

den samme nye læreplanen i kroppsøving, med unntak av utdanningsprogrammene 'idrettsfag' og 'musikk, dans og drama'. Jeg skal imidlertid undersøke hvordan kroppsøvingslærere arbeidet med underveisvurdering i kroppsøving på 'studiespesialisering' på Vg1 i løpet av det første skoleåret etter innføringen.

1.2 Formål og problemformulering

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan et utvalg kroppsøvingslærere planla og gjennomførte underveisvurdering i løpet av skoleåret 2020–2021, og ut fra dette diskutere hvilken innvirkning den nye læreplanen i kroppsøving hadde på vurderingspraksisen. I og med at deltagerne i studien er utdannede kroppsøvingslærere, blir det tatt for gitt at de fulgte styringsdokumentene i sin yrkesutøvelse (Forskrift til opplæringslova, 2006; KD, 2019). Gjennom masteroppgaven utvikles ny kunnskap som følge av at studien omhandler det første skoleåret med den nye læreplanen i kroppsøving (KD, 2019). Min studie ble gjort i første halvdel av det påfølgende skoleåret, og da var kroppsøvingslæreres erfaring med fagfornyelsen begrenset.

Det er utarbeidet fagspesifikke omtaler av vurdering til de nye læreplanene, og Utdanningsdirektoratet (Udir, 2019b, avsn. 8) skriver at «Omtalen uttrykker hva elevene samlet sett skal vurderes etter i underveis- og sluttvurderingen». Dermed kan tekstene være til hjelp når kroppsøvingslærere skal utvikle egen kompetanse innenfor vurdering. På Vg1 er ikke kroppsøving et avsluttende fag, og derfor er det kun lagt inn en omtale knyttet til underveisvurdering på dette trinnet (KD, 2019, s. 10). Masteroppgaven vil kunne vise hvordan faglig støtte til kroppsøvingslærere i læreplanen har hatt innvirkning på deres planlegging og gjennomføring av underveisvurdering.

Ifølge Rienecker & Jørgensen (2013, s. 85) er det slik at problemformuleringen styrer masteroppgaven. Dette foregår ved at jeg forsøker å besvare denne gjennom målrettet forskningsarbeid. I løpet av prosessen har problemformuleringen blitt utviklet med mål om å gjøre den presis i forhold til datamaterialet (Rienecker og Jørgensen, 2013, s. 85). Med dette menes at problemformuleringen i masteroppgaven har gjennomgått mindre justeringer underveis. Ifølge Thagaard (2018, s. 27) er det fleksibilitet i et kvalitativt forskningsprosjekt, noe som innebærer at endringer i problemformuleringen kan gjøres. Arbeidet har imidlertid vært rettet mot tilnærmet det samme formålet gjennom hele prosessen. Dette har sikret at

prosessen har vært knyttet til utvikling av relevant datamateriale. Videre har koronasituasjonen påvirket kroppsøvingslæreres arbeid på Vg1 studiespesialisering i løpet av skoleåret 2020–2021 (Udir, 2021c). I denne masteroppgaven er det først og fremst fagfornyelsens innvirkning på kroppsøvingslærernes undervisvurdering som er interessant, men unntakstilstanden i skolen fra mars 2020 til februar 2022 blir omtalt. På bakgrunn av den innledende interesse og formålet er følgende problemformulering utgangspunktet for masteroppgaven:

Hvordan arbeidet et utvalg kroppsøvingslærere på Vg1 studiespesialisering med undervisvurdering i kroppsøving skoleåret 2020–2021?

1.3 Begrepsavklaring

Det er nødvendig å klargjøre hvordan relevante begreper skal brukes i denne masteroppgaven (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 233). Begrepet ‘undervisvurdering’ benyttes for å beskrive den kontinuerlige vurderingen av elever. Grunnen er at begrepet brukes i læreplanen til å beskrive vurdering som foregår underveis i elevers opplæring (KD, 2019), og da er det naturlig at kroppsøvingslærere og jeg i masteroppgaven omtaler de kontinuerlige faglige vurderingene som undervisvurdering. Substantivet ‘vurderingspraksis’ benyttes som synonym til undervisvurdering. I problemformuleringen betyr verbet ‘arbeide’ deltagerens «målrettede, bevisste virksomhet» (Andresen, 2021). I masteroppgaven konkretiseres derfor verbet til det kroppsøvingslærerne fortalte om arbeidet de gjorde i planlegging og gjennomføring av undervisvurdering, og min tolkning av dette. For å kartlegge arbeidet tok jeg utgangspunkt i kroppsøvingslærernes utsagn fra intervjuene.

Begrepet undervisvurdering forteller kun noe om tidspunktet for når vurderingen gjennomføres (Bolstad, 2021, avsn. 4), og ikke hvilken form for vurdering som er gjennomført. Det betyr at undervisvurdering kan være både formativ og summativ. Derfor er all vurdering, som kroppsøvingslærerne i min studie planla og gjennomførte på Vg1 studiespesialisering i løpet av forrige skoleår, relevant. Bolstad (2021, avsn. 3) skriver at «Formativ vurdering har som mål å utvikle elevens kompetanse», og at «Summativ vurdering skal vise hva en elev mestrer i et fag». Målet ved bruk av de ulike formene er med andre ord forskjellig, men begge er undervisvurdering når de forekommer underveis i opplæringen. I masteroppgaven brukes begrepene ‘vurdering for læring’ og ‘vurdering av læring’ som

synonymer til henholdsvis ‘formativ vurdering’ og ‘summativ vurdering’ (Helle, 2021, avsn. 1). Dette gjøres på tross av at vurdering for læring også kan inkludere, og muligens teoretisk sett forutsetter, summativ vurdering (Leirhaug, 2016). Undervisvurdering omfatter med andre ord flere vurderingsformer der kroppsøvingslæreren har ulike mål.

Begrepet ‘læreplan’ omfatter alle styringsdokumenter som gir «oversikt over innholdet i og målene for skolens opplæring i de forskjellige fagene, gjerne med retningslinjer for opplæringen og antall undervisningstimer i fagene» («Læreplan», 2020). Derfor kan forskrift til opplæringslova (2006) og Kunnskapsdepartementet (KD, 2019) sin nye læreplan i kroppsøving, plasseres innenfor betegnelsen læreplan.

Begrepene ‘masteroppgave’, ‘studie’ og ‘deltager’ benyttes når mitt arbeid omtales. Når det skrives om masteroppgaven, betyr det prosjektet i sin helhet. Det vil si prosessen fra kontekst til konklusjon. Derimot er studien selve intervjustudien som ble gjort som en del av masteroppgaven. Dette er samtalene mellom kroppsøvingslærerne og meg, samt tilhørende analyse. Begrepet ‘deltager’ brukes som synonym til kroppsøvingslærerne som deltok i min studie.

1.4 Oppbygning

Denne masteroppgaven er bygget opp på følgende måte: Først legges konteksten til begrepet undervisvurdering frem. Videre blir forskning om vurderingspraksisen i kroppsøving presentert. Deretter forklares teorien som utgjør masteroppgavens rammeverk. Videre blir metoden overveid og formidlet. Deretter presenteres og diskuteres resultatene fra studien. Oppsummeringen inneholder konklusjon og videre forskning. Litteratur og vedlegg ligger til slutt i masteroppgaven.

2. Kontekst

I dette kapitlet redegjøres det for masteroppgavens kontekst. Hensikten er å ramme inn forskningen, danne en bakgrunn og tydeliggjøre formålet med min intervjustudie om kroppsøvingslæreres arbeid med undervisvurdering ut fra fagfornyelsen og den nye læreplanen i kroppsøving (KD, 2019). I denne delen skal jeg derfor forklare den teoretiske konteksten til undervisvurdering i kroppsøving ut fra kapittel 3 i forskrift til opplæringslova (2006), Utdanningsdirektoratet (Udir, 2021b) sitt rundskriv der kapitlet i forskriften tolkes, og læreplanen i kroppsøving som også er en forskrift (KD, 2019). Presentasjonen av forskriftene bidrar til gjennomsiktighet og bakgrunn for analyse, samt viser hvordan jeg som forsker forstår disse styringsdokumentene og tilhørende begreper i det som danner masteroppgavens kontekst. Delene av forskrift til opplæringslova (2006) og den nye læreplanen i kroppsøving (KD, 2019), som vektlegges i masteroppgaven, beskrives i det følgende.

2.1 Forskrift til opplæringslova

I forskrift til opplæringslova (2006, § 3-2) står det skrevet at elevene «har rett til underevgsvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringa etter reglane i dette kapitlet». Det betyr at alle kroppsøvingslærere må vurdere elevene sine slik det er beskrevet i forskriften. Videre tydeliggjøres det at «Formålet med vurdering i fag er å fremje læring og bidra til lærelyst underevgs, og å gi informasjon om kompetanse underevgs og ved avslutninga av opplæringa i faget» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-3). Dette skal være kroppsøvingslæreres overordnede mål ved vurdering. Kompetansemålene i læreplanen er grunnlaget for vurdering i fag, og i kroppsøving skal også elevenes innsats være en del av dette grunnlaget (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-3; KD, 2019, s. 10). Innsats sin rolle i vurderingsgrunnlaget er riktignok omdiskutert (Aasland & Engelsrud, 2017; Leirhaug, 2013).

Med utgangspunkt i masteroppgavens problemformulering er det nødvendig å forklare underevgsvurdering. I forskrift til opplæringslova (2006, § 3-10) defineres begrepet: «All vurdering som skjer før avslutninga av opplæringa, er underevgsvurdering». Derfor er all vurdering i kroppsøving, bortsett fra sluttvurdering på 10. trinn, Vg2 for yrkesfaglige utdanningsprogram og Vg3 for studieforberedende utdanningsprogram, definert som underevgsvurdering. Vurdering som foregår i skolen, er derfor enten underevgsvurdering eller sluttvurdering. I forskrift til opplæringslova (2006, § 3-14) står det at «Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven [...] ved avslutninga av opplæringa i fag». I

kroppøving er standpunktvurdering den eneste formen for sluttvurdering, og derfor brukes begrepet 'sluttvurdering' videre i masteroppgaven. Kroppøvlingslæreren skal ved hjelp av undervisvurdering veilede elevene underveis i opplæringen helt frem til sluttvurdering. Kroppøving på studiespesialisering avsluttes på Vg3. Videre i forskrift til opplæringslova (2006, § 3-10) står det skrevet at «Underevgsvurdering i fag skal vere ein integrert del av opplæringa, og skal brukast til å fremje læring, tilpasse opplæringa og auke kompetansen i fag». Hensikten er med andre ord å kontinuerlig hjelpe elevene i læringsprosessen på en naturlig måte. Dette foregår ved at kroppøvlingslæreren underviser og veileder med mål om at elevene skal oppnå kompetansemålene. Underevgsvurderingen er en del av dette arbeidet og «kan vere både munnleg og skriftleg» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). Det er altså ingen ytterligere krav til form. Derfor kan kroppøvlingslæreren velge den best egnede fremgangsmåten i hver enkelt situasjon.

Det er utarbeidet fire forskningsbaserte prinsipper knyttet til underevgsvurdering i fag (Udir, 2021b, s. 15), og disse skal vere læringsfremmende for elever. Disse fungerer som retningslinjer for kroppøvlingslærere som planlegger og gjennomfører vurderingspraksisen. I underevgsvurderingen i fag skal elever:

- a. delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og faglege utvikling
 - b. forstå kva dei skal lære og kva som blir venta av dei
 - c. få vite kva dei meistrar
 - d. få rettleiing om korleis dei kan arbeide vidare for å auke kompetansen sin.
- (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10)

Prinsippene kan i samme rekkefølge oppsummeres med begrepene 'egenvurdering', 'læringsmål', 'tilbakemelding' og 'fremovermelding'. Det er nødvendig å påpeke at listen ikke er satt opp etter prioritering (Udir, 2021b, s. 16). Prinsippene utgjør til sammen grunnlaget for den samlede underevgsvurderingen i fag. Egenvurdering er nødvendig for at elevene skal kunne lære å lære samt bedrive dybdelæring, og en forutsetning for de øvrige prinsippene (Udir, 2021b, s. 15). I kroppøving gjelder prinsippet at elevene vurderer eget ståsted og egen gjennomføring av aktiviteter i faget. Et eksempel på dette er at elevene får i oppgave å fylle ut et skjema der de skal reflektere over egen gjennomføring av en økt. Læringsmål gjør det enklere å medvirke i egen læring (Udir, 2021b, s. 15). Da får elevene et større eierskap til egen utvikling i faget. Dette kan oppfylles ved at kroppøvlingslæreren

presenterer læringsmål i introduksjonen av en økt og repeterer disse i oppsummeringen. Når det gjelder tilbakemelding er det nødvendig å tilpasse innholdet og mengden (Udir, 2021b, s. 15). I kroppsøving gjelder prinsippet å kommentere positive deler av elevenes gjennomføring av aktiviteter og oppgaver i faget. Et eksempel på dette er at kroppsøvingslæreren forklarer hva en elev mestret i en økt med egentrening. Kroppsøvingslærerens fremovermelding skal skape mer læring og motivasjon hos elevene (Udir, 2021b, s. 15). Det er avgjørende at den er konstruktiv og relevant for elevens utvikling i kroppsøving. Dette kan oppfylles ved at kroppsøvingslæreren forklarer en elev hvordan en deløvelse kan løses på en mer effektiv måte og følger opp eleven i etterkant. Utdanningsdirektoratet (Udir, 2022, avsn. 6) skriver at «Disse prinsippene er en videreutvikling av prinsippene for god underveisvurdering i satsingen Vurdering for læring». Retningslinjene innenfor underveisvurdering ble med andre ord nylig oppdatert, og det skjedde omtrent samtidig som innføringen av fagfornyelsen. Ifølge Tveit (2013, s. 226) hentet Utdanningsdirektoratet inspirasjon fra prosjekter knyttet til vurdering for læring i Skottland og Canada ved utarbeidelsen av de opprinnelige prinsippene. Forskning gjort av Black & Wiliam (1998) viser at vurderingspraksisen er svært effektiv når det gjelder å fremme læring hos elever. Det er på bakgrunn av denne forskningen at Utdanningsdirektoratet legger stor vekt på prinsippene for underveisvurdering.

På Vg1 skal elevene få vurdering med karakter hvert halvår. I forskrift til opplæringslova (2006, § 3-12) står det at «Halvårsvurdering i fag er ein del av undervegsvurderinga», at elevene både skal motta en halvårsvurdering uten karakter og en skriftlig halvårsvurdering med karakter fra 8. årstrinn og at «Vurderinga skal givast midt i opplæringsperioden, og ved slutten av opplæringsåret for fag som ikkje blir avslutta». Disse vurderingene skal på samme måte som øvrig underveisvurdering hjelpe elevene i læringsprosessen. Målet med halvårsvurderingen er at «Den skal vise kompetansen eleven [...] har i faget, og gi rettleiing om korleis han eller ho kan auke kompetansen sin» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-12). Kroppsøvingslærere på Vg1 studiespesialisering underviser ofte et stort antall elever på grunn av kroppsøving sitt timetall per år på 56 timer. En kroppsøvingslærer må undervise åtte–ti klasser for å fylle opp timeplanen sin i en 100 % stilling. Dette gir grunn til å tro at elever mottar mindre underveisvurdering i kroppsøving enn i fag med større timetall (Udir, u.å. b, avsn. 4). Halvårsvurdering må imidlertid gjennomføres, og dette kravet sikrer at elevene mottar noe underveisvurdering.

2.2 Læreplan i kroppsøving

Teksten om 'Fagrelevans og sentrale verdier' (KD, 2019, s. 2) og kompetansemålene på Vg1 (KD, 2019, s. 9) i den nye læreplanen i kroppsøving, var deler av det kroppsøvingslærerne som deltok i studien tok utgangspunkt i da de arbeidet med underveisvurdering. Disse tekstene er ikke direkte knyttet til vurderingspraksisen og beskrives derfor ikke nærmere. I den nye læreplanen i kroppsøving var inkluderingen av «Omtale av vurdering i fag» den største endringen knyttet til vurdering (Udir, 2019b, avsn. 8). Omtalen hører inn under 'Kompetansemål og vurdering' på de ulike trinnene (KD, 2019). På alle trinn bortsett fra 10. trinn, Vg2 og Vg3 er det kun omtale av underveisvurdering, og ikke sluttvurdering, på grunn av at kroppsøving, som tidligere nevnt, ikke er et avsluttende fag hvert skoleår.

Utdanningsdirektoratet (Udir, 2021b, s. 16) skriver at «Omtalen av underveisvurdering i læreplaner for fag i LK20 [fagfornyelsen] skal støtte og gi retning for vurderingsarbeidet i det enkelte fag». Den skal med andre ord hjelpe kroppsøvingslærere med å underveisevurdere elever i kroppsøving.

I kroppsøving for Vg1 er omtalen av underveisvurdering tredelt. Den første delen omhandler hvordan elevene kan vise kompetanse, den andre hvilken rolle innsats har i faget og den tredje hvordan kroppsøvingslærere kan gjennomføre underveisvurdering (KD, 2019, s. 10). Elevene viser for eksempel kompetanse i kroppsøving ved øving med utgangspunkt i individuelle mål og samarbeid i aktivitet (KD, 2019, s. 10). Når det gjelder innsats i faget skriver KD (2019, s. 10) at eleven må prøve «å løse faglege utfordringar etter beste evne utan å gi opp».

Kroppsøvingslæreren kan blant annet underveisevurdere ved å la elevene vurdere eget arbeid, eller veilede dem i en aktivitet (KD, 2019, s. 10). Omtalen dekker med andre ord flere områder knyttet til vurderingspraksisen.

3. Forskning på undervisvurdering i kroppsøving

I dette kapitlet presenteres et utvalg av forskningen som er gjort på undervisvurdering i kroppsøving. Rienecker og Jørgensen (2013, s. 113) forklarer at «Kjennskap til litteratur, data og materiale er en viktig del av det å kvalifisere seg som fagperson med en høyere utdanning». Det er med andre ord nødvendig å ha oversikt over tidligere relevant forskning i arbeidet med masteroppgaven. Slik identifiseres kunnskapsstatus på forskningsfeltet knyttet til temaet, og blir en måte å bekrefte eller avdekke eventuelle kunnskapshull. Videre er en studie kunnskapsproduserende når forskeren legger frem ny kunnskap (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 38). I masteroppgaven skal jeg forsøke å bidra til å tette et identifisert kunnskapshull ved hjelp av kunnskap produsert i studien. Jeg har tidligere, som en del av masterstudiet, utarbeidet og innlevert en litteraturgjennomgang som eksamensoppgave (Sætren, 2021). Resultatene fra den oppgaven og videre søk etter forskning er utgangspunktet for kunnskapsstatusen som presenteres i det følgende. Litteraturgjennomgangen inneholder publikasjoner der utvalget er fra både barneskole, ungdomsskole og videregående skole i flere land. Dette gir bred oversikt over kunnskapsstatus på forskningsfeltet. Først skal jeg presentere fremgangsmåten i og resultatene fra litteratursøket i eksamensoppgaven (Sætren, 2021), og deretter suppleres dette med flere publikasjoner om undervisvurdering i kroppsøving. Deretter legges kunnskapsstatusen frem, og til slutt presenteres kunnskapshullet som skal fylles.

3.1 Litteraturgjennomgang

Et systematisk litteratursøk ble gjort i løpet av uke 16 i 2021. Dermed kan prosessen etterprøves av andre (Søk og skriv, 2021, avsn. 1). Gjennomsiktighet gir fremgangsmåten troverdighet. Søket ble gjennomført med bestemte søkeord, og slik fant jeg store deler av den relevante litteraturen (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 120). Søkeprosessen begynte i *Google Scholar* og *Oria* med norske og engelske søkeord, men der ble resultatet uoversiktlig stort med mange irrelevante publikasjoner. Derfor ble databasene *Web of Science*, *SPORTDiscuss*, *ERIC* og *Teacher Reference Center* benyttet i litteratursøket. Noen av artiklene var en del av søkeresultatet i flere av disse, men duplikasjoner ble fjernet. Engelsk språk var nødvendig i de ovennevnte databasene, og derfor benyttet jeg kun engelske søkeord. Kombinasjonen av søkeord som ble brukt var følgende: («assessment for learning» OR «formative assessment») AND («physical education» OR PE). Søkeordene «assessment of learning» og «summative assessment» ble ikke benyttet i kombinasjon med de andre søkeordene, selv om slik vurdering

også kan regnes som underveisvurdering. Dette var for å øke antallet artikler i søkeresultatet. Artikler om summativ vurdering eller vurdering av læring ble imidlertid inkludert (Sætren, 2021). Det ble deretter lagt inn kriterier for å begrense antall treff, slik at artikler som ikke var sentrale i tilknytning til denne masteroppgaven kunne fjernes fra søkeresultatet (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 121). Inklusjonskriteriene var: engelsk eller skandinavisk språk; publisert i tidsrommet 2010–2021; artikkel i vitenskapelig tidsskrift; og fagfellevurdert, mens eksklusjonskriteriene var: omhandlet spesifikke bevegelsesaktiviteter; og inneholdt ikke en kvalitativ studie eller en litteraturgjennomgang. Dermed gjenstod kun de mest relevante artiklene, og antallet var da nede i 45. Deretter ble to litteraturgjennomganger (López-Pastor et al., 2013; Moura et al., 2020) og fire kvalitative studier (Aarskog, 2020; Lyngstad et al., 2020; MacPhail & Halbert, 2010; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013) valgt ut som det grunnlag jeg skulle undersøke nærmere i eksamensoppgaven om litteraturgjennomgang (Sætren, 2021). Dette utvalget ble gjort basert på at forfatterne av artiklene undersøker kroppslæreres underveisvurdering fra et lærer- og/eller elevperspektiv. Momenter i resultatene fra alle artiklene som kan knyttes til problemformuleringen i masteroppgaven, blir lagt frem i kunnskapsstatusen under.

Da arbeidet med masteroppgaven var i gang, oppdaterte jeg litteraturgjennomgangen for å inkludere relevant forskning som ble publisert fra uke 16 og ut året 2021.

Kunnskapsoversikten til Løndal et al. (2021, s. 10) viser at publiseringen av forskning på kroppøving økte mellom 2010 og 2019. Dette ga større kunnskapsproduksjon, og på den måten mer informasjon om faget i Norge. Publikasjonene som presenteres av Løndal et al. (2021), blir ikke undersøkt detaljert av forfatterne i kunnskapsoversikten, og bidrar derfor ikke direkte til kunnskapsstatusen på forskningsfeltet underveisvurdering i kroppøving. Derimot har forfatterne av to doktorgradsavhandlinger i Norden tatt for seg vurdering for læring i kroppøving. Det er avhandlingene til Leirhaug (2016) og Tolgfors (2017), som begge kan sies å omhandle underveisvurdering. I doktorgradsavhandlingene ble underveisvurdering i henholdsvis norsk og svensk sammenheng utforsket. Datamaterialet til Leirhaug (2016) er basert på fire artikler om vurdering for læring (Leirhaug, 2015; Leirhaug & Annerstedt, 2015; Leirhaug & MacPhail, 2015; Leirhaug et al., 2016), men videre i masteroppgaven henviser jeg kun til Leirhaug (2016) som inneholder utdrag fra alle artiklene. Tolgfors (2017) bruker sitt datamateriale til å besvare tre problemstillinger. Momenter i resultatene fra begge doktorgradsavhandlingene som kan knyttes til problemformuleringen i masteroppgaven, blir presentert under.

3.2 Kunnskapsstatus og kunnskapshull

Litteraturgjennomgangen legger til rette for å vise kunnskapsstatus knyttet til underveisvurdering i kroppsøving. Resultatene fra publikasjonene gir imidlertid ikke en total oversikt, men presenterer et bilde på tidligere forskning som er relevant for min problemformulering. Ut fra kunnskapsstatusen blir kunnskapshullet jeg skal bidra til å fylle identifisert. Forskningsbasert kunnskap om kroppsøving i Sverige er mer relevant for denne masteroppgaven, sammenlignet med kunnskap om faget fra de øvrige utenlandske publikasjonene. Grunnen er at det norske og det svenske faget ligner på hverandre i innhold og oppbygning. (KD, 2019, s. 2; Skolverket, u.å., avsn. 2–5). Derfor kan refleksjonene til de svenske kroppsøvingslærerne som Tolgfors (2017) intervjuet, ses i relevant sammenheng med utsagnene til deltagerne i min studie. Resultatene fra forskningen som ble gjort i Norge, er imidlertid mest aktuell (Aarskog, 2020; Leirhaug, 2016; Lyngstad et al., 2020). Det at Aarskog (2020), Leirhaug (2016), Lyngstad et al. (2020) og Tolgfors (2017) forsket på kroppsøving i videregående opplæring gir også resultatene deres ekstra relevans. På tross av ulikheter når det gjelder publikasjonenes utvalg av land og trinn, presenteres alle resultatene samlet. Forfatterne benytter ulike begreper når det gjelder vurdering, men disse kan alle ses på som underveisvurdering på grunn av at vurderingen de omtaler foregikk underveis i elevenes opplæring.

Videre settes resultatene fra litteraturgjennomgangen i sammenheng med problemformuleringen i masteroppgaven. Forfatternes resultater er hentet fra tidligere publikasjoner om eller direkte fra både kroppsøvingslæreres og elevers refleksjon rundt underveisvurdering i kroppsøving. Først presenteres relevante funn i de ulike publikasjonene, og deretter oppsummeres resultatene i fire deler som henvises til i diskusjonen av resultatene fra min studie.

Aarskog (2020, s. 884) avdekket at kroppsøvingslærerne kun vurderte ved å forklare hva elevene skulle gjøre, og at det derfor ble gjort lite formativ vurdering. Leirhaug (2016, s. 64–73) kom frem til at det var begrenset med implementering av vurdering for læring i kroppsøving, og at det som ble gjort ikke reflekterte nøkkelstrategiene for vurderingsformen (artikkel 1), at kroppsøvingslærerne hadde behov for faglig støtte når det gjelder vurdering for læring (artikkel 3) og at summativ vurdering dominerte over formativ vurdering (artikkel 4).

López-Pastor et al. (2013, s. 73) avdekket at vurderingen som foregikk i kroppsøving kunne deles inn i tradisjonell eller summativ vurdering og alternativ eller formativ vurdering, og at det meste av vurderingen var summativ. Lyngstad et al. (2020, s. 330) kom frem til at elevene sjeldent eller aldri mottok vurdering for læring, og at kroppsøvingslærerne bør motta mer faglig støtte knyttet til vurderingsformen fra skolemyndighetene. MacPhail & Halbert (2010, s. 36) avdekket at både kroppsøvingslærerne og elevene mente at kvaliteten på læringen økte gjennom vurdering for læring, og at kroppsøvingslærernes bruk av utspørring og tilbakemelding skapte glede blant elevene i kroppsøving. Moura et al. (2020, s. 397–398) kom frem til at det ble gjennomført mer tradisjonell eller summativ vurdering enn formativ vurdering, og at kroppsøvingslærerne hadde utfordringer med å implementere vurdering for læring i sin undervisning. Ní Chróinín & Cosgrave (2013, s. 230) avdekket at kroppsøvingslærerne mente at formativ vurdering forbedret deres undervisning og elevenes læring, og at kroppsøvingslærerne har behov for hjelp i utviklingen av egen vurdering. Tolgfors (2017, s. 123) kom frem til at vurdering for læring hadde innvirkning på kroppsøvingslærernes didaktiske valg i undervisningen på ulike måter, og at de beskrev forskjellige arbeidsoppgaver der flere av nøkkelstrategiene for vurderingsformen ble oppfylt samtidig (problemstilling 1).

For det første økte kroppsøvingslærernes vurdering for læring eller formative vurdering kvaliteten på elevenes læring (MacPhail & Halbert, 2010; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013; Tolgfors, 2017). Det at kvaliteten på læringen økte kan knyttes til at elevene fikk ansvar for egen læring og forsto hva de skulle lære (MacPhail & Halbert, 2010, s. 36). For det andre var kroppsøvingslærernes underveisvurdering hovedsakelig knyttet til vurdering av læring eller summativ vurdering (Leirhaug, 2016; López-Pastor et al., 2013; Moura et al., 2020). For det tredje gjorde kroppsøvingslærerne lite underveisvurdering som var umiddelbart knyttet til vurdering for læring eller formativ vurdering (Aarskog, 2020; Leirhaug, 2016; Lyngstad et al., 2020). For det fjerde hadde kroppsøvingslærerne behov for faglig støtte når det gjelder utvikling av egen vurdering for læring eller formativ vurdering (Leirhaug, 2016; Lyngstad et al., 2020; Moura et al., 2020; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013). Betegnelsen ‘faglig støtte’ innebærer at kroppsøvingslærere får praktiske eksempler på og pedagogiske modeller for vurdering for læring, og lærer hvordan formativ vurdering kan medvirke til summativ vurdering (Leirhaug, 2016, s. 71).

Det er et behov for mer forskning på kroppsøvingslæreres undervisvurdering. Flere studier på hvordan vurderingspraksisen planlegges og gjennomføres er nødvendig, og dette behovet forsterkes ved at en ny læreplan i kroppsøving er innført gjennom fagfornyelsen. Der er det tydeliggjort at undervisvurdering er et læringsverktøy som det er forventet at kroppsøvingslærere skal bruke. På bakgrunn av dette trekkes følgende kunnskapshull frem:

Hvordan kroppsøvingslærere har arbeidet med undervisvurdering i kroppsøving det første skoleåret med fagfornyelsen.

Det er ikke publisert studier med min problemformulering tidligere, og følgelig vil masteroppgaven være kunnskapsproduserende (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 38). Det er som vist i tidligere forskning, nødvendig for kroppsøvingslærere å vektlegge planlegging og gjennomføring av undervisvurdering. Faglig støtte er vektlagt i de nye læreplanene gjennom blant annet en omtale av undervisvurdering (KD, 2019, s. 10). Det er derfor interessant å undersøke om denne typen støttemateriale var til hjelp for kroppsøvingslærerne i min studie i skoleåret 2020–2021. Resultatene i masteroppgaven vil bli sett i lys av kunnskapsstatusen på forskningsfeltet knyttet til undervisvurdering i kroppsøving.

4. Teori

I dette kapitlet redegjøres det for teorien som legges til grunn i masteroppgaven. Det teoretiske rammeverket består av læreplanteori fra Goodlad et al. (1979) og Andreassen (2016). Teorien brukes gjennom diskusjon til å skape en forståelse av fagfornyelsen samt ramme inn analyser og forskningsarbeid. Både Goodlad et al. (1979) og Andreassen (2016) er tidligere brukt i analyser knyttet til læreplan i kroppsøving. Arnesen et al. (2017) undersøkte dans i kroppsøving, mens Leirhaug og Arnesen (2016) skrev om friluftsliv i faget. I begge publikasjonene utgjorde Goodlad et al. (1979) det teoretiske rammeverket, og læreplannivåene den formelle læreplan og den iverksatte læreplan ble brukt av forfatterne i analyse og diskusjon. Begrepsapparatet med læreplannivåer forklares under. Borgen og Engelsrud (2020) undersøkte språkbruk i den nye læreplanen i kroppsøving, mens Andreassen et al. (2019) skrev om kompetansemålene i den nye læreplanen i faget. I begge publikasjonene ble Andreassen (2016) benyttet som teori, og hans forståelse av handlingsdimensjonen og innholdsdimensjonen i kompetansemålene var utgangspunktet for forfatternes analyse og diskusjon. I min studie er læreplanen hovedansvarlig på grunn av at deltagerne var kroppsøvingslærere (Forskrift til opplæringslova, 2006; KD, 2019). Disse styringsdokumentene inneholder retningslinjer knyttet til undervisningsvurdering. Både Goodlad et al. (1979) og Andreassen (2016) undersøker læreplan som styringsgrunnlag i skolen, og de er derfor relevante for masteroppgaven.

En teori kan ifølge Johannessen et al. (2018, s. 29) defineres som «et sett med antakelser om et fenomen». Denne må være vitenskapelig anerkjent, og kan hjelpe forskere med å forklare resultater fra studier. Læreplanteorien til Goodlad et al. (1979, s. 58–65) er utgangspunktet for diskusjonen i masteroppgaven. Goodlad et al. (1979, s. 45) skriver selv at ingen teori om læreplan er overordnet andre, men at begrepet kan forstås på ulike måter. Deres teori er med andre ord én av flere læreplanteorier. Jeg bruker teorien som et rammeverk knyttet til begrepet læreplan, og sikter mot å få frem ulike perspektiver og nivåer i analysen på bakgrunn av teorien. I det videre skal jeg formidle Goodlad et al. (1979) sin forståelse, og beskrive mer detaljert hvordan læreplannivåer skal benyttes i analyse og diskusjon av resultatene fra min studie. Deretter forklares ulike læreplantyper og begrepet 'kompetanse' ut fra Andreassen (2016) sin definisjon, for å plassere fagfornyelsen som styringsdokument.

4.1 Læreplannivåer

Det er nødvendig å operasjonalisere begreper fra teorien for å kunne benytte disse i diskusjonen i en vitenskapelig oppgave (Johannessen et al., 2018, s. 31). Dette innebærer å forklare begrepene slik at det blir tydelig hvordan de skal brukes i masteroppgaven. En læreplan kan forstås og defineres på ulike måter, men vil alltid kunne ses som en formidling eller et sett med tiltenkt læring (Goodlad et al., 1979, s. 21). En slik plan er altså utarbeidet som styringsgrunnlag i skolen der den legger føringer for undervisningen som finner sted, eller er ment å finne sted. Flere institusjoner er involvert i læreplanarbeid, og disse består av politikere, skoleforskere, skoleledere, lærere og elever. I masteroppgaven undersøkes kroppsøvingslæreres arbeid, og derfor vektlegges lærerperspektivet i studien. Goodlad et al. (1979, s. 59–64) presenterer fem ulike læreplannivåer som det er nødvendig å skille mellom, for å forstå hvordan en læreplantekst og læring henger sammen. Disse fem kan oversettes til norsk som ‘den ideologiske læreplan’, ‘den formelle læreplan’, ‘den oppfattede læreplan’, ‘den iverksatte læreplan’ og ‘den erfarte læreplan’. En læreplan vil bli oppfattet ulikt avhengig av hvem som erfarer den, og i den sammenheng er en forståelse med ulike læreplannivåer relevant (Goodlad et al., 1979, s. 20).

Den ideologiske læreplan kommer fra planleggingsprosesser som har utgangspunkt i ideer, består av ideer som kan avdekkes gjennom å studere læremidler og er avhengig av at prosessen knyttet til politikktutforming og instruksjon fullføres for å kunne gjøres om til virkelighet (Goodlad et al., 1979, s. 60–61). Dette er med andre ord når læreplanen kun er basert på tanker, men dette faller utenfor denne masteroppgavens formål og ble følgelig ikke undersøkt i min studie. Den formelle læreplan har fått offisiell godkjenning fra skolemyndighetene og skolene, er nedskrevet og inneholder samfunnets interesser (Goodlad et al., 1979, s. 61). Her er det snakk om en skriftliggjort læreplan der ideene fra nivået over beskrives, og denne kan tas i bruk i skolen. Den oppfattede læreplan er i sinnet til mennesket, består av momenter som oppfattes ulikt mellom personer og er rettet mot lærere på grunn av at de mest betydningsfulle persepsjonene gjøres av dem (Goodlad et al., 1979, s. 61–62). Prosessen foregår gjennom kroppsøvingslæreres refleksjoner, og dette læreplannivået oppstår gjennom deres tolkning av den formelle læreplan. Den iverksatte læreplan er knyttet til undervisningen som gjennomføres, avslører at det kan skje store endringer fra det lærere oppfatter i den formelle læreplan til det de iverksetter av aktiviteter i undervisningsøkter og viser at det er nødvendig at lærere får tilbakemeldinger om hvordan de kan utvikle egen

undervisning (Goodlad et al., 1979, s. 62–63). Dette kommer til uttrykk gjennom kroppsøvingslæreres yrkespraksis, og består av innholdet de faktisk gjennomfører i kroppsøving. Den erfarte læreplan utgjøres av elevers opplevelse av undervisningen, er avgjørende for å avdekke hva elevene får ut av å delta i denne og fremstår som krevende å tolke (Goodlad et al., 1979, s. 63–64). Dersom planen er å innhente datamateriale på dette nivået må elever delta, men det var ikke tilfellet i min studie.

I skolen skal elever lære det de ikke tilegner seg av kunnskap og ferdighet i øvrige deler av samfunnet (Goodlad et al., 1979, s. 191). Undervisvurdering er et av læringsverktøyene kroppsøvingslærerne som deltok i min studie, hadde til rådighet for å oppnå dette målet. Læreplanen i kroppsøving er en del av fagfornyelsen (KD, 2019), og forskrift til opplæringslova (2006) er fortsatt gjeldende. Begge disse forskriftene er deler av den formelle læreplan. Deltagerne tok utgangspunkt i dette læreplannivået da de planla og gjennomførte undervisning i løpet av skoleåret 2020–2021. I arbeidet tolket de først læreplanen og gjennomførte deretter undervisning med mål om at elevene skulle oppnå kompetansemålene. Tolkningen og gjennomføringen utgjør henholdsvis den oppfattede læreplan og den iverksatte læreplan.

Det er stor sammenheng mellom den oppfattede læreplan og den iverksatte læreplan på grunn av at kroppsøvingslærerne som oppfatter læreplanen også gjennomfører den (Goodlad et al., 1979, s. 61–63). I min studie undersøkes imidlertid ikke overgangen mellom disse to læreplannivåene. Siden deltagerne kun intervjues, er det umulig å vite nøyaktig hvordan de planla og gjennomførte undervisvurdering. Derfor kan ikke den oppfattede læreplan og den iverksatte læreplan skilles fra hverandre i masteroppgaven. Dersom det skulle vært mulig, måtte den faktiske undervisvurderingen blitt observert i tillegg til intervjuene med kroppsøvingslærerne. Derfor vil den oppfattede læreplan og den iverksatte læreplan omtales som samme nivå videre i masteroppgaven, og ses i forhold til den formelle læreplan. I masteroppgaven er nivåene den formelle læreplan og den oppfattede/iverksatte læreplan hovedanliggende, som følge av at deltagerne i studien er kroppsøvingslærere. Det er disse tre læreplannivåene som ligger nærmest deres yrkespraksis, og som derfor blir benyttet i diskusjonen av resultatene. Den formelle læreplan utgjøres av undervisvurderingskonteksten som ble presentert tidligere i masteroppgaven (Goodlad et al., 1979, s. 61). Den består av forskrift til opplæringslova (2006) og Kunnskapsdepartementet (2019) sin nye læreplan i kroppsøving. Den oppfattede/iverksatte læreplan kommer til uttrykk gjennom resultatene som

legges frem senere i masteroppgaven (Goodlad et al., 1979, s. 61–63). Den utgjøres derfor av utsagnene til kroppsøvingslærerne som deltok i min studie.

Kroppsøvingslæreres arbeid med undervisvurdering tar utgangspunkt i en læreplan som gir rom for tolkning når det gjelder hvordan elevene skal oppnå kompetansemålene (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10; KD, 2019, s. 10). Derfor kan styringsdokumentene forstås på ulike måter (Arnesen et al., 2017; Leirhaug & Arnesen, 2016). Dette gjelder spesielt rett etter innføring av en ny læreplan, slik som i skoleåret 2020–2021. I den perioden kan det antas at tolkninger av læreplanen hovedsakelig foregikk innad i kollegiet på hver enkelt skole, og at det var begrenset med erfaringsutveksling mellom de ulike skolene. Dette på grunn av at læreplanen hadde vært gjeldende i en kort periode og at koronasituasjonen gjorde at regulære samlinger ikke kunne gjennomføres (Udir, 2019b, avsn. 2; Udir, 2021c, avsn. 1). Det kan skje endringer i målsetting som følge av overgangen mellom læreplannivåer, og slik vil Goodlad et al. (1979) sin læreplanteori være med på å skape forståelse når det gjelder kroppsøvingslærernes arbeid med undervisvurdering. Det er derfor rimelig å anta at det kan ha vært stor avstand mellom den formelle læreplan, som viser skolemyndighetenes mål med opplæringen, og den oppfattede/iverksatte læreplan, som viser kroppsøvingslærernes faktiske undervisning, i begynnelsen av læreplaninnføringen. Da er det sannsynlig at deltagerne i min studie, var i en utforskende fase når det gjelder arbeid med undervisvurdering. Samtidig har begrepet blitt videreført fra da forskrift til opplæringslova (2006) og Kunnskapsløftet (LK06) ble innført. Derfor forventes det at kroppsøvingslærerne hadde en forståelse av vurderingspraksisen fra tidligere. Omtalen av undervisvurdering i fagfornyelsen kan ha skapt mer oppmerksomhet rundt undervisvurdering (KD, 2019, s. 10), og kan dermed ha bidratt til å redusere avstanden mellom den formelle læreplan og den oppfattede/iverksatte læreplan. Denne presiseringen økte vektlegging og forståelse av undervisvurdering blant kroppsøvingslærere.

Når det gjelder beslutninger knyttet til utforming av en læreplan, gjøres det vanligvis ut fra et hierarkisk system (Goodlad et al., 1979, s. 51). Skoleforskere utarbeider et forslag på plan, og politikere vedtar denne gjennom en omfattende prosess. Videre tar lærere og skoleledere i bruk læreplanen med mål om at elever skal tilegne seg en bestemt kompetanse gjennom hvert år med undervisning. Det er med andre ord ikke ansatte i skolen som har ansvaret for å endre læreplanen (Goodlad et al., 1979, s. 54). De må følge retningslinjer som blir gitt fra skolemyndighetene. Goodlad et al. (1979, s. 55) skriver at lærere ofte får ansvaret for

momenter som de ikke har utdanning til å håndtere, og som uheldigvis kan føre til at elever fullfører skolegangen med manglende kompetanse. Det kan defineres tre nivåer innenfor beslutningstaking. Ifølge Goodlad et al. (1979, s. 78) er dette samfunnsmessige beslutninger som gjøres av politikere ovenfor den enkelte skole, institusjonsmessige beslutninger som gjøres av skoleledere på den enkelte skole og instruksjonsmessige beslutninger som gjøres av lærere på den enkelte skole. I denne masteroppgaven legges det vekt på det instruksjonsmessige beslutningsnivået på grunn av at det er kroppsøvingslæreres konkrete arbeidssituasjon som undersøkes. Slike beslutninger er avgjørende for hvordan deres planlegging og gjennomføring av undervisvurderingen blir.

4.2 Læreplantyper

Det er nødvendig å klargjøre hva slags type læreplan fagfornyelsen er, slik at det blir mulig å knytte teorien til gjeldende læreplanverk med kompetansemål. Da må begrepet 'kompetanse' defineres, og dette kan forstås som elevens samlede kunnskaper og ferdigheter (Andreassen, 2016, s. 56). Betegnelsen er sentral i fagfornyelsen der de ulike læreplanene i fag inneholder kompetansemål. Utdanningsdirektoratet (Udir, u.å. a) skriver at «Fagfornyelsen er navnet på prosessen med å utvikle og innføre nye læreplaner i Kunnskapsløftet». Skolereformen fagfornyelsen er med andre ord en videreutvikling av læreplanverket Kunnskapsløftet som ble innført i 2006. Dette var en kompetansebasert læreplan som den første av sitt slag i Norge (Andreassen, 2016, s. 234), og i fagfornyelsen er dette videreført. Det innebærer at elevene skal tilegne seg en bestemt kompetanse. Andreassen (2016, s. 233) forklarer at da vektlegges både elevenes kunnskaper og ferdigheter, samt det utfyllende forholdet mellom disse faktorene, nemlig deres kompetanse. Alternativet er en innholdsorientert læreplan slik som både M74, R94 og L97 kan beskrives som (Andreassen, 2016, s. 234). Elevene skulle lære seg et bestemt eller innrammet faglig innhold, og dette var felles for alle elever i landet. Andreassen (2016, s. 233) påpeker at da ble kun elevenes kunnskap vektlagt, og derfor ikke deres kompetanse. Skiftet som skjedde med læreplanen i 2006, endret med andre ord hva og hvordan skolemyndighetene formulerte det elevene skulle kunne etter endt opplæring.

Ifølge Andreassen (2016, s. 234) er det slik at «en kompetansebasert læreplan vektlegger hva en skal 'kunne gjøre', mens en innholdsorientert læreplan fokuserer på hva en skal 'kunne om'». Læreplantypen påvirker derfor overgangen mellom de ulike læreplannivåene som Goodlad et al. (1979, s. 59–64) presenterer. I en kompetansebasert læreplan, er det fare for

større avstand mellom den formelle læreplan og den oppfattede/iverksatte læreplan, enn i en innholdsorientert læreplan. Kroppsøvingslæreren har større frihet når det gjelder gjennomføring av undervisningen, og dette stiller høyere krav til læreplanarbeid. Det må planlegges for hvordan undervisningen kan bidra til at elevene oppnår kompetansen som er beskrevet i læreplanen, i stedet for at de kun lærer seg et bestemt innhold eller oppnår bestemte mål knyttet til innhold (Andreassen, 2016, s. 234). Da må kroppsøvingslæreren være kreativ i utarbeidingen av opplegg, og dette kan være både utfordrende og tidkrevende. Gjennomføring av underveisvurdering kan bidra til å redusere avstanden mellom den formelle læreplan og den oppfattede/iverksatte læreplan. Dette foregår ved at kroppsøvingslæreren, ved hjelp av ulike metoder, veileder elevene slik at de oppnår tiltenkt kompetanse på tross av stor frihet når det gjelder undervisning som gjennomføres. Kompetansemål viser hva elevene skal tilegne seg av kunnskaper og ferdigheter (KD, 2019, s. 9), og ut fra disse planlegger og gjennomfører kroppsøvingslæreren undervisning. På veien mot elevenes oppnåelse av kompetansemålene er underveisvurdering et sentralt læringsverktøy for kroppsøvingslæreren (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10).

5. Metode

I dette kapitlet gjøres det rede for metoden som benyttes i masteroppgaven. Rienecker og Jørgensen (2013, s. 187) skriver at «En vitenskapelig metode er en systematisk framgangsmåte som kan eksplisiteres slik at leseren har mulighet til å følge (gjenta) undersøkelsen og nå fram til samme resultat på de premissene som er beskrevet». Det er med andre ord avgjørende at metoden forklares grundig slik at det blir tydelig hvordan jeg gjennomførte studien. I et vitenskapelig prosjekt er metode og systematikk selve kjernen (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 187), og derfor har fremgangsmåten stor innvirkning på forskningens kvalitet.

En dypere forståelse av vurdering i kroppsøving som sosialt fenomen, er nødvendig for å kunne svare på problemformuleringen i denne masteroppgaven, og derfor er en kvalitativ tilnærming ønskelig (Thagaard, 2018, s. 11). Masteroppgaven som helhet, har følgelig et kvalitativt metodisk design. Thagaard (2018, s. 13) forklarer at «Et fellestrekk for de fleste kvalitative tilnærmingene er at de data vi analyserer, kommer til uttrykk i form av en tekst. Teksten kan beskrive personers handlinger, utsagn, intensjoner og perspektiver». Slik muliggjøres detaljerte fremstillinger av situasjoner. Det er intervju transkribert til tekst som er datamaterialet i denne masteroppgaven. Først presenteres utvalget i studien (Thagaard, 2018, s. 54). Deretter beskrives kvalitativt intervju som metode. Videre forklares intervju og datautvikling, samt analyse og resultat (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 187). Vitenskapsteoretisk plassering, etiske hensyn og forskningens troverdighet gjøres rede for til slutt.

5.1 Utvalg

Utvalget bestod av fem kroppsøvingslærere, to kvinner og tre menn, som ble rekruttert fra tre videregående skoler. Skolene er offentlige og ligger i samme fylke. Derfor brukte alle deltagerne læringsplattformen Microsoft Teams og det skoleadministrative systemet Visma InSchool. Ingen av skolene tilbyr idrettsfag, men alle har tilgang på idrettshall. Kroppsøvingslærerne ble rekruttert etter en form for strategisk utvelging. Prosessen innebar å inkludere personer som kunne gi svar på problemformuleringen (Thagaard, 2018, s. 54), men deltagerne ble ikke spesifikt valgt ut. Rekrutteringen foregikk ved å reise til skoler og etterspørre kontaktinformasjon til kroppsøvingslærere som var innenfor inklusjonskriteriene. Jeg oppsøkte skolene personlig fordi jeg tenkte at koronasituasjonen ville gjøre det krevende å

rekruttere deltagere med kun e-posthenvendelse, og at mer direkte kontakt kunne gjøre det enklere å få innpass. Personene som ville være aktuelle for inkludering i studien, måtte i forkant av skoleåret 2020–2021 ha fullført en pedagogisk utdanning med minst 60 studiepoeng i kroppsøving, slik at de formelt hadde yrkestittelen kroppsøvingslærer, og dermed kunne forventes å bidra til masteroppgaven på et faglig grunnlag. Det er nødvendig med minst 60 studiepoeng i faget for å være ansatt som kroppsøvingslærer i videregående opplæring (Udir, 2021a). I tillegg måtte de ha undervist elever på Vg1 studiespesialisering i løpet av skoleåret 2020–2021. På grunn av den trinnvise innføringen av ny læreplan i videregående opplæring, var den nye læreplanen i kroppsøving kun innført på Vg1 dette skoleåret (KD, 2019; Udir, 2019b). Det medførte altså at kun kroppsøvingslærere som underviste på dette trinnet, hadde benyttet ny læreplan og var aktuelle for studien.

Videre opprettet jeg kontakt med mulige deltagere, og prosessen foregikk helt til utvalget ble vurdert som bredt nok til å kunne svare på problemformuleringen innenfor rammene av en masteroppgave. Tre skoler måtte oppsøkes før fem kroppsøvingslærere var rekruttert. Det endelige utvalget kan beskrives som et tilgjengelighetsutvalg, på grunn av at det inkluderte kroppsøvingslærere som var tilgjengelige for intervju og oppfylte inklusjonskriteriene (Thagaard, 2018, s. 56). Til slutt bestod utvalget av fem kroppsøvingslærere som jeg ga de fiktive navnene 'Einar', 'Frida', 'Amund', 'Marte' og 'Brage'. Når skoleåret 2020–2021 regnes med hadde de den ovennevnte kompetansen til felles, men ellers svært variert øvrig utdanning. Deltagerne var adjunkt, adjunkt med tilleggsutdanning, lektor eller lektor med tilleggsutdanning. Arbeidserfaringen deres som kroppsøvingslærer, var fra to til atten år, og samtlige hadde arbeidet på Vg1, Vg2 og Vg3 i løpet av yrkeslivet.

Utvalg kan avgrenses i en masteroppgave (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 233). I studien ble utvalget vurdert som passende innenfor gjeldene rammer knyttet til datautvikling og tidsbruk. Antallet kroppsøvingslærere ga et omfattende datamateriale, men ikke større enn at det var mulig å analysere dette i løpet av arbeidet med masteroppgaven. Det var også prosjektets rammer som var grunnen til at kun kroppsøvingslærere og ikke elever ble rekruttert. Denne avgrensingen gjorde jeg allerede da det ble bestemt at lærerperspektivet var det som skulle undersøkes. Dette ble vurdert som tilstrekkelig for å besvare problemformuleringen, og med tanke på at ny læreplan nettopp ble innført ville elever på Vg1 i størst grad hatt kroppsøving med den forrige læreplanen (LK06). Dette ville påvirket deres utsagn. Kun deltagerens arbeid på utdanningsprogrammet studiespesialisering ble undersøkt. Det var for å spesifisere

datautviklingen ved at kroppsøvingslærerne kunne reflektere over eget arbeid med undervisvurdering ut fra et begrenset antall klasser.

5.2 Kvalitativt intervju

Metoden i masteroppgaven er kvalitativt intervju, og nærmere bestemt gjorde jeg semistrukturerte intervjuer med deltagerne. Dette er delvis strukturerte samtaler (Thagaard, 2018, s. 91). Det innebærer at intervjuet følger en intervjuguide, men planen kan justeres underveis. Thagaard (2018, s. 91) forklarer at «det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale mellom forsker og intervjuperson som styres både av de temaene vi [forskeren] ønsker å få kunnskaper om, og de temaer intervjupersonen tar opp». Derfor bør samtalen flyte relativt fritt under intervjuet. Kvalitativt intervju ble valgt på grunn av at «Intervju gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser» (Thagaard, 2018, s. 89). Slik innsikt er nødvendig for å besvare min problemformulering.

Datautvikling kan avgrenses i en masteroppgave (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 233). Kun intervju ble benyttet som metode i studien, og grunnen er at kroppsøvingslærernes opplevelser knyttet til arbeid med undervisvurdering, var av interesse (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 19). Dersom datamateriale om dette skal kunne utvikles, bør samtaler med kroppsøvingslærere gjennomføres. Dette vil kunne gi grundig oversikt over deltageres refleksjoner rundt temaet (Thagaard, 2018, s. 89). En annen metode som kunne blitt brukt er observasjon. Den innebærer å iakttas situasjoner som deltager eller tilbaketrukket observatør (Thagaard, 2018, s. 68). Ved observasjon får forskeren innsikt i det som faktisk skjer ved undervisning. Grunnen til at kroppsøvingslærernes undervisning ikke ble observert i tillegg til intervju er problemformuleringen og koronasituasjonen. Problemformuleringen i masteroppgaven gjør at observasjon av undervisning flere måneder på etterskudd ikke ville gitt relevant datamateriale. Kroppsøvingslærerne ble intervjuet om skoleåret 2020–2021 i sin helhet, og datautviklingen foregikk i første halvdel av påfølgende skoleår. Koronasituasjonen gjorde det krevende å rekruttere deltagere. En forespørsel om observasjon ville ført til at flere ikke kunne deltatt.

5.3 Intervjuer og datautvikling

Datautviklingen i studien foregikk under intervjuer med deltagerne. Jeg gjorde ett semistrukturert intervju med hver kroppsøvingslærer (Thagaard, 2018, s. 91), og det ble

derfor gjennomført totalt fem samtaler. Disse bestod av mine spørsmål, der noen var planlagte og andre spontane, og deltagerens svar (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 26). En intervjuguide veiledet samtalen, men det var avgjørende å være åpen for hva kroppsøvingslærerne sa ved å lytte til deres utsagn og stille utdypende spørsmål. Kroppsøvingslærerne mottok et informasjonsskriv om studien i forkant (se vedlegg 2), men fikk ingen andre føringer når det gjelder deres forberedelse til intervjuet. Det var med andre ord ikke mulig å forberede seg ytterligere til spørsmålene, og derfor kunne ikke deltagerne planlegge hvordan de skulle gjennomføre samtalen.

I forkant av datautviklingen ble intervjuguiden utviklet (se vedlegg 3). Thagaard (2018, s. 95) skriver at «Når vi utformer intervjuguiden, må vi planlegge godt, slik at vi både stiller spørsmål om de sentrale temaene i prosjektet og at vi kan være fleksible overfor intervjupersonens utsagn». Det ble derfor formulert intervju spørsmål ut fra problemformuleringen i studien. Bakgrunnen for disse var «*Underveisvurdering i fag*» i forskrift til opplæringslova (2006, § 3-10) og «Underveisvurdering» i læreplanen i kroppsøving (KD, 2019, s. 10). De planlagte intervju spørsmålene var innledende eller strukturerende, og de spontane var oppfølgende, sonderende, spesifiserende, direkte eller fortolkende (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 31–32). Ved hjelp av disse ulike spørsmålstypene forsøkte jeg å utvikle relevant datamateriale i samspill med deltagerne. Dette er eksempler på planlagte spørsmål fra intervjuguiden (se vedlegg 3):

- Hvordan planla og gjennomførte du underveisvurdering i løpet av skoleåret 2020–2021?
- Hvilket omfang var det på ditt arbeid med underveisvurdering?
- Hva ønsket du å oppnå med underveisvurdering?
- Hvordan vil du evaluere egen underveisvurdering?
- Kjenner du til de nye omtalene av underveisvurdering i læreplanen, og var disse til hjelp for deg i kroppsøving?
- Hvordan påvirket koronasituasjonen din undervisning i kroppsøving?

Intervjuguiden inneholdt også et punkt der det ble formidlet informasjon om temaet slik at begge parter hadde samme forståelse. Det innebar å definere begrepet underveisvurdering og tilknyttede prinsipper på en generell måte (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). Kroppsøvingslærerne ble derfor ikke spurt direkte om, og beskrev heller ikke hvordan de

forstår begrepet og prinsippene. Målet med dette var å legge til rette for at de skulle forklare arbeidet med undervisvurdering som ble gjort.

Det ble gjennomført to prøveintervjuer i forkant av studien. Slik trening er avgjørende i forberedelsen til intervjueren, fordi «Den beste opplæringen skjer gjennom egen praksis» (Thagaard, 2018, s. 94). I det første prøveintervjuet var målet å forbedre det skriftlige i intervjuguiden. Da ble det lagt inn ulike presiseringer for å tydeliggjøre spørsmålene. Det andre prøveintervjuet handlet om å forbedre egne muntlige intervjuferdigheter. Under forberedelsene lærte jeg mer om hvordan intervjueren skal styre samtalen og fikk oppleve hvordan det hørtes ut da jeg selv stilte spørsmål. Thagaard (2018, s. 94) skriver at «Det viktigste ved treningen er at vi oppnår selvtillit i intervjusituasjonen». Derfor er det nødvendig å øve helt til spørsmålene er presise og samtalen flyter naturlig. Jeg opplevde å bli tryggere i intervjusituasjonen i løpet av de fem intervjuene. På tross av to prøveintervjuer bar de første samtalen preg av at mye oppmerksomhet var rettet mot hvordan spørsmål fra intervjuguiden ble formulert (Thagaard, 2018, s. 94), og at det derfor var utfordrende å få med seg alt deltagerne forklarte. Dette gjorde det krevende å stille utdypende spørsmål. Etter hvert ble det imidlertid enklere å gi slipp på kontrollen over egen fremtoning, og resultatet var at dialogen fløt bedre under intervjuene. Da åpnet deltagerne seg i større grad, ved at utsagnene deres ble mer omfattende og presise. Dette kommer frem når transkripsjonene av de to første intervjuene sammenlignes med transkripsjonene av de tre siste.

Tanggaard og Brinkmann (2012, s. 19) skriver at «Når vi intervjuer mennesker, gjør vi det for å få et innblikk i menneskelige opplevelser fra deres ståsted». I studien skulle det utvikles datamateriale om kroppsovingslæreres opplevelse og gjenfortelling av eget arbeid. Dette foregår gjennom et samarbeid mellom forsker og deltager (Thagaard, 2018, s. 93). Deltagerne fikk snakke relativt fritt under intervjuene, og målet var at spørsmålene skulle gjøre at de fortalte om hvordan de arbeidet med undervisvurdering ut fra fagfornyelsen. Min forberedelse til intervjuene ble gjort rett i forkant av perioden med gjennomføring, slik at utgangspunktet når det gjelder egen kompetanse, skulle være tilnærmet like godt under alle intervjuene. Intervjuguide og informasjon om undervisvurdering ble riktignok repetert i forkant av hvert intervju slik at jeg var godt forberedt. Det ble gjennomført ett intervju i uken i tidsrommet uke 43–47 i 2021. Datautviklingen foregikk i samme periode. Varigheten på hvert intervju var 40–70 minutter. Jeg forsøkte å utvikle relevant datamateriale under samtalen, og i tråd med at intervjuene var semistrukturerte, krevde dette ulik tidsbruk

avhengig av hvor presise deltagerne var i sine utsagn. Felles for alle intervjuene var at de ble gjennomført på arbeidsplassen til kroppsøvlingslærerne, at jeg unngikk å notere i løpet av intervjuet og at det ble lagt opp til dialog mellom partene i samtalen. Målene med disse grepene var å skape en komfortabel atmosfære der kroppsøvlingslærernes synspunkter kom tydelig frem. Det er også nødvendig å påpeke at deltagerne fikk mulighet til å reflektere under samtalen. Tanggaard og Brinkmann (2012, s. 32) forklarer at «I perioder av intervjuet vil *taushet* være å foretrekke framfor spørsmål. Intervjupersonen kan trenge tid til å tenke gjennom eller huske tilbake på bestemte episoder og til selv å bryte tausheten med viktig informasjon som kanskje har vært utelatt». I tillegg fortalte jeg i forkant av intervjuene at målet med samtalen var å få oversikt over den samlede underveisvurderingen til kroppsøvlingslærerne som deltok i studien, ikke å evaluere kvaliteten av vurderingspraksisen til hver enkelt deltager. Ved hjelp av ovennevnte tiltak ble det under intervjuene lagt til rette for at kroppsøvlingslærerne fortalte om sitt arbeid med underveisvurdering som ble gjort i løpet av skoleåret 2020–2021.

Når det gjelder transkripsjon, ble dette gjort manuelt på datamaskin ut fra lydopptak med mikrofon. Denne prosessen innebærer ifølge Tanggaard og Brinkmann (2012, s. 34) «å skrive ut det som er blitt sagt i et intervju». Samtalen overføres altså fra tale til tekst i et tekstbehandlingsprogram. Transkripsjonen av hvert intervju ble gjennomført rett i etterkant, og dette var for å gjøre oversettelsen så lik lydopptaket som mulig (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 34). Det ble ikke gjort endringer i intervjuguiden underveis i prosessen, da intervjuene ga omfattende og presist datamateriale ut fra opprinnelig plan. Lydopptakene ble transkribert slik at innholdet i intervjuene kunne presenteres i tekstform. Det innebar å utelate uforståelig mumling og unødvendige fyllord under samtalen (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 36). Dialekten til deltagerne ble gjengitt så virkelighetsnært som mulig, men ordene måtte være tillat å bruke i norsk bokmål for å skrives ut. Alle transkripsjonene er gjort ut fra de samme retningslinjene, fordi de på den måten blir konsistente (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 36). Dette skaper bedre oversikt når utvalgte deler av datamaterialet fra teksten presenteres som resultater.

5.4 Analyse og resultater

Overordnet ble analysen av datamaterialet gjort i form av en kvalitativ tekstanalyse. Thagaard (2018, s. 117) forklarer at dette er tilfellet «Når formålet med forskningen er å analysere

tekstens meningsinnhold». Transkripsjonene av intervjuene med kroppsøvlingslærerne er teksten eller datamaterialet som ble analysert. I studien er derfor muntlig datamateriale utgangspunktet for analysen, selv om det er tekst som analyseres (Thagaard, 2018, s. 117). Forskrift til opplæringslova (2006, § 3-10) hadde innvirkning på analyseprosessen ved at definisjonen av undervisvurdering er hentet derfra. Videre er det nødvendig å forklare begrepet 'analyse'. Tranøy og Tjønneland (2020) skriver at «Analyse betyr nøyaktig undersøkelse av noe som er sammensatt av flere bestanddeler for å forklare et gitt problem eller en gitt utvikling». I masteroppgaven analyserte jeg transkripsjonene ved å undersøke deltagerens utsagn, og slik ble datamaterialet omgjort til resultater. Ifølge Thagaard (2018, s. 151) er analyse «en kontinuerlig prosess som pågår gjennom hele forskningsprosjektet». Denne tankeprosessen begynte hos meg ved gjennomføringen av intervjuene og pågikk helt til masteroppgaven var fullført.

Den analytiske tilnærmingen er styrende for fremgangsmåten, og mer spesifikt gjorde jeg en temaanalyse. Det innebærer å analysere og sammenligne datamateriale om temaene som er relevante for masteroppgaven med mål om å utvikle dyp forståelse av disse (Thagaard, 2018, s. 171). Da må alle mulige temaer undersøkes. Thagaard (2018, s. 171–172) påpeker at «Når vårt hovedpoeng med analysen er å utføre sammenligninger mellom deltakerne, er det viktig at vi har data fra alle deltakerne om det samme temaet». Forskeren har med andre ord behov for informasjon om hvert relevante tema for å kunne gjøre en temaanalyse. Denne tilnærmingen ble valgt som følge av at datamaterialet knyttet til temaene kroppsøvlingslærerne snakker om er mer interessante enn konteksten til hver enkelt deltager isolert sett. Siden utvalget er på fem kroppsøvlingslærere, gir resultatene kun svar på hvordan disse fem arbeidet med undervisvurdering.

Analysen bestod av flere trinn og er inspirert av Thagaard (2018, s. 151) sin anbefaling. Først ble transkripsjonene lest grundig med mål om å få god kontroll på datamaterialet i sin helhet. Deretter ble transkripsjonene kategorisert og kodet. Jeg analyserte teksten to ganger, og kartlegging av temaer var resultatet første gang. Det ble tatt utgangspunkt i intervju spørsmålene for enklere å kunne sammenligne utsagnene til de ulike kroppsøvlingslærerne. Tilnærmingen var induktiv som følge av at temaene ble utarbeidet med utgangspunkt i datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 172). Den andre gangen var resultatet kartlegging av koder, og hensikten var «å fremheve meningsinnholdet i teksten» (Thagaard, 2018, s. 153). Dette gjorde den etterfølgende diskusjonen av analyseresultatene mer

systematisk. Ved hjelp av kodene ble det gjort sammenligninger av svarene i studien (Thagaard, 2018, s. 153). Slik kunne datamaterialet fra hvert intervju ses i sammenheng. Analysen ble gjort med blyant på papir ved å skrive temaer i venstre marg og koder i høyre marg. Videre overførte jeg resultatene til et tekstbehandlingsprogram. Der ble temaene overført til overordnede kategorier (Thagaard, 2018, s. 154). På den måten kunne antallet reduseres og innholdet kondenseres. Deltagernes underveisvurdering ble analysert, og jeg tok utgangspunkt i at resultatene fra studien stemmer med virkeligheten. Dette kan knyttes til dobbel hermeneutikk ved at jeg tolker en virkelighet som kroppsøvingslærerne allerede har tolket (Thagaard, 2018, s. 38). Dobbelt hermeneutikk forklares nærmere i delkapitlet om masteroppgavens vitenskapsteoretiske plassering. Resultatet inneholder imidlertid noen selvmotsigende utsagn. Et eksempel på dette er at en av kroppsøvingslærerne først sa at planlagte samtaler med elevene ikke ble gjennomført på Vg1 studiespesialisering i løpet av skoleåret 2020–2021, men foregikk på trinn med sluttvurdering. Senere i intervjuet beskrev personen hvordan slike elevsamtaler foregikk på Vg1. I disse tilfellene har jeg valgt å gjøre en vurdering av hva som var mest sannsynlig at stemte, eller ga mest korrekt uttrykk for deltagerens dominerende vurderingspraksis. I dette tilfellet var den siste beskrivelsen grundigere enn den første, og derfor ble metoden vurdert til å ha blitt gjennomført på Vg1 studiespesialisering. Gjennom ovennevnte tiltak arbeidet jeg mot å gjøre resultatene så virkelighetsnære som mulig.

Da den tematiske analysen var fullført, hadde jeg kommet frem til seks kategorier. Disse er ‘arbeid med underveisvurdering’, ‘læreplan i fagfornyelsen’, ‘mål med underveisvurdering’, ‘omfang av underveisvurdering’, ‘evaluering av underveisvurdering’ og ‘erfaring fra koronasituasjonen’. Kategoriene er etablert ut fra tolv temaer som først ble kartlagt i analysen av transkripsjonene. Koder og sitater viser utsagnene til kroppsøvingslærerne som deltok og legges frem som resultater i kategoriene. Utsagnene til deltagerne om egen underveisvurdering er bakgrunnen for det som presenteres som deres arbeid med vurderingspraksisen. Presisjonsnivået til kroppsøvingslærerne under intervjuene varierte, men utsagnene ble tolket ut fra konteksten til hver samtale (Thagaard, 2018, s. 171). Slik mener jeg resultatene kan knyttes til deltagerens faktiske opplevelser.

Bakgrunnen til kategoriene slik de presenteres i resultat og diskusjon er en vurdering av hvilken informasjon som var nødvendig for å kunne svare på problemformuleringen. I den prosessen tok jeg utgangspunkt i styringsdokumenter og støttemateriale knyttet til disse

(Forskrift til opplæringslova, 2006; KD, 2019; Udir, 2021b), og reorganiserte deltagernes utsagn innenfor de tematiske analysekategoriene. Dette gjelder spesielt den første kategorien arbeid med undervisvurdering, der jeg valgte å strukturere presentasjonen av resultatene ut fra forskrift til opplæringslova (2006, § 3-10) sine fire retningsgivende prinsipper for undervisvurdering. Dette er kategorien som gir det mest direkte svar på det som etterspørres i masteroppgavens problemformulering. Samtidig er alle kategoriene relevante på grunn av at de samlet kontekstualiserer og viser hvordan et utvalg kroppsøvingslærere på Vg1 studiespesialisering arbeidet med undervisvurdering i løpet av skoleåret 2020–2021.

5.5 Vitenskapsteoretisk plassering

Det er nødvendig å plassere masteroppgaven innenfor en vitenskapsteoretisk retning, og grunnen er at dette synliggjør mitt perspektiv på datamaterialet (Nilsson, 2007, s. 2). Den kan plasseres innenfor retningen fortolkende teori. En annen betegnelse på en slik retning er et ‘paradigme’ som kan definere «en problemløsning som blir akseptert som forbilledlig for løsninger av lignende problemer innen samme vitenskap, og som derved skaper en vitenskapelig tradisjon» («Paradigme», 2022). En vitenskapsteoretisk retning er med andre ord en anerkjent fremgangsmåte for å løse problemer. I kvalitativ forskning er fortolkende teori fremtredende, og hermeneutikk er et eksempel på en slik retning (Thagaard, 2018, s. 37).

Den tyske filosofen Martin Heidegger er sentral i hermeneutikken. Ifølge han har all forståelse sitt opphav i forforståelsen, og dette virker frem og tilbake i en såkalt hermeneutisk sirkel (Nilsson, 2007, s. 5). Under intervjuene ble min forståelse av deltagernes undervisvurdering påvirket av forforståelsen jeg hadde. Denne forforståelsen økte i løpet av studien, og det forbedret forståelsen av kroppsøvingslærernes arbeid. På denne måten fortsatte sirkelbevegelsen gjennom alle intervjuene. Hans-Georg Gadamer er en tysk filosof som har videreutviklet hermeneutikken. Nilsson (2007, s. 6) skriver at det er nødvendig «å utvikle bevissthet om sine fordommer og sin forforståelse», og dette oppnås ved å risikere noe. Ved å reflektere over egne tanker om undervisvurdering i forkant av intervjuene fikk jeg en bredere forståelse av vurderingspraksisen. Dermed økte kvaliteten på spørsmålene som ble stilt. Thagaard (2018, s. 37) skriver at «Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten». Dette innebærer at det var nødvendig å ha oversikt over situasjonen til hver enkelt kroppsøvingslærer for å forstå personens utsagn.

Transkripsjonen av hvert intervju ble tolket i etterkant av samtalen. I forkant av dette hadde kroppsøvingslæreren tolket egen situasjon. Denne prosessen endrer fremstillingen av virkeligheten til en viss grad. Thagaard (2018, s. 38) forklarer at «forskeren fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av dem som deltar i den samme virkeligheten», og dette omtales som dobbel hermeneutikk. Den britiske sosiologen Anthony Giddens står bak dette begrepet, ifølge Nielsen (2020). I analysen av datamaterialet fra intervjuene tolker jeg med andre ord kroppsøvingslærernes underveisvurdering ut fra deres tolkning av egen vurderingspraksis.

5.6 Etiske hensyn

Ifølge Thagaard (2018, s. 20) er det slik at «All vitenskapelig virksomhet krever at forskerne forholder seg til etiske prinsipper som gjelder så vel internt i forskningsmiljøer som i relasjon til omgivelsene». Etikk i min kvalitative studie kan deles inn i før, under og etter datautvikling. Det er altså forskjellige etiske hensyn som tas i de ulike fasene av arbeidet. Når det gjelder tekstutvikling, må alle forskere unngå plagiat av andres arbeid (Thagaard, 2018, s. 21). Dette innebærer å kopiere tekst eller ideer uten å forklare hvor dette er hentet fra. I den forbindelse er det nødvendig med presise kildehenvisninger, og referansestilen jeg benytter er en norsk standard av APA 7th (Norges idrettshøgskole, 2021, avsn. 2). Slik blir det enkelt for leseren å finne frem til litteraturen som benyttes. Thagaard (2018, s. 21) skriver at «En etisk forsvarlig henvisningsskikk bidrar til å forhindre plagiat, fordi nøyaktige henvisninger øker muligheten for at andre kan kontrollere og etterprøve referanser». Videre forklarer jeg de etiske hensynene som ble tatt under arbeidet med masteroppgaven, og der står retningslinjene om informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter sentralt (Thagaard, 2018, s. 22). Disse vil bli trukket frem i denne etiske refleksjonen.

I forkant av datautviklingen ble masteroppgaven meldt til Norsk senter for forskningsdata, grunnet behandlingen av personopplysninger (Norsk senter for forskningsdata, u.å., avsn. 2). Dette innebærer personlige opplysninger om deltagerne som navn, kjønn, telefonnummer, arbeidsplass og lydopptak. Godkjenningen ble mottatt etter kort tid (se vedlegg 1), og først da kunne datautviklingen begynne. Videre gjorde jeg som tidligere nevnt, forarbeid til intervjuene ved å studere litteratur om metoden og gjennomføre prøveintervjuer. Forskeren har ansvar for at en studie ikke skal medføre negative konsekvenser for deltagerne (Thagaard,

2018, s. 26). Derfor ble det gjort en grundig innsats for å gjøre datautviklingen trygg og presis.

I løpet av møtet med hver deltager fikk de mulighet til å lese gjennom informasjonsskrivet om studien på nytt, og deretter signerte de en samtykkeerklæring før intervjuet begynte (se vedlegg 2). De ga med andre ord et frivillig og informert samtykke til å delta (Thagaard, 2018, s. 23). I skrivet stod all tilgjengelig informasjon om studien. Det er imidlertid slik at «Vi utvikler data fra intervjusituasjonen både på grunnlag av hva personen sier, og hvilket inntrykk vi får av hvordan intervjuet forløper» (Thagaard, 2018, s. 113), og derfor var det ikke mulig å gi en fullstendig oversikt over studien. Videre sørget jeg for kun å stille spørsmål knyttet til deltagerens underveisvurdering, og unngikk å konfrontere deres utsagn. Slik respekterte jeg privatlivet til deltagerne, samt opprettholdt deres tillit under intervjuene (Thagaard, 2018, s. 113–114). I tillegg fikk de tilbud om å lese gjennom transkripsjonen når den var gjennomført, men dette takket samtlige deltagere nei til. De kunne også trekke seg fra studien til enhver tid. Under selve datautviklingen la jeg vekt på å fremstå objektiv, og lot kroppøvlingslæreren snakke tilnærmet uavbrutt. På den måten kunne de forklare egen vurderingspraksis så virkelighetsnært som mulig.

I etterkant av datautviklingen transkriberte jeg samtalene med fiktive navn på deltagerne. Den eneste personopplysningen som avsløres er kjønn. Dette var for å sikre deres konfidensialitet (Thagaard, 2018, s. 24). Ved å aidentifisere blir identiteten til deltagerne i studien skjult. Videre er det ifølge Thagaard (2018, s. 171) slik at i en temaanalyse vurderes datamaterialet uavhengig av dets opprinnelige kontekst. En slik prosess er imidlertid nødvendig for å presentere resultatene på en oversiktlig måte. Thagaard (2018, s. 171) skriver at «For at vi også kan utvikle et helhetlig perspektiv, er det viktig at vi knytter data fra hver enkelt enhet eller situasjon til den sammenhengen som utsnittet av data er en del av». Deltagerens utsagn ble vurdert opp mot intervjuenes kontekst i analysen, og slik sørget jeg for at resultatene ga en virkelighetsnær fremstilling ut fra min tolkning av datamaterialet. Thagaard (2018, s. 179) forklarer at «En konsekvens av at vi løsriver teksten fra den helheten den opprinnelig ble presentert i, er at deltakerens forståelse av sin situasjon får en mindre fremtredende plass». Dette er imidlertid nødvendig for at forskeren skal kunne sammenligne svar fra ulike intervjuer og deretter systematisere utsagnene i temaer. Fordelen er at deltagerens anonymitet beskyttes ytterligere som følge av at deres situasjon legges frem oppstykket (Thagaard, 2018, s. 180).

5.7 Forskningens troverdighet

Det er nødvendig å vurdere kvaliteten til forskning som gjennomføres (Thagaard, 2018, s. 19). I denne masteroppgaven er det gjort en kvalitativ studie av kroppsøvlingslæreres undervisvurdering, og denne forskningens troverdighet må vurderes. Thagaard (2018, s. 181) skriver at «Dette begrepet gir et utgangspunkt for hvordan deltakerne og andre forskere kan vurdere fremgangsmåtene i prosjektet og de resultatene vi kommer frem til». Studien skal kunne etterprøves. Videre forklarer Thagaard (2018, s. 181) at begrepene 'reliabilitet', 'validitet' og 'overførbarhet' er sentrale når det gjelder troverdigheten til et forskningsprosjekt, og dermed kvaliteten til kvalitativ forskning. I forskningsmiljøet diskuteres det imidlertid om det ville vært hensiktsmessig å bruke andre betegnelser i vurderingen, men enn så lenge opprettholdes de ovennevnte (Thagaard, 2018, s. 19). Derfor blir ovennevnte begreper benyttet i masteroppgaven.

Reliabilitet innebærer «å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen» (Thagaard, 2018, s. 188). Fremgangsmåten skal med andre ord være tydelig og overbevisende for leseren slik at studien kan gjentas. I forsøk på å oppnå dette er min forskningsmetode grundig redegjort og argumentert for. Det er imidlertid liten sannsynlighet for at forskere gjennom et annet forskningsprosjekt hadde oppnådd identiske resultater. Grunnen til det er at utvalget av deltagere i denne masteroppgaven er anonymiserte. Det vil derfor være umulig å rekruttere de samme kroppsøvlingslærerne.

Validitet handler om «å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert» (Thagaard, 2018, s. 189). Analysen og diskusjonen må altså vurderes slik at leseren kan stole på konklusjonen. Dette arbeidet jeg for ved at studien ble gjennomført presist og i flere trinn. Dersom utvalget hadde bestått av andre deltagere, kunne resultatene som presenteres i masteroppgaven blitt annerledes, og det på grunn av at kroppsøvlingslærere undervisvurderer på ulike måter. Det kan også tenkes at forskjellige skoler har ulik vurderingskultur. Dersom en skole for eksempel har spesifikke retningslinjer knyttet til undervisvurdering, vil disse påvirke vurderingspraksisen til kroppsøvlingslærerne som underviser der. I et forskningsprosjekt der kroppsøvlingslærere fra denne skolen deltok, ville det vært stor sannsynlighet for at resultatene hadde blitt annerledes enn om kroppsøvlingslærere fra en skole uten slike retningslinjer deltok.

Overførbarhet innebærer at «Vi kan argumentere for at en tolkning basert på en enkeltstående studie kan være relevant i en større sammenheng» (Thagaard, 2018, s. 194). Konklusjonen i denne masteroppgaven bør med andre ord kunne knyttes til lignende studier. Med mål om å oppnå dette ble kroppsøvingslærere fra forskjellige skoler rekruttert. I et annet forskningsprosjekt med samme tema som i denne masteroppgaven ville mest sannsynlig andre kroppsøvingslærere blitt rekruttert, og dette kunne som tidligere nevnt gitt annerledes resultater. Landet og landsdelen studien gjennomføres i har også betydning. Dersom utvalget hadde vært fra andre steder, kunne lokale tradisjoner hatt innvirkning på kroppsøvingslærernes arbeid med undervisvurdering på samme måte som i eksempelet over. Derfor kan ikke resultatene fra studien nødvendigvis ses i sammenheng med vurderingspraksisen til andre kroppsøvingslærere enn deltagerne i denne masteroppgaven. Andre kroppsøvingslærere kan imidlertid se likheter og forskjeller mellom egen undervisvurdering og resultatene fra studien. Dette kan virke betryggende dersom de gjør arbeid med vurderingspraksisen på lignende måter, eller skape inspirasjon hvis det er ulikheter mellom deres undervisvurdering og resultatene i denne masteroppgaven.

6. Resultater og diskusjon

I dette kapitlet blir masteroppgavens resultater presentert og diskutert. Resultatene i den første kategorien legges frem for å gi oversikt over hvordan kroppsøvlingslærerne måtte endre sitt arbeid med underveisvurdering i løpet av skoleåret 2020–2021. Grunnen til endringen var fagfornyelsen og koronasituasjonen. Deretter presenteres arbeidet i tilknytning til prinsipper for underveisvurdering (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). I de øvrige kategoriene presenteres resultatene samlet. Resultatene diskuteres med støtte fra læreplanteori, tidligere forskning og underveisvurderingskontekst i hver kategori.

6.1 Arbeid med underveisvurdering

Kroppsøvlingslærerne forklarte at arbeid med underveisvurdering i løpet av skoleåret 2020–2021 foregikk på en annen måte enn det som var tilfellet i tidligere skoleår. De måtte løse en ukjent arbeidssituasjon som var et resultat av både innføring av fagfornyelsen og påvirkning fra koronasituasjonen. Marte forklarte konsekvensen av dette:

Det har jo vært et veldig spesielt år, og vi måtte jo finne opp litt kruttet på nytt egentlig.

Alle deltagerne var nødt til å utforme nye undervisningsopplegg. De fortalte at dette var krevende på grunn av at planlegging tok mye oppmerksomhet og tid. Det var imidlertid forskjeller knyttet til innholdet i kroppsøvlingslærernes undervisning. De beskrev alt fra repetitive opplegg med vekt på egentrening til varierte opplegg med vekt på ulike aktiviteter. Dersom kroppsøvlingslærerne prioriterte å gi underveisvurdering til elevene i tilknytning til hjemmeoppgaver, var konsekvensen mindre tid til kreativitet ved planlegging av slike oppgaver. Flere av oppleggene ble imidlertid utarbeidet med mål om å sikre at elevene gjennomførte fysisk aktivitet. Ved å la de være med på å bestemme innholdet i hjemmeoppgavene, forsøkte kroppsøvlingslærerne å skape motivasjon til bevegelse blant elevene. Amund beskrev hvorfor de måtte levere produkter i tilknytning til hjemmeoppgavene:

Så du kan jo si at mye av det var jo på en måte, hvis en skal kalle det overvåking, på en måte bare for å se at de [elevene] gjør noe.

Deltagerne la opp til opplasting av bilder eller innlevering av dokumenter. Da elevene var på skolen forsøkte Frida og Amund også å legge opp til mest mulig aktivitet, for å kompensere for at noen av elevene trolig hadde beveget seg lite under nedstengingen. Fysisk aktivitet var med andre ord sentralt både i hjemme- og skoleoppgaver, og slik påvirket koronasituasjonen skoleåret i sin helhet. Vekten på læring ble med andre ord redusert som følge av nedstengingen. Det at kroppsøvingslærerne sjeldent kunne observere elevene i undervisning på skolen, gjorde at undervisvurderingen hovedsakelig ble rettet mot hjemmeoppgavene som ble levert. Videre forklarte Brage at arbeidsmengden til kroppsøvingslærere har økt de siste årene. Hovedsakelig i form av flere formaliteter og mer skjemaføring. I løpet av skoleåret kom dette i tillegg til blant annet undervisvurdering. Det var også en tendens blant deltagerne at Vg3 studiespesialisering ble prioritert over Vg1 studiespesialisering når det gjelder undervisvurdering. Dette ble begrunnet med at sluttvurdering på Vg3 blir stående på vitnemålet.

Kroppsøvingslærerne i studien opplevde at det var svært krevende å undervisvurdere i løpet av skoleåret. De etterlyste faglig støtte til måter å løse denne utfordringen på (Leirhaug, 2016; Lyngstad et al., 2020; Moura et al., 2020; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013), men opplevde å ikke bli hørt av skoleledelsen. Det ble samtidig stilt krav til undervisvurdering fra samme ledelse, men denne var hovedsakelig knyttet til halvårsvurdering i form av tallkarakter. Dette er en form for summativ vurdering som må benyttes til mer om den skal ivareta formative mål med undervisvurdering (Leirhaug, 2016; López-Pastor et al., 2013; Moura et al., 2020). Kroppsøvingslærerne la under intervjuene vekt på forholdet mellom mangel på støtte og krav om gjennomføring av vurderingspraksisen som problematisk. Videre viste deltageres vektlegging av fysisk aktivitet fremfor læring i undervisningen, misforhold mellom den formelle læreplan og den oppfattede/iverksatte læreplan (Goodlad et al., 1979, s. 61–63). Selv om bevegelse i seg selv er avgjørende i kroppsøving, skal elevene oppnå kompetansemål gjennom opplæringen. Undervisvurdering gjøres for å hjelpe elevene i deres læringsprosess (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10), og i fysisk aktivitet alene har vurderingspraksisen derfor liten innvirkning. Videre kan deltageres prioritering av sluttvurdering på Vg3 fremfor undervisvurdering fra Vg1 ha ført til at elevene fikk et svakere læringsutbytte enn de kunne ha fått. Dette til tross for at kroppsøvingslærernes intensjon var god. Deltagerne gjorde instruksjonsmessige beslutninger i løpet av skoleåret, og disse var knyttet til utformingen av undervisningen deres (Goodlad et al., 1979, s. 78). Kroppsøvingslærerne er med andre ord ansvarlige for elevenes læring i kroppsøving, og denne prosessen foregår fra Vg1 til Vg3 på

studiespesialisering (Udir, u.å. b, avsn. 4). Derfor er det nødvendig med målrettet arbeid av både kroppsøvingslæreren og elevene allerede fra Vg1. Undervisvurdering som gis til elevene fra de begynner i videregående opplæring, vil gi dem et bedre grunnlag enn om vurderingspraksisen kun prioriteres på Vg3.

6.1.1 Egenvurdering

Alle kroppsøvingslærerne ga eksempler på at de lot elevene vurdere seg selv som en del av undervisvurderingen i kroppsøving. Marte forklarte på denne måten hvorfor hun la opp til egenvurdering:

Å komme hit og fortelle noen [elever] at de er veldig dårlige på å samarbeide, eller ikke dårlige da, men du skjønner hvor jeg skal hen, at de har forbedringspotensial på samarbeid, eller når de skal lage planer ut fra egne ståsteder, så skal man på en måte vurdere det, da må jo elevene også ha god innsikt i hvilket ståsted de har.

Kroppsøvingslærerne la frem ulike tilnærminger til eller metoder for hvordan de gjennomførte egenvurdering. Frida fortalte om en hjemmeoppgave der elevene skulle vurdere og forklare skriftlig hvordan de opplevde egen gjennomføring. Når det gjelder karaktersetning, er det ofte enighet mellom elev og kroppsøvingslærer påpekte Brage, og den erfaringen hadde han fra planlagte elevsamtaler. Amund la opp til at elevene skulle planlegge, gjennomføre og reflektere over egentrening. Et egenvurderingsopplegg ble også nevnt av Einar, men han forklarte ikke dette nærmere. Egenvurdering i begynnelsen av skoleåret ble trukket frem av to deltagere. Amund gjennomførte samtale med hver enkelt elev der de skulle sette seg mål:

Prøve å så få de til å sette seg litt mål, sånn at det er enklere å, eller sånn at de vet sjøl, noe de kan få tilbakemelding på, som er litt konkret.

Elevene må vurdere eget ferdighetsnivå for å kunne gjøre dette. Marte lot elevene fylle ut et skjema knyttet til blant annet evaluering av egen fysisk form og vurderingen de håpet å få som sluttvurdering i kroppsøving.

Eksempelene på egenvurdering forteller at kroppsøvingslærerne ønsket at elevene skulle «delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og faglege utvikling», slik

vurderingsreguleringene sier (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). På den måten skulle elevene få oversikt over eget nivå, og målet var å gjøre det enklere for dem å forstå undervisvurderingen. Egenvurderingen foregikk hovedsakelig på to måter. Disse kan oppsummeres som at dette ble gjort i løpet av skoleåret i tilknytning til hjemmeoppgaver og i begynnelsen av skoleåret i form av samtale eller skjemautfylling. Det er grunn til å stille spørsmål ved om egenvurderingen kroppsøvlingslærerne la til rette for fungerte slik det er tiltenkt i forskrift til opplæringslova (2006, § 3-10). Det kunne med fordel ha blitt gjennomført flere egenvurderingsopplegg med formativ fremfor summativ hensikt i løpet av skoleåret. Dette for å i større grad få elevene til å reflektere over egen læringsprosess. Derfor viser arbeidet med egenvurdering at det var misforhold mellom den formelle læreplan og den oppfattede/iverksatte læreplan (Goodlad et al., 1979, s. 61–63).

6.1.2 Læringsmål

Samtlige kroppsøvlingslærere forsøkte å forklare elevene hva de skulle lære og hva som ble forventet av dem. Marte påpekte at det tar tid før elevene forstår innholdet i faget, og at de i begynnelsen av skoleåret oppfatter kroppsøving på en annen måte enn det som er intensjonen i læreplanen:

Ja, vi [kroppsøvlingslærerne] gjennomgår jo kompetansemålene på første dagen når de [elevene] kommer, men jeg tror at når de kommer de første dagene så tror jeg de egentlig ikke helt er til stede. I hvert fall vi oppfatter de sånn etter vi har brukt mye tid på å gå gjennom, og så kommer vi i klasserommet eller hallen, og så henger de ikke med i det hele tatt.

Læringsmål ble formidlet av kroppsøvlingslærerne på ulike måter. Amund arbeidet mot at hver økt skulle inneholde en introduksjon med læringsmål for økten, en oppsummering med refleksjon rundt målene og individuell kommunikasjon. En annen fremgangsmåte var å presentere og forklare kompetansemål i begynnelsen av skoleåret, slik Marte og Brage gjorde. Frida brukte generelle matriser knyttet til grad av måloppnåelse ved noen anledninger. Det ble også lagt vekt på læringsmål da elevene hadde hjemmeskole. Oppgavene elevene til Frida fikk, gjennomgikk hun under et videomøte på læringsplattformen. Brage arrangerte en digital spørretime der elevene kunne få svar på spørsmål knyttet til oppleggene de skulle gjøre. Einar ga elevene sine en oppgave der de skulle dokumentere styrketrening i en mal.

Kroppsøvlingslærerne forklarer ulike måter å presentere læringsmål på. Hensikten var at elevene skulle «forstå kva dei skal lære og kva som blir venta av dei» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). Flere av deltagerne forklarte kompetansemålene for elevene, og det var nødvendig på grunn av at innholdet i læreplanen kan være krevende for dem å forstå (KD, 2019). Det ble også utarbeidet forenklete læringsmål som kunne oppleves mer forståelige, og dermed mer oppnåelige for elevene. Kroppsøvlingslærernes arbeid med læringsmål kan deles i to. På den ene siden ble læringsmål lagt frem ved at elevene fikk en forklaring på hva de skulle lære, og på den andre siden var det opp til elevene å ta initiativ til å forstå målene for opplæringen. Deltagerne arbeidet altså formativt med læringsmål, og derfor var det samsvar mellom den formelle læreplan og den oppfattede/iverksatte læreplan (Goodlad et al., 1979, s. 61–63).

6.1.3 Tilbakemelding

Alle kroppsøvlingslærerne ga eksempler på hvordan de hadde gitt tilbakemelding til elevene gjennom underveisvurdering. Marte forklarte at elever ofte er mer opptatt av karakterer enn kommentarer, og derfor benyttet hun en metode for å sikre at de leste hele tilbakemeldingen til hver oppgave:

Jeg har også en tendens til å skrive vurderingene [karakteren] i teksten med blokkbokstaver fordi elevene, hvis jeg setter en tallkarakter så leser de ikke tilbakemeldinger.

Kroppsøvlingslærerne la opp til tilbakemelding med forskjellige metoder. Da elevene hadde hjemmeskole, mottok de denne på læringsplattformen. Marte ga samtlige elever korte skriftlige tilbakemeldinger på alle oppgavene de gjorde. Vurderingsformen godkjent/ikke godkjent ble brukt mye av Einar, Frida og Brage, og da ofte i kombinasjon med enkle motivasjonstilbakemeldinger som «fint», «bra jobba» eller «gøy». Amund forklarer at elevene fikk skriftlige tilbakemeldinger på oppgavene de gjorde digitalt med vekt på for eksempel teknikk. Tallkarakterer som tilbakemelding på oppgaver ble benyttet av Marte og Brage, mens Frida og Brage brukte høy/middels/lav måloppnåelse som tilbakemelding ved noen anledninger. Da elevene var på skolen, kunne kroppsøvlingslærerne benytte metoder lærer og elever var bedre kjent med. Amund ga enkle muntlige tilbakemeldinger til elevene ved

undervisning i innendørshall. Elevene til Frida og Brage fikk karakter på sluttkompetansen sin innenfor hver aktivitet som ble gjennomført. Brage la inn disse vurderingene i det skoleadministrative systemet:

Jeg legger ting på Visma [skoleadministrativt system] fortløpende, det betyr jo at eleven kan hele tiden gå inn og se vurderingene sine etter hver time.

Dermed kunne elevene se på tilbakemeldinger når de måtte ønske i løpet av skoleåret. Amund og Brage la opp til hverandrevurdering mellom elevene ved noen anledninger. Alle kroppsøvlingslærerne satte terminkarakterer etter første og andre termin, men Einar utelukket karakter seks og Frida utelukket karakter fem og seks. Begrunnelsen deres var at de hadde et manglende vurderingsgrunnlag på elevene.

Eksemplene på tilbakemelding viser at kroppsøvlingslærerne la opp til at elevene skulle «få vite kva dei meistarar», i tråd med vurderingsreguleringene (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). Dette ble gitt skriftlig ved hjemmeskole og muntlig på skolen, men på begge arenaer ga få av deltagerne detaljerte beskrivelser til elevene om hva de mestret. Hensikten med tilbakemeldingen var som regel å kontrollere at hjemmeoppgavene hadde blitt gjort, slik at flest mulig skulle gjennomføre oppleggene. Dette kan ses i sammenheng med resultatene til Leirhaug (2016), López-Pastor et al. (2013) og Moura et al. (2020) som viser at kroppsøvlingslærere som regel gjør summativ vurdering. Det ble med andre ord gitt lite informativ tilbakemelding til elevene i løpet av skoleåret, og derfor var det misforhold mellom den formelle læreplan og den oppfattede/iverksatte læreplan (Goodlad et al., 1979, s. 61–63).

6.1.4 Fremovermelding

Tre kroppsøvlingslærere ga fremovermelding til elevene. Marte var tydelig når det gjelder viktigheten av dette prinsippet, og derfor la hun mye vekt på dette i løpet av skoleåret:

Nei, jeg skriver alltid en fremovermelding, uansett oppgaven. Det kan jo være at jeg skriver «bra jobba», punktum, og så skriver jeg ‘Fremovermelding’, og så kommer jeg med et punkt, men jeg skriver alltid [minst] én fremovermelding.

Fremovermelding ble gitt av kroppsøvingslærerne på flere måter. To av deltagerne forklarte hvordan de gjorde dette da elevene måtte gjennomføre opplegg hjemme. Marte ga fremovermelding skriftlig på alle oppgavene elevene leverte, og der la hun vekt på hvordan de burde øve for å bli bedre. I tillegg økte mengden kommentarer med størrelsen på oppleggene. Amund ga elever fremovermelding på oppgaver som varte over lengre tid slik at de kunne utvikle seg videre. Elevene fikk også fremovermelding da de var på skolen. Dette ble gitt av Frida i løpet av og i etterkant av økter gjennom en treukersperiode med én bestemt aktivitet, og da hadde elevene en lang periode der de kunne øve.

Fremovermelding ble beskrevet av tre kroppsøvingslærere, og målet var at elevene skulle «få rettleiing om korleis dei kan arbeide vidare for å auke kompetansen sin» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). Dette var imidlertid det eneste prinsippet som ikke alle deltagerne gjennomførte, og tidligere forskning viser også at kroppsøvingslærere gjør lite formativ vurdering slik som fremovermelding (Aarskog, 2020; Leirhaug, 2016; Lyngstad et al., 2020). Elever kan få nyttig informasjon gjennom fremovermelding, og derfor er det uheldig at prinsippet vektlegges av få. Én av deltagerne arbeidet imidlertid svært grundig og formativt med dette. Da fikk elevene god oversikt over hvordan de kunne forbedre egen kompetanse. Siden fremovermeldingen som ble presentert oppfyller prinsippet var det samsvar mellom den formelle læreplan og den oppfattede/iverksatte læreplan (Goodlad et al., 1979, s. 61–63).

6.2 Læreplan i fagfornyelsen

Det ble gjort læreplanarbeid på ulike måter, men samtlige av kroppsøvingslærerne hadde reflektert over hele eller deler av den nye læreplanen i kroppsøving i løpet av skoleåret 2020–2021. De viste god innsikt i kompetansemålene, men hadde mindre kontroll på omtalen av underveisvurdering. Innføringen av læreplanen kom i tillegg til at perioden var annerledes enn tidligere skoleår. De nye kompetansemålene var ifølge Einar svært åpne når det gjelder tolkning av dem, og han påpekte viktigheten av samarbeid i kollegiet:

Altså man må dele opp disse kompetansemålene på en eller annen måte, sånn at det gir mening for elevene å lese det. Jeg synes jo de nye kompetansemålene er så åpne at de ikke gir mening for oss heller, men prøve å hvert fall innad i skolen bli enig om hvordan tolker vi dette her.

Det at kompetansemålene var åpne for tolkning skapte usikkerhet hos alle kroppsøvlingslærerne. Einar, Amund og Brage forklarte at det var mulig å fortsette på relativt lik måte som tidligere. Utdanningsdirektoratet (Udir, 2019a, avsn. 3) skriver at «Læreplanen legger vekt på at elevene skal oppleve et mer variert fag, der elevene i større grad skal utforske egen identitet og selvbylde og forstå sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse». Dette viser at noe av hensikten med nye kompetansemål var å endre kroppsøvlingslæreres undervisning i kroppsøving. Videre var Marte den eneste som fortalte at det har blitt utarbeidet spesifikt støttemateriale til den nye læreplanen i kroppsøving, og hun opplevde at det var svært meningsfullt å benytte dette. Støttematerialet inneholdt en veileder knyttet til kompetansemålene og et årsplanforslag om fordeling av aktiviteter. Einar, Frida og Marte stilte spørsmål ved om det var mulig å sette karakter på elevene som følge av at flere kompetansemål ikke kunne nås og at vurderingsgrunnlaget var tynt. Fylket krevde at elevene skulle få terminkarakter til jul og sommer, og at kroppsøvlingslærerne derfor kunne nedprioritere noen kompetansemål for å få til dette. Videre hadde Einar, Frida og Amund lest omtalen av underveisvurdering, men de opplevde ikke at den hadde innvirkning på deres vurderingspraksis. Brage husket ikke å ha sett den. Det var kun Marte som opplevde at omtalen påvirket underveisvurderingen, og hun forklarte det slik:

Ja, den gjorde det [påvirket vurderingen], for jeg synes at selv om jeg har forståelse, hvor faget går hen, så synes jeg at det gjør faget vårt mye, ekstremt mye vanskeligere, å vurdere. Så jeg har jo lest den [omtalen], og det hadde innvirkning på hvordan jeg planla året i den forstand at, det var jo mindre fokus på ferdigheter, og det var jo kanskje en av hovedgrunnene i forhold til vurdering som jeg beit meg merke i, at vi går jo mer og mer bort fra det [ferdighet], og mer og mer til egeninnsats og egenvurdering og hvordan man skal hjelpe andre å bli bedre. Samtidig som vi synes det er ekstremt vanskelig da, fordi det er jo subjektivt. Det gjør det enda vanskeligere for oss å vurdere de [elevene].

Hun var altså tydelig på at omtalen gjorde det vanskeligere å vurdere elevene. Inkluderingen av omtalen er som tidligere nevnt, den største endringen som ble gjort knyttet til vurdering i den nye læreplanen (Udir, 2019b, avsn. 8). Det virker imidlertid som at teksten ikke er tydelig nok. Flere av kroppsøvlingslærerne forklarte at den læreplanmessige utviklingen i kroppsøving har gjort vurderingsgrunnlaget vagere. Omtalen av underveisvurdering har til hensikt å

tydeliggjøre hva elevene skal vurderes etter, men ut fra deltagernes utsagn virker det som at dette målet ikke oppnås. Når det gjelder arbeid med den nye læreplanen, benyttet kroppsøvlingslærerne ulike arbeidsformer. Planleggingen ble gjort individuelt, felles i kollegiet eller som en kombinasjon av begge arbeidsformer. Samtlige deltagere opplevde riktignok at de spesielle omstendighetene gjorde det krevende å ha tid til slikt arbeid. Når det gjelder forberedelse til ny læreplan, påpeker Marte følgende:

I et normalår så tror jeg vi hadde forberedt oss mye bedre til fagfornyelsen.

Læreplanarbeidet ble slik kroppsøvlingslærerne beskriver det påvirket i en negativ retning, og dette hadde videre betydning for utvikling av undervisningsopplegg, så vel som underveisvurdering. Kombinasjonen ny læreplan og nedstenging gjorde planleggingen svært utfordrende å gjennomføre. Amund opplevde at det var forskjeller knyttet til elevenes forventninger til kroppsøving og læreplanen i faget, og uttrykker dette slik:

Nå er det ny læreplan, og litt, det henger jo igjen sikkert fra ungdomsskole og sånn, at elevene sine forventninger ikke henger med hvordan læreplanen utvikler seg. At det tar sikkert litt tid før de går vekk ifra, når de kommer fra 10. klasse og sier at de blir vurdert ut ifra hvor gode de er i aktiviteter for eksempel, og så skal en prøve å forklare de at, ja, men det er ikke det som betyr noe nå. Og så da skjønner de ikke, da forstår de jo ikke at det er andre ting som kan bety noe. Så det er jo også noe av utfordringa, å få de til å forstå. Så det burde jeg kanskje brukt mer tid på også.

Overgangen fra ungdomsskole til videregående skole i kroppsøving kan altså oppleves stor for elevene, og dette stiller høye krav til kroppsøvlingslærerens undervisning. Det er derfor avgjørende at elevene orienteres i fagets oppbygning, innhold og vurdering i begynnelsen av skoleåret.

Alle de fem kroppsøvlingslærerne som deltok i studien, hadde oversikt over den nye læreplanen i kroppsøving. I norsk sammenheng tilsvarer denne som tidligere nevnt, deler av det Goodlad et al. (1979, s. 61) omtaler som den formelle læreplan. De nye kompetansemålene påvirket planleggingen og gjennomføringen av underveisvurderingen, og én av deltagerne beskriver også hvordan omtalen av underveisvurdering i forbindelse med den nye læreplanen i kroppsøving hadde innvirkning. En tekst som tolkes av forskjellige personer

fører til ulik forståelse av teksten (Nilsson, 2007, s. 5). Derfor vil kroppsøvlingslærere tolke en læreplan på forskjellige måter og utarbeide ulik vurderingspraksis på bakgrunn av dette. Flere av deltagerne uttrykte imidlertid at de hadde utfordringer med å forstå den formelle læreplan. Derfor var det misforhold mellom den oppfattede/iverksatte læreplan og den formelle læreplan (Goodlad et al., 1979, s. 61–63). Underveisvurderingen på de ulike skolene ble påvirket av kroppsøvlingslærernes forståelse, og på den måten hadde vurderingspraksisen innvirkning på hvilken kompetanse elevene tilegnet seg. Forberedelse av underveisvurdering er hver enkelt kroppsøvlingslærer sitt ansvar, men samarbeid med kolleger kan utgjøre faglig støtte (Leirhaug, 2016; Lyngstad et al., 2020; Moura et al., 2020; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013). Alle kroppsøvlingslærere i fylket pleier å samles til en nettverksdag, men denne kunne ikke gjennomføres i løpet av skoleåret 2020–2021 på grunn av koronasituasjonen. Dette ble av deltagerne trukket frem som et tap når det gjelder tilegnelse av kompetanse om underveisvurdering. Kroppsøvlingslærerne reflekterte over prosessen fra den formelle læreplan til den oppfattede/iverksatte læreplan (Goodlad et al., 1979, s. 61–63). De fleste hadde begrenset tid til å arbeide med denne overgangen i løpet av skoleåret. Ny læreplan gjorde at det burde blitt lagt ned mye arbeid med mål om å forstå alle sider av styringsdokumentet, men koronasituasjonen gjorde at andre arbeidsoppgaver måtte prioriteres.

6.3 Mål med underveisvurdering

Deltagerne hadde relativt like målsettinger med underveisvurderingen de gjennomførte i løpet av skoleåret 2020–2021, og gjennomgående ble dette formidlet på en måte som gjorde at målene kunne knyttes til faglig utvikling og personlig utvikling. Amund skisserte to ønskede utfall av elevenes faglige utvikling:

Nei, sånn stort, hvis en skal se stort på det så ønsker jeg jo på en måte at de skal oppnå den kompetansen som det står i kompetansemålene at de skal vise at de kan, men sånn på en litt, altså, litt enklere [måte], så tenker jeg jo at, for å se om elevene klarer å gjøre en endring på det de gjør. Hvis de er, på en måte, dårlige til noe, hvis ikke de får det til. At de viser at, med en tilbakemelding kan på en måte gjøre en endring da, til det bedre.

Han la med andre ord vekt på både langsiktige og kortsiktige mål. Einar, Marte og Brage fortalte at elevene skulle få vite hvordan de lå an vurderingsmessig, og hva de måtte gjøre for å utvikle seg. Elevene skulle ifølge Marte ende opp med å prestere på et så høyt nivå som mulig ut fra egne forutsetninger. Einar påpekte at kroppsøving i videregående opplæring foregår over tre år, og at det er kompetansen ved avslutningen av Vg3 som det skal settes sluttvurdering på. Frida beskrev mål som handlet om elevenes personlige utvikling:

Nei, altså, jeg ønsker at de skal på en måte få en større mestring da, i faget. Og så ønsker jeg at de skal få en klapp på skulderen, liksom sånn bra jobba. Altså jeg vil på en måte motivere de veldig da, uansett hva de gjør på en måte. Det ligger veldig sånn grunnleggende i meg, at jeg ønsker at de skal ha en god opplevelse.

Hun ønsket å motivere elevene til å bedrive fysisk aktivitet videre i livet. Brage hadde som mål å få elevene til å like variert fysisk aktivitet og passe på helsen sin, men mente dette var utfordrende som følge av at de hadde ulikt kroppslig utgangspunkt. I tillegg var han tydelig på at sosial utvikling hos elevene bør vektlegges på lik linje som ferdighetsutvikling. Frida og Marte fortalte om viktigheten av å skape og opprettholde en dialog mellom kroppsøvingslæreren og hver enkelt elev.

Én av deltagerne beskrev sitt overordnede mål med undervisvurdering som å hjelpe elevene med å tilegne seg kompetansen som oppgis i læreplanen. Dette kan knyttes til resultatene til MacPhail og Halbert (2010), Ní Chróinín og Cosgrave (2013) og Tolgfors (2017) som viser at vurderingspraksisen øker kvaliteten på elevens læring. Tre av kroppsøvingslærerne forklarte mål som innebar at elevene fikk informasjon om eget nivå og forslag til justeringer når det gjelder forbedring av ferdighet og innsats, men dette stilte krav til formativ vurdering som flere av deltagerne gjorde lite av. Manglende læringsfremmende undervisvurdering ble imidlertid begrunnet med at kroppsøvingslærerne hadde begrenset med tid tilgjengelig. Det at kroppsøvingslærere gjør lite formativ vurdering har tidligere forskning vist (Aarskog, 2020; Leirhaug, 2016; Lyngstad et al., 2020). Videre ble det lagt frem målsettinger om å motivere elevene og sørge for at de hadde gode opplevelser. Slik kan det langsiktige dannelsesmålet knyttet til livslang bevegelsesglede utvikles (KD, 2019, s. 2). Motivasjonstilbakemeldinger til elevene fra deltagerne kan ha bidratt til oppnåelse av dette. Kroppsøvingslærernes mål med vurderingspraksisen kan knyttes til omtalen av undervisvurdering i kroppsøving på Vg1, samt innholdet i fagrelevans og sentrale verdier fra samme læreplan (KD, 2019). Derfor er det

samsvar mellom den formelle læreplan og den oppfattede/iverksatte læreplan (Goodlad et al., 1979, s. 61–63). Dette på tross av at fire av deltagerne forklarte at omtalen av undervisvurdering ikke hadde innvirkning på deres vurderingspraksis.

6.4 Omfang av undervisvurdering

Kroppsøvlingslærerne opplevde at det var krevende å gjennomføre undervisvurdering i løpet av skoleåret 2020–2021. De mente tid var en begrensende faktor som ofte førte til nedprioritering av vurderingspraksisen blant andre arbeidsoppgaver. Dette gjorde at undervisvurderingen til fire av fem deltagere ble av mindre omfang enn det som var tilfellet i tidligere skoleår. Brage opplevde å måtte endre omfanget av vurderingspraksisen:

Jeg begynte jo, jeg var jo så dum at det første jeg gjorde var at, jeg ble sånn, for hver uke så skal dere [elevene] levere noe. Så skjønte jeg at herregud, du får inn 350 [innleveringer] for hver uke, det går jo ikke, det er ikke bærekraftig, det funker ikke for deg. Så da, etter noen uker, så skjønte jeg okay, men la de lage for en tre–fire ukers periode kanskje, litt større plan, og så kan de få en tilbakemelding på det, som er kanskje litt mer omfattende da.

Han opplevde at kommunikasjonen som tidligere kunne gjøres muntlig, måtte være skriftlig under nedstengingen, og dette gjorde arbeidsmengden større. Alle de andre kroppsøvlingslærerne benyttet også løsningen som innebar opplegg som varte over en lengre periode. Da fikk de bedre tid til å undervisevurdere elevene, slik at det ble mulig å gi detaljerte kommentarer på de innleverte oppgavene. Marte var den eneste av deltagerne som gjennomførte vurderingspraksisen med større omfang enn det som var tilfellet i tidligere skoleår, og grunnen var at hun mente elevene fortjente gode tilbakemeldinger på grunn av nedstengingen:

Når elevene må gjøre alt på egen hånd, og legge ned såpass mye innsats, så skal de ha gode tilbakemeldinger, men vi har jo, i fjor hadde jeg, tror jeg hadde 270 elever i fjor. Og det er jo en enorm mengde med oppgaver som skal rettes og gis tilbakemeldinger på.

Store mengder skriftlig undervisvurdering gjorde derfor skoleåret svært slitsomt, og Marte opplevde yrket sitt som annerledes enn i tidligere skoleår. Einar forklarte at elevene som gjorde minst ved hjemmeoppgaver fikk mest undervisvurdering, og målet med dette var å gi alle elevene bestått. Da undervisningen foregikk på skolen, brukte Amund omtrent fire økter på å gi tilbakemelding på alle elevenes gjennomføring av aktivitet. Når det gjelder planlagte elevsamtaler, la Amund, Marte og Brage opp til dette minst én gang. De to førstnevnte gjorde det flere ganger i løpet av året, og formen varierte mellom ansikt-til-ansikt og digital. Under samtalene ble elevenes arbeid og deres vei videre diskutert.

Beskrivelsene til kroppsøvingslærerne viste at de fleste ga mindre undervisvurdering enn i tidligere skoleår. Det kan ha sammenheng med at ingen tidligere hadde bedrevet kontinuerlig gjennomføring av vurderingspraksisen i tilknytning til hjemmeskole. Dette kan knyttes sammen med funnene til Leirhaug (2016), Lyngstad et al. (2020), Moura et al. (2020) og Ní Chróinín & Cosgrave (2013) om at faglig støtte er nødvendig for å utvikle egen undervisvurdering. Koronasituasjonen økte behovet for slik hjelp blant deltagerne, på grunn av at det var krevende å tilpasse vurderingspraksisen til en ny situasjon. Lite tid til planlegging av undervisvurdering gjorde som tidligere nevnt, at kroppsøvingslærerne ofte nedprioriterte vurderingspraksisen. Det at de fleste deltagerne gjorde mindre av undervisvurdering enn i tidligere skoleår, går imot satsingsområdet i den nye læreplanen om å øke omfanget av vurderingspraksisen, og derfor var det misforhold mellom den formelle læreplanen og den oppfattede/iverksatte læreplanen (Goodlad et al., 1979, s. 61–63). Det må imidlertid påpekes at skoleåret kroppsøvingslærerne ble intervjuet om var det første etter innføringen av læreplanen, og dette gjorde det ekstra krevende å arbeide med undervisvurdering under koronasituasjonen.

6.5 Evaluering av undervisvurdering

Deltagerne reflekterte grundig over undervisvurderingen som ble gjort i løpet av skoleåret 2020–2021, og flere kommenterte ved en rekke anledninger hvordan koronasituasjonen hadde endret deres arbeidssituasjon. Marte påpekte viktigheten av at kroppsøvingslærere tenker gjennom hva de opplevde:

Kroppsøving har kanskje vært det vanskeligste faget å gjennomføre under en pandemi, altså selvfølgelig sammen med breddeidrett og andre slike typer fag, men viktig å

reflektere i ettertid, ta med oss, som du sier, hva som var bra, hva som ikke var bra, men jeg synes vi klarte å komme oss gjennom ok.

Som det kommer frem i allerede presenterte resultater, uttrykte deltagerne i studien ulik grad av tilfredshet når det gjelder egen undervisningsvurdering. Dette varierte fra fornøyd, via passe og under middels fornøyd, til ikke fornøyd. Det gjennomgående inntrykket er at kroppsøvingslærerne mente vurderingspraksisen kunne vært bedre. Marte, som var fornøyd med eget arbeid med undervisningsvurdering, forklarte at hun ga mange gode tilbakemeldinger, men at hun burde hatt flere videomøter med elevene. Brage understreket hvordan bedre rutiner ville gjort det enklere å undervise elevene. Manglende vurderingsgrunnlag på grunn av en stor andel hjemmeoppgaver førte til at Einar gjorde lite knyttet til vurderingspraksisen. Frida forklarte at det var begrenset med kunnskap om undervisningsvurdering i kollegiet. Både undervisningsopplegg og undervisningsvurdering ble middelmådig, ifølge Amund. Han utdypet at han burde brukt mer tid på å hjelpe elevene med å forstå hva som er grunnlaget for undervisningsvurderingen som gjøres og på å lage læringsmål til oppleggene. På den måten hadde det blitt enklere for elevene å forstå kroppsøving, og hva kroppsøving skulle være i de sammenhenger det ikke lenger lignet på seg selv som fag. Frida uttrykte at faget har for lavt timetall sammenlignet med kravene som stilles:

Det er et for lite fag, altså det blir for mye jobb å ha alle, og så hvis du skal prate i ti minutter/kvarter med hver elev, 30 elever i løpet av én time, så må du kanskje bruke to/tre dobbelttimer da, kanskje, hvert fall to, bruker du, hvis du er litt sånn effektiv, og du har gitt dem noe som de kan forberede seg på, og kommer til meg med, så de har, samtalen på en måte er litt forberedt. Da går det kanskje på to dobbelttimer, da er det fire timer, da skal de, du skal aktivisere de 30 andre, eller 29 andre. Så man kan ikke gjøre det så veldig mange ganger i løpet av et år, i et så lite fag, da mister jeg på en måte mye undervisning, med hele gruppa.

Dette gjorde at hun opplevde regelmessig undervisningsvurdering som en umulighet. Alle kroppsøvingslærerne kom med andre ord frem til områder med forbedringspotensial da de reflekterte over skoleåret.

Det å evaluere egen undervisningsvurdering slik at denne kan forbedres ble trukket frem som avgjørende. Dette kan bidra til at vurderingspraksisen utvikles. Resultatene til MacPhail &

Halbert (2010), Ní Chróinín & Cosgrave (2013) og Tolgfors (2017) bekrefter at elevers læring i kroppsøving øker dersom vurderingspraksisen gjennomføres på en god måte. Dette viser viktigheten av undervisvurdering i elevenes opplæring. Ut fra deltagerne reflekasjon over gjennomføringen av vurderingspraksisen i løpet av skoleåret er det stort forbedringspotensial, men samtidig tydelig at de er motiverte for å arbeide mer med undervisvurdering i fremtiden. De instruksjonsmessige beslutningene kroppsøvingslærerne kommer til å ta fremover vil påvirke hvordan vurderingspraksisen deres blir (Goodlad et al., 1979, s. 78), og derfor er det avgjørende at undervisvurdering prioriteres i planleggingen. Videre ble timetall kroppsøving stilt spørsmål ved. Én av deltagerne var tydelig på at faget har for få timer til at det er mulig å gjøre omfattende undervisvurdering, og at en kroppsøvingslærer derfor ikke har tid til alle arbeidsoppgavene sine dersom vurderingspraksisen skal vektlegges i stor grad. Dette misforholdet mellom den formelle læreplan og den oppfattede/iverksatte læreplan opplevdes svært frustrerende (Goodlad et al., 1979, s. 61–63).

6.6 Erfaring fra koronasituasjonen

Alle kroppsøvingslærerne som deltok i studien, underviste på skoler som var preget av nedstenging i løpet av skoleåret 2020–2021. Dette førte til en arbeidssituasjon som var ulik alt deltagerne hadde opplevd som kroppsøvingslærere før 2020. Skolene fulgte en trafikklysmoell med grønt, gult og rødt lys som viste graden av smitteverntiltak, og denne ble justert etter det varierende smittetrykket (Udir, 2021c, avsn. 4). Kroppsøvingslærerne fortalte at de arbeidet store deler av skoleåret på rødt nivå. Deltagerne la frem både positive og negative erfaringer fra skoleåret 2020–2021. Koronasituasjonen gjorde at kroppsøvingslærerne ble bedre på tilpasning av undervisning, og Frida beskrev denne positive erfaringen slik:

Sånn at du klarer på en måte å drive undervisning på flere arenaer da. Det har jeg jo lært da. Så da, på en måte, kan man gi dem undervisning flere steder da.

Deltagerne underviste og undervisvurderte elevene da de var hjemme, på skolen og fordelt på begge områder. Formen på undervisningen var med andre ord digital eller fysisk. Det ble derfor stilt nye krav til kroppsøvingslærernes pedagogiske kompetanse, og de måtte med lite forberedelse prøve ut ukjente tilnærminger. Både Frida og Amund opplevde at de ble bedre på å gjennomføre fysisk og digital undervisning samtidig i løpet av skoleåret. Videre måtte

kroppsøvlingslærerne utfordre egen kreativitet når det gjelder utvikling av undervisningsopplegg med underveisvurdering under koronasituasjonen, og Amund og Marte forklarte at de også benyttet disse i det påfølgende skoleåret. Einar la mer vekt på elevmedvirkning enn tidligere, som følge av at elevene ble motivert av å bedrive aktiviteter som interesserte dem. Brage fortalte at det å inspirere elevene kan skape engasjement, og ut fra dette forsto han viktigheten av å være synlig som kroppsøvlingslærer. Oppgavene elevene gjennomførte fysisk, men leverte digitalt, gjorde det krevende å følge utviklingen deres, og Amund forklarte denne negative erfaringen slik:

Det er jo veldig uvant å ikke kunne vurdere elever i aktivitet. Og det å få de til å dokumentere det de gjør på en god måte, som gjør at det ikke bare blir reint skriftlig [basert vurdering], det var kanskje det som var størst, eller mest utfordrende.

Han mente elevene lærte lite om bevegelse hvis underveisvurderingen kun ble rettet mot det skriftlige arbeidet deres, fordi prosessen som førte dem dit var mer interessant enn selve produktet. Brage påpekte at grunnlaget for underveisvurdering endret seg under nedstengingen ved at elevenes teoretiske kompetanse fikk større viktighet enn tidligere. Videre opplevde Einar å ikke bli kjent med elevene i løpet av skoleåret, og dette gjorde tilpasning av undervisning svært krevende. Samarbeid i aktivitet er sentralt i kroppsøving, men dette var ifølge Marte umulig å gjennomføre under nedstengingen. Amund og Brage erfarte at det måtte legges mye arbeid i å formidle digital kunnskap og informasjon til elevene. Videre var det forskjeller knyttet til nedstenging, og dermed undervisningsformene, mellom skolene til kroppsøvlingslærerne. Dette påvirket arbeidet med underveisvurdering. Både Einar og Marte etterspurte informasjon om halvårsvurdering fra fylket. Da fikk de beskjed om å finne en løsning på hver enkelt skole. Einar opplevde dette som utfordrende på grunn av at han hadde manglende vurderingsgrunnlag på elevene.

Flere av kroppsøvlingslærerne tilegnet seg kompetanse knyttet til digital gjennomføring av undervisning og underveisvurdering da elevene hadde hjemmeskole. Noen ganger foregikk undervisningen digitalt på læringsplattform og fysisk på skolen parallelt. På grunn av nedstenging, var en kombinasjon av undervisningsformene i flere tilfeller nødvendig for at alle elevene skulle få undervisning i løpet av skoleåret. Det er samsvar mellom den formelle læreplan og den oppfattede/iverksatte læreplan på grunn av at elevene med kombinasjonsundervisning kunne oppnå kompetansemålene selv om de ikke hadde mulighet

til å møte opp fysisk på skolen (Goodlad et al., 1979, s. 61–63). Deltagerne klarte med andre ord å tilpasse undervisning og undervisvurdering slik at det kunne bli gjennomført i henhold til læreplanen under koronasituasjonen (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). To av deltagerne i studien uttrykte at de opplevde manglende retningslinjer fra fylket om halvårsvurdering under nedstengingen. Kroppsøvlingslæreres behov for faglig støtte er relevant her (Leirhaug, 2016; Lyngstad et al., 2020; Moura et al., 2020; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013), og generell støtte til undervisvurdering er en del av vurderingsreguleringene. Forskrift til opplæringslova (2006, § 3-10) presenterer prinsipper for undervisvurdering og Kunnskapsdepartementet (KD, 2019, s. 10) har utarbeidet en omtale av undervisvurdering for kroppsøving på Vg1. I tillegg har Utdanningsdirektoratet (Udir, 2021b, 2022) laget tekster som informerer om undervisvurdering. Deltagerne måtte imidlertid tilpasse informasjonen til egen vurderingspraksis og arbeidssituasjon, og kun én av dem hadde satt seg grundig inn i omtalen av undervisvurdering. Spesifikke retningslinjer i skolen for arbeid med vurderingspraksisen i unntakstilstander som koronasituasjonen ville gitt mer relevant støtte, men slik veiledning fantes ikke. Fylket klarte derfor ikke å gi gode svar på deltagerens etterspørsel etter retningslinjer for undervisvurdering, og da måtte kroppsøvlingslærerne finne egne løsninger som var i henhold til vurderingsreguleringene. Dermed tilegnet de seg kompetanse om vurderingspraksisen som var tilpasset koronasituasjonen.

7. Oppsummering

7.1 Konklusjon

Problemformuleringen i denne masteroppgaven er: *Hvordan arbeidet et utvalg kroppsøvingslærere på Vg1 studiespesialisering med undervisvurdering i kroppsøving skoleåret 2020–2021?* Seks kategorier ga oversikt over ulike sider av undervisvurderingen til deltagerne i min studie: ‘arbeid med undervisvurdering’, ‘læreplan i fagfornyelsen’, ‘mål med undervisvurdering’, ‘omfang av undervisvurdering’, ‘evaluering av undervisvurdering’ og ‘erfaring fra koronasituasjonen’. Masteroppgaven gir derfor et bilde på hvordan kroppsøvingslærere på Vg1 studiespesialisering arbeidet med vurderingspraksisen i løpet av skoleåret. Resultatene viser deres planlegging og gjennomføring av undervisvurdering. Masteroppgaven gir en oversikt over vurderingspraksisen slik kroppsøvingslærerne omtalte den, uten at jeg hadde som mål å evaluere kvaliteten av hver enkelt deltager sin undervisvurdering.

I presentasjonen av resultatene var det forskjeller når det kom til deltagerens arbeid med undervisvurdering og vektlegging av den nye læreplanen i prosessen (kategori 1 og 2). Alle kroppsøvingslærerne forklarte hvordan fagfornyelsen og koronasituasjonen påvirket deres vurderingspraksis i løpet av skoleåret. Det var enighet om hva som er målet med undervisvurdering (kategori 3). Elevene skulle få informasjon om sitt nivå og hva de burde gjøre for å utvikle seg videre. Når det gjelder omfanget av vurderingspraksisen hadde deltagerne ulike opplevelser (kategori 4). Fire av fem kroppsøvingslærere gjorde mindre undervisvurdering enn i tidligere skoleår. Evalueringen av vurderingspraksisen viste ulik grad av tilfredshet blant deltagerne, og erfaringen fra koronasituasjonen ga et bilde på deres positive og negative opplevelser fra perioden (kategori 5 og 6). Kroppsøvingslærerne reflekterte over sitt arbeid med undervisvurdering.

I diskusjonen av resultatene ble læreplannivåene til Goodlad et al. (1979), forskningen til Aarskog (2020), Leirhaug (2016), López-Pastor et al. (2013), Lyngstad et al. (2020), MacPhail & Halbert (2010), Moura et al. (2020), Ní Chróinín & Cosgrave (2013) og Tolgfors (2017) og prinsippene for undervisvurdering fra forskrift til opplæringslova (2006) brukt til å skape forståelse av kroppsøvingslærernes utsagn. Momenter knyttet til ‘bevegelsesglede’, ‘læringsmål’, ‘fremovermelding’, ‘fagets timetall’, ‘fysisk aktivitet’, ‘egenvurdering’ og ‘tilbakemelding’ kan løftes frem som spesielt interessante. Kroppsøvingslærernes utsagn må

ses i lys av den spesielle koronasituasjonen. Det innebærer at unntakstilstanden var grunnen til flere av utfordringene deltagerne opplevde. Videre oppsummeres tilknytningen læreplannivåer, tidligere forskning og prinsipper for undervisvurdering har til resultatene i masteroppgaven. Deretter forklares sentrale funn.

Undervisvurderingen til deltagerne i min studie ble sett i lys av den formelle læreplan og den oppfattede/iverksatte læreplan (Goodlad et al., 1979, s. 61–63). Læreplannivåene gir en forståelse av begrepet læreplan, og kan knyttes til kroppsøvlingslærernes vurderingspraksis på grunn av at læreplanen styrte deres arbeid med undervisvurdering. Den tidligere forskningen viste at kvaliteten på elevers læring i kroppsøving øker som følge av formativ vurdering (MacPhail & Halbert, 2010; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013; Tolgfors, 2017), at summativ vurdering ofte gjennomføres i faget (Leirhaug, 2016; López-Pastor et al., 2013; Moura et al., 2020), at formativ vurdering ofte nedprioriteres i kroppsøving (Aarskog, 2020; Leirhaug, 2016; Lyngstad et al., 2020) og at kroppsøvlingslærere har behov for faglig støtte i arbeidet med formativ vurdering i faget (Leirhaug, 2016; Lyngstad et al., 2020; Moura et al., 2020; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013). Prinsippene for undervisvurdering ble totalt sett oppfylt av kroppsøvlingslærerne i min studie. Alle deltagerne planla og gjennomførte vurderingspraksisen i løpet av skoleåret 2020–2021. Undervisvurderingen ble imidlertid gjort på både formative og summative måter (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10).

Resultatene i masteroppgaven viser at kroppsøvlingslærerne på flere områder skapte samsvar mellom den formelle læreplan og den oppfattede/iverksatte læreplan. Deltagerne vektla dannelsingsmålet livslang bevegelsesglede fra den nye læreplanen i kroppsøving, som ligger under fagrelevans og sentrale verdier (KD, 2019, s. 2). Kroppsøvlingslærerne beskrev hvordan de brukte motivasjonstilbakemeldinger for å motivere elevene, og dermed bidro til at elevene fikk gode opplevelser under gjennomføringen av hjemmeoppgavene. Prinsippene for undervisvurdering om læringsmål og fremovermelding ble som regel ivaretatt formativt av deltagerne ved at metoder ble brukt til å forklare elevene hva de skulle lære og å beskrive hvordan elevene kunne forbedre egen kompetanse. Formativ undervisvurdering viser samsvar til det som skal være hensikten med vurderingspraksisen (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). Det må imidlertid understrekes at alle fem kroppsøvlingslærere beskrev metoder knyttet til læringsmål, mens kun tre av dem forklarte metoder i tilknytning til fremovermelding.

Deltagerne arbeidet imidlertid også med underveisvurdering på flere måter som skapte misforhold mellom den formelle læreplan og den oppfattede/iverksatte læreplan. Masteroppgaven viser at kroppsøvlingslærerne hadde kompetanse innenfor underveisvurdering, men at utfordringen var å ha tid til planlegging og gjennomføring av vurderingspraksisen. Det at kroppsøving er et fag med lavt timetall ble lagt frem som en grunn til mangelen på tid. Dersom underveisvurdering planlegges grundig, vil gjennomføringen av vurderingspraksisen kunne være læringsfremmende for elever, og dermed mulig tidsbesparende for kroppsøvlingslærere (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). Derfor kan deltagerens tidsproblematikk delvis ha oppstått på grunn av at kompetansen deres innenfor underveisvurdering ikke var forenlig med vurderingspraksisens hensikt. Videre er ikke fysisk aktivitet i seg selv et av kompetansemålene i den nye læreplanen i kroppsøving (KD, 2019, s. 9), og derfor kan det stilles spørsmål ved om dette alene burde blitt vektlagt av kroppsøvlingslærerne i så stor grad som det ble. Basert på deltagerens beskrivelser var grunnen at koronasituasjonen begrenset motivasjonen til elevene. Dette gjorde at terskelen for å gjøre undervisningsoppleggene måtte senkes så lavt som mulig for å få alle elevene til å delta. Prinsippene for underveisvurdering om egenvurdering og tilbakemelding ble i flere tilfeller ivare tatt summativt av kroppsøvlingslærerne ved at metoder ble brukt til undersøkelse av elevenes fysiske ståsted og kontroll av deres gjennomføring av undervisningsopplegg. Det at underveisvurderingen var summativ viser misforhold til hensikten med vurderingspraksisen, på grunn av at underveisvurdering skal hjelpe elevene i deres læringsprosess (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). Grunnen til at tilbakemelding ble brukt på den beskrevne måten, var koronasituasjonen som gjorde at elevene måtte dokumentere aktivitetene de gjennomførte hjemme. Dette førte til at deltagerne måtte godkjenne et stort antall oppgaver, og de fikk dermed begrenset tid til hver oppgave. Alle kroppsøvlingslærerne beskrev metoder knyttet til egenvurdering og tilbakemelding.

7.2 Videre forskning

Det er behov for mer forskning på underveisvurdering i kroppsøving. Læreplanen i fagfornyelsen ble nettopp innført, og derfor er kroppsøvlingslærere fortsatt i startfasen av sitt arbeid med den. Ytterligere forskning er nødvendig for å kartlegge hvilken innvirkning økt satsing på underveisvurdering har hatt på kroppsøvlingslæreres yrkespraksis. Jeg undersøkte vurderingspraksisen på Vg1 studiespesialisering fra et lærerperspektiv, og det var på grunn av begrensningene som ligger i rammene av en masteroppgave. Forskning på andre trinn og med

utgangspunkt i et elevperspektiv vil kunne gi gode bidrag til fagfeltet. Prosjekter med et større utvalg enn denne masteroppgaven har potensial til å resultere i en bredere oversikt over undervisvurdering i kroppsøving, og slik forskning bør derfor prioriteres i tiden fremover. Økt vektlegging av vurderingspraksisen i forskning vil føre til et større faglig grunnlag når det gjelder hvordan undervisvurdering påvirker elevers læring. Viktigheten av undervisvurdering kan tydeliggjøres for kroppsøvingslærere gjennom slike publikasjoner.

Referanser

- Aarskog, E. (2020). 'No assessment, no learning': exploring student participation in assessment in Norwegian physical education (PE). *Sport, Education and Society*, 26(8), 875–888. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791064>
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5–17. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø]. UiT Munin. <https://hdl.handle.net/10037/9671>
- Andreassen, S.-E., Edvardsen, D. A., Rafaelsen, J. & Rismo, O. (2019, 8. november). *En analyse av læreplan for kroppsøving*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/kroppsoving/en-analyse-av-laereplan-for-kroppsoving/141904>
- Andresen, M. E. (2021, 26. november). Arbeid. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/arbeid>
- Arnesen, T. E., Leirhaug, P. E., Aadland, H. (2017). Dans i kroppsøvingsfaget – mer enn gode intensjoner? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 47–60. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.635>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Bolstad, B. (2021, 16. september). *Hva er formålet med vurderingen?* UiO: Det utdanningsvitenskapelige fakultet. <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/vurdering/hva-er-formalet-med-vurderingen/>

- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1–19.
<https://doi.org/10.5617/adno.8099>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Goodlad, J. I., Ammons, M. P., Buchanan, E. A., Griffin, G. A., Hill, H. W., Iwańska, A., Klein, M. F., McClure, R. M., Richter, M. N., Tye, K. A., Tyler, L. L. & Wilson, E. C. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Book Company.
- Helle, L. (2021, 1. februar). Formativ vurdering. I *Store norske leksikon*.
https://snl.no/formativ_vurdering
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FOU- arbeid innen kroppøvingfaget i Norge fra januar 1978 - desember 2010*. Norges idrettshøgskole.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppøving* (KRO01-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Leirhaug, P. E. (2013, 22. mai). *Hvorfor innsats i kroppøving?* Norges idrettshøgskole.
<https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/leirhaug-petter-erik/hvorfor-innsats-i-kroppsoving/>
- Leirhaug, P. E. (2015). Exploring the relationship between student grades and assessment for learning in Norwegian physical education. *European Physical Education Review*, 22(3), 298–314. <https://doi.org/10.1177/1356336X15606473>

- Leirhaug, P. E. (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, Norges idrettshøgskole]. Brage NIH.
<http://hdl.handle.net/11250/2419782>
- Leirhaug, P. E. & Annerstedt, C. (2015). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616–631. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>
- Leirhaug, P. E. & Arnesen, T. E. (2016). Friluftsliv – et hovedområde i kroppsøvfingsfaget? I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem (Red.), *Ute! Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 129–151). Fagbokforlaget.
- Leirhaug, P. E. & MacPhail, A. (2015). ‘It's the other assessment that is the key’: three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*, 20(5), 624–640.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2014.975113>
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A. & Annerstedt, C. (2016). ‘The grade alone provides no learning’: Investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21–36.
<https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1145429>
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A. & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57–76.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø., Bang, K. M. & Ligestad, P. (2020). Norwegian upper secondary students' experiences of their teachers' assessment of and for learning in physical education: examining how assessment is interpreted by students of different physical abilities. *Sport, Education and Society*, 27(3), 320–331.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1842728>

Læreplan. (2020, 9. september). I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/læreplan>

Løndal, K., Borgen, J. S., Moen, K. M., Hallås, B. O. & Gjølme, E. G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppøving i perioden 2010–2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3), 1–33. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>

MacPhail, A. & Halbert, J. (2010). 'We had to do intelligent thinking during recent PE': Students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 17(1), 23–39. <https://doi.org/10.1080/09695940903565412>

Moura, A., Graça, A., MacPhail, A. & Batista, P. (2020). Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(4), 388–401. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834528>

Ní Chróinín, D. & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: Teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219–233. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.666787>

Nielsen, T. H. (2020, 20. oktober). Anthony Giddens. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/Anthony_Giddens

Nilsson, B. (2007). Gadammers hermeneutikk. *Sykepleien Forskning*, 1(4), 266–268. <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2007.0009>

Norges idrettshøgskole. (2021, 22. november). *APA-veiledning*. <https://www.nih.no/tjenester-og-verktoy/bibliotek/om-biblioteket/apa/>

Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Fyll ut meldeskjema for personopplysninger*. Hentet 29. april 2022 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>

Paradigme. (2022, 3. mai). I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/paradigme>

Prøitz, T. S. & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktbedømming – det (u)muliges kunst?: Læreres setting av standpunktarakter i fem fag i grunnopplæringen* (NIFU STEP-rapport 2010:16). Utdanningsdirektoratet. <http://hdl.handle.net/11250/279131>

Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Skolverket. (u.å.). *Ämne - Idrott och hälsa*.

https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DIDR%26courseCode%3DIDRIDR02%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor_IDRIDR02

Sætren, T. A. (2020). *Vurdering for læring: Hvordan tilrettelegge for læring i norsk og svensk kroppsøving?* [Upublisert bacheloroppgave]. Norges idrettshøgskole.

Sætren, T. A. (2021). *Litteraturgjennomgang om undervisningsvurdering i kroppsøving* [Upublisert eksamensoppgave i MA432]. Norges idrettshøgskole.

Søk & Skriv. (2021, 21. september). *Systematisk søking*.

<https://sokogskriv.no/soking/systematisk-soking.html>

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (W. Hansen, Overs.) (s. 17–45). Gyldendal Akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

- Tolgfors, B. (2017). *Bedömning för vilket lärande? En studie av vad bedömning för lärande blir och gör i ämnet idrott och hälsa* [Doktorgradsavhandling, Örebro universitet]. DiVA OrU. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-56017>
- Tranøy, K. E. & Tjønneland, E. (2020, 18. juli). Analyse. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/analyse>
- Tveit, S. (2013). Educational assessment in Norway. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 221–237. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.830079>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å. a). *Fagfornyelsen*. Hentet 2. februar 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å. b). *Kroppsøving (KRO01-05): Timetal*. Hentet 4. februar 2022 fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/timetall>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 18. november). *Hva er nytt i kroppsøving?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 18. november). *Hva er nytt i læreplanverket?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 4. mai). *Tilsetting og kompetansekrav*.
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/#undervise-i-videregaende-opplaring>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 10. mai). *Individuell vurdering (Udir-2-2020)* [Rundskriv].
<https://www.udir.no/api/data/PrintPageAsPdf?url=/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/?depth=0&print=1&pageName=Individuell%20vurdering%20Udir-2-2020>

Utdanningsdirektoratet. (2021c, 2. november). *Utdanningsspeilet 2021: Hvordan preget koronapandemien barnehager, skoler og fagopplæring i 2020–2021?*
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/koronapandemien/>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 4. februar). *Underveisvurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>

Vinje, E. E. & Brattenborg, S. (2020, 15. desember). *Dropp karakterer i kroppsøving*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-kroppsoving/dropp-karakterer-i-kroppsoving/266419>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata

Vedlegg 2: Informasjon om prosjektet og samtykke til deltagelse

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (2 sider)

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6138fd7a-5260-4faa-a2cb-558bdb8f4b7e>

[Meldeskjema](#) / [Underveisvurdering i kroppsøving](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

483646

Prosjekttittel

Underveisvurdering i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektperiode

01.09.2021 - 31.12.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

15.09.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

TAUSHETSPLIKT

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN 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.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjon om prosjektet og samtykke til deltagelse (3 sider)

Vil du delta i forskningsprosjektet «Underveisvurdering i kroppøving»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å avdekke kroppøvlingslæreres arbeid med underveisvurdering. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette masterprosjektet er å avdekke kroppøvlingslæreres planlegging, gjennomføring og evaluering av egen underveisvurdering ut fra den nye læreplanen i kroppøving. Derfor vil læreres erfaringer og refleksjoner knyttet til egen praksis være datagrunnlaget. Kunnskap om dette skal innhentes gjennom samtale med lærere i kroppøving. Prosjektets problemformulering er: *Hvordan arbeidet et utvalg kroppøvlingslærere med underveisvurdering med utgangspunkt i fagfornyelsen, på Vg1 Studiespesialisering i videregående opplæring i løpet av skoleåret 2020–2021?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det er gjort et strategisk utvalg når det gjelder deltagere i dette prosjektet. Utvalgskriteriene er at deltagerne må være lærere i videregående opplæring med minst 60 studiepoeng knyttet til kroppøving. Disse må ha undervist klasser på Vg1 studiespesialisering i løpet av skoleåret 2020–2021. Målet er å inkludere et utvalg kroppøvlingslærere i prosjektet. Vi har mottatt dine kontaktopplysninger fra din arbeidsgiver.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som skal benyttes i prosjektet er intervju. Dersom du samtykker til deltagelse, innebærer det å delta på ett intervju med varighet på 30–60 minutter. Opplysningene som samles inn, vil være knyttet til ditt arbeid med underveisvurdering i kroppøving i løpet av skoleåret 2020–2021. Intervjuer er masterstudent Torbjørn Asak Sætren. Opplysningene vil registreres ved hjelp av en lydopptaker, og transkriberes manuelt i etterkant. Du kan be om å få tilsendt transkripsjonen for gjennomlesning.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke personopplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til personopplysningene er masterstudent Torbjørn Asak Sætren og veileder Petter Erik Leirhaug. Det gjøres tiltak for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til opplysningene. Aktive forskningsdata lagres i Norges idrettshøgskoles løsning for sikker lagring. Dine personopplysninger vil bli aidentifisert så snart som mulig. I oppgaven vil kun kjønn, utdanning og antall år arbeidserfaring inkluderes, og derfor kan ikke din deltagelse spores tilbake til deg. Navnet ditt vil erstattes med et fiktivt navn og arbeidsplassen din vil ikke oppgis.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som senest er i desember 2022. Det innebærer at personopplysninger og lydopptak slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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.

Dine rettigheter

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

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

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

- Norges idrettshøgskole ved Petter Erik Leirhaug (e-post: petterel@nih.no, tlf.: 23 26 22 57 / 47 76 03 70) eller Torbjørn Asak Sætren (e-post: torbjorn.saetren@gmail.com, tlf.: 47 35 11 52)
- Norges idrettshøgskoles personvernombud: Rolf Haavik (e-post: personvernombud@nih.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post: personverntjenester@nsd.no eller på tlf.: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Petter Erik Leirhaug

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Torbjørn Sætren

Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Undervisvurdering i kroppsøving», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide (2 sider)

Intervjuguide – «Undervisvurdering i kroppsøving»

Innledning:

- Fortelle om min bakgrunn og plan med prosjektet (masterstudent ved NIH og få oversikt over hvordan undervisvurdering gjennomføres uten å vurdere praksisen)
- Informere om hvordan intervjuet skal gjennomføres, og gjenta lærerens rettigheter som stod i prosjektets informasjonsskriv (sikre at samtykkeerklæringen er underskrevet)
- Starte lydopptak
- Legge frem problemformulering («Hvordan arbeidet et utvalg kroppsøvlingslærere med undervisvurdering med utgangspunkt i fagfornyelsen, på Vg1 Studiespesialisering i videregående opplæring i løpet av skoleåret 2020–2021?») og understreke at intervjuet handler om forrige skoleår
- Hente inn uidentifiserbar informasjon om læreren som er relevant for studien (kjønn, utdanning og antall år arbeidserfaring som lærer i kroppsøving på hvilke trinn)

Vurdering:

- o Hva innebærer vurdering i kroppsøving generelt sett for deg (hva tenker du på når du hører «vurdering i kroppsøving»)?
- o Hvordan arbeidet du med vurdering under koronasituasjonen (hvordan planla og gjennomførte du vurdering i løpet av skoleåret 2020–2021)?
- o Har koronasituasjonen ført til noen spesielle utfordringer?

Undervisvurdering:

- o Hvordan forstår du undervisvurdering i kroppsøving?
- Definere begrepet undervisvurdering og tilknyttede prinsipper på en generell måte [hvis nødvendig]
 - o Hvordan arbeidet du med undervisvurdering forrige skoleår (hvordan planla og gjennomførte du undervisvurdering i løpet av skoleåret 2020–2021)?
 - o Hvilket omfang var det på ditt arbeid med undervisvurdering?
 - o Hva ønsket du å oppnå med undervisvurdering?
 - o Hvilken innvirkning hadde undervisvurderingen på elevenes utvikling?
 - o Hvordan vil du evaluere undervisvurderingen?
 - o Kan du beskrive momenter i ditt arbeid fra forrige skoleår som du tenker på når det gjelder undervisvurdering [hvis læreren ikke har et forhold til praksisen]?

Ny læreplan:

- o Hvordan arbeidet du og dine kollegaer med fagfornyelsen (LK20) og den nye læreplanen i kroppsøving, i løpet av skoleåret 2020–2021?
- o Kjenner du til de nye omtalene av undervisvurdering i læreplanen, og var disse til hjelp for deg i kroppsøving [hvis ja]?
- o Hva kan være grunnen til at du ikke tok utgangspunkt i fagfornyelsen og/eller omtalene i ditt arbeid [hvis det var tilfellet]?

Koronasituasjon:

- o Hvordan påvirket koronasituasjonen din undervisning i kroppsøving?
- o Hva gjorde dette med undervisvurderingen elevene mottok?

- Hvordan opplevde elevene undervisningen i denne perioden?
- Er det noen erfaringer du som lærer vil ta med deg videre fra koronasituasjonen, og inn i en mer normal undervisningssituasjon?

Øvrig undervisvurdering:

- Legge frem praksis som kan omtales som undervisvurdering
 - Ble noe av dette eller lignende praksis benyttet, og hvordan ble det organisert [hvis ja]?

Avslutning:

- Spørre om læreren vil legge til noe
- Avslutte lydopptak
- Takke for lærerens oppmøte
- Informere om at læreren kan ta kontakt ved spørsmål