

Glenn Håberg

«Jeg mistet hammeren min som snekker»

Kroppsøvingslæreres opplevelser av hjemmeskole og setting av standpunktkarakter på 10. trinn under Covid-19.

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

Sammendrag

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap skrevet under institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier ved Norges Idrettshøgskole.

Problemområdet for oppgaven er kroppsøving og vurdering av kroppsøving under hjemmeskole. Litteraturgjennomgang i forbindelse med oppgaven viser at det er gjort lite kvalitativ forskning på kroppsøvingslæreres opplevelse av hjemmeskole generelt og spesielt lite hva gjelder vurdering under pandemien.

Tidligere forskning på vurdering i kroppsøving viser at, til tross for økende fokus, er vurdering i kroppsøving både omstridt og utfordrende. Dette er blant annet knyttet til stort tolkningsrom, mangel på felles forståelse av begreper, mål og hvordan sette en rettferdig standpunkt karakter i faget.

12. mars 2020 stengte skoler over hele verden ned for å begrense spredningen av Covid-19. Dette resulterte i mangfoldige, inngripende endringer på både samfunn, skole og den enkeltes liv. Hverdagen ble totalforandret, og endringene representerer en historisk enestående forandring også for kroppsøving. I oppgaven benyttes teorien om praksisarkitektur utviklet av Steven Kemmis som ramme for å belyse endringene, og hva som muliggjør eller hindrer utvikling i en praksis.

Til studien ble det rekruttert fem kroppsøvingslærere som underviste og gav sluttvurdering i 2020 og/eller 2021. Det empiriske grunnlaget er kvalitative, semistrukturerte intervjuer med disse lærerne. Analysen lener seg på rammeteori, forståelse av vurdering i norsk skole og andre teoretiske underpunkter.

Oppgavens funn tyder på at når vanlig kroppsøving ble hjemmeskole og avstanden økte, opplevde informantene markante endringer og begrensninger i praksisarkitekturen rundt kroppsøving. Noe av det mest fremtredende er hvordan det opplevdes umulig å tilby den fulle verdien av faget. Rammebetingelsene for vurdering for læring (VfL) ble dårligere, og en rekke vurderingsspesifikke utfordringer og begrensninger ble aktualisert. Karaktergrunnlaget ble mangelfullt og kroppsøvingslærerne mente det var vanskeligere å være rettferdig.

Oppgaven bidrar til å øke kunnskapen rundt faget kroppsøving i Norge generelt, og relatert til hjemmeskole og vurdering og VFL i kroppsøving spesielt. I tillegg til å kaste lys over utfordringene og begrensningene under hjemmeskole, peker den på hvordan situasjonen også kan ha stimulert til nye tanker, ideer og kunnskap om veier videre for fremtidens kroppsøvingsfag.

Nøkkelord: *kroppsøving, Covid-19, hjemmeskole, pandemi, vurdering, VFL.*

Abstract

This is a master's thesis written at the department of teacher education and outdoor studies at The Norwegian School of Sport Sciences.

The problem area in this thesis is physical education (PE) and assessment of PE during homeschooling. A literature review done in relation to the thesis shows that little qualitative research has been done when it comes to PE teacher's experiences of homeschooling in general and especially assessment of PE students during the pandemic.

Previous research on assessment in PE shows that, in spite of an increasing focus, assessment in PE is controversial and challenging. Among other things, this is connected to the numerous ways of interpreting the subject, lack of common understanding of PE terms, goals and how to set a fair final grade in PE.

On March 12th schools all over the world shut down to limit the spread of Covid-19. This resulted in intrusive changes on society, school and the life of the individual. Everyday life changed dramatically, and the changes represent a historically unique difference also regarding PE. The theory of practice architectures developed by Steven Kemmis is used as a theoretical frame to enlighten the changes and what enables or constrains development in a practice.

Five PE teachers giving the final assessment in 2020 and/or 2021 were recruited for the study. The empirical fundament is qualitative, semi-structured interviews with these teachers. The analysis leans on the theoretical frame, the understanding of assessment in the Norwegian school system and other theoretical subpoints.

The findings suggest that when normal PE became homeschooling and the distance increased, informants experienced significant changes and constraints in the practice architectures around PE. Some of the most prominent is how it felt impossible to offer the full value of PE. The conditions for Assessment for learning (AfL) worsened, and several assessment challenges and limitations were actualized. The grade basis was unsatisfying, and the PE teachers had a harder time being fair.

The thesis contributes to the research around PE in Norway in general and relates to homeschooling and assessment and AfL specifically. It sheds a light on the controversies and challenges during homeschooling and points to how the situation also could stimulate new thoughts, ideas and knowledge moving on into the future of PE.

Key words: *physical education, Covid-19, homeschooling, pandemic, assessment, AfL.*

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG.....	1
INNHALDSFORTEGNELSE	5
FORORD	8
1. BAKGRUNN FOR PROSJEKTET	9
Problemstilling og formål.....	11
Kunnskapsstatus.....	12
Tidligere forskning på kroppsøving under Covid-19	12
Tidligere forskning på kroppsøving og standpunktkarakter	15
Struktur	16
2. TEORI	17
Teorien om praksisarkitektur.....	17
Praksisteori	17
Hva er praksis?.....	18
Teorien om praksisarkitektur.....	19
Kulturdiskursive forhold.....	20
Materialøkonomiske forhold	20
Sosialpolitiske forhold	21
Praksisarkitektur og noen av teoriens premisser.....	21
Hva betyr det å kunne forstå en praksis?.....	22
Figurer.....	23
Vurdering i kroppsøving.....	24
Vurdering og vurderingens generelle formål.....	24
Vurdering for læring (VfL)	25
Summativ vurdering.....	26
Formativ vurdering.....	27
Vurderingsutfordringer og aktuell kroppsøvningsdebatt	29
VfL i kroppsøving.....	31
Læreplanen i kroppsøving.....	34
Økt ansvarliggjøring av lærere etter LK06	35
Formål for faget og kjerneelementer / hovedområder	37
Kompetansemål og kjennetegn på måloppnåelse i LK06	37
Hva er viktig for sluttvurderingen på ungdomstrinnet med utgangspunkt i LK06?	38
3. METODE	40
Kvalitativ metode og intervju	41
Intervju, forskerrolle og hermeneutikk.....	42
Strategisk utvalg.....	44
Intervjuguide og prøveintervju	44

Gjennomføring av intervjuene	45
Etikk.....	46
Hvem er jeg som masterstudent og forsker?	46
Etiske overveielser i min intervjusituasjon	47
Kvalitetskontroll	47
Reliabilitet og validitet	48
Begrepet kroppsøving i oppgaven	49
Analyse og fortolkning av data	51
Fortrolighet og oversikt	51
Tilnærming til dataene.....	52
Tematisk analyse.....	52
Resultater og tolkning underveis	53
Oppbygging av diskusjonskapittelet	54
Oppgavens referanser til Utdanningsdirektoratet.....	55
4. RESULTATER	56
Informant 1: Ingvild	56
Praksisarkitektur	56
Vurdering for læring	58
Læreplan, innhold og videre praksis	59
Informant 2: Helge	60
Praksisarkitektur	60
Vurdering for læring	61
Læreplan, innhold og videre praksis	62
Informant 3: Cristian.....	63
Praksisarkitektur	63
Vurdering for læring	65
Læreplan, innhold og videre praksis	66
Informant 4: Alexander.....	67
Praksisarkitektur	68
Vurdering for læring	70
Læreplan, innhold og videre praksis	71
Informant 5: Petter.....	72
Praksisarkitektur	72
Vurdering for læring	73
Læreplan, innhold og videre praksis	74
5. DISKUSJON	76
Del 1: Markante endringer i praksisarkitekturen rundt kroppsøving.....	76
Endringer i kulturdiskursive forhold	77
Bedre samtaler mellom kroppsøvingslærerne.....	77
Støtte fra skoleledelsen	78
Kroppsøving under hjemmeskole ble kommunisert som et aktiviseringsfag	79
Endringer i materialøkonomiske forhold	80
Elevenes hektiske hjemmeforhold – aktiviteter og innhold for å motivere elevene.....	81
Endringer i sosialpolitiske forhold.....	83

2020 versus 2021 i lys av sosialpolitiske regler. Informantene søkte hjelp og støtte utenfra.....	84
Endringer av rammebetingelser for VfL.....	85
Elevene ble «borte» og alt ble i større grad priggitt elevene.....	86
Oppsummering.....	88
Del 2: Det var umulig å tilby elevene den fulle verdien av kroppsøving.....	88
Variasjon er ikke nok.....	89
Kroppslig læring, deltagelse og samspill forsvant og bevegelsesglede ble mindre.....	90
Oppsummering.....	91
Del 3: Urettferdig eller så rettferdig som mulig i lys av situasjonen?	92
Informantene var snillere.....	92
Det var vanskeligere å være rettferdig.....	94
Å sette standpunkt karakter ble enda mer krevende, karaktergrunnlaget var mangelfullt.....	95
Oppsummering.....	97
Del 4: Utfordrende, krevende og meget frustrerende, men også veldig lærerikt	97
Få tekniske problemer med å flytte kontoret hjem.....	98
Elevene kunne styre sitt eget læringstempo.....	98
Forandringer i og nytenking rundt fagets innhold.....	99
Oppsummering – Veier videre mot fremtidens kroppsøving?	100
KONKLUSJON.....	101
6. LITTERATURLISTE.....	103
7. VEDLEGG.....	123
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	123
Vedlegg 2: Informasjonsskriv.....	125
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	128

Forord

Tilbake i 2020 totalforandret pandemien livene våre. Når vi nå skriver mai 2022 er det meget spesielt å tenke tilbake på de to foregående årene. Jeg føler meg privilegert og stolt over å ha gjennomført masteroppgaven på normert tid til tross for en uforutsigbar og krevende studie-, arbeids- og sosialhverdag. Når jeg har fått spørsmål om hva jeg skriver min mastergrad om har jeg konstant blitt påminnet pandemiens implikasjoner på eget liv, men ikke minst konsekvensene på et nasjonalt og et globalt nivå. Det er i denne merksnodige og enestående tiden masteroppgaven har blitt utarbeidet. Nå ser den endelig dagens lys.

Opggaven markerer avslutningen på min mastergrad i idrettsvitenskap, institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier ved Norges Idrettshøgskole. Jeg vil derfor sende en stor takk til instituttet og hele institusjonen. Skolen ligger mitt hjerte nært, og det er viktig for meg å fremheve hvor positivt samarbeid med skolen oppleves. Kunnskapen og erfaringene jeg har utviklet om kroppsøvingslæreres opplevelse av hjemmeskole og setting av standpunkt karakter tar jeg med meg inn i min videre praksis.

Jeg vil også rette en takk til kroppsøvingslærerne som har fungert som informanter i denne oppgaven. Dere var imøtekommende og velvillige. Uten dere hadde aldri denne oppgaven blitt til.

Min veileder i mastergradsarbeidet har vært førsteamanuensis Petter Erik Leirhaug. Han vil jeg takke for et fruktbart og konstruktivt samarbeid kjennetegnet av munter og hyggelig, fagspesifikk og kvalitetstynget mailkorrespondanse og etter hvert fysiske møter. Dine gode tilbakemeldinger og tette oppfølging har vært avgjørende for sluttresultatet. Takk for at du har satt av den tiden du har gjort, Petter Erik.

Sist, men ikke minst, en kjærleikens hyllest til min evinnelige støttespiller, livsledsager og kone, Sofie Håberg. Takk for at du er der for meg!

Ensjø, 2022

Glenn Håberg

1. Bakgrunn for prosjektet

I lunsjpausen pleide jeg å sitte meg på terrassen og nyte en kopp kaffe i formiddagssolen. Til tross for Covid-19 og hjemmeskole var værmeldingen våren 2020 da noe å smile av? Nok en kroppsøvingstime var over. Skolen jeg jobbet på hadde bestemt at alle klassene på hvert trinn skulle ha kroppsøving samtidig. Jeg var dermed ansvarlig for å følge opp seksti elever på en gang. Store deler av de siste to timene hadde jeg brukt på å ringe rundt og vekke enkeltelever, få dem til å åpne oppgaven eller spørre dem om de hadde forstått. «De samme elevene hver uke», tenkte jeg. Noen hadde ringt meg og spurt om de kunne gjennomføre oppgaven senere, de ville heller fokusere på de teoretiske fagene nå. Noen forespurte om de kunne gjøre andre aktiviteter enn de valgene jeg hadde lagt til rette for: de kunne ikke ha orientering fordi de fikk jo ikke lov til å gå ut, eller så var det for kaldt, de hadde ikke plass til å gjøre turnøvelsene innendørs, og den LIVE-streamede styrketreningen med meg var klein. Enkelte hadde jeg ikke fått kontakt med i det hele tatt. De fleste elever gjorde et helt ok arbeid, andre gjorde det ekstraordinært godt sammenlignet med hva elevene viste og presterer i ordinær kroppsøving. Vårsolen varmet der jeg satt og reflekterte rundt hva jeg egentlig kunne forvente av den enkelte elev. Jeg tok en slurk av kaffen, en litt for stor, brant meg på tungen mens tankerekken fortsatte: «Hvordan skal jeg sette standpunktarakter for elevene mine i kroppsøving i år?».

Slike refleksjoner rundt problematiske forhold viser litt av annerledesheten ved min egen praksis som kroppsøvingslærer under Covid-19. Den spesifikke utfordringen og vanskelighetene knyttet til sluttvurderingen for elevene på 10. trinn og å sette meningsfulle og rettferdige standpunktarakterer i så spesiell situasjon, skapte en nysgjerrighet og gav meg motivasjon til å utforske hvordan andre kroppsøvingslærere opplevde situasjonen.

Utbruddet av den globale pandemien, Covid-19, hadde ført til en enestående nedstengning av skoler over hele verden. 12. mars 2020 ble elever i Norge sendt hjem på dagen (Roe et al., 2021). Samme morgen visste ikke en gang vår egen statsminister at hun, bare timer senere, skulle stenge skoler og sende elever og lærere hjem. Spredningen av Covid-19 måtte bremses, og dermed påkrevde myndighetene mindre sosial kontakt og færre møteplattformer. Hjemmeskole og lite fysisk oppmøte ble skolehverdagen for mange elever og lærere i lang tid. Tiltakene, nedstengingen og restriksjonene har vart og rukkit, og implikasjonene, annerledesheten, graden av omstilling og konsekvensene av pandemien er et bilde på hvor store omstillinger som kan skje på kort tid i dagens samfunn (Krumsvik, 2020). Når tiden var

inne for standpunktvurdering av elever i grunnskolen i 2020, førte pandemiens implikasjoner til at denne ble gjennomført uten at elevene var tilbake til normal skolehverdag. Utover skoleåret 2020 / 2021 ble det klart at pandemien vedvarte og ikke slapp taket. Til tross for at samfunnet nå hadde levd med pandemien en stund preget de pandemiske forholdene livene våre. Standpunktvurdering av elevene i grunnskolen i 2021 ble derfor også satt på bakgrunn av en skolehverdag influert av Covid-19. Selv i periodene når elevene var tilbake på skolen på gult, grønt eller normalt nivå, den nivåinndelte inndelingen av smitteverntiltak (Helsedirektoratet, 2022), ble elever og lærere fortalt at de skulle holde seg hjemme dersom de hadde symptomer på viruset eller dersom de hadde vært nærkontakter med noen som hadde fått påvist Covid-19. Så sent som i desember 2021 bestemte myndighetene igjen å innføre hjemmeskole på grunnskolenivå i mange kommuner, blant annet Osloskolen (Kristiansen & Iversen, 2021). I skrivende stund, mai 2022, har samfunnet i stor grad lagt pandemien bak seg, og sammen ser vi fremover. Pandemien har derimot påvirket skolehverdagen og vil påvirke standpunktvurderingen også dette året. 10. klassingene som om kort tid skal få standpunkt karakter har under et år med normal ungdomsskolehverdag bak seg.

Samtidig som pandemien har påvirket faget har også en ny læreplan, Fagfornyelsen av Kunnskapsløftet, stått på trappene og gradvis blitt implementert (Utdanningsdirektoratet 2021e). Generelt fokuserer de nye læreplanene på begreper som vurdering for læring, dybdelæring og godt læringsmiljø med tilpasset undervisning hvor elevene i større grad skal være aktive i egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2021f). Kroppsøving kjennetegnes av samspill med andre, elevmedvirkning og å løse utfordringer i et mangfoldig læringsfellesskap. Faget skal gi rom for et variert spekter av aktivitetsformer gjennom allsidig motorisk læring og stimulering til bevegelsesglede. Gjennom deltakelse og samarbeid i undervisningen skal elevene anerkjenne forskjellighet og inkludere alle (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2019c). Under pandemien har dermed fagets egenart og typiske rammer blitt endret. En teori som er egnet, og som i lærerforskning er blitt brukt, til å vise hvordan ytre og indre endringer av rammer muliggjør eller begrenser praksis og profesjonsutøvelse, er teorien om praksisarkitektur (Kemmis et al., 2014). Det gjøres her et forsiktig frempek mot det som vil være denne masteroppgavens teoretiske ramme. Vitnemålet elevene får mot slutten av grunnskolen legger klare føringer for elevenes veivalg videre i livet, og er med andre ord definerende for dem. For tredje året på rad påvirker pandemien

arbeidet med standpunkt karakteren. Hva vil være rettferdig overfor elevene, overfor profesjonen og overfor kroppsøvingens egenart? Hva tenker andre lærere?

Problemstilling og formål

Møtet med problemområdet, slik det skisseres i innledningen, gav en rekke ubesvarte spørsmål både generelt for kroppsøving og spesifikt for arbeidet med vurdering og det å sette standpunkt karakter. Jeg formulerte på bakgrunn av dette og i lys av refleksjonene følgende problemstilling som ledetråd for masteroppgaven:

Hvordan opplevde kroppsøvingslærere på 10. trinn kroppsøving under hjemmeskole, herunder spesielt setting av standpunkt karakter?

I problemstillingen brukes begrepet «hjemmeskole» åpent for å betegne den alternative måten opplæringen ble organisert på under pandemien, skole som foregår fra hjemmet. Senere i oppgaven presenteres begrepet «digital kroppsøving» i relasjon til hjemmeskole. Begrepet tar utgangspunkt i den digitale kroppsøvingen som ble hverdagen i forbindelse med pandemi og hjemmeskole, men «digital kroppsøving» favner om all kroppsøving som foregår digitalt, med andre verktøy, læringsformer og så videre. Det vil også si i tilfeller der kroppsøving digitalt eventuelt er et valg, men ikke et krav.

Opgaven har en hermeneutisk og kvalitativ metodetilnærming (se kapittel 3). I kvalitativ metodelitteratur (se for eksempel Tanggaard & Brinkmann, 2012; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2018) brukes både begrepene «opplevelse» og «erfaring» om hva man ønsker å utvikle en forståelse av i kvalitative studier. Ifølge Gadamer (2010) er «erfaring» et av de minst klare begrepene innenfor hermeneutikken, og på engelsk oversettes både opplevelse og erfaring til «experience». Grunnlaget for at det er begrepet «opplevde» som brukes i problemstillingen er med utgangspunkt i at menneskers opplevelse skaper grunnlag for forståelse, og at begrepet, kanskje tilfeldigvis, ofte nevnes forut for «erfaring» i kvalitativ metodelitteratur (for eksempel Thagaard, 2018). Når problemstillingen spør etter informantenes opplevelser inkluderes dermed også erfaringer. Jeg forstår begrepet «opplevelse» i tråd med Kennair (2020) som innholdet av informantens subjektive erfaring, persepsjon, emosjonelle tilstand, tankeprosesser og motivasjon.

Med utgangspunkt i egne opplevelser, jobb, og hvilket alderstrinn av kroppsøving jeg kjenner best, er det lærere på ungdomsskolen som er i målgruppen og som oppgaven retter seg mot. I skrivende stund, mai 2022, er det ikke lenge igjen før lærere på 10. trinn igjen skal sette standpunkt karakter. Søk og gjennomgang av forskningslitteratur identifiserte et kunnskapshull rundt læreres opplevelse av kroppsøving under pandemien, men spesielt opplevelser rundt vurderingsarbeidet underveis og setting av standpunkt karakter. Formålet med oppgaven er derfor å få og bidra til bedre kunnskap om hvordan kroppsøvingslærere opplevde hjemmeskole, herunder spesifikke opplevelser rundt kroppsøving praksis og spesielt standpunkt karakter.

Empirisk er oppgaven vinklet mot 2020 og 2021, men tilnærmer seg også 2022, fordi den i sin helhet har som mål å være fremoverrettet mot videre kroppsøving praksis sett i lys av kroppsøvingslæreres egne opplevelser knyttet til kroppsøving og Covid-19. Meningen er dermed å samle, transkribere og se på resultatene rundt hvordan et utvalg lærerne opplevde hjemmeskole og standpunkt karakter.

Kunnskapsstatus

I det følgende vises hva som har vært forsket på innenfor problemområdet som skisseres i innledningen, og i forlengelsen av dette hvorfor problemstillingen er interessant og relevant å forske på. Fremstillingen presenterer et litteratursøk på kroppsøving under pandemien etterfulgt av et kort overblikk over noe av det som er trukket frem av forskning på vurdering og standpunkt karakter i faget.

Tidligere forskning på kroppsøving under Covid-19

I kraft av at forskningsprosessen har vært preget av fleksibilitet (Thagaard, 2018) samt at pandemien har vedvart har det blitt gjennomført litteratursøk i flere runder, senest i april 2022. Dette sikrer oppdatert, aktuell fremstilling av forskning på det fagområdet oppgaven skrives i forbindelse med. Det første databasesøket ble gjennomført i slutten av april 2021 i databasene «SportsDiscuss», «Web of Science» og «Eric». Målet og fokusområdet for søket angikk kroppsøving faget i kombinasjon med Covid-19, og i senere søk også spesifikt rettet mot vurdering og læreres opplevelser. Det er også gjennomført flere senere søk som rettet seg mer mot vurdering og lærerens opplevelser, da med samme inklusjons- og eksklusjonskriterier som primærsøket. I tillegg ble bibliotekenes søketjeneste «Oria» benyttet. Flere viser til at det er viktig å gjennomføre kjedesøk (Randolph, 2009, s.7;

Rienecker & Jørgensen, 2013), og i praksis har referanselistene til alle artiklene som ble lest i fulltekst blitt saumfart på jakt etter flere relevante forskningsartikler. Flere undersøkelser som forsker på kroppsøvingfaget og pandemien fra et lærerperspektiv, eller som reflekterer rundt og trekker på sentrale utfordringer pandemien førte til for lærere, samt artikler som drøfter pedagogiske spørsmål, er inkludert i presentasjonen. De sistnevnte artiklene legger frem anbefalinger for undervisning og håndtering av kroppsøvingfaget i lys av Covid-19 både med et nåværende og fremtidig perspektiv.

Lærerne i studiet til Jeong og So (2020) og Johnson et al. (2020) peker på et begrenset kroppsøvingfag med begrenset undervisning innenfor begrensede omgivelser. Varea et al. (2020) sin gruppe av informanter, kommende lærere, opplever en trussel rundt fagets identitet hva gjelder mangel på læring i bevegelse. På lignende vis retter Alcalá et al. (2021) en bekymring om kroppslig læring og hvordan flere av læringsmodellene begrenses som en konsekvens av faglig praksis under Covid-19. Samme forfattere trekker også frem hvor begrenset kroppsøvingfaget opplevdes knyttet til tilrettelegging av undervisningen og den faglige respekten overfor elevene, nå kontra før pandemien (2021). Lærerne i studiet til Johnson et al. (2020) gir uttrykk for lite meningsfulle digitale timer som ikke tilfredsstillt læreplanstandarder, mens Roe et al. (2021) trekker frem at utfordringer for lærerne de intervjuet, var distansen mellom lærer og elev, mangelfullt utstyr og manglende innsikt i arbeidet til elevene. Lee og Chang (2021) viser muligheten for et personlig tilrettelagt tempo for elevene, men en en-veis kommunikasjonsform som ikke lot lærere måle fremgang, samt en dramatisk økning av krav til læreres tid, digitale ferdigheter og effektiv bruk av teknologi.

Kroppsøvingslærere i studiet til Johnson et al. (2020) fikk ikke hjelpen og støtten de trengte fra blant annet skoleledelsen, og uttrykker frustrasjon rundt hvordan faget ble marginalisert under pandemien. Det kommer frem at kroppsøvingslærere trenger verktøy for å utvide teknisk-pedagogisk kompetanse og ressurser for å kunne forsvare egen praksis i uheldige situasjoner som pandemien. Videre viser samme forfattere også at lærere etterspør hjelp til en profesjonell utvikling rettet mot læreplanen, og at hjelpen som ble tilbudt var rettet mot klasseromsundervisning. 23% av lærerne i artikkelen til Roe et al. (2021) rapporterer at kroppsøving har blitt mindre prioritert under pandemien, og at mange lærere gav individuelle oppgaver som forutsatte stillesittende arbeid i stedet for å gjennomføre fellesøkter og gi digitale instruksjonsvideoer. Alcalá et al. (2021) peker på at pandemien har utfordret fagets egenart og målene som former faget. På denne måten har kroppsøvingslæreres rolle og

forpliktelser overfor profesjonen blitt aktualisert. Lærerne opplevde radikale endringer, usikkerhet og frykt for at faget mistet elementer av sin substansielle egenart, mens Jeong og So (2020) viser til et mindre effektivt kroppsøvfingsfag hvor man ikke fikk til å tilby elevene den fullverdige verdien av kroppsøving.

Ifølge Mælan et al. (2021) var ikke lærerne forberedt på den ekstraordinære situasjonen selv om Norge hadde vært fremtredende når det kommer til å utstyre skoler med informasjons- og kommunikasjonsteknologi. Lærerne måtte lære nye måter å lære bort på og samtidig følge opp og støtte hver individuelle elev digitalt. Informantene til Ng et al. (2021) hadde enormt mye å gjøre de første ukene og gjennomførte undervisning på mange forskjellige plattformer i starten for å finne ut hva som fungerte. Varea et al. (2020) viser at informantene var mindre positivt innstilt til faget da de opplevde å kunne vise mindre empati og tilpasset undervisning overfor elever, og Jeong og So (2020) intervjuer lærere som prøvde seg frem, men hadde mangel på erfaring. Det fremkommer et stort sprik i ferdighetsnivået til lærere der noen hadde problemer med å utarbeide enkle oppgaver, mens andre hadde færre problemer med å takle omstillingen i seg selv. Filiz og Konukman (2020) trekker i sin pedagogisk filosofiske artikkel frem at forskjellige lærere brukte forskjellige metoder som for eksempel digitale klasser, innspilling av videoer, oppgaver til elevene og linker elevene skulle følge for å legge til rette for motivasjon.

Jeong og So (2020) viser hvordan en forbedret delingskultur med andre kroppsøvlingslærere både lokalt, nasjonalt og globalt var tilfelle, men at det likevel er samstemthet rundt at det generelt sett kreves en endring og utvikling for å kunne tilby elevene et mer motiverende kroppsøvfingsfag. Lee og Chang (2021) viser at kravet til teknologiske evner har økt som et produkt av pandemien, og Roe et al. (2021) reflekterer rundt at det er stort rom for forbedring når det kommer til å bruke digital utdanning. Ifølge Johnson et al. (2020) følte teknisk dyktige lærere både selvtillit og mestring, og i tillegg gav den digitale organiseringen mer aktiv læringstid. Varea et al. (2020) trekker frem at håndteringen av faget under pandemien kan ha resultert i at lærere fremover tilrettelegger for mer individuelle aktiviteter, personlig rom og mindre fysisk kontakt. Alcalá et al. (2021) sier at hele konseptet samarbeid må restruktureres grunnet den distanserte undervisningen og individualiseringen av faget, mens Ng et al. (2021) viser viktigheten av at lærerne får trening på bruken av digitale pedagogiske verktøy og hvordan disse har vært gunstige for å holde jevnlig kontakt og kommunikasjon med elever. De pedagogisk filosofiske artiklene (Filiz & Konukman, 2020; Lee & Chang,

2021; Beard & Konukman, 2021) er i stor grad fremoverrettet og ser på hvordan situasjonen kroppsøvingslærere står i kan medføre endringer i praksis og hvordan dette kan skje på en hensiktsmessig måte. Beard og Konukman (2021) fremmer eksempelvis syv viktige tankekors og nøkkelstrategier for digital læring og motivasjon.

Hva gjelder vurderingsaspektet ved kroppsøvingsfaget under pandemien undersøker Jeong og So (2020) utfordringer knyttet til vurdering direkte. Begrensede retningslinjer for vurdering gjorde reell vurdering med utgangspunkt i digitale moduler umulig. Videre peker artikkelen på utfordringer ved å gjennomføre vurdering når man ikke ser elevenes prestasjoner og øving, samt at vurderingen ikke skjer i nåtid. En gruppe mente at vurderingskonseptet og vurderingspraksisen i digital kroppsøving må reetableres basert på hvor utfordrende vurderingen har vært. Elevene vurderes også dårligere fordi man vurderer enkle innleveringer med lite variasjon.

Johnson et al. (2020) trekker frem hvordan lav deltakelse blant elevene resulterte i utfordringer knyttet til vurderingsarbeidet. En bekymring for at elevene ikke gjør det de sier de gjør i innleveringene sine samt hvordan det er vanskelig å skjønne hvordan man skal vurdere elevene. Roe et al. (2021) viser at det er en sammenheng mellom resultatene til elevene som taklet hjemmeskole best generelt og motsatt. Filiz og Konukman (2020) fremmer at lærere bør ha som mål å utvikle vurderingssituasjoner som tar hensyn til det individuelle nivået elevene er på. Beard og Konukman (2020) trekker frem dette som en av sine syv nøkkelstrategier.

Tidligere forskning på kroppsøving og standpunktkarakter

Kroppsøving er inne i en tid hvor høyaktuell politisk debatt rundt blant annet oppbygging og vurderingsordning preger faget (for eksempel Vinje, 2021b; Danielsen, 2021; Sæle et al., 2021). Aktuell forskning peker på kroppsøving som et av de vanskeligste fagene å vurdere og sette standpunktkarakter i (for eksempel Prøitz & Borgen, 2010; Leirhaug, 2016; Vinje, 2021a). Tradisjonelt og historisk sett er ikke vurdering og standpunktkarakter noe det har vært forsket mye på i kroppsøving (Arnesen et al., 2013; Leirhaug, 2016), men de siste årene har forskningen vokst og det er godt dokumentert at kroppsøving har et stort tolkningsrom, mangler felles forståelse og har store utfordringer knyttet til begreper som rettferdighet, validitet og reliabilitet (for eksempel Prøitz & Borgen, 2010; NOU 2014: 7; NOU 2015: 8; Aasland et al., 2020; Annerstedt & Larsson, 2010; Svennberg et al, 2014). Utfordringer

knyttet til vurdering og standpunktkarakter gjøres grundigere rede for i oppgavens teorikapittel.

Struktur

Bakgrunn og problemstilling for masteroppgaven er presentert i dette kapitlet. Kapittel 2 presenterer oppgavens teoretiske forankring i rammeteorien; teorien om praksisarkitektur, samt andre teoretiske forhold. Rammeteorien danner videre grunnlag for teori rundt vurdering og læreplan. Kapittel 3 redegjør for metodevalg i denne oppgaven. Prosessen fra prosjektskisse, via planlegging og gjennomføring av empiriske undersøkelser til analyse av empiri og diskusjoner, legges frem og begrunnes. I kapittel 4 presenteres resultatene samtidig som empirien sees i sammenheng med teorien. I kapittel 5 diskuteres et utvalg av analysens mest relevante funn inn mot teoretiske perspektiver, kroppsøving, læreres opplevelser og arbeid med setting av standpunktkarakter. Avslutningsvis kommer forslag til videre forskning og oppgavens konklusjon.

2. Teori

Dette kapittelet presenterer oppgavens teori og begreper. Ifølge Rienecker og Jørgensen (2013) kan teori ha mange ulike funksjoner i en masteroppgave. I denne oppgaven representerer teorien grunnlaget for å kunne undersøke og forstå kroppsøvingsfaget og hva som innvirket, begrenset og skapte muligheter for kroppsøvingslæreren under Covid-19. Rammeteorien danner grunnlaget for og fremmer relevansen av de to andre delene i dette kapittelet: «Vurdering i kroppsøving» og «Læreplanen i kroppsøving». Disse to delene har jeg valgt å skrive ut fyldig for å tydeliggjøre bakgrunnen som oppgaven skrives mot og egne forforståelser av styringsdokumenter og vurdering. Grunnet oppgavens fagspesifikke retning har jeg tidvis tatt meg friheten å betegne det rammeteorien forskningslitteratur kaller «praksiser» som «kroppsøving». Dette argumenteres utfyllende for i metodekapittelet.

Presentasjon av teori og begreper i det følgende danner grunnlaget for analyse og kategorisering av data, og er sammen med empirien avgjørende i forklaring av resultater, drøfting og sammenligningsgrunnlag (Rienecker & Jørgensen, 2013).

Teorien om praksisarkitektur

I boken «Changing Practices, Changing Education» hevder Kemmis et al. (2014) at utdanningssystemene og skolehverdagen i nyere tid preges av en samfunnsmessig annerledeshet og utvikling. Dette er en forståelse som samsvarer med grunnlaget for Fagfornyelsen og i Ludvigsensutvalgets utredning av Elevenes læring i fremtidens skole (NOU 2014: 7). Sistnevnte oppsummerer tempoet på endringene i samfunnet som noe som stiller økt grad til endring av kompetanse både hos enkeltmennesket, samfunnet og skolen. Mahon et al. (2017) trekker frem at denne endringen knyttes til teknologiseringen, globaliseringen og måten samfunnet styres på i det 21. århundre. Norges ekspertgruppe om lærerrollen (2016) bruker tilsvarende begreper og viser til Menters (2016, s. 24) begrep «21st century teaching». Ifølge Mahon et al. (2017) begrenses noen ganger rettferdighet og vekstmuligheter i en bestemt praksis av økonomiske imperativer, krav, press innenfra og utenfra og skadelige eller ikke-holdbare ideologier. Å ta stilling til disse er et komplekst og utfordrende, men samtidig et nødvendig og viktig ansvarsområde.

Praksisteori

I forbindelse med samfunnsendringen som preger utdanning og skole, peker Kemmis et al. (2014) på et behov for teoretiske endringsmodeller som redskaper til å fornye, tilpasse og forbedre seg som lærer. Praksisteorier foreslås egnet til dette fordi de har som mål å fortelle

om oppbyggingen og utformingen av ulike praksiser og hvordan utformingen og endringen av en praksis kan påvirke og endre utfallet av læringen som finner sted.

En av praksisteoriene, den som lanseres av Kemmis et al. (2014), er teorien om praksisarkitektur. Ifølge forfatterne vil teorien kunne fungere som et redskap for å fornye og tilpasse seg en verden som forandrer seg fortere og fortere, særlig knyttet til utdannelse (Kemmis et al., 2014; Wilkinson & Kemmis, 2015) og i forlengelsen av dette bevisstgjøre hvorfor praksisen er som den er og hvordan man kan endre en praksis. Teorien forsøker å vise hvordan ulike kontekster, for eksempel en undervisningskontekst, ikke bare avhenger av læreren, elevene og hvor mange basketballer man har, men av flere forhold som igjen påvirker hverandre (Kemmis et al., 2014).

Videre følger en avklaring av begrepet praksis, som er fundamentalt for utviklingen av Kemmis et al. (2014) sine tanker og ideer bak teorien om praksisarkitektur.

Hva er praksis?

Praksiser er alltid situert i tid og rom (Kemmis et al., 2014). Dette innebærer at praksiser ikke er predeterminerte og forhåndsbestemte, måten en praksis utspiller seg på er alltid formet av visse forhold på et bestemt sted til en bestemt tid (Schatzki, 2005). Kemmis et al. (2014) definerer begrepet med utgangspunkt i annen praksisteori og filosofi, og spesielt påvirket og inspirert er forfatterne av Schatzki (2002, 2010 i Kemmis et al., 2014) sine tre dimensjoner av sosialitet: materielle, semantiske og sosiale elementer som muliggjør og begrenser praksis. Videre fokuserer Schatzkis konseptualisering av praksis tydelig på «sayings» og «doings» (heretter oversatt samtalene og aktivitetene) rundt en praksis, men det må også eksistere «relations» (heretter oversatt relasjonene), en relasjonell dimensjon av praksis (Kemmis et al., 2014; Mahon et al., 2017).

Praksiser er ifølge Kemmis et al. (2014) ladet med distinkte og spesifikke kjennetegn knyttet til forholdet mellom deltakeren(e) og samtalene (hva som karakteriserer hvordan deltakerne snakker om en praksis), aktivitetene (hvilke aktiviteter som er karakteristiske for praksisen) og relasjonene (hva som karakteriserer relasjonene med andre i praksisen). Alt dette koker ned til at praksis er «en menneskelig aktivitet som avgrenses av en felles forståelse av dem som inngår i den» (Lofthus, 2017). Et eksempel på en slik praksis, hvor mennesker bindes sammen i et fellesskap (Kemmis et al. 2014), kan være kroppsøving (Petrie, 2016). En praksis forstås som muliggjort og begrenset av tre forhold som svarer til samtalene, aktivitetene og relasjonene (Figur 1). Disse er henholdsvis «cultural-discursive», «material-economic» og «social-political» (Kemmis et al., 2014 s. 30) som Lofthus (2017)

oversetter til «kulturdiskursive», «materialøkonomiske» og «sosialpolitiske» forhold. Det er disse forholdene, sammenhengene mellom dem og dimensjonene dette foregår i som er teorien om praksisarkitektur.

Teorien om praksisarkitektur

Teorien om praksisarkitektur foreslår dermed at alle praksiser, som for eksempel kroppsøving, er et direkte resultat av semantiske, sosiale og fysiske faktorer (Kemmis et al., 2014). Gjennom teorien kan man bedre forstå en bestemt praksis, forandringer i en bestemt praksis og hva som muliggjorde eller hindret utvikling i praksisen (Furu & Stjernestrøm, 2017) eksempelvis forstå bedre når vanlig kroppsøving ble erstattet av hjemmeskole, når den fysiske avstanden mellom deltakerne i konteksten økte og når aktivitetene man kunne legge til rette for endret seg og måten man kommuniserte i og rundt faget var annerledes.

Figur 1 illustrerer teorien. Kolonnen til venstre viser deltakerne som er i og utfører praksis. Den midterste kolonnen viser et kommunikativt medium som foregår i tre rom: et semantisk rom realisert gjennom språk, et fysisk tid-rom realisert gjennom aktiviteter og arbeid og et sosialt rom realisert gjennom makt og solidaritet. I kolonnen lengst til høyre finnes begrepet praksisarkitektur. Denne kolonnen peker på forutsetninger for praksis, forhold som praksiser er avhengige av. I bakgrunnen vises den uavbrutte responsløyfen hvor potensialet for endring av deltakernes praksisforståelse ligger. Med denne forsøker figuren å vise at mellom teorien om praksisarkitektur og faktisk praksis finnes det et rom for interaksjon og endring (Mahon et al., 2017).

En praksisarkitekturell forståelse muliggjør detaljerte analytiske beskrivelser av praksiser og er en teoretisk linse for å utforske praksisers natur (Kemmis et al., 2014; Mahon et al., 2017; Lofthus, 2017). Den har som mål å skaffe praktisk kunnskap rundt praksiser og kunnskap om det dynamiske samspillet mellom individene i praksis (Engvik, 2018). Både den individuelle og kollektive praksisen former og er formet av praksisarkitekturer, ulike prosjekter dannet av samtalene, aktivitetene og relasjonene som karakteriserer for eksempel kroppsøving (Kemmis et al., 2014; Lofthus, 2017). Disse prosjektene har parallelle praksistradisjoner som fungerer som et slags kollektivt minne rundt praksisen (Kemmis et al., 2014). En kroppsøvingstime lar seg ikke forstå bare ut fra enkeltperspektiver, for eksempel lærerens. Praksisen konstituerer og konstitueres av hvilke ord som brukes, hva som blir gjort og de bestemte relasjonene som eksisterer i interaksjonene mellom deltakerne og det involverte (Mahon et al., 2017, s. 34).

Kulturdiskursive forhold

De kulturdiskursive forholdene i en praksis foregår i et semantisk, språklig rom (Figur 1) og knyttes dermed opp mot samtalene, språket, tankene og diskursene som er passende for å beskrive, tolke og rettferdiggjøre en praksis (Kemmis, 2014). Læreren kan for eksempel rettferdiggjøre det vedkommende gjør i timen, være seg eksempelvis å ha en elevorganisert time, ved å bruke begreper som elevmedvirkning, samarbeid og rom for gode faglige tilbakemeldinger. Forholdene innebærer en felles forståelse av kulturen og diskursen innad i praksisen (Lofthus, 2017). Språket og diskursene brukt i og rundt praksisen kan begrense eller tillate hva som er relevant å si og tenke i en praksis (Kemmis et al., 2014).

Hvordan var eksempelvis samtalene mellom elever eller mellom elev og lærer og rundt kroppøving når fysisk undervisning ble erstattet av hjemmeskole? Meningen og forståelsen av en praksis formes av ord og ideer sagt, hva lærerne sier og tenker rundt eksempelvis læreplanen (Østern et al., 2020). I læreplanen finner man kompetansemålene som danner grunnlaget for vurdering i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Hvordan var samtalene, tankene og diskursene rundt disse? Hvilke begrensninger og hvilke eventuelle muligheter ble skapt for eksempel i vurderingsarbeidet som følge av at de kulturelldiskursive forholdene kan ha endret seg?

Materialøkonomiske forhold

De materialøkonomiske forholdene kan blant annet knyttes til de fysiske, økonomiske, menneskelige og ikke-menneskelige aspektene som muliggjør eller former en praksis (Mahon et al., 2017; Petrie, 2016). Disse aspektene påvirker hva, når, hvordan og av hvem noe kan gjøres. Det materialøkonomiske forholdet foregår i fysisk rom-tid (Figur 1) og er knyttet til hva som er selve aktiviteten eller arbeidet som utføres (Mahon et al., 2017). Et eksempel kan være et klasserom organisert med pulter på rad og rekke og en tavle i front. Dette bærer med seg noen forhåndsbestemmelser for mindre kommunikasjon mellom elevene og kan dermed øke graden av lærerens mulighet til å kontrollere omgivelsene og som videre henger sammen med de kulturdiskursive og sosialpolitiske forholdene som fremhever kunnskap og disiplin (Goodyear et al., 2016). Materialøkonomiske faktorer på en ungdomsskole kan også være hvorvidt eleven har et nettbrett i klasserommet, hvordan tilgangen til hjelp og støtte er, eller muligheten for lærer-elev relasjoner (Mahon et al., 2017; Lofthus, 2017). Det materialøkonomiske forholdet angår også hva lærere gjør i praksisen, for eksempel hvilke ulike aktiviteter de har muligheter til å legge til rette for og tiden som er til rådighet (Østern et al., 2020; Lofthus, 2017). Under pandemien ble det fysiske klasserommet erstattet med

soverommet, pulten eller kjøkkenbordet. Skoledagen foregikk gjennom en iPad eller en datamaskin og interaksjonen mellom elever og mellom elev og lærer foregikk digitalt. Petrie (2016) peker på relevansen av rom- og utstørsforhold i kroppsøving. Disse forholdene får naturligvis konsekvenser for avgjørelser rundt hva som blir undervist i kroppsøvingstimen. Når undervisningen foregikk hjemme og digitalt i stedet for i en gymsal eller et rom tilrettelagt for kroppsøving vil det få konsekvenser for de materialøkonomiske forholdene. Hvordan begrenset og muliggjorde dette kroppsøving?

Sosialpolitiske forhold

De sosialpolitiske forholdene skjer i et sosialt rom i møtet mellom mennesker og i møte mellom mennesker og ikke-menneskelige objekter (Kemmis et al., 2014). Lærere på et og samme trinn, for eksempel, kan ha en felles forståelse av at organiseringen av klasserommet med pulter på rad og rekke og en tavle i front er den mest gunstige for elevenes læring. Videre kan lærerne fremheve denne forståelsen gjennom læreplaner og styringsdokumenter som støtter dette som måter å organisere undervisningen på (Goodyear et al., 2016). De sosialpolitiske forholdene innebærer hvordan eksempelvis lærere relaterer til lærerpraksisen, eller kroppsøvingslærere relaterer til kroppsøving. Det kan være elevenes forhold til læreren, elevenes forhold til hverandre og ulike relasjonelle forhold omkring dette som muliggjør eller begrenser en praksis (Mahon et al., 2017; Østern et al., 2020; Lofthus, 2017). Dette kan for eksempel handle om alt fra organisatoriske regler og forhold til hierarkier som former ungdomsskolelæreres måte å relatere til elevene i praksisen (for eksempel læreplan, styringsdokumenter, politikk og foreldre og hvordan en lærer forholder seg til teori). Relasjoner følger generelt sett etablerte mønstre i et sosialt rom (Figur 1) som kan knyttes opp mot makt og solidaritet med hverandre og med verden (Kemmis et al., 2014). Eksempelvis måten kroppsøving normalt sett er organisert på, de forhåndsdefinerte rollene, ansvaret og reglene til kroppsøvingslæreren samt de felles forståelsene av hvordan vi kommuniserer generelt sett og med ulike mennesker (Petrie, 2016). Hvordan influerte pandemien de sosialpolitiske forholdene i kroppsøving og hvilke begrensninger eller muligheter førte dette med seg?

Praksisarkitektur og noen av teoriens premisser

Teorien er ikke uniform, sømløs og jevn, den krever grundig utforskning av den aktuelle praksisen og dens kjennetegn. De kulturdiskursive forholdene vil eksempelvis både påvirke og bli påvirket av de materialøkonomiske forholdene (Kemmis et al., 2014). Hvordan det

eksempelvis tenkes og snakkes om læreplanen i kroppsøving (kulturdiskursive forhold) vil interagere med hva lærere gjør og hvilke aktiviteter det legges til rette for (materialøkonomiske forhold) som igjen kan påvirke lærerens relasjoner til elevene (sosialpolitiske forhold). Kulturdiskursive og sosialpolitiske forhold vil forme de materialøkonomiske forholdene: hvordan fysiske rom snakkes om og relateres til vil påvirke hvilke aktiviteter som fremkommer i kroppsøving (Petrie, 2016). Å sette søkelys på én av dimensjonene i teorien vil dermed ikke være tilstrekkelig da hver enkelt del holdes på plass av tilstedeværelsen til de to andre: de er gjensidig avhengige av hverandres nærvær i forskerens forståelse av en bestemt praksis (Mahon et al., 2017).

Deltakelse i en praksis krever gjensidig forståelse av praksisen hos deltakerne. Alle parter, eksempelvis både kroppsøvingslærer og elever, er essensielle for tilstedeværelsen og produksjonen av samtalene, aktivitetene og relasjonene for å mestre og forstå bestemte prosjekter. I en bestemt praksis vil alltid disse tre forholdene som inntreffer eller pålegges praksisen binde inn hva som blir realiteten (Mahon et al., 2017).

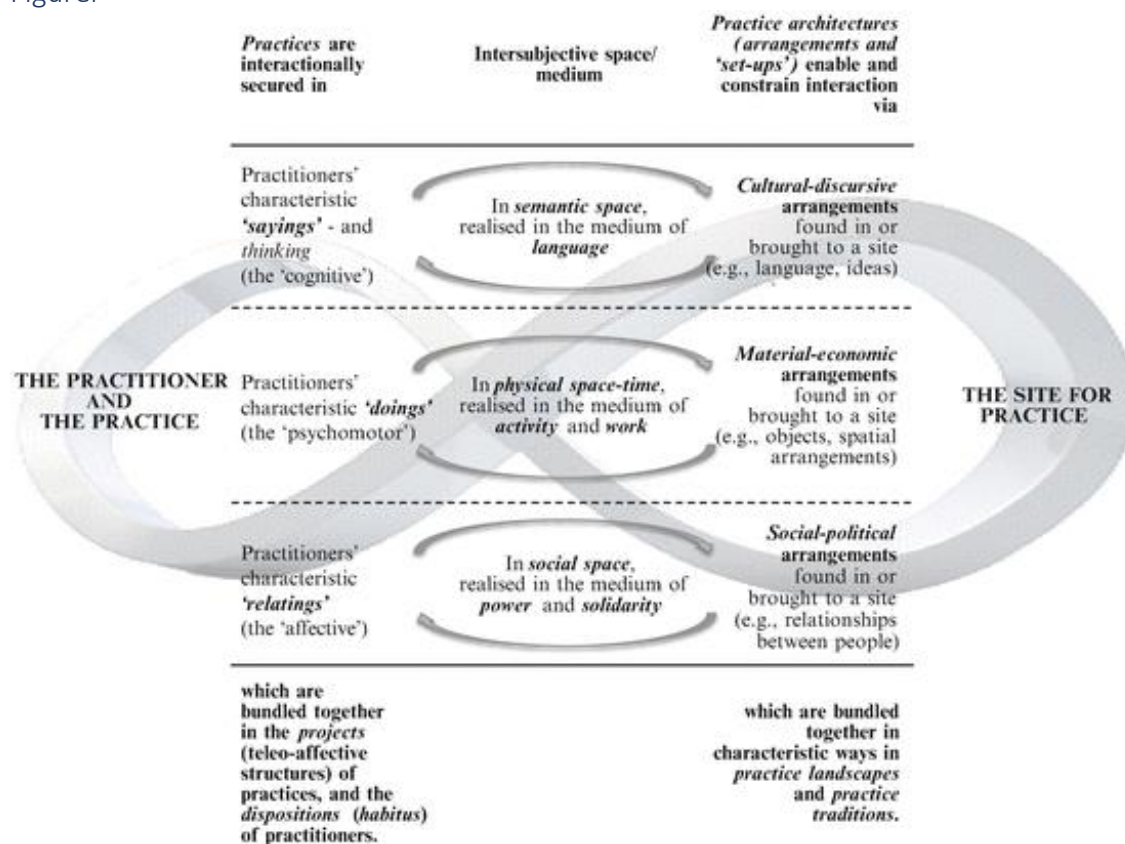
Modellen bindes sammen av en uavbrutt responsløyfe (Kemmis et al., 2014; Engvik, 2018) med en spenning som forhandles i det kommunikative rommet mellom praksisutøveren og praksisen. Det er her deltakernes forståelse av praksis og kunnskapene rundt praksis kan endres (Østern et al., 2020; Engvik, 2018). Mellom teorien om praksisarkitektur og faktisk praksis finnes det altså et kommunikativt rom for interaksjon og endring (Mahon et al., 2017; Engvik, 2018; Østern et al., 2020). Her innrammes faktisk praksis, og det er de intersubjektive rommene som utgjør samtalene, aktivitetene og relasjonene (Kemmis et al., 2014; Lofthus, 2017). (Figur 1).

Hva betyr det å kunne forstå en praksis?

Hva skal det bety å kunne en knute spør Mahon et al. (2017, s. 47). Det å kunne knytte den opp er ikke nok da dette er noe som kan gjøres med flaks. En må også kunne knytte den. Denne metaforen brukes for hvordan forskning på ulike praksiser må foregå. Når jeg forsker på kroppsøving og kroppsøvingslæreres opplevelse av kroppsøving under Covid-19 må jeg gå grundig til verks for å undersøke oppbyggingen av de ulike knutene, de ulike praksiskontekstene: å undersøke kroppsøving for å oppdage nyansene og særtrekkene ved akkurat denne praksisen krever grundighet. Å knytte sammen igjen de særegne delene av praksisen i lys av de kulturdiskursive, materialøkonomiske og sosialpolitiske forholdene som begrenser, muliggjør og kjennetegner den vil kunne tilby en rik og dyp forståelse av kompleksiteten og ikke minst læringsrommet i kroppsøving. Med utgangspunkt i dette, altså

undersøkelse av oppbyggingen av en bestemt praksis, vil dette kapittelet videre presentere for oppgaven to viktige forhold eller elementer ved kroppsøvningsfaget: «Vurdering i kroppsøving» og sentrale styringsdokumenter for faget, i særdeleshet «Læreplanen i kroppsøving». Jeg har valgt å gi en tykk presentasjon som strekker seg ut over det som det oppgaven strengt tatt behøver. Dette for å gjøre tydelig både de begreper og den bakgrunn oppgaven skrives inn i, som altså er et vesentlig element i praksisarkitekturen for kroppsøving, og hvordan jeg forstår vurderingsreguleringer og styringsdokumenter, samt perspektiver på noen av vurderingsutfordringene i kroppsøving i tillegg til den herskende kroppsøvningsdebatten. «Læreplanen i kroppsøving» kan sies å undersøke implementeringsgrunnlaget for Vfl og samtidig aktualisere hvordan læreplanen oppfattes forskjellig, noe som resulterer i ulik respons på rammer og forhold som ligger til grunn for praksis. Dermed vil teorien om praksisarkitektur (Kemmis et al., 2014) som rammeteori aktualiseres og forhåpentligvis bidra til å gi leseren en mer helhetlig forståelse av kroppsøving og vurdering både generelt sett og under og hjemmeskole.

Figurer



Figur 1: *Praksiser blir til mellom mennesker* (Gjengitt fra Mahon et al., 2017)

Vurdering i kroppsøving

Kroppsøving har blitt pekt på som et av de vanskeligste fagene å vurdere i (se for eksempel Prøitz & Borgen, 2010; Leirhaug, 2016; Vinje, 2008, 2021a). Utfordringene har blant annet vært knyttet til et stort tolkningsrom, mangel på felles forståelse av begreper og kompetansemål (NOU 2014: 7; Aasland et al., 2020) og et særlig krav til lærerens profesjonelle skjønn i vurderingen (Evensen, 2020). Tradisjonelt sett har ikke forskning på vurdering vært særlig utbredt, men i senere tid har mengden forskning på temaet økt (Leirhaug, 2016; Arnesen et al., 2013).

Vurdering har en viktig plass i skolen og har de senere år vært et satsningsområde, blant annet illustrert gjennom Utdanningsdirektoratets forskningsprosjekter (2009; 2019a) og satsningen på å implementere en vurderingspraksis som «motiverer og har læring som mål» (Utdanningsdirektoratet, 2021b) blant annet gjennom vektlegging av gode faglige tilbakemeldinger, et godt læringsmiljø og en felles forståelse av vurderingsgrunnlaget.

I forbindelse med pandemien som rammet Norge i mars 2020 ble kroppsøving endret, og dermed også rammene elevene skulle vurderes innenfor i denne perioden. De formende materialøkonomiske forholdene for praksisen gikk for eksempel fra gymsal og felles tilgang på utstyr til hjemmeskole, noe som førte til stor distanse mellom lærer og elev, mangelfull innsikt og mangelfullt utstyr (Roe et al., 2021).

Vurdering og vurderingens generelle formål

Vurdering kan defineres og forklares på flere forskjellige måter. En måte å se på begrepet er som et redskap læreren kan bruke til å kontrollere om elevene har lært det de skal lære (Slemmen, 2010). Dobson et al. (2009) ser på vurdering som en prosess med flere varierte vurderingsverktøy. Vurderingen gjøres med referanse til et mål som er det som uttrykker hva læreren verdisetter. Leirhaug (2016) tar utgangspunkt i definisjonen fra nevnte bok og beskriver vurdering som kommunikasjonen som finner sted mellom den som vurderer og den som lærer. På grunn av at vurderingen er en prosess er den derfor aldri en absolutt bedømming av elevenes læring, den er en fortolkning konstruert på bakgrunn av tilgjengelig informasjon.

Vurderingsreguleringene for individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring (Forskrift til opplæringslova, §3, 2020) danner grunnlaget for de lovfestede reglene for vurdering læreren skal utøve sitt virke ut fra. Herunder fremkommer det at alle elever har rett til vurdering både i form av underveisvurdering og sluttvurdering, og disse

begrepene vil forklares nærmere senere i kapittelet. Utdanningsdirektoratets rundskriv utdyper forskriften og her fremlegges det som er det generelle formålet for vurdering:

- å fremme læring
- å bidra til lærelyst underveis
- gi informasjon om kompetanse underveis og til slutt

(Utdanningsdirektoratet, 2021a, §3-3).

Vurdering for læring (VfL)

Med utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets rundskriv fremkommer det at vurderingen skal være læringsfremmende, motiverende og informativ, og at det således legges vekt på underveisvurderingen. I forlengelsen av dette griper teorikapittelet i denne oppgaven videre fast i et begrep, prinsipp og lovfestet krav som skal tilrettelegge, gjennomføre og vurdere opplæring slik at elevene blir trygge og oppnår kompetansen de skal (Utdanningsdirektoratet, 2021b), nemlig Vurdering for læring (VfL). I mange år har vurdering vært et problematisk område for sentrale skolepolitiske myndigheter, skoler og lærere (Engh, 2011; Dobson, 2009; Leirhaug, 2016; Prøitz & Borgen, 2010). Prosjektet «Bedre vurderingspraksis» ble gjennomført mellom 2007-2009 for å skape et helhetlig system for individuell vurdering og prøve ut måloppnåelsen i fagene. Konklusjonen var blant annet at vurdering og læring fortsatt måtte videreutvikles for å oppnå en bedre vurderingskompetanse. Sentrale utviklingspunkter var at eleven skal få mer informasjon om hvor de står i forhold til kompetansemål i læreplanen, at vurdering skal fungere som et redskap for videre læring samt å styrke sammenhengen mellom underveis- og sluttvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2009, 2019; Norges ekspertgruppe om lærerrollen, 2016). Utdanningsdirektoratet bestemte derfor å satse videre på VfL, noe som har ført til stadig økende interesse for vurdering generelt og VfL spesielt. VfL gjøres grundig rede for i det teoretiske bakgrunnsdokumentet for arbeid med vurdering for læring (Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering, 2012). Begrepets opprinnelse og bakenforliggende forskning vil i kapittelets sammenheng gjøres mer utførlig rede for i tilknytning til kroppsøvfingsfaget, da under punktet «VfL i kroppsøving».

Hovedkonklusjonen etter arbeidet med prosjektet var at det fremdeles var et behov for å videreutvikle vurderingspraksisen. Norges ekspertgruppe om lærerrollen (2016) presenterer usikkerhet, bekymring rundt tid og kompleksitet, ujevn grad av implementering og en instrumentell bruk av VfL som noen av utfordringene med implementeringen. Viktigheten av

VfL og relevansen av å arbeide riktig med læringsfremmende vurdering i skolen fremkommer nå blant annet gjennom Forskriften til opplæringslova (2020) og Utdanningsdirektoratets rundskriv for individuell vurdering (2021a). Utdanningsdirektoratet presenterer ønsket vurderingspraksis i skolen som ulike aspekter innenfor VfL, for eksempel god underveisvurdering, samarbeid om et godt tolkningsfelleskap og prinsipper for standpunktvurderingen. Flere av tankene som er fremtredende i Fagfornyelsen henger nøye sammen med rapporten og prinsippene fra VfL. Fokuset på VfL betyr derimot ikke at vurdering *av* læring er borte, det er det tradisjonelle fokuset på vurdering av læring ønsket er å bevege seg bort i fra (Leirhaug, 2016). Elevene skal fremdeles ha karakterer og skal etter hvert opp til eksamen, men så lenge resultatene brukes til å styrke elevenes videre læring, er det vurdering for læring (Engh, 2011). Når læreren vurderer skal ikke hverken forutsetninger, fravær, orden eller atferd trekkes inn i vurderingen, og vurderingen må utføres med et profesjonelt skjønn. Dens hensikt innebærer blant annet å veilede til og motivere for læring, å vurdere læringsutbyttet på et gitt tidspunkt, å informere foresatte og eleven selv om grad av måloppnåelse og å sortere elevene i sammenheng med videre skolegang (Utdanningsdirektoratet, 2021a, 2021b). I vurderingen skal elevene få informasjon om sin avsluttende, samlede kompetanse i form av sluttvurdering (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-14). Hva eleven skal kunne finner man i fagenes kompetansemål som dermed danner grunnlaget for vurderingen.

Et vanlig, men ikke skarpt skille i vurderingspraksisen går mellom summativ og formativ vurdering (Dysthe 2008; Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering, 2012) der summativ vurdering har som formål å gi en karakter, rangere og klassifisere, mens den formative vurderingen har som formål å skaffe informasjon og fremme læring. Dagens vurderingsbegrep er tydelig sentrert rundt læring og formative vurderingsprosesser, men både historisk og i tilfeller fremdeles assosieres og bindes vurdering i praksis ofte opp mot det å sette karakter og de summative aspektene ved vurderingen (for eksempel Imsen, 2016; Leirhaug, 2016). De to begrepene gjøres rede for i det følgende.

Summativ vurdering

Summativ vurdering er vurdering av læring med mål om å finne ut hvor eleven står på et gitt tidspunkt (Dysthe, 2008). Historisk sett er det den summative vurderingsformen som har preget vurderings- og fagtradisjonen med sin hensikt om å informere om sluttkompetanse for eksempel ved endt grunnskole (Thronsen et al., 2009; Nasjonalt kompetansemiljø i

vurdering, 2012; Leirhaug, 2016). Fremdeles er summativ vurdering en del av opplæringen, og et typisk tidspunkt å gjøre dette på er når elevene skal ha sluttvurdering. Slik systemet er lagt opp nå brukes standpunkt karakteren som grunnlag for inntak på høyere skolenivå. Ofte blir summativ satt opp mot formativ vurdering, men som nevnt er det er ikke nødvendigvis et skarpt skille mellom dem. Den samme vurderingen kan fungere både summativt og formativt, det handler om intensjonen bak vurderingen (Dysthe, 2008) og derfor er det mulig å se for seg en skole som inkluderer både summativ og formativ vurdering (Slemmen, 2010; Throndsen et al., 2009). Det har blitt argumentert for at å snu den antatt summative vurderingspraksisen i skolen til å bli gjennomført formativt er den største utfordringen til ungdomsskolelærerne (Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering, 2012). Dobson et al. (2014) peker på viktigheten av å være oppmerksom på å bruke formative data for summative vurderinger. Forskningen og refleksjonene henvist til her belyser det som var en ny måte å tenke vurdering på ved innføringen av LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006), i vurderingsforskriften som fulgte (Leirhaug, 2016; Hopfenbeck, 2011) og som fremdeles betraktes som viktig (Utdanningsdirektoratet, 2019a, 2021b).

Formativ vurdering

Formativ vurdering nevnes gjerne i sammenheng med VfL, men det sistnevnte begrepet understreker tydeligere at vurderingen skal fremme læring gjennom: «et produktivt samspill mellom lærer og elev, og med kontinuerlige vurderinger / tilbakemeldinger som en integrert del av undervisningen» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s.4). Dette har gjenklang i sentrale rundskriv og forskrifter om vurdering (Forskrift til opplæringslova, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2021a). Formativ vurdering finner sted i samspillet mellom elever og lærer, og har fokus på læreprosess, kommunikasjon og selvregulert læring. Intensjonen og hensikten er å forbedre læring og undervisning (Throndsen et al., 2009). Når du som lærer får kjennskap til hva elevene mestrer, hva de forstår og ikke forstår, hvilke læringsstrategier de anvender eller hva som motiverer dem, kan du legge til rette for undervisning som kan treffe elevene i større grad (Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering, 2012).

Black & William (2009) har utviklet en empirisk fundert teori om formativ vurdering. I en av sine forskningsartikler om utviklingen av teorien refererer forfatterparet til William og Thompsons nøkkelprosesser for både undervisning og læring. Disse handler om å etablere hvor den lærende er, hvor den lærende skal og hva som må gjøres for at den lærende skal komme seg dit (s.4, min oversettelse). VfL bygger på disse prinsippene

(Utdanningsdirektoratet, 2019a, 2022c). Tradisjonelt sett har det vært læreren som har vært ansvarlig for de fire, men i formativ vurderingsteori er læreren «... ansvarlig for å utforme og implementere et effektivt læringsmiljø, og den lærende er ansvarlig for læringen innenfor dette miljøet» (Black & William, 2009 s. 4, min oversettelse). Elever skal altså i større grad involveres i refleksjon rundt egen læring og faglige utvikling underveis i opplæringen og inn i arbeidet med standpunktkarakter. Dette leder inn mot to formaliserte og sentrale deler av lærerens vurderingshverdag, underveis- og sluttvurdering.

Underveis- og sluttvurdering

All vurdering som skjer før avslutningen av opplæringen kalles underveisvurdering (Forskrift til opplæringslova, §3-10). Elevenes kompetanse i de ulike fagene skal vurderes bredt og på ulike måter, og læreren er pliktig til å dokumentere at eleven har mottatt underveisvurdering og at eleven videre har fått medvirke i vurderingen av sitt arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021d; Norges ekspertgruppe om lærerrollen, 2016).

Underveisvurdering skal hjelpe eleven videre i læreprosessen, og skal brukes til å fremme læring, tilpasse opplæring og øke kompetansen i fag (Utdanningsdirektoratet, 2022c).

Gjennom god underveisvurdering er ønsket å sikre økt refleksjon rundt egen læring, skape forståelse rundt hva eleven skal mestre og at elevene vil få rettleiding om hvordan de kan arbeide videre (Forskrift til opplæringslova, §3-10). Når vurderingsinformasjonen fra underveisvurderingen brukes til å fremme læring, kalles det VfL (Utdanningsdirektoratet, 2021a, 2022c).

I alle fag i grunnskolen skal elevene få sluttvurdering når faget avsluttes.

Sluttvurderingen elevene får på vitnemålet kalles standpunktkarakter (Utdanningsdirektoratet, 2021d). Denne er et uttrykk for elevens samlede kompetanse og eleven skal ha fått mulighet til å vise kompetansen sin på flere og varierte måter ut ifra kompetansemålene i faget (Forskrift til opplæringslova, §3-15). Dette innebærer blant annet at skolen og læreren er pliktig til å tilrettelegge for svømming i kroppsøving slik at kompetansemålet om svømming kan nås. Eleven skal medvirke i vurdering av eget arbeid og utvikling, og standpunktkarakteren bygger på et bredt vurderingsgrunnlag (Forskrift til opplæringsloven, 2020, §3-14, §3-15). Læreren skal kunne dokumentere at underveisvurdering er gitt, og at eleven har vært medvirkende i vurderingen slik at sammenhengen mellom standpunktkarakteren og underveisvurderingen er tydelig (Utdanningsdirektoratet, 2021d, 2022c). Slik hviler standpunktkarakteren på tillitt til lærens kompetanse og skjønnsmessige

vurdering (Evensen, 2020). Dersom standpunktkarakteren skal være rettferdig må vurderingspraksisen bygge på en så lik forståelse som mulig av kompetansen beskrevet i læreplanen. Dette krever blant annet samarbeid og tolkningsfelleskap, forutsigbarhet og at utgangspunktet for vurderingen er kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2021d), men til tross for dette pekes det på at lærere ikke har fått nødvendig opplæring i hva som skal til for å sikre en valid, reliabel og rettferdig vurdering av elevens sluttkompetanse (for eksempel NOU 2015: 8).

Vurderingsutfordringer og aktuell kroppsøvningsdebatt

Forskning og aktuell debatt referer til kroppsøvningsfaget som særlig vanskelig å vurdere i. Hovedtrekkene ved utfordringene er, inspirert av underoverskriftene i dette kapitlet: vektleggingen av VfL, forholdet mellom underveis- og sluttvurdering og videre stort tolkningsrom, urettferdighet, mangel på felles forståelse av begreper og kompetansemål og et særlig krav til læreren (for eksempel Prøitz & Borgen, 2010; Vinje, 2021a, NOU 2014: 7; Aasland et al., 2020; Annerstedt & Larsson, 2010). Kroppsøving skiller seg fra de andre fagene gjennom at kompetansemålene for eksempel krever eksempel fysisk aktiv deltakelse, og i kroppsøving er deltakelse relevant i vurderingen av alle elever. Til tross for godt kollegialt samarbeid og felles utarbeiding av planer og kriterier for dette, pekes det på at det i bunn og grunn er øynene som ser og at det dermed er særdeles utfordrende å vurdere for eksempel deltakelsen til en elev og videre gi rettferdig karakter i kroppsøving (Prøitz & Borgen, 2010). I svensk sammenheng finner Svennberg et al. (2014) at mange lærere bruker magefølelsen ved karaktersetting. Hva gjelder LK20, poengterer Aasland et al. (2020) at underveis- og standpunktkarakter kan bli hvileputer og tolkes som oppskrifter på hva som skal vurderes fremfor at den enkelte lærer og det enkelte kollegium bruker god tid på tolkning for å kunne foreta en rettferdig vurdering (Vinje, 2021a; Gamlem, 2015). Leirhaug (2016) finner i sin doktorgrad at den fagspesifikke tradisjonen med tester, fokus på ferdighet og prestasjon plager kroppsøvningsfaget. Karakteren i seg selv gir ikke veiledning til videre arbeid, og det er viktig at vurderingen er sammenlignbar. Dette forutsetter at forståelsen rundt funksjonen til sluttvurderingen og hva den skal baseres på betyr det samme på alle skoler.

I lys av forskning og utfordringene knyttet til vurderingspraksisen i kroppsøving, har i flere år både elever, lærere og forskere vært deltakende i en politisk debatt. Denne har handlet om alt fra bruk av testing, karakterjag, ferdigheter som grunnlag for karakter og urettferdighet. I 2009 foreslo Elevorganisasjonen å avskaffe karakterene i kroppsøving, noe som resulterte i at innsats ble innført som del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving

(Vinje, 2021a). Kroppsøvningsfaget er ved flere anledninger blitt gjennomgått, og det er forsøkt tydeliggjort hvordan vurderingen i faget kan skje på en rettferdig måte (Aasland et al., 2020). I skrivende stund blir den nye læreplanen innført, og debatten dras fremdeles videre og handler nå blant annet om hvorvidt man i det hele tatt skal ha et kroppsøvningsfag (for eksempel Vinje, 2021b; Danielsen, 2021). Flere elever ber om at karakter droppes i faget, elevorganisasjonen er bekymret, men ønsker fremdeles karakter (Brandvol, 2021), mens Vinje og Brattenborg (2020) hevder at det ikke er grunnlag for rettferdig vurdering i kroppsøving. De tar til orde for å vente med å gi karakter i faget til tydeligere kriterier og veiledning om hvordan vurdering i faget skal forstås og tolkes, er på plass. Andre mener dette er en debatt på feil premisser (for eksempel Sæle et al., 2021).

Til tross for stadig debatt og aktuelle vurderingsutfordringer består både fag- og vurderingspraksisen i kroppsøving. Forskriften til opplæringsloven (2020, §3-3) tilsier at vurderingen i kroppsøving skal fylle flere formål og være i tråd med lover og forskrifter som opplæringsloven og læreplanen, overordnet del samt prinsippene for opplæringen. Vurderingspraksisen i kroppsøving skal videre basere seg på at kriteriene er klare nok til at alle kan forstå dem, og at lærerne er godt opplært i karaktersettingsprosessen (Svennberg, 2017 i Vinje 2021a). Her understrekes med andre ord hvordan samtale og kommunikasjonen rundt faget er forbundet med en felles forståelse av de kulturdiskursive forholdene rundt praksisen. Kroppsøvningsfaget har etterhvert lange tradisjoner for å legge vekt på deltakelse i form av innsats, aktiviteter og holdninger vist i timene (Prøitz & Borgen, 2010; Engvik, 2020). I motsetning til andre gjennomgående fag i norsk skole har faget elevenes forutsetninger, innsats og eventuelt fremgang som grunnlag for tildeling av karakter (Utdanningsdirektoratet, 2021c, Vinje, 2021a; Engvik, 2020). Slik er kroppsøving i en særposisjon (Prøitz & Borgen, 2010). I og med at vurderingen bygger på hver enkelt lærers profesjonelle skjønn er blant annet samtale og diskusjon i profesjonsfellesskapet viktig (Utdanningsdirektoratet, 2012; Gamlem, 2015). Til støtte for vurderingsarbeidet i kroppsøving har Utdanningsdirektoratet (2020b) utviklet «Kjennetegn på måloppnåelse». Ambisjonen er at dette skal føre til en mer rettferdig vurderingspraksis og en bedre integrering av VfL i kroppsøving fordi de skal være veiledende for sluttvurderingen og dermed stimulere til en felles, nasjonal retning for skole og lærere med mål om å fremme læring, lærelyst og informere om elevenes kompetanse.

VfL i kroppsøving

Studier tilknyttet elevens opplevelse av vurdering i kroppsøving peker blant annet på behovet for å integrere VfL i kroppsøving (Lyngstad et al., 2020). Begrepet har utgangspunkt i både sosiokulturell læringsteori, elevsamarbeid og kommunikasjon rundt samt informasjon om hva eleven mestrer og hva eleven skal arbeide videre med (Engh, 2011; Evensen, 2020; Thronsen et al., 2009; Tolgfors, 2018) og kan sees i sammenheng med en rekke andre begreper som for eksempel selvregulert læring (Hopfenbeck, 2011). Det tidligere nevnte forskningsparet Black og William (2009) benytter fem nøkkelstrategier til å beskrive hva læreren bør tilstrebe i klasserommet for at vurdering skal fungere som et læringsfremmende verktøy:

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

(s. 4-5, min oversettelse)

Disse kan brukes for å konkretisere og operasjonalisere VfL. Det er sammenhengen mellom dem som gir uttrykk for en helhetlig vurderingskultur (Dysthe, 2008). Til tross for konkrete målsetninger og ambisjoner fra sentrale styringsorganer, nøkkelstrategier og råd for implementering peker forskning på at det er utfordrende å implementere VfL i vurderingspraksisen. Hva gjelder spesifikt for kroppsøving viser Leirhaug (2016) at det fortsatt er en lang vei å gå før VfL fremstår som en integrert del av vurderingspraksisen og at formativ, læringsfremmende, vurdering er mer utfordrende i kroppsøving enn andre fag.

I en studie gjennomført av Tolgfors (2018) vises det at VfL i praksis kan ta ulike former ut fra kontekst og lærerens praksis. Læreren kan tolke de overnevnte nøkkelstrategiene på forskjellige måter, og dette kan få konsekvenser for hvor formativ og læringsfremmende VfL egentlig er. Funnene i studiet fremmer fem kontrasterende versjoner av VfL i relasjon til kroppsøving. Dette er VfL som: myndiggjøring, fysisk aktivitet, konstruktiv innretning, karaktergenerering og forhandling (s. 317, min oversettelse). Studien konkluderer med at det er viktig at læreren evner å finne en passende balanse mellom de ulike formene. Dette begrunnes blant annet i det Tolgfors mener er grunntanken i VfL: å tilpasse læringen til elevene, ikke elevene til standardene. Derfor bør fokuset i VfL være mer på

progresjon enn oppnåelse i formativ vurdering (s. 325). En tidligere studie av nevnte Tolgfors og Öhman (2015) viser at ikke nødvendigvis et fokus fra læreren på nøkkelstrategiene i klasserommet (Black & William, 2009, s. 4-5) vil resultere i VfL, det kan like gjerne fungere som et redskap til å styre og kontrollere elevene som å faktisk fremme læringen.

I lys av denne oppgavens rammeteori repeteres igjen at VfL tar ulike former avhengig av kontekst og lærerens praksis. Selv om VfL implementeres og gjennomføres med gode intensjoner er det ikke sikkert det faktisk fører til økt læring (Leirhaug, 2016). Teorien om praksisarkitektur forsøker å vise hvordan en kontekst muliggjøres eller begrenses av kulturdiskursive, materialøkonomiske og sosialpolitiske forhold. Bruken av VfL og forsøk på å operasjonalisere nøkkelprinsippene i ett tilfelle (for eksempel på en skole, hos en lærer eller i en kroppsøvingstekst), vil ikke fungere på samme måte i ett annet. Samtalene rundt kroppsøvingsteksten kan være helt ulike mellom to kroppsøvingslærere. Materialøkonomiske forhold på én skole kan innebære egen svømmehall og turnsal, mens et annet sted må man dele en liten gymsal med flere andre skoler. Sosialpolitiske forhold kan føre til stengte skoler i en kommune, men åpne i en annen. Dette bringer kapittelet inn mot begrepet rettferdighet.

Rettferdighet

Et sentralt begrepe tilknyttet skolevirksomheten, vurderingskulturen og utfordringene med implementeringen av VfL er «rettferdighet» (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Mahon et al (2017) viser at rettferdighet kan begrenses i en bestemt praksis og at det i forlengelsen av dette er viktig å ta stilling til praksisers utforming. I sin doktorgrad viser Leirhaug (2016) hvordan begrepet forstås ulikt av kroppsøvingslærere og er et problematisk begrep hvor konteksten er avgjørende for innholdet i begrepet. Kroppsøvingstekstens karaktersettingspraksis hevdes å være problematisk, urettferdig og neppe likeverdig (Annerstedt et al., 2010; Annerstedt 2010). I noen tilfeller knytter lærere begrepet opp mot sammenlignbarhet, forstått som forskjellene mellom ulike skoler og om dette eventuelt skaper like kriterier (Prøitz & Borgen, 2010). Andre lærere peker primært på klargjøring av vurderingskriterier og vurderingsprosesser (Leirhaug, 2016). Forskeren har derfor valgt å behandle begrepet rettferdighet i tråd med begrepet validitet, noe som også gjøres av flere andre forskere (for eksempel Vinje 2021a, Larsson, 2016).

Elever har rett til en mest mulig rettferdig vurdering, og vurdering dreier seg generelt sett om et rettferdighetsprinsipp (Dobson et al., 2009). Ifølge Utdanningsdirektoratet handler dette blant annet om forutsigbarhet, god læreplanforståelse, at eleven skal få vise

kompetansen sin på flere og varierte måter og at vurderingen ikke favoriserer (2021d). Vinje (2021a) argumenterer for at det er lærerens fordommer som gjør det mulig å forstå og vurdere en elevs måloppnåelse rettferdig. Som lærer har man visse fordommer samt en forforståelse i sitt forhold til vurdering. Dette innebærer at en lærers liv og erfaringer vil påvirke vedkommende sin oppfattelse av hva som utgjør de ulike karakterene. Det er fundamentalt for rettferdig vurdering at det tilrettelegges for hensyn til en elevs forutsetning for grad av måloppnåelse med tanke på innsats, ferdighetskompetanse og kunnskapskompetanse.

Til tross for viktigheten av en rettferdig vurdering er det urettferdighet og mangel på felles forståelse, stort tolkningsrom og hva som egentlig er kompetansen elevene skal sitte igjen med som er noe av det som trekkes frem som noen av de mest problematiske områdene rundt kroppsøvningsfaget (Engvik, 2020; Vinje, 2008, 2021; NOU 2014: 7). Prøitz & Borgen (2010) finner for eksempel stor variasjon i oppfattelsen av hva rettferdig vurdering egentlig er. I sine diskusjoner rundt vurdering i kroppsøvningsfaget stiller Annerstedt og Larsson (2010) spørsmål om vurderingspraksisen i kroppsøving er rettferdig med utgangspunkt i en mangel på validitet og gjennomsiktighet. Dobson et al. (2009) viser at vurderingsdiskusjonen ofte innrammes rundt blant annet begrepene validitet og reliabilitet. Slemmen (2010) peker på at dersom vurderingsarbeidet i det hele tatt skal kunne forsvares må det være både valid og reliabelt. De samme begrepene gjentas med andre ord ofte i sammenheng med rettferdighet.

Validitet, reliabilitet og VfL

Begrepene validitet og reliabilitet knyttet til vurdering som pedagogisk praksis har vært viet mye diskusjon de siste årene. Dobson et al. (2009) peker på to løpende tendenser i vurderingspraksisen som årsaken til dette: Det nasjonale behovet mellom kontroll, nasjonal testing, ansvarlighetsspørsmål og trender for formativ vurderingskompetanse. Validitet er viktig for både VfL og vurdering av læring. Begrepet kan defineres på ulike måter, forenklet synonymiseres gjerne begrepet med gyldighet, og hva gjelder vurdering handler begrepet om hvorvidt vurderingen måler det den skal måle (Dobson et al., 2009). Validitet er fundamentalt for god vurdering og er et relevant begrep for å vise til at utført vurdering må bidra til læring (Leirhaug, 2016). Store deler av den internasjonale forskningen på validitetsutfordringer presenterer ikke egen empiri, men søker å besvare vurderingsutfordringene annen forskning har pekt på. Et relevant eksempel er Penney et al. (2009) sitt fagdidaktiske arbeid som forteller at kvalitet i kroppsøving forutsetter og er fundamentalt avhengig av kvalitet i og mellom læreplan, pedagogikk og vurdering og at vurdering undervisning, læreplan og

læringsteori henger tett sammen. Fokus på begrepet er viktig for at vurderingen måler det den er ment til å vurdere (Slemmen, 2010; Dobson et al., 2009), er en sentral faktor for elevens motivasjon og læring samt avgjørende for at vurderingsarbeidet skal kunne forsvares (Sandvik, 2014). Som tidligere pekt på, hevder Tolgfors (2018) at VfL kan ta ulike former ut ifra kontekst. Grunnet at VfL vil se forskjellig ut i praksis, knyttes validitet tett til hvordan VfL operasjonaliseres (Leirhaug, 2016). VfL må kunne demonstrere validitet, og dette gjør det kun dersom det oppfyller formålet om å fremme læring. Validitetsbegrepet blir derfor og dermed litt annerledes opp mot VfL enn mot vurdering av læring og sluttvurdering fordi at det som bestemmer validiteten er om vurderingen har hatt positiv innvirkning på elevenes læringsutbytte.

Reliabilitet opptrer side om side med validitet, og handler om pålitelighet i vurderingen, om den er til å stole på og i hvilken grad en elevs læring og kompetanse vurderes likt (Leirhaug, 2016). Høy reliabilitet er blant annet viktig fordi at elevene standpunkt karakter er en del av grunnlaget for å komme inn på andre skoler (Evensen, 2020). Reliabilitet er mest vesentlig for vurdering av læring, og i den pedagogiske praksisen handler reliabilitet om å skaffe dokumentasjon for å vise til pålitelige vurderinger over tid (Dobson et al., 2009).

Sammenhengen mellom begrepene fremkommer blant annet gjennom at lav reliabilitet vil undergrave validiteten, mens høy vil være verdiløs hvis validiteten ikke er til stede (Leirhaug, 2016). Begrepene må tolkes annerledes i lys av VfL enn ved vurdering av læring og karaktersetning. VfL og vurdering av læring er ifølge Dobson et al. (2009) koblet opp mot en bakenforliggende læringsteoretisk forankring.

Læreplanen i kroppsøving

Teorien om praksisarkitektur viser at de kulturdiskursive samtaler og sosialpolitiske relasjonene i møte mellom mennesker og maktstrukturer er med på å definere praksisen (Kemmis et al., 2014). Slike definerende forhold kan være forståelse for begreper, prinsipper, opplæringsloven og læreplanen (Gamlem, 2015).

Nyere empirisk forskning både nasjonalt og internasjonalt viser hvordan lærere stilles overfor mangfoldige dilemmaer og utfordringer i relasjon til sosialpolitiske forhold som for eksempel læreplan og andre sentrale styringsdokumenter (Norges ekspertgruppe om lærerrollen, 2016; Helleve et al., 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2009, 2010). Lærere står i et spenn mellom resultatstyring ovenfra og sitt faglig profesjonelle ansvar, mellom nasjonalpolitiske verdier og

profesjonell yrkesutøvelse (Mølstad & Prøitz, 2019; Aasen et al., 2016; Skedsmo & Mausehaugen, 2017; Molander, 2013; Norges ekspertgruppe om lærerrollen, 2016; Arneberg & Overland, 2013). Flere av utfordringene er som allerede nevnt til stede i kroppsøving generelt og til prosessen ved å sette stadndpunkt karakter spesielt fordi vurderingsarbeidet stiller særlige krav til lærerens skjønnsmessige vurdering. Likevel er det magesfølelse og subjektivitet som kjennetegner vurderingen (Svennberg, 2014; Vinje, 2021a). Larsson (2016) viser at dette kan resultere i forskjeller i hvordan læreren tolker oppdraget sitt, forstår læreplanen og responderer på forholdene som ligger til grunne og videre hvordan læreren handler i praksis. Eksempelvis, når skolene stengte ned i mars 2020, forholdt alle kroppsøvingslærere seg fremdeles til det samme sosialpolitiske grunnlaget for vurderingen: læreplanen. På samme tid krevde de nasjonale bestemmelser at kroppsøving skulle foregå hjemmefra. Selv om de samme kompetansemålene lå til grunne, kan man i lys av teorien om praksisarkitektur se for seg ulike praksis. Materialøkonomiske forhold kan spille inn (Petrie, 2016) i hvilke kompetansemål man kan legge til rette for, og måten man kommuniserer på i og rundt faget med, altså kulturdiskursive forhold, kan påvirke kroppsøving.

Flere forskere har altså trukket frem læreplanspesifikke utfordringer i kroppsøving tilknyttet allerede nevnte vurderingsutfordringer, læreres operasjonalisering og rettferdighet i arbeidet med sluttvurderingen både i LK20 og LK06 (Borgen & Engelsrud, 2020; Aasland et al., 2020; Leirhaug, 2016; Vinje, 2021).

Økt ansvarliggjøring av lærere etter LK06

Fra Reform 97 (L97) til LK06, skjedde en overgang fra en innholdsorientert læreplan til en kompetanseorientert læreplan (Aasen et al., 2015; Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette gav i utgangspunktet stor grad av ansvarliggjøring og autonomi og økt grad av selvbestemmelse til den enkelte lærer og mindre styring og kontroll til sentrale myndigheter (Aasen et al., 2015; Vinje, 2021a) fordi skolen skulle styres nedenfra, ikke ovenfra. Kompetanseorienteringen førte til mer vekt på hvor elevene skulle ende opp ved slutten av opplæringen, elevenes sluttkompetanse, og førte til økt resultatorientering. Det er læreren som skal gjennomføre og skape endringene i klasserommet, lærerens evne til endring- og utviklingskompetanse er med andre ord avgjørende (St. meld. nr. 11, 2008; Vinje, 2021a). I LK06 ble kompetansen eleven skal sitte igjen med uttrykt tydelig og fokuset på lærerens vurderingskompetanse økte (Arnesen et al., 2013).

Ifølge Engvik (2010 i Arnesen et al., 2013, s. 11) ble endringen størst for kroppsøvingsfaget. Kompetansemålene i LK06 var mindre omfattende og detaljerte enn

tidligere læreplaner. Kort fortalt førte dette til svært ulik undervisnings- og vurderingspraksis med blant annet testing som hyppig brukt vurderingsgrunnlag (Vinje 2021a). Dette resulterte i en revidert læreplanen i 2012. Her er blant annet innsats en del av grunnlaget for vurderingen, kompetansemålene tydeligere for å sikre progresjon og elevens forutsetninger innarbeidet i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Den økte ansvarliggjøringen har likevel generelt sett i praksis ledet til mange utfordringer og mye frustrasjon knyttet til implementering (Prøitz & Borgen, 2010) og operasjonalisering, mer spesifikt generell uklarhet i hvordan elevens forutsetninger er, forståelsen av kompetansemål, og bruken av kriterier og selve vurderingsordningen hva gjelder LK06 (Vinje, 2008) og for eksempel tolkning av verb i LK20 (Borgen & Engelsrud, 2020).

Kompetanse, forutsetninger og innsats i standpunkt karakteren

En profesjonell yrkesutøvelse fordrer at kroppsøvingslæreren forholder seg til og tolker sosialpolitiske forhold som læreplanen, kompetansemålene og vurderingsprinsippene ut ifra sitt profesjonelle skjønn. En lærer må og skal man forstå hva læreplanen spør om da læreplanen er den styrende autoriteten man som lærer er pliktig å forholde seg til. Hva gjelder sluttvurderingen i kroppsøving er man dermed pliktig å sette seg inn i hva grunnlaget for vurderingen i faget er. Herunder er forståelsen av begrepene kompetanse, elevens forutsetninger og innsats viktige (Utdanningsdirektoratet, 2021a-e; Evensen, 2020).

Kompetanse i kroppsøving «...handler blant annet om at elevene skal kunne øve på og delta i ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel ut fra egne forutsetninger... reflektere over sin egen faglige utvikling... samarbeide med andre... Kompetansen i faget omfatter også å kunne utfordre sin egen fysiske kapasitet og løse faglige utfordringer etter beste evne» (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Det er ingen forskjell i hva kompetanse er i LK06 og LK20. Kompetansen elevene skal vise er videre spesifisert i kompetansemålene, grunnlaget for vurdering, både underveis og ved avslutningen av vurderingen. Det er den samlede kompetansen basert på kompetansemålene som er viktig. God standpunkt vurdering forutsetter dermed god læreplanforståelse og god forståelse av begrepet kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Særegent for kroppsøving er at elevenes innsats skal være en del av grunnlaget for vurderingen (Prøitz & Borgen, 2010). Dette impliserer at læreren må kunne se elevens innsats. I 2012 ble innsats gjeninnført som en del av grunnlaget for vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2012;

Vinje, 2021a; Borgen & Engelsrud, 2020). Å vise innsats er dermed en viktig del av fagkompetansen i dagens kroppsøving (Aasland et al., 2020), men samtidig et av de mest omdiskuterte temaene rundt vurdering. Dette er blant annet knyttet til forståelse og tolkning av begrepet, lærerens profesjonelle skjønnsvurdering og hvilken vektning innsats skal ha (Annerstedt & Larsson, 2010; Evensen, 2020; Vinje, 2008, 2021a; Aasland & Engelsrud, 2017) og hvordan man skal vurdere innsats i praksis. Det finnes ikke en definert modell for hvordan innsats skal vektes i henhold til kompetansemålene, og det er da igjen opp til den enkelte lærers skjønn og faglige kjennskap å vurdere dette. Innsats er en forutsetning for både deltakelse og utvikling av kompetanse, og i og med at elevenes innsats skal vurderes i kroppsøving er det avgjørende at profesjonsfelleskapet har en felles forståelse av begrepet. Dette kan medføre at begrepet ikke begrenses til å være snakk om elementer som går på orden og atferd eller brukes som trussel. Dette kan være en problematisk vurderingspraksis (Aasland & Engelsrud, 2017; Evensen, 2020; Vinje, 2021a).

Formål for faget og kjerneelementer / hovedområder

Både LK06 og LK20 viser at kroppsøvingfaget skal gi grunnlaget for en fysisk aktiv livsstil. Livslang bevegelsesglede skal prege faget, positive opplevelser, mestring og det sosiale aspektet er viktige elementer. Variasjon og allsidighet er andre fremtredende ord. I Fagfornyelsens «Om faget» vises kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter.

Det viktigste innholdet elevene må lære for å kunne meste og bruke kroppsøvingfaget er definert gjennom hovedområder i LK06 og kjerneelementer i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2017; Vinje, 2021). Både hovedområdene og kjerneelementene har som mål å utfylle hverandre, sees i sammenheng med hverandre og prege innholdet i faget. Det er med andre ord disse overskriftene kroppsøvingslæreren arbeider rundt og skal ta utgangspunkt i når det kommer til sluttvurderingen.

Kompetansemål og kjennetegn på måloppnåelse i LK06

Kompetansemålene i LK06 er delt inn i ulike hovedområder spesifikt for ulike trinn. Tilknyttet 10. trinn, for eksempel, er målene delt inn i idrettsaktivitet, friluftsliv og trening og livsstil. Videre viser kompetansemålene at innholdet i faget skal preges av et bredt utvalg av lek og aktivitetsformer som fremmer allsidighet. Etter at elevene har fullført 10. trinn skal de blant annet ha vært gjennom svømming, orientering og overnatting ute, dans, ulike idretter og ulike

treningsformer (Utdanningsdirektoratet, 2006), noe som stiller krav til materialøkonomiske forhold som tilgjengelig rom og utstyr for å utøve disse aktivitetene (Petrie, 2016), være seg for eksempel tilgjengelig gymsal, svømmehall eller område å praktisere orientering i.

Til tross for fokuset på allsidighet og et bredt utvalg aktiviteter og leker, viser empirisk og teoretisk forskning på kroppsøving blant annet at et fag preget av tradisjonelle aktiviteter, et idrettspreget fokus og en vurderingskultur, blant annet preget av testing, et marginalisert fag som har bidratt til å skape større forskjeller samt har problemer med knyttet å i det hele tatt legitimere sin plass i læreplanen (Moen et al., 2015; Standal, 2015b; Standal et al., 2020).

Med utgangspunkt i Stortingsmelding nr. 28 (2016), og målet om mer dybdelæring og større forståelse for elevene, startet arbeidet med ny læreplan, LK20. Alle fag i grunnskolen og videregående opplæring samt overordnet del fornyes. Det lokale handlingsrommet, fleksibiliteten og valgmulighetene for hver enkelt skole videreføres. Kroppsøving skal i større grad enn tidligere fokusere på ulike bevegelsesaktiviteter, lek, øving og mer variasjon. En av hovedhensiktene er også å gjøre kroppsøving til et mindre idrettsrettet fag (Utdanningsdirektoratet, 2019b, 2021e; Vinje, 2021). I LK20 er disse kompetansemålene ikke delt inn i hovedområder, men kompetansemålene er tilknyttet kjerneelementer. Utdanningsdirektoratet (Udir, 2020b) har i forbindelse med arbeidet med nye læreplaner utviklet kjennetegn på måloppnåelse i kroppsøving. Disse fungerer som generelle beskrivelser av elevens kompetanse på tre ulike nivåer og skal hjelpe som en felles nasjonal retning for standpunktvurderingen. De nye læreplanene ble tatt i bruk fra 2020, 10. trinn arbeider for første gang med LK20 skoleåret 2021-2022 og i skrivende stund gjenstår bare VG3 (Utdanningsdirektoratet, 2021e). Med andre ord satt samtlige av informantene i dette prosjektet karakteren på 10. trinn i 2020 og eller 2021 med LK06 som styrende læreplan.

Hva er viktig for sluttvurderingen på ungdomstrinnet med utgangspunkt i LK06?

Når det nærmer seg tidspunkt for sluttvurdering, vil eleven ha kompetanse og ulik grad av innsats innenfor de ulike kompetansemålene. Noen elever vil ha høyere fravær enn andre og kanskje manglende vurderingsgrunnlag. Det er lovstridig å sette en karakter på grunnlag av bare noen av målene som er gjennomgått (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det er ikke noen regel for hvordan kompetanse og innsats vektles i lys av de enkelte kompetansemålene og hovedområdene. Det vil si at det er den faglige, skjønsmessige vurderingen til læreren som til syvende og sist vil være gjeldende i helhetsvurderingen av elevens kompetanse. Det er en

skjønnsmessig vurdering som skal ligge til grunne for hvorvidt eleven har vurderingsgrunnlag (Evensen, 2020). En del av kompetansemålene krever fysisk aktiv deltakelse. Skolen eller kroppsøvlingslæreren har gjerne valgt å periodisere opplæringen for eksempel lage en plan for gjennomføring av kroppsøving som viser at det er svømming, dans, yoga og orientering man skal gjøre 2. semester på 10 trinn.

Det er viktig at standpunkt karakteren ikke kommer som en overraskelse på eleven, og en forutsetning er at elevene kjenner målene for opplæringen og at læreren legger til rette for at eleven vurderer egen utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2021b).

3. Metode

Dette kapitlet plasserer oppgaven vitenskapsteoretisk og viser hvordan dette har fått konsekvenser for fremgangsmåten og resultatene i oppgaven. De to foregående kapitlene peker på flere av de metodiske overveielser som ligger til grunn i denne oppgaven. I lys av egen interesse for kroppsøving og med utgangspunkt i fremleggingen av tidligere forskning i kapittel 1, har jeg både hatt et ønske om og sett et behov for å forske på kroppsøving under pandemien generelt, men opplevelser av standpunkt karakter spesielt. Tema er med andre ord noe jeg selv ønsket å vite noe mer om og som samtidig potensielt vil kunne tilføre fagfeltet ny kunnskap om menneskers livssituasjon (Tanggaard & Brinkmann, 2012).

En masteroppgave er et kvalifiserende vitenskapelig arbeid (Rienecker & Jørgensen, 2013) som vanligvis baseres på data innhentet gjennom metodiske og systematiske tilnærminger. Ulike metoder og tilnærminger opererer gjerne innenfor paradigmer, forstått som ulike forskningsspesifikke komponenter, retningslinjer og tekniske hjelpemidler som angir normen for hva det er legitimt og riktig å arbeide med innenfor en forskningstradisjon (Chalmers, 1995). Dette masterprosjektet søker økt forståelse og innblikk i menneskelige opplevelser, erfaringer, tanker og følelser fra et livsverdensperspektiv. Den subjektive forståelsen betraktes som sentral og en kvalitativ tilnærming vil være egnet for å undersøke dette (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2018). I den paradigmatisk tilnærmingen til kvalitativ forskning forklarer Sparkes og Smith (2014) at sosial virkelighet er menneskelig konstruert og formet på mange ulike måter.

Opgavens vitenskapsteoretiske tilnærming

Opgavens problemstilling spør om hvordan kroppsøvingslærere opplevde kroppsøving under hjemmeskole spesielt knyttet til standpunkt karakter. Et forskningsarbeid som spør etter opplevelser, økt forståelse og mening kan sies å plassere seg innen hermeneutikken og det fortolkende paradigmet (Thagaard, 2018; Gilje & Grimen, 1993). Utgangspunktet for denne oppgaven har vært ønsket om å få en grundigere forståelse enn egne opplevelser i kroppsøving. Hermeneutikken gir grunnlag for grundigere forståelse gjennom tolkninger på flere plan og bør ha som mål å gi tykke, i betydningen kvalitativt fylldige, beskrivelser med meningsaspekt (Geertz, 1973 i Thagaard, 2018). Begrepet fortolkning innenfor hermeneutikken viser til ønsket om å fokusere på en dypere mening enn det som er umiddelbart, og at denne meningen må forstås i lys av sammenhengen mennesker er en del av. Virkeligheten er slik den oppfattes av mennesker. Det finnes ikke en entydig sannhet,

fenomener tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2018; Fangen, 2010). Forbindelsen mellom dette og masteroppgaven er at datagrunnlag og kunnskap i denne oppgaven først produseres i samtale mellom undertegnede og kroppsøvingslærere og deretter i dialog med meg og datamaterialet, med meg som fortolker. Dette kalles «den dobbelte hermeneutikk» fordi forskeren fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av dem som deltar i den samme virkeligheten (Geertz, 1973 i Thagaard, 2018, s. 38). Videre representerer «den hermeneutiske sirkel» at all fortolkning står i et forhold mellom helhet og del, det vi skal fortolke og konteksten vi fortolker i og det vi skal fortolke og vår egen forforståelse (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Fortolkning og analyse har i dette forskningsarbeidet vært en kontinuerlig prosess mellom vurdering av enkeltutsagn og helheten i et datamateriale, i oppgavens tilfelle de kvalitative intervjudataene, for å oppnå en gyldig og dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Kvalitativ metode og intervju

Med utgangspunkt i ønsket om detaljerte, spesifikke, tykke beskrivelser av opplevelser hos enkeltpersoner åpner denne oppgaven seg for de kvalitative forskningsmetodene (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Gjennom å fremme et utvalg kroppsøvingslæreres opplevelser rundt Covid-19 og standpunkt karakter har målet vært å tilby nettopp forståelse av sosiale fenomener gjennom å undersøke levd erfaring og primæropplevelser hos mennesker. I utgangspunktet kunne en kvantitativ metode, for eksempel en spørreundersøkelse, ut fra problemstillingen helt klart vært relevant for å, i større grad, kunne generalisere eller peke på en trend, men det er kvalitetene, egenskapene og forskningslogikken ved sosiale fenomener jeg er ute etter, og disse kan ikke måles i kvantitet eller frekvens (Thagaard, 2018). Den kvalitative og hermeneutiske innpakningen med oppgaven har dermed definert valg forskningens retning og påvirket gjennomførbarheten av prosjektet. Metoden for datainnsamling er kvalitative, semistrukturerte intervjuer, og jeg har derfor med meg kontrasten Gubrium og Holstein (1997 i Sparkes & Smith, 2014) setter opp mellom kvantitativ og kvalitativ forskning: Jeg tenker jeg tilhører de som beskrives å være i den andre enden av korridoren, en mindre gruppe kvalitative forskere som enkelt identifiseres gjennom samtaler som virker å være mer erfaringsmessig gripende enn samtaler i andre enden av korridoren, hvor forskerne samtaler om strukturelle variabler, kausale modeller, måling og multidimensjonal skalering: «Lived experience is on stage here... get close to people, be involved. You've got to get out there, into the nitty-gritty, real world. Get your hands dirty. See it up close, for yourself» (s. 8).

Intervjuet er den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning og har som formål å få innblikk i menneskelige opplevelser, erfaringer, tanker og følelser fra et livsverdensperspektiv (Thagaard, 2018). «A conversation with a purpose... where two or more persons actively engage in embodied talk, jointly constructing knowledge about themselves and the social world as they interact with each other...in a certain context» (Sparkes & Smith, 2014, s. 83). Intervju forstås gjerne som en aktivt engasjerende og meningsbærende samtale med en felles kunnskapskonstruksjon: en fortolkende praksis hvor kunnskap konstrueres i møtet mellom forskeren og intervjupersonen (Thagaard, 2018; Holstein & Gubrium, 2016).

Inspirert av Kvale og Brinkmann (2009) vil jeg sammenligne meg som intervjuer med en reisende på en reise til et fremmed land som kommer hjem igjen med en ny historie å fortelle. Intervju som metode kan gi kunnskap om nye ting, innblikk i intervjuobjektets primæroplevelse av verden, men troverdige, gode intervjuer forutsetter at man har forberedt seg godt til reisen eller har erfaring med å reise.

Intervju, forskerrolle og hermeneutikk

Datainnsamlingen i denne oppgaven er gjort med semistrukturerte forskningsintervjuer. Intervjuformen kjennetegnes av en delvis strukturert tilnærming og kan betegnes som en samtale eller interaksjon mellom meg og informantene mine styrt av en hybrid mellom temaene jeg som forsker ønsker å få kunnskaper om og de temaer informantene tar opp (Thagaard, 2018; Tanggaard & Brinkmann, 2012). Thagaard (2018) trekker frem begrepet fleksibilitet som et avgjørende kjennetegn på den semistrukturerte intervjuprosessen. Dette tillater informantene å reflektere rundt meningene og erfaringene deres i et klima hvor de selv har kontroll (Sparkes & Smith, 2014). I de gjennomførte intervjuene har temaene derfor hovedsakelig vært fastlagt (vedlegg 1), mens eksempelvis rekkefølgen på spørsmålene ble bestemt underveis. Dette gav mulighet til å samle viktig informasjon om temaet samtidig som det åpnet for at informanten kunne rapportere egne tanker og følelser (Sparkes & Smith, 2014). Jeg som forsker har videre hatt til hensikt å møte intervjuet med et åpent sinn og en bevisst naivitet (Tanggaard & Brinkmann, 2012) samt en oppriktighet og et ekte engasjement hva gjelder intervjupersonen situasjon (Thagaard, 2018; Warren, 2012). Det at jeg selv er lærer i samme periode gir gode forutsetninger for å forstå og tolke både under og etter intervjuet. Å være aktiv mot å utvikle tillit i relasjonen, lytte oppmerksomt og tilpasse intervjusituasjonen ved behov (Rubin & Rubin, 2012) har vært viktig for å stimulere til informantenes selvrefleksjon og forståelse (Holstein & Gubrium, 2016). Å løfte fram deres

opplevelser og refleksjoner har vært viktig for å skape distanse til egne fordommer og erfaringer. Dataene i et semistrukturert intervju må ifølge Atkinson et al. (2003) fortolkes i lys av de kulturelle og sosiale rammene som personene vi studerer forholder seg til. I intervjuet forstår jeg i lys av hermeneutikken og tanken om at jeg kun kan forstå verden på bakgrunn av en forforståelse, at mine fordommer er en forutsetning for å forstå (Gadamer, 2010) og at egenkroppen har en sentral plass i forståelsen av menneskers livsverden (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Som forsker bør jeg likevel ikke intervju på grunnlag av fastsatte teoretiske kategorier. Dette peker ned mot min forskerrolle og mot hvordan jeg fortolker og er en medprodusent av oppgavens resultater. Med andre ord er forskerens rolle vesentlig for resultatene, og i lys av hermeneutikken er egen bakgrunn og kjennskap til feltet både en styrke og noe som kan gi «blinde flekker». De beste intervjuerne har omfattende kunnskap og lar seg veilede av teori, men analyserer samtidig på grunnlag av data og åpenhet for intervjupersonens levde erfaring (Tanggaard & Brinkmann, 2012; Galletta, 2013).

Rekruttering og utvalg

Med utgangspunkt i målsetningen om å få økt kunnskap rundt hvordan kroppsøvlingslærere opplevde hjemmeskole generelt og spesielt vurdering og standpunkt karakter på 10. trinn, har jeg gjennomført 5 intervjuer på 5 ulike ungdomsskoler i Oslo. En grunnregel i intervjusammenheng er at man jobber til man når et metningspunkt eller ytterligere intervjuer ikke gir flere relevante opplysninger (Tanggaard & Brinkmann, 2012; Thagaard, 2018). Grunnregelen må ses i lys av at jeg har begrensninger hva gjelder ressurser og muligheter i en masteroppgave. I prosessen med å samle informanter til mitt masterprosjekt hadde jeg tre inklusjonskriterier og tilhørende korte refleksjoner:

1. Lærer på skole i Oslo som underviste og gav standpunkt karakter til elever på ungdomstrinnet vårsemesteret 2020 og/eller vårsemesteret 2021. Dette for å ha muligheten til å se på både hvordan lærere opplevde kroppsøving under pandemien når det skjedde en rask omstilling og når man fikk mer tid.
2. Lærere som har jobbet minimum tre år for å ha opparbeidet seg et godt grunnlag hva gjelder erfaring, refleksjon og tanker rundt standpunkt karakter samt ha jobbet som kroppsøvlingslærer før pandemien.
3. Minimum 30 studiepoeng i kroppsøving. Dette var for å sikre at informantene hadde faglig kompetanse i kroppsøving.

Strategisk utvalg

Utvalget av informanter kan beskrives som strategisk. Dette innebærer at jeg har valgt personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske opp mot min problemstilling (Thagaard, 2018). Jeg hadde i kraft av dette, samt grunnleggende regler for det kvalitative intervju, ikke besluttet på forhånd hvor mange jeg skal intervjuer (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Jeg har kontinuerlig stilt meg selv spørsmålet om hvorvidt flere intervjuer tilfører ny kunnskap til forskningsarbeidet (Thagaard, 2018).

Rekrutteringsprosessen startet med at jeg tok kontakt med et tilfeldig utvalg skoler i Oslo per e-post i september 2021. I disse e-postene forespurte jeg kontaktinformasjonen til kroppsøvingslærere som falt innenfor de overnevnte inklusjonskriteriene. Etter hvert kom jeg i kontakt med og fikk gjennomført intervjuer med 5 informanter som falt innenfor inklusjonskriteriene og som var tilgjengelige og villige til å delta. På denne måten kan det også sies at jeg har jobbet med et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018). I forlengelsen av dette er det viktig med gjennomgående etisk refleksjon. Herunder blant annet tendensen til at et slikt utvalg vil representere personer som er fortrolige og ikke har noe i mot forskning. Det kan derfor være relevant å stille seg spørsmålet om hvilken informasjon jeg eventuelt da har gått glipp av, og dette vil være noe jeg kommer tilbake til i diskusjonsdelen av denne oppgaven.

I tråd med oppgavens inklusjonskriterier har informantene alle jobbet i Osloskolen i minimum tre år. Informantene har likevel svært forskjellig erfaring fra kroppsøvingslæreryrket. To av informantene har vesentlig lenger fartstid enn de tre andre. En presentasjon av hver av informantene følger i oppgavens resultatdel. Til oppgavens særlige interesse kan nevnes at tre av informantene satt standpunkt karakter både i 2020 og 2021. Én informant gav bare i 2021, én informant gav bare i 2020. Samtlige informanter har over 30 studiepoeng i kroppsøving.

Intervjuguide og prøveintervju

Til et semistrukturert intervju er det vanlig å utarbeide en intervjuguide. Noen relevante stikkord rundt denne er at den bør åpne opp for fleksibilitet, tilpasning og inkludering av spørsmål som opprinnelig ikke var planlagt (Thagaard, 2018, s. 91). Avhengig av min forforståelse og hvilke metodologiske rammer jeg tilpasser meg, kan intervjuguiden være mer eller mindre styrende for intervjuet (Tanggaard & Brinkmann, 2012; Sparkes & Smith, 2014; Thagaard, 2018). I arbeidet med intervjuguiden har et mål for utvikling av spørsmålene vært

ønsket om interaksjon mellom forskerens spørsmål, hvor noen spørsmål er planlagt og nedfelt i en intervjuguide på forhånd, men at formuleringen av konkrete spørsmål søker å unngå antakelser om sammenhenger. Dette indikerer at jeg har forsøkt å sikre at spørsmålene jeg stiller virkelig er åpne spørsmål (Thagaard, 2018), blant annet ved å teste dem ut, korrespondere med veileder samt å gjennomføre et prøveintervju med fokus på kritisk sømgåing og revidering. For å unngå at spørsmålene skulle bli for generelle jobbet jeg grundig med teori, tidligere forskning og problemformuleringer for å klargjøre hva jeg ønsker å vite noe om før jeg gikk i gang med intervjuene (Tanggaard & Brinkmann, 2012).

Intervjuguiden er vedlagt oppgaven (se Vedlegg 1).

Utgangspunktet for å gjennomføre et prøveintervju er for å sikre god kvalitet i intervjuene og øke analysen og oppgavens troverdighet. Jeg var spesielt opptatt å erfare hvor godt forberedt jeg var, hvorvidt spørsmålene oppmuntret informanten til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser om de temaene intervjuet handler om, og om jeg i denne sammenhengen klarte å ha en aktiv, lyttende holdning (Thagaard, 2018). I forlengelsen av dette var fokusområdet for gjennomføringen og diskusjonen i etterkant hvordan jeg som intervjuer klarte å ha regi over situasjonen, men samtidig være fleksibel, stille hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål, sikre oversikt og en konkret tilnærming grunnet ønsket om at intervjupersonen gjerne skal fortelle om seg selv og om de situasjonene vedkommende har opplevd og deltatt i. Jeg valgte en kollega som passet innenfor kriteriene jeg hadde satt til mine informanter. Etter gjennomføringen av intervjuet fulgte en felles refleksjon rundt hvordan vi opplevde intervjuet; alt fra tydelighet i spørsmål til hvordan jeg var i rollen som intervjuer. Målet var todelt: å sikre en god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen og å sikre at jeg formulerer gode spørsmål (Thagaard, 2018). Etter gjennomføringen gikk jeg derfor sammen med veileder for å revidere og jobbe en siste runde med intervjuguiden samt diskutere potensielle fallgruver, kvalitetstegn og etiske aspekter. Dette resulterte i praksis i endring i formuleringen av flere spørsmål og også at jeg la til flere spørsmål.

Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i tidsrommet 15.10.2021 til 22.10.2021. I lys av refleksjonene rundt intervjuguiden, det kvalitative, semistrukturerte intervju og erfaringene fra prøveintervjuet var jeg opptatt av å utvikle tillit i relasjonen, lytte oppmerksomt og å tilpasse intervjusituasjonen ved behov (Rubin & Rubin, 2012). Intervjuene ble gjennomført med godkjent båndopptaker på skolen hvor informanten jobbet.

Etikk

Hvem er jeg som masterstudent og forsker?

I forbindelse med skrivingen av denne masteroppgaven har jeg hatt et selvstendig ansvar for å sette meg inn i og følge gjeldende normer og regler. Forskningen måtte skje i tråd med Forskningsetikkloven (2017). Videre styres forskning av både lovverk, regler, etiske verdier og normer. Disse er hensyntatt i forskningsarbeidet mitt. Retningslinjene og reglene fremkommer i De Nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH, u.å). I mitt prosjekt har det vært avgjørende at jeg fikk med kroppsøvlingslærere som underviste på 10. trinn under Covid-19 og satt standpunkt karakter i 2020 og/eller 2021. Det er deres opplevelse jeg skulle undersøke, fortolke, analysere og diskutere. Dermed er det flere forskningsetiske normer og regler som har vært gjeldende for mitt prosjekt. Jeg har vært pliktig å ha respekt for informantenes menneskeverd, og her har min integritet som forsker vært avgjørende. Gjennom dette fleksible forskningsarbeidet har jeg derfor arbeidet med den kvalitative forskningsprosessens forskningsetiske retningslinjer i forgrunnen (Thagaard, 2018; Nasjonale forskningsetiske komiteer, u.å).

Informasjonsplikten krever at jeg har informert forskningsdeltakerne om forskningsfeltet, forskningsfeltets formål, finansiering og hvordan jeg har tenkt å bruke resultatene. I forlengelsen av dette har jeg innhentet samtykke (se vedlegg 2) i og med at forskningen omhandler enkelte personopplysninger. Dette samtykket har, i tråd med Nasjonale forskningsetiske komiteer (u.å), vært fritt, informert og uttrykkelig. Jeg har også vært pliktig å håndtere de innsamlede data konfidensielt og fortrolig. Informasjonen har under ingen omstendigheter kunne formidles videre slik at informantene har kunnet identifiseres (Nasjonale forskningsetiske komiteer, u.å).

Sammen med veileder har jeg søkt og fått godkjent studiet av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (se vedlegg 3). Mitt studiested, NIH, har som regel at alle forskningsprosjekter som behandler personopplysninger skal meldes til NSD og vilkår herfra skal følges (Norges Idrettshøgskole, 2021). Senteret håndterer forskningsdata og er viktig i mitt tilfelle fordi jeg som nevnt behandlet personopplysninger som læreres navn og arbeidsplass. Prosjektet mitt kunne derfor ikke komme i gang før jeg fikk godkjenning fra NSD (Norges Idrettshøgskole, 2021).

Etiske overveielser i min intervjusituasjon

Jeg har vært i direkte interaksjon med intervjupersonene gjennom intervjuene, og mer av kontrollen ligger hos intervjupersonene enn i mer strukturerte intervju (Sparkes & Smith, 2014). Derfor har det blant annet vært viktig at jeg har reflektert over betydningen av hvordan jeg fremstod for intervjupersonene i felten. Det eksisterer et viktig etisk hensyn knyttet til om deltakere kan kjenne seg igjen i dataene som fremlegges i en resultatdel (Thagaard, 2018). Det samtykket som informantene har gitt, omfatter tross alt ikke mine tolkninger. Det har med andre ord ikke vært mulig for meg å på forhånd gjøre rede for den forståelsen jeg har utvikler i løpet av prosjektet. Resultatene er min tolking av deltakernes forståelse, og min forståelse vil kunne oppleves som et problem for deltakere dersom mitt perspektiv for eksempel avviker fra den forståelsen intervjupersonen selv har (Thagaard, 2018). Gjennom det informerte samtykket har jeg derfor forsikret informantene om at de når som helst har krav på å trekke seg fra studiet. I tillegg har jeg i denne oppgaven behandlet personopplysninger, og derfor har det vært essensielt å forholde seg til Datatilsynets grunnleggende personvernprinsipper (2019).

Kvalitetskontroll

Det bakenforliggende fokuset i denne vurderingen vil være på hvorvidt analysens fremgangsmåter og prosesser er gjennomført på en troverdig måte. Ifølge Thagaard (2018) er reliabilitet, validitet og overførbarhet sentrale begreper for å vurdere styrkene, utfordringene og kvaliteten ved analysen. Sparkes & Smith (2014) redegjør grundig for hvordan man som forsker må være bevisst egen subjektivitet, hvordan man som forsker påvirker forskningen og tolkningen av funnene. Dette knyttes opp mot begrepet refleksivitet og har også vært viktig for min troverdighet som forsker.

Det er viktig at jeg ikke har latt meg binde av den valgte teoretiske bakgrunnen (Thagaard, 2018). Teorien har vært grunnlaget for utarbeidelsen av intervjuguiden, for eksempel. I forskningsprosjektets tilfelle er det teorien om praksisarkitektur, vurderingsteori og læreplaner som har bidratt til å utarbeide intervjuguiden. De innsamlede dataene måtte altså forstås uavhengig, men har ikke hindret meg i å gjenkjenne mønstre i dataene og knytte perspektivene som fremkommer opp mot teori (Thagaard, 2018). Jeg nevnte tidligere at det er en viktig målsetning for kvalitative tekster at de representerer en forståelse av fenomenene vi studerer (Thagaard, 2018). Med mål om å sikre troverdighet i oppgaven min har nettopp dette fokuset på å analysere hvordan informantene lager mening ut av sine erfaringer og

konstruerer sin sosiale verden, samtidig som jeg holdt fokus på måtene disse erfaringene vil påvirkes av materielle erfaringer og kontekster, vært viktig (Evans, 2017). Oppgavens hermeneutiske tilnærming har sin styrke blant annet i å forstå fenomener på flere nivåer og går langt i å betrakte handlinger som tekster som kan fortolkes samt søke å integrere enkeltdeler i materialet i større helheter (Tanggaard & Brinkmann, 2012). En motstilling og potensiell utfordring ved denne vitenskapsteoretiske tilnærmingen er knyttet til at handlinger ikke nødvendigvis er praksis. Derfor har jeg som forsker beskrevet atferdsmønstre og fortolkning av og rundt intervjupersonene i min transkribering, og dermed vært bevisst min faglige forankring og hvordan den kan prege forståelsen av dataene (Thagaard, 2018), noe jeg reflekterer ytterligere rundt nedenfor.

Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om hvorvidt dette forskningsarbeidet har vært pålitelig og at leseren skal få muligheten til å kritisk vurdere om dette er en troverdig studie (Thagaard, 2018; Kvale & Brinkmann, 2009). Dermed er det viktig at jeg gjør rede for hvordan jeg har utviklet dataene mine, herunder blant annet en detaljert beskrivelse av kontakten jeg har etablert med informantene og hvilken betydning min erfaring, eller mangel på erfaring, som forsker har for hvordan jeg har utviklet dataene mine og inntrykkene av datainnsamlingens forløp. Dette fører til at min sterke tilknytning til faget og egne opplevelser rundt problemstillingene ikke nødvendigvis bidrar til å styrke forskningsarbeidet reliabilitet fordi jeg ikke har en posisjon som utenforstående. Jeg har derfor nærmet meg datamaterialet med forsiktighet, bevisst hvor lett det kan være å trekke fargede konklusjoner basert på informantenes svar. Under punktet «Analyse og fortolkning av data» er hensikten å få frem at tolkningene er basert på mønstre og tema i datamaterialet (Evans, 2017), samt å få frem tydelig beskrivelser av fremgangsmåten. Veien inn mot resultatene og tolkningen underveis har vært preget av fleksibilitet og gjennomgående lesning av data (Johannessen et al., 2018) og for eksempel ikke hva jeg selv opplevde sett opp mot hva informantene opplevde. Under punktene «Rekruttering og utvalg» samt «Intervjuguide og prøveintervju» presenterte jeg detaljer om hvordan jeg etablerte kontakten med deltakerne i felten, og at dette skjedde gjennom det som kan kalles et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018). Inn mot slutten av kapittelet, under «Resultater og tolkning underveis», forklarer jeg hvordan jeg i arbeidet med tolkninger av resultatene kom frem til resultatfremstillingen i kapittel 4.

Målet mitt om å gå kritisk frem når jeg beskriver det teoretiske ståstedet, som er grunnlaget for tolkningene mine, har vært viktig for forskningsprosessens validitet (Thagaard,

2018). Viktige spørsmål jeg har stilt meg, og besvart kritisk, er hvordan min tilknytning innenfor det miljøet jeg studerer kan påvirke resultatene. Det faktum at jeg har en sterk tilknytning til kroppsøving og læreryrket selv, da jeg underviser som kroppsøvingslærer i grunnskolen i Oslo og selv satt standpunkt karakter på 10. trinn, har vært et viktig og fundamentalt element å være bevisst på fordi en potensiell partiskhet eller at jeg tolker med egne lærerbriller kan hemme oppgavens troverdighet. Validitet handler også om tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre (Thagaard, 2018). Som nevnt i bakgrunnskapittelet er vinklingen denne oppgaven annerledes enn mye av den tidligere forskningen. Likevel har jeg vært opptatt av å finne sammenhenger og bekreftelse fra tidligere forskning. Videre stilte jeg oppfølgingsspørsmål i intervjuprosessen, noe som ifølge Kvale og Brinkmann (2009) kan være viktig for studiens kvalitet.

Overførbarhet

I motsetning til begrepet generalisering, som man gjerne snakker om i kvantitativt forskningsarbeid, er det ikke alltid hverken ønskelig eller mulig å generalisere når man jobber med små statistiske tall eller utvalg, slik jeg gjør i denne oppgaven, og noe man gjerne gjør innenfor det fortolkende paradigmet (Sparkes & Smith, 2014; Thagaard, 2018). I lys av dette kan begrepet overførbarhet knyttes til vurderinger av spørsmålet om hvorvidt tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse, herunder eksempelvis denne masteroppgaven, også kan gjelde i andre sammenhenger. Både Thagaard (2018) og Sparkes og Smith (2014) fremmer begrepet som et sentralt element for å sikre troverdighet i forskningen. Det er viktig at jeg kan argumentere for at tolkningen min av dataene også kan være relevant i andre sammenhenger. Dette er en viktig legitimering ved kvalitativ forskning og dermed et sentralt element hva gjelder kvalitetskontroll i forskningsarbeidet mitt (Thagaard, 2018). Et hypotetisk oppgavespesifikt eksempel kan for eksempel være at jeg argumenterer for at endringen av praksisarkitekturelle forhold får konsekvenser for kroppsøvingslæreres opplevelser av å sette standpunkt karakter, og at tolkningen er relevant kunnskap i videre forskning på fagfeltet, kunnskapsberikende hva gjelder vurderingsarbeid i kroppsøving i grunnskolen og av særlig nytteverdi dersom en liknende situasjon skulle ramme kroppsøving igjen.

Begrepet kroppsøving i oppgaven

Med mål om at sammenhenger, refleksjoner og diskusjonspunkter i oppgaven skal forstås og

overføres på en troverdig måte, har jeg søkt å være tydelig i begrepsbruken og vise i hvilken forstand jeg bruker sentrale begreper (Rienecker & Jørgensen, 2013). Denne oppgavens refereringer til «kroppsøving» retter seg både generelt mot skolefaget og spesifikt mot kroppsøving definert som en «praksis» som forstås gjennom de distinkte og spesifikke kjennetegnene avgrenset av den felles forståelsen til dem som inngår i den (Kemmis et al., 2014; Lofthus, 2017). Dermed vil referansene til «kroppsøving» kunne gjelde praksisen både før, under og etter pandemien, men dette vil spesifiseres tydelig i tekstdelen rundt. Videre vil spesifikke refereringer til «normal kroppsøving», «vanlig kroppsøving» eller «normalfaglig praksis» rette seg mot all kroppsøving i for- eller etterkant av pandemien hvor praksisen ikke har vært påvirket av denne. «Kroppsøving under hjemmeskole» og «hjemmeskole» brukes for å referere til undersøkelsesfenomenet kroppsøving under pandemien.

Refleksivitet i forskerrollen

Refleksivitet som en del av forskerrollen forutsetter kritisk selvrefleksjon rundt min sosiale bakgrunn, mine antagelser, min alltid eksisterende forforståelse, posisjon i fagfeltet og atferd (Tanggaard & Brinkmann, 2012; Thagaard, 2018; Finlay & Gough, 2003 i Sparkes & Smith, 2014). Jeg har i forbindelse med dette gått flere runder med meg selv, forsøkt å se meg selv og dette kvalitative forskningsarbeidet utenfra, særlig med fokus på prosessen rundt innsamlingen av data. I forlengelsen av dette vil jeg trekke frem to fokusområder tilknyttet oppgaven min.

Det første er det gjennomgående målet om fleksibilitet. Jeg bestemte meg tidlig for hva jeg, i grove trekk, ønsket å forske på i dette masterprosjektet. Over to år har jeg jobbet med dette produktet og grepet muligheten til å føre en refleksiv journal (Sparkes & Smith, 2014) hvor målet har vært å kvalitetssikre forskningen i lys av de overnevnte aspektene angående troverdighet.

Det andre er gjennomføringen av prøveintervju før jeg gikk i gang med den første informanten. På denne måten fikk jeg testet ut hvordan spørsmålene fungerte på det som kunne ha vært en aktuell informant og samtidig benyttet jeg meg av muligheten til å stille kritiske spørsmål vedrørende vedkommende sin opplevelse av meg som forsker. Refleksjoner i tilknytning til dette samt en rekke andre refleksjoner gjort på bakgrunn av de overnevnte punktene har hjulpet meg fremover i gjennomføringsprosessen.

Analyse og fortolkning av data

I løpet av intervjuene tok jeg notater i sidemargen på intervjuguiden som kunne støtte og tydeliggjøre i overgangen fra samtale til tekst. Thagaard (2018) peker på utfordrer ved å rekonstruere den semistrukturerte intervjusituasjonen så godt som mulig. Derfor var jeg bevisst på nonverbal kommunikasjon, kroppsholdning, gester og dermed tok jeg fylldige notater knyttet til opplevelsen generelt og opplevelsen av spørsmålene spesielt. Likefullt var det viktig å ikke gjøre omfattende notater som kunne gå på bekostning av min oppmerksomhet. I etterkant av intervjuene skrev jeg et kort referat grunnet ønsket om å huske så mye som mulig. I mine lydopptak får jeg fylldig informasjon om dialogen og hvordan informanten svarte på spørsmålene.

Analysen tar utgangspunkt i mønstre og tema i datamaterialet og er dermed en tematisk analyse (Evans, 2017), men den er drevet av en deduktiv tilnærming i den forstand at analysen lener seg på rammeteori og andre teoretiske underpunkter. Målet i arbeidet med analysen var å lete etter svar på spørsmål gjennom vurderinger knyttet til hva dataene kan gi en forståelse av og hvordan denne forståelsen begrunnes (Thagaard, 2018; Johannessen et al., 2018). I praksis innebar dette å se oppgavens empiri i lys av metodiske rammer, tidligere forskning og oppgavens teorikapittel. I forbindelse med dette vil jeg si at teorien var med å styre utformingen av intervjuguiden, den tematiske analysen og videre hvordan jeg har valgt å strukturere og presentere svarene i oppgaven. Det finnes utallige måter å gå frem på, men jeg har i tråd med Fangen (2010) forsøkt en kombinasjon av et erfaringsnært og kritisk perspektiv. Det innebærer også bevissthet om at det ikke bare finnes ett riktig svar (Galletta, 2013), men at så lenge analysen er begrunnet i dataene mine og står til forskningsspørsmålet mitt, er svaret godt (Johannessen et al., 2018). Ved at teori har vært med fra starten og gjennom hele analysen, er det forsøkt å forsikre at materialet jeg sitter igjen med er relevant for de analysestrategiene jeg ønsker å bruke (Tanggaard & Brinkmann, 2012).

Fortrolighet og oversikt

Det første analysetrinnet var en inngående lesing av dataene for å få et overblikk og inntrykk av nye sammenhenger (Tanggaard & Brinkmann, 2012; Flick et al., 2004). I kraft av et pragmatisk forhold til hvilke fenomener dataene kan gi en forståelse av og åpenhet for ulike teoretiske perspektiver som bakgrunn (Thagaard, 2018), har jeg forsøkt å se bredt etter aspekter som passer innenfor forskningsspørsmålet mitt (Flick et al., 2004). Jeg har med utgangspunkt i dette gjennomgått dataene flere ganger (Fangen, 2010).

Arbeidet med å analysere dataene begynte for meg allerede i selve

intervjusituasjonen. Etter at intervjuet ble avsluttet skrev jeg referater. Notatene har hatt et analytisk formål og gav verdifulle innspill til tolkningen av resultatene senere.

Tilnærming til dataene

Begrepene jeg knytter til dataene i analysedelen av oppgaven er avledet fra den teori jeg har presentert fyldig og lent meg på, noe som gjorde at jeg kunne gjenkjenne mønstre i dataene og igjen knytte perspektivene opp mot annen relevant teori (Thagaard, 2018). Igjen kommer poenget om hvordan oppgavens rammeteori samt andre teoretiske underpunkter har inspirert og utviklet forskningsspørsmålet og underbygget den fleksible, iterative tilnærmingen til mine analytiske spørsmål (Johannessen et al., 2018; Galletta, 2013). Teorien vært med å påvirke hva jeg mener samt hvordan jeg har tenkt (Thagaard, 2018; Johannessen et al., 2018). Å lese materialet teoretisk presenteres av Tanggaard & Brinkmann (2012) som en fortolkende strategi hvor forskeren leser materialet ut fra en teoretisk kjennskap til feltet. Med et kritisk blikk (Whaley & Krane, 2011) til alle deler av forskningsprosessen, min forforståelse og egne fordommer mener jeg å ha kunnet nærme meg kjernen i kvalitativ analyse: å forstå dataene og begrepene best egnet til å uttrykke meningsinnholdet (Thagaard, 2018, s. 154).

Tematisk analyse

I tråd med Evans (2017) startet jeg den tematiske analysen med å identifisere mønstre og tema i dataene, for deretter å sortere dem i tråd med den foreslåtte inndelingen i intervjuguiden (Vedlegg 1). Tekstutdrag fra hele datamaterialet ble fordelt i tre matriser drevet av den teoretiske tilnærming til dataene: «Matrise 1 - Praksisarkitektur», «Matrise 2 - Vurdering for læring» og «Matrise 3 - Læreplanteori, innhold og videre praksis». Matrise 3 skiller seg dermed noe fra det som fremkommer av strukturen på teorikapittelet fordi selv om det empiriske fokuset mitt rettet seg mot 2020 og 2021, har oppgaven som mål å være fremoverrettet mot videre kroppsøvingspraksis sett i lys av kroppsøvlingslæreres egne opplevelser knyttet til kroppsøving og Covid-19. Med utgangspunkt i overnevnte matriser har jeg kodet og klassifisert dataene tematisk for å lettere kunne sammenligne, kontrastere, peke på fremtredenhet og diskutere (Thagaard, 2018; Tanggaard & Brinkmann, 2012) i diskusjonskapittelet.

En fordel ved tematisk analyse er i utgangspunktet beskyttelse av deltakernes anonymitet grunnet at dataene ikke presenteres i sin helhet, men i koder og kategorier. Det har imidlertid vært viktig å vurdere hvordan sitater preget av spesielle ord og uttrykk har kunnet føre til identifikasjon. Eksempelvis ble navn på skoler, kollegaer og andre

gjenkjennelige forhold anonymisert allerede i transkripsjonsfasen, og behandles med forsiktighet inn mot analysearbeidet. Derfor: Som den doble hermeneutikken (Geertz, 1973 i Thagaard, 2018) antyder, er det utfordrende å vurdere dataene uavhengig av konteksten de opprinnelig ble presentert i, og jeg som forsker kan lett løsrive deler av intervjuet fra den opprinnelige sammenhengen (Thagaard, 2018). Jeg har forsøkt å være bevisst denne typiske fallgruven ved temaanalyser.

Jeg identifiserte nøkkelord fra de transkriberte intervjuene, organisere dataene i overordnede koder skapt av den deduktive tilnærmingen. Disse kodene ble i neste steg til tematisk definerte kategorier (Thagaard, 2018). Denne kodingen av dataene er sentral for fortolkende, kvalitative tilnærminger som denne oppgavens empiri tar utgangspunkt i samt en hensiktsmessig meningskondensering for å kunne si noe om og beskrive forekomsten av et fenomen (Tanggaard & Brinkmann, 2012; Flick et al., 2004; Kvale & Brinkmann, 2009). I matrisene kategoriserte jeg de kodede dataene for å få en oversiktlig fremstilling av informantenes respektive svar. Eksempelvis, i «Matrise 1 – Vurdering i kroppsøving», kategoriserte jeg de kodede dataene i kategoriene «Hva er viktig når du vurderer i kroppsøving?», «Underveisvurdering», «Rettferdighet», «Snillere/strengere» og «Sluttvurdering».

Resultater og tolkning underveis

Refleksjoner rundt dataenes meningsinnhold, altså fremlegging av resultatet av analysen er den siste, kritiske fasen av forskningsprosessen (Galletta, 2013). Det er, som tidligere nevnt, viktig at jeg derfor har tolket data gjennomgående i løpet av undersøkelsen (Johannessen, 2018). Har det skjedd noe som gjør at rammene og konteksten rundt oppgaven endres? Nevnt i oppgavens innledning og også i teorikapittelet: pandemien rammet mye lengre enn det mange hadde sett for seg, og ny nedstenging etterfulgt av restriksjoner i grunnskolen har preget også skoleåret 2021/2022. Dette har vært viktig å ta med seg inn i arbeidet med oppgaven hva gjelder aktualitet, relevans og også hva jeg trekker på i analysearbeidet. Har det for eksempel dukket opp nye tema? Går temaer igjen når jeg leser transkripsjonene på nytt eller i sammenheng med hverandre? Dette har handlet om å være bevisst forståelsen av dataene jeg som forsker har utviklet i sammenheng med den forforståelsen jeg bringer med meg inn i prosjektet og å kunne være fleksibel overfor analyse spørsmålene og analyseprosessen (Tanggaard & Brinkmann, 2012; Gilje & Grimen, 1993; Thagaard, 2018).

Viktigheten av fortrolighet i forskningsarbeidet krever herfra en tydelig fremstilling av hvordan jeg med utgangspunkt i prosessen ovenfor endte opp med å presentere resultatene

i det kommende kapittel 4, «Resultater». Det er den forståelsen jeg har av meningsinnholdet i de mønstrene som datamaterialet mitt representerer som presenteres (Thagaard, 2018; Gilje & Grimen, 1993). Informantenes opplevelser og de kvalitative intervjuenes resultater fremstilles i de tematiske kategoriene «Praksisarkitektur», «Vurdering for læring» og «Læreplan, innhold og videre praksis». Den observante leser husker muligens at oppgavens teorikapittel bygges opp på tilsvarende måte. Med et impresjonistisk perspektiv ønsker jeg å gi et inntrykk av hvilke beslutninger som er grunnlaget for dette valget: Det er viktig å få frem at jeg ikke har latt meg binde av oppgavens teoretiske bakgrunn til tross for den deduktive tilnærmingen jeg har hatt til dataene (Thagaard, 2018). I praksis betyr dette at det er gjennomgående lesning, meningskondensering og tolkning av transkripsjonene (Johannessen, 2018) som har ledet frem til denne fremstillingen. Informantenes opplevelser presenteres hver for seg. Dette gjøres fordi det opplevdes som en ryddig måte å fremstille informantenes respektive opplevelser på med mål om å tilby en god meningssammenheng som gir leseren en forståelse av oppgaven og hvordan jeg, i lys av «den dobbelte hermeneutikken» (Geertz, 1973, i Thagaard, 2018, s. 38) presenterer min tolkning av de kvalitative intervjuene samt målet om å spare analyse og diskusjonsarbeid til oppgavens diskusjonskapittel. Dette sistnevnte punkt kan i større grad oppnås når ikke informantene sammenlignes i hver av kategoriene, som hadde vært en annen måte å fremstille resultatene på.

Oppbygging av diskusjonskapittelet

Diskusjonskapittelet og dets inndeling og kategorier er i tråd med Rienecker og Jørgensen (2013) bygget opp i tett dialog med det innsamlede datamaterialet og teori. Derfor har fleksibelt og gjennomgående kritisk strukturingsarbeid (Thagaard, 2018; Whaley & Crane, 2011) innebåret å ordne kapittelet i de sentrale tematiske kategoriene, overskriftene og gjennomgående trekkene som var mest fremtredende ved informantenes svar, men som samtidig ses i tett dialog med teorien om praksisarkitektur og andre teoretiske underpunkter («Vurdering i kroppsøving» og «Læreplanen i kroppsøving»). Kapittelets oppbygging er derfor delt i fire hovedoverskrifter som presenterer de generelle funnene sortert med utgangspunkt i en progresjon der vanskeligheter, utfordringer og begrensninger løftes frem først før muligheter og lærdom av situasjonen gjøres rede for inn mot diskusjonskapittelets konklusjon. Overskriftene er: «Markante endringer i praksisarkitekturen rundt kroppsøving», «Det var umulig å tilby elevene den fulle verdien av kroppsøving», om kroppsøving var «Urettferdig eller så rettferdig som mulig i lys av situasjonen?» og kroppsøving som «Utfordrende, krevende og meget frustrerende, men også veldig lærerikt». Under hvert av

disse punktene fremskrives en kontekstualisering eller introduksjon som leder videre inn mot tilhørende underoverskrifter som igjen har sine underpunkter. Del 1, «Markante endringer i praksisarkitekturen rundt kroppsøving» har således hele ti underpunkter. Disse underpunktene tilbyr de fra analysen tematisk spesifikke funn innenfor hovedoverskriftene, og er avledet fra kategoriseringsmatrisene. De er arbeidet frem i dialog med både innsamlet data og teorikapittelet, og konstruert for å representere det som innenfor overskriftene best uttrykker meningsinnhold med betydning for problemstillingen (Thagaard, 2018). Et eksempel på den overnevnte struktureringen er: Min fortolkning av de kvalitative intervjuene er at samtlige av informantene opplevde at samtaler mellom kroppsøvingslærerne på en eller annen måte ble bedre under pandemien. Samtaler om praksisen knyttes opp mot kulturdiskursive forhold, som er underoverskriften tilknyttet «Markante endringer i praksisarkitekturen rundt kroppsøving».

Oppgavens referanser til Utdanningsdirektoratet

Denne masteroppgaven vil bruke mange referanser fra Utdanningsdirektoratet. Med hensyn til flyt i teksten påpekes at når henvist til Utdanningsdirektoratet og når skrevet om standpunktkarakter og vurderingsgrunnlag i resultat- og diskusjonskapittelet, er det med utgangspunkt i læreplanverkene kunnskapsløftet LK06 og LK20 (Utdanningsdirektoratet 2006; 2019c) tilhørende regelverk og rundskriv hva gjelder endringer i kroppsøving og vurderingsordninger (særlig rundskriv-2-2020 og rundskriv 8-2012) og Utdanningsdirektoratets tanker om og regelverk for vurderingspraksis (2021a, 2021b). Det er i forlengelsen av dette kun ved spesifikk referanse at direkte tilvisning gjøres.

4. Resultater

Dette kapitlet er strukturert ut fra analysen og presenterer funnene i kategoriene «Praksisarkitektur», «Vurdering for læring» og «Læreplan, innhold og videre praksis». I det følgende vil jeg presentere resultatene av de fem informantenes betraktninger, utsagn og refleksjoner tilknyttet kategoriene hver for seg. Disse danner grunnlaget for oppgavens diskusjonsdel hvor jeg diskuterer dataene i lys av tidligere forskning og teorigrunnlaget. Hva kategoriene fylles med avhenger av hva og hvordan hver av lærerne uttrykte seg, noe som betyr at det å vurdere med karakter for eksempel kan få en fremtredende plass under «Vurdering for læring» selv om dette i lys av VfL teoretisk ellers kan være problematisk.

Informant 1: Ingvild

Ingvild har lang fartstid innenfor læreryrket og har undervist i kroppsøving hele tiden. Hun gav sluttvurdering på 10. trinn både i 2020 og i 2021 og underviser nå alltid på 10. trinn på grunn av sin erfaring. Ingvild deler gledelig sine erfaringer fra hjemmeskole, og allerede halvveis opp til møterommet tenker jeg at jeg burde skrudd på diktafonen... Vi setter oss godt til rette, jeg starter opptaket og Ingvild fortsetter å prate.

Praksisarkitektur

Ved innføringen av hjemmeskole hadde ledelsen på arbeidsplassen til Ingvild et klart hovedmål: elevene skulle være i mest mulig fysisk aktivitet og bevegelse på en eller annen måte i kroppsøving. I tillegg fremkom det fra ledelse og rektor at elever som virket å ha det vanskelig, ikke skal presses. Dette var noe hun kjente på selv:

«Det er ikke alle som er like god til å skrive... Jeg følte at ingen skulle få minus, liksom, men litt pluss... Så det var nok også noen som liksom jeg gav den fireten fordi de jobbet så godt de kunne hjemme ut ifra dens elevforutsetning og hjemmesituasjon».

Hun forteller altså at lærerne skulle vippe elevene opp ved eventuell tvil og usikkerhet knyttet til manglende vurderingsgrunnlag. Ingvild søkte også kunnskap utenfra: Hun var tidvis innom Facebook-grupper hvor kroppsøvingslærere delte erfaringer og opplegg, og hun deltok på et digitalt vurderingskurs spesifikt rettet mot sluttvurdering under Covid-19. Ingvild forteller at dette fungerte som en bekreftelse på det hun allerede tenkte rundt vurdering, at hun gjorde noe riktig.

Fordi Ingvild gav sluttvurdering både i 2020 og 2021 blir hun spurt eksplisitt om forskjellen og likhetene mellom de to årene. Timeplanen på skolen hennes ble lagt opp forskjellig de to årene på grunn av restriksjonene som lå til grunne. Videre nevner hun at skolen og lærerne var mer drevne det andre året enn det første. Restriksjonene som lå til grunne satt begrensninger for organiseringen av undervisningen, for eksempel halv klasse på skolen og halv hjemme. Ingvild mener derfor at et mangfoldig læringsfellesskap ble ivaretatt mer det andre året fordi elevene var mer på skolen fysisk.

Ingvild mener hun er heldig som har en veldig idrettsaktiv elevgruppe på sin skole. Kroppsøving er viktig for mange av elevene. I tillegg trekker hun frem skolens beliggenhet som en årsak til at hun hadde muligheten til å legge til rette for mange ulike aktiviteter utendørs. Hun bor også selv nærme skolen, det gjør mange av elevene hennes også, og derfor kunne hun organisere undervisningen slik at hun kunne treffe elevene utendørs innimellom. Enkelte av elevene hennes bodde lenger unna, og disse ble da ikke en del av dette læringsfellesskapet som hun hadde lagt til rette for. På grunn av elevenes hjemmeforhold hadde Ingvild muligheten til å planlegge innhold som turgåing i skogen, aking, skøyter, ski og så videre. Likevel var det variasjon og enkelhet hun ofte la til rette for:

«Elevene bor så bra, og ja, de fleste har det liksom så bra... Men jeg vet ikke. Vanligvis har man et klasserom eller en gymsal med masse utstyr og uteområder, man har hall og kurver. Men vi la oftest opp til ting som ikke krevde så mye utstyr».

Hver time Ingvild planla, innebar en teoretisk refleksjon, være seg for eksempel noen refleksjonsspørsmål og et bilde som dokumentasjon. Dette betinget at elevene leverte oppgaven, og Ingvild forteller om mange timer foran dataskjermen hvor alle elevene skulle få skriftlig tilbakemelding på alle refleksjonene sine. Hun kjente ikke på et problem knyttet til å få kontakt med elevene, hun forklarer at hun fikk tak i alle elevene på Teams eller telefon, noen av elevene ringte også til henne. Likevel var det utfordrende å få den normale kontakten med elevene når undervisningen foregikk digitalt:

«Jeg fikk ikke den kontakten med dem, men de kunne jo stille spørsmål på Teams om ting og tang, eh, hvis de lurte på noe. Men jeg kunne ikke følge opp en klasse sånn veldig. Og jeg visste jo heller ikke hvor lenge dette ville vare».

Hjemmeskole var noe som fikk konsekvenser for muligheten hennes til å følge opp elevene underveis i timen. Lenge måtte hun undervise fire klasser på ett trinn samtidig fordi ledelsen hadde organisert timeplanen på denne måten. I sammenheng med undervisningen så hun på det som viktig å ta hensyn til elevenes hjemforhold, og gjøre tilpasninger eller forenklinger. Noen elever var engstelige, noen var halvsyke, noen fikk ikke gå ut. Ingvild peker på at når det er forhold utenfra som påvirker elevene, altså noe elevene selv ikke kan gjøre noe med, er det viktig å være behjelpelig:

«...noen hadde det hektisk hjemme med mamma, pappa, korona: 'jeg må gå på tur med hunden, jeg må lufte den, kan jeg få lov til å gjøre det i gym-timen, liksom? Jeg må gjøre det fordi jeg må være klar til neste time, da er det matte, ikke sant?'. Så da var jeg åpen, svaret var alltid ja... Velg selv ut fra din dagsform, din situasjon hjemme, hva du kan gjøre».

Vurdering for læring

Når Ingvild vurderer i kroppsøving er innsats, holdninger, ferdigheter, kunnskap og samarbeid det viktige. Man må ha en viss ferdighet for å få god karakter, forteller hun. I undervisningen er Ingvild bevisst på å gi elevene åpne oppgaver. Hun gir elevene underveisvurdering i timene gjennom tilbakemeldinger og fremovermeldinger og formaliserer dette i egenvurderinger som elevene skal svare på to ganger hver termin.

Til tross for hjemmeskole mener hun at hun klarte å involvere eleven i vurderingsarbeidet. Hun forklarer at selv om hun hadde mindre kontakt med dem enn vanlig, hadde hun fremdeles god dialog og fikk tilbakemeldinger fra alle elevene. Ingvild er likevel ærlig på at vurderingen ble teoretisert og skriftliggjort under Covid-19 og at elevene kunne velge ut i fra dagsform hva de ville gjøre.

Generelt sett får Ingvild tilbakemeldinger fra elevene på at hun er rettferdig i vurderingsarbeidet sitt. Hun uttrykker at hun representerer skolens tanker om hva som er viktig i vurderingen. Hva gjelder vurderingspraksisen under hjemmeskole, argumenterer hun for at denne har vært rettferdig fordi hun har ivarettatt variasjon i oppleggene og oppgavene og fordi elevmassen har gjort det de skal, de er idrettsaktive og veldig opptatt av kroppsøving fra før.

Hvis Ingvild var i tvil var hun snillere i sluttvurderingen. Dette gjaldt spesielt de sterke, men også svake elever. Den uttalte beskjeden fra ledelsen var at tvilen skulle komme elevene til gode fordi situasjonen ikke var deres feil:

«...samtidig får vi også beskjed fra rektor at vi må bare vurdere så godt vi kan, og så må vi heller, særlig første året, eh, la de, vippe dem opp hvis vi er i tvil, hvis vi er usikre... Ja, hvis man ikke hadde nok grunnlag eller ikke fikk sett dem nok, så må man ta med det man har, og hvis man er i tvil så får man heller være litt grei med vurderingen... I en så spesiell situasjon var det viktig å ikke være for streng, men tenke litt sånn menneskelig på elevene...».

Læreplan, innhold og videre praksis

Ingvild forteller at kjerneelementene ble utfordret, men at det tross alt gikk greit. Noe av forklaringen er at undervisningen hennes var variert, elevene var mye utendørs og fikk faktisk gjort en del nye, alternative aktiviteter som det virket som de satt pris på og som Ingvild mener passet veldig til det som er retningen i LK20. Når hun sammenligner 2020 og 2021, forklarer hun at elevene deltakelse og samarbeid ble ivaretatt i større grad i 2021 når elevene møttes på skolen i korte perioder. Hva gjelder kompetansemålene, er Ingvild som tidligere nevnt ærlig på at hun ikke kom gjennom alle:

«Vi fikk ikke gjort alle kompetansemålene, det var jo ikke noe svømming, så mye ble borte... vi la fokus på å være i aktivitet fordi det var en sånn inaktiv tid med pandemi...».

Likevel uttrykker ikke Ingvild noen form for bekymring. Elevene gjorde det de skulle, og dette var til stor hjelp for henne. Ingvild ser på innsats som et av de viktige vurderingskriteriene i den felles vurderingspraksisen som er på skolen. Hun mener at elevene hadde høy grad av innsats i kroppsøvingstimene under hjemmeskole, men påpeker samtidig at terskelen for å vise innsats helt klart var lavere enn vanlig. Dette handlet om graden av valgmuligheter og tilpasninger for elevene.

Ingvild forteller at kroppsøvingstimene var preget av variasjon. Når hun gir eksempler på konkret innhold, klarer hun nesten ikke å ramse opp alt sammen. Hun nevner blant annet ulike egentreningsvarianter, friluftsliv, turgåing, lytteoppgaver i natur og en rekke ulike åpne oppgaver. Det som kjennetegnet innholdet var at hun alltid lagde én oppgave med valgmuligheter som alle klassene hun hadde skulle gjøre. Elevene kunne for eksempel gå sammen med elever fra andre klasser for å bedrive egentrening, yoga, bevegelsestrening, aking, skøyter eller ski.

Når Ingvild mot slutten av intervjuet blir spurt om hun tar med seg noe inn i fremtidig

vurderingspraksis, sier hun at hjemmeskole har bidratt til mange gode og annerledes undervisningsopplegg som kan tas i bruk ved spesielle forhold eller når man har vikar. I tillegg forteller hun at det å tenke nytt alltid er fint. Hun er også bevisst på hvordan vurderingen i kroppsøvingsfaget kan være mer refleksjonsbasert og hvor viktig det er å kommunisere med elevene i vurderingsarbeidet.

Informant 2: Helge

Helge er en kroppsøvingslærer med mange års erfaring. Han uttrykker at ledelsen har veldig stor tillit til han. Helge underviser i tillegg i andre skolefag. Han gav sluttvurdering til elever på 10. trinn i 2021, men ikke i 2020. Jeg møter ham i kroppsøvingshallen, og vi småprater på veien til møterommet. Helge har tatt seg tiden til å møtes, og er nysgjerrig på hvordan jeg selv opplevde situasjonen. Vi prater en god stund før vi finner ut at vi må komme i gang med opptaket, begge har undervisning senere denne dagen.

Praksisarkitektur

Helge erfarte at mange av elevene gav uttrykk for at de savnet den normale kroppsøvingen. Både elever og foresatte forstod etter hvert viktigheten av å være fysisk aktiv og komme seg utendørs, men noen elever fikk rett og slett ikke lov av foreldrene, særlig det første året. Helge innrømmer at kroppsøving nok heller ikke var det faget elevene var mest bekymret for under hjemmeskole. Helge opplevde store utfordringer knyttet til at elever ikke leverte. Han prøvde selv å delta i timene for å være et godt eksempel, men dette hjalp nødvendigvis ikke. Noen vegret seg for å levere inn en video, andre leverte bare en eller annen gang i løpet av den lange perioden. Med utgangspunkt i denne problemstillingen reflekterer Helge rundt at hvorvidt kjerneelementene i faget ble nådd var opp til elevene:

«Ja, det blir jo veldig sånn prisgitt elevene, selvfølgelig, fordi du får jo ikke fulgt opp. Det er et fag der jeg tenker at man er avhengig av å faktisk være til stede.... Klasseledelse med 30 personer spredd rundt i byen, liksom, det blir noe annet... Alt med samarbeid, det forsvinner jo, blant annet fordi man ikke kan gå sammen med noen i utgangspunktet. Så det med naturopplevelser og sånn, det er mye der som nesten ikke er gjennomførbart».

Helge trekker frem som positivt at kroppsøvingslærerne på skolen faktisk samarbeidet mer under korona enn vanligvis, og det var også konsensus blant lærerne om at elevene skulle ut

en tur hver dag. Han uttrykker derimot at ledelsen hadde så stor tillitt til han som erfaren kroppsøvingslærer at han noen ganger savnet støtte og veiledning. Det var eksempelvis ikke noe uttalt om hvordan man skulle tenke vurdering eller hvorvidt man skulle være snillere eller strengere i vurderingsarbeidet. Helge mener at det var særdeles vanskelig å holde oversikt og ha kontroll. Kroppsøving var det vanskeligste faget under hjemmeskole fordi elevene i faget skal være fysisk aktive. Veldig mange hadde andre, viktigere ting å tenke på og noen var ikke en gang våkne. Han påpeker det faktum at mange vurderingskriterium ikke kunne nås var på grunn av de organisatoriske reglene og ikke på grunn av elevene. Helge lot seg ikke stresse av dette, men han følte ikke han gjorde den jobben han var satt til å gjøre. Det var veldig individuelt hva som fungerte godt og ikke, det varierte veldig fra elev til elev. Ved flere anledninger nevner Helge at det var veldig vanskelig å motivere elevene på grunn av forholdene som lå til grunne.

Vurdering for læring

I vurderingen legger Helge vekt på innsats, at man ikke kan vurdere noe man ikke har sett og at det er viktig å forsvare fagets plass og prinsippene for vurdering i vurderingsarbeidet. Samtidig er det viktig for ham å trekke frem at vurdering i kroppsøving er særdeles utfordrende:

«Det er viktig at man, man tar jo hensyn til de ulike forutsetningene, og det tenker jeg er helt nødvendig... men samtidig at de elevene som er gode skal få lov til å skinne... så jeg prøver liksom, men det er et fryktelig vanskelig fag å vurdere i, å finne en slags rettferdighet her, men det er supervanskelig».

Under pandemien var Helges opplegg preget av valgmuligheter for å stimulere til økt motivasjon. De fikk åpne oppgaver som for eksempel: finn deg en idrett du vil trene på. Helge forteller hvordan han ofte la til rette for ting som var enkelt å gi tilbakemelding på, problemløsningsoppgaver og morsomme utfordringer som oppfordret til bruk av digitale ferdigheter fordi da økte sjansen for at elevene gjorde noe. Det kunne være å spille inn en video hvor eleven skulle balansere en dorull på hodet mens eleven satt seg ned og reiste seg opp igjen. Helge presiserer flere ganger at det er supervanskelig å vurdere rettferdig i kroppsøving, og spesielt under hjemmeskole da mange elever ikke var tilgjengelige, de var umulig å få tak i, de bare forsvant. Han forklarer at kroppsøving med hjemmeskole gjør at kroppsøvingslæreren frarøves det fullstendige grunnlaget for vurdering av eleven:

«...etter hvert som tiden går, begynner jo å lure på hvordan du skal sette en sluttkarakter. Også begynner man å lure på hva man skal vurdere og hva man skal legge vekt på... Men sånn faglig i kroppsøving føler du at du ikke får gjort jobben din. Du mister hammeren din som snekker fordi du har jo ikke noe å jobbe med sånn egentlig. Det er lettere å motivere en som er fysisk til stede da enn en som bare kan skru av skjermen, så får du ikke tak i han i det hele tatt».

Helge mener helt klart han var snillere når det kommer til hva som krevdes for å ha høy innsats i løpet av en time og at elevene nok tjente mer enn de tapte under hjemmeskole hva gjelder sluttkarakteren. Han påpeker igjen at det ikke var elevene sin skyld at pandemien rammet, at de for eksempel ikke kom innom temaet de var flinkest til. Hva gjelder sluttvurderingsprosessen satt Helge, tross mange år som kroppsøvingslærer, med mange spørsmål. Han følte seg på egenhånd:

«...til syvende og sist, så er du alene. Selv om du snakker med andre så er det du som skal bestemme om dette er en firer eller femmer, er dette til og med en sekser... det er et vanskelig fag å vurdere i, men jeg syntes jo det var vanskeligere enn noen gang. Det var jo så mange ting å ta hensyn til, ikke sant, vi har ikke fått gjort det,... jeg kan ikke vurdere det fordi jeg ikke har ikke sett det. Så du må jo bare ta det du har fått.».

I lys av omstendighetene så mener han likevel at han kan stå inne for karakterene han har gitt, fordi de nok i stor grad gjenspeiler det elevene var gjennom.

Læreplan, innhold og videre praksis

Helge peker på at i faget kroppsøving er man avhengig av å være til stede i motsetning til de andre fagene. Hva gjelder fagets kjerneelementer var det vanskelig å nå naturferdsel på grunn av beliggenheten til skolen og hvor urbant mange av elevene da er bosatt. Helge nevner også at det er veldig varierende fra kroppsøvingslærer til kroppsøvingslærer på skolen hvordan innholdet og variasjonen er i undervisningen generelt sett, hvilke kompetansemål man jobber aktivt for å nå, og at dette ikke har vært noe unntak under hjemmeskole. Videre mener han alt av samarbeid mellom elevene stort sett forsvant under hjemmeskole fordi man deler av tiden ikke hadde lov til å være sammen med andre. Når det kommer til fagets kompetansemål forteller Helge at det var vanskelig å nå flere av dem. Han gir eksemplene friluftsliv og svømming som noe elevene hans ikke har vært gjennom, og som noe som har vært viktig for

ham å ha i bakholdet dersom det skulle komme en klage eller lignende. Helge forsterker at han mener hensyn til ulike forutsetninger er helt nødvendig i kroppsøving. Han reflekterer rundt at elevenes innsats ble lagt stor vekt på under hjemmeskole:

«Men jeg tror nok kanskje, og særlig sånn som det var med pandemien at den innsatsen, at man, jeg var nok snillere med tanke på innsats enn jeg ellers ville vært».

Inn mot videre praksis ser Helge på en ressursbank som kan brukes til elever som trekker seg tilbake eller setter seg ned. I tillegg viser han til at kroppsøvingslærerne har samarbeidet mer enn normalt, men at dette har gått tilbake når kroppsøving har normalisert seg. Han reflekterer rundt at det er blitt enklere å bruke teknologi og at han er blitt vesentlig flinkere til å se muligheter.

Informant 3: Cristian

Cristian er en relativt fersk kroppsøvingslærer, men han er godt innenfor inklusjonskriteriene. Han gav sluttvurdering i kroppsøving i 2020, men ikke i 2021. I en hektisk lærerhverdag har han klart å klemme inn et raskt intervju før arbeidsdagen begynner. Cristian er svært glad for å være tilbake til en mer normal skolehverdag. Han møter meg utenfor skolebygget, og noen minutter forsinket sitter vi på et møterom med hver vår glovarme morgenkaffe.

Praksisarkitektur

«Jeg hadde PC og pult, men det jeg trengte var å komme meg tilbake til skolen».

Slik beskriver Cristian hvordan han hadde utstyret og hjemmeforholdene, men behovet og savnet var tilværelsen på skolen. I kroppsøvingstimene opplevde han mangfoldige utfordringer, som at elevene gjorde mindre enn vanlig, mange snek seg unna og uttrykte at de trivdes dårlig i faget fordi dette ble nok et teoretisk fag med skriftlig arbeid:

«Det var kjedelig, du følte at elevene ikke hadde det gøy, du visste jo ikke om elevene gjorde det de skulle... elever sa rett ut at de syntes det var kjedelig... Elever som virkelig sliter med skriftlige innleveringer som kunne gjort det veldig godt i dette faget og fått bra karakter... ble de tvunget til å skrive ting og å måtte levere... Så det var ikke noe gøy. Jeg syntes alt jeg gjorde var halvveis, da. Når du prøvde å holde en time så var det så stor forskjell i hva elevene gjorde og ikke gjorde. Og mange logger som man skjønnte at, elever skrev, det var jo helt, ja, det gav ikke mening, så de har tydeligvis ikke forstått opplegget eller ikke gjort som de skulle. Og da føler man at man kaster bort mye tid, elevene fikk lite ut av det».

Noen fikk heller lov til å være hjemme, Cristian forteller at dersom han for eksempel la opp til orientering i nærområdet, gikk opplegget i vasken. Han synes likevel det var bedre på 10. trinn enn på de andre trinnene, noe han tror er fordi det nærmet seg tid for sluttvurdering, og dette fungerte som en ytre motivasjon slik det ofte gjør. Kroppsøvlingslærerne på skolen til Cristian snakket mye sammen underveis. De kommuniserte om hvordan de skulle vurdere og hvilket innhold undervisningen skulle ha. Det viste seg at mange hadde de samme utfordringene også i vurderingsarbeidet. Cristian er ærlig på at det var mye vanskeligere enn vanlig å sette karakter, blant annet fordi grunnlaget var tynt:

«Man kan ikke bare gi karakter basert på hvem elevene var på skolen et halvt år tidligere. Så det var veldig vanskelig, det er mye lettere å gjøre det på skolen».

Han forsøkte å hente inspirasjon utenfra, Googlet og leste i gamle bøker, men dette ble sånn halvveis. Cristian husker hvor mye han ble sittende i mobiltelefonen. De ansatte ble ringt av ledelsen hver dag, men ledelsen blandet seg sjelden inn i selve organiseringen og innholdet i undervisningen, og heller ikke vurderingen. Han merket at hjemmeskole var nytt for alle og at Teams var nytt for de aller fleste. Cristian påpeker at elevene er rå på sosiale medier, men at de likevel er svake på generelle, digitale ferdigheter. Lærerne ble kurset på bruk av dette, og han fant måter å undervise på en så praktisk måte som mulig i kroppsøving. Avstanden gjorde likevel at mye var prisgitt elevene:

«Jeg har snakket med elever om oppleggene vi hadde. Så sier noen at 'oppleggene vi hadde: vi kunne bare spille Play Station'. Om du får beskjed fra lærer om at vi skal på tur hit eller dit eller stolpejakt eller hjemmetrening, så er det ikke, man må velge selv å gjøre det man skal, og det er et ikke alle elever som vil eller gidder, da».

Ærlige elever sier de heller gjorde andre ting og kanskje bare tok på seg treningsklær, tok bilde og ikke noe mer etter det. Noen gjorde det de skulle. Det var veldig stor forskjell i hva som ble levert, husker han. Elevene sendte alltid en logg med tekst, videoer eller bilder i forbindelse med timene. Ingen elever ville ha kamera på, så det var uaktuelt å få dokumentert noe på denne måten. Noen trente i stuen samtidig som noen andre så på TV. Cristian er klar på at størrelsen på boenheten samt hvilket utstyr elevene hadde tilgjengelig var en utslagsgivende faktor. Han mener det er begrenset hva du kan få eleven til å gjøre som du da i neste omgang skal ha bevis på at de har gjort. Flere ganger i løpet av samtalen vår bruker Cristian også ordet kaos for å beskrive kroppsøvingen under hjemmeskole. På grunn av hvor demotiverte elevene ble av hjemmeskole, prøvde Cristian å motivere dem gjennom å være snill. Han kjenner elevene sine, sier han, han vet jo hvem de er og hvordan de jobber, han har en relasjon til dem. Dersom en elev plutselig ble svakere i hjemmeundervisningen, så mener han det var feil å sette ned eleven på grunn av dette som ikke var elevene sin skyld. Han trekker frem hvordan forskjeller mellom elevene ble særlig tydelige under hjemmeskole:

«Du har de flinke elevene, ikke sant? De som er gode i alle fag, med høy sosioøkonomisk bakgrunn, de gjorde alt de skulle når de skulle. Så har du andre elever som sliter med kanskje andre fag, men som vanligvis presterer bra i kroppsøving på skolen, som da kanskje gjør mindre kroppsøving hjemme. Som kanskje manglet rammene hjemme, noen som passet på og pushet på. Så noen elever som presterer på et høyt nivå i kroppsøving kunne kanskje prestere på et lavere nivå i hjemmeskole».

Vurdering for læring

Kroppsøvingsvurderingen opplevdes som enda mer utfordrende under Covid-19. Det er viktig for Cristian at elevene skal forstå hvordan de blir vurdert og hva som ligger bak tallet. Dette er innsats, ferdigheter, spillforståelse og fair play, og disse er viktigere enn hvilket tema man har, forteller han. Når Cristian vurderte elevene underveis under hjemmeskole vurderte han alt det elevene skrev i refleksjonsnotatene sine eller loggen sin i forbindelse med en

kroppssøvingstime. Han nevner flere ganger at mange gjorde veldig lite, noe som resulterte i tynt grunnlag hos mange og større forskjeller mellom elevene:

«Altså, noen jobbet beinhardt, ikke sant, og fortjente karakteren de fikk. Andre gjorde veldig lite, men hadde vært veldig gode tidligere. Så det var en vanskelig prosess».

Cristian tenker mye på rettferdighet i vurderingen. Han mener han er rettferdig i vurderingspraksisen fordi han sjelden får klager. Likevel reflekterer han rundt at det var vanskelig å være rettferdig under hjemmeskole blant annet fordi noen gjorde veldig mye i forhold til før, noen gjorde lite og noen gjorde ingenting som helst samt at det ikke var elevene sin feil at pandemien rammet. Han trekker frem hvor viktig sluttvurderingen var for elevene også under hjemmeskole, og at han ikke kunne være streng. Elever gråt og bar seg, bekymret for karakterene, bekymret for at de ikke skulle komme inn på skolen de ønsket til høsten, husker han. Cristian mener sluttvurderingen sjelden har vekket så mange sterke opplevelser og krevd så mye av han:

«Det å være rettferdig er noe jeg tenker mye på. Jeg vet ikke hvor mange timer jeg har sittet og tenkt på vurdering. Du kan ikke bare sitte og se på en logg og tenke høy, lav, middels måloppnåelse og gi en firer. Det er ikke sånn det funka. Det gikk mye tid, vi snakket med elevene, altså elever gråt, liksom. Det var en vanskelig situasjon, og så tror jeg virkelig at meg og mine kollegaer, de jeg snakket med om dette jobbet mye med dette og var veldig forsiktig med å, altså vi prøve å være så rettferdig så vi kunne, da».

Han opplevde at alle lærerne, ham selv inkludert, var snillere i sluttvurderingsprosessen.

Enten han ville eller ikke var det greit å vippe opp, men ikke å vippe ned, sier han.

Cristian nevner flere ganger at vurdering allerede er vanskelig, og at pandemien gjorde det enda vanskeligere, blant annet fordi han var innom så få temaer med klassene sine. Han legger til at det var lettere å vurdere elevene første året fordi de var mer motiverte og mindre påvirket av Covid-19.

Læreplan, innhold og videre praksis

Når Cristian planlegger undervisningen sin er han tydelig på at han alltid jobber ut fra hovedområdene i faget når han avgjør innholdet i undervisningen. Der han i normal

kroppssøving kan sikre at dette innholdet blir realiteten, var det her veldig vanskelig å ha bevis på at elevene hadde gjennomført. Likevel mener han at elevene kanskje fikk flere naturopplevelser og mer friluftsliv enn de de vanligvis fikk. Videre var det utfordrende å legge til rette for alle aktiviteter som krevde samhandling. Til tross for at alle elever og noen foresatte ønsket mer samhandling i kroppssøvingen, kunne ikke alltid Cristian legge til rette for dette. Han har reflektert mye rundt hva han skulle gjort dersom det kom en klage fra en av elevene på sluttvurderingen de fikk i kroppssøving som gikk på at de ikke hadde vært gjennom alt av innhold. Dette er en av grunnene til at han var snillere, tror han. Innholdet under hjemmeskole tok jo utgangspunkt i læreplanen, og kompetansemålet la føringer for undervisningen på vanlig måte, like viktig som alltid. Problemet var at han kom innom få temaer mange ganger:

«Alt vi gjorde tok utgangspunkt i læreplanen. Alltid... I 2020 begynte vi med hjemmeskole litt sent i skoleåret, heldigvis... Så da rakk vi å gjøre en del før. Men det er veldig begrenset hva du kan få elevene til å gjøre og som du skal ha bevis på at de har gjort det da».

Han lister opp styrketrening, stolpejakten, yoga og sykkelturner som eksempler på hva som ble gjort. Elevene sendte skriftlig logg, videoer og bilder. Cristian gav ofte elevene valget mellom tre forskjellige økter som var differensiert opp mot vanskelighetsgrad, men elevene måtte jo alltid likevel levere noe, og nesten alltid et skriftlig arbeid. Når han ser på hvordan erfaringene kan være nyttig inn mot videre praksis, nevner han blant annet at hjemmeskole gagnet noen elever, han hadde elever som syntes det var fantastisk å være hjemme og som gjorde mye mer enn vanlig. Videre ser han tilbake på en stor ressursbank han kan bruke når elever er borte i flere dager, han har mange alternative opplegg som kan brukes. Kanskje til og med elever kan være med i timen når man har en skade eller lignende. Han har fått flere verktøy og tilskudd inn mot videre praksis.

Informant 4: Alexander

Alexander har noen år i fast lærerjobb bak seg. Han er godt fornøyd med arbeidsplassen og hvordan de arbeider på skolen han jobber på. I tillegg til å være kroppssøvlingslærer underviser han i flere andre fag. Han gav sluttvurdering på 10. trinn både i 2020 og 2021. Alexander har klart å presse inn et møte med meg mellom undervisning og annen møtetid. Vi har snakket forbi hverandre, og Alexander tror at møtet vårt skal foregå digitalt. Han blir overrasket når

jeg møter opp, men omstiller seg fort. Vi sitter oss ned og småprater litt før jeg starter diktafonen.

Praksisarkitektur

Når pandemien sendte elevene hjem i mars 2020 ville Alexander formidle kreativitet, optimisme og positivitet til elevene. Han husker at både elever og foreldre var positivt innstilt i begynnelsen. Kjøpt tegnet det seg derimot et problem: I kroppsøvingen klarte ikke Alexander å formidle bevegelsesglede fordi han ikke kunne møte elevene fysisk. Det var generelt sett enkelt, opplevde Alexander, å kommunisere med de sterke elevene, de som klarte å håndtere hjemmeskole. Til disse kunne han gi tilbakemelding fordi de leverte oppleggene. Alexander problematiserer at elevene etter hvert forstod at det krevdes veldig lite av dem i kroppsøving og at han heller ville at elevene skulle være trygge på at det kom til å gå bra enn at de stresset fordi de ikke fikk til deltakelse i faget. Dette var et av samtaletemaene han og de andre kroppsøvingslærerne hadde på tapetet i et godt korona-samarbeid:

«Vi diskuterte vurdering, utfordringer, muligheter, tilpasninger og ideer da. Jeg føler vi lærte veldig mye av hverandre, og også i at vi i tillegg da delte disse oppleggene, fikk bruke mye av hverandres opplegg, da... samarbeidskulturen i kroppsøving ble bedre enn før korona og hjemmeskole».

Hva gjelder støtte fra ledelsen husker Alexander at lærerne på skolen fikk hjelp til å tolke viktige styringsdokumenter rundt pandemien og støtte til å tilpasse undervisning. I tillegg søkte Alexander hjelp utenfra gjennom nettsider for kroppsøvingsopplegg og Facebook-grupper. Til tross for dette opplevde han begrensninger i hva han kunne gjøre på grunn av hva situasjonen krevde. Elevene måtte være hjemme og de kunne ikke samarbeide med hverandre, minner han om. Han erfarte også at mange elever gjorde oppgavene halvveis bare for å gjøre de og ikke få anmerkning. Det var elever som gjorde mer, men han vil likevel ikke si de blomstret under hjemmeskole. Videre peker Alexander på ulike kjennetegn på typer av elever under pandemien:

«Jeg føler at de elevene som har slitt med kroppsøving under hjemmeskole ofte har slitt med hjemmeskole generelt, i alle fag... Men så har du de som syntes at hjemmeskole i andre teoretiske fag er ok, men et praktisk fag som kroppsøving blir teoretisert med hjemmeskole, og har åpnet oppgaven og deltatt på møter, og fått det forklart, men de har valgt å gjøre minstekrav eller ingenting. Og hvor mange gjelder dette prosentmessig i klassen? De demotiverte kan jeg si er 5-10 prosent. De deltar ikke i det hele tatt. Og så kan jeg si at cirka 25-30 prosent er demotivert og gjør minstekravet. Og så er det resterende da som prøver hver time. Så dette er jo nesten halve klassen, da. Og det er mange».

Med tanke på forholdene som bør ligge til rette for å ha kroppsøving hjemme, sier Alexander at man bør ha plass og at det er en fordel å ha utstyr. Når han planla undervisning, tok han utgangspunkt i at elevene ikke hadde utstyr, men det var vanskelig å ta høyde for plassmangelen eller at folk hjemme sov mens andre hadde kroppsøving:

«Nøkkelordet tenker jeg er 'vanskelig'. Vanskelig på grunn av at det er vanskelig for elever og lærer egentlig. Jeg føler at, i begynnelsen der, så var vi kreative, optimistiske og positive. Og jeg føler egentlig at både fra elevene og de voksnes side. Men etter en viss tid så ble oppleggene litt brukt opp».

Det var vanskelig å vite hvor lenge praksisen kom til å vare, blant annet. Det var tidkrevende og vanskelig for læreren å lage tilpassede opplegg til forskjellig nivå, men dette var en måte å få flere med flere i undervisningen på. Han brukte mye tid på å tenke, det var krevende å leve i uvisse, sier han. Bekymret for hvorvidt han kom til å få elevene på skolen igjen før han skulle sette sluttvurdering følte han at han gjorde sitt beste, men ikke nødvendigvis det som var jobben til en kroppsøvingslærer:

«Jeg følte jeg gjorde jobben min så godt jeg kunne. Men jeg følte ikke jobben jeg gjorde var det jeg utdannet meg til... Det blir mye oppfølgingsansvar, dokumentasjonsansvar, registreringsansvar og du sitter foran en skjerm. Og spesielt i et fag som kroppsøving som er praktisk, så blir det veldig unaturlig, da. Så jeg føler at jeg gjorde jobben min med tanke på rammene som var. Men jeg er veldig glad for at det ikke er hverdagen i dag».

Vurdering for læring

Når Alexander vurderer i kroppsøving, er han opptatt av den gode vurderingssamtalen med elevene. Han vektlegger samarbeid, fair play og ferdigheter. I starten av hvert skoleår legger han frem hvordan vurdering fungerer i kroppsøving. Videre forteller Alexander at han gir undervisvurdering gjennom fremovermeldinger til elevene og er opptatt av at elevene skal få råd for egen utvikling. Hjemmeskole var ikke noe unntak, her skjedde dette ofte muntlig eller skriftlig på Teams. Kommunikasjon rettet mot å se og snakke til hver enkelt elev i og rundt en time ble faktisk enklere under hjemmeskole, mener Alexander. Det var også lettere å strukturere og planlegge en time, husker han. Det var derimot vanskeligere å være rettferdig i vurderingen. Under hjemmeskole var det mer frafall og mindre deltakelse hos flere elever:

«Men hvis elevene har lite deltakelse eller at du som lærer ikke får observert eller kartlagt godt nok så er det også vanskelig å vite hva som egentlig er forutsetningene til elevene. Jeg tenker at dette her er et stort problem. Og for det kullet jeg har nå da, de har jo faktisk hatt hjemmeskole halve 8. klasse, nesten hele 9. klasse og nå er de da i 10. klasse».

Alexander mener at det har det vært et stort problem å være rettferdig under hjemmeskole. Han tenkte mye rundt hvordan han skulle vektlegge fysisk undervisning kontra digital undervisning. Det var mange grunner til at elevene ikke har kunnet delta så mye digitalt, og Alexander er tydelig på at han ikke ønsket å straffe elevene for noe de ikke kunne kontrollere. Videre opplevde han vanskeligheter med å vurdere elever under hjemmeskole fordi vurderingen var i enda større grad en skjønnsmessig avveining, noe som ledet til usikkerhet i begge ender av karakterskalaen:

«Jeg syntes at vurdering i kroppsøving allerede er vanskelig, og dette her gjør det enda vanskeligere da... Så jeg føler at karakterer som IV og I blir mye vanskeligere for meg å sette med digital hjemmeskole. Og når det kommer til toppkarakterene, sekseren, jeg føler at man blir litt mer sånn usikker på den sekseren på grunn av: har man på en måte, har man fått dekket alle læreplanmålene som er tenkt med den digitale hverdagen da? Og det er et spørsmål jeg stilte meg selv, men samtidig så må man tilpasse på en måte ja hverdagen til, og rammene, til situasjonen da, som er restriksjoner. Og da tenkte jeg at det er ikke elevene som på en måte skal få, bli straffet for hvordan situasjonen er. Så da føler jeg at jeg måtte gjøre en avveining i større grad, da, enn tidligere».

Med utgangspunkt i at Alexander gav sluttvurdering begge år spør jeg om forskjeller i opplevelsen av sluttvurdering disse to årene. Til svar sier han at det var lettere å sette standpunktkarakter første året, fordi elevene da hadde hatt hjemmeskole i en kortere periode og var blitt mindre påvirket av Covid-19. Motivasjonen til elevgruppen hans var større første året enn andre året. Elevene forstod blant annet etter hvert også at han og de andre kroppsøvingslærerne gav dem litt slakk, er han ærlig på.

Læreplan, innhold og videre praksis

Alexander mener det var utfordrende å sørge for at kjerneelementene som skal prege innholdet i faget ble realiteten. Han ønsket for eksempel å stimulere til samhandling og samarbeid, da han mener at veldig mye av kroppsøvingsfaget går ut på å samarbeide. Dette var derimot svært vanskelig å nå. Han prøvde på ulike måter å oppnå samhandling digitalt uten å lykkes spesielt godt. Men gjennom bevisst fokus på tilpasninger, valgmuligheter og variasjon følte han at kunne bygge motivasjon hos flere elever:

«Jeg føler vi har vært gjennom veldig, veldig mye. Vi har hatt temaer som orientering, turn, ballspill, sjonglering, alternative ballspill, avspenning, balanse, koordinasjon, friluftsliv, utholdenhet, teori som kroppspress, sosiale medier og kosthold. Jeg føler egentlig vi har hatt det meste, men hovedproblemet har vært å motivere til deltakelse. Fordi den variasjonen vi føler vi lager og skaper, er det ikke alltid elevene tolker. Så det blir ikke mottatt som variasjon, det blir mottatt som en One Note oppgave til».

Hva gjelder videre praksis mener Alexander at perioden har vært nyttig kunnskap for kommunikasjon med elevene og tilpasning til flere elever. Det har også økt kunnskapen om hvordan kroppsøving kan fungere hjemme. I tillegg trekker han frem hvordan han har lært muligheter for å dokumentere måloppnåelse og ferdigheter på andre arenaer, og hvordan dette kan ha åpnet mulighetene for å kunne ha kroppsøving på andre måter, etter skoletid, for eksempel.

Informant 5: Petter

Petter er i likhet med Alexander relativt fersk i læreryrket, men godt innenfor kriteriene. Han har jobbet alle årene sine som lærer på samme skole og underviser i flere fag enn kroppsøving. Han gav sluttvurdering til elever i 2021. Petter har ofret en tidlig kveld for å prate litt med meg. Det setter jeg pris på. Vi finner hver vår kaffekopp og sitter oss godt til rette i et av de mange forlatte klasserommene.

Praksisarkitektur

Petter mener at kroppsøving under hjemmeskole ble marginalisert til om man leverte eller ikke leverte en oppgave, forventningen i faget ble med andre ord satt godt ned, men likevel opprettholdt skillet mellom de sterke og svake elevene seg.

«Det viktigste var nesten at de skulle levere for å vise at de var i fysisk aktivitet, da... De som allerede er sterke elever, selvfølgelig, de gikk det greit for. De som var svake var en utfordring. Å skulle treffe de var det mest utfordrende...»

Elever man vanligvis trenger å fysisk kommunisere med fikk svi, mener Petter. Dette var de som eksempelvis hadde utfordringer med å sitte i ro eller å løse teoretiske oppgaver og dermed presterte vesentlig bedre i kroppsøving til vanlig enn under hjemmeskole, sier han.

Petter forsøkte å prate med flere andre kroppsøvingslærere på andre skoler, men det er vanskelig for ham å si om dette førte noen vei fordi elevmassen er så forskjellig fra skole til skole. Til tross for gjennomgående støtte fra ledelsen samt at kroppsøvingsteamet samarbeidet mer enn vanlig, opplevde Petter likevel at det var vanskelig å treffe elevene, lage et opplegg som kunne utføres hjemme og se hva elevene kunne når man ikke hadde dem rett foran seg. Avstanden var en problematisk faktor, sier han.

Etter hvert, gjennom å prøve og feile, lærte Petter mer av hva et opplegg alle kunne gjøre var. Likevel var det mange elever som ikke leverte, og i forlengelsen av dette var det

vanskelig å få vurderingsgrunnlag. Inntrykket hans var at de fleste elevene valgte å løse arbeidet veldig enkelt. Han gav åpne oppgaver, men nivået gikk likevel ned og utveien var lett for elevene. Petter opplevde også at noen rett og slett ikke mestret konseptet hjemmeskole. Relasjoner har mye å si for han, og selv mener Petter at han var heldig fordi han kjente elevene godt fra før. Likevel slet han med å opprettholde relasjonene. Elever klarte ikke å følge tiden eller de hadde ikke voksne hjemme. De sterke elevene gjorde det de skulle, de flinke klarte seg. Han mener det var vanskeligere å oppdage utfordringer og problemer underveis. Dette var noe som gikk utover hvem han er som lærer:

«Jeg liker å være fysisk i rommet og å være delaktig i mine egne timer er veldig viktig for meg. Så det var en absolutt utfordring, det var som å drive en, hva skal jeg si, min læreridentitet, og sikkert også mange andres fikk jo liksom sånn at du veileder og modellerer jo på en helt annen måte enn til vanlig, da... Når du sitter og forventer at du skal få levert inn en oppgave og har en så simpel oppgave fordi at du vil at alle skal levere...».

Et av begrepene Petter bruker mangfoldige ganger for å beskrive opplevelsen av kroppsøving under korona er utfordringer. Han trekker særlig frem hvor utrolig hektisk hverdagen ble fordi han skulle lage forskjellige, tilpassede opplegg til forskjellige klasser hele tiden.

Vurdering for læring

Når Petter vurderer i kroppsøving er det viktig at mål og oppgaver er rettet mot kompetansemålene samt at han kan forsikre seg om at elevene har vært gjennom alle disse. Han er opptatt av rettferdig sluttvurdering og at innsatsbegrepet ses ut fra elevens forutsetninger. Videre setter han underveisvurdering, elevmedvirkning og å bryte ned kompetansemålene for å jobbe målrettet høyt. Petter har forsøkt å ivareta elevmedvirkning i undervisningen under hjemmeskole ved at elevene har fått lov å være med å bestemme hva de vil gjøre. Her har åpne oppgaver vært viktig, sier han. Til tross for dette har det vært veldig vanskelig å få grunnlag på flere elever og spesielt de faglig svake, forteller Petter. Det var elever som ikke leverte oppgaver, og da hadde man ikke noe å vise til. I tillegg var det vanskelig å vite hva man skulle sette som kriterier for lav, middels og høy når det å vise innsats var om man hadde åpnet oppgaven eller ikke:

«De som ikke leverer, hva med dem? Skal man stryke dem? Det var et mye mindre spekter å spille på knyttet til å se det gode i alle elever, da. Og det at de måtte fysisk levere noe for å ha grunnlag på seg. Men når du ikke har dem på skolen, hva skal du på en måte sette som vurderingsgrunnlaget for en lav, middels eller høy? Innsats ble om du hadde åpnet oppgaven. Og hva var da høy? Høy på hjemmeskole tilsvarer middels, liksom».

Petter ville ikke straffe dem som ikke leverte og opplevde at han var snillere:

«Utfordrende. Du visste at 70 % av elevene ville gjort det bedre ved fysisk skole i kroppsøving og at plattformen og den måten å vise seg frem på var en helt annen plattform enn kanskje det de har vært vant til. Nivået ble deretter, og du som lærer har noe helt annet å forholde deg til da. Hvor riktig var alle karakterene? Utfordrende».

Det er problematisk å si om karakterene ble riktige, og Petter svarer både ja og nei på om han kan stå inne for karakterene. I lys av situasjonen, ja, sier han og mener med dette at annerledesheten ved pandemien endret på måten man kunne se på faget og kompetansemålene.

Læreplan, innhold og videre praksis

Hva gjelder kjerneelementene i faget har Petter høyt fokus på bevegelsesglede. Hjemmeskole var intet unntak. Han ønsket at elevene skulle få luften hodet hver dag og i stor grad få gjøre noe de ville gjøre. Likevel var det veldig vanskelig å lage varierte oppgaver som utfordret elevene på riktig nivå, sier han. Han fikk heller ikke ivarett et mangfoldig læringsfellesskap og samarbeid. Samspill i bevegelsesaktiviteter var veldig utfordrende fordi pandemien varte og rakk. Fokuset på og viktigheten av kompetansemål går igjen hos Petter, de er viktige for hvordan han legger opp undervisningen og legger til rette for progresjon samt for vurdering. Petter opplevde det som var utfordrende når disse ikke kunne nås på den tiltenkte måten. I forbindelse med sluttvurdering visste Petter at elevene ikke hadde nådd alle kompetansemålene:

«Jeg føler at det ble en annen måte å jobbe på... i pandemien var det vanskelig å stå for at man traff alle kompetansemålene, da. Så jeg vil heller si at man traff mange av de samme ofte under hjemmeskole».

Hva gjelder innholdet i timene, husker Petter tilbake til hvordan dette ofte kunne være at elevene skulle å gå seg en tur, finne en post, gjøre egentrening, lage styrkeprogram, lage egne filmer hvor du skulle vise og forklare en valgfri øvelse, sier han. Videre skulle elevene dokumentere dette på ulike måter gjennom innleveringer i Teams. Dette gjorde at elevene kunne få utfordre seg på andre måter enn i vanlig kroppsøvningsundervisning, og til dette er Petter positiv:

«Det var absolutt positivt at man kunne bruke digitale ferdigheter og kanskje vise kroppsøving på en annen måte enn det du gjør til vanlig. For eksempel det å lage filmer, svare på spørsmål, gjøre et teoretisk eller virtuelt arbeid rundt kroppsøvningsfaget som man kanskje ikke gjorde før, da».

Med tanke på videre praksis peker Petter på erfaringene rundt elevmedvirkning og valgfrihet i undervisningen. Han nevner også arbeidet med digitale verktøy som en positiv erfaring. Hjemmeskole har vist større bredde i faget og man kan treffe flere elever, sier han. Man kan alltid gjøre noe, og flere elever kan vise hva de kan: Petter vil kunne legge til rette for sluttvurderingen på flere måter og flere elever kan få vise hva de kan, noe han mener kan være viktig for en mer rettferdig vurderingspraksis.

5. Diskusjon

Dette kapittelet har til hensikt å besvare oppgavens ledende problemstilling. I lys av oppgavens rammeteori, teoretiske underpunkter og tidligere forskning på kroppsøving og Covid-19 vil jeg diskutere resultatene fra forrige kapittel for å besvare problemstillingen:

Hvordan opplevde kroppsøvingslærere på 10. trinn kroppsøving under hjemmeskole, herunder spesielt setting av standpunkt karakter?

Overskriftene i dette kapittelet er avledet fra gjennomgående tematiske trekk ved informantenes svar identifisert i et analyse- og fortolkningsarbeid ledet av teori. Hvordan dette skred frem er gjort rede for i oppgavens metodekapittel. Strukturering og konstruksjon av kapittelet i fire hoveddeler, med en rekke tilhørende underpunkter, handlet om å sammenligne, kontrastere, peke på fremtredenheter og favne bredden i informantenes opplevelser og svar (se kapittel 4). Hver av de fire delene avrundes med en kort oppsummering, hvor den siste også tar for seg mulige veier videre for kroppsøving etterfulgt av en konklusjon om hva fremtidig forskning kan trenge å se nærmere på med utgangspunkt i hva jeg har fremskrevet.

[Del 1: Markante endringer i praksisarkitekturen rundt kroppsøving](#)

Samtlige informanter forklarer, peker på og reflekterer rundt markante endringer i kroppsøving under hjemmeskole og er dermed representanter for at hjemmeskole på kort tid førte til endringer for kroppsøvingslæreren, elevene, rammene og forholdene rundt undervisningen. Informantene bruker ofte ord som «begrensende» og «utfordrende» for å beskrive praksisen. Andre ord eller fraser som nevnes flere ganger er «mangel på kontroll», «kaotisk», og «vanskelig». Opplevelsene kan knyttes til hvor enestående annerledes kroppsøving var og hvordan dette medførte mangelfullt utsyr, større distanse og mangelfull innsikt (for eksempel Roe et al., 2021; Alcalá et al., 2021). Opplevelsene informantene gjør rede for samsvarer med et fremtredende trekk i tidligere internasjonal forskning på pandemien og kroppsøving: faget begrenses i en slik situasjon fordi faget kjennetegnes av nærhet og fysisk kontakt (for eksempel Johnson et al., 2020; Varea et al., 2020). Dette aktualiserer teorien om praksisarkitektur fordi måten en praksis utspiller seg på alltid er formet av kulturdiskursive, materialøkonomiske og sosialpolitiske forhold som muliggjør eller hindrer utvikling i en bestemt praksis (Kemmis et al., 2014; Furu & Stjernstrøm, 2017). Forholdene i teorien er gjensidig avhengige av hverandres nærvær (Mahon et al., 2017), og i

lys av pandemiens implikasjoner vil en slik gjensidighet innebære at: de smittebegrensende føringene myndighetene la til grunne (sosialpolitiske forhold), for eksempel at man ikke fikk lov til å dra på skolen, formet hvordan informantene samtalte med elevene om kroppsøving (kulturdiskursive forhold). Samtlige informanternes kommunikasjon og undervisning foregikk gjennom Teams og mobiltelefon, som igjen interagerte med hvilke aktiviteter de endte opp med å ha muligheten til å legge til rette for (materialøkonomiske forhold), et poeng som vil utbroderes videre i dette diskusjonskapittelet. De kulturdiskursive og materialøkonomiske forholdene endret igjen hvordan lærerne måtte se på læreplanen, det sentrale sosialpolitiske grunnlaget for vurderingen til elevene. Teorien om praksisarkitektur forteller med andre ord at dataene fra informantene ikke analyseres og reflekteres rundt inndelt i de tre forholdene (Mahon et al., 2017) selv om oppgavestrukturen presenterer på denne måten.

Endringer i kulturdiskursive forhold

Endringene som opplevdes i det semantiske rommet, realisert gjennom språket (Kemmis, 2014) knyttes til måten informantene kommuniserte både om og i faget på. Det er kun Ingvild av informantene som tidvis møtte elevene ansikt til ansikt, ellers foregikk kommunikasjonen via Teams eller lignende. Helge, Alexander, Cristian og Petter sier eksplisitt at det var vanskeligere å få tak i elevene, og Ingvild forteller at det var vanskeligere å følge dem opp fordi man ikke fikk kommunisert slik hun og elevene gjorde under normal kroppsøving. Samtalene, språket, tankene og diskursene rundt kroppsøving (Kemmis, 2014) ble endret hos informantene fordi, i motsetning til ordinær kroppsøvingundervisning, kommuniserte informantene med elevene digitalt. Informantene opplevde at samtalene i økt grad ble skriftliggjort, og at en typisk organisering av en time inneholdt en skriftlig refleksjon som informantene gav tilbakemelding på i ettertid, ikke i sanntid. I det følgende fremkommer de markante endringene som hovedsakelig kan knyttes opp mot de kulturdiskursive forholdene.

Bedre samtaler mellom kroppsøvingslærerne

Annerledesheten resulterte i bedre samtaler mellom kroppsøvingslærerne på informantenes respektive skoler. Denne opplevelsen er også fremtredende i empirisk forskning på pandemien og kroppsøving (Jeong & So, 2020). Samtlige av informantene opplevde at de kulturdiskursive forholdene, samtalene, mellom kroppsøvingslærerne var bedre enn ved vanlig kroppsøving. Til tross for at Helge i tråd med aktuelle problemstillinger og kroppsøvingsdebatten (for eksempel Aasland et al., 2020; Leirhaug, 2016) peker på at praksisen blant kroppsøvingslærerne på hans skole normalt sett er svært forskjellig, og at han

uttrykker noe irritasjon over at det ikke er mer konsensus hva gjelder vurderingskulturen blant kroppsøvingslærerne på skolen, gir både han og de andre informantene uttrykk for at kroppsøvingslærerne samarbeidet mer enn vanlig om å utvikle opplegg. Samarbeid mellom kollegaer og et godt tolkningsfellesskap er noen av Utdanningsdirektoratets prinsipper for å sikre rettferdig og relevant standpunktkarakter i skolen og øke den felles forståelsen i møtet mellom kroppsøvingslærere rundt styringsdokumenter og læreplaner (Goodyear et al., 2016). Drøftingene og diskusjonene informantene gjennomførte kan i lys av dette ha bidratt til økt grad av felles forståelse for hvordan man vurderte i situasjonen. Samtidig sier for eksempel Helge at han var alene når han skulle sette standpunktkarakter, noe som peker i retning av at arbeidet med en felles forståelse av vurderingsgrunnlaget likevel ikke var godt. Et gjennomgående trekk ved informantenes opplevelser er at, til tross for bedre samtaler mellom lærerne på skolene, opplevdes vurderingsarbeidet vanskeligere enn normalt, var preget av usikkerhet og var en enda større skjønnsmessig avveining enn tidligere. Inntrykket informantene etterlater seg er derfor at en god delingskultur og erfaringsdeling var tilfelle, men at en felles forståelse av kriteriene og gode samtaler og dyrking av felles forståelse av vurderingspraksis, uteble.

Støtte fra skoleledelsen

Et annet fremtredende aspekt tilknyttet de kulturdiskursive forholdene under pandemien er hvordan informantene i en ny, ukjent situasjon opplevde god støtte fra ledelsen. Flere av informantene opplevde hyppigere kontakt med skoleledelsen til tross for den økte avstanden. Tatt i betraktning overgangen til hjemmeskole, opplevde lærerne i det kvalitative studiet til Johnson et al. (2020) at de ikke fikk den nødvendige hjelpen og støtten de trengte fra ledelsen. Det uttrykkes her i mange av tilfellene frustrasjon rundt hvordan lærerne i overgangen til hjemmeskole manglet assistanse og opplevde at faget ble nedprioritert. Men det er en generell opplevelse hos informantene mine at skoleledelsen fulgte opp sine ansatte jevnlig. Samtalene, derimot, var i større grad pedagogiske klapp på skulderen fremfor kroppsøvingsfaglige og vurderingsspesifikke føringer, forklaringer eller utdypninger. Petter uttrykker at ledelsen støttet og stolte på ham. Rektor ringte og sa «Gjør det på den måten, jeg stoler på deg». Helges opplevelse er at støtten fra ledelsen som vanlig viser at kroppsøving ikke er faget skolen fokuserer mest på. I likhet med Johnson et al. (2020) virker informantenes autonomi å i stor grad ha blitt vektlagt og verdsatt, noe som i normal kroppsøvingspraksis ofte kan resultere i uklarhet, ulik tolkning og ulik forståelse (for eksempel Prøitz & Borgen, 2010; Borgen & Engelsrud, 2020). Denne ansvarliggjøringen av

lærerne, et typisk trekk ved nye læreplaner og fokusområder i skolen (Vinje, 2021a; Aasen et al., 2015), gjør det mulig å spekulere i hvorvidt skoleledelsen a) ikke helt visste hvordan de skulle håndtere endringen i kroppsøving b) ikke prioriterte kroppsøving fordi det ikke er et av de viktigste fagene c) følte at de tilbydde en faglig støtte som ikke informantene opplevde. Informantenes opplevelser tyder på en skoleledelse med et «dette er nytt for alle parter, du må gjøre så godt du kan og vi er snille med hverandre».

At skoleledelsen ikke prioriterer eller marginalisering av kroppsøving er noe som er fremtredende i tidligere forskning på kroppsøving og pandemien (Johnson et al., 2020; Roe et al., 2021), men også et trekk i annen forskning på kroppsøving (for eksempel Moen et al., 2015). Informantene er i stor grad samstemte i svarene når det kommer til et eksisterende aktiviseringsmål fra skoleledelsens side (se også neste avsnitt). Elevene skulle komme seg ut i en hverdag der de var mye inne, og kroppsøving var en god mulighet til å få dette til. Hva gjelder vurderingsaspektet ved kroppsøving, kommuniserte ledelsen til informantene på liknende, men varierte måter at pandemien var en ny situasjon for elevene og at man derfor måtte se litt mellom fingrene og være snille. Dette vil være et diskusjonspunkt senere i oppgaven. Ingvild fikk eksplisitt beskjed fra rektor om å «vippe dem opp hvis du er i tvil». Helge hadde vurderingsspesifikke samtaleopplevelser med ledelsen hvor han fikk full tillitt.

Det er ikke noe ved svarene til informantene som tyder på mangel på generell støtte og oppfølging fra ledelsen, tvert imot virker det som at støtten fra ledelsen var i tråd med det Filiz og Konukman (2020) i sin pedagogisk filosofiske artikkel om strategier for avstandsundervisning beskriver som det magiske ordet: motivasjon.

Kroppsøving under hjemmeskole ble kommunisert som et aktiviseringsfag

I sammenheng med diskusjonen i avsnittet ovenfor virker det å være et uttalt mål enten fra skoleledelsen eller fra informanten direkte at kroppsøving ble kommunisert som et aktiviseringsfag hvor elevene skulle være i bevegelse, helst utendørs. Forskning på kroppsøving viser at faget under normale forhold kan miste utdanningsverdien sin og bli et fysisk fag i enkelte land (Quennerstedt, 2019). Læringsaspektet kan bli borte (Nyberg & Larsson, 2012). Informantenes svar tyder på at faget i større grad ble samtalt om som det Ommundsen kaller «...et snevert, nyttebetont helseperspektiv» (2008, s. 78), altså som et instrumentelt fag med en tydelig helsediskurs, noe som for øvrig har kjennetegnet samtalene rundt faget de siste årene (Aasland et al., 2017). Samtidig er ikke det nødvendigvis dette svarene tyder på, det kan også være at målet med dette var å formidle en arena for bevegelsesglede for elevene, men opplevelsene til Petter, Ingvild og Helge tyder på at

minstekravet i praksis var å få aktivisert elevene. For både elevene og for skolene virker det som om kroppsøving ikke var faget som ble prioritert, og kanskje i enda større grad enn vanlig.

Det ene svaret som tydelig skiller seg når det kommer til kulturdiskursive forhold og samtalene rundt kroppsøving er Ingvilds. Hennes svar gir et inntrykk av at elevmassen er mer opptatt av kroppsøving enn de andre informantene, for eksempel Helge. Han uttrykker at både elevene, ledelsen og samfunnet ser på kroppsøving som et «kosefag», og ikke faget som man bryr seg mest om. Ingvild forteller at elevene på hennes skole generelt sett er veldig opptatt av og bryr seg om kroppsøving, noe som kan implisere at selv om informantene hadde den samme måten å kommunisere på, kan disse kulturdiskursive forholdene ha muliggjort hva hun kunne legge til rette for av aktiviteter og innhold og videre relasjonene mellom deltakerne (Kemmis et al., 2014). Det mest prominente eksempelet er hvordan hun opplevde det som uproblematisk å få tak i elevene der resten av informantene i stor grad opplevde samtalene som begrensende på grunn av de endrede rammene. Til tross for dette uttrykker Ingvild, på lik linje med resten av informantene, at både hun og skoleledelsen likevel hadde som mål at elevene skulle komme seg ut og være i aktivitet.

Endringer i materialøkonomiske forhold

Endringene i de materialøkonomiske forholdene medførte at elevene hadde mindre romforhold og dårligere utstysforhold. Cristian, for eksempel, opplevde at PC og pult ikke var nok. Savnet av og ønsket om normal skolehverdag og kroppsøving meldte sin ankomst raskt. Det tok ikke lang tid før informantene forstod at de måtte senke kravet til hva de kunne forvente av elevene fordi det ikke var elevene sin skyld at pandemien rammet. Et generelt trekk er dermed at informantene trekker frem de «ikke-menneskelige aspektene» som former praksisen (Mahon et al., 2017). Goodyear et al. (2016) forklarer at manglende forhåndsbestemmelser for en praksis finner sted når konteksten forandrer seg, og at de materialøkonomiske forholdene kan påvirke lærerens muligheter til å kontrollere omgivelsene. Det er en gjennomgående opplevelsen hos informantene at de materialøkonomiske forholdene forandret kroppsøving. Disse endringene av rommet kroppsøving foregikk i og utstyret tilgjengelig (Petrie, 2016) fikk konsekvenser for aktivitetene informantene kunne legge til rette for og involverte hjemmet i kroppsøvingen på en annen måte enn tidligere. Ingvild er den av informantene som opplever færrest utfordringer med rom- og utstysforhold. Hun opplever at elevene generelt sett bor bra og har det bra med tilgang til plass og utstyr i hjemmet og kort vei til natur. Det er

bemerkelsesverdig hvordan hun likevel valgte å legge opp undervisningen enkelt for å få flest mulig med, for å være behjelpelig og hensynta at faget ble endret av forhold man ikke kunne kontrollere. Dette er et bilde på hvordan de materialøkonomiske forholdene holdes på plass av de sosialpolitiske og kulturdiskursive forholdene (Mahon et al., 2017). Mer konkret virker det som at faktisk praksis og hvilke aktiviteter informantene endte opp med å ha i kroppsøving ble innrammet av de pandemiske føringene og at fagets aktiviteter ble endret på en liknende måte. Forskjellen i de materialøkonomiske forholdene mellom informantene, hva informantene gjorde og hvilke typer aktiviteter som ble lagt til rette for (Østern et al., 2020; Lofthus, 2017) er egentlig små, og det er en relativt liknende praksis som ble realiteten hos informantene: kroppsøvingen foregikk hjemmefra, inneholdt alltid en teoretisk refleksjon og tilbydde andre aktiviteter enn i vanlig kroppsøving. Informantene opplever at rom- og utstysforhold i stor grad påvirket hva de kunne legge til rette for, noe som samsvarer med en signifikant bekymring amerikanske kroppsøvingslærere hadde (Johnson et al, 2020). Spanske lærere opplevde også situasjonen som en trussel mot læreridentiteten fordi kroppsøving hadde mindre gunstige bevegelsesmuligheter og manglet fysisk og direkte kontakt med elevene (Varea et al. 2020). Denne erfaringen er fremtredende hos blant annet Petter, som opplevde at læreridentiteten ble utfordret og hos Helge og Alexander som ikke gjorde jobben de var utdannet til å gjøre. I det følgende fremkommer de markante endringene som hovedsakelig kan knyttes opp mot de materialøkonomiske forholdene.

Elevenes hektiske hjemmeforhold – aktiviteter og innhold for å motivere elevene
Ingen av informantene ønsket at kroppsøving skulle være nok et stressmoment for elevene i en allerede utfordrende og totalt annerledes skolehverdag. Elever hos Ingvild fikk luften hunden i timen, Alexander opplevde at informantene skulle gjennomføre kroppsøving mens andre i hjemmet sov, elevene til Cristian har fortalt at de trente i stuen mens andre så på TV. En observasjon fra svarene informantene gir er at hjemmeforholdene til elevene hadde mer å si enn i vanlig kroppsøving rett og slett fordi undervisningen foregikk hjemmefra. Slik de materialøkonomiske forholdene vanligvis er, har alle elevene en gymsal eller et felles område man skal gjennomføre timen på, et felles utgangspunkt. I kraft av pandemien ble tid, rom og utstysforhold (Petrie, 2016) forskjellig for elevene i hver klasse, ikke bare for ulike skoler. Sammenlignbarheten, forstått som forskjellene mellom ulike skoler og om dette eventuelt skaper like kriterier (Prøitz & Borgen, 2010) kan dermed ha blitt utfordret til å i økt grad måtte ta hensyn til en elevs forutsetning for grad av måloppnåelse (Vinje, 2021a). Dersom begrepet rettferdighet forstås i lys av denne økte individuelle forskjelligheten, ble begrepet

begrenset fordi praksisen endret seg (Mahon et al., 2017; Leirhaug, 2016) og videre utfordret dette standpunktvurderingen, noe del 3 av dette kapittelet trekker videre på. Informantene opplevde at de ønsket å tilpasse seg elevgruppen, noe som førte til stor grad av endring i hva som ble undervist i kroppsøvingstimen. Med utgangspunkt i dette virker informantene å ha vært opptatt av at læringen må tilpasse seg elevene og ikke motsatt (Tolgfors, 2018). Roe et al. (2021) viser i sin kvantitative, norske studie at lærere under pandemien ofte lagde individuelle opplegg som forutsatte stillesittende arbeid i stedet for å gjennomføre fellesøkter og gi digitale instruksjonsvideoer. Denne stillesittingen er også fremtredende i studiet til Hall-Lopez (2020). Ingvild og Alexander opplevde elevene som mer stillesittende, og Helge snakker om at elevene sa de aldri har vært i så dårlig form som etter pandemien. Det er et fellestrekk at ikke hele timen var stillesittende arbeid, men alltid inneholdt en skriftlig refleksjonsdel. En typisk organisering av timen virker å ha vært:

- 1) Opplegget ble delt i Teams og til tider er det et oppstartsmøte med elevene.
- 2) Opplegget forstås stillesittende av elevene.
- 3) Elevene gjennomfører aktiviteten, ofte preget av valgfrihet, åpenhet og med mulighet for individuell tilrettelegging i lys av materialøkonomiske og sosialpolitiske endringer av kroppsøving.
- 4) En form for dokumentasjon, skriftlig refleksjon og innlevering.

Selv om det var åpenhet, valgfrihet og variasjon, virker opplevelsen til flere av informantene som om det ikke ble oppfattet som dette av elevene. Dette diskuteres utførlig i de kommende avsnittene. Grunnet at denne diskusjonsdelen baserer seg på opplevelsene fra et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018), er det på sin plass å minne om at en større variasjon og bredde i organiseringen helt sikkert har vært tilfelle. Tidligere forskning gjør rede for at innholdet ikke levde opp til læreplanstandarden (Johnson et al., 2020; Varea et al., 2020). I forlengelsen av dette kan det være relevant å trekke frem hvordan normalfaglig praksis også har vært preget av lite variasjon og i mange tilfeller blitt et marginalisert fag som skaper større forskjeller (for eksempel Moen et al., 2015; Standal et al., 2020). Det eksisterer med andre ord generelle utfordringer knyttet til variasjon og legitimering av kroppsøving i læreplanen. Med utgangspunkt i informantenes opplevelser har ikke kroppsøving under hjemmeskole vært noe unntak. Har det kanskje vært med å aktualisere noen av de generelle utfordringene ytterligere?

Samtlige av informantene peker på hvordan timen var annerledes enn vanlig også hva gjelder innholdet. I sin studie av hvilke læringsstrategier kroppsøvlingslærere brukte under Covid-19, beskriver Filiz og Konukman (2020) ulike undervisningsmetoder og ulikt innhold for å legge til rette for økt motivasjon. Det kan spores i alle informantenes svar 1) hvordan elevenes motivasjon var et viktig utgangspunkt for hvilke materialøkonomiske valg som ble tatt og 2) kroppsøving inneholdt et bredt spekter av aktiviteter. Et eksempel som illustrerer informantenes opplevelse er hvordan Alexander la til rette for et utall ulike aktiviteter, men at hovedproblemet fremdeles og likevel var å motivere til deltakelse fordi rammene rundt undervisningen begrenset hva elevene oppfattet som variasjon. Dette viser at de menneskelige aspektene, hvordan elevene responderte ved endringer i praksisen, var relevant for hva innholdet var i timene (Mahon et al., 2017). Grunntanken bak prosjektet VfL er at praksisen skal motivere og ha læring som mål (Utdanningsdirektoratet, 2021b). I forbindelse med nøkkelpriinsippene for VfL (Black & William, 2009) og at VfL tar ulike former ut ifra kontekst og praksis, virker praksisen å ha aspekter av VfL som fysisk aktivitet (Tolgfors, 2018, s. 319) hvor målet med innholdet er å skape bevegelsesglede. Hvordan rammebetingelsene for VfL ble endret vil gjøres rede for senere i diskusjonskapittelet.

Endringer i sosialpolitiske forhold

Pandemien medførte stengte skoler og strenge restriksjoner mot å møte andre mennesker. Med andre ord store, inngripende relasjonelle tiltak. Informantenes opplevelser viser at dette hadde konsekvenser for hvordan relasjonene var til kroppsøving, til elevene og til sentrale styringsdokumenter. Uttrykt gjennom kompetansemålene skal kroppsøving blant annet fremme allsidighet og preges av et bredt utvalg aktivitetsformer. Alle informantene er i stor grad både bevisst på og opptatt av at læreplanen er et viktig og sentralt dokument. Kompetansen i kroppsøving innebærer blant annet å samarbeide med andre, og det er et gjennomgående svar fra informantene at dette var utfordrende. Denne oppgavens teorikapittel har redegjort for mangfoldige dilemmaer og utfordringer knyttet til tolkning og forståelse av sosialpolitiske styringsdokumenter som blant annet læreplanen i kroppsøving og hvordan kroppsøving er et utfordrende fag (for eksempel Norges ekspertgruppe om lærerrollen, 2016). Gjennom pandemien forholdt informantene seg til den samme læreplanen med de samme kompetansemålene som tidligere. Svar fra informantene tyder på at noen kompetansemål opplevdes som umulig å nå, blant annet fordi de sosialpolitiske forholdene ledet til at man eksempelvis ikke fikk lov til å gjennomføre kompetansemålsbetingede tema. De fremtredende punktene er svømming og friluftsliv. Som kroppsøvlingslærer har man gjerne

valgt å periodisere undervisningen slik at noen tema gjennomføres sent på året (Utdanningsdirektoratet, 2012). Når skolene stengte ned var det kompetansemål som ikke kunne nås fordi de sosialpolitiske forholdene ikke tillot det. Informantene virker å ha relatert til læreplanen som at endringene pandemien medførte gjorde at man måtte være snillere med elevene. Dette vil fremkomme som et eget punkt senere i diskusjonskapittelet. De organisatoriske reglene og forholdene utfordret informantene på en annen måte enn i normal praksis. Elevenes hjemmeforhold utfordret hva man kunne forvente av dem. Mulighetene for relasjoner mellom lærer og elev ble begrenset. I det følgende fremkommer de markante endringene som hovedsakelig kan knyttes opp mot de sosialpolitiske forholdene.

2020 versus 2021 i lys av sosialpolitiske regler. Informantene søkte hjelp og støtte utenfra. En tidshistorisk skisse av hvordan den pandemiske situasjonen var i 2020 og 2021 viser at full nedstenging i 2020 varte ganske lenge, mens i løpet av 2021 åpnet skolene mer opp og tillot i større grad at elever dro på skolen (Regjeringen, 2022). I lys av ulikheter i restriksjoner og organisering er det grunn til å tro, som for eksempel Ingvild beskriver, at sosialpolitiske forhold begrenset praksisen i ulik grad i løpet av tidsrammen 2020 og 2021. Både Helge og Alexander opplevde at teoretiske fag ble prioritert på skolen, mens kroppsøving fremdeles pågikk hjemme. Det er også grunn til å tro at situasjonen etter hvert gikk fra å være noe nytt til å bli hverdagen for både skoler, elever og lærere. Forholdene i teorien om praksisarkitektur bindes sammen av en uavbrutt responsløyfe (Østern et al., 2020; Engvik, 2018). Læreren og elevenes forståelse av og kunnskaper rundt praksis kan endres underveis. To av informantene satt standpunkt karakter begge år, Alexander og Ingvild. Alexander opplevde at det var lettere første året, mens Ingvild mener år nummer to. De resterende informantene ble ikke spurt direkte om opplevelsen av å sette standpunkt karakter. I lys av det kommunikative rommet for interaksjon dannes et inntrykk av et fag som ble lite kommunisert om og rundt, og som fremstod eller opplevdes ulikt gjennom pandemien. Petter skjønnte etter hvert hva slags oppgave han måtte legge opp til for å nå flest mulig, på skolene til Ingvild, Helge og Cristian ble det etablert nettverk hvor de svakeste elevene kunne være på skolen og ikke hjemme. Kroppsøvingslærerne delte og diskuterte opplegg. Det var en prosess hvor forståelsen og kunnskapene rundt praksisen ble endret etter hvert som man ble mer rutinert og pandemien varte og rakk. Alexander opplevde at han ble sittende å lure på hvordan han skulle angripe dette. Han reflekterer blant annet rundt at når man forstod at dette kom til å vare mye lengre enn først antatt, forsvant kanskje litt av positiviteten og ønsket om nytenkning. Samtidig så fant han ut hvordan kroppsøving under hjemmeskole kunne fungere på en bedre måte.

Slik reglene og retningslinjene var, fikk man på flere tidspunkt ikke lov til å møte andre mennesker. Disse sosialpolitiske forholdene førte til store endringer i seg selv. Rammene for organisering av undervisningen ble i større grad enn normalt satt av de sosialpolitiske forholdene. Der læreplan og opplæringslov alltid er styrende for praksisen influerte andre styringsdokumenter som smittevernveiledere, Helsedirektoratets trafikklysmoell (2022) og kommunens lokale tolkninger av disse under pandemien. Andre styringsdokumentet og lovpålagte regler utfordret rammene og forholdene rundt faget samtidig som man skulle forholde seg til den samme læreplanen. Retningslinjene bestemte at man for eksempel ikke fikk lov til å møte andre, at man ikke fikk lov til å være på skolen og at man skulle ha få nærkontakter og til og med måtte være inne. Foresatte hos informantene var i forlengelsen av dette bekymrede og redde. Både Helge og Cristian opplevde at foresatte krevde at elevene skulle være inne til og med når det var tillatt å møte andre. De hadde planlagt til et opplegg utendørs, men elevene tok kontakt og sa at de ikke fikk lov av foreldrene til å gjennomføre.

Informantene søkte på en eller annen måte hjelp utenfra. Ingrid deltok på vurderingskurs og ble medlem i en Facebook-gruppe hvor kroppsøvlingslærere delte opplegg og forslag, Cristian og Alexander googlet, børstet støv av gamle bøker og leter rundt, mens Petter og Helge snakket med andre lærere fra andre skoler. I løpet av pandemien dukket det ifølge informantene opp blant annet forum og Facebook-grupper til hjelp for kroppsøvlingslærere. Et google-søk på «hjemmeskole kroppsøving» gir over tre tusen resultater. Et eksempel er «Krø.no» som etter kort tid publiserte en rekke ulike, tilpassede opplegg med ingressen: «siden alle skoler nå ikke kan tilby kroppsøving... må vi sammen finne løsninger slik at elevene kan fortsette å jobbe med faget» (Østerlie, 2020). Samtlige av informantene forteller altså at de søkte hjelp utenfra på en eller annen måte. Det virker som om de, i behovet for å tenke nytt og annerledes, har ønsket å se hva andre har gjort og hva andre tenker, et ønske om hjelp utenfra og økning av den teknologiske ferdigheten (Johnson et al., 2020).

Endringer av rammebetingelser for Vfl

Med utgangspunkt i nøkkelpriussippene for Vfl (Black & William, 2009) samt at konteksten og hvordan læreren fokuserer er viktig for hvorvidt læringen er læringsfremmende (Tolgfors, 2018) affiserte endringene for kroppsøving også informantenes rammebetingelser for Vfl. Det er endringer fra hva som er viktig for informantene når de vurderer til vanlig og hva som var viktig under pandemien. Kunne de fem nøkkelpriussippene som læreren bør tilstrebe i

klasserommet nås? Det vil vanligvis være store forskjeller i kontekst og lærerens praksis, og VfL vil ta ulike former (Tolgfors, 2018; Leirhaug, 2016). Det er ikke sikkert at pandemien har resultert i at alle elevene i mindre grad har fått VfL, men med utgangspunkt i informantenes svar har mange av dem det fordi den læringsfremmende vurderingen finner sted i samspillet mellom elev og lærer (Thronsen et al., 2009; Black & William, 2009). Utgangspunktet for å implementere VfL i praksisen, et lovfestet krav relatert til sosiokulturell læringsteori og elevsamarbeid (Engh, 2011; Evensen, 2020), var dårligere enn i normalfaglig praksis. Informantene opplevde at de ikke fikk tilgang til hva elevene mestret, og det var vanskeligere å vite hva elevene forstod eller ikke forstod. Informantene stiller spørsmål ved hvorfor elevene ikke deltok og reflekterer rundt frafall og vanskeligheter med oppfølging. Unntaket her er Ingvild som ikke opplevde direkte vanskeligheter med frafall, men som likevel trekker frem hvordan kommunikasjon var vanskelig. Krumsvik (2020) berører ikke kroppøving spesifikt, men han hevder at formative vurderingsprosesser kan finne sted under hjemmeskole fordi det er enklere for lærere å følge opp elever, og dermed skaper dette en mer gjennomiktig undervisning enn når man sender elevene hjem og ikke følger dem opp. Han viser også til en studie om formative vurderingsprosesser av Shute som tar til orde for digitalisering av tilbakemeldinger, et viktig element i formative vurderingsprosesser (se også nøkkelprosessene til Black & William, 2009) før han stiller spørsmålet om læreres digitale kompetanse, klasseledelse og digitale didaktikk påvirker elevers læring og muligheten til å gi gode tilbakemeldinger i lys av Shute. VfL kan som nevnt ta ulike former ut fra konteksten, og læreren må finne en passende balanse mellom disse ulike formene og progresjon over oppnåelse (Tolgfors, 2018). Til tross for dette virker fokuset på progresjon å være vanskelig når informantene opplever at flere av elevene rett og slett ikke var mulig å oppnå kontakt med, og i det følgende fremskrives de markante endringene som hovedsakelig kan knyttes opp mot hvordan rammebetingelsene for VfL ble endret og utfordret.

Elevene ble «borte» og alt ble i større grad prisgitt elevene.

Mælan et al. (2020) sin studie av elever på ungdomsskolen viser at mange fant hjemmeskole mindre bra enn normal skole. Hjemmeskole bidro til enda mindre mestringstro for de lavt presterende elevene sammenlignet med de høyt presterende. Studien konkluderer med at hjemmeskole kan føre til et større gap mellom disse elevgruppene som kan være vanskelig å reversere, noe også Ng et al. (2021) viser når elevene mangler de strukturerte omgivelsene og interaksjonen med medelever. Der man under normal skolehverdag vanligvis kan se eleven, betinget undervisningen under hjemmeskole ofte at man leverte noe og at man åpnet en

oppgave. Beard og Konukman (2020) påpeker, på bakgrunn av pandemiens implikasjoner, viktigheten av at kroppsøvingslæreren formidler høye forventninger til elevene. Dette for at elevene skal vite hva de selv kan forvente av respons fra læreren og ha felles kjøreregler for registrering, rapportering, levering og så videre. Det virker å ha vært noe som har manglet hos informantene. Det er mye vanskeligere å snike seg unna i en normal kroppsøvingsundervisningssituasjon enn det var under hjemmeskole der alt du trengte var å ignorere oppgaven, enten fordi du heller ville spille PlayStation, fordi læreren var mest opptatt av at du leverte noe, eller fordi du ikke mestret hjemmeskole i det hele tatt.

I lys av informantenes opplevelser var det vanskelig å operasjonalisere VfL med de praksisarkitekturelle rammene (Kemmis et al., 2014) som ble eksisterende for faget. Videre er det betydelige forskjeller mellom informantene. At Ingvild opplever at elevene har det så bra, at de har så gode hjemmeforhold, at elevene er spesielt opptatt av kroppsøving, virker å gi bedre materialøkonomiske forutsetninger enn for eksempel Cristian eller Helge sine elever. Hun fikk tak i elevene, og de ble ikke borte. Resterende informanter opplevde problemer knyttet til oppfølging. De samme sosialpolitiske restriksjonene, de samme pedagogiske og didaktiske grepene vil fungere forskjellig fra skole til skole fordi konteksten alltid er et resultat av de praksisarkitekturelle forholdene (Furu & Stjernstrøm, 2017; Kemmis, 2012). Teori og praksis er to forskjellige ting, og dette aktualiserer teorien om praksisarkitektur. Disse forskjellene vil være tilfelle under vanlig kroppsøving også (Petrie, 2016), og vanlig kroppsøving er preget av magefølelse og subjektivitet og ulike responser på forholdene som ligger til grunne (Svennberg, 2014; Vinje, 2021a; Larsson, 2016). Men pandemiens enestående annerledeshet (Roe et al., 2021) og særlig at elevene ble borte for informantene, er en bekreftelse på sårbarheten i situasjonen.

Resultater fra kvalitative intervjuer med lærere (Roe et al., 2021) sier blant annet at kroppsøving var et av fagene med størst utfordringer. Noen av hovedgrunnene er innsikt i elevenes arbeid og overblikk over hva elevene faktisk kan gjøre og hvordan de arbeider fordi alt er så mye mer prisgitt elevene og også foreldrenes innsats. Selv om noen elever ble «borte», viser informantenes svar også at samtaler og aktivitetsinnhold gav elevene muligheten til å kunne tilrettelegge tempoet sitt og bli mer involvert i læringsarbeidet. På samme tid var det vanskeligere for læreren å se progresjon (Lee & Chang, 2021). Deltakelse og grunnlag for måloppnåelse ble i større grad prisgitt elevene, noe som betydde at informantene overlot ansvaret til barn som ikke var vant til å være så ansvarlig for egen læring og til hjemmeforhold hvor kanskje en hel familie er hjemme, kanskje noen ligger og sover. Dermed utfordres flere av grunntankene ved elevmedvirkning, elevinvolvering og

prinsippene i VfL (Utdanningsdirektoratet, 2021a, 2021b; Engh, 2011; Engvik, 2020; Black & William, 2009) og i praksis ledet dette til frafall, lavere deltakelse, dårligere vilkår for oppfølging og lavere faglig utbytte for informantene. Konkrete eksempler som for mye skjermtid, men lavere elevdeltakelse i kroppsøving (Johnson et al., 2020) identifiseres også blant informantene. Hvor lenge skal man forvente at en elev på ungdomsskolen ikke kan åpne en oppgave og ikke levere? Selv om informantene opplevde at elevene ble mer vant til hjemmeskole og etter hvert fant bedre løsninger og fikk bedre kjennskap til de digitale verktøyene, virker det likevel som at informantene i stor grad slet med den samme problematikken med kommunikasjon og oppfølging av enkeltelever.

Oppsummering

Opplevelsene fra informantene tyder på at både kulturdiskursive, materialøkonomiske og sosialpolitiske forhold særlig har lagt begrensninger, men også skapt noen muligheter. Mulighetene som informantene opplever at kroppsøving gav danner en egen overskrift i dette kapitlet. Rammene for VfL ble utfordret fordi begrepet har utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori, elevsamarbeid og kommunikasjon (Engh, 2011; Evensen, 2020; Throndsen et al., 2009; Tolgfors, 2018) og finner sted i samspillet mellom elev og lærer. Inn mot informantenes arbeid med å sette underveis- og standpunktvurdering ble betingelsene dårligere og kravene senket, faget ble kommunisert som et aktiviseringsfag og det var vanskelig å kontrollere og få innsikt i hva elevene gjorde. Dermed ble vurderingsbegreper som sammenlignbarhet og rettferdighet også utfordret. Disse begrepene vil diskuteres mer utførlig senere i kapitlet.

Del 2: Det var umulig å tilby elevene den fulle verdien av kroppsøving.

Med utgangspunkt i læreplanen skal kroppsøving tilby et bredt utvalg av lek og aktivitetsformer, være preget av variasjon, allsidighet og representere en viktig sosial læringsarena i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2019c). I forbindelse med endringen i konteksten, herunder særlig de pålagte sosialpolitiske retningslinjene, var det områder ved faget og konkrete kompetansemål som, i likhet med studiet til Jeong og So (2020) ikke ble nådd fordi de ikke kunne bli nådd. Informantene forteller gjennomgående at det var deler av opplæringen, kompetansemål og hovedområder, som ikke kunne nås. Dette resulterte i et begrenset fag hvor den fulle verdien og kroppsøvingens egenart ikke kunne tilbys. I likhet med den aktuelle forskningen på kroppsøving medførte pandemiens praksisarkitekturelle implikasjoner at informantene måtte tenke nytt og annerledes rundt kroppsøving (Jeong &

So, 2020), noe som førte til økt refleksjon rundt egen læreridentitet og hvilken plass faget egentlig skal ha i skolen (Jeong & So, 2020; Alcalá et al., 2021). Dette leder til spørsmålet om hva som faktisk da kjennetegner kroppsøvingen man endte opp med å tilby elevene i praksis? Ut fra hva informantene reflekterer rundt, virker det som en marginalisert utgave av kroppsøving, noe Johnson et al. (2020) også finner. I det følgende diskuteres denne marginaliseringen.

Variasjon er ikke nok

De respektive informantene var på ulike måter opptatt av å forsøke å legge til rette for variasjon og at innholdet i undervisningen skulle være forskjellig fra gang til gang. Ofte handlet dette om å skape eller stimulere til økt motivasjon fordi fagpraksisen var preget av mindre motiverte deltakere. Et av nøkkelpriksippene for å legge til rette for autentiske vurderingssituasjoner kan være variasjon. Dette handler om at alle elever får muligheten til å vise kompetansen sin gjennom å tilby variasjon i undervisnings-, vurderings- og valgmulighetene også under pandemien (Beard og Konukman, 2020). I forlengelsen av dette er det bemerkelsesverdig hvordan en rekke ulike, nyskapende aktiviteter, åpne oppgaver og stor valgfrihet likevel ikke ledet til opplevd variasjon i undervisningen. En grunn kan være fordi variasjonen skjer innenfor noen veldig styrende og forandrende praksisarkitekturelle begrensninger (Jeong & So, 2020; Kemmis et al., 2014), mer konkret ble informantene pålagt materialøkonomiske begrensninger knyttet til rom og utstyr (Petrie, 2016) altså hvor timen skulle gjennomføres og hvilket utstyr den enkelte elev hadde tilgjengelig.

Presentasjonen av hva slags innhold og variasjon informantene la til rette for peker mot at informantene hadde stor autonomi, selvbestemmelse og ansvar (Aasen et al., 2015; Vinje, 2021a) når det kommer til å velge hvordan de skulle undervise, hvilke pedagogiske metoder og ressurser de skulle bruke og hvilke hjelpemidler de skulle ta i bruk. I forlengelsen av graden av forskjeller i informantenes svar, samt hvordan kroppsøving generelt sett tenderer til å preges av ulik grad av variasjon og innhold (Leirhaug, 2016; Vinje, 2008; Standal, 2015b), kan det være svært store forskjeller i hva som har blitt praktisert på samme skole og på skoler i samme områder (Roe et al., 2021). Helge, for eksempel, får frem hvordan kroppsøvingslærere på hans skole er svært ulike i hvilket innhold fagpraksisen normalt sett preges av.

Forsøket på individuell tilpasning, variasjon og valgmuligheter under hjemmeskole (Beard & Konukman, 2020; Johnson et al., 2020; Varea et al., 2020) vil være utfordrende når informantene opplever at mange elever blir borte, ikke leverer, ikke svarer og virker å være

mindre motivert for skole selv om man har fokusert mer på variasjon enn tidligere. Selv om måten det ble lagt opp til variasjon på kan være riktig og viktig arbeid for overskriftene VFL og LK20 arbeider mot (for eksempel dybdelæring, bevissthet om egne læringsprosesser og aktive elever som styrer egen læring og utvikling, er det likevel endringene i kroppsøving og hvilke begrensede muligheter elevene hadde for å få til dette som virker å bli utslagsgivende under pandemien. Variasjon i kroppsøving under hjemmeskole betydde tilsynelatende ikke variasjon i normalfaglig praksis, noe som leder videre til spørsmålet om hvorvidt kroppsøving under pandemien ivaretok den variasjon som læreplanen forteller. Petter opplevde at han i stedet for å kunne jobbe med å treffe alle, traff samme kompetansemål flere ganger. Alexanders forsøk på å variere undervisningen ble oppfattet av elevene som «En One-Note oppgave til». Kroppsøving i LK06 og LK20 er mindre innholdsbetiget enn tidligere (Aasen et al., 2015; Engvik, 2010 i Arnesen et al., 2013) og åpner for allsidighet og et bredt utvalg aktivitetsformer både individuelt og sammen. Likevel tyder opplevelsen til informantene på at hjemmeskole førte til at mulighetene for variasjon og dermed å tilby fagets fulle verdi begrenses når blant annet: opplæringen digitaliseres, oppfølgingen ble dårligere og elevene mistrikket.

Kroppslig læring, deltakelse og samspill forsvant og bevegelsesgleden ble mindre Informantenes opplevelser tyder mer og mindre eksplisitt på at kroppsøvingens hovedområder og kjerneelementer ble utfordret. Elementer av elevenes kompetanse var utfordrende og vanskelig og nå, legge til rette for og sikre tatt i betraktning endringene i kroppsøving og hvordan de forandret og utfordret læreplanstandarden (Roe et al., 2021). Det er begreper som «samarbeid», «samspill», «naturferdsel», «friluftsliv» og «innsats» informantenes utfordringer knyttes særlig opp mot. I forbindelse med at sosialpolitiske retningslinjer medførte at undervisningen flyttet seg fra skolen til hjemmet, og at de materialøkonomiske forholdene som en konsekvens av dette var kroppsøving uten tilgang på den sosiale læringsarenaen som kjennetegner faget og ligger til grunne i fagets egenart, ble kroppslig læring marginalisert og begrenset som en konsekvens av pandemien. Det samme fremkommer også i annen empiri på kroppsøving under Covid-19 (for eksempel Alcalá, 2021; Varea et al., 2020). Informantenes erfaringer tyder på at få av elevene opplevde kroppslig læring, herunder stimulering til bevegelsesglede, opplevelsene tyder snarere på det motsatte: Alexander nevner for eksempel at elever gjorde det bare for å gjøre det, for å ikke få anmerkning, mens flere av Cristians elever sa kroppsøving var direkte kjedelig. Ingvild opplevde mindre av dette enn de andre informantene. Hun har en meget idrettsaktiv og

kroppsøvingdyktig elevgruppe fra ressurssterke hjem, og det kan spores at flere elever opplevde bevegelsesglede. «Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» var ifølge Petter svært utfordrende å legge til rette for når pandemien varte og rakk. Knyttet til «Uteaktiviteter og naturferdsel» er svarene fra informantene ulike. Flere av informantene opplevde som nevnt at elever ikke fikk gå ut, men med utgangspunkt i hvor stor del av undervisningen som ble flyttet utendørs kan det tenkes at elevene har utforsket naturen og brukt nærområdet. Frøyd og Larsen (2020) fremviser at bruken av digital teknologi i skolen forsterket de individuelle arbeidsmåtene i faget, og Alcalá et al. (2021) hevder at samarbeid som begrep må restruktureres grunnet den distanserte undervisningen og økte individualiseringen av faget. I lys av endringene faget ble påtvunget og informantenes refleksjoner, er det mulig å se relevans i dette: Kroppsøving skal ifølge læreplanen fremme samarbeid, forståelse og respekt gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel sammen med andre. Etter hvert kunne noen av informantene legge opp til samarbeid med klassekamerater eller en læringspartner fra en annen klasse, men informantenes svar tyder ikke på at på noe tidspunkt forventes samarbeid av elevene, det var heller at man åpnet opp for at elevene gjerne kunne, hvis de ville, løse en oppgave sammen med andre i en skole- og sosialtilværelse der man ikke traff mange mennesker. Digitale samarbeidsrom hvor elevene kan møtes og samarbeide (Beard og Konukman, 2020) var noe Alexander forsøkte, men med blandet hell. Med tanke på hva som fremkommer i vurderingsstøtten i faget vil det være hensiktsmessig å forsøke for å stimulere til økt samarbeid. Likevel tyder opplevelsene fra informantene på at dette var vanskelig å få til i praksis.

Oppsummering

Det var umulig å tilby elevene den fullverdige verdien av kroppsøving i pandemiens ulike faser. Det er tydelig at de viktigste delene av undervisningen, hovedområdene (LK06) og kjerneelementene (LK20) ble utfordret. Kompetansemål kunne ikke nås og forholdene man kunne variere undervisningen innenfor ble dårligere når distansen og avstanden økte. Til tross for at informantene jobbet aktivt med å variere undervisningen, er et illustrerende eksempel hvordan Alexanders elever oppfattet dette som «En One-Note oppgave til». Situasjonen representerer dårligere vilkår for rettferdig standpunktvurdering, blant annet knyttet til de sosialpolitiske reguleringene som marginaliserte hovedområder og kjerneelementer. Informantene opplever at mindre kroppslig læring, bevegelsesglede og samarbeid ble resultatet, men at dette ikke var noe som var elevene sin feil. Spørsmålet om hvorvidt tvilen skal komme elevene til gode i standpunktvurderingen når ting ble som det ble er noe som vil

aktualiseres på bakgrunn av dette. Hva kunne informantene forvente av en elev på 10. trinn knyttet til oppmøte, nærvær, selvstendighet og ansvar for egen læring? Dette uttrykkes både av skoleledelse og av informanter og vil diskuteres i kommende del av diskusjonskapittelet.

Del 3: Urettferdig eller så rettferdig som mulig i lys av situasjonen?

Til tross for hvor stor endringen av praksisen og premissene for vurdering i faget ble, er det ikke noe ved informantenes svar som tyder på at de fikk klare sosialpolitiske formuleringer om hvordan man skulle vurdere. Dette identifiseres også i tidligere forskning på kroppsøving under pandemien (Jeong & So, 2020) samt at kroppsøvingslærere etterspurte hjelp til en profesjonell utvikling rettet mot læreplanen (Johnson et al., 2020).

I lys av at kroppsøving er særlig vanskelig å vurdere i (Prøitz og Borgen, 2010; Vinje, 2008, 2021a; NOU 2014:7; Aasland et al., 2020; Annerstedt & Larsson, 2010) og med tanke på hva som er rettferdig standpunktkarakter (Utdanningsdirektoratet, 2021d): var vurderingen rettferdig eller urettferdig? Helge opplever at det er veldig vanskelig å være rettferdig i kroppsøving i normalfaglig praksis. Cristian og Alexander opplevde at det var vanskeligere å være rettferdig enn vanlig. Både Petter og Ingvild opplever at kompetansemål ikke ble nådd. Samtidig fremkommer det av anerkjent forskning (Leirhaug, 2016; Prøitz & Borgen, 2010) at forståelsen av begrepet er ulikt hos kroppsøvingslærere samt at konteksten er avhengig av hva innholdet i begrepet rettferdighet skal være (Leirhaug, 2016; Tolgfors, 2018; Vinje, 2021a). I kroppsøving er det lærerens profesjonelle skjønnsvurdering som ligger til grunne for hva som blir elevens karakter (Utdanningsdirektoratet, 2021b; Evensen, 2020).

Grunnlaget og muligheten for rettferdighet kan ha blitt begrenset når praksisens vekstmuligheter (Mahon et al., 2017) ble så marginalisert av pandemiens implikasjoner (Johnson et al., 2020). Til tross for begrensning av grunnlag og muligheter for rettferdighet hadde elevene rett å få vist kompetansen sin på flere og varierte måter under forutsigbare forhold (Utdanningsdirektoratet, 2021d). I en situasjon så ny og annerledes også for kroppsøvingslærerne (Roe et al., 2020; Krumsvik, 2020; Lee & Chang, 2021) var da vurderingen urettferdig eller var den så rettferdig som mulig i lys av situasjonen? I det følgende fremkommer flere underpunkter som utfordrer begrepet rettferdighet i forbindelse med informantenes opplevelse av å sette standpunktkarakter under pandemien.

Informantene var snillere

Informantenes svar peker i samme retning: De opplevde seg som snillere i

standpunktkarakteren. Argumentasjonen for dette knyttes opp mot de praksisarkitekturelle

endringene av kroppsøving: det var ikke elevenes skyld at pandemien rammet, det var ikke elevenes skyld at situasjonen var ny, elevene kan ikke straffes for noe de ikke kan kontrollere og at pandemien vil ramme og påvirke ulike typer elever på ulik måte. Dette aktualiserer begrepet «rettferdighet» forstått som en elevs forutsetning for grad av måloppnåelse og hvordan lærerens fordommer gjør det mulig å forstå og vurdere en elevs måloppnåelse på en rettferdig måte (Vinje 2021a). Forsøket på å forstå og tydelig bekymre seg over forutsetningene elevene hadde for måloppnåelse fremkommer også i tidligere forskning på kroppsøving under pandemien (for eksempel Johnson et al., 2020; Roe et al., 2021), og virker å være det informantene legitimerer sin snillhet gjennom. I forlengelsen av dette tenkes følgende situasjon: dersom en lærer kjenner til hjemmeforhold, selvdisiplin og søvnrytme hos to elever under hjemmeskole, skal læreren da forvente forskjellig av disse to? Hva gjør dette eventuelt med hvorvidt karakteren er rettferdig for de som jobbet hardt eller mestret bedre under hjemmeskole? Utdanningsdirektoratet er klar på at fravær ikke skal spille inn på vurderingen. Men hva var egentlig fravær, orden og atferd under Covid-19? Spørsmålet i forlengelsen av den tenkte situasjonen blir hvorvidt praksiskontekstens forandring forutsetter at man tenker helt annerledes rundt standpunkt-karakteren og en elevs forutsetning for måloppnåelse. Svar fra informantene peker i retning av at man mistet deler av grunnlaget for vurdering av elever, og i to tilfeller uttalte skoleledelsen direkte at tvilen skulle komme elevene til gode, «vipp elevene opp om du er i tvil». I hvor stor grad kan man i sin skjønnsmessige vurdering senke terskelen for hva man kan forvente av den enkelte elev, men samtidig være rettferdig (Svennberg et al., 2014; Vinje, 2021a)?

Validitet er som kjent fundamentalt for god vurdering og en sentral faktor for elevers motivasjon og vurderingens målbarhet (Slemmen, 2010; Dobson et al., 2009; Sandvik, 2014). Dersom VFL skal demonstrere validitet, må begrepet forstås annerledes enn den ved vurdering av læring og setting av standpunkt-karakter. Leirhaug (2016) foreslår at dette kun gjelder når vurderingen fremmer læring og har positiv innvirkning på elevers læringsutbytte. I lys av situasjonen som oppstod kan denne snillheten som informantene argumenterer for ha vært nødvendig for å ivareta viktige prinsipper som elevenes motivasjon og læring, men også ha vært en bjørnetjeneste for videre praksis og skapt større utfordringer hva gjelder rettferdig vurdering og sammenlignbarhet. Tatt i betraktning det tidligere belyste spenningsforholdet læreren står i, mellom nasjonal resultatstyring ovenfra og lærerens profesjonelle yrkesutøvelse og autonomi (for eksempel Mølsted & Prøitz, 2019). Nasjonale tall fra Utdanningsdirektoratet (2020a) viser at gjennomsnittskarakteren i kroppsøving steg fra 4,6 i 2018-19 til 4,7 skoleåret 2019-20. Hvorvidt denne økningen faktisk representerer en økt

kompetanse i kroppsøving for elever i grunnskolen, eller om den representerer det faktum at flere kroppsøvingslærere, i lys av situasjonen, var snillere, er interessant å reflektere rundt.

Det skulle også mindre til for å oppnå høy innsats. Opplevelsene til informantene og særlig den manglende kontrollen (for eksempel Varea et al., 2020) tyder på at det var vanskeligere å skille mellom en elev som ikke klarte og en elev som ikke hadde innsatsen til å klare. Innsats skal være en del av grunnlaget for vurderingen til alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Læreren må se elevene for å vurdere delaktelse og utvikling av kompetanse, og kroppsøving har hatt generelle utfordringer knyttet til forståelse, tolkning og vektning av begrepet innsats. Ingvild opplever ikke de samme kommunikasjonsutfordringene, og hun nådde frem til alle elevene. Likevel opplever hun i likhet med resten av informantene at hun var snillere i standpunktkarakteren. Det at informantene på en eller annen måte lot tvilen komme elevene til gode er et oppsummerende poeng. Ble skillet mellom innsats, orden og atferd utvannet når det viktigste i noen tilfeller bare ble at de leverte noe som helst, åpnet en oppgave eller svarte på henvendelsen fra læreren underveis? Dette leder mot en problematisk vurderingspraksis (Aasland & Engelsrud, 2017; Evensen, 2020; Vinje 2021a), og det er utfordrende å si om snillere vurdering er rettfærdig for standpunktkarakteren.

Det var vanskeligere å være rettfærdig

Under punktet «Elevenes hektiske hjemmeforhold – aktiviteter og innhold for å motivere elevene» fremkom det at begrepet rettfærdighet ble utfordret i lys av den økte individuelle forskjellen når kroppsøving endret seg. Dette resulterte i endringer i de materialøkonomiske forholdene. Aktivitetene og innholdet som ble lagt til rette for, som underoverskriften viser til, var med en tanke om å motivere elevene til deltakelse. I tråd med dette viser informantenes opplevelser 1) at begrepet rettfærdighet er viktig i vurderingen, men generelt sett utfordrende og 2) som en konsekvens av pandemien og dens implikasjoner ble det vanskeligere å være rettfærdig. Dette leder til spørsmålet om en rettfærdig standpunktkarakter i kroppsøving er en karakter som gjenspeiler det eleven faktisk har vært gjennom i undervisningen, eller om det er det en karakter som tar utgangspunkt i at elevene har vært gjennom alle kompetansemålene? Kompetansemålene i faget er definerende for innholdet i opplæringen, og det er lovstridig å sette en karakter på grunnlag av bare noen av målene (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2019c). I forlengelsen av dette samt forskning på vurderingspraksisen i kroppsøving (se for eksempel Annerstedt & Larsson, 2010; Prøitz & Borgen, 2010), vil det være interessant å reflektere rundt hvorfor det ikke kom en uttalt

sosialpolitisk melding fra myndigheter eller direktorat om at kompetansemål man ikke har mulighet til å komme seg gjennom, sløyfer man. En slik veiledning for vurdering under Covid-19 virker å kunne ha vært nyttig for å trygge informantenes problemer med å være rettfærdig i arbeidet med standpunkt karakteren (Johnson et al., 2020). Eksamen i grunnskolen ble avlyst både i 2020, 2021 og 2022 grunnet pandemien og ringvirkninger den ustabile hverdagen medførte. Avlysningen legitimeres med momenter som manglende grunnlag for standpunkt karakter, motivasjon, trivsel, læring og sist, men ikke minst praktisk gjennomførbarehet (Utdanningsdirektoratet, 2022a, 2022b). Kroppsøvlingslærerne satt standpunkt karakter i kroppsøvlng både i 2020 og 2021 til tross for at de opplevde at kompetansemål ikke kunne nås, at de følte de måtte være snillere og at det var større forskjeller rundt grunnlaget for standpunkt karakter hos elevene enn tidligere. Det er naturligvis vanskelig å vurdere noe man ikke har sett, og man kan reflektere rundt hvem vurderingen var rettfærdig overfor. Elevene som ikke mestret hjemmeskole? Hva med tidligere kroppsøvlingsklasser eller elevene som mestret hjemmeskole godt eller meget godt? Begrepet rettfærdighet oppleves allerede forskjellig mellom lærere, skoler og fra år til år (Prøitz & Borgen, 2010), og et oppsummerende punkt er at informantenes opplevelser peker mot ett kroppsøvlng under pandemien med enda dårligere grunnlag for rettfærdighet.

Å sette standpunkt karakter ble enda mer krevende, karaktergrunnlaget var mangelfullt Sett i sammenheng med det oppsummerende punktet ovenfor er et gjennomgående svar fra informantene at den allerede krevende prosessen med å sette standpunkt karakter ble enda mer krevende. Kroppsøvlng er et av de vanskeligste fagene å vurdere i under normalfaglig praksis (for eksempel NOU 2014: 7; Aasland et al., 2020; Evensen, 2020). I lys av informantens svar er det er synlig at aspekter som stort tolkningsrom, mangel på kontroll, undervisvurderingsproblemer og en enda mer skjønnsmessig vurdering preget arbeidet med og opplevelsen av å sette standpunkt karakter i enda større grad enn vanlig. I lys av Utdanningsdirektoratets tanker om rettfærdig standpunkt karakter skal elevene få en opplæring tilpasset deres evner, det skal ikke ha noen betydning hvilken skole eleven går på og det faglige skjønnnet skal bygge på en felles forståelse. Reliabilitet i standpunkt karakteren er viktig og handler blant annet om at dokumentasjonen av vurderingen av en elevs læring og kompetanse er lik og pålitelig (Dobson et al., 2009; Leirhaug, 2016), men informantenes opplevelser tyder derimot på manglende dokumentasjons- og vurderingsgrunnlag på mange elever. Opplevelsene strekker seg fra at elever ble borte, spilte PlayStation fremfor å delta i timen til at elevene gjorde alt de kunne og viste større kompetanse enn under ordinær

kroppsøving. I lys av praksisarkitekturen vil forskjeller i samtalene, aktivitetene og relasjonene påvirke og redusere en reliabilitet som må være høy for at alle elever skal stille likt når det kommer til å komme inn på andre skoler (Evensen, 2020). Validitet i standpunktkarakteren handler om at vurderingen måler det den er ment til å måle, at den er gyldig (Dobson et al., 2009; Slemmen, 2010), og informantenes svar tyder på at deres ønskelige mål er å være rettferdig i arbeidet med å sette standpunktkarakter. Dette impliserer reliabelt og valid vurderingsarbeid med læreplanen og kompetansemålene som utgangspunkt samt innsats, samarbeid og gode holdninger som viktige vurderingsfokus som viktige vurderingsområder (Evensen, 2020; Engvik, 2020) Opplevelsene av å sette standpunktkarakter tyder derimot på lavere reliabilitet, gjennom mindre og grunnere dokumentasjon over tid. Ifølge Leirhaug (2016) vil dette undergrave validiteten. Arbeidet med standpunktkarakter skal preges av løpende, faglig relevant underveisvurdering, men informantenes opplevelser viser at det var vanskeligere å følge opp elever underveis i timene og underveis i pandemien på grunn av de praksisarkitekturelle endringene. Dermed ble muligheten til å tilpasse opplæringen til elevenes evner og forutsetninger dårligere (se også Alcalá et al., 2021), informantene hadde også vanskeligere for å se elevenes individuelle behov (for eksempel Lee & Chang, 2021), noe man er pliktig til å gjøre (Forskrift til opplæringslova, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2021b). Tidligere forskning dokumenterer at digital undervisning er utfordrende (for eksempel Johnson et al., 2020; Alcalá et al., 2021; Jeong & So, 2020), og i lys av at definisjonen på vurdering som en fortolkning konstruert på bakgrunn av tilgjengelig informasjon (Leirhaug, 2016, s. 24) er det tydelig at mengden tilgjengelig informasjons- eller dokumentasjonsgrunnlag var dårligere. Kunne man da fremme læring, bidra til lærelyst og gi informasjon om kompetanse slik Utdanningsdirektoratets rundskriv (2021a) lovfester? Ifølge informantene ble det i alle fall vanskeligere. Når standpunktkarakteren er rettferdig, bygger vurderingspraksisen på en så lik forståelse som mulig av kompetansen i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021d). Læreplanen beskriver derimot ikke hvordan situasjonen er under hjemmeskole, og nettopp dette sammen med de praksisarkitekturelle endringene av kroppsøving er grunnen til at informantene opplever at de var så rettferdig som mulig i lys av situasjonen, og at mangelfullt karaktergrunnlag var en uunngåelig, men stor begrensning på rettferdig vurdering av elevens standpunktkarakter.

Oppsummering

Det er viktig at vurderingen er rettferdig, men opplevelsen til kroppsøvingslærerne er at begrepet ble utfordret når lærerne skulle sette standpunkt karakter. Informantene opplever at de var jevnt over snillere i standpunkt karakteren de gav elevene fordi det ikke var elevene sin skyld at pandemien inntraff. Dette aktualiserer VFL og i hvor stor grad dette var måten å ivareta motivasjon og læring på. Det eksisterte ingen form for uttalt støtte om hvordan man skulle sette standpunkt karakter eller håndtere at det ikke var kompetansemål man kom gjennom. Flere av elevene hadde mangelfullt karaktergrunnlag, eleven kunne ikke ses, samarbeid var ikke lov, kompetansemål kunne ikke nås, og hvordan skulle innsats måles når man ikke så eleven? Disse forholdene reiser frem flere problematiske og vanskelige situasjoner hos informantene knyttet til rettferdig standpunkt karakter i kroppsøving under Covid-19, men påminner også om mange av de generelle vurderingsutfordringene i faget. Utfordringer knyttet til vurderingspraksisen er ikke noe nytt for hverken informantene eller teoretisk og empirisk forskning. Standpunkt karakter er utfordrende, men det blir enda mer utfordrende å vurdere i kroppsøving når praksiskonteksten endrer seg fundamentalt, leder til en ny og uforutsigbar situasjon hvor undervisning i kroppsøving er totalforandret, men det som skal vurderes i standpunkt karakteren er det samme.

Del 4: Utfordrende, krevende og meget frustrerende, men også veldig lærerikt
Tidligere forskning viser hvordan pandemien har økt kravet for kroppsøvingslærere hva gjelder bruken av teknologi (Lee & Chang, 2021; Mælan et al., 2021; Roe et al., 2021). Kroppsøving under hjemmeskole har muligheten til å ha et positivt utfall når lærere må bevege seg ut av komfortsonen, lærer nye teknologiske ferdigheter og kan forbedre læringen tilbake i normal praksis (Johnson et al., 2020). Informantene har kommunisert på Teams med elevene sine, og har på denne måten et nytt verktøy for skole- hjem samarbeid, et viktig prinsipp i overordnet del (Kunnskapsdirektoratet, 2017). Pandemien kan ha vært positiv for digitalisering av skolen og kroppsøving gjennom at man ble «tvunget» til å ta det digitale steget. Med tanke på at LK20 implementeres, og digitale ferdigheter er viktig, kan dette være det som trengs for å starte en ny, digital retning på kroppsøving? Norges Idrettshøgskole tilbyr «Digital didaktikk i kroppsøving» (NIH, 2022) som et eget studie for første gang høsten 2023 med bakgrunn i nettopp hvordan situasjonen ble for elever og lærere under pandemien. På studieplanen står utforskning av begrensninger og muligheter som ligger i digital undervisning, og studiet tar direkte utgangspunkt i hvordan lærere på kort tid endret praksis, prøvde ut nye verktøy og læringsformer. Dette viser hvordan pandemiens spesifikke

påvirkning og forandring av kroppsøving inspirerer til å tenke muligheter heller enn begrensninger og viser til at Norges fremste skole for utdanning av kroppsøvingslærere ser verdien av spesifikk kompetanse på dette området.

Få tekniske problemer med å flytte kontoret hjem.

Til tross for at situasjonen kom veldig brått på og at ikke en gang vår statsminister morgenen den 12. mars visste at skolene skulle stenges ned senere samme ettermiddag, opplevde informantene få problemer med å flytte kontoret hjem. De fleste reflekterer rundt at det ikke var selve digitaliseringen av hverdagen som var utfordrende, men de pedagogiske og didaktiske konsekvensene av den. Usikkerheten var rettet mot oppfølging og så videre. Unntaket her er Cristian som i likhet med Mælan et al. (2020) opplever at selv om Norge er fremtredende i digital teknologi så var ikke norske skoler forberedt, og lærere hadde lite erfaring med å undervise digitalt. Omstillingen var derfor kaotisk og utfordrende i stedet for kreativ, optimistisk og positiv som Alexander karakteriserer omstillingen som. I utgangspunktet kan likevel de digitale ressursene være gunstige for å holde jevnlig kontakt og kommunikasjon med elevene (Ng et al., 2021) samt en forbedret delingskultur (Jeong & So, 2020), noe informantene er samstemt om.

Elevene kunne styre sitt eget læringstempo

Både informantenes svar og aktuell forskning på kroppsøving under pandemien nevner utfordringer og problemer som for eksempel at det var vanskeligere å se fremgang og progresjon samt at kommunikasjon ble enveis (Lee & Chang, 2021). Med utgangspunkt i kroppsøving oppbygging, mål og innhold er det et brudd mellom hva som er kravene og hva som ble gjort. Samtidig fremkommer det av teoretisk og empirisk forskning at dette ikke er noe som er nytt av pandemien: Utfordringer knyttet til vurdering, standpunkt karakter, innhold og så videre har vært problematisert og fremtredende i den tidligere refererte kroppsøvingdebatten (for eksempel Vinje, 2008). Samtidig kan det være interessant å se for seg hvordan noen av implikasjonene og endringene på faget og undervisningen faktisk ha forbedret enkelte av betingelsene for VFL. Lee og Chang (2021) mener at elevgruppen i større grad enn tidligere fikk muligheten til å styre eget tempo og dermed var de mer aktive i egne læringsprosesser. Alle informantene er innom at noen elever mestret hjemmeskole godt. I forlengelsen av dette og i lys av at læreren i større grad er en som utformer og implementerer enn en som er ansvarlig for nøkkelprosessene i VFL (Black & William, 2009) kan rammene for å eksempelvis reflektere over egen faglige utvikling for noen ha vært gode.

I flere av eksemplene informantene kommer med fikk elevene en video de skulle se eller en tydelig instruksjon gjennom felles oppstart i Teams. Dette øvingsbildet eller modelleringen av en oppgave kan ha vært gunstig selv om fleksibiliteten i hva man kunne gjøre og oppfølgingsrammene ble dårligere fordi den bidrar til en tidsmessig, individuell, tilpasset opplæring og elevene fikk eksempler på hvordan de kan løse ulike oppgaver. Elevene kunne altså selv bestemme hvor mange ganger de ville se videoen eller lese instruksjonen, de kunne stoppe underveis og de kunne kontakte læreren for veiledning. I tillegg virker det som om det var stor romslighet i tidspunktene elevene kunne levere på og arbeide innenfor, noe som nettopp kanskje er med på å stimulere til dette elevansvaret innenfor det tilrettelagte læringsmiljøet (Black & William, 2009). Et av hovedfunnene i et omfattende studie ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet (Universitetet i Oslo, 2021) om elevers læring er at modellering – forstått som at læreren viser hvordan elever kan løse oppgaver og videre guider elevene i faget, er noe av det norske lærere er dårligst på.

Forandringer i og nytenking rundt fagets innhold

I lys av at kroppsøving og kroppsøvingslærere har måttet tåle kritikk for at fagpraksisen har vært begrenset, lite variert, preget av en idrettsdiskurs og så videre (Moen et al., 2015; Standal, 2015b; Standal et al., 2020), har kroppsøving under pandemien skapt muligheter og representert et potensiale for å utforske nye bevegelseskulturer og utfordre kreativiteten til kroppsøvingslærerne. Varea et al. (2020) går så langt som å si at undervisningen under pandemien representerer et skifte i retning av en mer elevorientert pedagogikk, altså i retning av en forbedret tilpasset opplæring som dermed sentrerer rundt hver enkelt elev, variasjon, valgmuligheter, medvirkning i egen læringsprosess og refleksjon over egen utvikling. Petter opplevde det som positivt at elevene kunne utfordre seg på andre måter enn i den ordinære kroppsøvingen. Informantene er generelt sett enig om at innholdet, til tross for en forutsigbar ramme, var preget av variasjon. Dette kan ha ført til at læringen har blitt tilpasset elevene (Tolgfors, 2018), og at de her i større grad har medbestemt og derfor blitt mer bevisst på egen læringsprosess. Hva gjelder arbeidet med standpunkt karakter har dette ut fra informantenes opplevelser derimot ikke bidratt til annet enn å gjøre vurdering enda vanskeligere. Poenget står likevel: Faget har blitt kritisert blant annet for å ha en urettferdig vurderingskultur, et tradisjonelt idrettspreg og bidratt til å skape større forskjeller. Graden av endring i kroppsøving, nye problemstillinger og utfordringer kan sies å ha vært positivt for å få informantene til å tenke nytt. På sikt vil dette kunne gi den enkelte kroppsøvingslærer flere verktøy i verktøykassen, bedre metoder, strategier og flere opplegg for å nå flere elever og

kanskje i enda større grad jobbe mot det som LK20 spør om i sine prinsipper og kjerneelementer.

Oppsummering – Veier videre mot fremtidens kroppsøving?

I det som generelt sett er en ordsky med adjektiver som «problematisk», «utfordrende» og «vanskelig», er det altså også en positiv nyanse å spore blant informantene. Det fremkommer i analysen en felles refleksjon rundt at situasjonen tross alt ikke bare var negativ og håpløs, den var også lærerik og til en viss grad inspirerende. Samarbeidet mellom kroppsøvingslærerne økte, og skolene og lærerne viste at de kunne omstille seg raskt.

I skrivende stund, mai 2022, er kroppsøving tilbake i normal drift. Elevenes skolegang har også det siste halvåret vært preget av pandemien. Nesten to år etter at pandemien stengte skolene er det dermed fortsatt implikasjoner å spore. Standpunkt karakterer for årets 10. trinn, 2. og 3. trinn VGS, settes på bakgrunn av det som har vært en svært uforutsigbar skolehverdag. I betraktning av stadig befolkningsøkning og i lys av refleksjonene til Krumsvik (2020), er det mulig å forestille seg at det kan oppstå en ny pandemi eller en liknende situasjon hvor tilsvarende tiltak må gjøres, noe som taler for at hjemmeskole og digital undervisning vil kunne influere praksis også i fremtiden. Digitale ferdigheter er svært viktig i et samfunn som stadig endrer seg (Utdanningsdirektoratet, 2017; Kemmis et al., 2014). Det er grunn til å tro at en viktig del av fremtidens kroppsøving innebærer digitale ferdigheter. Dette forteller at vi må bygge på kunnskapen fra pandemien for å holde kroppsøving i takt med samfunnsutviklingen og være enda bedre forberedt til en eventuell neste gang. Når det er et valg med hjemmeskole og ikke en påkrevd situasjon, kan det være fordeler ved det (Johnson et al., 2020). For eksempel for elever med spesielle læringshistorier, sosiale eller faglige utfordringer, skadde eller syke. Helge og Petter i denne studien har nå en ressursbank og har åpnet den digitale kroppsøvingsdøren. Ingvild har nå undervisningsopplegg som kan tas i bruk ved spesielle forhold og utviklet flere tanker om hvordan kroppsøving kan være mer refleksjonsbasert. Cristian og Alexander ser hvordan hjemmeskole og digital undervisning kan gagne flere elever samt åpne for å ha kroppsøving på andre måter. Kanskje kroppsøvingslærernes opplevelser både har aktualisert hvor utfordrende det er å vurdere i kroppsøving, men også kanskje gitt noen nye perspektiver og muligheter? Informantene er samstemt om at vurdering i kroppsøving allerede er utfordrende og at hjemmeskole gjorde det enda mer utfordrende.

Konklusjon

Datoen var 28. mai 2020. Kroppsøvingstimen på 10. trinn var over. I løpet av timen hadde jeg hatt kontakt med nesten alle elevene, det var seks stykker jeg ikke fikk tak i. Jeg gikk gjennom elevbesvarelsene. Noterte ned hvem som ikke hadde åpnet oppgaven. Dette var en av de siste kroppsøvingstimene denne klassen hadde. Skjemaet foran meg viste at enkelte elever ikke hadde levert et eneste opplegg. Elever som vanligvis strålte i normal kroppsøving: «Jeg vil jo ikke ødelegge for elevene, jeg vil jo hjelpe dem frem. Det er jo ikke elevenes feil at pandemien inntraff». Jeg kjente på en følelse av irritasjon og fortvilelse. Jeg hadde prøvd alt, følt det som. Jeg måtte nesten bare bruke magefølelsen, tenkte jeg: «Å sette standpunktkarakter vil bli vanskeligere enn noen gang, men hvordan opplever egentlig andre lærere situasjonen?».

Denne indre stemmen fra egen praksis fullfører egenrefleksjonen i innledningen til oppgaven om hvordan jeg selv opplevde kroppsøving og vurdering under Covid-19. Inspirert og motivert av egne opplevelser og med utgangspunkt i oppgavens resultater og diskusjon gjentas problemstillingen, nå med et mål om å foreslå en konklusjon tilknyttet oppgaven:

Hvordan opplevde kroppsøvingslærere på 10. trinn kroppsøving under hjemmeskole, herunder spesielt setting av standpunktkarakter?

Hva gjelder kroppsøving generelt sett opplevde de fem kroppsøvingslærerne i denne oppgaven markante endringer i og rundt kroppsøving. Med utgangspunkt i teorien om praksisarkitektur er implikasjoner funnet både i form av hva som kjennetegnet samtalene, aktivitetene og relasjonene i kroppsøving. Til tross for at samtalene mellom kroppsøvingslærerne ble bedre og at informantene opplevde støtte fra ledelsen, ble kroppsøving under pandemien kommunisert som et aktiviseringsfag. Elevenes hektiske hjemmeforhold preget hva som kunne gjennomføres i timen og aktivitetenes primære målsetning var å stimulere til motivasjon både i 2020 og 2021. Informantene søkte på en eller annen måte hjelp utenfra. Det formative samspillet mellom lærer og elev ble utfordret fordi elever ble borte og alt i større grad var prisgitt elevene. Dermed ble rammevilkårene for VFL dårligere. Det var umulig å tilby den fullverdige verdien av kroppsøving. Det var ikke nok å variere undervisningen fordi kroppslig læring, deltakelse og samspill forsvant og bevegelsesgleden ble mindre.

Den siste delen av problemstillingen handler om opplevelsen av å sette

standpunkt karakter. Til dette svarer diskusjonen at informantene opplevde at de var så rettferdig som mulig i lys av situasjonen. Å sette standpunkt karakter ble vanskeligere. Informantene hadde mangelfullt grunnlag for å vurdere elevene og resultatet var at informantene uttrykte at de var snillere i vurderingen. Men selv om hjemmeskole var utfordrende, krevende og meget frustrerende, var det også lærerikt. Overgangen til digital kroppsøving har dannet nye tanker om hvordan man kan tenke kroppsøving videre samt at man er bedre forberedt dersom noe lignende skulle skje igjen.

Resultater av litteratursøk presentert i kapittel 1 identifiserte et kunnskapshull rundt læreres opplevelse av kroppsøving under pandemien, men særlig opplevelser og refleksjoner rundt vurderingsarbeidet underveis og standpunkt karakter spesielt. Denne oppgaven har kastet lys over fem kroppsøvingslæreres opplevelser og bidratt til kunnskap om nettopp dette. Sett i lys av teorien om praksisarkitektur, veid opp mot tidligere forskning og vurderings- og læreplanspesifikke underpunkter, viser oppgaven opplevelser av store utfordringer, vanskeligheter og problemer, men også positive aspekter og nytenking på de digitale veier skolen går. Med tanke på det lave antallet informanter kan den kvalitative veien videre være å øke antallet for å få et bilde av hvordan flere kroppsøvingslærere opplevde situasjonen og hvilke erfaringer de vil ta med videre. Det kunne også vært interessant og nyttig med en kvantitativ tilnærming innenfor forskningsfeltet for å se hvordan et større antall lærere opplevde kroppsøving under pandemien. Det kunne også vært nyttig å gjennomføre liknende studier på elever og eventuelt foreldre. Det er nødvendig å fortsette både nasjonal og internasjonal forskning på erfaringer og opplevelser rundt kroppsøving og Covid-19. Dette som ledd i et økende behov for å undersøke mulighetene for digital kroppsøving sammenlignet med normal kroppsøving, det være seg elevenes læring, tilpasset opplæring, vurdering og, ikke minst, utvikling av undervisning og didaktikk. Denne forskningen må motiveres til å skje innen kort tid, for vi tenderer til å glemme fort! I en post-pandemisk hverdag med nok av utfordringer, krav og arbeidsoppgaver trenger kroppsøving mer kunnskap og flere erfaringer fra kroppsøving under Covid-19.

6. Litteraturliste

Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2016). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument.

Norsk Pedagogisk Tidsskrift. 99(6), 417-433.

<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-03>

Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2017). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilising exercise as punishment in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 22(5), 490-501.

<https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1268590>

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>

Aasland, E., Mordal Moen, K. & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvfingsfag - noen fagdidaktiske betraktninger. *Bedre skole*, 32(1), 37-40.

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BedreSkole-0120.pdf>

Alcalá, D.H., Garijo, A.H. & Pérez-Pueyo, Á. (2021). Physical Education in the COVID-19 context. A tale from teachers of different educational stages. *Retos*, 41, 764-774.

<https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.86368>

Annerstedt, C. (2010). Karaktersetting i kroppsøving: problematisk, urettferdig og neppe likeverdig. I Steinsholt, K. & Pedersen, K. (2010). *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 233-254). Tapir Akademisk Forlag.

Annerstedt, C. & Larsson, S. (2010). 'I have my own picture of what the demands are . . . ': Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 97-115.

<https://doi.org/10.1177%2F1356336X10381299>

Arneberg, P. & Overland, B. (2013). *Lærerrollen*. Cappelen Damm.

Arnesen, T.E., Nilsen, A.K. & Leirhaug, P.E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": Vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *FoU i praksis*, 7(9), 9-32.

Atkinson, P., Coffey, A. & Delamont, S. (2003). *Key Themes in Qualitative Research. Continuities and Change*. AltaMira.

Beard, J. & Konukman, F. (2020). Teaching online physical education. The art of connecting in the classroom. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 91(7), 49-51.

<https://doi.org/10.1080/07303084.2020.17857772>

Borgen, J.S & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1-19.

- Black, P.J & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(5), 1-40.
<http://dx.doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Brandvol, I. (2021, 20. mars). Ber om karakter-stans i gym. *VG, Nyheter*.
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/M3EKGM/ber-om-karakter-stans-i-gym>
- Chalmers, A.F. (1995). *Hvad er videnskab*. Gyldendal.
- Danielsen, V. (2021, 30. mars). Hvorfor insisterer vi på karakterer i gym? *Dagsavisen, Debatt*. <https://www.dagsavisen.no/debatt/2021/03/30/hvorfor-insisterer-vi-pa-karakter-i-gym/>
- Datatilsynet (2019). *Personvernprinsippene*. <https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/personvernprinsippene/grunnleggende-personvernprinsipper/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteer (u.å). *Forskningsetiske komiteer*.
<https://www.forskningsetikk.no>
- Dobson, S., Eggen, A.B. & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Gyldendal Akademisk.
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsundervisning og læring. *Bedre skole*, (4), 16-23.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/olga-dyste-bedre-skole-08.pdf>

- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Høyskoleforlaget.
- Engvik, G. (2018). Hvordan forstår lærere utfordringer i praksisopplæringen? En studie av eksamenstekster. *Norsk Tidsskrift i Veiledningspedagogikk*, 3(1), 44-58.
<https://boap.uib.no/index.php/nordvei/article/view/1405>
- Engvik, G. (2020). Vurdering for læring i kroppsøving i lys av teoretiske begreper. I Fjørtoft, H. & Sandvik, L.V. *Vurderingskompetanse i skolen. Praksis, læring og utvikling* (s. 190-210). Universitetsforlaget.
- Evans, C. (2017). *Analysing Semi-Structured Interviews Using Thematic Analysis: Exploring Voluntary Civic Participation Among Adults*. SAGE.
<https://dx.doi.org/10.4135/9781526439284>
- Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2.utg). Fagbokforlaget.
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid*. LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23/§8>
- Forskrift til opplæringslova. (2020). *Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*. Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL5>

- Filiz, B. & Konukman, F. (2020). Teaching Strategies for Physical Education during the COVID-19 Pandemic. *Journal of physical education, Recreation & Dance*. 91(9), 48-50. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1816099>
- Flick, E.U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (2004). *A Companion to Qualitative Research*. SAGE.
- Frøjd, E.K. & Larsen, I.V. (2020). Hjemmeskole under korona: De minste elevene hadde minst kontakt med læreren. *Utdanningsforskning*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/hjemmeskole-under-korona-de-minste-elevene-hadde-minst-kontakt-med-lareren/>
- Furu, E.M. & Stjernstrøm, E. (2017). Utvikling av akademisk identitet i et aksjonsorientert praksisfellesskap. I Gjøtterud, S., Hiim, H., Husebø, D. Jensen, L.H, Steen-Olsen, T.H & Stjernestrøm, E. *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold*. (s. 167-185). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.17>
- Gadamer, H.G (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oversatt av Lars Holm-Hansen. Pax Forlag A/S.
- Galletta, A. (2013). *Mastering the Semi-Structured Interview and Beyond: From Research Design to Analysis and Publication*. NYU Press.
- Gamlem, S.M. (2015). *God vurderingspraksis i grunnskolen*. Pedlex.

- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsteori*. Universitetsforlaget.
- Goodyear, V.A., Casey, A. & Kirk, D. (2016). Practice architectures and sustainable curriculum renewal. *Journal of Curriculum Studies*, 49(2), 235-254.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1149223>
- Hall-Lopez, J.A. (2020). PHYSICAL ACTIVITY LEVELS IN PHYSICAL EDUCATION TEACHERS BEFORE AND DURING SCHOOL SUSPENSION BROUGHT BY THE COVID-19 QUARANTINE. *Physical Education and Sport* 18(2), 475-481.
<https://doi.org/10.22190/FUPES200607045H>
- Helleve, I., Ulvik, M. & Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form» - læreres profesjonelle handlingsrom - hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1-22. <https://doi.org/10.5617/adno.4794>
- Helsedirektoratet. (2022). *Nivåinndeling av smitteverntiltak – trafikklysmodellen*.
<https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/smittevern-for-skoletrinn-1-7-covid-19/smitteforebyggende-tiltak/nivainndeling-av-smitteverntiltak-trafikklysmodell>
- Holstein, J. & Gubrium, J.F. (2016). Narrative Practice and the Active Interview. I: Silverman, D. *Qualitative Research*. (4. utg) (s. 67-82). Sage.
- Hopfenbeck, T. N. (2011). Vurdering og selvregulert læring. *Bedre skole*, (4), 26-30.

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk*. (5. utg.). Universitetsforlaget.

Jeong, H.C. & So, W.J. (2020). Difficulties of Online Physical Education Classes in Middle and High School and an Efficient Operation Plan to Address Them. *International Journal of Environmental Research and public Health*. 17(19), 1-12.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17197279>

Johannessen, L.E.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Fagbokforlaget.

Johnson, J. Daum, D. & Norris, J. (2020). I Need Help! Physical Educators Transition to Distance Learning During COVID-19. *The Physical Educator*, 78(2), 119-137.
<https://doi.org/10.18666/TPE-2021-V78-I2-10866>

Kennair, L.E.O. (2020, 31. august). Opplevelse. I *Store Norske Leksikon*.
<https://snl.no/opplevelse>

Kemmis, S., Bristol, L. Edwards-Groves, C., Grootenboer, P., Hardy, I. & Wilkinson, J. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. (1.utg.). Springer Singapore.

Kemmis, S. & Mutton, R. (2012). Education for sustainability (EfS): practice and practice architectures. *Environmental Education Research*, 18(2), 187-207.

<https://doi.org/10.1080/13504622.2011.596929>

Kristiansen, A.A. & Iversen, B. (2021, 15. desember). Hjemmeskole i hele Oslo-skolen fra fredag 15. desember. *Aftenposten*.

<https://www.aftenposten.no/oslo/i/9KGvgd/hjemmeskole-i-hele-oslo-skolen-fra-fredag-17-desember>

Krumsvik, R. J. (2020). Home schooling, remote teaching and digital Bildung in societal crisis. *Nordic Journal of Digital Literacy* 15(2), 71-85).

<https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2020-02-01>

Kunnskapsdirektoratet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen*.

Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.

Larsson, H. (2016). *Idrott og hälsa: I dag, i går, i morgon*. Liber.

Lee, J. & Chang, S.H. (2021). Video-based learning: Recommendations for Physical Educators. *Journal of physical education, Recreation & Dance*. 92(2), 3-4.

<https://doi.org/10.1080/07303084.2021.1854018>

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.

Lofthus, L.G. (2017). Bruk av teori for økt refleksivitet i praksis. Praksisarkitektur som rammeverk for å belyse forskerens plass i datagenereringen. I Frers, L., Hognestad, K. & Bøe, M. *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 35-55). Cappelen Damm Akademisk.

Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P.E & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving på oppdrag for Utdanningsdirektoratet.*

Lyngstad, I., Bjerke, Ø., Bank, K.M. & Lagestad, 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*, 1-12.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1842728>

Mahon, K., Francisco, S. & Kemmis, S. (2017). *Exploring Education and Professional Practice: Through the Lens of Practice Architectures.* (1. utg.). Springer Singapore

Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: Mekanismer for ansvarliggjøring. I Molander, A. & Smeby, J.C. *Profesjonsstudier* (s. 44-54). Universitetsforlaget.

Mordal Moen, K., Westlie, K., Brattli, V.H., Bjørje, L. & Vakt skjold. A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen: En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøving sfaget i grunnskolen*. Oppdragsrapport.

https://brage.inn.no/innxmlui/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2_15online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mælan, E.N., Gustavsen, A.M., Stranger-Johannessen, E. & Nordahl, T. (2021). Norwegian students' experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Special Needs Education*. 36(1), 5-19.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872843>

Mølstad, C.E. & Prøitz, T.S. (2019). Teacher-chameleons: the glue in the alignment of teacher practices and learning in policy. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 403-419.

<https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1504120>

Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering (2012). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet. Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering for læring*. Utdanningsdirektoratet.

Ng, K., Klavina, A., Ferreira, J.P., Barrett, U. Pozeriene, J. & Reina, R. (2021). Teachers' preparedness to deliver remote adapted physical education from different European perspectives: Updates to the European Standards in Adapted Physical Activity. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 98-113.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872848>

Norges ekspertgruppe om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*.
Vigmostad & Bjørke.

Norges Idrettshøgskole. (2021, 01. desember). *Avtaler og godkjenninger før oppstart*.
<https://www.nih.no/forskning/forskning-pa-nih/prosjektadministrasjon/foroppstart/godkjennelseravtaler-for-oppstart/>.

Norges Idrettshøgskole. (2022, 04. mars). *Digital Didaktikk i kroppsøving*.
<https://www.nih.no/studier/finn-ditt-studieprogram/arsstudier/digital-didaktikk-i-kroppsoving/>

NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*.
Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=1>

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*.
Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>

NTNU. (2018, 28. juni). *Systematiske litteratursøk. En nettressurs for stipendiater og forskere innenfor helsefag. Introduksjon*. <https://systemlit.wordpress.com/introduksjon/>

Nyberg, G. & Larsson, H. (2012). Exploring ‘what’ to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 19(2), 123-135.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726982>

- Ommundsen, Y. (2008). Hvorfor har vi et kroppsøvningsfag? *Bedre skole* (2), 78-82.
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P. & Gillespie, L. (2009). Curriculum, Pedagogy and Assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421-442.
<https://doi.org/10.1080/13573320903217125>
- Petrie, K. (2016). Architectures of practice: constraining or enabling PE in primary schools. *Education 3-13*, 44(5), 537-546. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1169484>
- Prøitz, T. S. & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering-- det (u)muliges kunst?: læreres setting av standpunkt karakter i fem fag i grunnopplæringen*. Regjeringen.
<http://hdl.handle.net/11250/279131>
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*. 24(6), 611-623. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731>
- Randolph, J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 14, Article 13. Url:
<https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1219&context=pare>
- Regjeringen (2022). *Tidslinje: Myndighetenes håndtering av koronasituasjonen*.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/Koronasituasjonen/tidslinje-koronaviruset/id2692402/>

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

Roe, A. Blikstad-Balas, M. & Dalland, C.P. (2021). The impact of Covid-19 and homeschooling on Students engagements with PA. *Frontiers in Sports and Active Living*. 2, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fspor.2020.589227>

Rubin, H. & Rubin, I. (2012). *Qualitative Interviewing – The Art of Hearing Data* (3.utg). Sage. Thousand oaks.

Sandvik, L.V. & Buland, T. (2014). *Vurdering i skolen. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*.
<https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/fivis-sluttrapport-desember-2014.pdf>

Schatzki, T. (2005). The sites of organizations. *Organization studies*, 26(3), 465-484.
<https://doi.org/10.1177%2F0170840605050876>

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>

Skedsmo, G. & Mausehaugen, S. (2017). Nye styringsformer i utdanningssektoren – spenninger mellom resultatstyring og faglig-profesjonelt ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 169-179.

https://www.idunn.no/npt/2017/02/nye_styringsformer_i_utdanningssektoren_-_spenninger_mellom

Sparkes, A. & Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product*. Routledge.

Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Gyldendal akademisk.

Standal, Ø. (2015b). *Phenomenology and Pedagogy in Physical Education*. Abingdon: Routledge.

Standal, Ø. F., Moen, K. M., & Westlie, K. (2020). «Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 34-51.
<https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>

St.meld. nr. 28. (2016). Fag – fordypning – forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet. *Kunnskapsdepartementet*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Svennberg, L., Meckback, J. & Redelius, K. (2014). Exploring PE teachers 'gut feelings'. *European Physician Education Review*, 20(2), 199-214.

<http://dx.doi.org/10.1177/1356336X13517437>

Sæle, O.O., Gyiring, J. & Engelsrud, G. (2021). Selvsagt skal det være karakterer i faget kroppsøving. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-kroppsoving/selvsagt-skal-det-vaere-karakterer-i-faget-kroppsoving/281954>

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S. & Tangaard, L. *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal akademisk.

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

Thronsen, I., Hopfenbeck, T.N., Lie, S. & Dale, E.L. (2009). *Bedre vurdering for læring. Rapport fra "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"*. <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/evalueringssrapport-til-udir-2.pdf>

Tolgfors, B. & Öhman, S. (2015). The implications of assessment for learning in physical education and health. *European Physical Education Review*. 22(2), 150-166. <https://doi.org/10.1177%2F1356336X15595006>

Tolgfors, B. (2018). Different versions of assessment *for* learning in the subject of physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 23(3), 311-327.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429589>

Universitetet i Oslo. (2021). *Lærerne gjør minst 70 prosent alt riktig*.
<https://www.uv.uio.no/forskning/aktuelt/podkast/laering/undervisningskvalitet-i-norden.html>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*.
<https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>

Utdanningsdirektoratet. (2009) *Bedre vurdering for læring*.
<https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/evalueringssrapport-til-udir-2.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Endringer i faget kroppsøving*. (Utdanningsdirektoratet-8-2012) (Rundskriv). <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/#>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Hva er nytt i kroppsøving?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>

Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Læreplanen i kroppsøving (KRO-01-05)*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Grunnskolepoeng og karakterer i grunnskolen 2019-20*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/grunnskolepoeng-og-karakterer-i-grunnskolen-2019-20/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kjennetegn på måloppnåelse – kroppsøving 10. trinn*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-kroppsoving-10.-trinn/>

Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Individuell vurdering (Utdanningsdirektoratet-2-2020)*. Rundskriv. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/generelle-bestemmelser/#-3-1-virkeomrade>

Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Vurderingspraksis - Vurdering for læring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2021c). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>

Utdanningsdirektoratet. (2021d). *Standpunkt vurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/standpunktvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2021e). *Innføring av nye læreplaner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet. (2021f). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Utdanningsdirektoratet anbefaler å avlyse eksamener for elever våren 2022*. <https://www.udir.no/presse/pressemeldinger/utdanningsdirektoratet-anbefaler-a-avlyse-eksamen-for-elever-varen-2022/>

Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Føring av vitnemål og kompetansebevis for videregående opplæring i Kunnskapsløftet – 2022*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/dokumentasjon/vitnemal-og-kompetansebevis/foring-vitnemal-kompetansebevis-vgs/6-eksamen/>

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

- Varea, V., González-Calvo, G. & García-Monge, A. (2020). Touchless classes and absent bodies: teaching physical education in times of Covid-19. *Physical Education and Sport pedagogy*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1861233>
- Vinje, E.E. (2008). Urettferdig vurderingspraksis i kroppsøving. *Lektorbladet*. 7(5), 27-28. http://norsklektorlag.datasenter.no/mikpublish/media/Lektorbladet-5-08_web.pdf
- Vinje, E.E. & Brattenborg, S. (2020). Dropp karakterer i kroppsøving. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-kroppsoving/dropp-karakterer-i-kroppsoving/266419>
- Vinje, E.E. (2021a). *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E.E. (2021b). (2021, 29.mars). En mulig vei mot rettferdige kroppsøvingsskarakterer. *VG, Debatt*. <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/yRxgnA/en-mulig-vei-mot-rettferdige-kroppsoevingskarakterer>
- Warren, C. (2012). Interviewing as Social Interaction. I: Gubrium, J.F, Holstein, J., Marvasti, A.B., McKinney, K.D. *The Sage Handbook of Interview Research. The Complexity of the Craft*. (2. utg). Sage.
- Whaley, D.E & Crane, V. (2011). Now that we all agree, let's talk epistemology: a commentary on the invited articles. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health* 3(3), 394-403. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2011.607186>

Wilkinson, J. & Kemmis, S. (2015). Practice Theory: Viewing relationship as leading. *Educational Philosophy and Theory*, 47(4), 342-258.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2014.976928>

Østerlie, O. (2020, 12.mars). KRØ.NO. <https://krø.no/alternative-opplegg-for-ungdomsskolen-og-vgs/>

Østern, A., Engvik, G. & Hansen, K.H. (2020). Teori om praksisarkitektur i skolebasert videreutdanning av praksislærere ved en universitetsskole. En studie av responsløyfer mellom praksis og praksisarkitektur i to studentoppgaver. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 104(4), 330-346. <http://dx.doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-02>

7. Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide for gjennomføring av semistrukturert intervju høsten 2021

1. Krav til rekruttering av informanter

- Kroppsøvingslærere i Oslo som underviste og gav sluttvurdering til elever på ungdomstrinnet våsemesteret 2020 og/eller våsemesteret 2021.
- Minimum tre års erfaring som lærer.
- Minimum 30 studiepoeng i kroppsøving.

2. Foreløpige problemstilling for mitt masterprosjekt

Hvordan opplevde kroppsøvingslærere på 10. trinn kroppsøving under hjemmeskole, særlig i forbindelse med sluttvurdering?

3. Spørsmål til semistrukturert intervju

Nr.	Spørsmål	Tema og stikkord til oppfølging i lys av teori og aktuell forskning.
1	Kan du si meg <u>hva</u> du tenker på når du som kroppsøvingslærer hører ordet hjemmeskole?	Innledende betraktninger, KORONA-restriksjoner, begrensninger, muligheter.
2	Kan du dele noen erfaringer med kroppsøving under hjemmeskole?	Utfordringer, muligheter, begrensninger, oppfølging, frafall, blomstring.
3	<u>Hva</u> har du lagt opp til eller lagt vekt på av innhold i kroppsøving under hjemmeskole?	Digital undervisning, avstand, aktivitet/trening, variasjon, deduktivt, induktivt, åpne oppgaver, problemløsning, ressurser, personvern.
4	<u>Hvorfor</u> valgte du å legge undervisningen opp som du gjorde?	
5	Kan du forsøke å beskrive <u>hva</u> som fungerte og hva som ikke fungerte?	Oppmøte, innleveringer, oppfølging underveis, spørsmål og elevoppfølging, underveisvurdering.
6	<u>Hva</u> har du tenkt rundt fagets kjerneelementer (bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, uteaktiviteter og naturferdsel)?	Ja/nei, mangel på samspill, større krav til elevene og hjemmet, pedagogiske og didaktiske metoder. Hvordan er man som lærer?
7	Opplever du at fagets kjerneelementer ble ivaretatt i kroppsøvingsundervisningen under Covid-19? <u>Hvordan</u> ?	
8	I kroppsøving skal elevene løse utfordringer og oppgaver i et mangfoldig læringsfellesskap (mål for opplæringen). <u>Hvordan</u> opplever du at denne sentrale verdien har blitt utfordret som følge av hjemmeskole?	Ja, nei, praktiske oppgaver, læringspartnere, oppgaver på nett, fysisk kontakt, kommunikasjonsflyt, aktivitetsmuligheter, krav som avstand, og karantene, hjemmeforhold.
Vurdering og sluttvurdering		

9	Jeg er spesielt opptatt av vurdering i kroppsøving. <u>Hva</u> er viktig for deg når du vurderer elever i kroppsøving?	Underveis, ikke bare ferdighetsbasert, bærekraftig, innsats, samarbeidsevne, trene på å utvikle..., rettferdig, fremovermeldinger, dialog.
10	Jeg ønsker at du skal fortelle meg mer om vurdering under hjemmeskolen. <u>Hvordan</u> har du arbeidet med vurdering under korona?	Vurderingskriterier, lettere / vanskeligere, utfordringer, løsninger, krav, kompetansemål, styringsdokumenter.
11	<u>Hvordan</u> opplevde du underveivurderingen under hjemmeskole?	
12	<u>Hvordan</u> opplevde du å skulle sette sluttvurdering på elever på 10. trinn under hjemmeskole?	Viktig for elevene, hva har dette å si? Sett i lys av tidligere klasser? <i>Spesielt for lærere som gav sluttvurdering begge år: likheter / ulikheter?</i> Snill? Streng? Kan du stå inne for karakteren i hjemmeskole vs. vanlig skole? Hva hadde oppmøte å si?
13	Vi har snakket kanskje mest om utfordringene (??) ved vurdering under korona, men hva tenker du, har det åpnet noen nye muligheter?	
13	Kan du beskrive <u>hvordan</u> du satt sluttvurdering?	
15	Kan du fortelle om <u>hvordan</u> du føler at sluttvurderingen har vært rettferdig mot elevene?	
16	Jeg lurer på <u>hva</u> du føler har påvirket muligheten din til å gi god vurdering vurdering under korona? Hva med sluttvurdering (spørre etter hvert) <ul style="list-style-type: none"> - Materielle faktorer? - Støtte fra ledelsen? - Samarbeid i kollegiet? - Hjelp utenfor kollegiet? (søkt via nettgrupper f. eks.?) 	
17	Er det noen erfaringer du som lærer vil ta med deg videre fra hjemmeskoletiden, inn i fremtiden og 'normal' praksis?	Veien videre, fagets fremtid, fremtid som kroppsøvlingslærer, kontraster. Muligheter og begrensninger, vurdering.

4. Stikkord og huskeliste til hensiktsmessig rolle under et semistrukturert intervju

- Samtale mellom forsker og intervjuperson styrt av både de temaene forskeren ønsker å få kunnskaper om og de temaer intervjupersonen tar opp.
- Flexibilitet
- Temaene er hovedsakelig fastlagt, men rekkefølgen på spørsmålene mine bestemmes underveis.
- GDPR →
- Informasjonsskriv og samtykkeerklæring
- Huske å skrive ned og reflektere i etterkant av prøveintervjuet. Hva fungerte godt, hva fungerte mindre godt, etc.
- Mobilen på ikke forstyr.

Vil du delta i forskningsprosjektet

«*Kroppsøvingslæreres opplevelser av faget under Covid-19*»

En kvalitativ studie av et utvalg kroppsøvingslæreres opplevelse med faget generelt og sluttvurdering på 10. trinn 2020 og 2021 spesielt.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er få økt kunnskap rundt kroppsøvingsfaget og sluttvurdering på 10. trinn i relasjon til Covid-19. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Masterprosjektet vil rette søkelyset mot å få økt kunnskap rundt kroppsøvingslæreres egne opplevelser, erfaringer og fortolkninger knyttet til kroppsøvingsfaget og spesielt sluttvurdering på 10. trinn 2020 og 2021. Jeg vil samle, transkribere og se på resultatene rundt hvordan lærere opplevde hjemmeskole og hvordan eller om de selv opplevde at dette hadde påvirkning på sluttvurderingen.

I sammenheng med dette har jeg i det kvalitative studiet jeg gjennomfører formulert følgende foreløpige problemstilling:

Hvordan opplevde kroppsøvingslærere på 10. trinn kroppsøving under hjemmeskole, særlig i forbindelse med sluttvurdering?

Oppgaven som skrives er mastergradsoppgave i idrettsvitenskap studieretning kroppsøving og pedagogikk ved Norges Idrettshøgskole.

Ansvarlig for forskningsprosjektet

Norges Idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet.

Veileder på prosjektet er Petter Erik Leirhaug (kontaktinformasjon lenger nede i informasjonsskrivet).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har gjort et strategisk utvalg, nærmere bestemt et tilgjengelighetsutvalg. Dette innebærer at jeg har valgt personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner strategiske for min problemstilling. Dette er gjort for å sikre et utvalg personer som er villige til å være med i undersøkelsen. Helt konkret har jeg sendt ut e-poster om prosjektet til skoler i Oslo med informasjon om prosjektet og ønske om kontaktinformasjon til kroppsøvingslærere ved de aktuelle skolene. Jeg vil innhente data fra mellom 5 og 10 informanter.

Jeg har hatt 3 inklusjonskriterier for mine informanter:

1. Kroppsøvingslærere fra ulike skoler i Oslo som underviste og gav sluttvurdering til elever på ungdomstrinnet vårsemesteret 2020 og/eller vårsemesteret 2021.
2. Læreren skal ha jobbet minimum tre år som lærer
3. Læreren skal ha minimum 30 studiepoeng i kroppsøving.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil gjennomføre et semistrukturert intervju med mine informanter. Denne intervjuformen kjennetegnes av en delvis strukturert tilnærming og kan betegnes som en samtale mellom forsker og intervjuperson styrt av både de temaene forskeren ønsker å få kunnskaper om og de temaer intervjupersonen tar opp. Jeg ønsker at intervjuprosessen skal preges av fleksibilitet og tillate at du som informantene får reflektere rundt meningene og erfaringene dine i et klima hvor du har kontroll. Temaene er hovedsakelig fastlagt, men rekkefølgen på spørsmålene mine bestemmes underveis.

I forberedelsene til intervjuet vil jeg behøve ditt navn, din e-post hvor lenge du har jobbet som lærer og navnet på arbeidsplassen du jobber på. Etter gjennomføringen vil intervjuet umiddelbart anonymiseres og personopplysningene oppbevares atskilt fra øvrige data.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at vi gjennomfører et semistrukturert intervju. Det vil foregå på din arbeidsplass eller lignende etter avtale og vil ta ca. 30 minutter og spilles inn via godkjent diktafon. I intervjuet vil jeg stille spørsmål om kroppsøving, hjemmeskole og vurdering og i relasjon til Covid-19. Jeg vil blant annet spørre om opplevelser, erfaringer og refleksjoner ved innhold og organisering i timene samt opplevelsen ved sluttvurdering i relasjon til ulike styrende forhold tilknyttet læreryrket.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er bare student og veileder ved NIH som vil ha tilgang til dine opplysninger.
- Ditt navn og dine kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på maskinvare eid og driftet av NIH.
- Jeg vil lagre datamaterialet på en egen forskningsserver, og lydopptak vil slettes når dataene er transkribert og anonymisert.
- Som forsker forholder jeg meg til Datatilsynets Grunnleggende personvernprinsipper (GDPR).

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon og opplysninger vil ikke publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Data vil oppbevares uten personopplysninger etter prosjektslutt og lydopptak slettes som nevnt når dataene er transkribert og anonymisert.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Norges Idrettshøgskole ved

Glenn Mjelde Håberg Masterstudent	Telefon: 95 48 36 38	E-post: glennmjeldehaberg@hotmail.no
Petter Erik Leirhaug Veileder	Telefon: 23262257	E-post: petterel@nih.no

- Vårt 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 epost (personvermtjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Petter Erik Leirhaug
(Forsker/veileder)

Glenn Mjelde Håberg
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Kroppsøvlingslæreres opplevelser av faget under Covid-19*», 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)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

820987

Prosjekttittel

Kroppsøvlingslæreres opplevelse av faget under Covid-19

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Petter Erik Leirhaug, petterel@nih.no, tlf: 23262257

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Glenn Mjelde Håberg, glennmjeldehaberg@hotmail.no, tlf: 95483638

Prosjektperiode

01.06.2021 - 13.06.2022

Vurdering (1)

20.08.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.08.2021. Behandlingen kan starte.

Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Du og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 13.06.2022.

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.

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 viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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.

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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).

Tjenester for Sensitive Data er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til 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.

Kontaktperson hos NSD: Markus Celiussen
Lykke til med prosjektet!