

Stian Skjeggenes

Vurderingskompetansen til nyutdannede kroppsøvingslærere.

En kvalitativ studie av hvordan nyutdannede kroppsøvingslærere erfarer sin vurderingskompetanse og prosessen med å tilegne seg denne kompetansen.

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

Sammendrag

Studiens formål er å undersøke hvordan nyutdannede kroppsøvlingslærere erfarer sin vurderingskompetanse, og hvordan de erfarte prosessen med å tilegne seg denne kompetansen gjennom utdannelsen og den første perioden i jobb. Studien søker etter subjektive erfaringer som kommer til uttrykk gjennom semistrukturerte intervjuer av seks nyutdannede kroppsøvlingslærere. Resultatene har blitt fortolket med bakgrunn i et teoretisk rammeverk som omhandler erfaringsbegrepet, begrepet vurderingskompetanse, offentlige dokumenter om vurdering, et utvalg teori om vurdering, samt et utvalg teori om veiledning av nyutdannede lærere.

Studien viser at erfaringer med egen vurderingskompetanse, og prosessen med å tilegne seg denne kompetansen gjennom kroppsøvlingslærerutdannelsen og den første perioden i jobb, varierer. Vurdering erfares som vanskelig og omfattende, og lærerne uttrykker at de ikke føler seg vurderingskompetente fordi de mangler praktisk erfaring. Gjennom intervjuene uttrykkes det også positivitet og refleksjon rundt vurdering, og det kommer frem at lærerne muligens føler seg mer vurderingskompetente enn det de ga uttrykk for innledningsvis i intervjuene. Den vurderingskompetansen de besitter erfares som god, men de føler seg ikke utlærte. De ser også verdien av utdannelsen, og resultatene tyder på at antall studiepoeng i kroppsøving har innvirkning på positiv oppfatning av egen vurderingskompetanse. Det er delte meninger om det var nok vurderingsfokus i utdannelsen. Praksisperiodene ses på som lærerike for utviklingen av vurderingskompetansen, og det ønskes at disse forlenges. Den første perioden i jobb erfares som hektisk, og medfører at vurderingsfokuset nedprioriteres. Alle lærerne har fått en form for veiledning, men omfanget av denne varierer. Lærerne synes å være engasjerte og positive til videreutviklingen av sin vurderingskompetanse.

Nøkkelord: Vurdering, vurderingskompetanse, erfaring, kroppsøving, lærerutdanning, nyutdannet, veiledning.

Forord

Denne masteroppgaven representerer et siste punktum for en seks år lang studenttilværelse. Reisen har vært innholdsrik og interessant, og jeg føler meg nå klar for å ta steget inn i læreryrket. Arbeidet med masteroppgaven har vært både lærerikt og spennende, men også krevende. Jeg vil i disse forordene rette en takk til alle de som har vært involverte i denne forskningsprosessen.

Først og fremst ønsker jeg å rette en takk til de seks nyutdannede kroppsøvlingslærerne som tok seg tid til å delta på dette forskningsprosjektet. Takk for at dere tok dere tid i en ellers hektisk og krevende hverdag. Erfaringene dere delte gjennom intervjuene er ikke bare med på å danne det empiriske grunnlaget for denne studien, men har også gitt meg verdifull innsikt i hvordan det er å være nyutdannet kroppsøvlingslærer. Jeg vil også rette en takk til de to lærerne som stilte opp på pilotintervjuene, som ga meg nyttig erfaring og trening i intervjusituasjon.

Videre vil jeg takke min veileder Inger-Åshild By. Takk for god veiledning og tett oppfølging. Din innsikt og kompetanse har vært verdifull gjennom dette året. Takk til mine medstudenter på SKP som har tilbragt timevis på lesesalen og bidratt til å holde motivasjonen oppe. Jeg vil også takke min mor Anne-Gro Skjeggenes for grundig korrekturlesing. Sist, men ikke minst, vil jeg rette en stor takk til min samboer Helene Mehre Ystgaard. Takk for støtte, forståelse og tålmodighet. Jeg vil også takke deg for at du har fått meg ut av masterboblen og hjulpet meg å koble av gjennom dette året.

Oslo, mai 2019

Stian Skjeggenes

Innhold

Innhold

Sammendrag	2
Forord	3
Innhold	4
1. Innledning	7
1.1 Bakgrunn for problemområde	7
1.2 Formål med problemstilling	9
1.2.1 Problemstilling	10
1.3 Begrepsavklaring.....	10
1.3.1 Erfaring	10
1.3.2 Kroppsøvingslærer og kroppsøvingslærerutdanning.....	10
1.3.3 Nyutdannet	11
1.3.4 Vurderingskompetanse.....	11
1.3.5 Veiledning	12
1.4 Oppgavens struktur	12
2. Kunnskapsgrunnlag	13
2.1 Erfaring	13
2.2 Begrepet vurderingskompetanse	15
2.3 Vurdering	18
2.3.1 En generell forståelse av formativ og summativ vurdering.....	18
2.3.2 Forskrift til Opplæringsloven	20
2.3.3 Endringer i faget kroppsøving. Udir-8-2012.....	22
2.3.4 Satsingen vurdering for læring.....	24
2.4 Veiledning av nyutdannede lærere.....	26
3. Metode	30
3.1 Kvalitativ metode	30
3.1.1 Vitenskapelig tilnærming	31
3.2 Datainnsamling	32
3.2.1 Kvalitativt semistrukturert intervju	32
3.2.2 Intervjuguide	33
3.2.3 Pilotintervjuer.....	35
3.2.4 Utvalg.....	37
3.2.5 Gjennomføring av kvalitative intervju	38

3.2.6	Transkribering	40
3.3	Tematisert analytisk tilnærming	41
3.3.1	Organisering	42
3.3.2	Bearbeiding	42
3.3.3	Fortolkning og sammenfatting	43
3.4	Etiske overveielser	43
3.4.1	Etiske overveielser før datainnsamling	44
3.4.2	Etiske overveielser under datainnsamling	46
3.4.3	Etiske overveielser etter datainnsamling	46
3.5	Studiens kvalitet	47
3.5.1	Reliabilitet	47
3.5.2	Validitet	49
3.5.3	Overførbarhet	51
4.	Resultater og diskusjon	52
4.1	Presentasjon av lærerne	52
4.2	Tanker om vurderingstematikken	54
4.2.1	Deltakernes tanker om vurdering	54
4.2.2	Hvordan lærerne arbeider med vurdering i kroppsøvfingsfaget	57
4.2.3	Trivsel med å vurdere i kroppsøvfingsfaget	63
4.3	Personlig vurderingskompetanse	66
4.3.1	Erfaringer med egen vurderingskompetanse	66
4.4	Proessen med å tilegne seg vurderingskompetanse i utdannelsen	73
4.4.1	Arbeidet med å tilegne vurderingskompetanse gjennom utdanningsproessen	73
4.5	Proessen med å tilegne seg vurderingskompetanse i den første perioden i jobb	80
4.5.1	Erfaringer med å praktisere vurderingskompetansen i den første perioden i jobb	80
4.5.2	Veiledningstilbud i den første perioden i jobb	84
4.5.3	Utvikling av vurderingskompetansen på din skole og lærernes påvirkningskraft på kolleger og ledelsen	89
4.6	Videreutvikling av vurderingskompetansen	92
5.	Avslutning og veien videre	94
5.1	Oppsummering av studiens hovedresultater	94
5.2	Studiens nytteverdi	96
5.3	Veien videre	97
	Referanser	98
	Vedlegg	105
	Vedlegg 1	105

Vedlegg 2	111
Vedlegg 3	112
Vedlegg 4	115

1. Innledning

Vurdering er en tematikk som er, og kommer til å være svært aktuell i skolen i årene som kommer. Det har blitt gjort en hel del forskning på ulike former for vurdering, vurderingsteknikker og effekten av vurdering, for å nevne noen. Det kommer stadig anbefalinger om hvordan vurdering skal praktiseres for å skape best mulig læring for elevene, eller størst mulig utvikling. Det eksisterer også statlige føringer og forskrifter for hvordan lærere skal og burde praktisere vurdering i skolen (Utdanningsdirektoratet 2015a, 2015b. Forskrift til Opplæringsloven, 2016). Vurdering i den norske skolen har også vært et satsningsområde siden 2005, der det jevnlig har kommet anbefalinger på hvordan praktisere vurdering i skolen for best mulig effekt. Det eksisterer altså en rekke hjelpemidler og mye kunnskap om vurdering i skolen. Likevel trekkes vurdering og vurderingskompetanse frem av mange lærere som vanskelig, omfattende og utfordrende (Engh, 2011, Dobson, Eggen & Smith, 2011, Gardner, 2012, Arnesen, Nilsen og Leirhaug, 2013, Birkelund, 2015 og Lauvås, 2018).

1.1 Bakgrunn for problemområde

Denne studien omhandler nyutdannede kroppsøvingslæreres subjektive erfaringer med personlig vurderingskompetanse. Studien søker etter å utforske hvordan nyutdannede kroppsøvingslærere erfarer sin vurderingskompetanse, samt hvordan de erfarte prosessen med å tilegne seg denne kompetansen gjennom utdanning og den første perioden i jobb. Bakgrunnen for dette interesseområde springer ut fra en genuin interesse for vurdering. Gjennom mitt 5-årige masterløp i kroppsøving, har jeg gradvis utviklet en interesse for vurdering. Det hele startet gjennom en praksisperiode, der jeg og en medstudent ble utfordret på å vurdere elever i både kroppsøvingsfaget og i et teoretisk idrettsfag. Utfordringen var spennende og krevende, og førte til overaskende ulike resultater. Etter praksisperioden kom jeg over masteroppgaven *Vurdering for læring i kroppsøving* av Lars Eide (2011), der det konkluderes med store forskjeller i hvordan lærere og elever oppfatter vurderingspraksisen i kroppsøvingsfaget, særlig med vekt på vurdering for læring. Disse konklusjonene vekket min interesse, og jeg ønsket å undersøke tematikken videre. Ved å sette meg inn i føringer og prinsipper fra

Utdanningsdirektoratet (2015a, 2015b), samt forskrift til Opplæringsloven (2016), utviklet jeg en forståelse av hvordan det er ønskelig at vurdering praktiseres i skolen. Utdanningsdirektoratet (2015a, 2015b) baserer veiledningsdokumentene på forskning og konkluderende funn fra blant annet Black & Wiliam *Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment* (1998), og *Developing in the theory of formative assessment* (2009). De to nevnte artiklene er anerkjente innen vurderingstematikken i forskningsverdenen, og vil bli brukt i denne oppgaven. Artiklene danner noe av grunnlaget for hvordan det forskriftsmessig er ønskelig at lærere i den norske skolen skal praktisere vurdering, og vil av den grunn være viktige for oppgaven.

Gjennom videre utdypelse i forskningslitteraturen om vurdering i den norske skolen, og internasjonalt, oppdaget jeg kilder som konkluderer med et behov for mer forskning på kroppsøvfingsfaget (Leirhaug, 2016). Det eksisterer ikke tilstrekkelig forskning innenfor tematikken til å kunne trekke tydelige konklusjoner. Et utvalg av litteraturen påpeker også et sårt behov for å styrke vurderingskompetansen blant kroppsøvfingslærere, for å bedre praktisere vurdering, og spesielt vurdering for læring på en hensiktsmessig måte. (Mordal & Green, 2012, Wilson 2014, Leirhaug, 2016). Denne utfordringen ønsker jeg å undersøke videre i mitt prosjekt.

Jeg ser på det som svært interessant, og ikke minst viktig, å undersøke vurderingskompetansen til nyutdannede kroppsøvfingslærere. Personlig befinner jeg meg i mitt femte, og avsluttende år innenfor masterstudiet kroppsøving og pedagogikk. Om ikke lenge er jeg selv forhåpentligvis en del av læreryrket. I den sammenheng ser jeg det som viktig å undersøke akkurat nyutdannede kroppsøvfingslærere og deres vurderingskompetanse, både i form av egenverdi, der jeg ønsker å tilegne meg mer kunnskap om vurdering, og å videreutvikle egen vurderingskompetanse. Jeg har et sterkt ønske om en faglig god personlig vurderingskompetanse, som jeg kan praktisere og videreutvikle i min yrkesutøvelse. Nytteverdien av en slik studie jeg har beskrevet over, kan være å rette fokus mot et felt der det mangler tilstrekkelig forskning. Muligens kan jeg bidra til en bredere forståelse av hvordan nyutdannede kroppsøvfingslærere erfarer sin vurderingskompetanse, og i den sammenheng styrke

eller svekke påstandene om hva som må videreutvikles i læreres vurderingskompetanse. Tall fra en studie gjort av Tiplic, Brandmo og Elstad, (2015) viser til at hele 33% av alle nyutdannede lærere i Norge forlater læreryrket i løpet av de første fem årene. Det blir vist til at noe av årsaken til et så høyt frafall er lite samarbeid mellom kolleger, krevende arbeidsforhold, og at de nyutdannede lærerne ikke føler seg kompetente nok til å oppfylle arbeidet som skal gjøres. Birkelund (2015) konkluderer i sin masteroppgave med at vurdering anses som vanskelig av nyutdannede lærere, som igjen kan ses på som en mulig medvirkende årsak til at så mange nyutdannede lærere slutter. Ved å rette fokus mot vurdering og vurderingskompetansen til nyutdannede kroppsøvlingslærere, kan denne studien muligens bidra til innsikt og forståelse som kan styrke arbeidet med å beholde flere nyutdannede lærere i den norske skolen.

1.2 Formål med problemstilling

Studiens formål er å få bredere innsikt i hvordan nyutdannede kroppsøvlingslærere erfarer sin vurderingskompetanse, og hvordan de erfarte prosessen med å tilegne seg denne kompetansen. Jeg er i denne studien ute etter personlige opplevelser og erfaringer med vurderingskompetansen til den enkelte kroppsøvlingslærer. Jeg er ute etter eksempler og historier der vurderingskompetansen blir praktisert, hva oppleves som vanskelig, og hva oppleves som enkelt? Jeg ønsker også å undersøke deres personlige erfaringer med utviklingen av egen vurderingskompetanse gjennom utdanning og den første perioden i jobb. Det er som sagt gjort en del forskning på vurdering for læring, både i Norge og internasjonalt. Utfordringen med denne forskningen er at den norske skolen er et særegent system, som skiller seg fra andre lands skolesystemer. Norske kroppsøvlingslærere har ikke et likt utgangspunkt, eller den samme hverdagen som en kroppsøvlingslærer i USA. I den forbindelse vil ikke all forskning på tematikken fra andre land være direkte overførbar til en norsk skolesetting. Tematikken i mitt masterprosjekt vil derfor omhandle den norske skolen. Når skolen blir omtalt i oppgaven, er det derfor snakk om det norske skolesystemet. Det vil bli brukt internasjonal litteratur, og i den sammenheng vil dette spesifikt bli påpekt.

1.2.1 Problemstilling

Problemstilling 1: Hvordan erfarer nyutdannede kroppsøvlingslærere sin vurderingskompetanse?

Problemstilling 2: Og hvordan erfarte de arbeidet med å tilegne seg denne kompetansen gjennom kroppsøvlingslærerutdannelsen og sin første periode i jobb?

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Erfaring

I forbindelse med problemstillingene, er det flere begreper som må avklares, for å enklere kunne avgrense tematikken som skal undersøkes. For det første blir ordet erfarer benyttet i begge problemstillingene. Årsaken til dette er at begrepet omhandler informasjon læreren får gjennom både sansing og handling (Teigen, 2011). Det vil si at begrepet dreier seg om mer enn den følelsesmessige opplevelsen, der også kunnskap og ferdigheter vil ligge til grunn for sansing og handling som blir gjort. Erfaringsbegrepet vil bli videre utdypet i teorikapittelet, med utgangspunkt i Dewey og hans erfaringsbegrep.

1.3.2 Kroppsøvlingslærer og kroppsøvlingslærerutdanning.

Det er viktig å påpeke at kroppsøvlingslærere som begrep i oppgaven, vil inkludere lærere som underviser i kroppsøving og/eller idrettsfag i barne-, ungdom-, og videregående skole. Kroppsøvlingslærerne må minimum inneha 60sp relevant utdanning innenfor kroppsøvlingsfaget. Årsaken til dette kravet er, selv om det ikke stilles krav til utdanning for å undervise i kroppsøving på barneskolen, og 30sp for å undervise på ungdomsskolen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2017), at problemstillingen blant annet søker etter erfaringer knyttet til det å tilegne seg vurderingskompetanse gjennom kroppsøvlingslærerutdannelsen. Kroppsøvlingslærerutdannelsen som begrep innebærer derfor utdanning som inneholder minimum 60sp av faglig relevans for

kroppsøvingsfaget.

1.3.3 Nyutdannet

Hva det vil si å være nyutdannet lærer er ikke alltid like lett å beskrive. Hvor går egentlig grensen fra å være nyutdannet lærer, til å bli en mer erfaren lærer? Hvor lenge kan en regnes som nyutdannet? På bakgrunn av slike spørsmål, er det viktig å avklare hva det ligger i begrepet nyutdannet. Kunnskapsdepartementet viser i en rapport om veiledning av nyutdannede lærere og veilederutdanningen at, «*nyutdannet lærer menes de første årene som lærer i barnehage og skole etter endte grunnutdanning.*» og «*En nytilsatt nyutdannet lærer har nylig avsluttet sin lærerutdanning (førstejobberfaring)*» (Kunnskapsdepartementet, 2010a, 2010b). Gjennom avklaringen fra Kunnskapsdepartementet kommer det ikke tydelig fram hvor lenge lærere regnes som nyutdannede. Jeg har derfor valgt å avgrense begrepet ytterligere. I denne oppgaven forstås nyutdannede, som lærere som er ferdig med den grunnleggende kroppsøvingslærerutdannelsen, men ikke har oversteget tre år i jobb. Årsaken til denne forståelsen, kan spores til veiledningstilbudet ved NIH for nyutdannede kroppsøvingslærere, der kroppsøvingslærere som ikke har oversteget tre år i jobb, blir tilbudt denne veiledningsordningen. Det er fra denne veiledningsordningen deltakerne til studien rekrutteres. Forståelsen av *første periode i jobb*, bygger på den samme forståelsen som begrepet nyutdannet. *Første periode i jobb*, forstås altså som perioden fra kroppsøvingslæreren blir tilsatt i jobb, til og med det tredje året i jobb.

1.3.4 Vurderingskompetanse

Vurderingskompetanse er et nøkkelbegrep i problemstillingen, og derfor essensielt å avklare. Begrepet vurderingskompetanse er satt sammen av begrepene vurdering og kompetanse. Ved å forstå hvert begrep individuelt, bygges en bedre forståelse av begrepet som helhet. Vurdering er «*bedømmelse av en elevs læringsprosess og læringsresultater.*» (Tjeldvoll, 2014). Kompetanse blir derimot definert som «*evne eller kvalifikasjoner*» (Nordbø, 2018), eksempelvis innenfor et bestemt felt eller yrke.

Utdanningsdirektoratet viser til at kunnskap og ferdigheter er nøkkelbegreper som leder

til kompetanse. Det vises blant annet til læreplanverket for Kunnskapsløftet at kompetanse er forstått som «*evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer.*» (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Vurderingskompetanse forstås i denne oppgaven som ferdigheter til, og kunnskap om å løse oppgaver og komplekse utfordringer omkring bedømmelse av læringsresultater og elevers læreprosess.

1.3.5 Veiledning

Veiledning er et begrep som vil være sentralt for deler av oppgaven. Deler av intervjuet fokuserer på veiledning de nyutdannede lærerne har blitt tilbudt, og hvordan dette har fungert. Begrepet skal derfor avklares, slik at leser, forsker og intervjudeltakerne har en noenlunde lik forståelse av begrepet. I en rapport om *Innføring av veiledning for alle nyutdannede nytilsatte lærere*, til Kunnskapsdepartementet fra 2010, defineres veiledning slik: «*Veiledning er: "en læreprosess som foregår mellom to eller flere personer for å skape mening, ny forståelse og mulige handlingsalternativer i profesjonelle sammenhenger"*». Denne forståelsen danner utgangspunktet for hvordan begrepet vil bli brukt og analysert videre i oppgaven.

1.4 Oppgavens struktur

I neste kapittel beskrives det jeg ser på som relevant litteratur og forskning for mine problemstillinger. Dette kapittelet er ment for å skape et forståelsesgrunnlag for hvordan problemstillingene belyses, og senere diskuteres i lys av resultatene i studien. Kapittel tre er studiens metodekapittel. Her fremlegges studiens design, en beskrivelse av hvilke metoder som benyttes, og en begrunnelse for valgene som er gjort underveis. Kapittelet er ment for at leseren skal kunne gjøre seg opp meninger om troverdigheten og kvaliteten på studien. I kapittel fire blir resultatene fra de kvalitative intervjuene presentert og diskutert. Presentasjon og diskusjon av resultater er innlemmet i samme kapittel for å skape en tydeligere struktur og forståelse for sammenhengen mellom de ulike resultatene, teorien som trekkes inn, og diskusjonene som blir gjort. Avslutningsvis oppsummeres studien i korte trekk, og noen tanker om videre forskning på området blir presentert.

2. Kunnskapsgrunnlag

I det følgende kapittelet vil jeg gjøre rede for relevant forskning som bidrar til å belyse studiens to problemstillinger. Kapittelet er ment for å skape et forståelsesgrunnlag for hvordan problemstillingene belyses. Jeg ser i tillegg på offentlige føringer om vurdering for å sette problemstillingene mine i kontekst.

2.1 Erfaring

«Erfaringsbegrepet er etter mitt skjønn – og dette kan høres paradoksalt ut – et av de minst klare begrepene vi har» (Gadamer, 2010, s. 387). Gadamer uttrykker altså at erfaringsbegrepet, etter hans mening, er et vanskelig begrep å definere. Erfaring er et begrep som står sentralt i begge problemstillingene i denne studien. Problemstillingene bygger på blant annet spørsmål rundt den subjektive erfaringen til nyutdannede kroppsøvingslærere. I den forbindelse er det viktig å avklare hva det ligger i erfaringsbegrepet.

John Dewey omtaler begrepet *experience*, som er nært beslektet med det norske ordet erfaring. Jeg har valgt å bruke erfaring som begrep når jeg omtaler Dewey og hans begrep *experience*. For å forstå *experience*, må vi også forstå begrepet *education*. Dewey bruker disse begrepene i relasjon til hverandre i sin bok «*Experience & Education*» (1997). *Education* blir sett på som en livslang kontinuerlig prosess, der individet gjør erfaringer. «*The belief that all genuine education comes about through experience does not mean that all experiences are genuinely or equally educative.*» (Dewey, 1997, s. 25). Altså er det ikke alle erfaringer som blir sett på som *educative*. Noen erfaringer ses på som meningsløse, mens andre erfaringer igjen vil føre til en erfaring. Dewey (1997) ser på god erfaring som en prosess som endrer individet, og forbereder det på nye erfaringer. Enhver erfaring er individuell, og hvert individ vil kunne ha ulike forståelser av en erfaring. «*Every experience is a moving force. Its value can be judged only to the ground of what it moves toward and into.*» (Dewey, 1997, s. 38). Egelandsdal (2012) viser til en forståelse der enhver erfaring endrer den som erfarer. I dette ligger det at individets *habit* blir endret gjennom erfaringer som blir

gjort, og påvirker kommende erfaringer. Dette blir i forskningslitteraturen referert til som kontinuitetsprinsippet.

«The principle of continuity experience means that each experience both takes up something from those who have gone before and modifies in any way the quality of those who come after.» (Dewey, 1997, s. 35).

Nyutdannede kroppsøvlingslæreres erfaringer med egen vurderingskompetanse vil i den sammenheng være individuell og i konstant endring, på bakgrunn av nye erfaringer som blir gjort. Dewey viser til at det ikke bare er kontinuitetsprinsippet som avgjør erfaringer. *«The quality of experience has two aspects.»* (Dewey, 1997, s. 27). Det andre prinsippet omhandler interaksjon. I dette ligger det, som Egelandsdal (2012) viser til, et samspill mellom individet selv, og de ytre forholdene som omgir individet.

Interaksjonsprinsippet, slik jeg ser det, omhandler da erfaringer på bakgrunn av ytre påvirkning, og selve individet. *«The two principles of continuity and interaction are not separate from each other. They intercept and unite.»* (Dewey, 1997, s. 44). Erfaringer må derfor ses på bakgrunn av kontinuitets- og interaksjonsprinsippet. Dale (2007) forklarer erfaringens natur slik Dewey beskriver den, som noe som må forstås gjennom et aktivt og et passivt element. En erfaring består på den ene siden av et passivt element, der man blir utsatt for noe. På den andre siden består den av et aktivt element, som forklares som å forsøke. Videre kommer Dale (2007) med et eksempel for å illustrere de to elementene som forklarer erfaringens natur.

«Det er ingen erfaring når et barn stikker fingeren inn i en flamme, men det er erfaring når bevegelsen blir forbundet med den smerten barnet blir utsatt for som en følge av den. Heretter betyr det at man stikker fingeren inn i en flamme at man brenner seg.» (Dale, 2007, s. 53).

En nyutdannet kroppsøvlingslærer vil hele tiden kunne gjøre seg erfaringer. Poenget er at denne erfaringen er subjektiv, og ikke vil være direkte sammenlignbar med andre nyutdannede kroppsøvlingslæreres erfaringer. Eksempelvis vil den ene læreren kunne gjøre en verdifull erfaring av tilbakemeldingen som gis til en elev, hvor den andre læreren ikke vil oppnå en erfaring ved å gi den samme tilbakemeldingen til den samme eleven. Noe av årsaken til at erfaringer er individuelle kan forklares med at ingen

erfaring av betydning er mulig uten en form for refleksjon. I eksempelet over har den ene læreren reflektert i en viss grad over tilbakemeldingen som ble gitt, og derfor gjort seg en erfaring.

2.2 Begrepet vurderingskompetanse

Utdanningsdirektoratet (2016a) påpeker at kunnskap og ferdigheter leder til kompetanse. Som det blir vist til i begrepsavklaringen forstås vurderingskompetanse som ferdigheter til, og kunnskap om å løse oppgaver og komplekse utfordringer omkring bedømmelse av læringsresultater og elevers læreprosess. Boken *Vurderingskompetanse i skolen*, av Fjørtoft og Sandvik (2016), inneholder, som de selv påpeker, en forskningsoversikt over hva vurderingskompetanse i den norske skolen er, gjennom et bredt utvalg forskningslitteratur. Den søker blant annet etter et bidrag til «*en sterkere profesjonalisering og utvikling av vurderingskompetanse i det norske skolesystemet.*» (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 14). Boken bidrar til å danne det teoretiske grunnlaget for vurderingskompetanse i oppgaven, og vektlegger blant annet vurderingskompetanse slik:

«Å ha vurderingskompetanse innebærer derfor å vite noe om vurdering, å kunne utføre vurdering på en faglig god måte i utdanningssammenheng, men også forstå hvilken kontekst vurdering foregår i og hvordan vurdering kan brukes på gode og mindre gode måter.» (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 17).

Vurderingskompetanse innebærer med andre ord at lærerne skal besitte teoretisk kunnskap om vurdering, kunnskap og ferdigheter til å utføre vurdering på en faglig god måte i utdanningssammenheng, samt forstå ulike kontekster vurdering brukes i og hvordan vurdering kan anvendes på gode og mindre gode måter. Vurderingskompetanse kan med andre ord beskrives som kompleks og omfattende. Fjørtoft og Sandvik (2016) velger å dele opp i seks tematiske dimensjoner for å beskrive kompleksiteten innenfor vurderingskompetansen. De følgende dimensjonene blir nå kort presentert.

1) *Metoder og praksiser i vurdering*, som innebærer teori om hvordan elever utvikler sin kompetanse, faglig relevante situasjoner der elever kan utvikle og dokumentere sin

kompetanse, og det å kunne fortolke observasjonene og trekke slutninger om læringsprosessen og læringsutbyttet.

2) *Validitet og reliabilitet*. Dette innebærer hvor pålitelige vurderingen som gjennomføres er, og hvor gyldig vurdering anses som. Denne dimensjonen forklares videre som hvorvidt en vurdering kan kalles rettferdig, og i hvilken grad vurderingen kan begrunnes.

3) *Formativ og summativ vurdering*. Dette omhandler kunnskap og ferdigheter i de to vurderingsteoretiske konseptene. Disse vil bli nærmere omtalt i teorikapittelet om vurdering.

4) *Feedback*, som også henvises som Hattie og Timperleys (2007) begreper *feed up*, *feed back* og *feed forward*. Denne dimensjonen dreier seg om at visse betingelser må på plass for at elever skal dra nytte av tilbakemeldinger. «Elevene må vite 1) hva som kjennetegner god praksis (forståelse for læringsmålene) 2) hvordan hans prestasjon her og nå står i forhold til målene og 3) hva han skal gjøre for å minske avstanden mellom de ferdighetene han innehar og de målene han skal nå.» (Fjørtoft og Sandvik, 2016, s. 31)

5) *Læringsmål og kriterier*. Dette omhandler nettopp det med å sette tydelige mål og kriterier som skal ligge til grunn for vurderingen. Mål og kriterier skal kommunisere til elevene hva som er forventet, hva elevene skal vite noe om, kunne gjøre eller forstå. Det skal skapes en felles forståelse mellom lærer og elever for grunnlaget for vurdering. Dette vil ifølge Fjørtoft og Sandvik (2016) føre til en mer transparent læringsprosess, som igjen er et av de sentrale aspektene ved vurdering for læring.

6) *Styring, ledelse og ansvar*. Denne dimensjonen tar for seg hvordan vurdering virker tilbake på undervisning og læring. Et eksempel som blir trukket frem er en summativ vurdering, som fører til at elevene jobber mer fokusert med skole i forkant av denne vurderingen. Den summative vurderingen kan derfor ha en motiverende effekt på elevene. Den kan likefullt ha en negativ effekt og føre til stress og usikkerhet. Poenget med denne dimensjonen er at kunnskap, innsikt og forventninger om vurdering er viktige for styringen og ledelse av undervisning og skolen. Ledelsen på skolen styrer eksempelvis skolen slik at elevene skal være best mulig forberedt på den avsluttende

eksamen som kommer, basert på sin kunnskap om eksamen, og innsikt og forventinger til hva som kreves.

Disse seks tematiske dimensjonene er alle viktige innenfor vurderingskompetansen til lærere. Det er også viktig å trekke frem at praktisk erfaring med vurdering utvilsomt bidrar til å styrke og utvikle vurderingskompetansen til lærerne. Her er det viktig å påpeke at personlige erfaringer med vurdering kan, ifølge Stiggins (1995. Hentet fra Fjørtoft og Sandvik, 2016) ha mye å si for den videre utviklingen av vurderingskompetansen til den enkelte lærer.

Petter E. Leirhaug tar også opp vurderingskompetansen til kroppsøvlingslærere i flere artikler i sin doktorgradsavhandling «*Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring*» (2016). Han konkluderer blant annet med at vurderingskompetansen til kroppsøvlingslærere må styrkes for å kunne praktisere vurdering for læring så hensiktsmessig som mulig, noe som får støtte fra flere hold. (Mordal & Green, 2012, Wilson 2014, Leirhaug, 2016). Leirhaug (2016) benytter begrepet *assessment literacy*, et rammeverk utviklet av Hay & Penney (2013), som en reflekterende fortolkningsprosess i flere av artiklene i sin avhandling. Dette begrepet har stor overføringsverdi til vurderingskompetansebegrepet i den norske skolen, noe som støttes av Fjørtoft og Sandvik (2016).

«Hay and Penney (2013) define assessment literacy for teachers as ‘the development of knowledge and capacities to implement assessment and interpret the outcomes of assessment in a manner that is critically aware and that optimizes the value of assessment for all students’ (p. 74).» (Leirhaug, 2016, s. 158).

Med bakgrunn i at *assessment literacy* har stor overføringsverdi til vurderingskompetansebegrepet, vil artiklene til Leirhaug trekkes inn i diskusjonen rundt vurderingskompetansen til nyutdannede kroppsøvlingslærere, samt bidra i det teoretiske grunnlaget om vurdering.

2.3 Vurdering

Vurderingskompetanse tar blant annet utgangspunkt i kunnskapen om vurdering til den enkelte lærer. Ved å rette blikket mot teori om vurdering, finner vi fort ut at det eksisterer mye teori på feltet. Det finnes ulike begreper som omhandler mange av de samme aspektene, og begrepene kan også forstås ulikt fra teori til teori. I det følgende kapittelet presenteres et lite utvalg teori om vurdering, som danner det teoretiske grunnlaget for hvordan vurdering blir oppfattet i denne studien.

2.3.1 En generell forståelse av formativ og summativ vurdering.

Den tredje dimensjonen som blir trukket frem av Fjørtoft og Sandvik (2016) innenfor vurderingskompetanse, omhandler formativ og summativ vurdering. For å skille mellom summativ og formativ vurdering benyttes Cizeks definisjoner.

«En vurdering kan kalles summativ hvis den 1) gjennomføres på slutten av et læringsforløp og 2) har som primært formål å kategorisere prestasjonen til en elev eller et system» og,

«En vurdering kan kalles formativ hvis den 1) gjennomføres underveis i et læringsforløp og 2) hvis den har ett eller flere av de følgende formålene: identifisere en elevs sterke og svake faglige sider, støtte til lærere i planleggingen av den videre undervisningen, støtte til elevene i å regulere sin egen læring, i revideringen av elevarbeid og for å utvikle elevenes evne til å vurdere seg selv, og for å fremme økt autonomi og ansvar for læring hos eleven.» (Hentet fra Fjørtoft og Sandvik, 2016, s. 27-28).

Fjørtoft og Sandvik (2016) viser til at Cizeks todeling av summativ og formativ vurdering kan problematiseres. Årsaken er at elever sjelden arbeider i helt avgrensede enheter, og dermed vil oppfatningen av vurderingspraksiser kunne forstås som både formativ og summativ vurdering. Det vises videre til Black og Wiliam (2009) sin forståelse av begrepene, hvor det ikke er et like tydelig skille. De påpeker blant annet at all vurderingspraksis kan ha en formativ funksjon dersom den anvendes for å planlegge

videre undervisning. Jeg vil fokusere mer på Black og Wiliam i kapittelet om vurdering for læring.

En stor utfordring for lærere når det kommer til vurdering, er at det eksisterer en rekke begreper innenfor vurdering som beveger seg over i hverandre. Ulike teorier og forskning bruker ulike begreper som ofte omhandler mye av de samme aspektene. For eksempel blir ikke begrepene formativ og summativ vurdering brukt i forskriften til Opplæringsloven (2016), læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet 2015d), eller i satsingen «vurdering for læring» i den norske skolen (Utdanningsdirektoratet 2015a). Begreper som sluttvurdering, undervisvurdering, vurdering for læring, og tilbakemeldinger blir brukt i stedet. Disse begrepene omhandler mye av det samme som Cizeks definisjoner av formativ og summativ vurdering, og han er ikke det eneste eksempelet hvor vurderingsbegreper omhandler mye av det samme. Lauvås (2018) viser til at formativ vurdering og vurdering for læring kan forstås som synonyme begreper. Dette kommer tydelig frem i kapittel 3, der en av overskriftene er *formativ vurdering = vurdering for læring*. «*Formativ vurdering er kanskje ikke like lett å få tak i. Den foregår overalt og er en nødvendig del av all utdanning og utvikling. Den går ut på å vurdere den som er under utvikling/opplæring, for å hjelpe vedkommende i bestrebelsene på å bli bedre.*» (Lauvås, 2018, s. 26).

Engh (2011) på sin side, viser til at undervisvurdering er en fornyelse av begrepet formativ vurdering. Hans forståelse av begrepet samsvarer med det som står skrevet i Opplæringsloven, der fokuset skal være en vurdering som skjer underveis i arbeidet. Videre viser han til den samme forståelsen av sluttvurdering som §3-17 i Opplæringsloven. «*Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat ved avslutninga av opplæringa i fag i læreplanverket.*» (Opplæringsloven, 2016. §3-17). Det påpekes at sluttvurderingen i den norske skolen er karakterbasert, og at vurderingen skal baseres på kompetansemål fra læreplanen.

Det er nå viktig å flette sammen trådene for å skape en felles forståelse av vurderingsbegrepene i denne oppgaven, dette for å gjøre lesingen enklest mulig. I den sammenheng har jeg operasjonalisert hva jeg legger i formativ og summativ vurdering i denne oppgaven.

Formativ vurdering - Når det i denne oppgaven er snakk om formativ vurdering, begrenser denne vurderingen seg til vurdering som skjer underveis i læringsprosessen. Formativ vurdering og underveisvurdering ses i denne oppgaven på som synonymer.

Summativ vurdering – I denne oppgaven forstås summativ vurdering som vurdering som foregår i etterkant av en læringssituasjon, der vurderingen ser tilbake på det som har blitt gjort, og vurderer sluttresultatet. Summativ vurdering og sluttvurdering ses i denne oppgaven på som synonymer.

2.3.2 Forskrift til Opplæringsloven

Forskriften til Opplæringsloven sier noe om hvordan loven skal følges. I forskriften til Opplæringsloven i Norge, er det flere paragrafer som omhandler vurdering i skolen. De mest sentrale paragrafene som tolkes som relevante for denne oppgaven, vil nå kort presenteres.

I §3-1 står det skrevet at *«Retten til vurdering inneber både ein rett til underveisvurdering og sluttvurdering og ein rett til dokumentasjon av opplæringa.»* (Opplæringsloven, 2016. §3-1). Ifølge Opplæringsloven dreier altså vurdering i skolen seg om underveisvurdering og sluttvurdering. Videre i § 3-1 står det skrevet at det skal være kjent for eleven hva som er målet for opplæringen og hva som blir vektlagt i vurderingen av hennes eller hans kompetanse. Det skal også være kjent for elevene hva som er grunnlaget for vurderingen, samt hva som blir vektlagt i vurderingen av orden og atferd. Det er skoleeiers ansvar at elevene sin rett til vurdering i henhold til forskriften til Opplæringsloven blir oppfylt.

§ 3-2 omhandler formålet med vurdering. Denne paragrafen viser til at formålet med vurdering i fag, er å fremme læring underveis og uttrykke kompetansen til elevene underveis og ved avslutningen av opplæringen i faget. Det vises videre til at vurderingen skal gi gode tilbakemeldinger og veiledning til elevene.

I § 3-3 står det skrevet at *«grunnlaget for vurdering i fag er kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i læreplanverket, jf. § 1-1 eller § 1-3.»*

(Opplæringsloven, 2016. §3-3). Forutsetningene til den enkelte elev, fravær eller forhold knyttet til orden og atferd skal ikke trekkes inn i vurderingen i fag. Det spesifiserer også at innsatsen til eleven skal være en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøvingfaget. Elevene skal møte opp og delta aktivt i opplæringen, slik at læreren får grunnlag for å vurdere elevene. Her vises det til at stort fravær eller andre særskilte grunner kan føre til at læreren ikke har tilstrekkelig grunnlag for å gi en sluttvurdering.

I § 3-11 står det skrevet at undervisvurderingen har ulike formål. Den skal blant annet brukes som et redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring, og den skal bidra til at eleven øker kompetansen sin i fag. Undervisvurderingen skal gis løpende og systematisk, og kan både være skriftlig og muntlig. Videre står det skrevet at undervisvurderingen skal inneholde informasjon om kompetansen til eleven, og gi veiledning om hvordan han eller hun kan utvikle kompetansen sin i faget. Græsholt (2011) viser til at det ikke er, i forskriften til Opplæringsloven, fastsatt noe fast system for undervisvurdering, og heller ikke mange krav til skriftlig dokumentasjon, annet enn at det skal dokumenteres at undervisvurdering er gitt.

§ 3-12 om egenvurdering, påpeker at egenvurdering er en del av undervisvurderingen, og at formålet er å få eleven til å reflektere og bli bevisst på egen læring. Det står også at eleven skal delta aktivt i vurdering av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling.

I § 3-13 trekkes halvårsvurdering frem. Her kommer det frem at halvårsvurderingen er en del av undervisvurderingen, og at den skal belyse kompetansen til elevene opp mot kompetansemålene i læreplanen i faget. Den skal også gi veiledning om hvordan elevene kan øke kompetansen sin i faget.

I § 3-17 til § 3-19, vises det til at sluttvurderingen i fag skal gi informasjon om kompetansen til eleven ved avslutningen av opplæringen i faget. Sluttvurderingen i grunnskolen er standpunktkarakterer og eksamenskarakterer. Sluttvurderingen skal baseres på et bredt vurderingsgrunnlag som samlet viser den kompetansen eleven har i faget. Eleven skal også være kjent med hva det blir lagt vekt på i fastsettingen av hans eller hennes standpunktkarakter.

2.3.3 Endringer i faget kroppsøving. Udir-8-2012

Kunnskapsdepartementet bestilte i 2011 en gjennomgang av læreplanen i kroppsøving, som en følge av press fra ulike hold om et behov for et revidert kroppsøvingsfag. Det kommer blant annet frem i St.meld. nr. 22 *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (2010-2011), at faget har vært diskutert, spesielt knyttet til vurderingspraksis og vurderingsbestemmelsene i læreplanen for faget og forskrift til Opplæringsloven. Det vises til usikkerhet i vurdering av elevenes sluttkompetanse, hva som skal ligge til grunn for vurderingsgrunnlaget, samt ulike oppfatninger av hva som egentlig ligger i uttrykket kompetanse i faget. Utdanningsdirektoratet konkluderte med et behov for en gjennomgang av læreplanen i kroppsøving. I den sammenheng ble det våren 2011 utnevnt en arbeidsgruppe bestående av følgende fire fagpersoner innen kroppsøving, Idar Lyngstad (leder), Lene Flagestad, Petter Erik Leirhaug og Ingrid Nelvik. Arbeidsgruppen fikk i oppgave å gjennomgå læreplanen i kroppsøving, opplærings- og vurderingspraksis, samt bestemmelser for vurdering i faget. Som en følge av denne gjennomgangen, kom arbeidsgruppen med forslag til endringer innen kroppsøvingsfaget, som etter hvert førte til endring. 01.08.2012 ble den reviderte læreplanen i kroppsøving innført. Endringene i kroppsøvingsfaget blir presentert i Utdanningsdirektoratets rundskriv Udir-08-2012- *«Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring»*. Her blir det redegjort for endringer i grunnlaget for vurdering i faget, kompetansemål, og formål med faget. Endringene i kroppsøvingsfaget som har innvirkning på vurderingen vil nå kort omtales. Alle endringene er hentet fra rundskriv 8 – 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2015e).

Formål med faget.

Formålet med faget har blitt tydeliggjort gjennom revideringen av faget. Det inneholder blant annet nye elementer som sier noe om at organisert aktivitet, fri aktivitet og eksperimentering står sentralt som aktivitetsområder i faget. Disse vil ha direkte innvirkning på hvordan undervisningen og vurderingen blir lagt opp. Begrepet fair play har blitt operasjonalisert og har fått en tydelig plass i faget. Begrepet innebærer nå *«samhandling og å vise respekt for hverandre i ulike aktiviteter, samt gjøre hverandre gode»*. Det påpekes også at opplæringen i faget skal gi elevene mulighet til å reflektere

over og vurdere sin egen innsats og kompetanse, samt at elevene skal forstå hva som skal til for å nå egne målsetninger.

Hovedområder og kompetansemål.

Det er også gjort flere endringer i hovedområdene og kompetansemålene i den reviderte læreplanen. Endringene fokuserer i større grad på progresjon gjennom skolens ulike nivåer, og kan blant annet ses gjennom endringene av hovedområdene i faget.

Hovedområdene har blitt endret til å ha mange av de samme navnene på tvers av årstrinn, eksempelvis gjennom endringen fra hovedområdet «aktivitet og livsstil» på 8-10.trinn, til «trening og livsstil». Dette medførte at både ungdomstrinnet og videregående opplæring har de samme navnene på hovedområdene, for å i større grad synliggjøre progresjonsløpet mellom trinnene, samt tydeliggjøre at planen i faget er gjennomgående. (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Det påpekes i rundskriv 08-2012, et tydelig ønske om å tydeliggjøre progresjonen i faget fra barnetrinnet til videregående opplæring.

Endringene har også medført tydeligere kompetansemål enn tidligere, som er ment for å sikre progresjonen mellom de ulike nivåene og at spiralprinsippet er klarere.

«Spiralprinsippet innebærer at kompetansemål bygger på hverandre, og at kompleksiteten i kompetansemålene øker gjennom hele grunnopplæringen.»

(Utdanningsdirektoratet, 2015e). Dette medfører at ulike aktiviteter skal bli gjentatt i mer avanserte former etter hvert som kompetansen til elevene øker. Disse endringene begrunnes med et behov for å tydeligere kunne se progresjon fra barnetrinnet til videregående opplæring. For eksempel blir begrepet fair play omtalt i kompetansemålene etter 10. årsteg, vg1, vg2 og vg3.

«praktisere fair play ved å bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å gjøre andre gode» 10.årsteg.

«praktisere fair play ved å inkludere andre, uavhengig av føresetnader, i utvalgte idrettar og aktiviteter» vg1.

«bruke og overføre prinsipp for fair play i rørsleaktiviteter» vg2.

«drøfte korleis eiga utøving av fair play kan påverke andre i aktivitetar, trening og spel» vg3. (Utdanningsdirektoratet, 2015d).

Ved å tydeligere kunne se progresjonen gjennom de ulike kompetansemålene, klargjøres også vurderingskriteriene for både lærere og elever. Dette bidrar til å tydelig få frem hva som skal vurderes, og hva som kan forventes i de ulike kompetansemålene.

Forskrift om vurdering.

Det er ikke lenger forskriftsfestet at elevenes forutsetninger er en del av grunnlaget for vurdering i faget. Det er derimot forskriftsfestet at innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering. Gjennom denne endringen har det blitt definert hva som ligger i innsats i kroppsøvingfaget. «*Innsats i faget kroppsøving innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysisk kapasitet. Det innebærer at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget.*» (Utdanningsdirektoratet, 2015e).

Det påpekes at det er elevens samlede kompetanse i faget som skal vurderes. Det er den enkelte elevs kompetanse som skal vurderes. Eleven skal med andre ord ikke vurderes i forhold til andre elevers kompetanse. Sluttvurderingen av elevens kompetanse skal avgjøres på grunnlag av en helhetsvurdering i samsvar med kompetansemålene i faget. Det påpekes at dette er et breddekrav, og at alle kompetansemålene må ses i sammenheng. Det er ikke tillatt å fastsette standpunktkarakter på grunnlag av et utvalg av kompetansemålene. Elevene skal ha standpunktkarakter på 10. trinn og i videregående opplæring på det nivået faget avsluttes.

2.3.4 Satsingen vurdering for læring.

Vurdering for læring er et begrep som gjentas i denne studien. I den sammenheng presenteres kort et utvalg litteratur på området, for å forklare hvordan begrepet oppfattes her. Leirhaug viser til at det i vurdering for læring «*i vid forstand menes all vurdering som har til hensikt å støtte og øke elevenes læring.*» (Leirhaug, 2016. s14). Denne vurderingen kan inkludere både formative og summative vurderinger. Assessment

Reform Group (ARG), en gruppe vurderingsforskere som arbeidet med vurdering for læring, der blant andre Paul Black og Dylan Wiliam var med, definerer vurdering for læring som:

the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there (Assessment Reform Group, 2002, s. 2. Hentet fra Leirhaug, 2016, s. 15).

I 2010 startet den nasjonale satsingen *vurdering for læring* i det norske skoleverket. Den har til hensikt å videreutvikle vurderingskulturer og vurderingspraksiser som har læring som mål. Satsingen tar utgangspunkt i fire forskningsbaserte prinsipper for god undervisvurdering, som blant annet er basert på Black & Wiliam (1998) sine konkluderende funn. Utdanningsdirektoratet (2015a, 2015b) arbeider ut ifra følgende fire forskningsbaserte prinsippene for god undervisvurdering:

1. *Elevene og lærlingene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem.*
2. *Elevene og lærlingene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.*
3. *Elevene og lærlingene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg.*
4. *Elevene og lærlingene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.*

Disse prinsippene ligger til grunn for hvordan undervisvurdering skal forstås og arbeides med i den norske skolen. Når da «*elevene har krav på en løpende og systematisk undervisvurdering, og den kan gis både muntlig og skriftlig*» (St. meld 28, 2016. s57), vil disse fire prinsippene spille en sentral rolle i undervisningspraksisen til lærere.

Den anerkjente artikkelen *Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment* (Black & Wiliam, 1998) verdsettes høyt innenfor vurderingstematikken, og er med på å danne grunnlaget for satsningen på vurdering for læring i Norge. Dette er en oppsummeringsartikkel av et større antall forskningsstudier innenfor vurdering for

læring, og har en høy vitenskapelig status. Artikkelen viser til tre grunnleggende spørsmål om vurdering for læring.

1. Is there evidence that improving formative assessment raises standards?

2. Is there evidence that there is room for improvement?

3. Is there evidence about how to improve formative assessment?

(Black & Wiliam, 1998. s82).

På bakgrunn av disse tre spørsmålene, konkluderer Black & Wiliam med et klart ja. Artikkelen bygger videre på disse spørsmålene, ved å trekke frem vurderingspraksiser som kan være hensiktsmessige for å fremme elevers læring. Disse vurderingspraksisene kan vi finne igjen i de fire prinsippene for god undervisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Vurdering for læring oppfattes i denne studien som all vurdering som har til hensikt å støtte og øke elevenes læring.

2.4 Veiledning av nyutdannede lærere.

Som nyutdannet lærer møter man en rekke utfordringer i den første perioden i jobb. Praksissjokket er et mye diskutert fenomen i forskningslitteraturen (Caspersen og Raaen, 2010) og møtet med yrkeslivet blir av mange nyutdannede lærere beskrevet som nettopp et praksissjokk. Det stilles like krav til nyutdannede lærere som det gjør til de mer erfarne lærerne (Caspersen & Raaen, 2010), selv om man kan argumentere for at forutsetningene er vidt forskjellige. Som nyutdannet lærer møter man et komplekst og mangfoldig yrke, hvor en av hovedoppgavene er å legge til rette for elevenes læring (St.meld. nr. 11, 2008-2009). Det spesifiseres også at *«lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket.»* (St.meld. nr. 11, 2010-2011). Kravene som stilles til lærere er forskriftsfestet blant annet gjennom læreplaner og bestemmelser i loven, og det forventes at de kan utøve en profesjonell praksis. Når det på samme tid stilles krav til at *«lærerens rolle og kunnskap alltid må være oppdatert og i konstant endring»* (St. meld. nr. 11, 2008-2009), er det ikke overraskende at mange nyutdannede lærere opplever den første tiden i yrket som overveldende.

Richards og Templin (2011) viser til internasjonal forskning der arbeidsvilkårene til kroppsøvingslærere blir sett på som tøffere enn vanlige lærere. Årsaken er marginalisering av faget, fysisk og psykisk isolasjon, og at kroppsøvingslærere ofte har ekstra oppgaver utenom undervisningen. Det kan i den sammenheng tenkes at de seks nyutdannede kroppsøvingslærerne i min studie kjenner, eller har kjent på hvor tøff en overgang til yrkeslivet kan være. Jeg har derfor valgt å fokusere på den første perioden i jobb, med et særlig fokus på veiledning og kompetanseutvikling, for å belyse studiens problemstillinger.

I St.meld. nr. 22 (2010-2011) kommer det frem at kvalifiseringen av lærere er en helhetlig og kontinuerlig prosess. Denne kvalifiseringen dreier seg om langt mer enn den grunnleggende lærerutdanningen, og fortsetter kontinuerlig gjennom hele yrkesutøvelsen.

«Grunnutdanningen må følges av veiledning av nyutdannede lærere det første året de er i jobb, og en systematisk etter- og videreutdanning gjennom hele yrkeskarrieren. Etter- og videreutdanningen må omfatte både individuelle opplegg for den enkelte lærer, skolebasert kompetanseutvikling for kollegiet og andre tiltak som nettverk med andre skoler og lærerutdanninger.» (St.meld. nr. 22, 2010-2011).

Hvordan de nyutdannede kroppsøvingslærerne erfarte arbeidet med å tilegne seg vurderingskompetanse gjennom sin første periode i jobb, vil i aller høyeste grad omhandle ulike aspekter ved veiledning og kompetanseutvikling. I den sammenheng vil det gjøres kort rede for teori og nasjonale føringer som omhandler veiledning av nyutdannede lærere.

Det eksisterer pr 2019 et program om veiledning av nyutdannede lærere, som ble etablert i 2003, og omhandler en avtale mellom Kunnskapsdepartementet og flere kommuner i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Avtalen går ut på at lærerutdanningsinstitusjonene skal tilby skoleeiere støtte i deres arbeid med veiledning og oppfølging av nyutdannede lærere. Denne avtalen er ikke lovfestet. I 2009 inngikk Kunnskapsdepartementet og kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon en intensjonsavtale, hvor partene i fellesskap skal arbeide målrettet for at alle skole- og

barnehageeiere er forpliktet til å tilby veiledning til alle nytilsatte nyutdannede lærere i grunnskolen og i videregående opplæring. I 2016 ble det gjort en evaluering av denne veiledningsordningen, hvor det blant annet kom frem at det var litt tilfeldig hvem som får veiledning, hvordan veiledningen gjennomføres, og hvilken kompetanse veiledere har (Utdanningsdirektoratet, 2018). I den sammenheng har det blitt vedtatt at det skal utformes nasjonale rammer for en veiledningsordning for nyutdannede lærere. Inntil disse rammene er på plass eksisterer det anbefalinger om hvordan veiledning av nyutdannede lærere bør gis, og hva denne veiledning bør inneholde. Det betyr at per dags dato er det et lokalt ansvar og frihet, gjennom skoleledelsen og rektor som er ansvarlige for veiledningen som blir gitt de nyutdannede lærerne på sin skole. Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet sitt ansvar er å arbeide med kompetanseutvikling av veiledere på utdanningsinstitusjonene.

Det er vid enighet innen forskning at veiledning av nyutdannede lærere er hensiktsmessig av flere årsaker. Det kommer frem at veiledning og mentorordninger er fordelmessig for videreutviklingen av nyutdannede lærere i deres yrkesutøvelse (Grimsæth, Nordvik og Bergsvik, 2009), og at det er et behov for en systematisk og tilpasset veiledning som går utover praktiske gjøremål, som refleksjon over egen praksis og etiske dilemmaer omkring lærerrollen (Hoff, 2015). Resultatene fra evalueringen av «veiledning for nyutdannede lærere» fra 2006, viser blant annet at veiledningsordningen har ført til bedre refleksjon rundt egen praksis, bedre tro på egne evner, og bedre håndtering og mestring av arbeidssituasjonen generelt, blant nyutdannede lærere (Olsen, 2013). Fra nyutdannede læreres perspektiv uttrykkes det er klart behov og ønske om veiledning og støtte (Hoff, 2015, Amundsen, 2009, Bergsvik, 2005). Gjennom Utdanningsdirektoratets anbefalinger om veiledning av nyutdannede lærere kommer det frem at:

«en god veiledningsordning og et godt system for kompetanseutvikling kan bidra til at nyutdannede lærere blir fortere trygg på sin rolle og blir værende i barnehagen og skolen. Ved å tilby veiledning bidrar du til at den nyutdannede barnehagelærer og lærer utvikler egen kompetanse. En god veiledningsordning sikrer også at den nyutdannede kan dele ny og oppdatert kunnskap med sine

kolleger. Veiledning av nyutdannede er en investering i profesjonsutvikling av dine ansatte.» (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Det kommer altså ikke frem noen forpliktelser eller føringer på hvordan veiledningen av nyutdannede lærere skal foregå, det foreligger bare anbefalinger og oppfordringer på hvilke temaer som bør tas opp gjennom veiledningen. Det er skoleeier og rektor sitt ansvar at veiledning blir tilbudt, og innholdet i veiledningen skal bestemmes lokalt.

3. Metode

I den følgende delen presenteres de metodiske tilnærmingene for oppgaven. Metodekapittelet åpner med en redegjørelse av oppgavens metodevalg og vitenskapsteoretiske tilnærming. Deretter presenteres prosessen rundt datainnsamlingen, hvor arbeidet med intervju metode, intervjuguide, utvalg, pilotintervjuene, gjennomføring av de kvalitative intervjuene, samt transkriberingen av de kvalitative intervjuene beskrives. Videre beskrives de metodiske tilnærmingene som ligger til grunn for analysen av resultatene. Deretter vises det til de etiske aspektene som ble sett på som særlig viktige for oppgaven. Avslutningsvis vurderes studiens helhetlige kvalitet, på bakgrunn av reliabilitet, validitet og overførbarhet.

3.1 Kvalitativ metode

Metode blir i forskningslitteraturen definert ulikt, og Evrett & Furseth (2016) viser til en definisjon hentet fra Vilhelm Aubert, som sier følgende: metode er «*en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap*». (Evrett & Furseth, 2016, s. 128). I den følgende delen skal jeg forklare hvilken metode, altså fremgangsmåte, jeg har brukt til å belyse mine aktuelle problemstillinger og kommet frem til ny kunnskap.

Denne studien av nyutdannede kroppsøvlingslæreres erfarte vurderingskompetanse, er basert på seks kvalitative semistrukturerte intervju av nyutdannede kroppsøvlingslærere. I studien har jeg valgt å anvende kvalitativ forskningsmetode, for å undersøke mine problemstillinger. Bakgrunnen for valget, er at problemstillingen søker etter forståelse av sosiale fenomener, der fortolkning vil spille en viktig rolle. Thagaard (2016) viser til at en målsetning med kvalitative metoder er å oppnå forståelse av sosiale fenomener. Erfaring er et viktig begrep i problemstillingen, som underbygger viktigheten av å undersøke problemstillingen kvalitativt. For å underbygge dette argumentet vises det igjen til studiens to aktuelle problemstillinger, slik Everett og Furseth (2016) anbefaler.

Problemstilling 1: Hvordan erfarer nyutdannede kroppsøvingslærere sin vurderingskompetanse?

Problemstilling 2: Og hvordan erfarte de arbeidet med å tilegne seg denne kompetansen gjennom kroppsøvingslærerutdannelsen og sin første periode i jobb?

Jeg er i studien ute etter den individuelle nyutdannede kroppsøvingslærerens erfaring med egen vurderingskompetanse, hvilke erfaringer som ble gjort i prosessen med å tilegne seg denne kompetansen i kroppsøvingslærerutdannelsen og den første perioden i jobb. Denne erfaringen er subjektiv, og vil variere fra individ til individ. Grimen og Ingstad (2015) viser til at kvalitativ metode egner seg godt til å «*finne ut hvordan folk erfarer og fortolker sin egen tilværelse*». På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at kvalitativ metode egner seg godt til å undersøke studiens tematikk, med utgangspunkt i en vitenskapelig fortolkende tilnærming.

3.1.1 Vitenskapelig tilnærming

Thagaard (2016) viser til at den vitenskapelige tilnærmingen danner grunnlaget for fortolkningsrammen og hvordan forskeren utvikler forståelse gjennom forskningsprosessen. Gjennom en hermeneutisk tilnærming åpnes det opp for en tolkning der forståelsen av kompleksiteten er viktig. «*En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer.*» (Thagaard, 2016, s. 41). Gjennom en hermeneutisk tilnærming av fenomenet, den erfarte vurderingskompetansen til nyutdannede kroppsøvingslærere, må fenomenet forstås i den sammenheng det blir studert. I den sammenheng vil fortolkning spille en svært sentral rolle. Eksempelvis må de nyutdannede kroppsøvingslærerne forstås som ulike individer, med ulike forståelseshorisonter. Gadamer viser til at individer har en forhåndsforståelse, eller en forståelseshorisont som påvirker forståelsen av fenomener. (Hofmann og Holm, 2015). «*Forståelseshorisont = mengden av de oppfatninger og holdninger som vi har på et gitt tidspunkt, bevisste og ubevisste, og som vi ikke har vår oppmerksomhet rettet mot.*» (Føllesdal & Walløe, 2017, s. 95). Hver

nyutdannet kroppsøvlingslærer vil i den sammenheng ha ulike forståelseshorisonter, og i den sammenheng vil en hermeneutisk tilnærming bidra til å kunne fortolke resultatene fra hvert individ.

Den hermeneutiske sirkel står sentralt i hermeneutikken. Hofmann og Holm (2015) beskriver den hermeneutiske sirkel, som en sirkelbevegelse der fortolkningen beveger seg mellom deler av teksten, og helheten av teksten. Eksempelvis vil den hermeneutiske sirkel skape en sirkelbevegelse mellom en fortolkning av et spesifikt utsagn fra et av intervjuene mine, og en helhetlig fortolkning av hele intervjuet. Poenget er at et utsagn i førsteomgang ikke kan virke å ha så stor betydning for fortolkningen, men sett i lys av hele intervjuet, eller alle intervjuene, kan utsagnet få en mye større betydning. Den hermeneutiske sirkel kan skape hodebry for min analyse og fortolkning, for når vet jeg at jeg har oppnådd en tilstrekkelig forståelse? Argumentasjonen av fortolkningen vil derfor være svært viktig. Det samme gjelder å skape en så god forståelse av intervjuobjektens forståelseshorisont som mulig. Det vil blant annet til en viss grad fokuseres på felles forståelse av noen kjernebegreper i intervjusituasjonen, noe jeg kommer tilbake til.

3.2 Datainnsamling

3.2.1 Kvalitativt semistrukturert intervju

I studien anvendes et semistrukturert kvalitativt intervju, som metode for innsamling av data. Thagaard (2016) påpeker at kvalitative intervju er særlig godt egnet til å få innsikt i personers opplevde erfaringer, tanker og følelser. Ettersom problemstillingene søker etter individuelle erfaringer med vurderingskompetanse og tilegnelsen av denne kompetansen, underbygges semistrukturert kvalitativt intervju som en egnet metode. Kvale og Brinkmann (2009) sier seg enig i denne påstanden, og viser til at intervjuformen er særlig egnet til å få innsikt i intervjuobjektens erfaringer og selvpoppfatning. Intervjuobjektene ble i studien intervjuet individuelt. Årsaken til dette var for å unngå påvirkning av andre nyutdannede kroppsøvlingslæreres forståelseshorisont, meninger og erfaringer.

Det kvalitative forskningsintervjuet kan ha ulik oppbygning og struktur. Thagaard (2016) viser til to ytterligheter, der den første bærer preg av lite struktur, noen forhåndsbestemte temaer, og at intervjuet kan ses på som en samtale. Den andre ytterligheten bærer preg av mye struktur, hvor spørsmålene er formulert på forhånd, og rekkefølgen på spørsmålene er fastlagt. I denne studien gjennomføres semistrukturerte kvalitative intervju. Dette vil si at metoden baserer seg på flere forhåndsbestemte temaer, som er klargjort i intervjuguiden. Disse temaene kan tas opp når du vil i intervjusituasjonen, og forskeren står fri til å anvende oppfølgingsspørsmål for å anskaffe mer detaljert informasjon om spesifikke temaer. Fordelen med en slik metode, er at intervjuet har mulighet til å flyte i stor grad, samtidig som forskeren har kontroll på at all den aktuelle tematikken og spørsmålene blir tatt opp. Det er også enkelt å undersøke utsagn eller få utfyllende eksempler fra intervjuobjektene, uten å vike fra intervjumetoden. Et godt eksempel for å understreke mitt poeng, er «elv-med-sidestrømmer-modellen» som Thagaard (2016) viser til. Det forklares at i denne metoden er elveleiet de sentrale temaene intervjuet skal ta opp. Sidestrømmene representerer oppfølgingsspørsmål eller digresjoner for å undersøke interessante temaer videre, som ikke var planlagt på forhånd. Disse sidestrømmene ender alltid tilbake til elveleiet. En slik metode vil være gunstig i undersøkelsen av subjektive erfaringer, der hvert intervju og hvert eksempel vil være svært ulike de andre.

3.2.2 Intervjuguide

Med bakgrunn i valg av kvalitative semistrukturerte intervju som metode, ble det utarbeidet en intervjuguide som ble brukt som hjelpemiddel under intervjuene. Utgangspunktet for intervjuguiden var de to problemstillingene for studien, og aktuelle spørsmål ble utarbeidet med bakgrunn i disse. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) inneholder en intervjuguide emnene som skal tas opp i intervjuet og hvilken rekkefølge disse skal ha. Prosessen med å utvikle intervjuguiden startet tidlig, og alle spørsmålene er utarbeidet med bakgrunn i relevant litteratur, en vurdering av spørsmålenes relevans, og i samtaler med veileder. Intervjuguiden har også blitt begrenset med bakgrunn i tidsramme og omfanget av transkriberingsarbeidet.

Strukturen av intervjuguiden, er delt opp i åtte ulike temaområder. Hvert temaområde fokuserer på spesifikk tematikk som jeg mener er aktuell for å belyse problemstillingene for studien. Innenfor hvert temaområde, eksempelvis *Personlig vurdering og vurderingskompetanse*, er det spesifisert en rekke intervju spørsmål. Alle intervju spørsmålene innenfor hvert temaområde stilles til alle intervju personene, men vinklingen av spørsmålene eller rekkefølgen de skal stilles i er ikke fastlagt. Intervju spørsmålene kan derfor stilles når det virker naturlig, eller når intervju personen allerede er inne på temaet. Kvale og Brinkmann (2009) viser til at et godt intervju spørsmål bidrar både til å produsere kunnskap og å skape en god intervju interaksjon. Intervju spørsmålene er derfor utarbeidet til å i stor grad være åpne og reflekterende, fordi det er intervju personenes opplevelser og erfaringer jeg er ute etter. Under hvert intervju spørsmål i intervjuguiden kan det stå flere punkter, som fungerer som veiledning. For å klargjøre har jeg valgt å trekke ut et eksempel fra intervjuguiden:

Temaområde - *Proessen med å videreutvikle vurderingskompetansen i den første perioden i jobb.*

Intervju spørsmål - *Hvordan erfarte du prosessen med å videreutvikle din vurderingskompetanse etter at du startet i jobb?*

Punkter som kan bidra til intervju spørsmålet:

- Har du selv arbeidet aktivt?
- Har det blitt tatt opp med kolleger?
- Har det blitt fokusert på fra ledelsen sin side?
- Har du tenkt noe over dette i det hele tatt?

Punktene over viser altså temaområdet, som kan inneholde mange intervju spørsmål. Deretter har jeg valgt ut et spesifikt intervju spørsmål som skal stilles. De fire punktene som er tatt med avslutningsvis brukes nødvendigvis ikke, men kan være en veiledning for å få mer utfyllende eller oppklarende svar. «*Det er viktig å stille spørsmål på en måte som inviterer intervju personene til å reflektere over temaene vi spør om, og oppmuntre dem til å gi fylldige kommentarer.*» (Thagaard, 2016, s. 103). Dette er et av argumentene jeg la til grunn for å ta med punkter under intervju spørsmålene.

Intervjupersonene kan også oppfatte intervju spørsmålene ulikt, og derfor kan punktene det er snakk om være nyttig i enkelte intervjuer, mens i andre vil det ikke være behov.

Intervjuguidens oppbygning følger det Thagaard (2016) kaller det dramaturgiske aspektet. Det vil altså si en introduksjon med relativt nøytrale emner. Her spør jeg om bakgrunnen til intervjupersonen, skolen han eller hun jobber på, og lignende. Deretter fokuseres det på problemstillingene og et større faglig fokus. Avslutningsvis rundes intervjuet av med nøytrale emner og en gjentakelse av problemstillingene, samt noen av hovedpoengene det har blitt pratet om. Utarbeidelsen av intervjuguiden var utfordrende og tidvis krevende. Det har vært en lang prosess, og intervjuguiden var ikke ferdig utformet før etter gjennomføringen av pilotintervjuene, som ga god innsikt og refleksjon rundt intervjuguidens ulike aspekter. For å se den fullstendige intervjuguiden, se vedlegg 1.

3.2.3 Pilotintervjuer

Thagaard (2016) omtaler viktigheten av prøveintervjuer, for å få trening i å intervju og tilbakemeldinger på egen intervju praksis. Jeg valgte å gjennomføre to prøveintervju for å teste ut intervjuguiden, og for å få trening i å intervju. Prøveintervjuene ble gjennomført på to av mine kolleger, som begge underviser i kroppsøving. Disse falt ikke direkte under kriteriene for nyutdannede kroppsøvingslærere, da begge har vært i jobb mer enn tre år, men ble like fullt vurdert til å være gode kandidater for et prøveintervju. Prøveintervjuene ble gjennomført med to ukers mellomrom, og var en nyttig og lærerik prosess. Jeg gjorde meg en rekke erfaringer som førte til endringer av både intervjuguiden og egen intervju praksis. Jeg valgte blant annet å omformulere noen av intervju spørsmålene, da disse var for åpne og vanskelige å svare på. Jeg konkluderte også med at jeg i minst mulig grad ønsket å nevne vurderingsbegreper, og heller la intervjupersonene trekke frem begreper de mente de praktiserte. Årsaken til dette er at jeg oppdaget gjennom prøveintervjuene, en viss risiko for å plante tanker og svar i hodene på intervjupersonene som de ikke nødvendigvis ville kommet frem til selv. Gjennom dialog med veileder, ble vi enige om å inkludere ulike vurderingsbegreper som støttepunkter under intervju spørsmålene i intervjuguiden, men ikke nevne dem

spesifikt hvis ikke intervjupersonene omtalte disse. Thagaard (2016) viser til viktigheten av at forskeren i størst mulig grad prøver å unngå å påvirke svarene i intervjusituasjonen, samt at intervjupersonene kan prøve å svare på en måte som forskeren vil høre, ikke nødvendigvis slik de faktisk mener. Denne problematikken vil bli tatt videre opp under etiske utfordringer under datainnsamlingen.

En annen nyttig erfaring med prøveintervjuene, var å kjenne på selve gjennomføringen av et forskningsintervju. Jeg vil påstå at de fleste aspektene ved prøveintervjuene var nyttig læring for meg. Alt fra å bruke lydopptaker og en bevisstgjøring om egen kroppsholdning, til å formidle intervju spørsmålene og å tenke over intervjupersonenes svar. Jeg føler jeg utviklet meg som intervjuer etter de to prøveintervjuene, og er fornøyd med at jeg tok meg tiden til å gjennomføre disse. Jeg erfarte også at jeg ønsket en noe strengere struktur på intervjuene, da jeg følte på en viss usikkerhet om jeg hadde fått stilt alle spørsmålene jeg ønsket. Det første pilotintervjuet bar preg av veldig lite struktur. Her følte jeg ikke at jeg fikk stilt alle spørsmålene jeg ønsket. Det andre pilotintervjuet hadde større fokus på struktur, men var fortsatt for løst. Her følte jeg at jeg hadde bedre kontroll, men ønsket likevel enda større fokus på intervjuguiden.

«Intervjuets åpenhet og fleksibilitet, med alle avgjørelsene som må tas der og da – som for eksempel hvorvidt man skal følge opp nye tråder i intervjusituasjonen, eller om man skal holde seg til de oppsatte spørsmålene – setter store krav til forberedelser og intervjuerens kompetanse.» (Kvale, 1997, s. 44). Nettopp denne kompetansen følte jeg at jeg utviklet i løpet av prøveintervjuene. Likevel fant jeg ikke en klar struktur for hvordan jeg ønsket å gjennomføre intervjuene videre, og endte derfor opp med å støtte meg i større grad på den semistrukturerte intervjuguiden, samt «elv-med-sidestrøm» tilnærmingen. Dette medfører selvfølgelig en viss form for selvkritikk, da jeg ikke kan garantere at de samme spørsmålene ble fulgt opp likt i alle de seks intervjuene. Denne kritikken vil jeg komme tilbake til under kapittelet om validitet og reliabilitet.

Avslutningsvis ønsker jeg å trekke frem transkriberingsprosessen av et av prøveintervjuene. Jeg bestemte meg for å transkribere deler av det første prøveintervjuet, for å få trening i dette. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) vil transkriberingserfaring gi intervjueren innsikt i egen intervju praksis, når muntlig tale skrives om til tekst. Jeg gjorde meg noen erfaringer rundt egen muntlig tale, og ble

bevisst på en del uvaner jeg til dels fikk luket vekk. En annen nyttig erfaring, var det å gi deltakerne tid til å tenke, uten at jeg la til tilleggsinformasjon til spørsmålet for å få et raskt svar. Disse erfaringene hadde jeg muligens ikke gjort, gjennom bare å gjennomføre prøveintervjuene.

3.2.4 Utvalg

Ifølge Thagaard (2016) baserer kvalitative studier seg på strategiske utvalg. Dette vil si nøye utvalgte deltakere som har de rette egenskapene og kvalifikasjonene som passer til studiens problemstilling eller teoretiske perspektiver. I min studie har det blitt foretatt et strategisk utvalg av nyutdannede kroppsøvingslærere som til dels skal være representativt for nyutdannede kroppsøvingslærere i Norge, men som på samme tid representere en variasjon og bredde innenfor kjønn. Problemstillingene mine søker som sagt etter subjektive erfaringer med vurderingskompetanse, og tilegnelsen av denne kompetansen. Denne erfaringen er personlig, og det vil derfor være utfordrende å trekke konklusjoner som vil være representative for nyutdannede kroppsøvingslærere i Norge. Likefullt har det blitt rekruttert et utvalg lærere på bakgrunn av noen forhåndsbestemte egenskaper og kriterier. Alle deltakerne i studien vil bli presentert nærmere i resultat og analysekapitlet.

Deltakerne har blitt valgt ut på bakgrunn av følgende kriterier: Alle lærerne måtte undervise i kroppsøving og/eller idrettsfag i den norske skolen. Undervisningstrinn eller stillingsprosent har ingenting å si. Det ble stilt et minimumskrav på seksti studiepoeng relevant utdanning innenfor kroppsøving. Dette kravet ble satt på bakgrunn av at man da er kvalifisert til å undervise kroppsøving i samtlige klassetrinn i grunnskolen og videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Hvor deltakerne har tatt denne utdannelsen ble sett på som irrelevant, da det stilles de samme kriteriene og kravene til kroppsøvingslærere i jobb i skolen uavhengig av hvor i landet du jobber eller hvor du har tatt utdannelsen. Lærerne måtte også være nyutdannet. Dette vil si at lærerne ikke kunne ha oversteget tre år i jobb.

Det endelige utvalget ble til på bakgrunn av de nevnte kriteriene, men også ut fra tilgjengelighet. Prosessen med å rekruttere det endelige utvalget, begynte med å

kontakte Per Midthaugen ved Norges idrettshøgskole. Her forhørte jeg meg om å få innpass i veiledningstilbudet av nyutdannede kroppsøvlingslærere som blir holdt i regi av Norges idrettshøgskole. Her fikk jeg raskt et ja, og fikk muligheten til å presentere studien for de nyutdannede kroppsøvlingslærerne som deltok på den første veiledningssamlingen høsten 2018. Da jeg presenterte studien for mulige deltakere, var det bare fem av tjue nyutdannede kroppsøvlingslærere som var til stede. Dette var for få deltakere, da ikke alle disse hadde mulighet til å delta i studien. Veien videre ble derfor å sende ut en forespørsel via mail, om noen av deltakerne ved årets, samt fjorårets veiledningstilbud, ønsket å delta på studien. Totalt ble det sendt ut mail til førti mulige deltakere. I mailen presenterte jeg meg selv og studien kort, samt formell forespørsel om deltakelse (vedlegg 2). Om jeg fikk et positivt svar, sendte jeg mer utfyllende informasjon om prosjektet, informert samtykkeskjema (vedlegg 3) samt avtalte tid for intervju. Jeg fikk raskt svar fra seks nyutdannede kroppsøvlingslærere som ønsket å delta. Tre menn og tre kvinner. Dette passet godt med tanke på størrelsen på utvalget, og variasjonen i kjønn. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at antall intervjupersoner avhenger av studiens formål, og jeg ser derfor på seks deltakere som tilstrekkelig for å undersøke nyutdannede kroppsøvlingslærers opplevelser og erfaringer med egen vurderingskompetanse, samt tilegnelsen av denne kompetansen. Thagaard (2016) påpeker viktigheten av at utvalget ikke blir høyere enn at det er mulig å gjøre omfattende analyser, som både er tid- og ressurskrevende, noe som også er årsaken til at jeg begrenset meg til seks deltakere.

3.2.5 Gjennomføring av kvalitative intervju

De kvalitative intervjuene ble etter avtale, gjennomført enten på Norges idrettshøgskole, deltakerens arbeidsplass eller hjemme hos deltakeren. Tanken var å gi deltakerne i størst mulig grad mulighet til å velge sted og tid for intervjuet. Årsaken til dette var å gi deltakerne mulighet til å selv velge tidspunkt som passet best mulig, samtidig som de fikk muligheten til å velge sted for intervju der de følte seg komfortable. Thagaard (2016) viser til viktigheten av at forskeren legger til rette for å redusere avstanden mellom intervjuer og den som intervjues. Derfor ble tre av intervjuene gjennomført på

deltakernes arbeidsplass, mens to intervjuer fant sted på Norges idrettshøgskole, og det siste fant sted hjemme hos en av deltakerne.

Intervjuene ble gjennomført i perioden 18. oktober til 6. november 2018. Intervjuenes varighet var fra 39 til 57 minutter. I forkant av hvert intervju fikk deltakerne utdelt et samtykkeskjema, som de også tidligere hadde fått tilsendt på mail, som de nå skrev under på. Hvert intervju ble tatt opp med en lydopptaker, for å forenkle transkriberings- og analyseprosessen. Ifølge Thagaard (2016) er lydopptaker et godt egnet verktøy for å kunne fange opp alt som blir sagt i intervjusituasjonen. Samtidig blir lydopptaker sett på som en utfordring da det kan frembringe usikkerhet hos intervjupersonen som kan føle på at personlige og sensitive opplysninger kan bli tatt opp (Torp, 2016). Da samtykkeskjemaet ble underskrevet, gjorde jeg klar lydopptakeren, for å gi den minst mulig fokus. Jeg forsikret også deltakerne om at de til enhver tid kan trekke seg fra studien, eller trekke tilbake utsagn de har kommet med.

Selve gjennomføringen av intervjuene er jeg fornøyd med. Sett på bakgrunn av Kvale og Brinkmann (2009) sine ti kvalifikasjonskriterier for intervjueren, føler jeg at jeg behersket intervjusituasjonen godt.

Et gjennomgående fokus i alle intervjuene, var at jeg var ute etter deltakernes subjektive erfaringer og opplevelser, og poengterte derfor at ingen svar ble ansett som feil. Det var ønskelig å gjøre hvert intervju til en samtale om vurderingskompetanse, heller enn en utspørring. Dette ble gjort for å skape en fortrolig og trygg ramme rundt intervjusituasjonen, som Thagaard (2016) påpeker at er viktig. Prober i ulike former, som støttende korte kommentarer eller anerkjennende nikk, ble også brukt aktivt. Et tredje virkemiddel jeg aktivt brukte, var å ta meg tid til å la deltakerne komme med digresjoner og historier som nødvendigvis ikke hadde noe med tematikken å gjøre. Hensikten var å få samtalen til å flyte, og å få intervju spørsmålene til å henge naturlig sammen.

Avslutningsvis i hvert intervju tok jeg opp igjen problemstillingene, og gjentok noe av det viktigste jeg som intervjuer hadde trukket ut av svarene deltakeren hadde kommet med. Dette hadde jeg gode erfaringer med, da eventuelle misforståelser kunne avklares. Dette ga også deltakeren mulighet til å vurdere enkelte av utsagnene de hadde kommet

med. Før intervjuet ble avsluttet påpekte jeg, som det står i samtykkeskjemaet, at deltakerne til enhver tid kan trekke seg, eller be om at deler av utsagnet ikke skal tas med i en eventuell analyse. Deltakerne ble også informert om at de får mulighet til å lese gjennom studien før den publiseres, for å kontrollere deres utsagn.

3.2.6 Transkribering

Transkriberingsprosessen startet så fort det første intervjuet var ferdig, og varte en god stund etter det siste intervjuet var avsluttet. Prosessen var omfattende og jeg endte opp med 98 maskinskrevne sider med data. Transkriberingen ble gjort manuelt ved at lydopptaket ble omformet til skriftlig tekst så ordrett som mulig. Ved en så ordrett transkripsjon som mulig var ønsket å gjengi deltakernes utsagn så nøyaktig som mulig. Kvale og Brinkmann (2009) viser til en rekke utfordringer omkring transkriberingsprosessen, og at en rekke vurderinger og beslutninger må tas gjennom prosessen. De argumenterer også for at det ikke finnes en sann objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig. Med andre ord er valgene i transkriberingsprosessen med på å påvirke det endelige datamaterialet.

Transkripsjonen ble gjennomført mest mulig ordrett, men det ble sett bort fra dialektord som kan være med å true deltakernes anonymitet. Markante pauser, latter, nøling og lignende ble tatt med i transkriberingen, da dette kan gi en indikasjon på følelser assosiert med det som blir sagt. I de to første intervjuene ble alt av prober også transkribert, men dette ble valgt bort i de fire siste intervjuene. Årsaken var at probene ble vurdert til å ha liten innvirkning på det endelige datamaterialet.

Resultatet etter transkriberingsprosessen var rundt 100 maskinskrevne sider med råmateriale. Jeg valgte derfor å omskrive de utsagn jeg ønsket å bruke spesifikt i studien, slik at meningsinnholdet ble fremhevet. Kvale og Brinkmann (2009) forklarer at det ofte er store avvik fra muntlig uttalelser til et korrekt skriftspråk. De påpeker også at man må være oppmerksom på at ordrett transkribering kan medføre uetisk stigmatisering av deltakerne og at de kan oppfattes ukorrekt. Eksempelvis kan gjentatt bruk av «likksom» eller «ehh» oppfattes som nølende, usikker eller dum. Jeg ser derfor på omskriving av utvalgte utsagn som helt essensielt for studien. Det er også her jeg vil

rette litt selvkritikk, da jeg ikke kan garantere at omskrivningen får frem det riktige budskapet. I den sammenheng vil jeg trekke frem et sitat fra Kvale «*Transkripsjoner er ikke kopier eller gjengivelser av en egentlig realitet, de er abstraksjoner, slik som topografiske kart er abstraksjoner av det opprinnelige landskapet er hentet fra. Et kart vektlegger noen aspekter ved naturen og utelukker andre, og de utvalgte trekkene er et resultat av hensikten med kartet, det kartet skal brukes til.*» (Kvale, 1997, s. 105).

Selvkritikken går altså på at utsagnene jeg har omskrevet for å ta med i analysen, kan være preget av min fortolkning og mitt ståsted som forsker. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i analysekapittelet, samt kapittelet om validitet og reliabilitet. Den transkriberte teksten danner grunnlaget for analysen som ble gjort, som nå vil presenteres.

3.3 Tematisert analytisk tilnærming

Analyseprosessen foregår kontinuerlig gjennom store deler av forskningsprosessen.

Analysemetoden styrer ifølge Kvale og Brinkmann (2009) intervjuforberedelsene, utformingen av intervjuguiden, selve intervjuprosessen og transkriberingen.

Analyseprosessen har derfor vært en del av arbeidet i lang tid før selve analysen av hvert transkriberte intervju startet. Siden utformingen av intervjuguiden,

intervjuprosessen og transkriberingsprosessen, alle har blitt viet plass tidligere i metodekapittelet, vil det derfor i dette kapittelet fokuseres på det Kvale og Brinkmann

(2009) kaller for den «egentlige» analysen. Dette dreier seg om organiseringen, bearbeidingen, fortolkningen og sammenfatningen av datamaterialet, som fokuserer på å svare på studiens problemstillinger. Min studie søker etter de nyutdannede

kroppsøvingslærernes erfaringer med egen vurderingskompetanse, og erfaringer med prosessen med å tilegne seg denne kompetansen gjennom utdannelsen og den første

perioden i jobb. Analysen retter derfor oppmerksomhet mot temaer som søker etter å forstå og fortolke meningen med erfaringene som er gjort blant de nyutdannede

kroppsøvingslærerne. I den sammenheng så jeg på det som naturlig å velge en tematisert analytisk tilnærming.

3.3.1 Organisering.

«Analyser av materialet som er basert på tematiserte tilnærminger, innebærer at vi studerer informasjon om hvert tema for alle deltakerne» (Thagaard, 2016, s. 181).

Videre påpekes det at hovedpoenget med en slik tilnærming er å gå i dybden på de enkelte temaene, for deretter å kunne sammenligne svarene for å skape en dyptgående forståelse. Denne tilnærmingen egner seg godt til undersøkelser hvor deltakerne svarer på de samme spørsmålene. Intervjuguiden og de kvalitative intervjuene i denne studien bærer preg av å være semistrukturerte, men samtidig følge de samme hovedtemaene og hovedspørsmålene. Dette bidro i stor grad til at alle deltakerne til dels svarte på de samme spørsmålene. Dette utgangspunktet føler jeg gjorde analyseprosessen mer gjennomførbar. Selve struktureringen av analysen startet da det siste intervjuet var ferdig transkribert. I denne fasen av arbeidet satte jeg inn alle deltakernes svar på hvert spørsmål inn i et skjema, for å lettere kunne sammenligne svarene på hvert spørsmål. Svarene ble kategorisert ut ifra spørsmålene i intervjuguiden, og sammenlignet med hverandre. Thagaard (2016) viser til at tematiserte analyser kritiseres for at de ikke ivaretar et helhetlig perspektiv, men kun fokuserer på de ulike temaene. Det har derfor vært viktig i min studie å ta hensyn til studiens helhet, med en rød tråd til problemstillingene, samtidig som det gjøres dypdykk innenfor meningsinnholdet i de ulike temaene.

3.3.2 Bearbeiding.

Da alle svarene var kategorisert i skjemaet, slik at det var enklere å sammenligne utsagnene til de ulike deltakerne, startet arbeidet med å bearbeide svarene. Her ble det gjort en meningsfortetting av svarene, hvor utsagnene til deltakerne ble forkortet for å fremme meningsinnholdet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) skal meningsfortetting komprimere utsagn for å fremme den umiddelbare meningen med få ord. Deretter ble noen av utsagnene valgt ut til å få en plass i analysekapittelet i studien. Utvelgelsen ble basert på utsagn jeg følte fikk frem en tydelig mening innenfor de ulike kategoriene. Denne prosessen er en viktig prosess innenfor analysen, og jeg vil påpeke at meningsfortettingen og seleksjonen av hvilke utsagn jeg til slutt valgte å ta med i

analysekapitlet er subjektive. Jeg kan derfor ikke, som det er blitt påpekt tidligere, garantere at alle utsagn av betydning har blitt tatt med i analysen, selv om det var min intensjon. Det var også viktig for meg at de seks deltakerne i studien skulle høres. Jeg har derfor tatt hensyn til å trekke ut et noenlunde likt antall utsagn fra alle deltakerne i de tilfellene der meningsinnholdet i utsagnene er det samme. Det var også viktig å få frem bredden i meningene til deltakerne

3.3.3 Fortolkning og sammenfatting.

Utsagnene som ble trukket ut og forkortet for å fremme meningsinnholdet, ble nå tolket. Kvale og Brinkmann (2009) viser til meningsfortolkning som en prosess hvor meningsinnholdet blir tolket, hvor fortolkeren går utover det som blir sagt og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke umiddelbart kommer frem. Utsagnene ble i denne prosessen fortolket, sammenlignet og diskutert i lys av problemstillingene og relevant litteratur.

Hele analyseprosessen foregikk i lys av en hermeneutisk tilnærming hvor det legges vekt på meningsinnholdet, og at vi forstår delene i lys av helheten. Hver nyutdannet kroppsøvlingslærer har i den sammenheng blitt fortolket ut ifra at de har ulike forståelseshorisonter. Den hermeneutiske sirkel har vært gjeldende hele veien, hvor analyseprosessen har beveget seg mellom intervjuguiden, de kvalitative intervjuene, fortolkningen av de ulike delene og den helhetlige forståelsen i lys av problemstillingene.

3.4 Ethiske overveielser

«Etikk er et grunnleggende sett av overveielser om hvordan man skal handle hvis man vil handle riktig i den virkelige verden» (Holm & Hofmann, 2015, s. 66). Det vises også til at etikk kan oppfattes og vurderes ulikt på bakgrunn av mange faktorer. I løpet av forskningsprosjektet har jeg støtt på en rekke etiske utfordringer, og har derfor måtte vurdere og redegjøre for valgene som blir gjort. Thaagard viser til at *«all vitenskapelig virksomhet krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper som gjelder internt i*

forskningsmiljøer så vel som i relasjon til omgivelsene» (Thagaard, 2016, s. 24). I den følgende delen tar jeg for meg etiske overveielser og avgjørelser som har blitt gjort underveis i studien og som ses på som viktige. Forskningsprosjektet har foregått over en lang periode, og det har blitt gjort etiske overveielser på ulike stadier i prosjektet. For å gjøre oversikten strukturert har jeg valgt å fokusere på tre kategorier. Den første kategorien tar for seg etiske overveielser som ble gjort i prosessen før datainnsamlingen begynte, dette dreier seg om arbeidet frem til det første kvalitative intervjuet fant sted. Den andre kategorien omhandler prosessen under datainnsamlingen, som vil si fra det første intervjuet startet, til det siste intervjuet ble avsluttet. Den siste kategorien omhandler prosessen etter datainnsamlingen. Dette dreier seg om arbeidet fra det siste intervjuet ble avsluttet til det siste punktet ble skrevet i prosjektet. Hele forskningsprosessen skal bli redegjort for, og etiske overveielser som har blitt gjort skal presenteres. Kvale og Brinkmann (2009) viser nemlig til viktigheten av å vurdere de etiske sidene gjennom hele forskningsprosessen, som det nå skal gjøres.

3.4.1 Etiske overveielser før datainnsamling

I oppstarten av masterprosjektet var det flere hensyn som måtte tas. Først og fremst måtte det søkes om godkjenning av prosjektet til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). NIH er underlagt NSD som sitt personvernombud, og på bakgrunn av at min kvalitative studie behandler personopplysninger måtte det derfor søkes til godkjenning. *«Det er ikke anledning til å starte opp forskningsprosjektet før alle nødvendige godkjenninger er innhentet»* (Sjøstedt, 2018). Prosjektet ble godkjent av NSD (vedlegg 4). Thagaard (2016) viser til en definisjon av De nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH) der personopplysninger forklares som opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til enkeltpersoner. I dette tilfellet behandler studien opplysninger som navn og arbeidsplass. Her kommer det første av fire prinsipper Thagaard (2016) og Kvale og Brinkmann (2009) omtaler som særdeles viktige, prinsippet om konfidensialitet. Dette prinsippet omhandler at jeg som forsker må behandle opplysninger fra forskningsprosjektet på en etisk korrekt måte. For å oppfylle dette prinsippet har deltakerne i studien og skolene de jobber på fått fiktive navn. Andre mulige kjennetegn

som eksempelvis dialekt har ikke blitt tatt med, for å anonymisere deltakerne i størst mulig grad.

Det er særdeles viktig å følge de forskningsetiske reglene, for å unngå et prosjekt som anses som forskningsetisk ugyldig. I den sammenheng har jeg benyttet ulike forskningslitteratur om etikk, samt etikkom.no sine *generelle forskningsetiske retningslinjer* (Torp, 2016) som verktøy for å forsikre meg om at prosjektet følger de nødvendige forskningsetiske normer og regler. Det har også vært fokus på å unngå å plagiere forskningslitteratur, og god henvisningsetikk har stått i fokus.

Forskningsprosjektet følger APA-standard for korrekt henvisning, og alle kilder er nevnt i litteraturlisten.

Før datainnsamlingen kunne starte var jeg nødt til å rekruttere deltakere. For å kunne rekruttere til en studie der kvalitative intervju er valgt som en metode, er blant annet informert samtykke viktig. Thagaard (2016) og Kvale og Brinkmann (2009) omtaler dette som det andre grunnprinsippet for en etisk forsvarlig forskningspraksis. Et informert samtykke er et informasjonsskriv (vedlegg 3) som sier noe om blant annet studiens målsetting, metodevalg, at deltakerne blir anonymisert og at de har muligheten til å trekke seg når som helst. NESH viser til at forskningsprosjekter som inkluderer personer, bare kan settes i gang etter deltakernes informerte og frie samtykke (Thagaard, 2016). Dette samtykket ble sendt ut på mail til alle deltakerne, og senere skrevet under før intervjuet. Det tredje prinsippet trekker frem «konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter». Dette prinsippet omhandler en grunnleggende respekt for menneskeverdet, og går ut på å verne og respektere deltakerne. Etiske overveielser som ble gjort på bakgrunn av dette prinsippet var blant annet å forsikre deltakerne om deres anonymitet, stille gjennomtenkte spørsmål som ikke utfordrer deltakerens integritet, samt hvordan deltakerne blir fremstilt i studien. Det fjerde prinsippet omhandler forskerens rolle. Her måtte jeg gjøre kontinuerlige etiske overveielser av min rolle som forsker. Dette dreide seg blant annet om hvordan jeg ønsket å stille spørsmålene underveis i intervjuene og hvordan jeg ønsket å opptre.

3.4.2 Etiske overveielser under datainnsamling

De fire nevnte grunnprinsippene for en etisk forsvarlig forskningspraksis er gjeldende gjennom hele forskningsprosessen. Hvordan jeg som forsker opptrådte i intervjusituasjonen, førte med seg noen etiske overveielser. Forskerrollen ble vurdert dit at jeg opptrådte lyttende, interessert og oppmuntrende i intervjusituasjonen. Thagaard (2016) fremhever viktigheten av å ikke provosere intervjupersonens forståelse av sin situasjon. I den sammenheng ble intervjuguiden og mulige oppfølgingsspørsmål overveid mot intervjusituasjonen og i hvilken grad deltakerne selv evnet å svare for seg. Dette er et av de etiske aspektene jeg personlig syns var utfordrende, da det kunne være fristende å hjelpe deltakerne i gang med svar, men dette ville samtidig gått ut over den subjektive forståelsen.

3.4.3 Etiske overveielser etter datainnsamling

I etterkant av datainnsamlingen var det også en rekke etiske overveielser som måtte gjøres. Som sagt står de fire prinsippene: konfidensialitet, informert samtykke, konsekvensen av å delta, og forskerrollen, sentralt gjennom hele forskningsprosessen. Det var viktig å skrive studien på en slik måte at deltakerne ikke kunne gjenkjennes, og at deres utsagn ble fremstilt på en så nøytral måte som mulig. Det er også viktig å fremstille svarene så objektivt som mulig, uten for stor påvirkning fra meg som forsker. Neumann og Neumann (2012) problematiserer dette, og viser til at ved bruk av kvalitativ metode er det ingen som i praksis klarer å forholde seg nøytrale, tause og upåvirket i en intervjusituasjon, noe som heller ikke er noe mål, fordi kunnskap skapes i relasjon mellom forsker og intervjuperson. De seks deltakerne ble tilbudt å lese gjennom studien når den var ferdigstilt, men før den ble levert. To av de seks deltakerne ønsket å lese gjennom studien, men ingen av disse hadde noen bemerkninger. Inntrykket jeg fikk var at de ønsket å lese gjennom studien med bakgrunn i interesse for temaet.

3.5 Studiens kvalitet

I et forskningsprosjekt vil det være viktig å rette et blikk på studiens helhetlige kvalitet. Innenfor dette trekker Thagaard (2016) inn reliabilitet, validitet og overførbarhet som begreper som benyttes for å argumentere for den vitenskapelige kvaliteten på studien. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at det bør gjennomføres en kvalitetskontroll av alle studiens faser, for å bevisstgjøre studiens validitets og reliabilitetsutfordringer. I den sammenheng har jeg valgt å støtte meg på Thagaard (2016) sine tre begreper reliabilitet, validitet og overførbarhet, og vil i den følgende delen benytte disse tre begrepene og se dem i lys av denne studien.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabiliteten i kvalitativ forskning dreier seg om forskningens troverdighet. Thagaard (2016) viser til at det dreier seg om inntrykk av om forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte. For å kunne argumentere for om forskningen er pålitelig og gjennomført på en tillitvekkende måte, viser Kvale og Brinkmann (2009) til at det bør reises spørsmål om hvorvidt resultatene i studien kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkter. Studiens reliabilitet baserer seg derfor på forskerens redegjørelse for den metodiske tilnærmingen og gjennomføringen av selve studien. Dette dreier seg om alt fra forberedelsen til intervjuet, selve intervjuet, og helt til analysen er ferdigstilt. Tidligere i metodekapittelet har jeg trukket frem utfordringer, begrunnelser og selvkritikk av min metodiske tilnærming til studiens ulike faser. Innledningsvis ble det begrunnet for valg av forskningsmetode på bakgrunn av problemstillinger. Deretter ble det vist til en hermeneutisk tilnærming for å belyse studiens problemstilling. Her trekkes fortolkning frem som sentralt, noe som kan ses på som en utfordring når det kommer til studiens reliabilitet. En fortolkning vil alltid bære preg av subjektivitet, og det vil derfor være vanskelig å garantere at en annen forsker vil kunne reprodusere resultatene. Datainnsamlingsmetoden som ble anvendt var semistrukturerte intervju. Sett opp mot reliabiliteten for studien kan det argumenteres for at denne metoden er utfordrende. Semistrukturerte intervju lever på mange måter sitt eget liv, og kan ta for seg ulike interesseområder fra hvert intervju. Datainnsamlingsmetoden ble vurdert til å være

treffende for å belyse studiens problemstilling, men utfordrende for å styrke studiens reliabilitet. På en annen side viser Kvale og Brinkmann (2009) til at reliabilitet også kan forklares dit at det har å gjøre med om intervjupersonen ville endret svarene sine i et intervju med en annen forsker. Det kan argumenteres for at reliabiliteten til svarene deltakerne kommer med er veldig god, fordi den baserer seg på personlige erfaringer og opplevelser. Disse er subjektive og i den sammenheng lite sammenlignbare. Likevel kan jeg vurdere reliabiliteten i forhold til hvordan spørsmålene har blitt stilt til de ulike deltakerne, og om de har det samme utgangspunktet for å komme med noenlunde like svar.

I den sammenheng ønsker jeg å rette et kritisk blikk på min egen intervju- og analyseprosess. Reliabilitet blir ofte diskutert i sammenheng med ledende spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2009), hvor det påpekes at små endringer i spørsmålsformuleringen kan påvirke svaret i stor grad. Eksempelvis finner vi følgende spørsmål i intervjuguiden: «Har du fått noen form for veiledning i den nye jobben?». Dette spørsmålet ble stilt til alle deltakerne, men i flere tilfeller kom jeg med et oppfølgingsspørsmål, om mulige fadder eller mentorordninger, før lærerne i det hele tatt hadde fått tid til å tenke. Sett i ettertid vil dette kunne ha påvirket svarene til deltakerne i den retningen jeg ønsket. Jeg vil derimot påpeke at jeg er fornøyd med arbeidet med spørsmålsformuleringen i intervjuguiden. Det grundige arbeidet med og begrunnelsen for intervjuguiden tror jeg har hjulpet meg både i intervju- og analyseprosessen, og styrket oppgavens reliabilitet.

Videre ønsker jeg å rette et kritisk blikk på hvordan noen av spørsmålene ble stilt i intervjusituasjonen. De seks deltakerne ble stilt de samme spørsmålene på bakgrunn av intervjuguiden. Likevel kan det argumenteres for at deltakerne svarer på de samme spørsmålene, men med ulike kontekster. Med dette mener jeg at for eksempel spørsmålet «hvordan trives du med å praktisere vurdering i kroppsøvingsfaget», ses i en kontekst basert på det som har blitt pratet om tidligere, eksempelvis tilbakemeldinger. I en annen intervjusituasjon kan det samme spørsmålet ses i en kontekst hvor fokuset ligger på vurderingskriterier. Fortolkningen av svarene ses derfor i lys av hermeneutikken, og baserer seg på at erfaringene lærerne omtaler er subjektive og ikke alltid sammenlignbare. Seal (1999. Gjengitt av Thagaard, 2016) konkluderer med at

repliserbarhet, også referert til som ekstern reliabilitet, er vanskelig å oppnå i kvalitative studier, fordi det vil være svært vanskelig å gjenskape situasjoner den kvalitative forskningen baserer seg på. Thagaard (2016) påpeker at en forsker som studerer samme situasjon flere ganger, ikke kan opptre på samme måte og få de samme resultatene gang på gang.

Seal (1999, gjengitt av Thagaard, 2016), understreker at det tydelig må skilles mellom data som er hentet fra feltet, og forskerens fortolkninger av dette. Jeg har derfor valgt å tydeliggjøre direkte sitater i denne studien, ved å sette de i kursiv med innrykk og lærerens navn i parentes etter sitatet. Det er også enkelte tilfeller hvor lærernes meninger blir trukket frem uten at det er med et direkte sitat. Dette påpekes spesifikt ved at lærerne nevnes ved navn. Ellers er mine fortolkninger og diskusjoner satt opp med normalskrift, og kommer stort sett i etterkant av et direkte sitat. Dette vil gi leseren en god oversikt og gjøre analysen enklere å lese, samt mulighet for å kritisk vurdere studiens reliabilitet.

Etter å ha vurdert studiens reliabilitet, vil jeg påstå at den er god. Jeg har gjennom metodekapittelet redegjort og argumentert for mine valg gjennom hele forskningsprosessen, som er med på å skape en transparent forskningsprosess. Dette underbygger at forskningsprosessen har vært tillitsvekkende og troverdig.

3.5.2 Validitet

Validitetsbegrepet dreier seg om gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til (Thagaard, 2016). Evrett og Furseth (2016) viser til at validitet i forskning er spesielt viktig fordi det er vanskelig å vite om forskningen leverer det den lover, og man derfor ikke kan anta at de innsamlede data i en studie er gyldige. I denne studien har problemstillingene søkt etter nytdannede kroppsøvlingslæreres subjektive erfaringer med vurderingskompetanse, og lærernes erfaringer kommer tydelig frem i resultat- og analysekapittelet. Også intervju spørsmålene er nøye utarbeidet med hensyn til å svare på de to problemstillingene, med et fokus på å få frem lærernes individuelle erfaringer. Det er likevel ikke bare innsamlingsmetoden som er viktig for å vise til en valid

forskning. Thagaard (2016) trekker også frem formål med studien og studiens analyse som sentrale deler som må henge sammen, for at studien skal oppfattes som valid.

I denne studien har jeg anvendt kvalitativ metode og semistrukturert intervju som undersøkelsesmetode. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er det hensiktsmessig å foreta en grundig utspørring om meningen med det som blir sagt, for å sikre god validitet. I den sammenheng har jeg, som tidligere nevnt, nøye utarbeidet en intervjuguide hvor alle spørsmålene har til hensikt å undersøke ulike aspekter ved studiens problemstillinger. I tråd med en hermeneutisk tilnærming blir det argumentert for hvorfor fortolkningen som gjøres er viktig. I resultat- og analysekapittelet presenteres en rekke sitater fra alle lærerne i studien, som deretter fortolkes og diskuteres i lys av problemstillingene. Argumentasjonen skjer kontinuerlig, fordi det ifølge Thagaard (2016) er viktig at gjennomsiktigheten og de kritiske vurderinger som blir gjort i det kvalitative prosjektet må komme tydelig frem for å styrke validiteten.

Avslutningsvis ønsker jeg å rette et kritisk blikk mot studiens validitet. Jeg skal nå kort problematisere objektiviteten i kvalitativ forskning. Objektivitet i forskningen blir i flere metodebøker trukket frem som viktig. Kvale og Brinkmann (2009) problematiserer objektiviteten i kvalitativ forskning, og stiller seg blant annet spørsmålet om kunnskap som er produsert via intervju kan være objektiv. Her finnes det ikke et entydig svar, men det vises til at kvalitativ forskning kan strebe etter objektivitet på flere måter. Jeg har eksempelvis fokusert på en så objektiv transkripsjon av de kvalitative intervjuene som mulig. Jeg har forsøkt å transkribere så ordrett som mulig for å sikre mest mulig objektivitet, men det vil likevel være en viss risiko for at min subjektivitet påvirker transkripsjonen. «*Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form*» (Kvale og Brinkmann, 2009). Gjennom analysen har jeg fokusert på å tydelig begrunne og argumentere for de slutningene jeg trekker, for å sikre en så transparent analyseprosess som mulig. Dette har vært utfordrende fordi jeg forsøker å fremstille en objektiv forståelse av subjektive erfaringer. Til syvende og sist vil mine fremstillinger i denne studien, med bakgrunn i en hermeneutisk tilnærming, bære preg av mine subjektive fortolkninger av deltakernes svar. I den sammenheng har jeg redegjort for de fortolkningene og slutningene som trekkes underveis i studien, med et formål om å fremme en så valid forskningsprosess som mulig.

3.5.3 Overførbarhet

I kvalitativ forskning er fortolkningen grunnlaget for overførbarheten av studiens funn, og det er forskerens oppgave å argumentere for de fortolkninger som gjøres (Thagaard, 2016). Det er først når studiens reliabilitet og validitet er gjort rede for, at vi kan avgjøre studiens overførbarhet (Kvale og Brinkmann, 2009). Overførbarheten til en forskningsstudie sier noe om hvorvidt fortolkningene som er utarbeidet gjennom undersøkelsen, kan relateres til andre sammenhenger. I den sammenheng viser Thagaard (2016) til at gjentakelser er en faktor som knyttes til spørsmålet om overførbarhet. I dette legger hun at personer som arbeider innenfor det samme fagfeltet som studien, kan kjenne seg igjen i de tolkningene som formidles, som dermed kan bety at tolkningene er gjentakende og har en overføringsverdi utover den enkelte studiens rammer. Videre forklarer Thagaard (2016) at argumentasjonen for overførbarheten må knyttes til spesifikke trekk ved utvalget. I metodekapittel 3.2.4 har det blitt gjort rede for studiens utvalg, hvor utvalgets særtrekk kommer frem. Felles for alle i utvalget er at de er nyutdannede kroppsøvingslærere med minimum 60sp relevant utdanning. Det er grunn til å tro at studiens resultater er overførbare til andre nyutdannede kroppsøvingslærere, selv om studien undersøker subjektive erfaringer. De seks nyutdannede kroppsøvingslærerne omtaler en rekke subjektive erfaringer omkring vurderingskompetanse, og jeg oppfatter tendenser i disse svarene som overførbare. I dette legger jeg at svarene som presenteres i analyse og resultatkapittelet oppfattes som overførbare, da det kan tenkes at andre nyutdannede kroppsøvingslærere vil gjøre seg noenlunde like erfaringer. Jeg vil også påpeke at utvalget består av tre menn og tre kvinner. Det er ingenting som tyder på at kjønn har noen innvirkning på resultatene i min studie.

Avslutningsvis vil jeg påpeke at det er vanskelig å konkret si noe om overførbarheten til denne studien. Det er heller ikke dette som er poenget. Studiens problemstilling søker etter subjektive erfaringer. Disse erfaringene vil aldri fullt ut kunne være overførbare til andre individer. Likevel argumenterer jeg for at tolkningene som gjøres i studien vil kunne være overførbare til andre nyutdannede kroppsøvingslærere.

4. Resultater og diskusjon.

I dette kapittelet fremstilles resultatene og diskusjoner rundt svarene fra de ulike intervjuene. Kapittelet er inndelt i ulike hoveddeler basert på intervjuguiden. Under hver hoveddel presenteres et og et spørsmål fra intervjuene, hvor sitater fra deltakerne blir trukket frem og diskutert. I kapittel 4.1 presenteres lærerne som tar del i studien. I kapittel 4.2 får leseren en innledning til vurderingstematikken gjennom de innledende spørsmålene som ble stilt i intervjuene. Dette kapittelet skal også bidra til å bygge et forståelsesgrunnlag for hvordan de ulike lærerne erfarer sin vurdering og vurderingskompetanse. Kapittel 4.3 tar for seg den første problemstillingen i oppgaven: hvordan erfarer nyutdannede kroppsøvlingslærere sin vurderingskompetanse? Kapittel 4.4 og 4.5 omhandler ulike aspekter ved studiens andre problemstilling: hvordan erfarte de arbeidet med å tilegne seg denne kompetansen gjennom kroppsøvlingslærerutdannelsen og sin første periode i jobb? Det blir fokusert på kroppsøvlingslærerutdannelsen i kapittel 4.4, mens den første perioden i jobb er fokusområdet i kapittel 4.5. I kapittel 4.6 fokuseres det helt kort på tanker rundt videreutviklingen av vurderingskompetansen til de nyutdannede kroppsøvlingslærerne.

4.1 Presentasjon av lærerne.

I den følgende delen presenteres de seks nyutdannede kroppsøvlingslærerne som har deltatt i studien. Siden problemstillingene for studien søker etter personlige opplevelser og erfaringer, ser jeg på det som nyttig å gi leseren et lite kjennskap til de ulike deltakerne. Det vil blant annet presenteres hvilke skoletrinn de jobber på, hvilke fag de underviser i, og hvilken utdanning og til dels arbeidserfaring de har.

«Guro»

Guro er en kroppsøvlingslærer ved Grusen videregående skole. Hun underviser første, andre og tredjeklasse videregående i kroppsøving. Hun er også kontaktlærer for en tredjeklasse. Guro er også fagansvarlig i kroppsøving ved skolen. Hun jobber i et vikariat som tilsvarer en syttiprosent stilling. Hun har faglærerutdanning i kroppsøving

og idrettsfag fra Oslo MET, tidligere Høgskolen i Oslo og Akershus, og studerer for øyeblikket det andre året i en mastergrad i kroppsøving og pedagogikk ved Norges idrettshøgskole.

«Nina»

Nina er kroppsøvingslærer som jobber ved både Nedre ungdomsskole og Nytoppen videregående. Hun underviser i kroppsøving ved begge skolene. Nina har en stillingsprosent på førti prosent ved ungdomsskolen, og tjue prosent ved Nytoppen videregående. Tidligere har hun også jobbet i et hundre prosent vikariat ved Nepen barneskole, der hun blant annet underviste i kroppsøving. Utdannelsen har hun tatt ved Norges idrettshøgskole, der hun har fullført bachelorgrad i faglærer i kroppsøving og idrettsfag, og studerer for øyeblikket det andre året på en mastergrad i kroppsøving og pedagogikk.

«Theo»

Theo er en kroppsøvingslærer som jobber ved både Trygg og Tvebekk videregående skole. Han underviser i toppidrett på Trygg videregående, der han har et lite vikariat som han ikke er sikker på stillingsprosenten til. På Tvebekk videregående underviser han i et fast vikariat i en klasse i kroppsøving, der stillingsprosent ligger på ni prosent. Theo jobber også en del som vikar når det er behov. Han er utdannet faglærer i kroppsøving og idrettsfag, samt har et årsstudium i friluftsliv ved Norges idrettshøgskole. For tiden studerer han første året master ved seksjonen for kroppsøving og pedagogikk på Norges idrettshøgskole.

«Even»

Even underviser i kroppsøving, naturfag og FYSAK ved Ebben ungdomsskole. Dette er hans første år som hundreprosent lærer. Han har tidligere jobbet på Eidsen videregående skole i en femtiprosent stilling, der han underviste i toppidrett og kroppsøving. På Ebben ungdomsskole underviser Even åttende og tiendeklasse i kroppsøving, samt åttende, niende og tiendeklasse i FYSAK. Even har en bachelorgrad i fysisk aktivitet og helse, samt en European Master fra Norges idrettshøgskole. Han har også tatt PPU-utdannelse ved Norges idrettshøgskole.

«Oline»

Oline er en kroppsøvlingslærer som arbeider som lektor ved Osbjerg videregående skole. Hun har en hundreprosentstilling der hun underviser alle tre års trinn i idrettsfag og kroppsøving. Skoleåret hun ble intervjuet underviste hun kun kroppsøving i vg3, men har tidligere undervist kroppsøving vg1 og vg2, samt kroppsøving på en barneskole. Oline har tatt en faglærerbachelor i kroppsøving ved universitetet i Nordland. Hun har også mastergrad fra Norges idrettshøgskole ved seksjon for kroppsøving og pedagogikk. I tillegg har hun tatt et årsstudium i samfunnsfag.

«Bendik»

Bendik jobber hundreprosent på Brobakken barneskole. Han underviser femti prosent mat og helse og femti prosent kroppsøving, hovedsakelig på mellomtrinnet. Bendik har jobbet litt over et år på Brobakken. Han har en bachelorgrad i idrettsbiologi og en mastergrad med spesialisering i biomekanikk fra Norges idrettshøgskole. Han har også tatt PPU-utdannelse ved Norges idrettshøgskole.

4.2 Tanker om vurderingstematikken

Den første delen av resultat og drøftetekapittelet fokuserer på introduksjon til vurderingstematikken. Her ble det stilt store og åpne spørsmål, hvor tanken bak denne inngangen var å starte en tankeprosess hos deltakerne. Jeg erfarte i prøveintervjuene at det tok litt tid før deltakerne ble «varme i trøya», og pratet fritt om vurdering. Det var også eksempler hvor utsagn i starten av intervjuet senere ble endret eller utdypet av deltakerne.

4.2.1 Deltakernes tanker om vurdering

Vurdering er et omfattende tema i skolen, og det er lovfestet i forskrift til Opplæringsloven (2016) at elever har rett på å bli vurdert gjennom underveisvurdering og sluttvurdering, og at vurderingen skal dokumenteres. Engh (2011) viser i sin innledning til boken *Vurdering for læring i skolen*, at vurderingstematikken er

omfattende. Den pedagogiske debatten om vurdering i Norge har omhandlet alt fra sluttvurderingen i form av karakterer, eksamener, PISA-tester og nasjonale prøver, til hvordan vi skal vurdere elevene for at de skal bli mer motivert og få hjelp til å lære mer. Et stort antall vurderingsbegreper blir omtalt, som blant annet vurdering for læring, kjennetegn på måloppnåelse og undervisvurdering (Engh, 2011). Også Dobson, Eggen & Smith (2011), Gardner (2012) og Lauvås (2018), er bare noen få av de som viser til et bredt utvalg vurderingsbegreper, og at vurdering i skolen er svært omfattende. I den sammenheng kan det antas at svarene på hva lærerne i denne studien tenker på når det er snakk om vurdering, vil variere i stor grad. Dette spørsmålet innledet de kvalitative intervjuene i studien. Det første spørsmålet fokuserer på hva deltakerne tenker på når vi skal snakke om vurdering.

Da tenker jeg at det er et stort tema. Det kan være enkelt i teorien, jeg er jo faglærerutdannet og kan jo på en måte vurdere, men jeg merker at det er mer komplisert enn som så. (Theo)

Fire av de seks lærerne nevner at vurdering er omfattende, eller som Oline sier: *Uendelig*. Disse svarene ser jeg ikke på som veldig overaskende, da en rekke ulike kilder viser til at vurdering oppfattes som omfattende (Engh, 2011, Dobson, Eggen & Smith, 2011, Gardner, 2012 og Lauvås, 2018). Denne oppfatningen støttes også av Jonskås (2009), som viser til resultater i sin masteroppgave, hvor flere av kroppsøvlingslærerne påpeker akkurat dette. I min studie nevner fire av de seks lærerne at vurdering var omfattende. Det er ingen grunn til å tro at de resterende lærerne ikke føler det på samme måte, men det var ikke dette de tenkte på da jeg spurte om vurdering. Videre er det gjennomgående at alle deltakerne ser på vurdering som utfordrende. Min tolkning av lærernes svar beveger seg inn mot et inntrykk av at vurdering oppfattes som vanskelig og utfordrende, selv om ikke alle deltakerne nevner dette spesifikt. Årsaken til dette, er at fem av de seks svarene fokuserer på aspekter ved vurdering som er negativt ladet.

«Uff tenker jeg da, for det jo så stort, spesielt i kroppsøvlingsfaget. Det har jeg synes i fra starten av, og kanskje spesielt under PPU-studiet, fordi der var det uklart hvordan man skulle vurdere.» (Even).

For det første nevner Even spesifikt at vurdering oppleves som stort, noe jeg assosierer med omfattende. Han nevner også at det har vært uklart gjennom utdannelsen hvordan man skulle vurdere, samt at han bruker *Uff* som et bilde på hva han innledningsvis føler når det er snakk om vurdering. Dette styrker inntrykket av at vurdering oppleves som vanskelig og utfordrende. Det er viktig å påpeke at Even ikke har en negativ oppfatning av alt som har med vurdering å gjøre, men at denne oppfatningen var det første som ble nevnt i intervjuet. Det er ikke unaturlig at vurdering erfares som vanskelig og utfordrende. Vurdering blir nettopp pekt på som en av hovedutfordringene med kroppsøvfingsfaget, spesielt etter at innsats ble gjeninnført i 2012 som en del av vurderingsgrunnlaget (Arnesen, Nilsen og Leirhaug, 2013). Birkelund (2015) viser også til at vurdering og vurderingspraksis blir nevnt som noe av det mest utfordrende i yrkesutøvelsen blant nyutdannede kroppsøvfingslærere. Videre blir karakterer trukket frem av tre av deltakerne.

«Nei, med en gang du sier vurdering så tenker jeg jo karakterer.» (Bendik)

Halvparten av deltakerne tenker altså på karakterer når det er snakk om vurdering. Karakterer er en sentral del av opplæringen, og det står spesifisert i forskrift til Opplæringsloven §3-1 at elevene har rett på sluttvurdering, og i §3-17 til 3-19 spesifiseres det at sluttvurderingen i grunnskolen er standpunkt karakter og eksamens karakter (Opplæringsloven, 2016. §3-1, §3-17-3-19). Karakterer skal med andre ord være en sentral del av vurderingspraksisen til kroppsøvfingslærere. Ifølge hermeneutikken og Gadamer, har alle personer med seg en forhåndsforståelse basert på tidligere erfaringer, i dette tilfelle de seks kroppsøvfingslærerne. Græsholt (2011) undersøker i sin masteroppgave hvordan elever i videregående skole erfarer elevvurdering og hvordan vurderingskulturer kommer til uttrykk i kroppsøvfingsfaget. I den sammenheng kommer det frem at et stort antall av elevene forbinder vurdering i kroppsøvfingsfaget med tester og karakterer. Det kan synes som om de nyutdannede kroppsøvfingslærerne i min studie kan ha en forhåndsforståelse av vurdering i kroppsøvfingsfaget, fra sin tid som elever, som i stor grad baserer seg på karakterer. Det vil derfor være helt naturlig at karakterer blir trukket frem når det er snakk om vurdering i kroppsøvfingsfaget.

Som en del av §3-1 i Opplæringsloven, nevnes retten til underveisvurdering. Dette blir nevnt eksplisitt av to av deltakerne, på hva de tenker på når det er snakk om vurdering. Tilbakemeldinger og vurdering for læring ble begge trukket frem en gang hver.

«Det første jeg tenker på er at vurdering ikke kun er karakter. Det er også tilbakemeldinger underveis.» (Guro).

«Jeg er også veldig for dette med vurdering for læring, og det er noe jeg tenker mye på.» (Oline).

Tilbakemeldinger, som blir nevnt av Guro, kan forstås som en form for underveisvurdering og trekkes inn i tre av de fire forskningsbaserte prinsippene for god underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015a, 2015b). Prinsipp 1, 2 og 3 kan oppnås ved å bruke tilbakemeldinger som en metode. Det står eksempelvis at *«elevene og lærlingene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.»* (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Oline nevner at hun er veldig for dette med vurdering for læring. De fire prinsippene for god underveisvurdering som presenteres av Utdanningsdirektoratet, bygger som sagt på forskning på vurdering for læring. Prinsippet som er presentert over kan med andre ord trekkes inn som en form for vurdering for læring.

For å kort oppsummere hva de nyutdannede kroppsøvlingslærerne tenker på når vi skal snakke om vurdering, er svarene varierende og omhandler ulike aspekter innenfor vurdering. Vurdering blir sett på som omfattende og utfordrende, og den store variasjonen i svarene er derfor ikke veldig overraskende. Sluttvurdering i form av karakterer, underveisvurdering i form av tilbakemeldinger og vurdering for læring blir trukket frem.

4.2.2 Hvordan lærerne arbeider med vurdering i kroppsøvlingsfaget.

Dette spørsmålet utfordrer deltakerne til å tenke gjennom hvordan de arbeidet med vurdering i kroppsøvlingsfaget. Svarene vil ikke være helt dekkende for hvordan hver lærer praktiserer vurdering fullt ut, men gi en indikasjon på hvordan de til dels arbeider i sin yrkesutøvelse. Det vil være svært utfordrende å nevne alle vurderingsteknikker

som praktiseres, og svarene tolkes deretter. Tanken bak spørsmålet er å skape et forståelsesgrunnlag for hvordan kroppsøvingslærerne selv erfarer at de arbeider med vurdering.

Forhåndsbestemte vurderingskriterier blir nevnt av fire deltakere som viktig i deres arbeid med vurdering. Av disse trekker tre frem ferdighet, innsats og kunnskap som sentrale aspekter ved vurderingskriteriene.

«Jeg lager alltid vurderingskriterier som jeg legger ut før et emnekurs, slik at elevene kan se hva de blir vurdert i. Dette har jeg erfart at elevene er veldig glade for ... Jeg tar utgangspunkt i kompetansemålene når jeg lager vurderingskriterier. Så setter jeg opp ut ifra dette med ferdigheter, innsats og forståelse, kunnskap, det er de begrepene som brukes.» (Oline)

Den femte dimensjonen til Fjørtoft og Sandvik (2016) innenfor vurderingskompetanse, omhandler læringsmål og kriterier. Denne dimensjonen tar for seg det å sette tydelige mål og kriterier som skal ligge til grunn for vurderingen, og at disse tydelig skal kommunisere til elevene hva som er forventet, og hva elevene skal vite noe om, kunne gjøre eller forstå. På bakgrunn av det Oline forteller om egen vurderingspraksis, faller dette godt innunder den femte dimensjonen om vurderingskompetanse. Det kan også argumenteres for at den vurderingspraksisen Oline nevner over, er i samsvar med Utdanningsdirektoratets første prinsipp for god undervisvurdering. Der står det at *«Elevene og lærlingene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem.»* (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Ved at Oline tydeliggjør vurderingskriterier, med bakgrunn i kompetansemålene, og deler disse inn i kategoriene ferdigheter, innsats og forståelse, og kunnskap, kan dette bidra til at elevene i større grad forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem.

Nina nevner også at hun deler inn vurdering i ulike deler. Hun deler inn vurderingen etter innsats, fair play og holdninger, kunnskap og forståelse, og ferdigheter og utvikling. I likhet med Oline forteller hun at hun arbeidet aktivt for å bevisstgjøre elevene på hva de blir vurdert på, og at vurderingskriteriene blir lagt frem for elevene i forkant. Gjennom masteroppgavene til Hansen (2017), som undersøker ungdomsskoleelevers opplevelse av vurderingspraksisen i kroppsøvingsfaget, og

Eggesvik og Johansen (2012), hvor yrkesfagelevers oppfatning av vurdering i kroppsøvingfaget på videregående blir undersøkt, kommer det frem at elevene i liten grad kjenner til kompetansemålene og vurderingskriteriene i faget. Resultatene viser også til at elevene skulle ønske det var et større fokus på vurderingskriterier, undervisvurdering og egenvurdering. Studien til Eggesvik og Johansen (2012) er gjort før innføringen av den nye læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015d), og den nasjonale satsingen på vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2015a), noe som kan ha innvirkning på ulikheten i svarene fra min og deres studie. På bakgrunn av utsagnene til fem av de seks lærerne i min studie, tyder mye på at bevisstgjøring av kompetansemål og vurderingskriterier i stor grad er en del av deres yrkesutøvelse. Funn som blir presentert av Leirhaug (2016) støtter dette inntrykket. Her vises det til at lærerne i studien er opptatt av å klargjøre vurderingskriterier for elevene, men at vurderingspraksisen deres ikke reflekterer tilstrekkelig rundt de fire prinsippene for god undervisvurdering.

Satsingen *Vurdering for læring* (Utdanningsdirektoratet, 2015a) har som mål å videreutvikle en vurderingskultur i den norske skolen, og en vurderingspraksis som har læring som mål. Det kommer frem at resultatene så langt ved satsingen, blant annet har ført til bedre forståelse for læreplaner og kompetansemål, samt at elevene har bedre kjennskap til mål og vurderingskriterier enn tidligere. Det står også spesifisert i §3-3 i forskrift til Opplæringsloven at det er de samlede kompetansemålene i Læreplanen for fag som danner grunnlaget for vurdering i kroppsøving (Opplæringslova, 2016). Det vil derfor være viktig at elevene kjenner til kompetansemålene i faget, for å vite hva de blir vurdert på.

Fem av deltakerne i denne studien nevner spesifikt at bevisstgjøring hos elevene av hva de blir vurdert på, ses på som viktig. Det kan med andre ord tyde på at de nyutdannede kroppsøvingslærerne i denne studien henger med på utviklingen av vurderingspraksisen i den norske skolen, i tråd med satsingen *Vurdering for læring*. Leirhaug (2016) viser derimot i sin doktorgradsavhandling til at flertallet av elevene i studien i liten eller ingen grad har erfaring med tre av de fire nøkkelprinsippene for vurdering for læring. Han konkluderer også med at kroppsøvingslærere ikke besitter nødvendig kunnskap om, eller kompetanse i vurdering for læring til å kunne integrere det som en effektiv del av

undervisnings- og læringsarbeid. Bakgrunnen for Leirhaugs konklusjoner finner vi blant annet i hans fjerde artikkel *It's the other assessment that is the key: Three Norwegian physical education teachers' engagement (or not with assessment for learning)* (Leirhaug, 2016). Denne artikkelen baserer seg på tre lærere som forteller at de praktiserer vurdering for læring i sin undervisning. Det kommer frem at de vektlegger vurderingskriterier, akkurat som fem av de seks lærerne i min studie forteller, men at det kan virke som den summative vurderingen dominerer over de formative intensjonene. Lærerne blir mer opptatt av vurdering og å klargjøre kriterier, enn å planlegge og tilrettelegge for elevens læring. Det at mine funn peker i retning av at de nyutdannede kroppsøvingslærerne vektlegger bevisstgjøring hos elevene over hva de blir vurdert på, i tråd med prinsippene for god undervisningsvurdering, betyr ikke nødvendigvis at vurderingspraksisen i seg selv klarer å fremme vurdering for læring, selv om det er intensjonen.

Tre deltakere trekker frem tilbakemeldinger, og det å skrive ned konkrete tilbakemeldinger i etterkant av kroppsøvingsstimene som en viktig del av deres vurderingsarbeid. Både Theo og Even forteller at de ønsker å skrive ned tilbakemeldinger til hver elev i etterkant av hver økt. Even skriver korte kommentarer og setter små pluser og minuser ut ifra øktens tema, noe elevene er klar over. Theo gjør mye av det samme, da han skriver korte kommentarer om hver elev basert på kriteriene som gjelder for økta og grad av måloppnåelse. Han spesifiserer også at «*jeg vil heller bruke tid på å dokumentere for å lage et godt grunnlag for vurdering, enn å bruke for liten tid.*» (Theo). Guro forteller at hun jobber med tilbakemeldinger på følgende måte.

«Etter hver eneste time skriver jeg tilbakemeldinger til alle elevene, veldig kort, som går på innsats, ferdigheter og kunnskap. Jeg vektlegger alle likt, og tar utgangspunkt i målene jeg har satt for timen. Så hvis vi har en time med yoga, så har jeg satt opp et ferdighetsmål, et kunnskapsmål og et holdningsmål, som jeg presenterer for klassen. Ferdighetsmålet kan da være at en skal lære seg noen enkle øvelser innenfor yoga. Holdningsmålet, som er det jeg skriver tilbakemeldinger på, her skriver jeg kun korte setninger, for mer har jeg ikke tid til. Jeg skriver F for ferdighet, I for innsats, muntlig aktivitet MA, har jeg også, for det sier noe om kunnskap gjerne.» Guro.

Alle de tre lærerne som er nevnt over forteller at de bruker tilbakemeldinger aktivt i sitt vurderingsarbeid. Tar vi et tilbakeblikk på Fjørtoft og Sandvik (2016) sin fjerde dimensjon, *Feedback*, ser vi at denne dimensjonen inneholder betingelser som må på plass for at elevene skal kunne dra nytte av tilbakemeldinger. De må blant annet vite hva som kjennetegner god praksis, som kan være en forståelse for læringsmålene, som Guro forteller at tilbakemeldingene hennes tar utgangspunkt i. Også Utdanningsdirektoratets to første prinsipper for god undervisvurdering omhandler tilbakemeldinger. Prinsippene går ut på at elevene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, og at elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg (Utdanningsdirektoratet, 2015b). På bakgrunn av utsagnene over, kan mye tyde på at hensikten med tilbakemeldingene som brukes i vurderingsarbeidet til de tre kroppsøvlingslærerne er for dokumentasjonens skyld. Theo nevner dette spesifikt, mens både Guro og Even forteller at det er snakk om skriftlige tilbakemeldinger. Det er ingenting ved utsagnene som indikerer at tilbakemeldingene ikke er ment for å utvikle læring, snarere tvert imot. Jeg tolker lærernes kjennskap til og viktigheten av gode tilbakemeldinger dithen at de har en god forståelse for hva tilbakemeldinger kan oppnå, i lys av prinsippene for god undervisvurdering.

En av lærerne trekker frem et ønske om å utforske personlig vurderingspraksis, med et særlig fokus på vurdering for læring.

«Nå har jeg kommet meg gjennom denne prosessen (her er det snakk om den første perioden i jobb, som opplevdes som hektisk) og fått landet litt, så nå vil jeg utforske min egen praksis rundt vurdering. Der er jeg veldig inne på det med vurdering for læring. Jeg synes generelt det er alt for mye fokus på karakterer og vurdering. Elevene er for opptatt av sluttresultat og ikke hva de skal lære... Så jeg har veldig lyst til å trekke fokus vekk fra sluttresultat, men det er tidkrevende. Det er mer tidkrevende å jobbe med vurdering for læring, enn av læring.»
(Oline).

Oline viser her kjennskap til vurdering for læring, og viser til et ønske om å utforske denne praksisen. Det er interessant at hun nevner at det er for mye fokus på karakterer og vurdering, særlig blant elevene. Det kom frem innledningsvis i intervjuene, at tre av seks deltakere tenker på karakterer når det er snakk om vurdering. Det kan tyde på at det

ikke bare er Oline som føler at karakterer har en stor del av vurderingsarbeidet. Oline påpeker derimot at noe av årsaken kan være at det er mer tidkrevende å arbeide med vurdering for læring, enn vurdering av læring. Jeg tolker Olines utsagn av vurdering av læring, at det er snakk om summativ vurdering.

Egenvurdering blir trukket frem av to lærere. Guro forteller at hun praktiserer egenvurdering etter hver periode, noe jeg forstår som mindre emnekurs eller perioder med en bestemt aktivitet eller idrett. Hun forklarer at hun bruker vurderingskriterier som går på innsats, ferdigheter og kunnskap som blir satt inn i en tabell, hvor grad av måloppnåelse er definert innenfor de tre kategoriene. Elevene bruker denne tabellen til å plassere seg selv etter hver periode, i form av en egenvurdering hvor de kommer med eksempler på hvorfor de mener de ligger der de ligger innenfor innsats, ferdigheter og kunnskap. Elevene skal også kort skrive hva de kan gjøre for å utvikle seg videre. Guro viser til en tydelig strukturert metode for egenvurdering der det kan virke som at elevene i stor grad må reflektere over eget arbeid i timene. Bendik viser til en litt annen bruk av egenvurdering i sin vurderingspraksis.

«Så vurderingen min her er jo svært enkel. Hvis jeg ser at ting ikke fungerer, så blåser jeg av. Så samler jeg elevene og spør dem hva det er som ikke fungerte. Så de vurderer jo seg selv egentlig, jeg får de til å reflektere over hva de selv gjør... Jeg opplever at den mest effektive vurderingen som jeg gir elevene, er den de gir seg selv.» (Bendik).

Det kan virke som om egenvurderingen til Bendik er mer situasjonsbetinget enn den Guro nevner. Bendik nevner jo at han blåser av hvis ting ikke fungerer. Deretter får han elevene til å reflektere rundt hva det var som ikke fungerte. Det kan tyde på at denne egenvurderingen ikke er planlagt, og det derfor ikke er forhåndsbestemte kriterier for hva elevene skal vurdere ut ifra. I § 3-12 i Opplæringsloven påpekes det «*at egenvurderingen er den del av undervisningsvurderingen, og at formålet er å få elevene til å reflektere og bli bevisst på egen læring*» (Opplæringsloven, 2016). Det kan forsvares at begge egenvurderingsteknikkene som blir nevnt av Guro og Bendik praktiseres for å oppnå § 3-12 om egenvurdering. Fjørtoft og Sandvik (2016) sin sjette dimensjon *Styring, ledelse og ansvar*, tar for seg hvordan vurdering virker tilbake på undervisning og læring. Det kan argumenteres for at Bendik sin egenvurderingsteknikk, som omfatter

spontane egenvurderinger, kan utfordre elevene til i større grad reflektere rundt egen praksis i kroppsøvingfaget. Den kan likefullt ha en negativ effekt, hvor elevene blir redde for å gjøre feil slik at de blir satt i en situasjon hvor de må reflektere over hva de har gjort.

Medelevvurdering blir nevnt av to deltakere. Even nevner at han bruker elever som ikke kan være med i undervisningen til å vurdere medelever. Det samme nevner Guro. Black og Wiliam (2009), Burner (2014) og Sandvik og Buland (2014) ser tydelige fordeler med hverandrevurdering som en vurderingsstrategi innenfor vurdering for læring.

Spørsmålet hvordan arbeider du med vurdering, har bidratt til å skape en viss forståelse for hvordan de nyutdannede kroppsøvingslærerne i denne studien arbeider med vurdering. Utsagnene som er trukket frem og begrunnet med bakgrunn i teori, vil bli brukt videre for å besvare studiens problemstillinger. Før vi kommer dit skal jeg belyse hvordan deltakerne trives med å praktisere vurdering i kroppsøvingfaget. Dette aspektet kan bidra til å skape en helhetsforståelse av hvordan de nyutdannede kroppsøvingslærerne erfarer sin vurderingskompetanse.

4.2.3 Trivsel med å vurdere i kroppsøvingfaget.

Spørsmålet som nå ble stilt til deltakerne gikk ut på om de trives med å praktisere vurdering i kroppsøvingfaget, og hvordan. Inntrykket er at svarene i stor grad blir preget av lærerens interessefelt og/eller område som engasjerer. Poenget mitt underbygges når vi ser på variasjonen av svarene på det samme spørsmålet. Det er viktig å ha med seg at intervjuet fungerte som en samtale, der jeg som intervjuer fulgte opp hvert spørsmål ulikt fra intervju til intervju.

To av lærerne trekker frem at de trives med å praktisere vurdering i kroppsøvingfaget, blant annet fordi det er utfordrende.

«Ja, foreløpig gjør jeg jo det. Det er utfordrende. Jeg prøver jo etter hver time å notere ut ifra det skjemaet med de fire punktene som jeg pratet om.» (Nina)

Guro nevner også at hun trives med å praktisere vurdering i kroppsøvingfaget fordi det er utfordrende. At to av lærerne trekker frem trivsel med vurderingsarbeidet er ikke

overraskende, hvis vi ser på funn fra Skaalvik og Skaalvik (2017) sin studie om trivsel og stress blant lærere i grunnskolen og videregående skole. Her kommer det frem at mange lærere opplever stress og utmattelse i forbindelse med læreryrket, men at de fleste lærerne rapporterer om høy trivsel, engasjement og tilhørighet i undervisningsarbeidet, hvor vurdering er en sentral del.

I motsetning til at to av lærerne trives med å vurdere, blir vurdering sett på som vanskelig av en lærer.

«Jeg synes det er vanskelig å få med seg alt. Det er alltid noe som skjer. Noen skader seg litt, noen kan ikke være med, noen krangler, også plutselig er det noen som gjør noe veldig bra. Det får du ikke alltid med deg. Så jeg synes det er vanskelig, men det handler jo litt om erfaring også.» (Even)

Det kan tyde på at Even opplever at vurderingsarbeidet han er pålagt er for utfordrende, og at han ikke får praktisert vurdering slik han ønsker. Han trekker frem utfordringer ved at det er vanskelig å få med seg alt, og at det alltid er noe som skjer. Jeg forstår det slik at fokuset stadig trekkes vekk fra vurderingsarbeidet, som går utover selve vurderingen. Amundsen (2009) har i sin studie undersøkt nyutdannede lærere og deres behov for veiledning. I denne studien kommer det blant annet frem at mange lærere ikke føler at tiden strekker til, og at atferdsproblematikk opptar nesten all tiden og går ut over andre arbeidsoppgaver. Even påpeker ikke spesifikt at det er atferdsproblematikk som er årsaken til at han ikke får med seg alt han vil, men det kan tolkes som en medvirkende årsak. Han belyser også at vurdering handler om erfaring, noe han selv mener han foreløpig ikke har så mye av. Dette er en interessant selvrefleksjon, da det i lys av erfaringsbegrepet til Dewey (1997) og kontinuitets- og interaksjonsprinsippet, kan tyde på at Even ikke har gjort seg opp nok erfaring til å bedrive vurderingsarbeidet slik han ønsker. Jeg tolker Evens svar slik at han enda ikke har funnet vurderingsteknikker han synes fungerer optimalt, og at utenforstående faktorer påvirker vurderingsarbeidet for mye. Det kan altså tyde på at Even til dels mistrives med å vurdere i kroppsøvingfaget. Theo kommer med en tredje vinkling på spørsmålet.

«Det er jo på en måte den forpliktende delen av jobben. Altså jeg trives godt med å undervise, men jeg har ikke tenkt så mye på om jeg trives med vurdering

egentlig. Hittil har det bare vært undervisvurdering, og det syns jeg er ålreit.»
(Theo)

Theo har ikke gjort seg opp en mening om han trives med vurdering eller ikke, men han nevner at han trives med å undervise og at undervisvurdering er ålreit. Årsaken til dette kan være, i lys av erfaringsbegreper, at Theo ikke har nok erfaring av betydning til å kunne ta stilling til om han trives med å vurdere i kroppsøvingsfaget eller ikke.

Guro, som tidligere påpekte at hun trives med å vurdere i kroppsøvingsfaget fordi det er så utfordrende, trekker frem egenvurdering som en vurderingsteknikk hun trives med. Inntrykket mitt er at personlige positive erfaringer med denne vurderingsformen har ført til gode erfaringer og et ønske om videre bruk av denne praksisen. Guro sier følgende om egenvurdering.

«Elevene praktiserer blant annet egenvurdering. Og jeg tror at du får et mye bedre forhold til vurdering i kroppsøving og hvordan de blir vurdert gjennom det. Også vil du kanskje få mindre overraskelser og klager.» (Guro)

Bendik er på sin side mer kritisk til eget vurderingsarbeid. Han forteller at han ser på sin vurdering som mer en form for veiledning enn en vurdering.

«Den metoden jeg bruker, den funker... Også var det et spørsmål om min metode er god da. Når skal jeg samle sammen alle elevene? Skal jeg ødelegge leken for hele gjengen, fordi det er tre elever som ødelegger? Der burde jeg nok bli flinkere til å bruke en annen metode. Kanskje prøve å prate med de elevene det gjelder, bygge relasjoner til disse... Jeg føler det blir mer en veiledning der jeg leder de inn på rett spor. Man kan jo kalle det for vurdering for læring.»

(Bendik)

Oline og Even trekker frem et ønske om at det ikke skulle vært vurdering i kroppsøvingsfaget. Her tolker jeg svarene dithen at det er den summative vurderingen i form av karakterer de ikke ønsker. Oline påpeker at vurdering er helt nødvendig for fagets legitimering, men at det er vurderingstyper og vurderingsteknikker man burde diskutere. Even trekker frem at det er en personlig mening det å ikke skulle gi karakterer i kroppsøvingsfaget.

«Ja, det er en personlig mening da, så syns jeg det å vurdere i kroppsøving, vertfall når det kommer til karakterer, så mener jeg at de ikke skal ha karakterer i ungdomsskolen.» (Even)

Som en kort oppsummering på spørsmålet om de nyutdannede kroppsøvingslærerne trives med å praktisere vurdering i kroppsøvingsfaget, kan vi si at meningene er delte. Flere av lærerne trives med vurderingsarbeidet fordi det er så utfordrende. Andre gir inntrykk av at vurderingsarbeidet kan bli for vanskelig på grunn av mangel på erfaring og forstyrrende faktorer som ikke har med vurdering å gjøre. En tredje mening trekker frem et ønske om at det ikke skulle vært karakterer i kroppsøvingsfaget. Intervjuene frem til dette punktet er blitt brukt for å danne et forståelsesgrunnlag for hvordan de forskjellige deltakerne erfarer og opplever vurdering og sitt vurderingsarbeid. Dette grunnlaget vil brukes videre i diskusjonen av hvordan de nyutdannede kroppsøvingslærerne erfarer sin vurderingskompetanse, og hvordan de erfarte arbeidet med å tilegne seg denne kompetansen.

4.3 Personlig vurderingskompetanse

I den følgende delen av analysen blir den første problemstillingen i oppgaven direkte belyst. Den første problemstillingen lyder som følger: Hvordan erfarer nyutdannede kroppsøvingslærere sin vurderingskompetanse?

4.3.1 Erfaringer med egen vurderingskompetanse.

I forkant av dette spørsmålet ble vurderingskompetansebegrepet avklart slik jeg definerer det i denne studien. Begrepsavklaringen ble tatt med for å få deltakerne til å tenke gjennom flere aspekter ved sin kompetanse, samt sikre en felles forståelse for hva det ligger i begrepet. Det er viktig å ta med i tolkningen at denne avklaringen kan ha bidratt til å forme svarene til deltakerne.

I boken *Vurderingskompetanse i skolen*, viser Fjørtoft og Sandvik (2016) til resultater fra Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS) som blant annet har undersøkt

hvordan læreres vurderingskompetanse kommer til uttrykk gjennom fortolkninger og forståelser. Her kommer det frem at det eksisterer mange ulike forståelser og fortolkninger av god vurderingspraksis og vurderingskompetanse. Dette på tross av at flere av deltakerne har deltatt i utviklingsprosjektet *vurdering for læring* (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Resultatene viser med andre ord at det kan oppstå ulike forståelser av god vurderingspraksis mellom individer, selv om individene arbeider ut ifra de samme retningslinjene. De samme tendensene kommer til uttrykk når jeg i denne studien spurte hvordan de nyutdannede kroppsøvlingslærerne erfarer sin vurderingskompetanse.

Tre av lærerne trekker frem at de er ferske i yrket. Inntrykket mitt var at disse mente de ikke følte seg så kompetente, fordi de mangler erfaring. Likevel fikk jeg inntrykk av at de innså at de muligens var ganske kompetente underveis i intervjuene.

«Jeg tenker jo at jeg er veldig fersk i dette yrket. Så jeg merker jo at hvis jeg sammenligner meg med kolleger som har jobbet i tjue år, så føler jeg meg ikke så veldig kompetent akkurat nå. Samtidig så føler jeg at jeg er det, fordi jeg har jo en god utdanning der jeg har lært en del om vurdering... Jeg mangler nok litt av den praktiske erfaringen.» (Nina)

Nina sammenligner seg selv med kolleger som har jobbet i tjue år. Her vil det være naturlig å føle seg mindre kompetent, fordi kollegene hun sammenligner seg med har tjue års erfaring fra yrket. Hun velger også å trekke inn en annen vinkling, hvor hun forklarer at hun føler seg kompetent, på tross av at hun mangler erfaring. Hun trekker frem utdannelsen og viser til at hun har lært en del om vurdering. Nina trekker frem to interessante aspekter ved erfart vurderingskompetanse. På den ene siden føler hun seg lite kompetent, mens på den andre siden føler hun seg kompetent likevel. Noe av årsaken til at Nina erfarer sin vurderingskompetanse på denne måten, kan spores til hva som ligger i begrepet vurderingskompetanse. Fjørtoft og Sandvik (2016) sin første dimensjon omhandler *metode og praksiser*. Denne dimensjonen tar for seg viktigheten av teoretisk kunnskap om hvordan elevene kan utvikle sin kompetanse. Denne kunnskapen kan det være Nina føler hun besitter på bakgrunn av hva hun har lært i utdannelsen. Den første dimensjonen omhandler også kunnskap om å skape faglig relevante situasjoner hvor elevene kan utvikle sin kompetanse. Dette aspektet kan Nina

føle hun ikke er så kompetent på, fordi det krever en viss praktisk erfaring. Det samme gjelder den tredje dimensjonen til Fjørtoft og Sandvik (2016). Denne dimensjonen omhandler kunnskap om formativ og summativ vurdering, noe Nina skal ha tilegnet seg gjennom utdannelsen, men også ferdigheter innenfor formativ og summativ vurdering. Det er naturlig å ikke føle seg kompetent på en ferdighet man aldri, eller bare delvis har praktisert. Nina påpeker dette på et senere tidspunkt i intervjuet. *«Jeg tenker at man ikke kan føle seg kompetent til å sette karakter, når man aldri har satt en karakter før.»* En forenklet sammenligning kan være en smash i volleyball. Du kan ha lest om teknikken og sett den bli gjennomført på film, men du vil ikke føle deg kompetent til å gjennomføre teknikken før du har prøvd den en rekke ganger. Den praktiske erfaringen med vurdering vil med andre ord være et svært viktig aspekt for å føle seg vurderingskompetent.

Det er akkurat den praktiske erfaringen som spesifikt blir trukket frem av tre av lærerne. De viser til mangel på den praktiske erfaringen som en faktor som påvirker hvor kompetente de føler seg. Den praktiske erfaringen blir sett på som verdifull, og et skritt på veien for å utvikle og styrke vurderingskompetansen. Guro forteller at hun tror hun har en god vurderingskompetanse, men at hun absolutt ikke er utlært. Hun forklarer videre at hun tror det er mye hun kommer til å endre på de neste årene, som en følge av at hun har tilegnet seg mer praktisk erfaring. Even har noe av den samme vinklingen.

«Ja, jeg tenker det som ligger i bunn er en forståelse av fysisk aktivitet, eller det å være i fysisk aktivitet. Det som handler om kroppslig læring. Generelt det å kunne bruke kroppen til ulike ting, den kompetansen føler jeg er god... Også er det erfaringen jeg mangler da, men den vil jo komme.» (Even).

Even velger å fokusere på en forståelse av fysisk aktivitet, som noe som må ligge til grunn i hans vurderingskompetanse. Han viser til at han føler denne kompetansen er god, men at det er erfaringen han mangler. Han nevner også at denne erfaringen vil komme. Mangel på erfaring er altså en gjentakende oppfatning blant flere av de nyutdannede kroppsligslærerne når det kommer til hvordan de erfarer sin vurderingskompetanse.

Videre oppfattes vurderingskompetansen som god av tre av lærerne. Inntrykket er at de er delvis ydmyke og ikke beskriver seg som utlærte, men at de blant annet ser verdien av utdannelsen sin. Både Nina og Guro nevner at de føler de har en god vurderingskompetanse og at de har lært en del om vurdering. Bendik har en litt annen vinkling der han fokuserer på egen vurderingspraksis.

«Jeg føler jo at jeg har en god vurderingskompetanse. Det er lenge siden jeg har hatt om vurdering for læring nå, det er ikke alltid jeg husker begrepene, men når du repeterer dem nå, så tenker jeg jo at det er akkurat sånn jeg jobber til daglig. I forhold til når jeg lager økter, setter opp mål, undervisvurdering i økten, også konkluderingen og gå gjennom læringsmålene på slutten av økten.» (Bendik).

Bendik forteller at han føler han har en god vurderingskompetanse. Han forklarer dette med å vise til hvordan han jobber til daglig med vurdering. Det er interessant å merke seg at han nevner at han ikke husker begrepene, men når jeg nevner dem gjennom intervjuet så forklarer han at det er akkurat slik han arbeider. Leirhaug (2016) konkluderer blant annet med at kroppsøvlingslærere ikke besitter nødvendig kunnskap om, eller kompetanse i vurdering for læring til å kunne integrere det som en effektiv del av undervisnings- og læringsarbeid. Er tilfellet at Bendik bevisst jobber med teknikker som omhandler vurdering for læring, eller inkluderer hans vurderingspraksis vurdering for læring uten at det nødvendigvis var en klar hensikt?

«Lærere med svak faglig og fagdidaktisk kompetanse synes å ha utfordringer med å forstå og operasjonalisere vurdering for læring på en tilfredsstillende måte. Samtidig ser vi at faglig sterke lærere har en implisitt forståelse av hva god vurdering betyr og har praksiser som i høyeste grad bidrar til å fremme elevenes læring og motivasjon i fagene, selv om de selv ikke har en klar forståelse av den undervisningen de bedriver kan kjennetegnes ved de fire prinsippene for god vurderingspraksis.» (Fjørtoft og Sandvik, 2016, s. 276).

Bendik er, sammen med to andre lærere, den som har høyest utdanning i studien, med seks år høyere utdanning. Han er likevel den læreren med den korteste lærerutdannelsen, da han har et årsstudium i PPU. Dette kan ha ført til at han har fått mindre tid til modning for å forstå en del vurderingsbegreper, enn lærerne med lengre

lærerutdanning. Med bakgrunn i sitatet over kan han ha utfordringer med å fullt ut forstå vurdering for læring på en tilfredsstillende måte, og dermed si seg fornøyd med egen vurderingspraksis. Det kan være at Bendiks vurderingspraksis oppfyller samtlige av de fire prinsippene for god undervisvurdering på en tilfredsstillende måte, poenget er at han muligens ikke har nok innsikt i vurdering for læring, og dermed sier seg fornøyd med egen vurdering, i motsetning til en lærer med høyere fagdidaktisk kompetanse som hadde gjennomført den samme vurderingspraksisen.

Oline trekker frem vurderingskompetansen sin som noe som hun aldri blir helt ferdig med. Jeg tolker det dithen at hun da mener man aldri kan si seg fornøyd med den vurderingskompetansen man besitter, men hele tiden må søke å utvikle den.

«Jeg erfarer den som en kompetanse som man aldri blir ferdig med, det er som et arbeidskrav, det er ikke noe tak på det. Jeg tror hele tiden du må utvikle din vurderingspraksis. Du skal selvfølgelig finne ting som fungerer, men viktigst av alt noe som elevene får utbytte av. Men så er jo også samfunnet i endring, skolesystemet i endring, fagene, det kommer nye læreplaner, så man må hele tiden fornye seg. Det å si at man er god på det ene, blir litt naivt tror jeg. Jeg føler at man hele tiden må ha faglig utvikling, noe som det må være fokus på i skolen.» (Oline).

Leirhaug (2016) støtter oppfatningen til Oline, ved at han viser til at det er fundamentalt viktig at lærerne er godt utdannet i vurdering og forstår det å være vurderingskompetent som en pågående prosess. Også Damsgaard og Heggen (2010) viser til lignende resultater i sin studie, hvor de intervjuede lærerne ikke ser på seg selv som ferdig kvalifiserte etter utdannelsen, men at kompetanse og kvalifisering til læreryrket ses på som en kontinuerlig prosess.

Som et kort oppfølgingsspørsmål til hvordan lærerne erfarer sin vurderingskompetanse, ble det spurt om hva de føler de var gode på i sin vurderingskompetanse. Nedenfor vil det presenteres et utvalg av hva lærerne trakk frem, for å vise omfanget av svarene som ble gitt.

Med innføringen av den reviderte læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015d) har innsats blitt en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. I den

sammenheng har Utdanningsdirektoratet definert at innsats innebærer «*at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysiske kapasitet. Det innebærer at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget.*» (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Etter gjeninnføringen av innsats som grunnlag for vurdering, har vurdering blitt pekt på som en av hovedutfordringene med kroppsøvingfaget (Arnesen, Nilsen og Leirhaug, 2013). Nettopp det med at innsats oppleves som vanskelig å vurdere, blir trukket frem av to av lærerne i denne studien. Even forteller at innsats er viktig i hans vurderingsprosess, for han mener elevene kan nå så langt de vil i faget hvis de har god innsats. Deretter påpeker han at det er vanskelig å vurdere hvem som har god innsats, fordi han ikke klarer å få med seg alt som skjer hele tiden. Han påpeker også at over en lang periode får han med seg hvem som har god innsats. Guro har en litt annen beskrivelse på hvorfor hun synes det er vanskelig å vurdere innsats.

«Det som er vanskelig er jo å se på innsats. Hva vil god innsats bety? Er det at de er røde i kinnene, eller at de puster og peser, eller at de jobber fokusert. Altså det er vanskelig, det blir jo så subjektivt. Så jeg har veldig lyst til å sette meg mer inn i innsatsbegrepet.» (Guro).

Det kommer også frem at to av lærerne opplever innsats som enkelt å vurdere, i motsetning til Guro og Even. Nina forteller at hun føler det å se på innsats og holdninger er mye enklere enn å skulle se på kunnskapsnivå og ferdigheter, fordi innsats og holdninger er så tydelige. Theo har noe av den samme oppfatningen.

«Mens innsats tenker jeg det er litt enklere å få en forståelse av, eller et inntrykk vertfall... Så jeg synes jeg får en god indikator på grad av innsats gjennom en periode med aktivitet.» (Theo).

Det er interessant at opplevelsen av å vurdere innsats i kroppsøvingfaget er så ulik mellom lærerne. Basert på funn fra Bach (2015) og Næss og Aasland (2013), har lærere en forholdsvis god forståelse for hva innsats i kroppsøving innebærer og hva det ligger i innsatsbegrepet. Det kan derfor antas at lærerne har gjort seg ulike erfaringer, som har ført til en så ulik opplevelse med å vurdere innsats i kroppsøvingfaget.

Det å sette tydelige mål for timen blir av en lærer trukket frem som noe hun føler hun er god på.

«Jeg synes det funker bra å sette et mål for timen, altså et kompetansemål som man lager et læringsmål ut ifra. Også er det målene man vurderer etter. Som for eksempel at elevene utviste fair play i håndball. Og da kan jeg på en måte se om den eleven gjorde det. Om den respekterte andre, respekterte resultater, fulgte regler.» (Nina)

Som det er blitt vist til tidligere, tar Fjørtoft og Sandvik (2016) i sin femte dimensjon for seg blant annet mål og kriterier som viktig for en god vurderingskompetanse. Nina forteller at hun er fornøyd med hvordan hun setter mål for timen, med bakgrunn i et kompetansemål, som gjøres om til et læringsmål. Hun har tidligere fortalt at hun arbeider aktivt for å bevisstgjøre elevene på hva de blir vurdert på. Dette er i tråd med hva Fjørtoft og Sandvik (2016) legger i den femte dimensjonen, hvor det skal skapes en felles forståelse mellom lærer og elever for grunnlaget for vurdering.

Det å ha en rutine på å føre gode tilbakemeldinger er en annen egenskap som trekkes frem som god hos en av lærerne.

«Jeg er fornøyd med at jeg er nøye, at jeg har en rutine på å føre ned tilbakemeldinger til elevene, og at jeg er flink til å definere vurderingskriterier. Fortelle elevene hva det er som blir vurdert.» (Guro)

At Guro er fornøyd med egen tilbakemeldingspraksis er et tegn på at hun har gode erfaringer med at teknikken fungerer. Leirhaug (2016) påpeker viktigheten av en gjennomtenkt og kritisk refleksjon rundt tilbakemeldingspraksisen til lærere. Det er akkurat denne refleksjonen han viser at det er mangler på. Ifølge Leirhaug (2016) kan det tyde på at manglende kritisk refleksjon rundt tilbakemeldinger, vitner om en avgrenset forståelse av vurdering for læring og hvordan tilbakemeldinger skal fungere som ledd i et lengre læringsforløp.

Guro var den eneste deltakeren som trakk inn hva hun følte hun ikke var så flink på i sin vurderingskompetanse, og hva hun ønsket å bli flinkere på.

«Jeg har lyst til å bli flinkere til å ha fokus på mål i starten av timen. Jeg må bli enda flinkere til å si hva målet med timen er. Og lage et ferdighets, kunnskaps og holdningsmål. Hvis jeg hadde dansing i går, så sa jeg at et holdningsmål var at vi skulle tørre å feile. Og at det er noe de kan lære av, ha nytte av i livet. Så blant annet det med mål, tror jeg at jeg blir flinkere på.» (Guro).

Guro viser selvrefleksjon rundt egen vurderingskompetanse, noe Leirhaug (2016) ser på som helt essensielt. Han viser til kritisk refleksjon over egen vurderingspraksis og konsekvenser av vurderingen som en viktig del av kroppsøvingslæreres profesjonalitet, som et fokusområde for å heve kompetansen blant kroppsøvingslærere.

Som en kort oppsummering av hvordan de nyutdannede kroppsøvingslærerne erfarer sin vurderingskompetanse, kan vi si at denne erfaringen er subjektiv og varierer. Flere av lærerne opplever seg selv som ferske i yrket og at de mangler praktisk erfaring. Det kommer også frem at de føler seg kompetente likevel, og at de ser verdien av utdannelsen sin. Vurderingskompetansen blir også trukket frem som god, men noe som må videreutvikles kontinuerlig.

4.4 Prosessen med å tilegne seg vurderingskompetanse i utdannelsen.

I den følgende delen av analysen blir den andre problemstillingen i oppgaven belyst. Det er kun det første aspektet ved problemstillingen som blir belyst i kapittel 4.4, nemlig kroppsøvingslærerutdannelsen. Studiens andre problemstillingen lyder som følger: hvordan erfarte de arbeidet med å tilegne seg denne kompetansen gjennom kroppsøvingslærerutdannelsen og sin første periode i jobb?

4.4.1 Arbeidet med å tilegne vurderingskompetanse gjennom utdanningsprosessen.

Utdanningsprosessen varierer mellom deltakerne, da noen har PPU utdanning og andre har mastergrad i kroppsøving og pedagogikk. Svarene vil derfor tolkes med bakgrunn i lengden av utdanningen mellom lærerne.

Praksisperiodene i utdannelsen blir trukket frem som viktige av fem av seks lærere. Alle disse var fornøyde med praksisperiodene, og understreker at de var veldig lærerike i forbindelse med deres vurderingskompetanse.

«Det jeg føler jeg har lært mest av sånn vurderingsmessig, var i praksis. Der var det enkle observasjonsoppgaver som gikk på hvordan vi ville vurdert elever. Men dette var jo fordi praksislærer fortalt at vi skulle gjøre det, ikke fordi de hadde fått beskjed fra NIH om det.» (Nina)

At praksisperiodene i studiet blir trukket frem som noe av det mest lærerike gjennom utdannelsesprosessen er ikke overraskende, da flere har gjort lignende funn (Ulvik, 2007, Damsgaard 2010, Smeby 2010, Østrem, 2010, Søndena, 2018). Det å få praktiske tips og triks, samt utvikle den praktiske erfaringen påpekes som viktig av flere deltakere. Inntrykket jeg sitter igjen med, er at deltakerne i min studie til dels var fornøyde med praksisperiodene gjennom utdannelsen. Damsgaard og Heggen (2010) viser til at utdannelsen ikke fullt ut kan forberede studentene på yrket de skal ut i, og at praksis vil være det nærmeste studentene kommer ren yrkesutøvelse. *«Det er ikke mulig å møte praksisfeltets mange utfordringer gjennom en form for teoretisk rasjonalitet eller kunnskap alene. Studenter må veiledes og oppøve refleksjon i og over profesjonell praksis.»* (Damsgaard og Heggen, 2010). Praksis vil derfor ofte oppleves som det mest lærerike gjennom utdannelsen.

Funn fra Hegerland-Byberg (2016) viser derimot til at fire av seks lærere fortalte at praksis i liten grad forberedte dem på læreryrket. Dette er til dels motstridende til mine resultater. Utvalget i denne studien har bare 60sp kroppsøving gjennom grunnskolelærerutdannelsen. I min studie har deltakerne lengre utdanning. Dette kan være en indikasjon på at lengde på utdanning har noe å si for hvordan lærerstudentene oppfatter utbyttet av praksis.

Bendik uttrykker at det ikke var et stort fokus på vurdering gjennom praksisperiodene. Det kommer likevel frem gjennom uttalelsene at mye tyder på at vurdering var en del av praksisen likevel.

«Det var absolutt et stort fokus på vurdering innenfor PPU, men det var ikke det i praksis. Jeg husker jeg tenkte at jeg var heldig som var åtte uker i praksis, og

ikke trengte å fokusere på vurdering. Jeg var jo med på utviklingssamtaler og veiledning som praksislæreren gjorde, men jeg slapp å sette karakter. Sett i ettertid er jeg glad jeg slapp fokus på vurdering, fordi det var en vanskelig elevgruppe og jeg hadde nok med å kontrollere elevgruppen og sette gode aktiviteter og organisere. Men når jeg var i praksis på videregående på våren var det mer fokus på vurdering. Da måtte jeg sette karakterer, vurderingskriterier, snakke med elevene om kriteriene og lignende.» (Bendik)

Bendik forteller at han var glad for at det var lite fokus på vurdering da han var i praksis. Her er det snakk om den summative vurderingen i form av å sette karakterer. Det er viktig å påpeke at uttalelsen om at det ikke var vurderingsfokus i praksis kun dreier seg om den første praksisperioden, som var på barne- eller ungdomsskole. Bendik forteller at han deltok på utviklingssamtaler og veiledning sammen med praksislæreren, som kan forstås som en form for formativ vurdering. Det er interessant at Bendik trekker frem glede ved at det var et lite vurderingsfokus i praksisperioden. Han begrunner dette med at han underviste en utfordrende elevgruppe, der fokuset gikk med til aktivisering og organisering. Jeg tolker svaret til Bendik dithen at tiden ikke strakk til slik at han fikk jobbet aktivt med vurderingsarbeid i timene, fordi aktiviseringen og organiseringen tok for mye tid og fokus. At tiden ikke strekker til er en gjentakende utfordring for lærere i skolen, og ikke bare i kroppsøvingfaget. Damsgaard (2010) viser til at den stadig tilbakevendende opplevelsen av at tiden ikke strekker til, er en stor utfordring i skolen. At Bendik følte glede over at det ikke var et stort vurderingsfokus kan også forklares med at undervisningen ikke var på et stadium hvor det var plass til strukturert arbeid med vurdering. Hvis vi trekker en parallell til teoretikeren Maslow og hans behovshierarki (Skaalvik og Skaalvik, 2013), forklarer denne modellen at visse behov må på plass før vekst kan skje. Til sammenligning med læreryrket og undervisningen, kan det tenkes at struktur, disiplin, trygghet og organisering er noen av behovene som må være på plass for en lærer før strukturert vurderingsarbeid kan skje. Når da Bendik forteller at fokuset gikk med til organisering og aktivisering fordi klassen var utfordrende, kan det tyde på at viktigere behov enn vurdering ikke var tilstrekkelig oppfylt.

Videre blir et ønske om lengre praksisperioder eller mer praksis gjennom utdannelsen trukket frem av tre lærere. Siden praksis blir trukket frem som noe av det mest lærerike gjennom utdannelsen, ser jeg ikke på dette som en stor overraskelse. Ønsket om lengre praksisperioder blir trukket frem av lærere uavhengig av lengden på utdannelsen.

«Ellers ønsker jeg lengre praksisperioder. For det var etter de seks ukene, der var da du på en måte begynte å kjenne elevene og bli trygg på skolen og veileder. Så da hadde det vært fint å holde på litt til.» (Even).

Når det gjelder arbeidet med å tilegne seg vurderingskompetanse gjennom praksis, uttrykker Even at praksisperiodene blir litt for korte. Hvis vi bruker eksempelet om Maslows behovshierarki igjen, tyder det på at Even bruker den første perioden i praksis på å bli kjent med elevene og å bli trygg på skolen og veileder. Dette kan tolkes som viktigere behov enn å arbeide med vurdering. Når Even endelig har oppfylt disse behovene, er det ikke mye igjen av praksisperioden. Han uttrykker derfor et ønske om å få holde på litt til. Theo uttrykker noe av det samme, og påpeker at han ikke fikk svar på om han var vurderingskompetent gjennom praksis, fordi praksisperiodene var for korte og han ikke fikk tilegnet seg nok erfaring med vurdering.

Det var også en lærer som mente at praksisperiodene var lange nok, samt at det var nok vurderingsfokus i utdannelsen.

«Jeg var veldig fornøyd med utdannelsen, det var nok fokus på vurdering. En ting er jo å lære om vurdering i teorien, en annen ting er å gjøre det i praksis. Så det å flytte teorien over i praksisen, det er vanskelig. Men jeg synes praksisperioden er lang, praksiselevne er jo her lenge.» (Bendik).

Bendik uttrykker her at han var veldig fornøyd med utdannelsen, og at praksisperioden er lang. Samtidig som intervjuet med Bendik fant sted, hadde han to praksisstudenter med seg på skolen. Inntrykket mitt var at når han forteller at praksisperioden er lang og at praksiselevne er her lenge, er at han snakker ut fra veiledningslærerperspektivet. Jeg tolker altså at Bendik synes praksiselevne er ved skolen lenge. Jeg har derimot ikke inntrykk av at han svarer på hvordan han synes praksisperiodene var som student. Han uttrykker derimot at han synes det var nok fokus på vurdering gjennom utdannelsen. Denne oppfattelsen blir også trukket frem av Theo.

«Jeg tenker teorien er bra, på skolen og i utdanningen, men jeg tenker at smakebiten på det gjennom praksis blir litt for kort til å få tilegnet seg nok kunnskap... Teorien sitter bra, men så er det det der med de utfordringene man ikke har tenkt over i praksis... Så lenge grunnlaget er lagt og man skal kunne det, så føler jeg meg kompetent. Eller kompetent nok til å starte.» (Theo)

Her tar Theo opp igjen utfordringen ved at praksisperiodene blir for korte, og at dette går ut over å få testet ut teorien i praksis. Han påpeker også at han føler teorien gjennom utdannelsen sitter bra og at grunnlaget er lagt, som er noe av grunnen til at han føler seg vurderingskompetent. Det er interessant at både Theo og Bendik trekker frem at de er fornøyde med vurderingsfokuset i utdannelsen. Denne oppfattelsen er todelt i min studie, da tre andre lærere uttrykker et ønske om større vurderingsfokus gjennom utdannelsen. Jeg tolker altså at disse tre lærerne ikke er fornøyde med vurderingsfokuset i utdannelsen, selv om ikke alle påpeker dette spesifikt. Hegerland-Byberg (2016) sine resultater støtter denne oppfattelsen, da de viser til at deltakerne i studien ønsker et større vurderingsfokus i utdannelsen.

«I utdannelsen min synes jeg ikke vi hadde noe om vurdering i det hele tatt. Jeg kan egentlig ikke huske noen gang vi pratet om vurdering.» Videre i samtalen kom det etter hvert frem at det hadde vært et vurderingsfokus i utdannelsen likevel. «På mastergraden snakket vi litt mer om vurdering for læring... Jeg vil trekke frem at vi hadde en del læreplanteori i bachelorutdanningen, og det merker jeg jo at jeg har hatt nytte av. Vet du hva, når jeg tenker meg om så har jeg hatt en del om vurdering, bare sånn indirekte. Fordi vi har snakket mye om alt vi gjør i kroppsøving, at vi skal bidra til at elevene blir dannet, bli selvstendige individ, kan bidra i et samfunn, og at de skal leve et rikt liv. Det har jo med vurdering å gjøre, for vi må jo vurdere etter det, hvis det er formålet.» (Guro).

Guro er først og fremst ganske kritisk i tilbakemeldingene til utdannelsen når det er snakk om vurderingsfokuset. Det interessante er at hun modererer seg noe etter hvert som vi prater om tematikken. Dette inntrykket sitter jeg igjen med hos flere av deltakerne. I begynnelsen fremmes en ganske bastant oppfatning av at utdannelsen har et for svakt vurderingsfokus. Det har også blitt nevnt tidligere at flere av lærerne føler

de mangler praktisk erfaring med å vurdere. På samme tid uttrykker fire av lærerne at de føler seg vurderingskompetente eller delvis vurderingskompetente. På bakgrunn av Fjørtoft og Sandvik (2016) sine seks dimensjoner som beskriver vurderingskompetanse, må denne kompetansen ha blitt tilegnet et sted. Det kan tenkes at denne kompetansen er selvlært, noe jeg ser på som usannsynlig. Jeg tolker svarene i retning av at utdannelsen i stor grad har bidratt til at lærerne føler seg vurderingskompetente, men at det har vært mangel på å utvikle praktiske erfaringer. Det kan tenkes, som Nina påpeker, «*vi har lært mye om vurdering på papiret, men jeg føler ikke at vi har fått prøvd det i praksis.*»

Det siste sitatet tar oss inn i neste tematikk, nemlig et ønske om en mer praktisk rettet vurderingsundervisning. Dette blir hintet av flere av lærerne på ulike stadier i intervjuene.

«Som sagt så savner jeg litt mer konkrete caser, og litt mer diskusjon... Master i kroppsøving og pedagogikk på Norges idrettshøgskole synes jeg var alt for lite praktisk rettet. Den var for lite rettet mot det som skjer i skolen. Det var selvfølgelig masse bra, men jeg føler det ble litt for distansert fra det som egentlig skjer.» (Oline)

Også Guro og Nina trekker frem dette med et ønske om mer konkrete caser. Hvordan skrive tilbakemeldinger til en elev, og det å spesifikt få prøve å vurdere medelever i timene blir nevnt. Damsgaard og Heggen (2010) påpeker som sagt at teoretisk rasjonalitet og kunnskap alene, ikke er tilstrekkelig for å møte praksisfeltets mange utfordringer. Refleksjon, veiledning og profesjonell praksis må også være til stede. Jeg har inntrykk av at lærerne til dels har reflektert over dette behovet, og dermed sitter med en oppfatning av at de ønsker mer praktisk rettet vurderingsundervisning. For en mer praktisk rettet vurderingsundervisning vil kunne føre til større utvikling av praktiske erfaringer, og praktiske erfaringer ble påpekt som noe flere av de nyutdannede kroppsøvingslærerne erfarte at de manglet.

Hvis vi retter et tilbakeblikk på hvordan Dale (2007) forklarer erfaringens natur, skal jeg forsøke å trekke noen paralleller til vurderingsundervisningen i utdannelsen. For at en god erfaring skal finne sted, holder det ikke at studenten blir forelest om vurdering, som kan forklares som et passivt element. Studenten må også bli utsatt for et aktivt element,

som kan forklares som blant annet refleksjon eller praktisk utprøving. Ved å reflektere rundt teorien eller prøve den ut i praksis, vil det kunne skapes erfaringer.

Det formelle rundt vurdering trekkes frem av to lærere. Her legges det vekt på for liten kunnskap om hva som er påkrevd og hvilke krav elevene har når det kommer til vurdering.

«En ting jeg merker jeg savnet var den formelle biten. Jeg måtte sette meg inn i mye lovdata når jeg begynte å jobbe. Du kan ha mange visjoner på hvordan du ønsker å gjøre det for å få det best mulig for elevene. Men du har også masse punkter du må forholde deg til innenfor lovdata. Midtevaluering, hvor mange vurderinger har elevene krav på. Det sendes jo inn klager på vurdering, og da er det viktig at du har gjort alt riktig.» (Oline).

Oline og Theo trekker frem at det i for liten grad ble fokusert på den formelle biten med vurdering. Jeg forstår det slik at Oline og Theo snakker om de lovfestede punktene i forskriften til Opplæringsloven (2016) som omhandler vurdering. Tidligere i studien ble begrepet vurderingskompetanse definert som «ferdigheter til, og kunnskap om å løse oppgaver og komplekse utfordringer omkring bedømmelse av læringsresultater og elevens læreprosess». I den sammenheng tolker jeg svarene til Oline og Theo dit at de erfarer at de mangler tilstrekkelig kunnskap og/eller ferdigheter etter utdannelsen til å arbeide effektivt med punktene om vurdering som er lovfestet i forskriften til Opplæringsloven (2016).

For å kort oppsummere hvordan de nyutdannede kroppsøvlingslærerne erfarte arbeidet med å tilegne seg vurderingskompetanse gjennom utdanningsprosessen, trekkes praksisperiodene frem som svært lærerike. Det blir også fremmet et ønske om lengre praksisperioder, blant annet for å tilegne seg mer praktiske erfaringer med vurdering. Oppfatningen om lærerne var fornøyde med vurderingsfokus i utdannelsen var todelt, hvor tre av de seks lærerne ønsket et større vurderingsfokus gjennom utdannelsen. Her blir blant annet en mer praktisk rettet vurderingsundervisning og et større fokus på den formelle biten ved vurdering trukket frem.

4.5 Prosessen med å tilegne seg vurderingskompetanse i den første perioden i jobb.

I kapittel 4.5 vil den andre problemstillingen i studien belyses. Hvordan erfarte de arbeidet med å tilegne seg denne kompetansen gjennom kroppsøvingslærerutdannelsen og sin første periode i jobb? I dette kapitlet vil fokuset ligge på den første perioden i jobb. Denne perioden har i min studie blitt definert som perioden fra kroppsøvingslæreren blir tilsatt i jobb, til og med det tredje året i jobb. Lengden på arbeidserfaringen til de seks nyutdannede kroppsøvingslærerne varierer, og de trekker frem eksempler fra ulike stadier i den første perioden i jobb. *«Overgangen fra utdanning til arbeidsliv kan være hard for mange nyutdannede lærere. I en begynnerfase må lærere gjøre seg kjent med kulturen på sin arbeidsplass og finne sin personlige tilnærming til lærerarbeidet. Samtidig forventes det ofte at nye lærere skal klare en full undervisningsstilling fra første dag»* (St.meld. nr. 11, 2008-2009, s. 34). Med andre ord kan overgangen fra utdanning til læreryrket være krevende og forventningene til de nyutdannede lærerne være høye.

4.5.1 Erfaringer med å praktisere vurderingskompetansen i den første perioden i jobb.

Tre av seks lærere forteller om den første perioden i jobb som en periode der de følte seg litt overlatt til seg selv.

«Jeg begynte som vikar. Da følte jeg meg ikke tilstrekkelig kompetent til å jobbe med vurdering. Jeg husker de ringte og spurte om jeg kunne komme og jobbe på skolen deres. Så jeg sa jo ja med en gang. Men så sa de at jeg skulle ha to tredjeklasser jeg måtte sette standpunkt karakter på. Det går fint sier jeg, men tenker egentlig hvordan i all verden skal jeg få til det her... Jeg føler jo jeg ble overlatt veldig til meg selv.» (Guro)

Guro forteller at hun ikke følte seg tilstrekkelig kompetent til å jobbe med vurdering da hun begynte som vikar. Utsagnet hennes viser tegn til usikkerhet da hun forteller at hun måtte sette standpunkt karakter på to tredjeklasser, og uttrykker dette gjennom å fortelle at hun følte seg veldig overlatt til seg selv. Dette er en gjentakende oppfatning blant

nyutdannede lærere, hvor Damsgaard viser til at «Lærerne forteller at de i stor grad ble overlatt til seg selv som nyutdannede, uten systematisk veiledning, og etterlyser tettere samarbeid med andre lærere om hva det innebærer og være lærer.» (Damsgaard, 2011). Også Theo og Even uttrykker spesifikt at de kjente på det å bli overlatt til seg selv. Inntrykket mitt er at dette fremstilles som negativt, med et underliggende ønske om større oppfølging og støtte i den første perioden i jobb. Theo vinkler det likevel til noe positivt da han påpeker at starten ble veldig brå og at han ble slengt ut i det, men at han tenker det er greit, fordi det er jo det man lærer av. Nå kan det tenkes at Theo har gjort seg noen gode erfaringer med personlig vurderingspraksis selv om han ble «slengt ut» i læreryrket, men det er ikke gitt at dette skjer med alle nyutdannede lærere. Studier basert på lærersosialisering viser til viktigheten av læreres første år i yrket. Det første året har en stor innvirkning på læreres videre profesjonelle utvikling, faktisk større enn årene med utdanning. (Grimstæth, Nordvik og Bergsvik, 2009). Det blir videre vist til at veiledning, oppfølging og mentorordninger er fordelsmessig og gode metoder for utvikling av nyutdannede lærere.

Videre trekker tre lærere frem kolleger som en viktig ressurs til at den første perioden i jobb ble enklere. Både Guro og Theo forteller om kolleger som har gitt dem tips og triks til å takle arbeidshverdagen. Theo viser til et fellesskap mellom lærerne som gjorde det lettere å be om hjelp. Guro har derimot en litt annen oppfatning, da hun føler hun ble overlatt til seg selv, og ikke fikk noe særlig kontakt med de andre kroppsøvlingslærerne. Guro kom selv i kontakt med en lærer på skolen etter noen måneder, som kom med gode tips og triks om vurdering.

«Jeg har gode kolleger som hjelper meg... Inn mot vurdering, så samarbeidet jeg med kolleger om kriteriene og måloppnåelse og så videre. Så der fikk jeg mye gratis.» (Even)

De tre lærerne forteller om ulike opplevelser med kolleger og hvordan disse har hjulpet til med praktisering av vurdering. Det de tre uttalelsene har til felles er at alle trekker frem positive erfaringer med kollegasamarbeid og kolleger som en ressurs i den første perioden i jobb. Amundsen (2007) støtter den positive oppfatningen, og viser til at det å være tilknyttet er lærerteam oppleves som svært meningsfullt for nyutdannede. Denne oppfatningen underbygges også av Caspersen og Raaen (2010), som viser til at

internasjonal forskning viser at samarbeid, spesielt erfarne læreres veiledning av nyutdannede, er viktig for mestringsopplevelsen av læringsarbeidet for de nyutdannede lærerne. I den sammenheng er det ikke overraskende at kollegasamarbeid og kolleger blir trukket frem som en viktig ressurs for de nyutdannede lærerne i den første perioden i jobb. Kollegasamarbeid og veiledning fra kolleger blir tatt opp igjen på et senere tidspunkt, da det er flere lærere som trekker frem dette som viktig.

Den første perioden i jobb blir av Oline trukket frem som slitsom, men svært givende. Hun forklarer at tiden ikke strakk til, og at hun derfor måtte føye seg etter allerede eksisterende vurderingspraksis på skolen.

«Den første perioden her i fast jobb var veldig givende. Jeg følte jeg hadde fått drømmejobben som idrettsfaglærer. Så det var jo kjempegøy, men veldig slitsomt... Så i starten følte jeg at jeg måtte føye meg etter den vurderingspraksisen som ble gjort her. Nå gjøres det veldig mye bra her, så det var ikke bare dumt det, men jeg fikk ikke implementert så mye av mitt eget med en gang.» (Oline).

En følelse av at tiden ikke strekker til er ikke ukjent for nyutdannede kroppsøvingslærere. Dette er et gjentakende fenomen i forskningslitteraturen (Bergsvik, 2005, Amundsen, 2009; Damsgaard, 2011), og mange kroppsøvingslærere opplever utfordringer når det kommer til rammevilkårene for undervisning, klassestørrelser, det å ha mange klasser i løpet av en uke, isolasjon, samt at faget har en lav status blant kollegaene (Hoff, 2015). Det er kun Oline som trekker frem at tiden ikke strakk til, og at dette gikk ut over implementeringen av hennes personlige vurderingspraksis. Likevel blir tidsaspektet nevnt av noen av lærerne i bisetninger til andre spørsmål i intervjuguiden. Min tolkning er derfor at flere av lærerne mest sannsynlig har kjent på utfordringer ved at tiden ikke strekker til, og at dette har gått ut over vurderingspraksisen. Denne tolkningen ble forsterket da jeg spurte om vurdering fikk stor plass i undervisningspraksisen i den første perioden i jobb. Tre av lærerne forteller at vurdering fikk minimalt med fokus den første perioden i jobb. Det er viktig å påpeke av lærerne som blir nevnt under, valgte å fokusere på de første månedene i jobb når de svarte på dette spørsmålet.

«Vurdering var ikke noe jeg tenkte på i det hele tatt den første perioden. Det var mer enn nok å skape relasjoner til elevene, få inn struktur, prøve å skape et godt klassemiljø. Så det tok på en måte alt fokus i planlegging og gjennomføring.»
(Nina).

Tidligere har det blitt trukket paralleller til psykologen Maslow og hans behovshierarki, og denne parallellen ønsker jeg også å trekke inn i dette eksempelet for å forstå hvorfor Nina ikke fokuserte på vurdering i den første perioden i jobb. Det kan tenkes at Nina vurderer det å skape relasjoner til elevene, få inn struktur, skape et godt klassemiljø, og det å planlegge og gjennomføre god undervisning, som mer grunnleggende behov enn et strukturert vurderingsarbeid. Disse behovene må oppfylles før fokuset kan flyttes over på vurdering. Amundsen (2009) har i sin studie kommet frem til at atferdsproblematikk tar opp mye av tiden til nyutdannede lærere, og at det kan se ut til å gå ut over annen praksis, som eksempelvis vurderingspraksisen. Sett i sammenheng med Nina sitt utsagn, kan det tyde på at det å få inn struktur og et godt klassemiljø er viktig for å redusere atferdsproblematikk, og at dette behovet er viktigere enn behovet for å arbeide med vurdering. Oline gir også uttrykk for en lignende oppfatning, men påpeker at det til dels var et vurderingsfokus.

«Jeg følte ikke det var sjans, jeg måtte fokusere på å bygge relasjoner med elevene og bli kjent. Der kommer jo vurdering litt med, for det ble en del fokus på dette med å gi gode tilbakemeldinger til elevene underveis da.» (Oline).

Inntrykket mitt er at Oline og Nina har mye av de samme oppfatningene om at vurderingsfokuset i den første perioden i jobb var minimal. Likevel nevner Oline spesifikt at hun jobbet en del med tilbakemeldinger til elevene underveis. Noe av årsaken til at tilbakemeldingene ikke opplevdes som vurderingsrettet, kan være at intensjonen med tilbakemeldingene var å bygge relasjoner.

Nina legger vekt på at hun måtte senke forventningene til seg selv og klassen i den første perioden i jobb.

«Jeg kom til timen og hadde lagd en øktplan og sett for meg hvordan det skulle bli. Også innser du at ingenting går etter planen, og at du må senke forventningene to hakk. For jeg tror mange tenker sånn at når de kommer rett

fra utdanningen, så har du mange tanker om hvor bra det skal bli, men så går det som regel aldri helt etter planen. Så jeg vil si det var en røff overgang. Det var sånn at jeg tenkte at jeg hadde valgt feil yrke.» (Nina).

Som en kort oppsummering på hvordan lærerne erfarte arbeidet med å praktisere vurderingskompetansen, erfarte halvparten av lærerne at de ble overlatt til seg selv. Det blir blant annet fremmet et ønske om tettere samarbeid med kolleger. Positive og viktige erfaringer med kollegasamarbeid og kolleger som en viktig ressurs, blir nevnt av halvparten av lærerne. Den første perioden i jobb blir nevnt som givende men slitsom, og at tiden ikke strekker til erfares som utfordrende. Det kommer også frem at fokuset på strukturert vurderingsarbeid var minimalt i de første månedene i jobb.

4.5.2 Veiledningstilbud i den første perioden i jobb.

Alle de seks nyutdannede kroppsøvlingslærerne deltar eller har deltatt på veiledningstilbudet for nyutdannede kroppsøvlingslærere ved NIH. Samtlige lærere uttrykker seg positivt til denne veiledningsordningen, og flere uttrykker at det har vært lærerikt.

«Nei det (veiledningsordningen) synes jeg var veldig bra. Det var ikke for mye og ikke for lite, og det var fint å prate med andre som hadde like utfordringer.»
(Nina).

Hoff (2015) viser til lignende resultater i sin studie, hvor det kommer frem at de nyutdannede kroppsøvlingslærerne viser til gode opplevelser med veiledning fra høgskolenivå. I den neste delen vil fokuset ligge på veiledning utenfor dette veiledningstilbudet.

Samtlige av de seks lærerne forteller at de har fått en form for veiledning, men innholdet og omfanget av denne veiledningen varierer i stor grad. Veiledning ble tidligere i oppgaven definert som «en læreprosess som foregår mellom to eller flere personer for å skape mening, ny forståelse og mulige handlingsalternativer i profesjonelle sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2010b). Definisjonen er forholdsvis vid, og omfanget og innholdet i veiledningen som blir trukket frem i dette kapitlet varierer i

stor grad. Damsgaard (2011) viser til at lærere føler de i stor grad ble overlatt til seg selv som nyutdannede, uten systematisk veiledning, og at de etterlyser tettere samarbeid med kolleger. Funnene fra min studie støtter denne påstanden delvis. Det kommer frem at flere av lærerne føler de ble overlatt til seg selv uten systematisk veiledning, men det kommer også frem at alle lærerne har erfart en form for veiledning i den første perioden i jobb. Olsen (2013) viser i sine resultater at veiledningsordningen «veiledning for nyutdannede lærere», har ført til bedre refleksjon over egen praksis, bedre tro på egne evner, bedre håndtering og mestring av arbeidssituasjonen generelt, blant nyutdannede lærere. Med bakgrunn i disse resultatene er det nærliggende å tro at veiledning vil være viktig for å videreutvikle vurderingskompetansen og vurderingspraksisen til nyutdannede kroppsøvingslærere.

Tre av de seks lærerne forteller at de har fått noe oppfølging i den nye jobben. Hva de tre lærerne legger i noe oppfølging er delvis ulik. Guro omtaler noe oppfølging som samtaler med en bestemt kollega, som hjalp henne med tips og triks om blant annet vurdering. Likevel påpeker hun at hun følte seg overlatt til seg selv, og at hun måtte ordne det meste selv.

«Jeg har jo nevnt at jeg ikke fikk noe særlig veiledning, ingen mentor, ingenting... Det er vel egentlig nøkkelordet, må ordne alt selv.» (Guro).

Even brukes også samtaler med kolleger som eksempel på noe oppfølging.

«Jeg hadde jo samtaler i starten, rundt hvordan oppstarten har gått og så videre... Jeg snakker ikke så mye med kolleger om opplegg sånn generelt. Tiden strekker liksom ikke til.» (Even).

Even nevner at samtalene i starten fokuserte på hvordan oppstarten hadde gått, og nevner ikke spesifikt om det var et vurderingsfokus i disse samtalene. Deretter nevner han at han ikke snakker så mye med kolleger om opplegg, fordi tiden ikke strekker til, som er en gjentakende oppfatning blant nyutdannede lærere (Bergsvik, 2005, Amundsen, 2009; Damsgaard, 2011). Ved en senere anledning i intervjuet forteller Even at han ser på det som helt naturlig å spørre kolleger eller ledelsen om det skulle være noe. Det kan tyde på at Even, i motsetning til Guro, ikke føler seg overlatt til seg selv og føler han kan spørre om hjelp hvis det trengs, men at tiden ofte ikke strekker til.

Nina er den tredje læreren som forteller at hun har fått noe oppfølging i den nye jobben. Hun trekker også frem samtaler med kolleger som et eksempel på noe oppfølging. Til forskjell fra de to andre utsagnene, nevner Nina vesentlig flere veiledningsmetoder enn Even og Guro.

«Vi kan jo begynne med barneskolen jeg jobbet på. Det var veldig god veiledning og oppfølging der. Så en gang i uka hadde alle faglærerne en time med vår nærmeste leder. Der snakket vi om øktplaner, lagde øktplaner, hadde ulike temaer for hver gang. Så det tror jeg er mye av grunnen til at jeg har utviklet meg så mye.» Det var derimot annerledes på de andre skolene hun har jobbet på. *«På ungdomsskolen, der har jeg jo ikke jobbet så lenge, men der har jeg snakket med kolleger om vurdering og karakterer. Det har ikke vært noen spesifikk form for veiledning.»* (Nina).

Nina viser til samtaler med kolleger om vurdering og karakterer på ungdomsskolen som en form for veiledning. Jeg har inntrykk av at samtalene de tre lærerne snakker om, er basert på selvinitiativ, og ikke strukturert fra skolen eller ledelsen sin side. Denne veiledningen kan være givende og nyttig. Internasjonal forskning viser at erfarne læreres veiledning av nyutdannede er viktig for opplevelsen av mestring i læringsarbeidet (Caspersen og Raaen, 2010). Likevel kan en planløs og impulsiv veiledning ha problemer med å fylle det fulle potensialet en strukturert veiledning kan ha. Inntrykket mitt er at samtalene Nina, Guro og Even omtaler, er basert på selvinitiativ med bakgrunn i personlige erfaringer om hva de føler de trenger hjelp til eller føler de ikke mestrer. En interessant vinkling er at disse lærerne får veiledning i det de mener de trenger veiledning på. Elementer ved vurderingspraksisen de derimot ikke har gjort seg opp erfaringer om at de trenger veiledning på, vil kunne forbli uberørte. Hoff (2015) belyser nettopp at det er behov for systematisk og tilpasset veiledning. Veiledningsordningen Nina forteller hun fikk på barneskolen hun jobbet på, bærer preg av å være strukturert og systematisk. Hun forteller at en gang i uken samlet faglærerne seg sammen med sin nærmeste leder, og diskuterte ulike temaer. Det virker som om Nina var fornøyd med denne veiledningsordningen, og påpeker at det er noe av grunnen til at hun har utviklet seg så mye.

Fire av de seks lærerne forteller at de ikke har hatt noen form for mentor eller fadderordning. Fadder og mentorordninger blir sett på som fordelsmessig for videreutviklingen av nyutdannede lærere (Grimsæth, Norvik og Bergsvik, 2009), og mange skoler velger slike ordninger som et svar på kravet om veiledningstilbud fra Utdanningsdirektoratet (2018). Av de fire lærerne som forteller at de ikke har fått noen form for mentor eller fadderordning, stiller de seg ulikt til hvordan de ser på dette. Theo forteller at han ikke har kjent på behovet for en fadder, og at han føler kollegene blir naturlige faddere. Bendik og Even har noe av den samme oppfattelsen, og begge påpeker at de kan spørre kolleger hvis de lurer på noe. Even uttrykker også at han ser på den nærmeste lederen som en slags fadder, selv om det ikke har blitt utnevnt noen fadder. Jeg forstår det på både Even og Bendik at de gjerne kunne tenkt seg en fadderordning, men at de ikke har kjent at behovet har vært så stort. Guro uttrykker derimot et sterkere ønske om en mentor eller fadder, som et svar på at hun følte seg overlatt til seg selv. Nina er den eneste læreren som forteller at hun har opplevd både det å ha en fadder, og det å ikke bli tilbudt en slik ordning.

Nina uttrykker seg positivt til fadderordningen hun hadde på barneskolen, og jeg får et inntrykk av at hun har gode erfaringer med dette. Oline forteller også at hun har vært en del av en fadderordning.

«Vi har kjempegode tilbud her. Vi har en fadder, også har vi kollegavandring til hverandre... Vi får en fadder og en veileder når vi begynner her. Fadderen brukes til praktiske ting, mens veilederen har avsatt tid i sin arbeidstid til å veilede deg. Så jeg vil jo si det er ganske bra dekning.» (Oline).

Oline uttrykker seg veldig fornøyd med veiledningstilbudet hun fikk i sin første periode i jobb. Oline viser til ulike veiledningsmetoder som det virker som hun har gode erfaringer med. I likhet med Nina ble hun tildelt en fadder, men hun fikk også tildelt en veileder som hadde spesielt fokus på det faglige og pedagogiske. Oline omtaler kollegavandring som noe positivt.

«Det står vel noe i arbeidsavtalen om hva vi skal, så det er litt opp til oss selv å bygge på det. Men vi skal ha kollegavandring hvert år. På idrettslinja er vi jo heldige, fordi vi har en del timer sammen. På AKL er det jo to læresystemer, så

da underviser vi sammen. Og i treningslære har vi en til lærer inne. Så da kan vi spille litt mer på hverandre.» (Oline).

Til forskjell fra Guro, virker det som om Oline har fått et utfyllende veiledningstilbud. Hun trekker frem en fadderordning, det å bli tildelt en veileder, kollegavandring, og det å samarbeide med kolleger, som ulike veiledningsmetoder hun har erfaring med gjennom sin første periode i jobb.

Det er ikke bare Oline som har erfaringer med kollegasamarbeid. Tre andre lærere trekker frem dette når jeg spør om de hadde fått noen form for veiledning i den første perioden i jobb. Even og Theo trekker frem et godt praksisfellesskap på skolen de jobber på, og at det derfor er helt naturlig å samarbeide eller spørre kolleger om hjelp. Nina forteller at hun kan spørre kolleger om hjelp, men at dette av og til kan sitte litt langt inne.

«Man kan jo spørre kolleger, men det er ikke alltid de har tid. Ingen har tid til å snakke sammen da... Det har på en måte vært nok med å sette meg inn i vurderingsbiten, så det sosiale har kommet litt i andre rekke, lista ligger kanskje litt høyt for å spørre noen om hjelp.» (Nina).

Nina uttrykker altså at det sitter litt langt inne å spørre kolleger om hjelp, blant annet fordi hun føler kollegene ikke har tid til å hjelpe henne. Dette funnet går igjen i Bergsvik (2005) sin studie av nyutdannede lærere, hvor flere nyutdannede lærere uttrykker en slags frykt for å henvende seg til travle ledere for å be om hjelp. Even er også inne på den samme tematikken, men han føler derimot at det er hans tid som ikke strekker til. Even forteller at han ser på det som en utfordring å få snakket nok med kolleger og bedrevet godt kollegasamarbeid, fordi tiden ikke alltid strekker til.

For å kort oppsummere spørsmålet om de nyutdannede kroppsøvlingslærerne har fått noen form for veiledning i den nye jobben, er svaret ja. Veiledningen de har fått varierer derimot i stor grad. Alle de seks deltakerne har deltatt, eller deltar på veiledningstilbudet for nyutdannede kroppsøvlingslærere på NIH. Videre er det varierende hva lærerne legger i det de omtaler som noe veiledning. Samtaler med kolleger blir nevnt flere ganger som en form for veiledning. Inntrykket mitt er at denne veiledningen er basert på selvinitiativ, med bakgrunn i subjektive erfaringer om hva hver kroppsøvlingslærer føler

de trenger veiledning på. Det meste av veiledningen virker ikke som den er strukturert fra skolen og ledelsen sin side. Fire av de seks lærerne har ikke erfart noen form for mentor eller fadderordning. Det uttrykkes ulike opplevelser av dette, hvor en lærer uttrykker et sterkt ønske om en slik ordning, mens en annen lærer ikke ser behovet da kollegene oppleves som naturlige faddere. To av lærerne har erfart fadderordninger, og uttrykker seg positivt til dette.

4.5.3 Utvikling av vurderingskompetansen på din skole og lærernes påvirkningskraft på kolleger og ledelsen.

Det er gjort ulike funn når det kommer til nyutdannede læreres opplevelse av om de kan påvirke kolleger og skolen i sin første periode i jobb. Hegerland-Byberg (2016) viser i sin studie til at noen av lærerne opplevde å bli sett på som en ressurs, og at de følte de kunne påvirke skolen de var kommet til. Andre følte det derimot motsatt, og begrunner det med en eldre og mer etablert skolekultur, og en «sånn gjør vi det her» holdning. Amundsen (2009) viser i sin studie til at nyutdannede lærere ofte vil ha mye å tilføre til skolene, både med nye tanker og praksiser, samt det å kunne få erfarne kolleger til å utvikle egen praksis. I den sammenheng så jeg på det som interessant å undersøke hvordan de seks nyutdannede kroppsøvingslærerne i min studie følte de kunne påvirke kolleger og ledelsen når det kommer til utvikling av vurderingskompetansen på deres skole.

Fire av lærerne hinter til at de føler de kan påvirke kolleger og ledelsen til utvikling av skolens vurderingskompetanse. Nina forteller at hun er usikker på hva hun kan tilby, men at hun føler seg vurderingskompetent og at hun samtidig blir hørt. Hun trekker frem tiden da hun jobbet på barneskolen, og forteller at hun følte hun fikk utrettet noe med kroppsøvingsfaget. Oline og Even forteller også at de føler de blir hørt, og at læringsmiljøene de jobber i er veldig åpne for nye innspill og tanker. Det kan virke som om Bendik deler denne oppfatningen, da han forteller at han opplever kroppsøvingsfaget som en delingskultur.

«Jeg er jo ansatt som kroppsøvingsleder på skolen her. Jeg bestemmer jo litt hva man skal gjøre i faget. Jeg er med på å lage årsplanen. Vi samarbeider med

andre skoler som vi har en felles årsplan med. Slik at når elevene begynner på ungdomsskolen, så har de vært gjennom mye av det samme. Jeg deler jo også planene mine. Jeg opplever at i kroppsøving er det en delingskultur.» (Bendik).

Jeg ser på det som interessant og til dels betryggende, at fire av de seks nyutdannede kroppsøvingslærerne forteller at de erfarer de kan påvirke kolleger og ledelsen når det kommer til utviklingen av skolens vurderingskompetanse. Fjørtoft og Sandvik (2016) sin beskrivelse av begrepet vurderingskompetanse og deres seks dimensjoner, omhandler ikke bare den enkelte lærers vurderingskompetanse, men også skolens kompetanse og kompetansen mellom kolleger. «Å ha vurderingskompetanse innebærer derfor å vite noe om vurdering, å kunne utføre vurdering på en faglig god måte i utdanningssammenheng, men også forstå hvilken kontekst vurdering foregår i og hvordan vurdering kan brukes på gode og mindre gode måter.» (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 17). Jeg støtter meg derfor på Amundsen (2009), som viser til at nyutdannede lærere ofte vil ha mye å tilføre skolene og kollegene i utviklingen av praksis. Nye tanker og innspill om vurdering som deles, vil som oftest i mine øyne, kunne bidra til kontinuerlig utvikling av personlig, kollegial og skolens vurderingskompetanse.

Både Bendik og Oline trekker frem at de er opptatt av felles utvikling på skolen. Bendik forteller at han er opptatt av å dele sine erfaringer for å øke den generelle kompetansen i kroppsøvingfaget på hans skole. Han forteller videre at han har opplevd veldig varierende kroppsøvingstimer blant kolleger, og ønsker derfor å løfte den generelle kompetansen i faget. Oline har en noe annen vinkling, da hun forteller at idrettsfagsteamet der hun jobber er veldig opptatt av felles utvikling. Hun trekker blant annet frem at de den siste tiden har hatt stort fokus på å videreutvikle bruken av vurdering for læring innad i teamet.

Theo svarer på spørsmålet om han føler han kan påvirke kolleger og ledelsen på skolen, med en litt annen vinkling enn de andre lærerne. Han viser blant annet til at han føler skolen har et for stort prestasjonsfokus.

«Jeg føler at kroppsøvingundervisningen der jeg jobber er veldig idrettspreget, fordi alle lærerne også jobber på idrettsfag. Da synes jeg selv er det blir litt prestasjonsfokus. Det er ikke alltid aktivitetslære og kroppsøving er så

forskjellig. Og da tenker jeg mitt bidrag fra NIH får være å prøve å være litt motpol. Så når jeg lagde halvårsplan så la jeg inn litt alternative aktiviteter som sjonglering, spikeball, gjerne sånne aktiviteter jeg ikke tror de fleste har gjort så mye før. Og det tenker jeg er for å bryte litt med det tradisjonelle idrettsfokuset. Jeg føler det sitter langt inne å stille meg spørrende til kollegers praksis. For hvem er jeg til å komme å si at du må skille mellom kroppsøving og idrettsfag. Jeg har jo ikke lyst til å være en nyutdannet besserwisser fra NIH.»

Theo svarer ikke direkte på om han føler han kan påvirke kolleger og ledelsen når det kommer til utviklingen av vurderingskompetansen. Han kommer likevel med noen interessante utsagn. For det første føler han det er et for stort idrettspreg på kroppsøvingsundervisningen på skolen, og ønsker derfor å fungere som en slags motpol til dette. For det andre virker det som om Theo ikke ønsker å utfordre kollegenes eksisterende praksis, fordi han ikke vil være en «besserwisser» fra NIH. Som et eksempel på dette forteller Theo at han underviser i en del alternative idretter og aktiviteter for å bryte med det tradisjonelle idrettsfokuset. Det er derfor uvisst om Theo føler han kan påvirke kollegene og ledelsen i utviklingen av vurderingskompetansen, men at han bevisst arbeider for å motvirke det han erfarer som en for idrettspreget kroppsøvingsundervisning. Guro på sin side, fortalte tidligere at hun følte seg veldig overlatt til seg selv. Det at hun til nå har arbeidet veldig isolert fra kollegene og ledelsen er nok med på å forme svaret om at hun ikke har kjent så mye på om hun kan påvirke utviklingen av vurderingskompetansen.

Flertallet av de nyutdannede kroppsøvlingslærerne føler altså at de kan påvirke kolleger og ledelsen når det kommer til utviklingen av vurderingskompetansen. Læringsmiljøer som er åpne for nye innspill og tanker, samt en delingskultur innad i kroppsøvlingsfaget blir trukket frem som viktig for den kollektive utviklingen av vurderingskompetansen på skolene. En av lærerne bruker annerledes praksis for å motvirke den eksisterende idrettspregede kroppsøvlingsundervisningen på sin skole.

4.6 Videreutvikling av vurderingskompetansen.

I kapittel 4.6 utfordres de nyutdannede kroppsøvlingslærerne til å rette blikket fremover og vurdere hvordan de ut fra sine erfaringer, ønsker å arbeide for å videreutvikle sin vurderingskompetanse i årene som kommer. Dette kapittelet kan gi oss verdifull innsikt i hvordan de nyutdannede kroppsøvlingslærerne erfarer sin nåværende vurderingskompetanse. Spørsmålet som ble stilt i de kvalitative intervjuene lyder som følger: Hvordan ønsker du å arbeide videre for å videreutvikle din vurderingskompetanse?

Svarene til lærerne varierer i stor grad. Noe av årsaken til dette er nok på grunn av veien de ulike intervjuene har tatt til nå. Inntrykket mitt er at svarene preges av det som har blitt pratet om tidligere. To av lærerne trekker frem et ønske om en enda tettere dialog med elevene. Bendik forteller at han ønsker å bli enda flinkere til å jobbe en til en med elevene, uten at det nødvendigvis er som følge av at noe negativt har skjedd. Guro fokuserer også på tettere dialog med elevene.

«Jeg ønsker å ha en tettere dialog med elevene. Høre litt hvordan de opplever vurdering, for jeg tenker jo at vi er der for å hjelpe elevene... Jeg må jo forholde meg til kompetansemål og visse rammer, men det er jo mange ting jeg kan tilpasse til elevene. Så jeg vil gjerne høre mer av hva elevene synes og hva de føler de får nytte av.» (Guro).

Guro nevner også at hun har lyst til å lære mer om vurdering generelt.

Oline legger stor vekt på at tiden ikke strekker til, og at jobben med å videreutvikle vurderingskompetansen derfor blir vanskeligere.

«Ja, jeg savner mer tid til å gjøre det. Så jeg har gjort meg opp noen tanker om ting jeg gjerne skulle brukt mer tid på. Det er spesielt det å lage gode undervisningsopplegg. Der føler jeg ikke tiden min strekker til ... Så jeg tror at idrettsfag og kroppsøving, der burde man bli gitt mer tid til for og etterarbeid ... Det er ikke bare å kaste ut en ball, vi er over den tiden. Kroppsøvlingslærere må bruke mer tid på å ha et kroppsøvlingsfag som har en pedagogikk rundt seg.» (Oline).

Oline er altså opptatt av at tiden ikke strekker til slik at hun kan arbeide med videreutviklingen kroppsøvingsfaget og sin vurderingskompetanse slik hun ønsker. Dette kommer tydelig frem når hun forteller at vi er over tiden der det bare var å kaste ut en ball i kroppsøvingstimene. Kollegasamarbeid, som har blitt nevnt tidligere, blir trukket frem av Even og Nina som noe de ser på som viktig for å videreutvikle sin vurderingskompetanse. De trekker også frem erfaring og erfaringsutvikling som viktig. Jeg forstår det slik at det er snakk om arbeidserfaring og erfaring med vurderingspraksis det er snakk om her. Også Theo uttrykker at han ser på erfaring som helt essensielt for å videreutvikle sin vurderingskompetanse.

«Nei, jeg tenker jo at jeg må først og fremst må få mer erfaring... Så mengdeerfaring er noe jeg må skaffe for å videreutvikle meg.» (Theo).

Svarene på hvordan de nyutdannede kroppsøvingslærerne ønsker å arbeide for å videreutvikle sin vurderingskompetanse varierer med andre ord mye. Inntrykket mitt er at alle de seks lærerne nevner ulike aspekter som alle vil være viktige for å videreutvikle vurderingskompetansen til hver av dem. Felles for de seks lærerne er at alle uttrykker seg positivt og engasjert til å videreutvikle vurderingskompetansen sin. For vurderingskompetanse er ikke en fastsatt ferdighet, men en kompetanse som kontinuerlig må utvikles i takt med at skolesystemet, samfunnet, elevene og kollegene utvikles.

5. Avslutning og veien videre.

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan nyutdannede kroppsøvingslærere erfarer sin vurderingskompetanse, og erfaringer rundt prosessen med å tilegne seg denne kompetansen gjennom kroppsøvingslærerutdannelsen og sin første periode i jobb. Studiens to problemstillinger har blitt undersøkt ved gjennomføring, analyse og tolkning av seks semistrukturerte intervjuer. Analysen ble inndelt i fem hovedkategorier: Tanker om vurderingstematikken, personlig vurderingskompetanse, prosessen med å tilegne seg vurderingskompetanse i utdannelsen, prosessen med å tilegne seg vurderingskompetanse i den første perioden i jobb, og videreutvikling av vurderingskompetanse i årene som kommer. I den følgende delen oppsummeres studiens hovedresultater, samt studiens nytteverdi og tanker rundt videre forskning på feltet.

5.1 Oppsummering av studiens hovedresultater.

Nyutdannede kroppsøvingslæreres erfaringer med egen vurderingskompetanse, og prosessen med å tilegne seg denne kompetansen gjennom utdannelsen og den første perioden i jobb, er subjektiv og varierer fra lærer til lærer. Studien viser stor variasjon og ulike erfaringer med vurderingskompetanse, men også likheter. Karakterer, tilbakemeldinger og vurdering for læring blir trukket frem når det snakkes om tanker rundt vurdering i kroppsøvingsfaget. Studien viser også at de nyutdannede kroppsøvingslærerne erfarer vurdering som vanskelig og omfattende. Innledningsvis skapes et inntrykk av at vurdering assosieres med noe negativt. Dette inntrykket modereres i stor grad gjennom intervjuprosessen, hvor deltakerne etter hvert ble mer reflekterte og positive omkring vurdering og vurderingskompetanse.

Lærerne viser til ulike teknikker i sitt vurderingsarbeid. Forhåndsbestemte vurderingskriterier som synes å gå igjen, hvor innsats, ferdighet og kunnskap trekkes frem som hovedområder det vurderes ut ifra. Bevisstgjøring av kompetansemål og

vurderingskriterier for elevene ses også på som viktig. Egenvurdering, medelevvurdering og tilbakemeldinger skriftlig etter timen blir også nevnt.

Det er delte meninger knyttet til det å vurdere i kroppsøvfingsfaget. Noen trives med å vurdere i faget fordi det er utfordrende, mens andre gir uttrykk for at vurderingsarbeidet kan bli vanskelig på grunn av mangel på erfaring og forstyrrende faktorer som ikke har med vurdering å gjøre. Alle lærerne viser tegn til engasjement når det kommer til vurderingsarbeid.

I starten av intervjuet ga lærerne uttrykk for at de ikke følte seg så kompetente, fordi de manglet erfaring, men underveis i intervjuet innså lærerne at de muligens var ganske kompetente likevel. Det uttrykkes også at lærerne erfarer sin vurderingskompetanse som god, men at de ikke føler seg utlærte. De viser også til at de ser verdien av lærerutdannelsen sin, og resultatene tyder på at økende antall studiepoeng i kroppsøving har innvirkning på positivt oppfatningen med egen vurderingskompetanse. En felles erfaring med kroppsøvingslærerutdannelsen er at praksisperiodene ses på som svært viktige og lærerike for å utvikle vurderingskompetanse. Det kommer også frem et felles ønske om lengre praksisperioder. Det er noe delte meninger om det var nok vurderingsfokus i utdannelsen. Noen av lærerne ønsker et større vurderingsfokus i praksis, mens andre sier de var fornøyd med vurderingsfokuset i utdannelsen.

Lærerne er enige om at kolleger og kollegasamarbeid er viktige ressurser i den første perioden i jobb. Flere av lærerne påpeker også at denne perioden opplevdes som hektisk, noe som medfører at vurderingsfokuset nedprioriteres. Alle de seks lærerne i studien har deltatt eller deltar på veiledningstilbudet for nyutdannede lærere på NIH, og uttrykker seg positivt til dette. Det betyr at alle har fått noen form for veiledning i den første perioden i jobb.

Noen av lærerne uttrykker at de føler seg overlatt til seg selv uten noen form for systematisk veiledning på skolen. Samtaler med kolleger og kollegasamarbeid blir trukket frem som nyttig, men inntrykket er at denne er basert på selvinitiativ fra de nyutdannede sin side, og ikke strukturert fra skolen eller ledelsens hold. Det kommer frem at flere lærere ikke har blitt tilbudt noen form for mentor eller fadderordning.

De fleste av lærerne gir uttrykk for at de føler de kan påvirke kolleger og ledelsen i utviklingen av skolens vurderingskompetanse. Det kommer også frem at kroppsøvingfaget blir oppfattet som et fag med god delingskultur mellom kolleger. Resultatene tilsier at nyutdannede lærere ofte vil kunne ha mye å tilføre skolen og kollegene i videreutviklingen av vurderingspraksis.

Lærerne uttrykker at tettere dialog med elever, tettere kollegasamarbeid og erfaringsutvikling, er noe de vil jobbe med fremover i utviklingen av vurderingskompetanse. Noen uttrykker bekymring for at mangel på tid vil skape utfordringer med å videreutvikle vurderingskompetansen. På tross av dette synes lærerne å være positive og engasjerte til å videreutvikle sin vurderingskompetanse. Dette synes lovende for utviklingen av vurderingskompetansen i skoleverket.

5.2 Studiens nytteverdi

Studien belyser nyutdannede kroppsøvingslæreres erfaringer med egen vurderingskompetanse, og erfaringer med å tilegne seg denne kompetansen. Inntrykket mitt er at en del av erfaringene som trekkes frem vil være gjenkjennelige og overførbare til nyutdannede kroppsøvingslærere, og muligens nyutdannede lærere generelt. Studien kan også ha nytteverdi for utdanningsinstitusjonene som utdanner kroppsøvingslærere, hvor de kan få et inntrykk av hva tidligere studenter mener gjøres bra i utdannelsen, og hva det ønskes mer av. Ledelsen på skolene kan også dra nytte av studien når det kommer til arbeidet med nyutdannede lærere og hvordan disse tas imot, og dermed kunne støtte de nyutdannede kroppsøvingslærerne så hensiktsmessig som mulig i inntredelsen i yrket. Til slutt ser jeg også på studien til å ha verdi for kroppsøvingslærere og kommende kroppsøvingslærere, som kan bruke studien til å forstå og reflektere rundt vurderingskompetansebegrepet, og få en realistisk forståelse for hva som er forventet av dem. Jeg håper denne studien kan bidra på veien i videreutviklingen av vurderingskompetanse i kroppsøvingfaget og i skolen generelt.

5.3 Veien videre

Studien min undersøker en liten del av store forskningsfelt på både vurdering og nyutdannede lærere. Disse forskningsfeltene er ikke ferdig utforsket, og jeg ser derfor på det som relevant å presentere noen tanker om videre forskning på feltet. Det ville vært interessant å undersøke ulike utdanningsinstitusjoners vurderingsundervisning, for så å intervjuere studenter og undersøkt hvordan de erfarer undervisning og om de føler de har lært det de skal om vurdering. En annen interessant vinkling kunne vært å undersøke forskjeller i erfart vurderingskompetanse mellom nyutdannede og erfarne kroppsøvingslærere. Dette kunne gitt oss et klarere bilde på hvor viktig praktisk erfaring med vurdering er. En tredje vinkling kunne vært å undersøke kroppsøvingslæreres vurderingskompetanse fra et elevperspektiv. Stemmer det at kroppsøvingslærere praktiserer vurdering slik de forteller det, eller er realiteten en annen?

Referanser

- Amundsen, P. K. (2007). *Fra reflekterende student til praktiserende pedagog. – Om nyutdannede læreres situasjon og utvikling*. I: Utdanningsdirektoratet (2007) *Når starten er god. En artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring*. (s. 57-66). Hentet 28. Mars 2019 fra https://www.udir.no/globalassets/filer/organisasjon/kompetanse/kompetanse/art.serie_net_07.pdf
- Amundsen, P. K. (2009). *Å være nyutdannet lærer, behovet for veiledning og organisering av veiledning i skolen*. (Fredrikke 2009:2). Hentet 29. januar 2019 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/145635/2009_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arnesen, T. E., Nilsen, A. K. & Leirhaug, P. E. (2013). *"Den læreplanen som ikke kan tilpassast mi undervisning, finst ikke."* Vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. Tidsskriftet FoU i praksis, 7(3), s. 9-32.
- Bach, E. (2015) *Kunsten å vurdere elever i kroppsøving*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole. Oslo.
- Bergsvik, E., Grimsæth, G. & Nordvik, G. (2005). *Den første tiden i yrket*. Nordic Studies in Education, 01, s. 67-77. Hentet 29. januar 2019 fra https://www.idunn.no/np/2005/01/den_forste_tideniyrket
- Birkelund, I. (2015) *Ny som kroppsøvingslærer. En kvalitativ studie om hvordan nyutdannede kroppsøvingslærere opplever og erfarer sitt første år i læreryrket*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøyskole. Oslo.
- Black, P & Wiliam, D (1998). *Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment*. Kappanmagazine.org. Hentet 12.03.2018 fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172171009200119>
- Black, P & Wiliam, D (2009) *Developing the theory of formative assessment. Education Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31. doi: 10.1007/s11092-008-9068-5
- Burner, T. (2014) *The potential formative benefits of portfolio assessment in second and foreign language writing contexts: A review of the literature*. Hentet 29.01.2019 fra

https://ac.els-cdn.com/S0191491X1400011X/1-s2.0-S0191491X1400011Xmain.pdf?_tid=34e33658-413c-435b-b91ff03477f6fdd6&acdnat=1548755627_0bce4d1cf2b805f1cf2fff6d2414bbcd

- Caspersen J. & Raaen F. D. (2010). *Nyutdannede læreres første tid i yrket: En sjokkartet opplevelse?* I: P. Haug (2010), *Kvalifisering til læreryrket*, (s. 315-339). Oslo. Abstrakt forlag.
- Dale, E. L. (2007) *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo. Gyldendal akademisk.
- Damsgaard, H. L. (2010) *Den profesjonelle lærer*. Latvia. Cappelen akademiske forlag.
- Damsgaard, H. L. & Heggen, K. (2010). *Læreres vurdering av egne utdanning og videre kvalifisering i yrket*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 94(1), s. 28-40. Hentet 29. Januar 2019 fra <https://www.idunn.no/npt/2010/01/art01>
- Damsgaard, H. L. (2011). *Når "praksissjokket" er over: Nyutdannede læreres opplevelse av utfordringer i læreryrket*. *Bedre skole*, 3, s. 76-81. Hentet 29. Januar 2019 fra https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_3-11/BedreSkole-0311-Damsgaard.pdf
- Dewey, J. (1997). *Experience & Education*. New York. Kappa Delta Pi/Touchestone.
- Dobson, S. Eggen, A. B. & Smith, K. (2011). *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Egelandsdal, K. (2012). *Erfaring og education. Et studium av tekster av John Dewey og Hans-Georg Gadamer*. Masteravhandling ved NLA høgsolen i Bergen. Bergen.
- Eggesvik, J. P. Johansen, A. (2012). *En kvalitativ studie av elever og deres oppfatning av vurdering i kroppsøvningsfaget i den videregående skole, ved yrkesfaglig utdanningsprogram*. Masteroppgave ved høgsolen i Østfold. Moss.
- Eide, L. H. (2011). *Vurdering for læring i kroppsøving: Hvordan oppfatter elever og lærere vurderingspraksisen ved fire ungdomsskoler, relatert til offentlige føringer med særlig vekt på vurdering for læring*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgsolen. Oslo.
- Engh, R (2011). *Vurdering for læring i skolen, på vei mot en bærekraftig utviklingskultur*. Kristiansand. Høgskoleforlaget.
- Everett, E. L & Furseth, I. (2016) *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo. Universitetsforlaget.

- Fjørtoft, H & Sandvik, L. V. (2016) *Vurderingskompetanse i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Forskrift om individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring. (2009). *Forskrift til opplæringslova. Kapittel 3. Forskrift om Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring*. Hentet 12 Februar 2019 fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Føllesdal, D & Walløe, L. (2017) *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Gardner, J. (2012). *Assessment and Learning*. London. SAGE Publications Ltd.
- Grimen, H & Ingstad, B. (2015). *Kvalitative forskningsopplegg. I: Laake, P. Olsen, B, R. & Benestad, H, B. (Red) Forskning i medisin og biofag*. Oslo. Gyldendal akademisk.
- Grimstæth, G, Nordvik, G og Bergsvik, E. (2009). *The newly qualified teacher: a leader and a professional? A Norwegian study*. Hentet 27 Mars 2019 fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580801950873?needAccess=true>
- Græsholt, S. A. (2011) *Elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole. Oslo.
- Hansen, E. Å. (2017) *Vurdering i kroppsøving – en stor utfordring*. Masteroppgave ved Universitetet i Agder. Kristiansand.
- Haug, P. (2010) *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo. Abstrakt forlag.
- Hegerland-Byberg, S. (2016). *Kroppsøvlingslærerens utdanning og praksis. En kvalitativ studie av nyutdannede kroppsøvlingslæreres opplevelse av utdanningen, og erfaringer og opplevelser i møtet med praksisfeltet*. Masteroppgave ved Universitetet i Stavanger. Stavanger.
- Hoff, S. E. (2015) *Veiledning av nyutdannede kroppsøvlingslærere*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole. Oslo.
- Hofmann, B & Holm, S. (2015). *Vitenskapsteori. I: Laake, P. Olsen, B, R. & Benestad, H, B. (Red) Forskning i medisin og biofag*. Oslo. Gyldendal akademisk.

- Holm, S & Hofmann, B. (2015). *Forsknings- og vitenskapsetikk I*: Laake, P. Olsen, B, R. & Benestad, H, B. (Red) *Forskning i medisin og biofag*. Oslo. Gyldendal akademisk.
- Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2010a) *Veiledning av nyutdannede lærere og veilederutdanning*. – Rapport fra arbeidsgruppe som har sett på betingelser for veilederordningen. Hentet 19 September. 2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Veiledning-av-nyutdannede-larere-og-veilederutdanning/id609178/?q=veiledning%20av%20nyutdannede%201%C3%A6rere>
- Kunnskapsdepartementet (2010b) *Rapport. Innføring av veiledning for alle nyutdannede nytilsatte lærere*. Hentet 02 Oktober. 2018 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/gnist/veiledningsordning_arbeidsgrupperapport.pdf?id=2150821
- Kunnskapsdepartementet, (2016). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 19. September 2018 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_12
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal. Oslo.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk. Oslo.
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Cappelen Damm Akademisk. Oslo
- Leirhaug, P. E. (2016). «Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring». *En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge*. Doktorgradsavhandling ved Norges Idrettshøgskole. Oslo.
- Mordal, K. & Green, K. (2012). Neither shaking nor stirring: a case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 19(4), 415-434. doi: 10.1080/13573322.2012.670114
- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Nordbø, B. (2018). *Kompetanse I: Store Norske Leksikon*. Hentet 19. September. 2018 fra <https://snl.no/kompetanse>

- Næss, O. E. og Aasland, M. (2013). *Hva innstasbegrepet har hatt å si for lærernes vurderingspraksis i kroppsøving: Ble det gjort endringer i vurderingspraksisen underveis gjennom perioden med Kunnskapsløftet?* Masteroppgave ved Universitetet i Oslo. Oslo.
- Olsen, K-R. (2013). *Veiledning av nyutdannede lærere – resultater og utfordringer*. I: Lingås, L, G og Olsen, K-R. (2013) *Pedagogisk veiledning*. (s150-163). Oslo. Gyldendal akademisk.
- Richards, A. K. & Templin, T. J., (2011). *The Influence of a State Mandated Induction Assistance Program on the Socialization of a Beginning Physical Education Teacher*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 340-357. Hentet 11 April 2019 fra <https://journals.humankinetics.com/doi/pdf/10.1123/jtpe.30.4.340>
- Sandvik, L. V. & Buland, T. (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap: Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: NTNU program for lærerutdanning i samarbeid med SINTEF Teknologi og samfunn.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2013) *Skolen som læringsarena*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2017) *Trivsel og stress blant lærere grunnskolen og videregående skole*. Hentet 07. Mars 2019 fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/trivsel-og-stress-blant-larere-i-grunnskolen-og-videregaende-skole/>
- Sjøstedt, T. (2018) *NIHs etiske komite – dokumenter – retningslinjer*. Hentet 04. Desember 2018 fra <https://www.nih.no/globalassets/dokumenter/afb/kvalitetssystem-for-forskning/etisk-komite/retningslinjer-soknad-etisk-komite-5.pdf>
- Smeby, J. C. (2010). *Studiekvalitet, praksiskvalitet og yrkesrelevans*. I: P. Haug (2010), *Kvalifisering til læreryrket*, (s. 98-117). Oslo. Abstrakt forlag.
- St.meld. nr 11 (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Oslo. Kunnskapsdepartementet. Hentet 26. Mars 2019 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo. Kunnskapsdepartementet. Hentet 27 Mars 2019 fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

St.meld. nr 28 (2015-2016). *Fag – Fordyping – Forståelse*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.

Hentet 12. Februar 2019 fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Søndenå, M. (2018) *Hvordan opplever faglærerstudenter i kroppsøving og idrettsfag praksisopplæringen i utdanningen sin?* Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole. Oslo.

Teigen, K. H. (2011) Erfaring I: *Store Norske Leksikon*. Hentet 18 september. 2018 fra

<https://snl.no/erfaring>

Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg, 3 opplag). Bergen: Fagbokforlaget.

Tiplic, D. Brandmo, C. & Elstad, E. (2015). *Antecedents og Norwegian beginning teachers 'turnover intentions*. Cambridge Journal of Education. Hentet 19. September 2018 fra

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0305764X.2014.987642?needAccess=true>

Tjeldvoll, A. (2014). Vurdering - Pedagogikk I: *Store Norske Leksikon*. Hentet 19

September.2018 fra <https://snl.no/vurdering-pedagogikk>

Torp, I. S. (2016) *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet 29 november. 2018 fra

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>

Ulvik, M. (2007). *Lærerutdanning som danning*. Hentet 20. Mars 2019 fra

https://www.idunn.no/npt/2007/03/lererutdanning_som_danning

Utdanningsdirektoratet (2015a). *Vurdering for læring – om satsingen*. Hentet 07. mai.2018 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonalsatsing/om-satsingen/>

Utdanningsdirektoratet (2015b). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet 07.

mai.2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

- Utdanningsdirektoratet (2015c). *Tilsetting og kompetansekrav*. Hentet 27 November 2018 fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/#tilsetting>
- Utdanningsdirektoratet (2015d). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)* Hentet 26 Februar 2019 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet (2015e). *Endringer i faget kroppsøving. Udir-8-2012*. Hentet 14 Mars 2019 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012>
- Utdanningsdirektoratet (2016a) *Å forstå kompetanse*. Hentet 19 September. 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet (2016b) *Veiledning av nyutdannede lærere og barnehagelærere*. Hentet 27 Mars 2019 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/veiledning-av-nyutdannede-larere-og-barnehagelarere/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017) *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag Udir-3-2015*. Hentet 18 september. 2018 fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finnregelverk/etter-tema/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015/?depth=0&print=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2018) *Veiledning av nyutdannede*. Hentet 27 Mars 2019 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/>
- Wilson, D. (2014). *Formativ vurdering gjør forskjell! En empirisk studie av lærernes forståelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept*. Doktorgradsavhandling ved NTNU. Trondheim.

Vedlegg.

Vedlegg 1.

Intervjuguide

Dette dokumentet tar for seg en tenkt intervjuguide til de kvalitative intervjuene jeg skal gjennomføre i mitt masterprosjekt. Intervjuet skal være semistrukturert, og derfor vil intervjuguiden kun være veiledende, og ikke nødvendigvis bli brukt fullt ut.

Intervjuguiden er også med som et hjelpemiddel for meg som intervjuer, for å sikre at alle de viktige punktene blir med i hvert intervju, samt at alle deltakerne svarer på noenlunde de samme spørsmålene. Det som står skrevet punktvis i intervjuguiden er kun med som mulige oppfølgingsspørsmål og stikkord jeg kan bruke underveis i intervjuet.

Intervjuguide

Problemstilling 1: Hvordan erfarer nyutdannede kroppsøvlingslærere sin vurderingskompetanse?

Problemstilling 2: Og hvordan erfarte de arbeidet med å tilegne seg denne kompetansen gjennom kroppsøvlingslærerutdannelsen og sin første periode i jobb?

Temaområde	Intervjuspørsmål
Bakgrunn	<p>Kan du fortelle litt kort om deg selv?</p> <ul style="list-style-type: none">- Utdannelse,- Arbeidsplass, stillingsprosent,- Fag, klasse. <p>Kan du si noe kort om skolen du jobber på?</p> <ul style="list-style-type: none">- Hva slags skole, elevmasse, lokasjon. <p>Jeg er ute etter personlige erfaringer og opplevelser med vurdering.</p> <ul style="list-style-type: none">- Nevne problemstillingene på nytt.
Innledning til temaet.	<p>Hva tenker du på når vi nå skal snakke om vurdering?</p> <ul style="list-style-type: none">- Hva er det første du tenker på?- Sluttvurdering - Summativ vurdering?

	<ul style="list-style-type: none"> - Underveisvurdering - Formativ vurdering? - Vurdering for læring? - Kan du komme med et eksempel fra det du har pratet om nå? <p>Hvordan arbeider du med vurdering i kroppsøvningsfaget?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du komme med spesifikke eksempler? - Du har nå nevnt ... - Noen andre arbeidsmetoder du ønsker å trekke frem? <p>Hvordan trives du med å praktisere vurdering i kroppsøvningsfaget?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Noe du føler du får godt til? - Noe du føler du ikke behersker eller synes er vanskelig?
<p>Personlig vurdering og vurderingskompetanse.</p>	<p>Vurderingskompetanse er et viktig begrep jeg skal bruke i denne oppgaven</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avklare kort hva jeg legger i begrepet. Forstås vurderingskompetanse i denne oppgaven som, ferdigheter til, og kunnskap om å løse oppgaver og komplekse utfordringer omkring bedømmelse av læringsresultater og elevers læreprosess. <p>Dette vil altså si ferdigheter og kunnskap til å løse oppgaver som omhandler vurdering av læringsresultater og læringsprosesser.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva tenker du om denne definisjonen? Har du noen synspunkter på denne definisjonen? - Det er viktig å avklare dette fordi vi skal ha en noenlunde lik forståelse av hva vi prater om. <p>Hvordan erfarer du din vurderingskompetanse?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva er du god på? - Hva føler du deg mindre god på? - Hvorfor tror du at du erfarer din vurderingskompetanse på denne måten? - Hva legger du til grunn for utsagnene du kommer med? <p>Hva vektlegger du i din vurderingsprosess?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ferdighet, innsats, kunnskap? <p>Kan du gi noen eksempler på hvordan du vurderer elevene?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vurdering for læring, summativ og formativ vurdering. - Noen situasjoner som er mer krevende enn andre? - Noe som kunne gjort situasjoner enklere for ditt vurderingsarbeid. - Føler du deg for lite kompetent på noen områder?

	<ul style="list-style-type: none"> - Føler du deg tilstrekkelig kompetent, men at andre faktorer påvirker negativt? (Klassestørrelse, omgivelsene)
<p>Proessen med å tilegne seg vurderingskompetanse i utdannelsen.</p>	<p>Si kort litt om utdannelsen din.</p> <p>Hvordan erfarte du arbeidet med å tilegne deg vurderingskompetanse gjennom utdanningsprosessen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du fortelle litt om hvordan det ble arbeidet med vurdering i utdannelsen? - Synes du det var tilstrekkelig fokus på vurdering? - Praksis vs teori - Kan du komme med noen eksempler fra utdannelsen der vurdering ble tatt opp? - Hva mener du det burde vært vektlagt mer i utdanningen? <p>Følte du deg tilstrekkelig kompetent innenfor vurdering til å påbegynne arbeidslivet og vurdere elever i ditt daglige virke?</p> <ul style="list-style-type: none"> - St.mld 11, som sier noe om at utdannelsen skal gi best mulig forutsetninger for å bli dyktige profesjonsutøvere, men ikke fullt ut forberede dem på hverdagen som venter i skolen. (Hvordan stiller de seg til dette?) - Noe spesifikt du lærte gjennom utdannelsen du føler du har fått særlig god bruk for? - Evt noe du ikke har hatt bruk for? <p>Hva erfarte du som særlig positivt i arbeidet med å utvikle din vurderingskompetanse gjennom kroppsøvingslærerutdannelsen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Praksis, teori, diskusjon. <p>Vil du si du hadde noe erfaring med vurdering før utdannelsen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du utdype? - Strider noe av dette med det du lærte gjennom utdannelsen?
<p>Den første perioden i jobb.</p>	<p>Hvordan opplevde du de første ukene i jobb?</p> <p>Hvordan erfarte du arbeidet med å praktisere vurderingskompetansen i den første perioden?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Var det noe som overrasket deg i vurderingsarbeidet på din skole? - Var det noe du ikke var forberedt på?

	<p>Er det mye som har endret seg med tanke på praktisering av vurdering for din del, fra den første perioden i jobb og frem til nå? (Her må jeg ta forbehold med hvor lenge hver deltaker har vært i jobb. Har de bare vært 2mnd i jobb vil ikke svarene være like relevante, som når de har jobbet 1år.)</p>
<p>Proessen med å videreutvikle vurderingskompetansen i den første perioden i jobb.</p>	<p>Har du fått noen form for veiledning i den nye jobben?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva har det dreid seg om? - Har vurdering og vurderingspraksis vært diskutert? - Hvis ikke, skulle du ønske det hadde det? <p>Hva legger du i begrepet veiledning?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Be om eksempler. - Definer veiledning med bakgrunn i oppgaven slik at vi har en felles forståelse. - <i>«Veiledning er: "en læreprosess som foregår mellom to eller flere personer for å skape mening, ny forståelse og mulige handlingsalternativer i profesjonelle sammenhenger"».</i> <p>Hvordan erfarte du prosessen med å videreutvikle din vurderingskompetanse etter at du startet i jobb?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Har du selv arbeidet aktivt? - Har det blitt tatt opp med kolleger? - Har det blitt fokusert på fra ledelsen sin side? - Har du tenkt noe over dette i det hele tatt? <p>Har du noen gang kjent behov for støtte i ditt vurderingsarbeid som nyutdannet kroppsøvingslærer?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Har du noen eksempler? <p>Hvem eller hvor søker du råd om vurdering hvis du trenger det?</p> <p>Kan du fortelle litt om hvordan det arbeides med vurdering og vurderingskompetanse blant kolleger?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er det et aktivt samarbeid mellom kolleger? - Diskuteres det rundt vurdering? - Er det opp til en og en, eller har skolen en felles policy?

	<p>Føler du at du kan påvirke dine kolleger og ledelsen, når det kommer til utvikling av vurderingskompetanse på din skole?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Føler du at din kunnskap og din stemme blir hørt? - Eller føler du deg overkjørt? <p>Hvordan har du erfart veiledningstilbudene du har blitt tilbudt i regi av skolen du jobber på?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Har du blitt tilbudt veiledning i arbeidstiden, og evt takket nei? - Har du blitt tilbudt en fadderordning, og evt hvordan fungerer dette? - Har du blitt tilbudt andre veiledningstilbud utenom det i regi av NIH <p>Hvilke forventinger har du til veiledningstilbudet i regi av NIH?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fokus på vurdering og vurderingskompetanse? <p>Hvordan erfarte du veiledningstilbudet i regi av NIH?</p>
<p>Videreutvikling av vurderingskompetansen i årene som kommer.</p>	<p>Hvordan ønsker du å arbeide videre for å videreutvikle din vurderingskompetanse?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan vil du jobbe personlig? (Vurderingsteknikker) - I samarbeid med kolleger? - I samarbeid med ledelsen? (føler det er ledelsen sitt ansvar) - Vil du søke ekstern hjelp? (Venner, kolleger fra andre skoler) - Hva forventer du? <p>Hva føler du at du må videreutvikle i henhold til din vurderingskompetanse i årene som kommer?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva må kolleger og skolen arbeide med?
<p>Avslutning</p>	<p>Er det noe du føler vi ikke har pratet om innenfor din vurderingskompetanse, som du gjerne vil ta opp?</p> <p>Føler du intervjuet har åpnet opp for større refleksjon rundt din, kollegers og skolens vurderingskompetanse og arbeidet omkring dette?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du utdype hva du tenker på når du svarer ja/nei?

	<p>Hvilke råd vil du komme med til kommende nyutdannede kroppsøvlingslærere om arbeidet med vurderingskompetanse?</p> <p>Hvis du kommer på noe i ettertid du føler vi burde ha snakket om, er det bare å kontakte meg. Det er veldig fint å få flere innspill og synspunkter.</p>
--	---

Vedlegg 2.

Forespørsel til deltakelse på mitt masterprosjekt. Send på mail til utvalget.

Hei

Mitt navn er Stian Skjeggenes og jeg skriver for øyeblikket en masteroppgave ved Seksjon for kroppsøving og pedagogikk på Norges idrettshøgskole. Jeg skal i min oppgave undersøke nyutdannede kroppsøvingslæreres erfaringer med egen vurderingskompetanse og erfaringer med tilegnelsen av denne kompetansen. Jeg ønsker å intervju nyutdannede kroppsøvingslærere, såfremt alle godkjenninger kommer på plass.

Det er akkurat derfor jeg kontakter deg. Du er for øyeblikket med på/ har vært med på, et veiledningstilbud av nyutdannede kroppsøvingslærere ved NIH. Derfor faller du innenfor målgruppen "nyutdannet kroppsøvingslærer", som jeg ønsker å undersøke. Jeg håper du har tid og mulighet til å sette av en liten time til et intervju, der vi prater litt løst og ledig om dine opplevelser og erfaringer om vurdering og vurderingskompetanse. Jeg er veldig fleksibel på når og hvor intervjuene kan finne sted, og jeg møter gjerne opp på din skole hvis det er enklest for deg.

Ved å delta på et-intervju i denne oppgaven, bidrar du til kunnskap om vurdering og vurderingskompetanse i den norske skolen. Forhåpentligvis bidrar også intervjuet til litt refleksjon av egen og kollegers praksis når det kommer til vurdering.

Jeg setter pris på om du svarer ja eller nei til deltakelse i prosjektet. Hvis du kunne tenke deg å delta på denne undersøkelsen kan du svare via denne mailen. Du vil da få ytterligere informasjon om prosjektet, et samtykkeskjema, og svar på eventuelle spørsmål. Skulle noe være uklart, eller du lurer på noe angående prosjektet før du velger å svare, er det bare å ta kontakt med meg på mail, så svarer jeg så fort som mulig.

Jeg håper du har tid og lyst til å stille opp på et intervju. Ser frem til å høre fra deg.

Mvh Stian Skjeggenes

Vedlegg 3.

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Vurderingskompetansen til nyutdannede kroppsøvlingslærere”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke subjektive erfaringer med vurderingskompetansen til nyutdannede kroppsøvlingslærere, og hvordan de erfarte jobben med å tilegne seg denne kompetansen gjennom kroppsøvlingslærerutdannelsen og den første perioden i jobb. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne kvalitative masterstudien, skal jeg undersøke subjektive erfaringer gjort av nyutdannede kroppsøvlingslærere i forhold til personlig vurderingskompetanse, og hvordan de erfarte arbeidet med å tilegne seg denne kompetansen gjennom kroppsøvlingslærerutdannelsen og den første perioden i jobb. Problemstillingene lyder som følger:

Problemstilling 1: Hvordan erfarer nyutdannede kroppsøvlingslærere sin vurderingskompetanse?

Problemstilling 2: Og hvordan erfarte de arbeidet med å tilegne seg denne kompetansen gjennom kroppsøvlingslærerutdannelsen og sin første periode i jobb?

Forskningsspørsmålene skal besvares kvalitativt, gjennom semistrukturerte kvalitative intervju.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masterstudent ved SKP Stian Skjeggenes og veileder Inger-Åshild By ved Norges idrettshøgskole.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det er ønskelig at du deltar i dette prosjektet, på bakgrunn av at du dekker de gjeldende kriteriene både som kroppsøvlingslærer og nyutdannet. Kriteriene som er gjeldende for å kunne delta i denne studien er at man har minimum 60sp relevant utdanning innen kroppsøving, samt ikke har oversteget tre år i jobb, da man kvalifiseres som nyutdannet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Studien vil benytte seg av en kvalitativ forskningsmetode. Det vil bli utført semistrukturerte kvalitative intervju av alle deltakerne, der det vil bli benyttet lydopptaker. Det som blir sagt under intervjuene vil kunne bli brukt videre i analysekapittelet i studiet, med mindre deltaker har klare innvendinger.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke

tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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 vil kun være jeg som gjennomfører prosjektet, samt min veileder, som har tilgang til opplysningene om deg. Opplysningene skal oppbevares og lagres separat i papirformat, og vil slettes ved studiens slutt.
- Ingen personopplysninger blir oppgitt i publikasjonen. Deltakerne vil få fiktive navn, som ikke skal være gjenkjennbare. Linken mellom de fiktive navnene og personopplysningene vil lagres separat i papirformat. Papirene vil lagres innelåst og adskilt fra resten av studien.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes [07.06.2019]. Personopplysningene slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 Inger-Åshild By tlf- 23262402. Masterstudent ved SKP Stian Skjeggenes tlf- 45499121
- Vårt personvernombud: Karine Justad, Norges idrettshøgskole.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Inger-Åshild By

Eventuelt student
Stian Skjeggenes

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Vurderingskompetansen til nyutdannede kroppsøvingslærere*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i kvalitative semistrukturerte intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 07.06.2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4.

14.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjektittel

vurderingskompetansen til nyutdannede kroppsøvlingslærere.

Referansenummer

961238

Registrert

16.08.2018 av Stian Skjeggenes - stians@student.nih.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

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

Type-prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Stian Skjeggenes, skjegge-92@hotmail.com, tlf: 45499121

Prosjektperiode

13.08.2018 - 12.06.2020

Status

29.09.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

29.09.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at den innmeldte behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt behandlingen gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD den 29.09.18. Behandlingen kan gjennomføres.

MELD ENDRINGER

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 12.06.20.

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 de registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen av personopplysninger ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Vi ønsker lykke til med prosjektet!

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