

Håvard Auver Øygarden

*«Jeg tror man er litt for redd for å
konkretisere hva vi skal vurdere, egentlig.»*

En kvalitativ studie av fem kroppsøvingslærere sin oppfatning
av ny læreplan (LK20) og implikasjoner for vurdering i faget.

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

Sammendrag

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap skrevet for Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier (ILF) ved Norges Idrettshøgskole, 2022. Studien har som formål å undersøke hvordan kroppsøvingslærere i videregående skole oppfatter ny læreplan (LK20) og implikasjoner for vurdering i kroppsøving. Forskningsspørsmålet har blitt belyst gjennom semistrukturerte intervju med fem kroppsøvingslærere ved videregående skoler i Oslo-området. Goodlads læreplanteori utgjør det overordnede teoretiske rammeverket.

Studien viser at lærerne har god kjennskap til relevante styringsdokumenter og bestemmelser i forbindelse med vurdering i faget. Lærerne framtrer også som reflekterte rundt egen praksis og er opptatt av kompetanseutvikling på feltet. I likhet med tidligere forskning ser det ut til at lærerne i hovedsak fremstår positive til den nye læreplanen, og den kompetansen og innholdet de oppfatter at den vektlegger. De er fornøyd med handlingsrommet som de nye kompetansemålenes tillater, men beskriver det som utfordrende å operasjonalisere kompetansemålene ved vurdering i faget. Samtlige lærere virker å være opptatt av å samarbeide innad i fagseksjonen om en felles forståelse for undervisning og vurdering i faget, men det er ulikheter knyttet til hvor systematisk dette arbeidet foregår. Lærerne i studien opplever også at endringer i rammebetingelser som følge av covid-19-pandemien, har påvirket det lokale læreplanarbeidet og tolkningsfellesskapet. De trekker frem flere eksempler på forhold ved undervisning og vurdering i perioden som opplevdes som utfordrende. I likhet med tidligere forskning på vurdering i kroppsøving viser funn fra undersøkelsen at lærerne i studien vektlegger kriteriene innsats, ferdigheter og kunnskap ved vurdering i faget. Det fremstår imidlertid ulikt hvilket meningsinnhold de ilegger disse og i hvilken grad de ser dem som hovedkriterier. Lærerne i studien kommer med sprikende svar rundt hvorvidt de vektlegger elevens forutsetninger ved vurdering. Her er det grunnlag for å si at enkelte lærere sin oppfattelse fraviker fra det som står nedfelt i styringsdokumentene.

Nøkkelord: Vurdering, kroppsøving, læreplan, tolkningsfellesskap, underveivurdering.

Innhold

Sammendrag	1
Innhold	2
Forord	4
1. Innledning	5
1.1. <i>Bakgrunnen for prosjektet</i>	5
1.2. <i>Problemformulering</i>	6
1.3. <i>Oppgavens struktur</i>	7
2. Kontekst og sentrale begreper	8
2.2. <i>Sentrale begreper</i>	8
2.2.1. <i>Læreplanverket</i>	9
2.2.2. <i>Forskrifter vedrørende vurdering</i>	11
2.2.3. <i>Vurderingsbegreper og tolkningsfellesskap</i>	15
2.3. <i>Den norske kroppsøvingsteksten</i>	17
2.4. <i>Forskning på vurdering i kroppsøving</i>	19
2.4.1. <i>Hva vektlegger kroppsøvingslærere i vurderingen?</i>	20
2.4.2. <i>Hvilke vurderingsmetoder benytter kroppsøvingslæreren?</i>	22
2.4.3. <i>Undervisvurdering med vektning av VfL</i>	23
2.5. <i>Tidligere innføringer av læreplaner i et vurderingsperspektiv</i>	25
3. Teoretisk forankring i læreplanteori	26
3.1. <i>Goodlads læreplanteori</i>	27
4. Metode	30
4.1. <i>Vitenskapsteoretisk tilnærming</i>	31
4.2. <i>Valg av kvalitative forskningsintervju som metode</i>	32
4.3. <i>Det semistrukturerte forskningsintervjuet</i>	32
4.4. <i>Intervjuguide</i>	33
4.5. <i>Utvalg</i>	37
4.6. <i>Presentasjon av deltakere</i>	38
4.7. <i>Gjennomføring av intervju</i>	40
4.8. <i>Transkribering - og læring som forsker</i>	42
4.9. <i>Analyse av datamaterialet</i>	43
4.9.1. <i>Steg 1 - Datadreven analyse</i>	44
4.9.2. <i>Steg 2 - Teoridreven analyse (Temaanalyse)</i>	45
4.10. <i>Etiske overveielser</i>	47
4.10.1. <i>Informert samtykke</i>	48
4.10.2. <i>Konfidensialitet</i>	49

4.10.3. Konsekvenser og forskerens rolle	50
4.11. Studiens kvalitet	50
4.11.2. Reliabilitet	51
4.11.1. Validitet	53
4.11.3. Overførbarhet	53
5. Resultat og drøfting	55
5.1. Lærernes oppfatning av læreplanen	55
5.1.1. Hvordan er lærernes oppfatning av ny læreplan i faget?	55
5.1.2. Hvordan er lærernes oppfatning av de nye kompetansemålene i faget?	58
5.1.3. Hvordan er lærernes oppfatning av verktøy og tekster for vurdering i læreplanen?	62
5.1.4. Hvordan beskriver lærerne det lokale tolkningsfellesskapet på skolen?	64
5.1.5. Hvordan beskriver lærerne arbeidet med læreplanen og innføringen av den i lys av pandemien?	69
5.2. Vurdering og karakterer i kroppsøving	71
5.2.1. Hva tar lærerne utgangspunkt i ved vurdering av elevenes kompetanse i faget?	71
5.2.2. Hvordan beskriver lærerne sin vurdering av elevenes kompetanse i faget?	72
5.2.3. Hvordan oppfatter lærerne betydningen av elevforutsetninger ved vurdering av elevenes kompetanse i faget?	80
5.3. Undervisvurdering	84
5.3.1. Hvordan beskriver lærerne at de involverer elevene i vurderingen av eget arbeid og refleksjon over egen læring og utvikling i faget?	84
5.3.2. Hvordan beskriver lærerne sin formidling av hva elevene skal lære og hva som blir forventet av dem i faget?	86
5.3.3. Hvordan beskriver lærerne tilbakemeldinger til elevene om hva de mestrer?	89
5.3.4. Hvordan beskriver lærerne å gi tilbakemeldinger til elevene om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin i faget?	90
5.4. Vurdering under covid-19	92
5.4.1. Hvordan er lærernes erfaringer med vurdering under covid-19?	92
6. Avslutning og veien videre	96
6.1. Veien videre	98
Referanser	99
Vedlegg	109

Forord

I ett år har jeg fått spørsmål fra venner og familie om hvordan det går med masterskrivingen, og i ett år har jeg svart; «Nei... det surrer og går (blunkefjes)». Men jaggu gikk det til slutt, til tross for mye surring. Ikke dårlig for en enkel bygdegutt fra Bø! Det er ikke til å skyve under en stol at de siste to årene har vært seige, ettersom de har vært preget av en pågående pandemi. Mye av undervisningen har derfor foregått digitalt og jeg har benyttet lite tid i lokalene på NIH. Samtidig har dette åpnet for at jeg kan styre min egen hverdag i enda større grad, og dermed ta mine første steg inn i læreryrket. Først som tilkallingsvikar, og deretter inn i gradvis voksende vikariater. I den forbindelse vil jeg takke Lambertseter- og Ulsrud videregående for en knallfin start på lærerkarrieren. Her har jeg fått rom til å utvikle meg i mitt eget tempo, og kjenner på ingen måte på noe «praksissjokk». Dette skyldes forståelse og støtte fra ledelse og trivelige kollegaer ved begge skoler.

Jeg vil også rette en stor takk til alle lærerne som stilte opp til intervju, og som tok seg tid i en ellers hektisk hverdag. Uten dere hadde ikke denne oppgaven vært et faktum.

Selvfølgelig må veileder Petter Erik Leirhaug få en velfortjent takk, som gjennom sin store kompetanse på feltet har bidratt med gode faglige tilbakemeldinger. Til tross for at tidsfrister omtrent har vært et fremmedord i mitt tilfelle, har du tilsynelatende beholdt roen og troen gjennom hele året. Gjennom veiledningssamtalene våre har du utfordret meg på reflektere, fremfor å gi meg instruksjoner. Dette har ført til at jeg har lært mye, og at jeg kjenner på et stort eierskap til egen masteroppgave. Men kanskje viktigst av alt, har du bidratt med god stemning og et smittende humør.

Til slutt vil jeg takke samboeren min Christine. Takk for at du har forståelse for at jeg er mer distre en jeg vanligvis er, og at jeg har brukt kjøkkenbordet som arbeidspult i snart ett år. Jeg er også veldig glad for at du har dratt meg med ut av «masterbobla», og hjulpet meg med å koble av.

Oslo, 1. juni 2022

Håvard Auver Øygarden

1. Innledning

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap ved Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier (ILF), Norges Idrettshøgskole 2022. Oppgaven tar sikte på å undersøke forhold knyttet til vurdering i kroppsøving med et lærerperspektiv. Et tema som har vist seg å være assosiert med usikkerhet blant lærere i Norge (Vinje et al., 2021, s.166), og som internasjonal forskningslitteratur beskrives som et av de mest utfordrende problemene som kroppsøvingslærere må hankses med (López-Pastor et al., 2013, s.57).

1.1. Bakgrunnen for prosjektet

Min interesse for denne tematikken mistenker jeg at har ligget latent siden min egen tid som elev på videregående skole, men som jeg ikke helt var klar over før mitt første møte med skolepraksis i faglærerutdanningen ved Norges Idrettshøgskole. En av oppgavene vi arbeidet med under praksisperioden var å sette standpunkt karakterer i en kroppsøvingsklasse. Min daværende praksislærer var vurderingskoordinator ved skolen og har også skrevet en masteroppgave om vurdering i kroppsøving (Eide, 2011). Han la til rette for oppgaver som forutsatte refleksjon og som førte til gode faglige diskusjoner omkring temaet vurdering i kroppsøving. Da jeg senere i studieløpet kom over forskningslitteratur som tok for seg flere av sidene ved vurdering som jeg også møtte i praksis, utviklet dette seg til et interessefelt for meg. Det var derfor naturlig at jeg gjennom bacheloroppgaven, og nå masteroppgaven, utforsket denne tematikken videre. Formålet med oppgaven er å bidra med ny kunnskap til forskningsfeltet. For min egen del vil jeg benytte arbeidet med masteroppgaven til å fordype meg i temaene «vurdering» og «læreplan» i kroppsøving, for å oppnå et mer bevisst og evidensbasert forhold til egen undervisnings- og vurderingspraksis.

Samtidig som denne masteroppgaven skal leveres nærmer det seg to skoleår siden de første læreplanene under læreplanreformen Fagfornyelsen av kunnskapsløftet ble iverksatt. I kroppsøvingsfaget startet den trinnvise innføringen av ny læreplan ved 1-9. trinn og ved Vg1, høsten 2020. Den nye læreplanen i faget inneholder nye kompetansemål, som forutsetter en endring i kroppsøvingslærernes undervisnings- og vurderingspraksis. Det er tross alt kompetansemålene som utgjør elevenes

vurderingsgrunnlag i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Kompetansemålene i den nye læreplanen fremstår mer åpne, og kan implisere en økt desentralisering og større tillit til lærerne i skolen. Det medfører samtidig et større ansvar til det lokale læreplanarbeidet, og forutsetter kompetente lærere som samarbeider i tolkningsfellesskap.

Tidligere forskning og masteroppgaver på feltet har vist at kroppsøvningsfaget i stor grad har vært preget av tradisjonelle aktiviteter som ballspill og grunntrening (Gjertsen, 2015, s.74; Moen et al., 2018, s.41), mens aktiviteter som dans og friluftsliv blir nedprioritert (Bach, 2015, s.110; Gjertsen, 2015, s.74; Græsholt, 2011, s.104; Jonskås, 2009, s.95; Moen et al., 2018, s.41). Utdanningsdirektoratet (2019) sier at det i den nye læreplanen er en dreining i faget til et «mindre idrettsrettet» fag. Det vil kunne fremstå som en kontrast til mange læreres allerede innarbeide undervisning- og vurderingspraksis. Arnesen et al. (2013, s.26) har undersøkt implementeringen av LK06, og påpeker at en og samme endring i læreplan kan føre til sprikende endringer i undervisning- og vurderingspraksis. De hevder graden og retningene for endringene delvis kan knyttes til lærernes allerede innarbeidede praksisteori (Arnesen et al., 2013, s.9). Det er også kjent internasjonalt at endringer på læreplannivå har hatt avgrenset effekt på undervisnings- og vurderingspraksis faget (Arnesen et al., 2013, s.11). I den forbindelse er det i et «vurderingsperspektiv» interessant å undersøke hvordan lærere oppfatter og operasjonaliserer de nye kompetansemålene i læreplanen. Lærernes oppfatninger av og erfaringer med vurdering etter den nye læreplanen vil derfor stå i sentrum av dette prosjektet.

1.2. Problemformulering

Formålet med denne studien er å undersøke forhold ved kroppsøvningslæreres vurderingspraksis. Som jeg kort har illustrert ovenfor, vil den nye læreplanen i kroppsøving medføre et behov for endring av lærernes allerede innarbeidede undervisning- og vurderingspraksis. Etersom innføringen av ny læreplan fortsatt er relativt nytt, kan jeg derfor se et behov på forskningsfeltet for å undersøke lærernes oppfatning av den nye læreplanen i et vurderingsperspektiv. I lys av relevante

styringsdokumenter vil jeg nærmere bestemt undersøke hvordan kroppsøvingslærere i videregående skole oppfatter den nye læreplanen i faget og implikasjonene det vil ha for vurderingen i kroppsøving. Min fortolkning av dokumentene vil utgjøre sammenligningsgrunnlag for drøfte om lærernes oppfatning og operasjonalisering av vurdering, og om de er i tråd med gjeldende lovbestemmelser. Lærernes subjektive beskrivelser vil også kunne bidra med identifisering av utfordringer vedrørende vurdering og implementering i faget, samt gi tilbakemeldinger om eventuelle positive tendenser på fagfeltet. På bakgrunn av det som er skrevet innledningsvis har jeg formulert følgende problemstilling for å lede arbeidet med oppgaven;

Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere i videregående skole ny læreplan (LK20) og implikasjoner for vurdering i kroppsøving?

Problemstillingen min inneholder flere begreper som det vil være nødvendig avklare meningsinnholdet til. Ordet *implikasjoner* anvendes her med en vid betydning som inkluderer det lærerne beskriver, gir eksempler på og ellers uttrykker relatert til ny læreplan og vurdering i faget. *Oppfatter* er et ord som er valgt med bakgrunn i læreplanteori, og kan knyttes til lærernes fortolkning av læreplanen. Det vil utdypes videre i kapittelet med oppgavens teoretiske forankring. Ordene *læreplan* og *vurdering* vil operasjonaliseres i neste kapittel.

1.3. Oppgavens struktur

Oppgavens struktur utgjøres av seks kapitler. Neste kapittel setter oppgaven i kontekst til tidligere forskning, styringsdokumenter og gjeldende lovbestemmelser som er av relevans for vurdering kroppsøving. Her operasjonaliseres det flere begreper som er sentrale for den overordnede problemstillingen. Det tredje kapitlet gjør rede for teoretiske forankring i læreplanteori, mens det fjerde kapitlet uttyper for metodiske og vitenskapsteoretiske overveielser i oppgaven. I kapittel fem presenteres oppgavens resultat, som blir drøftet i lys av teori, tidligere forskning og sentrale styringsdokumenter som er relevante for oppgavens problemstilling.

2. Kontekst og sentrale begreper

Dette kapitlet starter med å gjøre rede for deler av læreplanverket, forskrifter vedrørende vurdering og vurderingsbegreper som vil være sentrale for forståelse og videre lesning av studien. Deretter presenteres kort forskning på den norske kroppsøvingsteksten, før jeg gjennomgår forskning på kroppsøvingfaget i et vurderingsperspektiv. Jeg har valgt å skrive ut læreplanforståelsen relativt fyldig i tilknytning til å gi et bilde av den nåværende kunnskapsstatusen på feltet, fordi dette danner et bakteppe for videre lesning av oppgaven. Det meste av forskningen som presenteres er i primært hentet fra en norsk og skandinavisk kroppsøvingstekst, ettersom landene har vesentlige likheter når det kommer til faglig innhold og vurderingssystem (Annerstedt, 2010; Leirhaug, 2016b). Det er et viktig poeng i lys av oppgavens problemstilling at man i lesningen av forskningen som presenteres, ser funnene i sammenheng med hvilke forskrifter og læreplaner som var gjeldende på tidspunktet forskningen var gjennomført. Gjennomgått forskning utgjøres av fagfellevurderte publikasjoner, doktorgradsavhandlinger og masteroppgaver. I den forbindelse er det tatt i betraktning at kvaliteten på forskningen i masteroppgaver kan variere. Likevel har jeg valgt å inkludere disse, fordi de viser et bredere bilde av feltet. Der flere oppgaver finner tilsvarende poeng, støtter de også hverandre. De tar opp problemstillinger som ellers ikke er utforsket i en norsk kroppsøvingstekst, og kan derfor betraktes som reelle kunnskapsbidrag. Her finner jeg støtte hos Borgen & Engelsrud (2015), som fremhever at mastergradsstudenter må ses som reelle kunnskapsprodusenter.

2.2. Sentrale begreper

I det følgende gjøres først rede for sentrale styringsdokumenter som er av betydning for vurdering i kroppsøving, deriblant ulike deler av læreplanverket og Forskrift til opplæringslova (2006). Deretter vil jeg kort operasjonalisere ulike vurderingsbegreper som er av relevans for belyse oppgavens problemstilling og for lesning av tidligere forskning.

2.2.1. Læreplanverket

For kroppsøving er de viktigste delene av læreplanverket Overordnet del og læreplanen i faget. I tillegg er det et støtteskriv og veiledende kjennetegn på måloppnåelse, som anses som formelle dokumenter, relevante for å belyse problemstillingen.

Overordnet del

«Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den har fra høsten 2020 erstattet Generell del som inngikk i LK06 og var uendret fra 1993. Kunnskapsdepartementet (2017) skriver at *hele* læreplanverket er grunnlaget for opplæringen og at de ulike delene henger sammen. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2021) skal Overordnet del brukes til å forstå ulike deler og innhold i læreplaner for fag, og har derfor direkte relevans for kroppsøving.

Læreplan i kroppsøving

Høsten 2020 startet den trinnvis med innføring av ny læreplan i kroppsøving for 1.- 9. trinn og Vg1. Ved første øyekast, om jeg får uttrykke det slik, kan det se ut som den nye læreplanen skiller seg fra den gamle (LK06) ved at den i større grad består av mer åpne, overordnede og færre kompetansemål. Dette medfører trolig et større tolkningsrom for lærere, og indikerer større handlingsfrihet. For å motvirke at lærere operasjonaliserer kompetansemålene svært ulikt, er det utarbeidet støttetekster og veiledende kjennetegn på måloppnåelse. Det kan hevdes at den nye planen legger større vekt på den enkelte lærers profesjonalitet. I støtteskrivet «Hva er nytt i kroppsøving» kommer Utdanningsdirektoratet (2019b) med klargjøringer for hvilke endringer vi kan spore i den nye planen:

«Læreplanen vektlegger ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving i større grad enn tidligere. Faget legger til rette for et bredt utvalg av ulike bevegelsesaktiviteter. Det er en dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag, men idrettsperspektivet er fortsatt ivaretatt ved at idrettsaktiviteter inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter.» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

At det er «en dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag», er blant endringene som kan sies å stå i kontrast til tidligere undervisningspraksis i faget. Ifølge flere studier som har undersøkt kroppsøvningsfaget i en skandinavisk kontekst, er faget preget av det man kan betegne som en idrett-/sportsdiskurs (Aasland et al., 2019, s.489; Græsholt, 2011, s.106; Larsson & Nyberg, 2017, s.137; Larsson & Karlefors, 2015, s.584; Pedersen et al., 2019, s.13). Samtidig er det viktig å poengtere at idrettsaktiviteter fortsatt er en del av faget ved at det inngår i begrepet bevegelsesaktiviteter. En annen endring som kan ses relevant i et vurderingsperspektiv, kommer frem i denne setningen; «Elevenes innsats er en viktig del av den faglige kompetansen og er i større grad integrert i kompetansemålene i læreplanen» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det kan tyde på at innsats er tilsiktet en mer sentral rolle i vurderingen av elevenes kompetanse i faget. I tillegg fremheves «Samspill med andre, øving og deltakelse» som vesentlige trekk ved elevenes kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Ny læreplanstruktur

Vi finner ikke bare endringer knyttet til læreplanens innhold, men også læreplanens struktur. *Om faget* skal ifølge Utdanningsdirektoratet (2021) bidra til å klargjøre sammenhenger mellom overordnet del og kompetansemålene i fag. Kroppsøving har tre *kjerneelementer*: 1) Bevegelse og kroppsleg læring, 2) Deltaking og samspel i bevegelsesaktiviteter og 3) Uteaktiviteter og naturferdsel. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2019c) gir kjerneelementene uttrykk for «det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen.» Kjerneelementene skal blant annet bidra til at elevene får en forståelse av innhold og sammenhenger i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Videre er de *tverrfaglige teamene* nye og berører sentrale utfordringer i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2019d). De tverrfaglige temaene er felles for alle fag. De består av folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Det er også utviklet en støtteменy som skal hjelpe lærere. Utdanningsdirektoratet (2019e) kaller dette for *støtte til læreplanvisningen*, og mener den skal bidra til at lærere skal kunne se sammenhenger i og mellom fag. I læreplanene finner vi også egne tekster om *underveis-/og sluttvurdering i fag*, som skal gi retning for læreres vurderingspraksis i faget.

Veiledende kjennetegn på måloppnåelse og støtteskriv til vurdering i kroppsøving

Veiledende kjennetegn på måloppnåelse er utarbeidet for støtte lærernes vurderingsarbeid ved karaktersetning i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021d). De er veiledende, og må ses i sammenheng med læreplanens kompetansemål som utgjør grunnlaget for vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2021d). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2021d) vil dette kunne bidra til en felles retning for vurderingen nasjonalt, og til skape tolkningsfelleskap i det lokale læreplanarbeidet. Det er viktig å merke seg at det kun er utarbeidet veiledende kjennetegn for måloppnåelse, med utgangspunkt i standpunktvurdering, ved 10.trinn, Vg2 og Vg3 i kroppsøvingfaget på tidspunktet for arbeidet med denne studien. I forbindelse med innføringen av ny læreplan i kroppsøving er det utarbeidet et nytt støtteskriv som erstatter rundskrivet «Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012». Støtteskrivet forsøker å klargjøre forhold som har betydning for vurdering, spesielt hvordan innsats og elevforutsetninger skal forstås ved vurdering i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

2.2.2. Forskrifter vedrørende vurdering

Det er vurderingsbestemmelsene i «Forskrift til opplæringslova: *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*», som gir føringer for vurdering i skolen. 29.06.2020 fastsatte Kunnskapsdepartementet en forskrift om endring i forskrift til opplæringslova, der det ble gjort betydelige endringer knyttet til vurderingsordningen i fag. De nye endringene trådte i kraft 01.08.2020, samtidig som den trinnvise innføringen av nye læreplaner, og gjør at de må ses i sammenheng. Jeg vil her klargjøre for innholdet i enkelte paragrafer hentet fra kapittel 3 i Forskrift til opplæringslova og slik synliggjøre hvordan jeg forstår disse. Samtidig vil jeg benytte meg av Utdanningsdirektoratet (2021a) sitt rundskriv, «Individuell vurdering Udir-2-2020», som beskriver endringer og bestemmelser i kapittel 3 og 4 i Forskrift til Opplæringslova (2006). Utvalget av paragrafer er de som anses som sentrale for kroppsøvingslærernes vurderingspraksis, og som dermed er relevante for studiens overordnede forskningsspørsmål. Paragrafene som presenteres vil i den sammenheng utgjøre noe av grunnlaget for analyse og diskusjon. Den første paragrafen ut som er sentral i forbindelse med min studie er § 3-2, *Retten til vurdering* (Forskrift til Opplæringslova, 2006). I § 3-2 første ledd, står det at elever «har rett til undervegsvurdering,

sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringa...». Det er dermed lovfestet at dette er noe elevene har krav på, og noe de andre paragrafene må ses i lys av.

Vurdering i fag

§ 3-3, *Vurdering i fag* (Forskrift til Opplæringslova, 2006) består av fire ledd, som gir generelle føringer for vurdering i fag. I det første leddet av § 3-3, blir vurderingens formål presisert. Vurdering skal fremme læring, bidra til lærelyst og gi informasjon om elevens kompetanse underveis og i avslutningen av opplæringen (Forskrift til Opplæringslova, 2006).

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2021a, s.6) er det ikke et krav at vurderingen skal føre til lærelyst, og at lærelyst heller ikke skal trekkes inn i vurderingsgrunnlaget. I § 3-3 andre ledd kommer det frem at det er kompetansemålene som lærerne skal ta utgangspunkt i ved vurdering i fag, samtidig som de skal forstås i lys av teksten «Om faget». Det står også at elevene skal være kjent med læreplanen i faget. Utdanningsdirektoratet (2021a, s.6) presiserer at det innebærer at det er klart for elevene hva de skal vurderes i og hva læreren legger vekt på i vurderingen. I § 3-3 tredje ledd, står det at forhold som forutsetninger, fravær, orden og oppførsel ikke trekkes inn i vurderingen i fag. Samtidig påpekes det at innsats er en del av vurderingsgrunnlaget hvis det står beskrevet i fagets læreplan, som er tilfellet i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s.6).

Utdanningsdirektoratet (2021c) har utarbeidet en støttetekst til læreplanen i kroppsøving, «Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester», i forbindelse med vurdering. De påpeker at elevenes forutsetninger er omtalt flere steder i den nye planen, og at dette kan fremstå som en motsetning til det som står beskrevet i tredje ledd av § 3-3. Her er et utdrag av et av kompetansemålene fra Vg1 i læreplanen for kroppsøving; «Mål for opplæringa er at eleven skal kunne planleggje og gjennomføre metodar for øving og trening for å oppnå individuelle mål, òg når ein ikkje fullt ut kan delta i aktiviteten» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Utdanningsdirektoratet (2021c) forsøker derfor å klargjøre hva som menes, ved å skrive følgende;

«Noen elever kan for eksempel ha fysiske utfordringer som påvirker hvordan de får vist at de trener på og utvikler ferdigheter. I slike tilfeller er det relevant for

læreren å kjenne til elevens forutsetninger. Det betyr likevel ikke at elevens forutsetninger er en del av vurderingsgrunnlaget. Lærerne skal vurdere med utgangspunkt i kompetansemålene i læreplanen, samtidig som de bruker sitt faglige skjønn og kjennskap de har til elevene.» (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

Dette kan tolkes som at lærere skal ta hensyn til elevenes forutsetninger ved utformingen av undervisningen, i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring. Men at elevforutsetninger imidlertid ikke skal inngå i vurderingen. Hva som er gjeldende kan likevel fremstå uklart ved et annet utdrag av teksten;

«For det andre er det forskjell på at forutsetninger er en del av grunnlaget for vurdering, og at læreren bruker sin kjennskap til elevenes forutsetninger i opplæringen, og at det slik sett har innvirkning på vurderingsarbeidet.» (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

Det fjerde leddet i § 3-3 (Forskrift til Opplæringslova, 2006) tar for seg forholdet mellom fravær og vurdering. Der står det at eleven skal møte fram og delta aktiv i undervisningen, og at høyt fravær kan resultere i at læreren ikke har nok vurderingsgrunnlag til å sette karakter i faget. Som Utdanningsdirektoratet (2021a, s.6) påpeker, og som har relevans i denne studien, er at plikten til oppmøte må ses i lys fraværsgrensen for videregående skole. Ifølge første ledd i § 3-9, *Fraværsgrense i videregående skole*, står det at en elev som overstiger 10 prosent fravær av årstimetallet, ikke skal få standpunktkarakter eller halvårsvurdering med karakter (Forskrift til Opplæringslova, 2006). Hvis læreren har tilstrekkelig med vurderingsgrunnlag skal eleven, ifølge Utdanningsdirektoratet (2021a, s.7), kunne ha mulighet til å oppnå den høyeste karakteren i faget.

Underveisvurdering

§ 3-10 i Forskrift til opplæringslova (2006) inneholder bestemmelser for underveisvurdering i skolen. Ifølge første ledd av § 3-10, innbefatter underveisvurdering all vurdering som skjer før avslutningen på opplæringen. Det står også at underveisvurdering skal være en «integrert del» av opplæringen. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2021a) refereres det her til at underveisvurderingen skal foregå

kontinuerlig, og ikke i form av testing eller andre isolerte vurderingssituasjoner. Det innebærer at elevene vurderer sitt eget arbeid eller at de får vurdering av faglærer, der det er «naturlig» i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021a). I første ledd av § 3-10 står det videre at undervisvurdering skal bidra til å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen til elevene, samt at den kan uttrykkes skriftlig og muntlig. Andre ledd av § 3-10 (Forskrift til opplæringslova, 2006) tar for seg hva undervisvurdering er, gjennom fire læringsfremmende prinsipper;

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

De fire prinsippene, som har forankring i forskning, gir konkrete føringer for hvordan undervisvurderingen skal gjennomføres (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det første prinsippet trekker frem egenvurdering og refleksjon over egen læring, som kan ses som en forutsetning for de andre prinsippene (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s.15). At elevene skal «forstå kva dei skal lære» kan tolkes som at lærere har et ansvar for å gjøre elevene kjent med kompetansemålene og læreplan i faget, slik det også står presisert i andre ledd av § 3-3. At elevene skal «forstå kva som blir venta av dei», forutsetter at læreren har en god kommunikasjon med elevene gjennom tydelig formidling av læringsmål og vurderingskriterier i faget. I prinsipp nummer tre, står det at elevene skal få vite hva de mestrer. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2021a, s.15) innebærer dette at læreren tilpasser innhold i undervisningen og tilbakemelding i forhold til hvor den enkelte elev er i sin læringsprosess. Det fjerde prinsippet viser til at elever skal få veiledning for hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen i faget (Opplæringslova, 2006). Utdanningsdirektoratet (2021a, s.16) poengterer at de læringsfremmende prinsippene er like viktige, og at de må regnes som en del av undervisvurderingen. § 3-7 i Forskrift til Opplæringslova (2006) omhandler elevens rett til samtale om utvikling. I første ledd av § 3-7 står det beskrevet at elever har rett på en samtale om deres faglig utvikling, minst en gang i halvåret. Utdanningsdirektoratet (2021a, s.10) presiserer i rundskrivet at retten til samtale etter første ledd i § 3-7 inngår som en del av undervisvurderingen i faget.

Halvårsvurdering og sluttvurdering

I § 3-12 (Forskrift til opplæringslova, 2006) blir det presisert hvordan halvårsvurdering skal praktiseres i skolen. Første ledd av § 3-12 påpeker at halvårsvurderingen skal regnes som en del av underveisvurderingen. Halvårsvurderingen skal gi uttrykk for elevens kompetanse, og si noe om hvordan eleven kan arbeide for å øke kompetansen i faget (Forskrift til opplæringslova, 2006). Karakteren skal gi uttrykk for den kompetansen eleven har oppnådd i forhold til den kompetansen som er forventet på det gitte tidspunktet. § 3-14 i Forskrift til Opplæringslova (2006) gir føringer for sluttvurdering i fag. I første ledd av § 3-14 kommer det frem at sluttvurderingen skal gis ved fagets avslutning, og gi uttrykk for elevens kompetanse med bakgrunn i kompetansemålene i læreplanen. § 3-15, *Standpunkt karakterer i fag*, gir føringer for hvordan lærere setter standpunkt karakterer i fag (Forskrift til opplæringslova, 2006). Ifølge § 3-15 første ledd skal standpunkt karakteren «vere uttrykk for den samla kompetansen eleven har i faget ved avslutninga av opplæringa.» Utdanningsdirektoratet (2021a, s.22) klargjør dette ved å poengtere at dette ikke betyr eleven skal vurderes etter alle kompetansemålene rett før karakteren skal settes, men at «læreren skal vurdere elevens kompetanse ut fra kompetansemålene i læreplanen for faget.» De tydeliggjør samtidig at det ikke er mulig å vurdere elevenes kompetanse kun på bakgrunn av enkelte kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s.22).

2.2.3. Vurderingsbegreper og tolkningsfellesskap

I drøfting av funnene i oppgaven har jeg i hovedsak valgt å ta utgangspunkt i begrepene som blir benyttet i Forskrift til opplæringslova (2006) og den nye læreplanen i faget. Det innebærer de begreper som er operasjonalisert gjennom presentasjonen ovenfor: underveisvurdering, sluttvurdering, standpunkt vurdering og halvårsvurdering. Innenfor temaet vurdering finnes imidlertid flere begreper som også kan komme til syne gjennom presentasjon av tidligere forskning, og i drøfting av lærernes utsagn. To slike begreper er summativ- og formativ vurdering. *Formativ vurdering* er ifølge Imsen (2020, s.493) vurdering av «alt som skjer under læringsforløpet, inklusivt det som ikke var tiltenkt.» Lyngsnes og Rismark (2007, s.117) og Engelsen (2015, s.127) opererer ikke med en like bred definisjon, men avgrenser den formative vurderingen til et hjelpemiddel som skal støtte elevenes læringsprosess. *Summativ vurdering* kan derimot defineres som vurdering av det elevene har lært ved undervisningens avslutning (Eisner, 1993;

Schriven, 1969, referert i Imsen, 2020, s.493). Lyngsnes & Rismark (2007, s.116) hevder at den summative vurderingen handler om å kontrollere at elevene har lært det de skal. Engelsen (2015, s.127) skriver at Black og Williams (jf. 1998a, 1998b) har videreført denne todelingen gjennom vurderingsbegrepene *vurdering for læring* (VfL) og *vurdering av læring* (VaL). Slik jeg forstår Engelsen (2015, s.127) og Imsen (2020, s.514, 521), kan begrepene VfL og formativ vurdering tillegges et nokså likt meningsinnhold. Det samme gjelder VaL og summativ vurdering. Men det blir derimot mer utfordrende når en skal knytte disse begrepene opp mot *underveisvurdering* og *sluttvurdering*. I Forskrift til Opplæringslova (2006) står det i første ledd av § 3-14 at sluttvurderingen skal gis ved fagets avslutning, og gi uttrykk for elevens kompetanse med bakgrunn i kompetansemålene i læreplanen. Dette kan sies å falle inn under begrepene summativ vurdering og VaL. Ifølge første ledd av § 3-10, innbefatter underveisvurdering all vurdering som skjer før avslutningen på opplæringen (Forskrift til Opplæringslova, 2006). Ut ifra definisjonen i forskriften er det derfor bakgrunn for å hevde at underveisvurderingen både kan være summativ og formativ.

I forbindelse med vurderingsarbeid blir gjerne begrepene *tilbakemelding* og *framovermelding* nevnt (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s.30; Imsen, 2020, s.521; Smith, 2009, s.30). I Utdanningsdirektoratet (2022a) sin tekst «Gi gode faglige tilbakemeldinger» står det at tilbakemeldinger skal gi informasjon om hva elevene mestrer og hva de elevene eventuelt kan gjøre for å bli bedre i faget. Av teksten kan man forstå framovermelding som en form for tilbakemelding som særlig retter seg mot å gi eleven informasjon om hva som kan gjøres for å øke kompetansen. Imsen (2020, s.521) skriver at fremovermeldinger er en viktig del av underveisvurderingen, noe som også synes å fremgå av teksten til Utdanningsdirektoratet (2022a).

Vi kan også skille mellom *individrelatert* og *målrelatert* vurdering (Engelsen, 2015, s.127; Imsen, 2020, s.506). Ved målrelatert vurdering vurderes elevene opp mot mål for læringen, og hvorvidt de har nådd målene som var satt (Lyngsnes & Rismark, 2007, s.123). Dette er den vurderingsformen som følger med målorienterte læreplaner (Imsen, 2020, s.502). Individrelatert vurdering vil si å ta hensyn til elevens forutsetninger ved vurdering (Imsen, 2020, s.506). Kravene som stilles til elevene bestemmes dermed ut ifra hva de har forutsetning for å klare (Lyngsnes & Rismark, 2007, s.125). Denne

formen for vurdering er ikke i tråd med § 3-3, *Vurdering i fag* (Forskrift til Opplæringslova, 2006), der det står at elevens forutsetninger ikke skal trekkes inn ved vurderinga i fag.

Utdanningsdirektoratet (2022b) har nylig utarbeidet en nettressurs til nytt læreplanverk; «tolkningsfellesskap om standpunktvurdering». I teksten trekker de frem viktigheten av å utvikle et tolkningsfellesskap i skolen. Begrepet relevant både i forbindelse med læreplanimplementering og vurdering i faget. Utdanningsdirektoratet (2022b) definerer ikke hva et tolkningsfellesskap er men omtaler det i denne setningen; «systematisk samarbeid og felles drøftinger for å utvikle en felles forståelse (et tolkningsfellesskap)» (Utdanningsdirektoratet, 2022b). En nokså tilsvarende beskrivelse av tolkningsfellesskap kan man finne hos Sandvik & Fjørtoft (2016, s.45) som bruker ord som felles språk, felles forståelse og felles begrepsapparat for å beskrive begrepet. Av Utdanningsdirektoratet (2022b) sin tekst kommer det tydelig frem at samarbeid blant lærere om å skape en felles forståelse, er viktig for å skape en gyldig, pålitelig og rettferdig standpunktvurdering. Det er tydelig at et tolkningsfellesskap er noe som skapes gjennom samarbeid, og da særlig mellom lærere. I den forbindelse skriver Engvik (2016, s.206) at det blant kroppsøvlingslærere også har vært tradisjon for å skape tolkningsfellesskap sammen med kollegaer fra andre skoler. Sandvik & Fjørtoft (2016, s.45) skriver at lærerne opprettholder tolkningsfellesskapet gjennom drøfting av sine forståelser, og på den måten blir enige om likheter og avklarer forskjeller. Her hevder Engvik (2016, s.206) at skolen og ledelsen på skolen har en viktig rolle i tilrettelegging for utvikling og involvering av lærere. Han skriver at en slik støtte er beste vei for til å sikre god vurderingspraksis (Engvik, 2016, s.206). Alle de nevnte beskrivelsene jeg har presentert vil samlet utgjøre det meningsinnholdet jeg i denne studien ilegger begrepet tolkningsfellesskap.

2.3. Den norske kroppsøvlingskonteksten

I Norge er utdanningssystemet desentralisert, der mange beslutninger ligger til skole- og lærernivået (Aasland & Engelsrud, 2017, s.482), noe som også medfører et stort handlingsrom hos den enkelte kroppsøvlingslærer. Det er ifølge Leirhaug og Annerstedt (2016, s.619) omtrent ingen spesifiseringer for innhold og metode i læreplanen i kroppsøving, noe som gjør det til den enkelte lærer sitt ansvar. Leirhaug et al. (2016,

s.22) skriver at integriteten og kvaliteten ved systemet derfor er svært avhengig av profesjonaliteten til den enkelte lærer.

Jonskås (2010) har utarbeidet en kunnskapsoversikt over forskning- og utviklingsarbeid i kroppsøvfingsfaget i perioden 1978-2010. Der ble det registrert tre doktorgradsavhandlinger og ni fagfellelvurderte artikler, samt et større antall master-/hovedfagsoppgaver (Jonskås, 2010, s.11). Det tyder på at det har vært lite forskning på kroppsøvfingsfaget i perioden. Løndal et al. (2021, s.4) har utarbeidet en nyere oversiktsstudie over empirisk forskning på det norske kroppsøvfingsfaget i perioden 2010-2019, som kan ses som en overlapping av studien til Jonskås (2010). Funnene til Løndal et al. (2021, s.19) viser en betydelig økning i forskning på kroppsøving, med identifisering av 116 fagfellelvurderte publikasjoner sammenlignet med Jonskås (2010) sine ni. Ifølge Løndal et al. (2021, s.19) kan den økte publiseringsfrekvensen ses i sammenheng med et større antall forskere som velger å ta doktorgrad med en kroppsøvfingsfaglig tilnærming (Løndal et al., 2021, s.19). Et annet funn som er relevant i denne studiens kontekst, er at temaet vurdering har fått "relativt stor oppmerksomhet" i perioden (Løndal et al., 2021, s.14). Innenfor dette temaet viser de samtidig til at det er vurdering for læring (VfL) som blir hyppigst undersøkt blant forskerne (Løndal et al., 2021, s.14). En oppfordring fra Løndal et al. (2021, s.20) er at forskningen på kroppsøvfingsfaget burde publiseres i en slik form at kunnskapen er tilgjengelig for kroppsøvfingslærere i skolen. I den sammenheng kan min studie betraktes som praksisnær, ved at den tar opp tema som er en sentrale i kroppsøvfingslærere sin undervisnings- og vurderingspraksis.

Men hvordan utspiller egentlig den norske kroppsøvfingskonteksten seg? Forskning har vist at innholdet i det norske kroppsøvfingsfaget i stor grad består av tradisjonelle aktiviteter som ballspill og grunntrening (Gjertsen, 2015, s.74; Moen et al., 2018, s.41), mens aktiviteter som dans og friluftsliv blir nedprioritert (Bach, 2015, s.110; Gjertsen, 2015, s.74; Græsholt, 2011, s.104; Jonskås, 2009, s.95; Moen et al., 2018, s.41). Det kan medføre at elevene ikke møter den bredden av aktiviteter som man kan lese ut av fagets læreplan (Moen et al., 2018, s.41), og dermed indikere en skeivfordeling i tidsbruk på ulike kompetansemål (Gjertsen, 2015, s.74). Funn fra forskning på det svenske kroppsøvfingsfaget tyder på at det er tradisjoner for å prioritere morsomme aktiviteter,

fremfor å ta utgangspunkt i kompetansemålene (Redelius et al., 2015, s.13). Og ifølge Annerstedt (2008, s.10) kan det være snakk om en skandinavisk modell for kroppsøving som er preget av et bredt utvalg av aktiviteter.

Flere studier indikerer at kroppsøvingsfaget i stor grad er preget av aktiviteter og undervisningsmetoder som faller inn under det vi kan betegne som en idrett-/sportsdiskurs (Aasland et al., 2019, s.489; Græsholt, 2011, s.106; Larsson & Nyberg, 2016, s.137; Larsson & Karlefors, 2015, s.584; Pedersen et al., 2019, s.13), og at dette kan føre til at faget favoriserer noen elever fremfor andre (Aasland et al., 2019, s.489). Funn fra flere studier viser at elever som er i god fysisk form og har erfaring fra (lag)idrett utenom skolen, har bedre muligheter for å oppnå gode karakterer i faget (Aasland et al., 2019, s.490; Dalen et al., 2017, s.8; Morken, 2020, s.46; Olsen, 2017, s.51; Säfvenbom et al., 2015, s.642; Wærenskjold, 2019, s.63). Det viser seg også at de elevene som er i best fysisk form mottar mer veiledning/tilbakemeldinger, enn elevene med dårligere fysiske forutsetninger (Lyngstad et al., 2020, s.11). Ifølge Aasland et al. (2019, s.490) indikerer dette at elever som ikke har erfaring fra idretten utenom skolen, opplever ingen eller begrenset mulighet for å oppnå karakteren 6 i kroppsøvingsfaget. Det blir også påpekt at et fokus på konkurranse og prestasjon i kroppsøvingsundervisningen kan føre til at elevene ikke opplever glede i faget, som er viktig for å oppnå målet om å stimulere til livslang bevegelsesglede (Pedersen et al., 2019, s.13). At faget domineres av en idrett-/sportsdiskurs kan ses i sammenheng med kroppsøvingslærere sin utdanning. Moen og Green (2014, s.430) skriver at det er en stor andel kroppsøvingslærere som har en bakgrunn fra idretten. Og det viser seg at det er mye fokus på innlæring av idrettsaktiviteter i lærerutdanningen, som bidrar til at utdanningen har en tendens til å bekrefte lærerstudentenes tanker om kroppsøving istedenfor å utfordre dem (Moen, 2011, s.313; Moen & Green, 2014, s.430). Aasland et al. (2020, s.37) stiller spørsmål med hvorvidt den nye læreplanen i har nok innflytelse til å kunne flytte «idrettsfjellet» som de mener står støtt i faget.

2.4. Forskning på vurdering i kroppsøving

Den voksende oppmerksomheten mot vurdering i kroppsøving, har resultert i en økende mengde forskning på feltet (Leirhaug et al., 2016, s.21; Løndal et al., 2021, s.14).

Likevel virker forskningen å være svakt konseptualisert (Chan et al., 2011; Georgakis &

Wilson, 2012; López-Pastor et al., 2013, referert i Leirhaug et al., 2016, s.21). I nyere tid har det internasjonalt blitt mer oppmerksomhet rundt hvordan vurdering kan brukes som et pedagogisk verktøy i elevenes læringsprosess (Leirhaug & Annerstedt, 2016, s.628). Det har resultert i en vekst av konsepter som *vurdering for læring* (VfL), og et økende fokus på alternative former for vurdering (López-Pastor et al., 2013; Moura et al., 2020). Dette påpekes også i *den internasjonale organisasjonen for lærerutdanning i kroppsøving* (AIESEP, 2020, s.4), sin uttalelse om vurdering i kroppsøving.

2.4.1. Hva vektlegger kroppsøvingslærere i vurderingen?

Tidligere masteroppgaver har påpekt vesentlige forskjeller i hvordan kroppsøvingslærere vektet de forskjellige vurderingskriteriene i faget (Jonskås, 2009, s.2; Uldalen, 2016, s.87). Jonskås (2009, s.2) hevder at lærerne tolker og praktiserer underveisvurdering nokså likt, men at det er større forskjeller knyttet til sluttvurdering i faget. I Bach (2015, s.111) sin studie virker lærerne å derimot å inneha en nokså lik tolkning og vurderingspraksis i forbindelse med sluttvurdering. Flere studier trekker frem ferdigheter, innsats og kunnskap som sentrale vurderingskriterier som lærere vurderer ut ifra (Mørken, 2020, s.45; Mørken, 2010, s.78; Prøitz & Borgen, 2010, s.77; Skjeggnes, 2019, s.94; Uldalen, 2016, s.87). I studiene varierer det mellom hvilke vurderingskriterier de vektet mest, men mye tyder på at det er kunnskap som vektlegges minst av disse tre i lærernes vurdering (Bach, 2015, s.112; Mørken, 2010, s.78; Uldalen, 2016, s.87). Det har også vist seg at lærere mener innsats er viktig for å oppnå gode karakterer i faget, men at det særlig er ferdigheter og «fair play» som skiller 5-er og 6-er-eleven (Bach, 2015, s.112; Wærenskjold, 2019, s.63). Samtidig er det også andre kriterier som ser ut til å inngå i vurderingen hos lærere, deriblant holdninger, oppmøte og deltakelse (Annerstedt & Larsson, 2010, s.111; Bach, 2015, s.112; Prøitz & Borgen, 2010, s.64). Ifølge Bach (2015, s.112) er lærerne uenige i om slike forhold skal ha innvirkning på vurderingen i faget. Men sammenlignet med andre skolefag er kroppsøving det faget hvor lærer oppgir å legge størst vekt på slike forhold når de skal sette standpunkt karakter (Prøitz & Borgen, 2010, s.117). Selv om det er tilfellet, virker lærerne å være nokså samstemt om at lite vurderingsgrunnlag pga. fravær ikke skal påvirke fagkarakteren (Bach, 2015, s.112).

Ved innføring av LK06 og ny vurderingsforskrift ble det klart at innsats ikke lenger skulle inngå som en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Dette brøt i stor grad med tidligere innarbeidet praksis bestående av en tredelt vektning av ferdigheter, innsats og kunnskap. Likevel viste det seg at innsats utgjorde en vesentlig del av vurderingsgrunnlaget til lærerne, selv etter innføringen av ny læreplan (Jonskås, 2009, s.96; Mørken, 2010, s.78; Vinje, 2008, s.25; Vinje et al., 2019, s.114). Etter revideringen av læreplanen i kroppsøving i 2012 og ny forskrift, ble det klart at innsats igjen skulle inngå som et vurderingskriterium i faget. Dette var ifølge Bach (2015, s.112) noe lærere oppga å være fornøyd med. I en nyere studie av Brattenborg et al. (2021, s.80) som er gjennomført samtidig som innføringen av Fagfornyelsen (LK20), kom det frem at det var en felles oppfatning blant lærerne om at innsats *er* og *burde* være et sentralt kriterium i vurderingen i kroppsøving. Undersøkelser med et elevperspektiv i kroppsøving viser at elevene opplever innsats som et kriterium som vektlegges høyt i vurderingen (Moen, et al., 2018 s.75; Olsen, 2017, s.51), og at det er et kriterium som *burde* vektlegges ved vurdering i faget (Græsholt, 2011, s.104). Det samsvarer med funnene til Mørken (2010, s.78) som tyder på at innsats er det kriteriet som lærere selv oppgir vektlegge i størst grad ved vurdering i kroppsøving. Uldalen (2016, s.75) har undersøkt hvordan lærere setter standpunkt karakter i kroppsøving, med et særlig fokus på innsats som vurderingskriterium. Funnene viser at innsats oppleves som vanskelig å konkretisere og begrepet derfor fremstår som uklart (Uldalen, 2016, s.75), noe som også antydes i annen forskning (Øyehaug, 2016, s.96). Det kan ha betydning for hvorvidt lærere har den samme forståelsen av innsats, og dermed implikasjoner for vurderingspraksis i faget (Uldalen, 2016, s.75).

Brattenborg et al. (2021, s.80) har avdekket at lærere opplever det som utfordrende å ta hensyn til elevenes forutsetninger ved vurdering i kroppsøving. Ifølge Jonskås (2009, s.96) tok samtlige lærere i undersøkelsen hensyn til elevenes forutsetning, gjennom *individrelatert vurdering*. I en nyere studie gjennomført av Moen et al. (2018, s.75) er det kun 1/3 som oppgir å ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger, noe som kan tyde på usikkerhet rundt dette temaet. Det blir også påpekt av andre studier at det er funn som tilsier at lærere har ulike oppfatninger av hva som skal inngå som relevante elevforutsetninger (Brattenborg et al. 2021, s.80, Prøitz & Borgen, 2010, s.109). En annen utfordring rundt vurdering i kroppsøving er knyttet til det vi omtaler som

«rettferdig vurdering». Det er en problematikk som er gjort til gjenstand for forskning i flere studier (Annerstedt, 2010; Annerstedt & Larsson, 2010; Lagestad, 2017; Leirhaug et al., 2016d; Morken, 2020; Prøitz & Borgen, 2010). Ifølge lærerne i studien til Prøitz og Borgen (2010, s.83) er kroppsøving det mest utfordrende faget å sette en rettferdig sluttvurdering. Årsaken til utfordringene knyttes til forhold som profesjonelt skjønn, personkjemi og klassemiljø (Prøitz & Borgen, 2010, s.83). Det er ifølge Prøitz og Borgen (2010, s.83) en felles oppfatning blant flertallet av lærerne om at vurderingen aldri vil kunne bli helt rettferdig, ettersom «øynene som ser er forskjellige» (Prøitz & Borgen, 2010, s.83). Også Leirhaug et al. (2016d, s.33) og Annerstedt og Larsson (2010, s.111) sine studier påpeker utfordringer knyttet til validitet og sammenlignbarhet ved både sluttvurdering og undervisvurdering. Noe av problematikken bunner muligens i målformuleringene i kroppsøvingsfagets læreplan. Annerstedt (2010, s.239) stiller spørsmål ved hvorvidt lærere har nok kompetanse og forutsetninger til å tolke læreplanen og formulere lokale vurderingskriterier, og om kompetansemålene lærerne jobber etter kan betraktes som rettferdige. Prøitz og Borgen (2010, s.112) skriver at det er enklere å få til rettferdig vurdering når rommet for tolkning oppfattes som lite, og gjennom godt samarbeid innad i skolen (Prøitz & Borgen, 2010, s.112). Samtidig som åpne kompetansemål muliggjør at den enkelte lærere kan tilpasse læreplanen til lokale forhold og sin elevgruppe, kan konsekvensen være at elevene opplever helt forskjellig innhold i timene og blir vurdert etter ulike kriterier. Leirhaug et al. (2016d, s.33) påpeker derfor viktigheten av kompetente og velutdannede kroppsøvingslærere (Leirhaug et al., 2016d, s.33).

2.4.2. Hvilke vurderingsmetoder benytter kroppsøvingslæreren?

Av de tradisjonelle vurderingsformene nevnes fysiske tester, skriftlig arbeid, teoriprøver, observasjoner og notater som fremgangsmåter lærere benytter for å innhente vurderingsgrunnlag i kroppsøving (Bach, 2015, s.111; Prøitz & Borgen, 2010, s.64). Men Bach (2015, s.111) opplyser om at «nyere» vurderingsmetoder som egenvurdering og hverandrevurdering blir benyttet, og at disse har fått en større plass i vurderingspraksisen til lærerne. Bach (2015, s.111) skriver at lærerne i større grad varierer bruken av ulike vurderingsformer og at de har et bredere utvalg av vurderingsformer. En annen problematikk som er å finne i forskningen er om hvorvidt lærerne skal ta utgangspunkt i elevens kompetanse ved slutten av opplæringen eller om

man skal ta hensyn til elevens utvikling over tid (Bach, 2015, s.111; Prøitz & Borgen, 2010, s.102). Ut ifra funnene til Bach (2015, s.111) kan det se ut som noen lærere tar utgangspunkt i det eleven har gjort over et helt skoleår, mens andre vurderer elevene på nytt like før sluttvurderingen skal settes. I de kommende avsnittene vil jeg trekke frem forskning omkring forhold som fremheves som utfordrende ved vurdering i kroppsøving; innsats, elevforutsetninger og grunnlaget for karaktersetting (Vinje et al., 2021, s.166; Brattenborg et al., 2021, s.79).

Flere undersøkelser av vurdering i den norske kroppsøvingsteksten har avdekket at tester har blitt, og fortsatt blir, vektlagt som en del av vurderingsgrunnlaget blant lærere i faget (Aasland et al., 2019, s.481; Bach, 2015, s.111; Eide, 2011, s.127; Græsholt, 2011, s.103; Jonskås, 2009, s.95; Moen et al., 2018, s.75; Morken, 2020, s.45; Olsen, 2017, s.42; Pedersen et al., 2019, s.13; Prøitz & Borgen, 2010, s.117; Wærenskjold, 2019, s.65). Det fremstår likevel av forskningen som at det er store forskjeller knyttet til hvor mange kroppsøvingslærere som benytter testing, og i hvilken grad dette vektlegges som en del av vurderingsgrunnlaget ved karaktersetting i faget. Eksempelvis er det i Uldalen (2016, s.88) sin studie kun et fåtall av lærerne som oppgir å benytte tester. Til tross for dette viser funnene at lærerne likevel vurderer elevene etter de samme egenskapene/ferdighetene som har blitt målt i tester. Det innebærer en endring i vurderingspraksisen fra å basere seg på målbare resultater, til å basere seg på profesjonelt skjønn (Uldalen, 2016, s.88). Til motsetning hevder Bach (2015, s.111) at fysiske tester er «fremtredende» i kroppsøvingfaget, men også her var det å bruke testresultater i karaktersetting mindre utbredt.

2.4.3. Undervisvurdering med vektning av VfL

Vurdering for læring har i flere år vært et satsingsområde i skolen, som i korte trekk innebærer et økt fokus på bruken av vurdering som et læringsfremmende verktøy i elevenes læringsprosess. Selv om flere påpeker potensialet til bruken av VfL i kroppsøvingfaget, viser det seg fortsatt å være stor avstand mellom intensjon og realisering av dette i kroppsøvingslærernes undervisvurdering. Undersøkelser med et lærerperspektiv viser sprikende resultater i hvorvidt lærere har implementert VfL i sin undervisningspraksis, der flertallet peker mot en begrenset bruk av VfL i undervisningspraksisen (Eide, 2011, s.135; Gjertsen, 2015, s.75; Leirhaug, 2016b, s.75;

Leirhaug & Annerstedt, 2016c, s.637; Leirhaug & MacPhail, 2015, s.637; Mørken, 2010, s.78; Palm, 2014, s.103; Redelius et al., 2015, s.12; Sandvik & Buland, 2014, s.83; Wærenskjold, 2019, s.68). For å forklare dette nevnes begrenset kompetanse eller manglende forståelse av VfL, som potensielle hindringer for implementeringen av VfL i lærernes undervisningspraksis (Leirhaug & Annerstedt, 2016c, s.638; Leirhaug & MacPhail, 2015, s.637). Tid til rådighet, blir også nevnt som en årsak til den «mislykkede» implementeringen (Hansen, 2019, s.73; Redelius et al., 2015, s.13). Til tross for disse funnene finner jeg likevel tendenser til en positiv utvikling om vi ser på tidspunktet for da de ulike studiene ble publisert. Det er blant annet flere studier som hevder å se en bedring i lærernes praksis sammenlignet med tidligere studier (Bach, 2015, s.111; Eide, 2011, s.135; Hansen, 2019, s.83). En annen positiv tendens som trekkes frem er at kroppsøvlingslærerne virker å ha god kjennskap til læreplan og gjeldende vurderingsforskrifter (Bach, 2015, s.110; Leirhaug et al., 2016d, s.32; Leirhaug & MacPhail, 2015, s.637). Men funn fra flere studier tyder på at elever har lite eller ingen kjennskap til kompetansemålene og/eller læringsmål i kroppsøvlingsfaget (Græsholt, 2011, s.105; Mørken, 2010, s.78; Olsen, 2017, s.51). Ifølge Græsholt (2011, s.105) kan det tyde på at lærerne ikke bruker kompetansemålene aktivt i undervisningen. Funnene til Græsholt (2011, s.105) viser at elevene likevel kjente til kompetansemålene i andre fag. Mørken (2010, s.78) sin undersøkelse viser at tallet på hvorvidt kroppsøvlingslærerne brukte læringsmål/ vurderingskriterier i undervisningen, og som elevene var kjent med, viste seg å være i underkant av 50 prosent. Det innebærer at det i halvparten av kroppsøvlingsstimene ikke ble presentert læringsmål/vurderingskriterier, og at elevene derfor ikke kjente til målene med timen eller hva de ble vurdert etter i disse timene (Mørken, 2010, s.78). Annerstedt & Larsson (2010, s.111) fremhever at kroppsøvlingslærere i deres studie ikke kan formulere klare kriterier for hvordan og hva de vurderer i kroppsøvlingsfaget. Dette fører til store variasjoner, og mangelfull validitet og reliabilitet i vurderingssituasjonen (Annerstedt & Larsson, 2010, s.111). Flere studier peker i retning av nokså store variasjoner i forbindelse med tolkningsarbeidet av ny læreplan på ulike skoler (Jonskås, 2009, s.96; Uldalen, 2016, s.92).

2.5. Tidligere innføringer av læreplaner i et vurderingsperspektiv.

Innføringen av Kunnskapsløftet (LK06) innebar store endringer i vurderingsbestemmelsene i kroppsøving, ettersom innsats ikke lenger skulle inngå som et vurderingskriterium i faget. Det kan ses som et brudd med lærernes allerede innarbeidede vurderingspraksis. Arnesen et al. (2013, s.26) sine funn viser at lærerne tolket læreplanen i sprikende retninger. Jonskås (2009, s.1) sin studie viser at lærerne med lengst fartstid i skoleverket opplevde minst grad av tilfredshet med den nye planen. Studien viser også til forskjeller i det lokale læreplanarbeidet og hvordan det var stor variasjon i skolenes rolle som initiativtaker for utvikling og endring i implementeringsprosessen (Jonskås, 2009). Det påpekes blant annet at lærere som underviser på de største skolene og skolene med idrettsfag, hadde arbeidet mer med utarbeiding av lokale kjennetegn på måloppnåelse, sammenlignet med lærerne ved mindre skoler (Jonskås, 2009, s.1).

I 2012 kom en revidert læreplan i kroppsøving og Bach (2015) sine studie tyder på at lærerne var mer tilfreds med denne læreplanen, sammenlignet med den gamle planen LK06. En av de store endringene i læreplanen i kroppsøving, var gjeninnføringen av innsats som en del av vurderingsgrunnlaget i faget. Uldalen (2016, s.96) sin studie viser på sin side ikke et tydelig skille av bruken av innsats før og etter innføringen, men det argumenteres for at det har bidratt til en markant nedgang i bruken av tester i lærernes vurderingspraksis (Uldalen, 2016, s.97). At Uldalen (2016) ikke finner tydelige tegn på at innsats vektlegges mer enn før, kan støtte opp under funnene til Vinje (2008), Mørken (2010) og Jonskås (2009) sine funn, som viser at kroppsøvingslærere fortsatte å bruke innsats som en del av vurderingsgrunnlaget etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 (referert i Arnesen et al., 2013, s.26).

Ettersom LK20 og ny læreplan i kroppsøving kun har vært gjeldende i 1,5-2 år når denne oppgaven skrives, er det begrenset hvor mye forskning som er gjort på implementeringsprosessen i kroppsøving. Men det finnes enkelte studier som tar for seg dette. Av de 27 lærerne som deltok i studien til Brattenborg et al. (2021, s.61), er det kun tre lærere som opplever at deres kommune har hatt en pådriverrolle og lagt til rette

for et felles samarbeid mellom kroppsøvingslærere på tvers av skoler i kommunen (Brattenborg et al. (2021, s.72). Brattenborg et al. (2021, s.72-73) drøfter hvorvidt et slikt samarbeid er nødvendig, da det også pekes på at noen opplever det motsatte som et tegn på tillit og autonomi. Her trekkes Fagfornyelsen sin desentraliserte profil fram, og at denne «nedenfra-og-opp-strukturen» er viktig for en vellykket implementeringsprosess (Andreassen, 2016; Dale et al., 2011; Fullan, 2007; Spurkeland & Blikstad-Balas, 2016; Aasen et al., 2012, referert i Brattenborg et al., 2021, s.73). Blant funnene er at lærerne virker tilsynelatende positive til innføringen av Fagfornyelsen på et generelt plan, at covid-19-pandemien skapte utfordringer med å sette av nok tid til implementeringsarbeid, og at majoriteten av lærerne ikke så for seg å gjøre store endringer i undervisning- og vurderingspraksis (Brattenborg et al., 2021, s.74-77). Det trekkes også frem at det varierer hvor mye tid som er satt av til arbeid med implementeringen og at de lærerne som deltok i faggrupper på tvers av skoler og distrikt, kommer med positive tilbakemeldinger og opplever dette som nyttig (Brattenborg et al., 2021, s.73-74).

3. Teoretisk forankring i læreplanteori

Her vil jeg gjøre rede for den teoretiske forankringen jeg har benyttet meg av i denne studien. I tråd med Johannessen et al. (2018, s.31) vil jeg bruke teori til å klargjøre hva som menes med sentrale ord og begreper i prosjektet, for å kunne generalisere og sette oppgaven min inn i en større forskningsmessig sammenheng. Det innebærer at jeg gjennom operasjonalisering, utdyper hvilket meningsinnhold jeg ilegger de forskjellige begrepene som benyttes. Ettersom flere relevante begreper allerede er operasjonalisert i kapittelet «kontekst og sentrale begreper», vil kun vie oppmerksomheten til begrepet *læreplan*.

Å operasjonalisere begrepet «læreplan», er på ingen måte er uproblematisk. Gjennom lesing av relevant litteratur på feltet, kommer det tydelig frem at det er ulike oppfatninger av hvilken mening som ilegges begrepet læreplan (Engelsen, 2015; Gudem, 1990; Imsen, 2020; Lyngsnes & Rismark, 2007). Ifølge Imsen (2020, s.277) kan forståelsen av begrepet læreplan knyttes til ulike lands didaktiske tradisjoner. I Norge, som i flere andre nordiske land, er det tradisjon for at læreplan først og fremst

forbindes med en formelt nedskrevet tekst (Gundem, 1990, s.21; Imsen, 2020, s.277; Engelsen, 2015, s.29; Lyngsnes & Rismark, 2007, s.130).

En slik forståelse skiller seg fra det betydningsinnholdet som en del engelskspråklige land forbinder med ordet *curriculum*, det engelske ordet for læreplan (Gundem, 1990, s.22; Engelsen, 2015, s.30; Imsen, 2020, s.278; Lyngsnes & Rismark, 2007, s.130).

Imsen (2020, s.278) utdyper dette på følgende måte; «Mens en læreplan beskriver det som er tenkt å skulle skje i undervisningen, altså intensjonene bak den, så omfatter den engelske termen også *det som faktisk skjer* i undervisningen, det vil si både intensjon og virkelighet.» Engelsen (2015, s.27) skriver at læreplanarbeid burde ta utgangspunkt i en læreplanoppfatning som inneholder mer enn bare det formelle læreplandokumentet. Imsen (2020, s.278) skriver at det vil være vanskelig å gi en god definisjon av ordet læreplan. Den vil i så fall være svært vid, da den må kunne si noe om hva den skal brukes til, hva slags form den har, og hva den handler om (Imsen, 2020, s.278). Spørsmålet er da; hvordan skal læreplanfeltet defineres og gjøres til gjenstand for forskning og analyse? Det er her læreplanteori kommer inn i bildet.

3.1. Goodlads læreplanteori

Engelsen (2015, s.43) påpeker at vi kan kommunisere med hjelp av kategorier i arbeidet med læreplaner. Vi er derfor avhengig av en felles terminologi, et «læreplanspråk» (Engelsen, 2015, s.43). Ved å sette læreplanfeltet i system skapes det en felles læreplanforståelse som kan definere læreplanområdet både som praksisfelt og som område for læreplanundersøkelser (Gundem, 1990, s.25). Dette forutsetter at læreplanforståelsen er så vid at den dekker læreplanens mange sider (Gundem, 1990, s.25). Den amerikanske læreplanforskeren John I. Goodlad (1979) har utviklet begrepssystem som kan fange opp læreplanfeltet og gjør det til gjenstand for forskning (Gundem, 1990, s.25). Dette begrepssystemet benyttes som overordnet teoretisk rammeverk i denne masteroppgaven. Goodlad (1979, s.21) hevder at man av flere formål vil velge å definere spesifikke klasser av læreplaner innenfor helheten. Men det er viktig å bemerke seg at om en velger en av disse, så finnes det likevel andre læreplaner og at ordet «læreplan» kan omfatte alle disse (Goodlad, 1979, s.45).

Ifølge Goodlad (1979, s.19) er det derfor et hovedkriterie som må tilfredstilles for at et konseptuelt system skal fungere innenfor læreplanfeltet; det må bidra med perspektiv

for praktikerne og skildre praksis for teoretikeren. Med andre ord må det bygges en bro mellom teori og praksis (Goodlad, 1979, s.19; Gundem, 1990, s.39). Goodlads konseptuelle system er utviklet for å kunne identifisere og avdekke sammenheng mellom komplekse, relaterte og samhandlende fenomener (Goodlad, 1979, s.19). Det skaper et rammeverk som kan avsløre helheten og bidrar til generaliseringer (Goodlad, 1979, s.19). Istedenfor å behandle læreplan (curriculum) som et enkelt område, har han derfor delt det inn i flere (Goodlad, 1979, s.50). Han opererer med det vi kan kalle fem ulike «fremtredelsesformer» av læreplanen; *den ideologiske, den formelle, den oppfattede, den operasjonaliserte og den erfarte læreplanen* (Goodlad, 1979, s.60). Disse presenteres og kommenteres i det følgende:

Den ideologiske læreplan spenner over de ideer som ytres omkring skole, utdanning, undervisning og fag, før det formelle læreplandokumentet blir utformet (Engelsen, 2015, s.27-28; Lyngsnes & Rismark, 2007, s.131). Ideene kan være påvirket av strømninger i tiden, tradisjoner og næringsliv etc., sammen med personene i læreplangruppens sine ulike faglige og personlige ståsted (Engelsen, 2015, s.27-28, Gundem, 1990, s.42). Det vil variere i hvilken grad ideene får betydning for utformingen av planen, da noen vektlegges i stor grad, mens andre mer eller mindre blir glemt (Engelsen, 2015, s.27-28). Den ferdige planen er også et resultat av kompromiss mellom ulike strømninger, og det er derfor vanskelig å identifisere de ideene som utgjorde grunnlaget for utformingen (Lyngsnes & Rismark, 2007, s.131, Imsen, 2020, s.294).

Den formelle læreplanen er den læreplanen som blir offentlig godkjent og vedtatt av staten. (Goodlad, 1979, s.61; Lyngsnes & Rismark, 2007, s.132; Imsen, 2020, s.295). Dette er det læreplannivået som det er tradisjon for å forbinde med ordet læreplan, her i Norge (Imsen, 2020, s.295). Læreplanen utgjør en ramme for virksomheten i skolen, og foreligger samtidig som et dokument til offentlig innsyn (Imsen, 2020, s.295; Engelsen, 2003, s.17).

Den oppfattede læreplanen er læreplanen slik den blir oppfattet av ulike aktører (Imsen, 2020, s.295), og er samtidig den fremtredelsesformen som vil være mest aktuell

i denne studien. Blant disse aktørene kan vi finne skolepolitikere, administratorer, foreldre, elever, og kanskje viktigst; lærere (Gundem, 1990, s.42; Imsen, 2020, s.295; Lyngsnes & Rismark, 2007, s.132). Det er nemlig hvordan kroppsøvingslærere oppfatter læreplanen og retningslinjer for vurdering, som vil stå i sentrum av denne studien. Gundem (1990, s.42) skriver at det er grunnlag for å si at læreplanen som formelt vedtatt styringsdokument vil bli gjort til gjenstand for tolkning på ulike nivåer. Faktorer som tradisjon, sosiokulturell bakgrunn og erfaring- og personlighetsbakgrunn vil ha betydning for hvordan den enkelte oppfatter den formelle læreplanen, ifølge Gundem (1990, s.42). I lærerens tilfelle, vil disse faktorene falle inn under det vi kan betegne som lærerens «praksisteori» (Imsen, 2020, s.295). Innledningsvis nevnte jeg studien til Arnesen et al. (2013, s.9), hvor de på bakgrunn av funnene hevder graden og retningene for endringene i lærernes undervisning- og vurderingspraksis, delvis kan knyttes til lærernes allerede innarbeidede praksisteori (Arnesen et al., 2013, s.9). Ved læreplanendringer, slik som innføringen av en ny læreplan i kroppsøving (LK20), vil også forventninger påvirke hvordan man velger å forstå dem (Gundem, 1990, s.42), sammen med hvordan vi anser mulighetene for å gjennomføre læreplanen i praksis (Imsen, 2020, s.295). At den formelle læreplanen ofte bærer preg av kompromiss mellom ulike interesser, kan også potensielt føre til at det oppstår et større tolkningsrom (Imsen, 2020, s.295). Det er ifølge Imsen (2020, s.295) i stor grad tilfellet blant norske læreplaner, og kan føre til ytterligere forskjell i hvordan brukere oppfatter planen.

Den operasjonaliserte læreplanen er den opplæringen som faktisk blir gjennomført innenfor læreplanens rammer (Engelsen, 2015, s.28). Med andre ord er det den opplæringen som foregår time etter time, og dag etter dag i klasserommet (Goodlad et al., 1979, s.63; Imsen, 2020, s.295). Som vi var inne på i forrige avsnitt så er det flere faktorer som vil spille inn på hvordan lærere tolker læreplanen, og hvordan de velger å forstå den (Gundem, 1990, s.42). Det gjør at undervisning etter samme plan vil kunne være svært forskjellig (Gundem, 1990, s.42). Men selv om lærerens forståelse og tolkning av den formelle planen vil være utgangspunkt for det som skjer i undervisningen, vil den sjelden gå helt etter planen (Imsen, 2020, s.295; Lyngsnes & Rismark, 2007, s.132). Undervisning er en så uforutsigbar virksomhet at en aldri vil kunne si med sikkerhet hvor eleven vil kunne ende opp (Imsen, 2020, s.279). Det er også andre forhold som vil ha betydning for hvordan undervisningen utarter seg.

Eksempler på dette er læremiddelsituasjonen, rammebetingelser og lærerens forutsetninger/kompetanse etc. (Gundem, 1990, s.42; Lyngsnes & Rismark, 2007, s.132).

Den erfarte læreplanen forbindes først og fremst med de erfaringene som eleven sitter igjen med etter undervisningen (Gundem, 1990, s.42; Engelsen, 2015, s.28; Imsen, 2020, s.296; Lyngsnes & Rismark, 2007, s.132). Men man kan også rette oppmerksomheten mot lærerens egen opplevelse, som ofte vil skille seg fra elevene sine (Lyngsnes & Rismark, 2007, s.132). Det er også slik at man i teorien vil kunne få like mange ulike svar på opplevelsen av en undervisningstime, som det er elever i klassen (Imsen, 2020, s.296).

Denne introduksjonen til de fem læreplannivåene illustrerer kompleksiteten i begrepet læreplan, og problemet med å utarbeide en enkelt definisjon (Goodlad et al., 1979, s.65). Det er likevel ikke slik at Goodlad sitt system bare bidrar til begrepsfesting av feltet, men det tilfører også en større forståelse av problemer i forbindelse med utvikling, implementering og realisering av læreplaner (Gundem, 1990, s.41).

4. Metode

I det følgende kapittelet vil jeg gjøre rede for metodiske og vitenskapsteoretiske overveielser i oppgaven. Det er studiens overordnede problemstilling som vil være styrende for den metodiske tilnærmingen, og jeg vil derfor argumentere for hvordan valgene som gjøres, er fruktbare for belyse problemstillingen. Innledningsvis vil jeg plassere oppgaven i det vitenskapsteoretiske landskapet, før jeg stegvis beskriver fremgangsmåten for den metodiske tilnærmingen. Underveis vil jeg også redegjøre for mine etiske overveielser, og hvordan de forskningsetiske prinsippene ivaretas for å sikre en forsvarlig forskningsvirksomhet.

Avslutningsvis vil jeg rette et kritisk blikk mot egen forskningspraksis, ved å synliggjøre betraktninger jeg har gjort i forbindelse med kvalitetssikring av de metodiske fremgangsmåtene i prosjektet.

4.1. Vitenskapsteoretisk tilnærming

Ifølge Thagaard (2018, s.33) vil vitenskapsteoretisk tilnærming ha implikasjoner for hva man søker informasjon om, og det vil utgjøre et bakteppe for den forståelsen som utvikles. Jeg vil låne begrepet *paradigme*, hentet fra vitenskapsteoretikeren Thomas S. Kuhn, for å klargjøre hvor jeg plasserer meg innenfor det vitenskapsteoretiske landskapet. Kort forklart kan vi si at et paradigme «består af nogle generelle teoretiske antagelser samt love og teknikker for anvendelsen af disse, som medlemmerne af et videnskabelig samfund vælger at tilslutte sig» (Chalmers, 1995, s.141). Paradigmer er styrende for forskningen ved at de utgjør normene og rammene for hvordan forskere arbeider (Chalmers, 1995, s.142). Ifølge Loland & McNamee (2016, s.65-66) kan vi grovt skille mellom det klassiske, fortolkende og kritiske paradigmet.

I denne oppgaven vil jeg undersøke hvordan lærere oppfatter vurdering ut i fra læreplanen i kroppsøving, som innebærer at jeg må komme med mine egne tolkninger av lærere sine tolkninger. Det utelukker det kritiske (naturvitenskapelige) paradigmet som utgangspunkt, ettersom det i større grad egner seg for å studere fysiske ting og årsakssammenhenger, fremfor forskning på samfunnsskapte fenomener, som kroppsøvingslærere kan sies å være (Jacobsen, 2015, s.27). Som Fjelland (1999, s.43) beskriver det; sosiale fenomener kan ikke «tingliggjøres». Jeg vil derfor plassere meg innenfor det fortolkende paradigmet, også betegnet som *hermeneutikken*. Innenfor hermeneutikken er det sentralt å forstå mening/kunnskap i lys av den konteksten det vi studerer, er en del av (Jacobsen, 2015, s.28; Kvale & Brinkmann, 2015, s.74; Thagaard, 2018, s.37). I denne studien vil det kroppsøvingslærere sier om vurdering ses i sammenheng med forhold som kan tenkes å ha en innvirkning på hvordan lærere oppfatter og operasjonaliserer vurdering i faget. Det kan være forhold som rammebetingelser, praksisteori, tolkningsfellesskap og læreplanutforming etc. Hermeneutikken handler i stor grad om å forstå mennesker, hva de sier, skriver eller gjør (Føllesdal & Walløe, 2002, s.82). Det innebærer et syn på at det ikke eksisterer noen egentlig sannhet, men at «fenomener kan tolkes på flere nivåer» (Thagaard, 2018, s.37). Det nærmeste man innenfor hermeneutikken kommer en egentlig sannhet, er hvis flere har den samme oppfattelsen av et fenomen (Jacobsen, 2015, s.28). Derfor blir det sentralt at jeg argumenterer for at nettopp den fortolkningen jeg har, er den rette (Thagaard, 2018, s.37).

4.2. Valg av kvalitative forskningsintervju som metode

Grønmo (2004, s.11) skriver at det ikke nødvendigvis er en klar kobling mellom metode og vitenskapsteoretisk tilnærming. Derimot avhenger valget av metode av hva slags samfunnsforhold og forskningsspørsmål som skal belyses (Grønmo, 2004, s.11). I den forbindelse kan det være relevant å understreke at det er møtet mellom lærer og læreplan som vil stå i sentrum av dette forskningsprosjektet. Av Goodlads fem fremtredelsesformer er det den oppfattede læreplanen som står sentralt i mitt forskningsspørsmål, og til dels den operasjonaliserte læreplanen. Jeg behøver dermed en metodisk fremgangsmåte som kan generere informasjon om hvordan kroppsøvingslærere oppfatter vurdering etter læreplanen i faget. Innenfor forskningen skilles det gjerne grovt mellom en *kvantitativ* og en *kvalitativ* tilnærming (Halvorsen, 2008, s.128). Av disse to kategoriene er det særlig kvalitative metoder som egner seg for generering av data om sosiale relasjoner, meninger og den sosiale konteksten dette utspiller seg i (Halvorsen, 2008, s.128). Her er det spesielt intervju og observasjon som trekkes frem som relevante tilnærming, eller en kombinasjon av disse to (Thagaard, 2018, s.53). Ifølge Tanggaard og Brinkmann (2012, s.17-18) er intervju den tilnærmingen som er mest utbredt innenfor kvalitativ forskning, og en av de mest effektive metodene til å forstå medmennesker. Intervju muliggjør at vi kan konsentrere oss om “hvordan enkeltpersoner *oppfatter* enkelte begivenheter, situasjoner eller fenomener i deres eget liv”, som f.eks. vurdering (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.20). Derfor vil intervju være velegnet for å generere data som belyser forskningsspørsmålet mitt best mulig. Hvis formålet mitt var å undersøke hvordan lærere operasjonaliserer vurdering etter læreplanen i kroppsøving, ville derimot observasjon blitt aktualisert som fremgangsmåte for innhenting av data.

4.3. Det semistrukturerte forskningsintervjuet

Det er stort mangfold av tilnærminger for å gjennomføre kvalitative forskningsintervju, ettersom det er få standardregler/prosedyrer (Kvale & Brinkmann, 2015, s.35). Det viktigste er derfor å velge den intervjuformen som kan bidra til å belyse forskningsspørsmålet best mulig (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.24). I litteraturen skilles det grovt mellom to typer utforming av et intervju; et relativt lite strukturert intervju og et relativt strukturert intervju (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.24;

Thagaard, 2018, s.90). Hver av disse tilnærmingene har ulike fordeler (og ulemper). En lite strukturert tilnærming muliggjør at vi kan følge intervjupersonens fortelling og følge opp temaer som nevnes underveis (Thagaard, 2018, s.90). Fordelen ved en strukturert tilnærming er at svarene vi får er sammenlignbare, fordi alle intervjupersonene kommenterer de samme spørsmålene (Thagaard, 2018, s.90). Det vanligste er å benytte en mellomting av disse tilnærmingene; *det semistrukturerte forskningsintervjuet* (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.26).

Jeg mener et delvis strukturert intervju, i form av en semistrukturert intervjuguide, er den metodiske tilnærmingen som vil bidra til å belyse forskningsspørsmålet mitt best mulig. I det semistrukturerte intervjuet blir temaene som regel fastlagt på forhånd, mens vi bestemmer rekkefølgen av temaene underveis (Thagaard, 2018, s.91). Fordelen er at denne tilnærmingen har en fleksibel struktur. Det gjør at jeg kan tilpasse spørsmål til intervjupersonens utsagn underveis i intervjuet, og samtidig sørge for at temaene som er viktige for forskningsspørsmålet blir belyst i løpet av samtalen (Thagaard, 2018, s.91). Det er en forutsetning at intervjuet innebærer en viss struktur, ettersom jeg ønsker å ha et sammenligningsgrunnlag mellom svarene fra intervjupersonene (Thagaard, 2018, s.90-91). Likevel betyr ikke dette at jeg ikke kan avvike fra de planlagte spørsmålene. Tanggaard og Brinkmann (2012, s.28) skriver at det potensielt kan dukke opp situasjoner i intervjuet som kan kreve at man forfølger fortellingen intervjupersonen er opptatt av. Dette kan likevel vise seg å lede intervjuet inn på de planlagte temaene, spesielt om intervjuguiden er god (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.28). Det skal være rom for å være kreativ innenfor de rammene som er etablert (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.28). For å belyse problemstillingen best mulig har jeg valgt å gjennomføre individuelle intervju, for å sikre at intervjupersonene svarer upåvirket av andre forhold. Jeg ser også på denne metoden som den mest fruktbare til å generere informasjon om lærernes egen oppfatning av vurdering i læreplanen.

4.4. Intervjuguide

Med bakgrunn i valget av semistrukturert intervju som metode, var det nødvendig å utarbeide en intervjuguide. Intervjuguiden er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s.162) «et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt». Den vil kunne bidra med en oversikt over temaer som skal dekkes, og forslag til spørsmål som

skal stilles underveis i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s.162). Utforming av intervjuguiden forutsetter nøye planlegging slik at vi får med de viktigste temaene, samtidig som den er fleksibel i møtet med intervjupersonens respons (Thagaard, 2018, s.95). Ved utformingen av intervjuguiden til dette prosjektet har jeg valgt å ta utgangspunkt i det som kan betegnes som «Tre-med-grener-modellen», der stammen utgjør det gjennomgående temaet for intervjuet (vurdering), mens grenene representerer mer spesifikke temaer (sluttvurdering, underveisvurdering etc.) (Rubin & Rubin, 2012, s.123-125, referert i Thagaard, 2018, s.95). Som Tanggaard og Brinkmann (2012, s.28) poengterer, så betyr ikke de fastsatte forskningsspørsmålene i intervjuguiden at vi ikke kan avvike fra dem. Den bestemte intervjusituasjonen kan medføre et behov for å forfølge temaer som intervjupersonen tar opp. Som forsker skal jeg ha mulighet til å være kreativ innenfor etablerte rammer, ifølge Tanggaard og Brinkmann (2012, s.28).

Valget av strukturen på intervjuguiden har sammenheng med valg av fremgangsmåte for analyse (Thagaard, 2018, s.95), og innebærer at vi tar hensyn til «progresjonsprinsippet», som Kvale og Brinkmann (2015, s.163) kaller det. Ifølge Thagaard (2018, s.95) egner den valgte modellen seg særlig godt når temaene for intervjuet er forhåndsbestemt, og når man ønsker å benytte data til sammenligning mellom utsagnene til de ulike intervjupersonene. Kvale og Brinkmann (2015, s.163) sier at en mer spontan intervjuguide vil kunne medføre mer levende og uventede svar fra intervjupersonen, mens en mer strukturert intervjuguide vil kunne lette den begrepsmessige struktureringen i analysen (sammenligningsgrunnlag). Etersom jeg ønsker å oppnå et sammenligningsgrunnlag på bakgrunn av dataene i undersøkelsen, er jeg avhengig av intervjupersonene kommer med sine synspunkt ut fra enkelte standardiserte spørsmål. Men det vil også være mulighet til å følge nye, spontane tematikker som skulle kunne oppstå i intervjuet, gjennom oppfølgingsspørsmål og mer åpne spørsmål.

Ved utarbeidingen av intervjuguiden måtte jeg også gjøre vurderinger knyttet til intervju spørsmålene sin tematiske og dynamiske dimensjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s.162; Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.31). Den tematiske dimensjonen retter seg mot kunnskapsutvikling, mens den dynamiske dimensjonen omhandler samspillet i intervjusituasjonen og flyten i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.163). Som Kvale

og Brinkmann (2015, s.163) passende beskriver det; «Et begrepsmessig godt, tematisk forskningsspørsmål er ikke nødvendigvis et godt dynamisk intervju spørsmål.» Ved utarbeidningen av intervjuguiden måtte jeg dermed ta hensyn til begge dimensjonene. Det gjorde jeg ved å omformulere forskningsspørsmålene, som var preget av teoretiske begreper, til intervju spørsmål som i større grad passer inn i dagligtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.163). Dette opplevdes som utfordrende, da det er flere begreper innenfor temaene «vurdering» og «læreplan» som det er vanskelig å erstatte med gode synonymer. Selv om det var forventet at intervju personene skulle kjenne til flere av begrepene som jeg unnløt å bruke, var nettopp noe av hensikten å la kroppsøvingslærerne sin egen begrepsbruk framtre. Jeg tilstrebet derfor i stor grad korte og enkle spørsmål som jeg anså som frie for akademiske språk, i tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s.163) sine anbefalinger. Et eksempel på spørsmål fra intervjuguiden er; «Hvordan vurderer du elevenes kompetanse i kroppsøving?». Dette er et kort og enkelt spørsmål som åpner for ulike svar, avhengig av hvordan den enkelte lærer forstår begrepene vurdering og kompetanse.

Intervjuguiden i denne undersøkelsen vil også kunne gjenkjennes ved en struktur som tar hensyn til «det *dramaturgiske* aspektet», hentet fra Thagaard (2018, s.100). I korte trekk innebærer dette at jeg organiserer rekkefølgen av spørsmål/temaer på en måte som tar hensyn til atmosfæren intervjusituasjonen og fører til en god flyt i samtalen. I tråd med Thagaard (2018, s.100) sine beskrivelser har jeg lagt opp til en myk start med temaer som kan oppleves som nøytrale av intervju personen. Deriblant «spørsmål om intervju personens bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring», som Thagaard (2018, s.101) fremhever som en god start.

I hoveddelen av intervjuet stilles det spørsmål om temaer som i større grad forutsetter at intervju personen kommer med sine personlige oppfattelser/meninger, og som dermed kan betraktes som en stigning mot et mer emosjonelt nivå (Thagaard, 2018, s.101). Avrundingen av intervjuet har som mål å skape en avslappet atmosfære, blant annet gjennom å spørre intervju personen om han eller hun har noe at de ønsker å ta opp omkring temaene som er gjennomgått (Thagaard, 2018, s.101).

Flere metodebøker fremhever et stort utvalg av intervju spørsmål og hva de ulike typene kan bidra med (Kvale & Brinkmann, 2015, 166-167; Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.31; Thagaard, 2018, s.95-98). Eksempelvis ved; spesifiserende spørsmål, fortolkende spørsmål, innledende spørsmål etc. Ved utarbeiding av intervjuguiden valgte jeg først og fremst å ta utgangspunkt i det jeg ønsket å finne ut mer om, da jeg formulerte spørsmålene. I ettertid leste jeg gjennom intervju spørsmålene i lys av spørsmålstypene som metodebøkene fremhevet, og gjorde justeringer for å optimalisere både kunnskapsproduksjon (tematisk dimensjon) og intervjuinteraksjon (dynamisk dimensjon). Som jeg var inne på tidligere er det viktig at spørsmålene i intervjuguiden har til felles at de er korte, enkle, fri for akademiske språk og fleksible overfor intervju personen. Jeg forsøkt å formulere spørsmål som oppmuntrer intervju personen til svar som gir god dekning av de temaene som er sentrale i undersøkelsen. I intervjuguiden har jeg formulert flere oppfølgingsspørsmål, som tas i bruk når intervju personen ikke svarer utfyllende på de sentrale spørsmålene, eller om det oppstår et behov for spesifisering av enkelte meninger eller erfaringer. Her er et eksempel fra intervjuguiden;

Spørsmål: *«Er det satt av tid i arbeidstiden til å jobbe sammen med andre kroppsøvingslærere i team?»*

Oppfølgingsspørsmål: *«I så fall, hvor mye?»* og *«Har vurdering vært et samtaleemne på disse møtene?»*

Thagaard (2018, s.95) fremhever at oppfølgingsspørsmål kan kompensere for ulikhetene i intervju personenes uttrykksmåte. Oppfølgingsspørsmålene vil også kunne bidra til meningsavklaring, gjennom å utdypning av svar (Thagaard, 2018, s.96). Før jeg gikk i gang med å intervju deltakerne i undersøkelsen, valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju med min samboer, som også er kroppsøvingslærer. Ifølge Thagaard (2018, s.94) kan vi uavhengig av erfaring, lære mye av å lytte til opptak av intervjuer vi har gjennomført. For min egen del opplevde jeg prøveintervjuet som nyttig, da jeg ble gjort oppmerksom endringer som burde gjøres knyttet til både min intervjuguide og intervjustil.

4.5. Utvalg

I intervjustudier som denne, er det personer som representerer utvalget (Thagaard, 2018, s.54). Ifølge Tanggaard og Brinkmann (2012, s.20-21) vil intervjuprosjektets rammer, varighet og ressurser spille inn på valget av antallet intervjupersoner. Likevel kjennetegnes kvalitative studier som regel av et begrenset utvalg av personer (Thagaard, 2018, s.54). Det samme hevder Tanggaard og Brinkmann (2012, s.20-21), som peker på 3-5 intervjupersoner som normalt for et studentprosjekt, og 10-20 personer i individuelle forskningsprosjekter. De sier at det som grunnregel uansett vil være bedre å gjennomføre få intervjuer, og gjennomanalysere disse, fremfor å gjennomføre for mange (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.21). Om man gaper over for mange intervjuer er det fort å drukne i mengden av data, der analysen kun skraper overflaten av materialet (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.21). Med det som står ovenfor i bakhodet, valgte jeg å ta utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2015, s.148) sitt svar på denne tematikken; «intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite.» Med andre ord; antallet intervjupersoner er avhengig av formålet med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.148). I min studie er ikke målet å kunne konkludere med hvordan lærere oppfatter vurdering, men det er å kunne sette søkelyset på utfordringer eller positive tendenser på forskningsfeltet. Da jeg gikk i gang med prosjektet valgte jeg å se utvalgsprosessen i lys av tid og ressurser (Thagaard, 2018, s.59), og endte opp med å prioritere et mindre utvalg bestående av 5-8 intervjupersoner, for muliggjøre dyptgående analyser innenfor prosjektets rammer. Jeg endte til slutt opp med 5 intervjupersoner.

Thagaard (2018, s.54) skriver at det er ekstra viktig med en hensiktsmessig utvelgingsprosess når utvalget er lite. Derfor har jeg benyttet meg av det som kan betegnes som en *strategisk utvelging*, der personenes egenskaper og kvalifikasjoner er avgjørende for utvelgingsprosessen (Thagaard, 2018, s.54). Jeg har med bakgrunn i forskningsspørsmålet valgt ut følgende inklusjonskriterier:

1. Personen er kroppsøvingslærer i videregående skole.
2. Personen har undervist kroppsøving ved Vg1 i skoleåret 2020/2021.

For å kunne svare på spørsmålene jeg ønsker stille er det en forutsetning at intervjupersonene arbeider som lærere i videregående skole, og at de har undervist i kroppsøving etter den nye læreplanen i faget. Det er kun på Vg1 at den nye planen har

vært gjeldende i ett helt skoleår ved denne studiens oppstart, og derfor anses disse lærerne som mest egnet til å belyse forskningsspørsmålet. Det endelige utvalget jeg har endt opp med i studien består av tre kvinner og to menn, der aldersspennet strekker seg fra 26 til 59 år. Alle lærerne i studien jobbet på skoler i Oslo-området, men det var kun en av lærerne som jobbet på det man kan betegne som en “sentrumsskole”. En annen ulikhet er knyttet til det faglige tilbudet på skolene, der to av lærerne i studien også underviste i idrettsfag. Tre av lærerne i undersøkelsen oppga å være praksislærere for studenter, mens en var nyutdannet og ny i yrkesutøvelsen som kroppsøvingslærer. Grad av utdanning varierer mellom lærerne, men flertallet av lærerne hadde en mastergrad eller hovedfag.

For å komme i kontakt med potensielle intervjupersoner tok jeg kontakt med ledelsen ved et stort antall videregående skoler i Oslo-området, via e-post. Flere rektorer og avdelingsledere satte meg i kontakt med kroppsøvingslærere ved sine skoler, og jeg var i dialog med flere lærere enn det som kommer frem av det endelige utvalget. De fem intervjupersonen som ble inkludert i undersøkelsen oppfylte inklusjonskriteriene, og ble også valgt på bakgrunn av de individuelle forskjellene knyttet til kjønn, arbeidserfaring, skole og alder. Bakgrunnen for dette var at variasjon i utvalget ble vurdert til å sannsynligvis kunne bidra med et rikere datagrunnlag for å belyse forskningsspørsmålet. Intervjupersonene i min studie har selv takket ja til å stille til intervju, og det kan tenkes at flere har vurdering som et interessefelt.

4.6. Presentasjon av deltakere

Lærer 1: “Kristin”

Kristin er 59 år og har jobbet som lærer i 32 år, der 26 av dem har vært på skolen hun fortsatt jobber på. Hun underviser i faget kroppsøving (100 %), og har 11 kroppsøvingsklasser. Dette kombinerer hun med rollen som praksislærer. Av utdanningsbakgrunn har hun en treårig faglærerutdanning, samt 60 studiepoeng i veiledningspedagogikk. Kristin har en allsidig idrettsbakgrunn, med en spesiell interesse for fotball.

Lærer 2: “Anne”

Anne er 30 år. Hun jobber som lærer i kroppsøving og idrettsfag, samtidig som hun er praksislærer for studenter ved høyere utdanning. Anne har en treårig faglærerutdanning, en master i kroppsøving og pedagogikk, et årsstudium i et annet skolefag, samt 30 studiepoeng i veiledningspedagogikk. Hun har også gjennomført et introduksjonskurs til skoleledelse, i tillegg til flere enkeltemner innenfor temaet idrettsledelse. Av arbeidserfaring har Anne til sammen 8 år i skoleverket, fordelt på barneskole, ungdomsskole og i videregående. Idrettsbakgrunnen hennes er i størst grad preget av fotball.

Lærer 3: “Cecilie”

Cecilie er 46 år og jobber som kroppsøvingslærer i full stilling. Hun har jobbet 12-13 år på den skolen hun fortsatt jobber på, men har tidligere også jobbet ett år på en ungdomsskole.

Av utdanningsbakgrunn har hun kroppsøving deltid, praktisk pedagogisk utdanning, idrettspsykologi, lærerspesialist-utdanning og annen utdanning innenfor fitness, friluftsliv og ernæring. Idrettsbakgrunnen består av aktiviteter som dans, innebandy, hest og egentrening på treningssenter. Hun beskriver selv at hun ikke har hatt noen “klassisk idrettskarriere”.

Lærer 4: “Knut”

Knut er 53 år og underviser som lærer i kroppsøving, men har tidligere kombinert dette med å være tennistrener. Han har jobbet i skoleverket i 25 år, stort sett ved den samme skolen. Utdanningsbakgrunnen hans består av ett år med høyere utdanning i et annet skandinavisk land, samt grunnfag mellomfag 1, mellomfag 2, hovedfag og trenerstudiet ved en utdanningsinstitusjon i Norge. Han har også 30 studiepoeng i veiledningspedagogikk, og jobber som praksislærer. Knut viser til en variert idrettsbakgrunn, men har en spesialisering innenfor tennis.

Lærer 5: “Brage”

Brage er 26 år. Han underviser i kroppsøving og idrettsfag (100% vikariat), og kombinerer dette med jobben som fotballtrener. Brage har en utdanningsbakgrunn bestående av en bachelor i idrettsvitenskap og en bachelor i faglærer kroppsøving og

idrettsfag. Av arbeidserfaring har han jobbet på barne- og ungdomstrinnet, men jobber nå i sitt andre år med 100 % vikariat på en videregående. Brage beskriver selv at han har en variert idrettsbakgrunn, men viser til fotball som sin hovedidrett.

4.7. Gjennomføring av intervju

Planlegging av intervjuene opplevdes utfordrende da flere av lærerne i studien hadde utfordringer med å finne ledig tid til intervju i arbeidstiden. Det må ses i lys av at intervjuene var planlagt i en periode som senere skulle vise seg å være preget av en økende Covid-19-smitte i samfunnet, og medfølgende hjemmeskole for både elever og lærere. Det resulterte i at tre av intervjuene ble gjennomført ved fysiske møter, også kalt «ansikt-til-ansikt-intervjuer» (Jacobsen, 2015, s.152; Kvale og Brinkmann, 2015, s.178; Thagaard, 2018, s.11), mens to av intervjuene ble gjennomført via «datastøttede intervju» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.178). Ansikt-til-ansikt-intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til intervjupersonene, mens de digitale intervjuene ble gjennomført via den digitale kommunikasjonsplattformen Microsoft Teams.

I tråd anbefalinger, og det som anses som vanligst innen intervjuforskning, har jeg valgt å benytte meg av en lydopptaker ved gjennomføring av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s.205; Thagaard, 2018 s.113). Dette er ifølge Thagaard (2018, s.112) metoden som gir den mest fylldige informasjonen, ettersom den bevarer alt som sies. Dette muliggjør også at jeg kan rette større oppmerksomhet mot intervjuets dynamikk, gjennom å lytte til intervjupersonen og fokusere på spørsmålene som skal stilles (Kvale & Brinkmann, 2015, s.205; Thagaard, 2018, s.112). Bruk av lydopptaker forutsetter godkjennelse fra intervjupersonen, og samtykkeerklæring ble derfor undertegnet før intervjuet startet. Intervjupersonene fikk også informasjon om formålet med studien, samt en påminnelse om at det vil bli gjennomført lydopptak. Før gjennomføringen ble jeg gjennom lesing av metodebøker oppmerksom på utfordringene knyttet til håndteringen av forskjellige oppgaver som intervjuer. Jeg bestemte meg tidlig for å ikke skrive mye notater underveis i intervjuet, slik at jeg kunne være mer tilstede i samtalen. Derimot valgte jeg å skrive ned notater etter intervjuet, slik at jeg kunne huske inntrykk som kan ha relevans for analyseprosessen (Thagaard, 2018 s.113). Flere metodebøker fremhever også viktigheten av lytteegenskaper og kroppsspråk i intervjusituasjonen (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.32; Thagaard, 2018, s.101). Ifølge Thagaard (2018,

s.101) vil dette kunne bidra til å skape tillit og et bedre samarbeid i produksjonen av kunnskap.

Et mål jeg hadde i forkant av intervjuet, var å ta «regi over intervjusituasjonen» (Thagaard, 2018, s.100). Det innebærer ifølge Thagaard (2018, s.99) å skape en atmosfære preget av fortrolighet og tillit. Jeg jobbet konkret mot dette gjennom å etterstrebe en balanse i hvordan jeg skulle fordele vektingen av lytting og spørsmålsstilling, slik at intervjupersonen kunne føle seg trygg og ønsket å dele sine erfaringer og synspunkt. Tanggaard og Brinkmann (2012, s.20) hevder den erfarne intervjuer vil kunne tilpasse intervjustilen til hva som kreves i intervjusituasjonen. Til tross for et pilotintervju, var min erfaring etter det første intervjuet med en lærer og påfølgende transkripsjon, at jeg kunne bli flinkere til å tillate enda større pauser. Dette opplevde jeg at jeg klarte å justere inn mot de neste intervjuene, og ble dermed mer bevisst over egen «intervjustil». Likevel opplever jeg ikke at dette hadde betydning for atmosfæren, men heller hvor godt intervjupersonen fikk tid til å reflektere. En annen erfaring jeg sitter igjen med etter intervjuene var at det var enklere å etablere en god atmosfære i de fysiske intervjuene, ettersom man gjerne møtes og snakker litt i forkant av intervjuet. Det var også tilfellet i de digitale intervjuene, men det kunne likevel oppleves litt «kunstig» sammenlignet med en fysisk samtale over en nytraktet kaffekopp. Det generelle inntrykket var likevel at lærerne som deltok i undersøkelsen var veldig imøtekommende og interessert i å bidra med ny kunnskap til forskningsfeltet.

En annen erfaring jeg sitter igjen med etter gjennomføringen av samtlige intervjuer, er at alle temaene ikke ble belyst i like stor grad som tiltenkt. Dette viser seg også i kapittelet om resultat og drøfting, der det tilsynelatende er en skjevfordeling i oppmerksomheten viet til de ulike temaene. Dette må riktignok også ses i sammenheng med studiens overordnede forskningsspørsmål, der noen temaer var viktigere å belyse enn andre. Likevel bemerket jeg meg i ettertid, at det innenfor tema underveisvurdering ikke ble stilt så grundige oppfølgingsspørsmål som en kanskje kunne ønske for å få en fyldigere innsikt i hvordan lærerne jobber med underveisvurdering. Her kunne jeg vært mer konkret rundt spørsmål om lærernes bruk av egenvurdering og tilbakemeldinger i sin undervisning- og vurderingspraksis.

4.8. Transkribering - og læring som forsker

Etter gjennomføringen av det første intervjuet startet jeg prosessen med å transkribere, som kan ses som det første steget i mitt analysearbeidet. Å transkribere innebærer å oversette intervjuet fra muntlig til skriftlig form, slik at innholdet blir bedre egnet for «den egentlige analysen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.206). Det fører blant annet til en bedre struktur og bedre oversikt. Selv om transkribering både muliggjør og forenkler analyse, er det flere utfordringer som dukker opp når vi forsøker å omgjøre tekst til tale (Kvale & Brinkmann, 2015, s.204-205; Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.34; Thagaard, 2018, s.111). Ifølge Tanggaard og Brinkmann (2012, s.34) kan det betraktes som provoserende å omtale en transkripsjon som en oversettelse. Mye av problematikken omhandler særlig det å skulle fryse fast noe som i utgangspunktet er levende og kontekstuel (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.34; Kvale & Brinkmann, 2015, s.205). Før jeg begynte prosessen med å skrive ned ord mens jeg lyttet til lydopptak, undersøkte jeg retningslinjer for transkribering av intervju. Tanggaard & Brinkmann (2012, s.34) fremhevet at det er ønskelig at den som har gjennomført intervjuet er den som transkriberer det, og at transkriberingen bør finne sted innen kort tid etter intervjuet. De peker også på viktigheten av man er konsistent i måten man transkriberer på, slik at ikke fremgangsmåten varierer (Kvale & Brinkmann, 2015, s.207; Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.36). Alle disse kriteriene opplevde jeg det som greit å oppfylle, og fant det særlig fruktbart fra et analyseperspektiv å transkribere kort tid etter gjennomføring av intervjuene. Under transkriberingen gjorde jeg også mange betraktninger rundt egen intervjustil, noe som også flere fremhever som en fordel (Kvale og Brinkmann, 2015, s.207; Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.35). Det muliggjorde justeringer før neste intervju.

Kvale og Brinkmann (2015, s.208) drøfter hva som skal med i de skriftlige transkripsjonene. De poengterer at det ikke finnes noen fasit, og at svaret vil avhengig av hva transkripsjonen skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2015, s.208). Jeg skal ikke bruke transkripsjonene til en språklig analyse, men en temaanalyse. Det innebærer at hovedfokuset i transkriberingen handler om å bevare meningsinnholdet, fremfor å skrive helt ordrett det som sies. Likevel forsøkt jeg å skrive intervjuet nokså ordrett, men unntak av litt redigering for å skape bedre flyt og lesbarhet i datamaterialet. Derfor bestemte jeg meg under den første

transkripsjonen for å ta noen «standardvalg» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.208), slik at jeg ikke transkriberte intervjuene for ulikt. Ett av valgene var eksempelvis å skrive «(pause)», hvis det oppstod en lengre stillhet i samtalen, eller «(latter)», hvis intervjupersonen lo. Jeg bestemte også for å unngå å skrive ned gjentakelser, men inkluderte en del ufullstendige ord som «ehh..», der det var naturlig. Etter transkripsjonen av det første intervjuet, la jeg merke til at jeg anvendte mye *prober* underveis i intervjuet. I mitt tilfelle i form av kort respons som «mhm» og «ja», for å vise interesse for det intervjupersonen sa (Thagaard, 2018, s.96). Ved transkripsjonen av de neste intervjuene ble det skrevet ned færre prober, da ikke alle ble ansett som like relevante for intervjuinteraksjonen. Det må også ses i lys av at jeg ble mer bevisst over egen intervjustil, og valgte en nedtoning i bruk av muntlige prober til fordel for fysiske prober, som nikking. Et annet vesentlig standardvalg ble gjort i forbindelse med anonymisering av intervjupersonene. Alle transkripsjonene ble skrevet på bokmål, for å sikre at intervjupersonene ikke ble gjenkjent.

4.9. Analyse av datamaterialet

En vitenskapelig analyse skiller seg fra en vanlig analyse ved at den stiller høyere krav til både grundighet og redelighet (Johannessen et al., 2018, s.26). I dette kapittelet vil jeg derfor redegjøre for valg og fremgangsmåte i forbindelse med studiens analyse. Som både Kvale og Brinkmann (2015, s.216) og Tanggaard og Brinkmann (2012, s.36) påpeker, så starter analysen allerede før intervjuene utføres, i designfasen. Valg av analysemetode vil ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s.216) medføre implikasjoner for utarbeiding av intervjuguide, gjennomføring av intervjuene og transkribering. Analyseprosessen min startet, som de påpeker, tidlig i prosjektet. Da bestemte jeg meg for valg som innebar hvilket forskningsspørsmål jeg ønsket svar på, og hvilke data jeg var ute etter. Det gjør at den «endelige analyseringen», som jeg vil gjøre rede for i dette kapitlet, er basert på tryggere grunn (Kvale & Brinkmann, 2015, s.216). Med betegnelsen «den endelige analyseringen», sikter jeg til den analyseringen som tar plass når intervjutranskripsjonene foreligger klare for analyse. Tanggaard og Brinkmann (2012, s.37) skriver at «å analysere betyr bokstavelig talt å dele noe opp noe i mindre deler», og at man gjerne vil systematisere og sammenfatte data i kategorier. Det er med andre ord en prosess som kjennetegnes av at vi bryter noe ned (analysere), for å så sette det sammen igjen (syntetisere) (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.37). Som jeg

redegjorde for innledningsvis i metodekapittelet, så vil jeg innta en hermeneutisk tilnærming i den metodiske fremgangsmåten for dette forskningsprosjektet. Det innebærer fortolkende lesning av data, og argumentering for at den fortolkningen jeg har er den rette (Thagaard, 2018, s.37). Johannesen et al. (2005, s.159) gir en god forklaring av hva som menes med fortolkende lesning; «En fortolkende lesning innebærer å forsøke å forstå hvordan *informantene fortolker og forstår det fenomenet* forskeren studerer...». I min studie innebærer dette å forstå hvordan kroppsøvlingslærerne i studien oppfatter (fortolker) vurdering.

I min analyse vil intervjupersonenes oppfatning av vurdering være i hovedfokus, samtidig som jeg ønsker å være åpen for forfølging av andre temaer på bakgrunn av de observasjonene jeg gjør. Derfor har jeg valgt å dele analyseprosessen i to deler; en datadrevet analyse og en teoridrevet analyse. Gjennom en *teoridrevet analyse* (deduktiv) lar jeg teorien bestemme hva jeg skal se etter i datamaterialet, mens jeg i en *datadrevet analyse* (induktiv) vil la meg styre av dataene og oppdage spørsmål og observasjoner underveis i analysen (Johannessen et al. 2018, s.37-38). Det kan ifølge Mason (2018, s.207, referert i Thagaard, 2018, s.177) være en god ide å kombinere metoder, slik at man kan få et bedre tolkningsgrunnlag. Mitt valg om å kombinere de to analysemetodene vil innebærer at jeg først starter med den datadrevne analysen for å se på intervjumaterialet med et åpent sinn. Tematikker som er av interesse og som ikke er forhåndsbestemt i den teoridrevne analysen, vil inkluderes om de anses som fruktbare å forfølge. Noe av bakgrunnen for å kombinere de to metodene, er at man gjennom en teoridreven analyse kun retter oppmerksomheten mot aspekter ved fenomenene som faller innenfor synsfeltet til den valgte teorien (Kvale & Brinkmann, 2015, s.268). Det kan forhindre at vi ser andre spennende aspekter ved de fenomenene vi studerer (Kvale & Brinkmann, 2015, s.268). Det vil jeg prøve å utelukke gjennom å først gjennomføre en induktiv lesning av intervjumaterialet. Det er imidlertid viktig å poengtere at selv om jeg har benyttet meg av en induktiv lesning, vil hovedfokuset av analyseringen tillegges den teoridrevne analysen.

4.9.1. Steg 1 - Datadreven analyse

Selv om teoridreven og datadreven analyse skildres som to ytterpunkter, er de fleste analyser preget av teori (Johannessen et al., 2018, s.38). Alt jeg har lest av teorier og

tidligere forskning i forbindelse med dette forskningsprosjektet vil gjøre meg disponert for det Johannessen et al. (2018, s.38) beskriver som «heldige oppdagelser». De forskjellige teoriene vil ligge bak i hukommelsen min under analyseringen av data, og hjelpe meg med å stille spørsmål eller å gjenkjenne ulike spennende tematikker (Johannessen et al. 2018, s.36). Jeg innledet derfor analyseringen av intervjutranskripsjonene med en datadreven analyse, slik at jeg er åpen for å la meg overraske av materialet.

4.9.2. Steg 2 - Teoridreven analyse (Temaanalyse)

Min teoridrevne analyse kan beskrives som en *temaanalyse* hvor jeg analyserte data fra alle intervjupersonene, med utgangspunkt i forhåndsbestemte temaer (Thagaard, 2018, s.171). Det muliggjorde at jeg kunne gå i dybden på ulike temaer, samt sammenligne data fra intervjupersonene i undersøkelsen (Thagaard, 2018, s.171). Ved å sammenligne dataene kan vi ifølge Thagaard (2018, s.171) utvikle en dypere forståelse av det fenomenet vi studerer, noe jeg mener å oppleve i egen analyse. Thagaard (2018, s.171) fremhever også betydningen av å knytte de enkelte utsagnene opp mot intervjuet i sin helhet, slik at vi også tar hensyn til konteksten. I min analyse formulerte jeg analytiske spørsmål med utgangspunkt i de sentrale begrep og styringsdokumenter som ble redegjort for innledningsvis i oppgaven, i tillegg til tematikker som ble avdekket i analysesteg 1, den induktive analysen. De analytiske spørsmålene har ulike tematiske retninger og ble organisert i fire forskjellige hovedkategorier som man også finner igjen i studiens intervjuguide: 1) Lærernes oppfatning av læreplan, 2) vurdering i kroppsøving, 3) underveisvurdering og 4) Vurdering under covid-19.

Eksempel på bakgrunnen for valg av et spørsmål:

Et av de analytiske spørsmålene lyder følgende; «Hvordan er lærernes oppfatning de nye kompetansemålene i faget?». Bakgrunnen for spørsmålsformuleringen har utgangspunkt i Stortingsmelding 28 (Meld. St. 28, 2015-2016, s.26), der det beskrives en intensjon om å gjøre kompetansemålene færre og tydeligere. Borgen & Engelsrud (2020, s.16) har gjennomført en analyse av læreplanen og stiller seg kritiske til hvorvidt den nye læreplanen lykkes i å være tydeliggjørende og gi retning for undervisning og vurdering i faget. Derfor ønsker jeg gjennom utforskningen av det formulerte spørsmålet

å undersøke hva lærerne selv oppfatter, da er de som skal tolke og operasjonalisere læreplanen.

Tema 1: Lærernes oppfatning av læreplanen

I den første kategorien vil jeg se nærmere på hvordan lærere oppfatter den nye læreplanen, og i hvilken grad de er involvert i et lokalt samarbeid om forståelse av planen. Jeg vil også undersøke lærernes erfaringer med innføring av den nye læreplanen i lys av covid-19-pandemien. Følgende analytiske spørsmål er formulert;

- 1. Hvordan er lærernes oppfatning av ny læreplan i faget?*
- 2. Hvordan er lærernes oppfatning av de nye kompetansemålene i faget?*
- 3. Hvordan er lærernes oppfatning av verktøy og tekster for vurdering i læreplanen?*
- 4. Hvordan beskriver lærerne det lokale tolkningsfellesskapet på skolen?*
- 5. Hvordan beskriver lærerne arbeidet med læreplanen og innføringen av den i lys av pandemien?*

Tema 2: Vurdering og karakterer i kroppsøving

I den andre kategorien retter jeg et skjerpet blikk mot lærernes vurderingspraksis og karaktersetning i fag. De analytiske spørsmålene er formulert med bakgrunn i § 3-3, «Vurdering i fag» og § 3-12, «Halvårsvurdering i fag» (Forskrift til opplæringslova, 2006). De vil også baseres på læreplan i kroppsøving (LK20), og andre relevante styringsdokumenter. Følgende analytiske spørsmål blir stilt;

- 1. Hva tar lærerne utgangspunkt i ved vurdering av elevenes kompetanse i faget?*
- 2. Hvordan beskriver lærerne sin vurdering av elevenes kompetanse i faget?*
- 3. Hvordan oppfatter lærerne betydningen av elevforutsetninger ved vurdering av elevenes kompetanse i faget?*

Tema 3: Underveisvurdering

I den tredje kategorien undersøker jeg intervjupersonenes bruk av undervegsvurdering. I formulering av analytiske spørsmål har jeg tatt utgangspunkt i § 3-10 i Forskrift til opplæringslova (2006), «Undervegsvurdering i fag». I paragrafen står det beskrevet hva undervegsvurdering er, og hvilke implikasjoner dette har for opplæringen i skolen. Følgende analytiske spørsmål blir stilt;

1. *Hvordan beskriver lærerne at de involverer elevene i vurderingen av eget arbeid og refleksjon over egen læring og utvikling i faget?*
2. *Hvordan beskriver lærerne sin formidling av hva elevene skal lære og hva som blir forventet av dem i faget?*
3. *Hvordan beskriver lærerne tilbakemeldinger til elevene om hva de mestrer?*
4. *Hvordan beskriver lærerne tilbakemeldinger til elevene om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin i faget?*

Tema 4: Vurdering under covid-19

I den fjerde kategorien vil jeg undersøke lærernes erfaringer med vurdering i kroppsøving under Covid-19-pandemien. Endrede rammebetingelser som følge av pandemien har påvirket undervisningen i skolen de siste to årene, og det er nærliggende å tro at dette også har hatt innvirkning på vurderingsarbeidet. Følgende analytisk spørsmål ble derfor formulert;

1. *Hvordan er lærernes erfaringer med vurdering under covid-19?*

4.10. Etiske overveielser

Med etiske overveielser siktes det her til de vurderingene jeg gjør omkring etiske problemstillinger i dette forskningsprosjektet. For akkurat som i resten av samfunnet, er etiske regler og retningslinjer viktig i forskningsvirksomhet (Johannessen, 2005, s.91). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s.96) er hele forløpet til et slikt prosjektet preget av etiske problemstillinger. De sier man skal være oppmerksom på spenningen som kan oppstå mellom ønsket om å oppnå kunnskap, og det å ta etiske hensyn (Kvale & Brinkmann, 2015, s.96). Vitenskapelig virksomhet innebærer derfor krav om at forskeren forholder seg til etiske prinsipper (Thagaard, 2018, s.20). I den forbindelse har *Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH) utarbeidet forskningsetiske retningslinjer. De skriver at forskningsetikken skal sikre at forskningen organiseres og utøves på en forsvarlig måte (NESH, 2021, s.7).

I starten av arbeidet med dette prosjektet var jeg tidlig ute med å sende søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD), for å få godkjenning til å gjennomføre prosjektet. Se skriv med godkjenning som ligger vedlagt (vedlegg 3). Det innebærer godkjenning til å behandle personopplysninger i tråd med det jeg har skissert i søknaden. Valgene jeg har

gjort knyttet til denne tematikken og andre etiske problemområder, vil jeg gjøre rede for i dette kapitlet. Jeg har derfor tatt utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene som er utarbeidet av NESH (2021), for å vise hvordan disse ivaretas underveis i forskningsprosessen. Metodelitteratur vil bidra som supplement, for å sette søkelyset på etiske dilemmaer som jeg kan møte underveis. I overveielser vil jeg ta utgangspunkt i områder som tradisjonelt er forbundet med etiske dilemmaer. Følgende fire områder vil bli diskutert; *informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle* (Kvale & Brinkmann, 2015, s.102).

4.10.1. Informert samtykke

Kravet om informert samtykke regnes som et viktig utgangspunkt for ethvert forskningsprosjekt (Thagaard, 2018, s.22). Ifølge NESH (2021, s.17) skal det som en etisk hovedregel «gis informasjon og innhentes samtykke fra alle som deltar i forskning». De legger vekt på at det informerte samtykket skal være *frivillig, informert, utvetydig*, samtidig som det burde være *dokumenterbart* (NESH, 2021, s.17). I arbeidet med dette prosjektet ble alle disse faktorene tatt i betraktning ved utformingen av intervjuundersøkelsen. Krav om at samtykket er *frivillig og informert*, innebærer at det er avgitt uten ytre press eller begrensninger av frihet, og at deltakerne har fått tilstrekkelig med forståelig informasjon (NESH, 2021, s.17). I denne studien oppfylles disse prinsippene ved at jeg i rekrutteringen av deltakere til prosjektet, henvendte meg til ledelsen ved ulike videregående skoler. Det resulterte i at lærerne selv fikk mulighet til å ta kontakt og melde interesse for prosjektet, for deretter å få tilsendt et informasjonsskriv med mer detaljert informasjon om prosjektet og hva det innebar å delta. I informasjonsskrivet (vedlegg 3) står det i tråd med NESH (2021, s.17-18) sine retningslinjer, informasjon om forskningens formål, den metodiske tilnærmingen, konfidensialitet, hva det innebærer å delta i prosjektet for deltakeren sin del, og hvordan data behandles, lagres og evt. kan gjenbrukes.

Med prinsippet *utvetydig*, siktes det til at deltakerne gir uttrykk for at de ønsker å delta i forskningsprosjektet (NESH, 2021, s.18). Dette virket selvoppfyllende da samtlige deltakere meldte seg frivillig, samtidig som de tilsynelatende hadde vurdering i kroppsoving som et interessefelt. *Dokumenterbart*, henviser til kravet om å ivareta deltakernes rettigheter og å tydeliggjøre forskerens ansvar (NESH, 2021, s.18). I dette

forskningsprosjektet er dette prinsippet ivaretatt gjennom deltakernes skriftlige undertegning av samtykkeerklæring og muntlig samtykke gjennom lydopptak. Kvale og Brinkmann (2015, s.105) og Thagaard (2018, s.113) belyser hvordan kravet om informert samtykke kan føre med seg etiske dilemmaer som forskeren må ta stilling til. De hevder det å informere om en undersøkelse innebærer et dilemma mellom å informere for mye på den ene siden, og å informere for lite på den andre (Kvale & Brinkmann, 2015, s.105). Ifølge Thagaard (2018, s.23) kan for detaljert informasjon påvirke deltakernes svar. I mitt forskningsprosjekt anser jeg ikke at mye informasjon om prosjektet vil kunne påvirke deltakernes svar i betydelig grad. Derfor prioriterte jeg å gi deltakerne nokså fullstendig informasjon om både forskningsspørsmål og tematikk i undersøkelsen. Dette dilemmaet hadde nok vært større hvis målet med studien var å gjennomføre f.eks. en språkanalyse.

4.10.2. Konfidensialitet

Kravet om konfidensialitet innebærer konfidensiell behandling av informasjon, med mindre noe annet er avtalt (NESH, 2021, s.21). Dette innebærer ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s.106) at vi har en avtale med deltakerne om hva som kan gjøres med materialet etter deres deltakelse i prosjektet. I mange tilfeller er det snakk om hvordan man skal behandle private data som potensielt kan avsløre deltakeren (Kvale & Brinkmann, 2015, s.106). I planleggingen av dette prosjektet fikk jeg, som jeg nevnte tidligere, i søknaden til NSD bekreftet at behandlingen av personopplysninger i undersøkelsen er i samsvar med personvernregelverket (vedlegg 4). Dette ble så tydeliggjort i samtykkeerklæringen som ble signert av deltakerne (vedlegg 3), i tillegg til at informasjon om dette ble presentert i oppstarten av intervjuet. Underveis i arbeidet med undersøkelsen innebar ivaretagelse av prinsippet om konfidensialitet at navn og kontaktopplysninger ble erstattet med koder, og ble lagret adskilt fra øvrige data. Videre ble det ivaretatt gjennom at deltakerne ble anonymisert i transkribering og presentasjon av forskningsresultatene. *Anonymisering* vil si å fjerne forbindelsen mellom person og informasjon, slik at utsagnene ikke kan spores tilbake til vedkommende det gjelder (NESH, 2021, s.21). Både i transkriberingen og presentasjonen av resultatene, oppfylles dette ved at jeg bytter ut intervjupersonenes navn med pseudonymer. Prinsippet om konfidensialitet omfatter også hvordan vi lagrer opplysninger. Det må derfor avklares med deltakerne i forskningsprosjektet om datamaterialet skal tilintetgjøres eller ikke, og

det må også gjøres rede for hvordan informasjonen eventuelt skal lagres (NESH, 2021, s.23). I samtykkeerklæringen til prosjektet ble det avklart overfor deltakerne hva som skjer med intervjumaterialet etter at prosjektet avsluttes. I mitt forskningsprosjekt ble datamateriell og lydopptak slettet etter at undersøkelsen var ferdig, i tråd med NSD sine retningslinjer.

4.10.3. Konsekvenser og forskerens rolle

Kvale og Brinkmann (2015, s.108) påpeker viktigheten av *forskerens rolle* for kvaliteten på kunnskapsproduksjonen og etiske beslutninger i et forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.108). God kvalitet stiller krav til at vi som forskere utviser redelighet, gjennom blant annet å presentere funn så nøyaktig og representativt for forskningsområdet som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s.108; Thagaard, 2018, s.20-21). I min forskerrolle har jeg tilstrebet god henvisningsskikk i tråd med NESH (2021, s.13) sine retningslinjer. Det innebærer å gi nøyaktige henvisninger til referanser jeg har brukt i forbindelse med dette forskningsprosjektet (NESH, 2021, s.13). Et valg jeg har tatt i den forbindelsen er å konsekvent referere til sidetall der det er mulig, for å forenkle prosessen med å gjenfinne og etterprøve innholdet (Thagaard, 2018, s.20-21). God henvisningsskikk bidrar også til anerkjennelse av andres arbeid, og er viktig for å opprettholde en kollegial kultur, ifølge NESH (2021, s.13). Vi har også et etisk ansvar for å beskytte integriteten til deltakerne, slik at de ikke opplever noen form for negative *konsekvenser* av å delta (Thagaard, 2018, s.26). I dette prosjektet anses mulighetene for at deltakerne skal oppleve negative konsekvenser, som svært liten. Ved å sørge for informert samtykke vil deltakerne være innforstått med det som skal skje i prosjektet, og gjennom ivaretagelse av prinsippet om konfidensialitet vil ingen kunne bli gjenkjent.

4.11. Studiens kvalitet

I denne delen vil jeg redegjøre for overveielser knyttet til studiens metodiske kvalitet. Det innebærer et kritisk blikk mot egen forskningspraksis, for å synliggjøre betraktninger jeg har gjort i forbindelse med kvalitetssikring de metodiske fremgangsmåtene i prosjektet. Deltakere og andre forskere kan dermed gjøre seg opp et inntrykk av studiens troverdighet. For å gi et oversiktlig bilde over vurderinger i forbindelse med denne studien, har jeg tatt utgangspunkt i tre sentrale begreper for å

vurdere studiens troverdighet; *reliabilitet, validitet og overførbarhet* (Thagaard, 2018, s.181).

4.11.2. Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig forskningen er (Thagaard, 2018, s.181). Når det er snakk om reliabilitet, er det gjerne i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt det er mulig å reproducere forskningsresultatet i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Ettersom intervju er en metode som innebærer at intervjueren og intervjupersonen samarbeider om å produsere kunnskap, vil både samspillet mellom og forskerens egen tilnærming ha betydning for hvilken kunnskap som oppnås. I tillegg skal intervjuet transkriberes og analyseres, der begge prosessene innebærer en fortolkning hos forskeren. Dette gjør, som Johannessen (2005, s.199) påpeker, at forskningen blir umulig å duplisere. Innenfor kvalitativ forskning vil man heller argumentere for reliabiliteten ved å redegjøre for fremgangsmåten for utvikling av data (Thagaard, 2018, s.188). Det forutsetter at jeg er kritisk i vurderingen av eget arbeid, slik at jeg oppnår tillit og troverdighet hos leseren.

Reliabilitet i intervjusituasjonen kan knyttes opp mot forskerens rolle, men også relasjonen og samhandlingen med deltakerne (Thagaard, 2018, s.188). I gjennomføring av intervjuene til dette prosjektet vil jeg argumentere for at relasjonen til deltakerne har hatt betydning for utviklingen av data. Et konkret eksempel vil være at samtlige intervjupersoner ble oppmerksom på at jeg også jobber som kroppsøvingslærer i videregående skole, etter samtaler i forkant av intervjuene. Det er mulig å spekulere i at denne informasjonen kunne påvirke intervjupersonenes svar i ulike retninger. På en side kan denne informasjonen føre til at intervjuer og intervjuperson blir mer likestilt, og at intervjupersonen føles mer ut som en kollegial samtale. Thagaard (2018, s.108) refererer til Oftung (2009, s.98) og belyser hvordan man ved å tilstrebe jevnbyrdighet, uten å bli «helt kompis», kan motvirke ubalansen som forskerstatusen kan medføre. På en annen side kan det tenkes at denne informasjon medfører at intervjupersonene ønsker å gi uttrykk for sin kompetanse og fremstille seg på gunstig vis, fremfor å komme med sine egne subjektive synspunkter eller erfaringer. Et annet konkret eksempel er fra en av intervjupersonene i undersøkelsen som virket å la seg påvirke av min rolle som masterstudent og at intervjuet var en del av en masteroppgave. Hen responderer

følgende på et intervju spørsmål (før hen svarer «ordentlig» spørsmålet like etterpå); «Et klassisk intervju spørsmål på disse masteroppgavene...(flirer litt)». Slik jeg tolket denne personen, virket hen å være svært bevisst på at det ble tatt lydopptak, og ønsket å ordlegge seg rett i forbindelse transkripsjoner og resultater som presenteres i undersøkelsen. Det samme kan nok insinueres av et annet utsagn fra samme person: «Nå håper jeg ikke mitt svar virker gammeldags (flirer litt).» Her kommer det tydelig frem at intervjupersonen er svært klar over konteksten for intervjuet.

En annen faktor som kan ha innvirkning på reliabiliteten er bruken av *ledende spørsmål*. Kvale og Brinkmann (2015, s.201) belyser hvordan ledende spørsmål både kan styrke og redusere studiens reliabilitet. I mine intervju benyttet jeg meg av ledende spørsmål for å være sikker på at jeg tolket intervjupersonen riktig, noe som vil være med på å styrke reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2015, s.201). Men i transkriberingen av intervjuene så jeg imidlertid at jeg også hadde stilt ledende spørsmål ubevisst, noe som kan sies å redusere reliabiliteten.

Kvale & Brinkmann (2015, s.202) fremhever at det ikke nødvendigvis er slik at vi skal unngå ledende spørsmål, men at det er viktig å «erkjenne spørsmålets virkning og forsøke å gjøre forskningsspørsmålene tydelige.» Både i analysen og i kapittelet om resultat og diskusjon, har jeg derfor lagt vekt på å tydeliggjøre intervju spørsmålene slik at leseren selv kan vurdere spørsmålenes betydning for svaret, i tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s.202).

I forbindelse med transkribering av intervjuer, illustrerer Kvale og Brinkmann (2015, s.211) hvordan to personer kan transkribere det samme intervjuet på to forskjellige resultat. For å sørge for reliabilitet i transkripsjonene valgte i jeg derfor å gjøre noen «standardvalg» i transkriberingsprosessen, slik at jeg var konsekvent i måten jeg transkriberte på. Det innebar blant annet at jeg valgte en mer formell, skriftlig stil, fremfor en ordrett transkribering av det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.208). Jeg hadde også gjort meg opp en mening før transkriberingen om hvordan jeg skulle løse transkribering av eksempelvis følelsesuttrykk, pauser, gjentakelser osv. Ettersom dette var min første erfaring med både intervju og transkripsjoner, opplevde jeg å måtte gjøre enkelte justeringer etter det første intervjuet/transkripsjonen.

4.11.1. Validitet

Validitet omhandler i korte trekk hvorvidt en metode faktisk undersøker det den har til hensikt å undersøke (Johannessen, 2005, s.199; Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Ifølge Thagaard (2018, s.181) vil validitet innenfor den kvalitative forskningen, omfatte gyldigheten av de tolkninger og resultater forskeren ender opp med. I den forbindelse er det viktig at man er kritisk til hva man baserer fortolkningene på (Thagaard, 2018, s.181). I arbeidet med analyse av intervju materialet har jeg derfor etterstrebet en teoretisk gjennomsiktighet, ved gjøre rede for grunnlaget jeg baserer mine fortolkninger og konklusjoner på, i tråd med Thagaard (2018, s.189) sine anbefalinger. Et annet viktig bidrag jeg har gjort i forbindelse med å styrke resultatenes validitet, er å sammenligne resultatene med lignende funn i andre studier. Da vil ifølge Thagaard (2018, s.191-192) tolkninger fra andre studier kunne bekrefte mine egne. En annen problematikk som er overveid, er bruken av temaanalyse. Temaanalyser er kritisert for å ta utgangspunkt i utsagn som er løsrevet fra konteksten de egentlig er en del av (Thagaard, 2018, s.171). Et mål i analyseprosessen var derfor å utvikle en «helhetlig forståelse av dataene», gjennom å se hver enhet i lys av intervjuet som helhet (Thagaard, 2018, s.171).

Å ta stilling til hvorvidt intervju personene forteller riktig informasjon eller ikke, er også en del av valideringen (Jacobsen, 2015, s.230; Kvale & Brinkmann, 2015, s.281). Som jeg argumenterte for i kapitlet om reliabilitet, kan potensielt min rolle som forsker og kroppsøvingslærer påvirke svarene til deltakerne. Jeg sitter likevel igjen med et inntrykk av at intervju personene i stor grad delte genuine oppfatninger og erfaringer. Etersom jeg selv er kroppsøvingslærer, kan jeg anses som en del av det miljøet jeg studerer. Ifølge Thagaard (2018, s.181) vil det kunne ha betydning for den forståelsen jeg utvikler. I denne studien tror jeg dette har vært en styrke gjennom at jeg allerede har en felles forståelse med intervju personene om deres utsagn og begrepsbruk. Jeg opplever heller ikke at denne forståelsen har hatt en uønsket innvirkning på min tolkning av data.

4.11.3. Overførbarhet

Nå som jeg har argumentert for studiens reliabilitet og validitet, er det spørsmålet om studiens overførbarhet som gjenstår. Det innebærer ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s.289) å vurdere om resultatene i undersøkelsen også kan «overføres til andre intervju personer, kontekster og situasjoner.» I kvalitative undersøkelser som denne må

man da se på om tolkningene av resultatene også er relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s.194).

Ifølge metodelitteratur er forhold som angår studiens utvalg tett knyttet opp til muligheten for generalisering (Jacobsen, 2015, s.237; Kvale & Brinkmann, 2015, s.289; Thagaard, 2018, s.55-57). I den forbindelse er særlig antallet intervjupersoner brukt som en innvending mot grad av overførbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.289). Utvalget i denne studien har jeg valgt for å belyse mitt overordnede forskningsspørsmål, samtidig som jeg har tatt hensyn til prosjektets rammer vedrørende tid og ressurser. De fem intervjupersonene som deltar i dette prosjektet, har selv valgt å delta og er samtidig selektert med bakgrunn i ulike inklusjonskriterier og bakgrunnsvariabler. Utvalget kan dermed ses både som et strategisk utvalg og et tilgjengelighetsutvalg. Som Thagaard (2018, s.55-56) problematiserer, kan det medføre en skjevhet i utvalget, ettersom intervjupersonene er egnet for å gi god informasjon, men ikke er representative for en større populasjon. Personene som har valgt å delta kan tenkes å ha vurdering i kroppsøving som et interessefelt, noe som også fremgår av deres ulike roller som eksempelvis fagkoordinator i kroppsøving. Det er også tre av de fem lærerne som er praksislærere i faget, og samtlige lærere har høy utdanning innenfor fagfeltet.

Det kan dermed argumenteres for at det lille utvalget av strategisk utvalgte intervjupersoner, innebærer små muligheter for generalisering. Å oppnå en stor grad av generalisering har heller aldri vært intensjonen med denne studien. Formålet med prosjektet har vært å belyse det overordnede forskningsspørsmålet, gjennom intervjupersonenes subjektive oppfatninger og erfaringer. Dette må forstås i lys av den konteksten de befinner seg i. Imidlertid vil forskningen kunne tenkes å bidra med ny innsikt om de fenomener som studeres, og rette søkelyset mot bestemte utfordringer eller positive tendenser på forskningsfeltet. Med andre ord vil derfor ikke studiens funn kunne betraktes som gjeldende for hele praksisfeltet, men de vil kunne bekrefte tidligere funn eller være retningsgivende for fremtidig forskning.

5. Resultat og drøfting

I dette kapitlet vil jeg presentere sentrale funn som er generert gjennom analyse av intervjumaterialet. Presentasjon av resultat og drøfting er strukturert gjennom de fire hovedkategoriene som ble etablert i metodekapitlet; *Lærernes oppfatning av læreplanen*, *Vurdering i kroppsøving*, *Underveisvurdering* og *Vurdering under covid-19*. Innenfor hver kategori vil jeg forsøke å besvare de analytiske spørsmålene, for å deretter drøfte funnene med utgangspunkt i læreplanteori, tidligere forskning og sentrale styringsdokumenter. Dette vil utgjøre grunnlaget for å kunne besvare studiens overordnede problemstilling. I lesningen av resultat og drøfting kommer det tydelig frem at noen tematikker er belyst i større grad enn andre. Dette må ses i relasjon til intervjupersonenes utsagn, samt temaenes relevans for å belyse problemstillingen.

5.1. Lærernes oppfatning av læreplanen

Denne delen presenterer og drøfter resultater av hvordan kroppsøvingslærerne oppfatter læreplanen og de nye kompetansemålene i faget. Jeg vil også se nærmere på lærernes kjennskap og bruk av nye verktøy/tekster til støtte for vurdering. Til slutt vil jeg drøfte forhold som omhandler lærernes tolkningsfellesskap, samt erfaringer med innføring av den nye læreplanen i lys av en pågående pandemi.

5.1.1. *Hvordan er lærernes oppfatning av ny læreplan i faget?*

Lærerne i studien har i hovedsak en positiv oppfatning av den nye læreplanen. Det er særlig hvilken kompetanse og innhold lærerne oppfatter at læreplanen vektlegger, som ser ut til å være grunnlaget for optimismen. Det kommer imidlertid fram nyanser dem i mellom, og enkelte lærere har i den sammenheng noen kritiske bemerkninger knyttet til den nye planen. De to eldste lærerne i studien innleder svarene sine med å påpeke at de har vært med på noen læreplanreformer, og virker begge å ha et noe ambivalent inntrykk av den nye planen. De er positive til at læreplanen vektlegger samarbeid, refleksjon og utforskende læring, men de er samtidig redd for at vi går mot en teoretisering av faget. De mener det er begrenset hvor mye «teori» man får inn kroppsøvingsfaget når det er et to-timers-fag, og frykter at dette kan gå på bekostning av det å være i aktivitet i undervisningen.

«Det jeg er litt redd for, det er at det kan bli en teoretisering av faget. At den aktivhetsdelen, blir litt sånn mindre verdt på en måte. Det trenger ikke bli det, men det er en fare for at det kan bli det.» (Knut)

«Også er det en annen ting som jeg syntes kanskje er litt dårlig... Vi har fått inn flere tema. De har ikke tatt ut noen tema. Vi har for eksempel fått førstehjelp nå. Også ikke sant, mer inn i det 2-timers faget. Det synes jo ikke jeg noe om.» (Kristin)

Oppfatningen til Knut og Kristin, deles tilsynelatende av to lærere i studien til Brattenborg et al. (2021, s.79) som er redd for at «refleksjonsfokuset» i den nye planen kan gå på bekostning av tiden til fysisk aktivitet. Sammenlignet med Knut og Kristin, virker de tre resterende lærerne i min studie å være mer begeistret for den nye læreplanen. Anne er positiv til vektingen av ord som utforskning og refleksjon, og oppfatter et større «læringsfokus» i faget. Hun mener dette legger opp til et fag med større elevmedvirkning, og at det er et større fokus rettet mot elevenes utvikling. I likhet med studien til Jonskås (2009, s.71) er det i denne studien også lærerne med lengst fartstid i skoleverket som opplever minst grad av tilfredshet med den nye planen. I en annen studie utført av Arnesen et al. (2013, s.9) finnes det ikke sammenheng mellom rapportert endring i vurderingspraksis og bakgrunnsvariabler som alder og arbeidserfaring. Jeg vil altså ikke konkludere med at lærernes alder og arbeidserfaring har betydning for implementering og endring i undervisning- og vurderingspraksis. At de to lærerne trekker frem forhold de opplever som utfordrende ved den nye planen, kan også ses i sammenheng med at de har erfaring med implementering av tidligere læreplaner. Det var også mitt inntrykk etter intervjuene at disse to lærerne sa ting som de var, uten bekymring for å ikke fremstå politisk korrekt. Til tross for ulike funn vedrørende endring i vurderingspraksis og bakgrunnsvariablene alder og arbeidserfaring, finnes det andre faktorer som hevdes å spille inn på lærernes oppfattelse av den formelle læreplanen. Ifølge Gudem (1990, s.42) kan faktorer som tradisjon, sosiokulturell bakgrunn og erfaring- og personlighetsbakgrunn virke inn på lærernes tolkningsprosess. Dette kan samsvare med Arnesen et al. (2013, s.9) sine funn, som viser at graden og retningene for endringene i lærernes undervisning- og vurderingspraksis, delvis kan knyttes til lærernes allerede innarbeidede praksisteori.

Lærerne i studien fikk spørsmål om de opplevde å ha endret undervisning- og vurderingspraksis etter innføringen av ny læreplan;

«Jeg føler at det er jo mere rom... Nå er jeg jo fagkoordinator her... Så jeg føler det er mere rom i seksjonen til å stå litt hardere på hvordan vi skal ha vurderingspraksis vår da. Jeg føler at det er litt mere rom for det, at jeg har litt mer backing i den nye læreplanen og den nye overordna del. Men om jeg personlig har endret så mye... nei.» (Anne)

Cecilie og Anne gir uttrykk for at den nye læreplanen i større grad samsvarer med deres allerede innarbeidede praksis, sammenlignet med den gamle planen. Det gir grunn til å hevde at den nye planen er i tråd med de to lærernes praksisteori. De hevder derfor at de opplever lite endring i egen undervisning- og vurderingspraksis, men antyder at de vil bruke den nye planen i arbeidet med vurderingskulturen i faglaget. Anne sier hun opplever mer «backing» i den nye planen vedrørende sin rolle som fagkoordinator i kroppsøving. Det kan tolkes som om hun opplever forskjeller i vurderingspraksis innad i faglaget, og i større grad ønsker en likere vurderingspraksis.

Selv om to av lærerne kommer med noen kritiske bemerkninger knyttet til den nye planen, fremstår det likevel som om samtlige lærere har en positiv oppfatning av planen som helhet. Det samsvarer med funn i studien til Godal (2021, s.53) og Brattenborg et. al. (2020, s.79), der lærerne i sistnevnte studie «jevnt over støttet dreiningene i LK20». Blant lærerne i min studie virker det å være enighet om at en nedtoning av idrettsaktiviteter, samt et økt fokus på innsats og samarbeid er et steg i «riktig retning». I lys av Goodlads læreplanteori kan det argumenteres for at lærernes forventninger vil påvirke hvordan de velger å forstå læreplanendringer (Gundem, 1990, s.42). Samtidig er det ifølge Gundem (1990, s.41) en voksende erkjennelse at beslutninger tatt på undervisningsnivå av den enkelte lærer, er de viktigste. Ut fra en slik forståelse kan det argumenteres for at resultatene som er presentert, taler for at lærerne innehar et nokså godt utgangspunkt for operasjonalisering av læreplanen. Dette vil muligens øke sjansene for å oppnå en vellykket implementeringsprosess, og i større grad realisere det som er tenkt i den ideologiske og formelt vedtatte læreplanen. I intervjuene med lærerne virker det å være et fellestrekk ved at de ikke har foretatt noen drastiske

endringer i egen undervisning- og vurderingspraksis etter innføringen av ny plan. Men de gir alle eksempler på hvordan de har endret sin undervisning og vurderingspraksis, i ulike deler av intervjuene. Brage sier at han fortsatt benytter en del av de samme aktivitetene som middel for å nå kompetansemålene i den nye planen, men at del likevel er forskjell;

«Men samtidig så i kroppsøving, så er du jo innom mye av det samme... Den er ikke helt forandra den læreplanen, det er ganske mye av det du har gjennomført før av aktivitet da, som du fremdeles kan bruke. MEN du må kanskje tenke litt annerledes med hvordan du legger opp selve undervisningen da.» (Brage)

5.1.2. Hvordan er lærernes oppfatning av de nye kompetansemålene i faget?

Samtlige lærere i studien virker å inneha en positiv oppfatning av kompetansemålenes korte og åpne utforming i forbindelse med undervisning i faget. Det fremstår derimot å være delte meninger når det gjelder bruk av kompetansemålene som utgangspunkt for vurdering. Her er det flere lærere som opplever kompetansemålene som utydelige. Alle ser likevel fordelen med kompetansemålenes utforming, som tillater at de kan velge aktiviteter og øvelser ut ifra sin egen kompetanse og erfaring. De mener også at kompetansemålene muliggjør at de kan tilpasse undervisningen til lokale forhold og tradisjoner.

«For du må jo ha det (handlingsrommet) når du har så forskjellige rammebetingelser og slikt. Det er jo helt enorm stor forskjell å undervise kroppsøving på den skolen her og på en salskole eller en gymsalskole i sentrum av byen liksom.» (Anne)

«Fordelen er at du kan lokalt tilpasse det, og velge hvilke aktiviteter som fungerer og... Så den delen på hvilke aktiviteter og hva man skal ha inn i kompetansemålene, det synes jeg er greit at man har åpent.» (Knut)

Lærernes oppfatning og erfaringer med bruk av de nye målene, virker så langt å være i tråd med Stortingsmelding nr. 28 sine intensjoner. Det er stortingsmeldingen som i stor grad har gitt føringer for arbeidet med nye læreplaner (Meld. St. 28, 2015-2016, s.26). I

stortingsmeldingen beskrives det, i likhet med lærerne sin oppfatning, at en åpen utforming av kompetansemål vil tillate lærere å tilpasse undervisningen ut ifra lokale forhold (Meld. St. 28, 2015-2016, s.43). Til tross for en positiv holdning til det store handlingsrommet som kompetansemålene tillater, virker flertallet av lærerne i studien å inneha en mer kritisk holdning til kompetansemålene i forbindelse med vurdering i faget. Kristin, Cecilie og Knut mener alle at kompetansemålene i den nye planen fremstår nokså utydelig i arbeidet med vurdering av elevenes kompetanse. Knut og Kristin svarer følgende på spørsmål om hvorvidt de opplever at læreplanen gir tydelig retning for undervisning og vurdering i faget;

«Nei altså... Ehm... nei, jeg kan ikke si det. Altså ganske tydelig på hvilke emner og sånt da, hvis du tenker vi skal ha skadeforebyggende, vi skal ha førstehjelp, vi skal bruke lokale tradisjoner og vi skal ha friluftsliv eller naturferdsel heter det jo nå. Så det er jo en del sånne ting som er ganske... tydelige. Men det er jo liksom det her med verbene som man bruker, som å praktisere... Utføre. Ja, utføre. Men hvordan vurderer du «å utføre»? Altså hvordan vurderer du praktisering? Eller ja, han praktiserer, men praktiserer han til en firer eller femmer? Så der er man veldig redd for å... jeg tror det fortsatt henger igjen at man er redd for å... Jeg tror man er litt for redd for å konkretisere hva vi skal vurdere, egentlig.» (Knut)

«Ikke vurdere. Nei, der føler jeg det er litt sånn svada» (Kristin)

Et av målene som er vektlagt i stortingsmeldingen er at læreplanene skal gi tydeligere retning for valg av innhold i opplæringen og for vurdering av elevenes kompetanse (Meld. St. 28, 2015-2016, s.26). For å nå dette målet kreves det, ifølge Kunnskapsdepartementet, færre og tydeligere kompetansemål (Meld. St. 28, 2015-2016, s.44). Ut ifra Knut, Kristin og de andre lærerne sine svar, kan mye tyde på at Kunnskapsdepartementet ikke har lyktes med å realisere intensjonene fra stortingsmeldingen i den nye læreplanen i kroppsøving. Knut trekker blant annet frem verbene i kompetansemålene som utfordrende å operasjonalisere ved vurdering. Denne problematikken blir også belyst i tidligere forskning. I en nyere studie av Borgen og Engelsrud (2020) blir den nye læreplanen i kroppsøving gjort til gjenstand for en

tekstanalyse med et kritisk blikk. I likhet med Knut trekker de frem verbbruken som en potensiell kilde til utfordringer i læreres operasjonalisering av planen (Borgen & Engelsrud, 2020, s.15). Den nye planen er i likhet med LK06 en kompetansebasert læreplan, som innebærer at det eleven som skal være det handlende subjekt. Eleven viser kompetanse gjennom handling, «det vil si hva eleven skal kunne «gjøre» med innholdet som uttrykk for oppnådd kompetanse» (Andreassen, 2016, s.233, referert i Borgen & Engelsrud, 2020, s.3). Analysen til Borgen og Engelsrud (2020, s.14) viser at verbene i kompetansemålene i flere tilfeller er substantivert, som resulterer i at verbene blir til innhold og ikke handling. Det kan føre til at det blir uklart hva eleven skal gjøre for vise kompetanse, og at det blir utfordrende for lærerne å «konkretisere hva som skal vurderes» (Borgen & Engelsrud, 2020, s.14-15). Knut trekker blant annet frem verbet «å praktisere» for å illustrere nettopp dette. Hva innebærer det egentlig å praktisere? Praktiserer eleven til karakteren fire eller fem? At det fremstår som uklart, tror Knut skyldes at man er redd for å konkretisere hva som skal vurderes. Studiene til Brattenborg et al. (2021, s.80) og Godal (2021, s.72) viser tilsvarende funn. Lærerne i deres studier opplever også kompetansemålene som uklare i forbindelse med vurdering, og verb som utforske, reflektere og vurdere blir her trukket frem som utfordrende (Brattenborg et al., 2021, s.80; Godal, 2021, s.72). Lærerne opplever det spesielt vanskelig å objektivt vurdere slike subjektive prosesser hos eleven (Brattenborg et al., 2021, s.80). Det kan dermed virke som om Borgen og Engelsrud (2020) sin bekymring rundt språkbruken i den nye læreplanen, også er et problem lærerne møter i realiteten ved tolkning og operasjonalisering av kompetansemålene. I likhet med Godal (2021, s.56) vil jeg derfor argumenterer for at det er et gap mellom den oppfattede og operasjonaliserte læreplanen på dette området. Her virker det tilsynelatende som om det er en intensjon fra læreplanmyndighetene om at de nye støttetekstene og -verktøyene er utarbeidet for å tette dette gapet. Hvorvidt de gjør det diskuteres under neste analytiske spørsmål (5.1.3).

Selv om flere av lærerne savner tydeligere retningslinjer for vurdering, er det likevel ikke kompetansemålenes utforming som de mener burde endres. Både Cecilie, Knut og Kristin mener det burde vært utarbeidet tydeligere beskrivelser av hva som er lav, middels og høy måloppnåelse for hvert kompetansemål. I tillegg etterlyses klarere beskrivelser av hva de forskjellige verbene innebærer;

«For jeg jobba med det litt i andre fag på skolen også, og det er sånn som refleksjon da. Det kan godt være en standard for det, det vil jo ikke gjøre faget noe dårligere eller mindre handlingsrom eller sånn.. for det er jo ganske vanskelig å tolke «refleksjon». Sånn at da... det kunne godt vært noen sentrale retningslinjer for vurdering. Jeg så de hadde lagt ut et forslag, men det var jo ikke gjennomarbeidet i det hele tatt og det burde de nesten ikke ha lagt ut. På, på nettsidene...» (Cecilie)

Lærerne gir alle uttrykk for at de fortsatt vil ha åpne kompetansemål, men at de trenger bedre ressurser til å tolke målene. Det lærerne skisserer å savne, kan minne om veiledende kjennetegn på måloppnåelse. Dette skal jeg komme tilbake i det neste analytiske spørsmålet (5.1.3), der jeg drøfter hvordan lærerne oppfatter verktøy og tekster for vurdering i læreplanen. I likhet med de tre lærerne som er nevnt her, fikk også Anne og Brage spørsmål om hvorvidt de opplever at læreplanen gir tydelig retning for undervisning og vurdering i faget. Anne fikk i tillegg spørsmål om hun opplever at kompetansemålene sier tydelig hva elevene skal mestre;

«Den sier jo noe om det, men det er jo skjønn. Det er du som velger aktiviteter, det er du som vet hvordan du skal gjøre det. Men igjen, er det hensiktsmessig at den skal være mere tydelig? Det er jo spørsmålet. Man har prøvd så mye. Er det hensiktsmessig eller er det mer hensiktsmessig å fokusere på de som skal ha alle kroppsøvningsjobbene må være reflekterte, kritiske og godt utdannede. Enn at læreplanen er den som skal gjøre jobben. Det er jo læreren.» (Anne)

Anne svarer at læreplanen sier «noe» om det, men at det er skjønn og dermed opp til den enkelte lærer sin oppfatning av planen. Til forskjell fra de andre lærerne, stiller hun spørsmål ved hvorvidt det er hensiktsmessig med en tydeligere læreplan. Hun antyder samtidig at fokuset heller burde rettes mot å skape «reflekterte, kritiske og godt utdannede» lærere, som har gode forutsetninger for å tolke det som står i planen. Som Anne trekker frem vil åpne kompetansemål stille krav til den enkelte lærers kompetanse, og som det blir intendert i Stortingsmelding 28., vil dette uttrykke tillit til lærernes profesjonalitet (Meld. St. 28, 2015-2016, s.44). Brage svarer at han opplever

den nye læreplanen som tydelig, men at den gamle planen var «tydeligere på kompetansemålene». I likhet med Anne poengterer han viktigheten av kompetente kroppsøvingslærere ved oppfatning og operasjonalisering av planen. Det fremkommer derfor av lærernes svar at det er ulike oppfatninger av kompetansemålenes tydelighet. Mye peker i retning av at kompetansemålene gir nokså tydelige føringer for undervisning i faget, men uklarheter i forbindelse med vurdering. En kan dermed stille spørsmål om Kunnskapsdepartementet lykkes med å utforme læreplaner som gir tydeligere retning for valg av innhold i opplæringen og vurdering av elevenes kompetanse, slik det står beskrevet i stortingsmeldingen (Meld. St. 28, 2015-2016, s.26).

5.1.3. Hvordan er lærernes oppfatning av verktøy og tekster for vurdering i læreplanen?

Samtlige av lærerne i studien uttrykker å kjenne til støtte-verktøyene og -tekstene for vurdering, eller hvertfall deler av dem. Det virker også å være en felles oppfatning om at støtten er et positivt tilskudd i den nye læreplanutformingen, og bidrar positivt inn i arbeidet med operasjonalisering av kompetansemålene ved undervisning og vurdering i faget. Imidlertid påpeker flere av lærerne at de ønsker støtteressurser i enda større grad, og at de fortsatt savner en større konkretisering ettersom tekstene ikke nødvendigvis tydeliggjør hvilket meningsinnhold som ilægges ulike begreper. Mye av støtten det er snakk om er ny i læreplanverket, og det eksisterer etter min erfaring ingen relevant forskning på tematikken. Det gjør at lærernes oppfatning og erfaringer vil stå i fokus i videre drøfting.

Lærerne oppgir at de særlig bruker tekstene om underveisvurdering og sluttvurdering, i sitt arbeid med vurdering i faget. Brage beskriver at han bruker tekstene nærmest som et «kontrollskjema». Det virker også å være en passende beskrivelse av de andre lærernes bruk av tekstene, da de i hovedsak blir brukt ved oppstart av skoleåret, og ved halvårsvurdering eller sluttvurdering i faget. Lærerne fikk også spørsmål om de opplever at tekstene for underveisvurdering og sluttvurdering er til god hjelp i vurderingsarbeidet. Her var det sprikende svar blant lærerne. Tre av lærerne gir uttrykk for at tekstene er et godt bidrag til vurderingsarbeidet, mens to lærere svarer at de er delvis til hjelp. Knut uttrykker det slik;

«Jo, det er jo liksom et stykke på vei til å få en bedre konkretisering, absolutt. Så jeg kan jo ikke si at det ikke er noe hjelp, for det er jo akkurat det vi ønsker og kanskje i enda større grad.» (Knut)

Anne sier på sin side at tekstene er til hjelp, men at det fortsatt eksisterer et stort tolkningsrom i tekstene. Lærerne gir dermed uttrykk for at tekstene om underveisvurdering og sluttvurdering er et positivt tilskudd til den nye læreplanen, samtidig som det er et ønske fra enkelte lærere om å konkretisere hva som skal vurderes i større i grad. Det er kun tre av lærerne som oppgir å kjenne til verktøylinjen i læreplanvisningen, mens de to andre ikke er kjent med verktøyet. Knut og Cecilie beskriver begge at verktøyet er til hjelp både i forbindelse verbforklaring, og til arbeid med tverrfaglige tema og kjerneelementer i fag. I drøftingen av det forrige analytiske spørsmålet (5.1.2) beskriver Knut verbbruken som kompetansemålene som utydelig ved vurdering av elevenes kompetanse, og ønsker seg bedre retningslinjer for vurdering. På spørsmål om han opplever at verktøyet for verbforklaring er til hjelp, svarer Knut følgende;

«... Der forklares jo verbene og hva man legger i verbene forsåvidt. Og det er jo en... det er jo en god hjelp, men fortsatt så... Så kunne det vært enda tydeligere på en måte, i den delen der. For jeg tror at man.. jeg vet ikke. Og de kjennetegnene kunne vært litt mere.... Det er jo kjennetegn på en måte, men likevel så må man sette seg ned og ta kriteriene og sette opp det på egenhånd på skolen. Så jeg vet ikke om det kan gjøres enda mere tydelig på en måte?» (Knut)

Igjen stiller Knut spørsmål ved om det er tilstrekkelig konkretisering av det som skal vurderes. Anne sier at hun kjenner til både verktøy og støttetekster, men at hun sogner til veiledende kjennetegn på måloppnåelse ved karaktersetting i faget. Hun bruker også dette opp mot elevene, og mener det er mer konkret sammenlignet med de andre støttetekstene. Det er riktignok verdt å merke seg at veiledende kjennetegn på måloppnåelse i kroppøving, etter den nye læreplanen, kun er utarbeidet for 10. klasse og Vg2 på dette tidspunktet.

5.1.4. Hvordan beskriver lærerne det lokale tolkningsfellesskapet på skolen?

Av lærernes svar kommer det tydelig frem at det er forskjeller i hvor mye tid som er satt av til å jobbe felles med kroppsøvningsfaget på de ulike skolene. Det kan blant annet se ut til at det er forskjeller mellom de skolene som tilbyr idrettsfag og ikke. Samtlige lærere er enig om at det er viktig å skape en felles forståelse gjennom samarbeid om faget, men det varierer i hvilken grad lærerne på de ulike skolene faktisk deltar i et systematisk arbeid med dette. Enkelte lærere peker i den forbindelse på fagnettverk i kroppsøving som et positivt tiltak for å også skape tolkningsfellesskap på tvers av skoler, og dermed drøfte sine forståelser av faget med andre. Anne, som selv er både idrettsfag- og kroppsøvningslærer, uttrykker bekymring rundt kroppsøvningsfaget sin posisjon på skoler som tilbyr idrettsfag;

«Men jeg tror det er litt farlig på en idrettsskole, så tror jeg det er for at kroppsøvningsfaget blir litt nedprioritert. I utgangspunktet på en idrettsskole så får du i kroppsøvningsfaget masse gratis, masse utstyr, masse arena, og veldig dyktige lærere som ofte har veldig lang utdannelse innenfor fagfeltet da. Men jeg tror også det kan bli litt sånn «klappe på»- faget. Alle har liksom to klasser kroppsøving. Jeg håper det ikke er sånn, men noen ganger kan jeg få litt inntrykk av det. [...] Uansett så synes jeg at det skal være litt renere kroppsøvningslærere i større grad, men igjen da med disse rammebetingelsene da, så blir det litt vanskelig også. Men ja, vi har rom og tid og vi gjennomfører... vi snakker om kroppsøving. Vi har faglag med kroppsøving da.» (Anne)

Anne sin bekymring for at kroppsøvningsfaget muligens blir nedprioritert ved idrettsfagskoler, virker til dels å bunne i at det ikke eksisterer mange «rene» kroppsøvningslærere. At «alle» har to klasser kroppsøving, som hun uttrykker selv. Gaute, den andre idrettsfaglæreren, er også med på å underbygge denne påstanden. Han sier at han i fjor satt i utviklingsteamet som jobber med kroppsøving, men at han i år har byttet til et annet fag ettersom han ikke har like mye kroppsøving. Det kan tyde på at de lærerne som deltar i andre faglag enn kroppsøving, ikke jobber like systematisk og felles om forståelsen for faget. Selv om kroppsøving blir diskutert i møter for hele kroppsøving- og idrettsseksjonen, vil det likevel variere i hvor stor del lærerne tar i det lokale tolkningsfellesskapet på skolen, sammenlignet med de som sitter i faglaget for

kroppsøving. Kroppsøvingslærere ved skoler som tilbyr idrettsfag er likevel del av en større seksjon, som impliserer et større tolkningsfellesskap. Det vil igjen kunne tenkes å bidra med flere synspunkt som kan utfordre den enkelte lærer sin forståelse av faget. Anne poengterer i den forbindelse at hun opplever å ha et veldig tett samarbeid innad på seksjonen;

«Men vi er superprivilegert da, med en stor idrettsseksjon med masse lærere og en flink avdelingsleder, og en flink fagkoordinator (ler litt)... Som vil at vi skal bruke tid på fagutvikling. Jeg vet jo at på andre skoler der det er en kroppsøvingslærer, og de andre to som har kroppsøving har ikke noe kompetanse innenfor det. Jeg vet jo at mange har det tungt.» (Anne)

I følge Anne muliggjør det tette samarbeidet også mange uformelle samtaler, der flere av de samme temaene diskuteres, deriblant vurdering. De tre andre lærerne oppgir å ha større undervisningsstillinger i kroppsøving, men jobber samtidig i mindre fagseksjoner. Her uttrykker lærerne sprikende svar vedrørende hvor mye tid som er satt av til det formelle og organiserte samarbeidet om faget. Samtidig varierer det hvor mange kroppsøvingslærere som jobber på de ulike skolene. Kristin sier at det ved hennes skole er to kroppsøvingslærere som jobber fulltid, samtidig som det er en annen lærer som har to timer i uken. Hun fikk også spørsmål om hvor mye tid som var satt av til å jobbe sammen om faget;

«Kanskje ikke akkurat i år, men ellers har vi fått en sånn... Jeg vet ikke hvorfor det ikke er i år men... Alle fag har som regel fått en time på timeplanen. Så i fjor så hadde vi en sånn time som vi kunne jobbe.» (Kristin)

Sammenlignet med de to andre lærerne, er det satt av liten tid til at lærerne på skolen til Kristin skal kunne jobbe sammen om faget. Hun hevder likevel de har mange uformelle samtaler om dette, noe som også er tilfelle for de andre lærerne. På skolene til Knut og Cecilie, er det henholdsvis fire og tre lærere som har store stillinger i kroppsøving og som deltar i fagteam. De sier begge at det på deres skole er satt av to skoletimer til å jobbe med faget hver uke. I Utdanningsdirektoratet (2022b) om tolkningsfellesskap og standpunktvurdering står det skrevet at tolkningsfellesskap innebærer «systematisk

samarbeid og felles drøftinger for å utvikle en felles forståelse». Om en ser lærerne sine svar i lys av teksten, kan mye tyde på at ikke alle lærerne (og skolene) oppfyller anbefalingene om et systematisk samarbeid. Anne og Cecilie, som oppgir å ha flest formelle møter om faget, er forøvrig fagkoordinatorer i faget og har ansvaret for dette arbeidet. De nevner likevel forskjeller i vurderingspraksis, når de blir spurt om de opplever en lik vurderingspraksis på skolen;

«Ja, og nei. Vi er jo ulike, sånn at det er jo utfordringer i forhold til hva vi tenker og sier selv om vi på en måte er enig i toppen. Men så er det jo det at når vi kommer ut i praksis, hvor enig er vi faktisk da?» (Cecilie)

«Nei. Men i ganske stor grad, men ikke så stor grad som jeg... Jeg er ganske kravstor da, så i ganske stor grad. Men jeg opplever det absolutt ikke som noen krise. Men jeg opplever det som vi ikke absolutt helt alltid er på samme sted, men ganske likt. Så det er jo ganske urealistisk at vi skal være helt like, fordi alle ser verden forskjellig. Så uansett om vi har akkurat samme vurderingskriterier så vil vi ikke gjøre det likt.» (Anne)

Selv om lærerne oppgir å jobbe ut ifra samme felles kriterier, er det ingen av lærerne som opplever at de har helt lik vurderingspraksis på sine skoler. De sier at selv om de har en felles overordnet forståelse, så vil det likevel være forskjeller når alt kommer til stykket. Av lærerne sine svar, kan det likevel se ut til at de opplever et samarbeid om en felles forståelse av faget som verdifullt. Å skape en felles forståelse om undervisning og vurdering i faget, fremstår som en svært sentral del av å skape et godt tolkningsfellesskap (Sandvik & Fjørtoft, 2016, s.45; Utdanningsdirektoratet, 2022b). Å få til et godt tolkningsfellesskap forutsetter at man får jobbet sammen om en forståelse;

«... og derfor så er det jo viktig med at man prøver å få en felles forståelse, hvert fall på den enkelte skole. Så vi har hatt mye diskusjoner i faglaget rundt dette her hvordan skal vi praktisere dette, vi prøver å samarbeide om en del periodeplaner og sånt, så at vi gjør det relativt likt på vår skole.» (Knut)

«Nei, bare at det er viktig at lærere får tid til å jobbe med ting. At man får tid til å reflektere, og tid til å se på ting og... snakke sammen. [...] Men at vi lærerne står godt i det da, og får støtte og hjelp og veiledning og har et godt fagmiljø.»
(Anne)

Kristin peker på at hun nå opplever en mer lik vurderingspraksis på skolen, sammenlignet med før;

«Ehh ja, nå. For nå har vi snakka litt om det. Før var vi nok litt mer ulike. Men nå føler jeg at vi... Jeg tror... Vår avdelingsleder er nok litt interessert i at vi kjører litt likt» (Kristin)

Det kan i Kristin sitt tilfelle se ut til at ledelsen ved skolen har medvirket til at kroppsøvingslærerne i større grad har utviklet en felles forståelse rundt vurdering i faget. Ifølge Engvik (2016, s.206) spiller ledelsen ved skolen en sentral rolle for å skape tolkningsfellesskap, gjennom å legge til rette for utvikling og å involvere lærerne. Dette er nødvendig for en god profesjonsutvikling. Her kan det tenkes å være forskjeller mellom skoler når det kommer til i hvor stor grad ledelsen engasjerer seg, og hvor mye tid og føringer som gis for denne typen arbeid. Selv om lærerne jobber sammen om faget på egen skole, er det også noen som ser verdien av et tolkningsfellesskap på tvers av skoler. Knut og Kristin oppgir begge å delta i et fagnettverk i kroppsøving bestående av flere skoler;

«....vi har hatt en samling i høst og skal ha en samling nå hvis vi får møtes fysisk da, vi får se hva som skjer... Og da samles vi 6-7 forskjellige skoler og tar opp forskjellige temaer og oppfordringer som vi sitter med. Så det er veldig nyttig egentlig, de samlingene der.» (Knut)

«Jeg tror at vi er... i hvertfall når jeg snakka med det nettverket (fagnettverk i kroppsøving), så har jeg inntrykket av at vi er litt like.» (Kristin)

Fagnettverket som begge lærerne er en del av, virker å være et nokså nyoppstartet tilbud i regi av utdanningsetaten som blir gjennomført tre til fire ganger i året. Ifølge Knut er

det en fordel at dette ikke koster noe særlig penger for skolene, slik at det blir enklere for skolene å sende lærere på «kurs». Både han og Kristin sine erfaringer med deltakelse i et slikt fagnettverk gir klare signaler om at dette er et tiltak som fungerer, og som kanskje burde vært praktisert i enda større grad. Deres utsagn samsvarer også med funnene til Engvik (2016, s.206) som tyder på at det for en del kroppsøvingslærere har vært tradisjon for å skape tolkningsfellesskap sammen med kollegaer fra andre skoler. Det kan forklares ved at lærerne er aktive i å utvikle en god vurderingspraksis, ifølge Engvik (2016, s.206). Cecilie oppgir ingen informasjon om hvorvidt hun deltar i et slikt nettverk eller ikke, men kunne gjerne tenke seg at man jobbet mer sammen om faget nasjonalt;

«Jeg skulle hvertfall ønske at man jobba mere med det nasjonalt da, eller altså på en eller annen måte kunne fått litt mere sånn felles tanker eller jobbing rundt det sånn at det blei litt mere likt. At man kunne komme litt vekk fra den idretts... eller at de lærerne som holder på det.. for det har jo noe med forståelse å gjøre, og mange jobber helt alene, og er inni det.» (Cecilie)

Lærerne i studien fikk også spørsmål som rettet seg mot forhold som kan si noe om deres tolkningsfellesskap om vurdering. Alle ga uttrykk for at vurdering var et av de sentrale temaene som ble arbeidet med samarbeid i faglag, spesielt standpunktvurdering. Lærerne sier de bruker tid på å utarbeide felles vurderingskriterier og å skape sammenheng mellom undervisning og vurdering. Brage som er nyutdannet og på sitt andre år som kroppsøvingslærer, sier at han opplever en felles vurderingspraksis på skolen han jobbet på. Likevel oppgir han å se forskjeller ved karaktersetting i faget;

«Ja, det tror jeg.. Men likevel blei jeg litt overrasket i ffor, når jeg for første gang hadde kroppsøving. Så følte jeg at alle lærerne ville gi uttrykk for at de var veldig strenge på karakterene, men så når karakterene skulle settes så hørt det ikke ut som de var så strenge likevel. Fordi da følte jeg at jeg var veldig streng. For jeg satte lavere karakterer en de fleste andre lærerne [...] Så det var litt ulikt. Men det kan hende at det er jeg som har feiltolka og, men det var litt inntrykket mitt at jeg satte strengere karakterer fordi jeg hadde hørt at de skulle være strenge på det på en måte.» (Brage)

5.1.5. Hvordan beskriver lærerne arbeidet med læreplanen og innføringen av den i lys av pandemien?

Flere av lærerne i studien opplever innføringen av ny læreplan som positivt, da den muliggjør et bedre samarbeid om en felles forståelse og praksis i faget. Likevel beskriver samtlige lærere det som utfordrende å få til et godt arbeid med implementering. Dette skyldes flere faktorer, men spesielt den pågående pandemien som førte til stadig endrede rammebetingelser. I svar på det forrige analytiske spørsmålet (5.1.5.) fremstår det ulikt hvor systematisk lærerne jobber med å få til et godt tolkningsfellesskap, men alle lærerne er opptatt av å utvikle en felles forståelse. Flere lærere antyder i den forbindelse at innføringen av ny læreplan har bidratt til et tettere samarbeid om en felles undervisning- og vurderingspraksis. Cecilie beskriver dette slik;

«Men vi jobber aktivt i møtene, og så drar vi fram og er mye flinkere på å jobbe ovenfra og ned, eller hvert fall få med hele de tverrfaglige temaene og alt i planen. Så de jobber vi med. Også er det jo på en måte lettere å forandre ting når planen er forandret fordi da må vi jo endre oss uansett. [...] Også at det på en måte er lettere å starte litt på «scratch» igjen, og hva skal de egentlig lære nå etter den nye læreplanen, for den er jo litt forskjellig fra forrige.» (Cecilie)

Det fremstår av lærerne at de innad i fagseksjonen er opptatt av å operere med like periodeplaner og vurderingskriterier som er felles for alle lærerne. Selv om lærerne oppgir å jobbe mer samlet om en felles forståelse, er det i likhet med tidligere beskrivelser begrensninger i form av hvor mye tid som er satt av til dette arbeidet. Det er spesielt det første skoleåret med ny læreplan (2020/2021) som trekkes frem som utfordrende. Flere av lærerne gir uttrykk for at de grunnet pandemien ikke fikk mulighet til å operasjonalisere alt som var tiltenkt i undervisningen. Det samme viser funn fra Brattenborg et al. (2021, s.75-76), der lærerne ikke virket å ha kommet langt i arbeidet med praktisk operasjonalisering av læreplanen. Deres studie fant riktignok sted før innføringen av nye læreplaner, men det kan tyde på at det ikke har blitt satt av nok tid i forkant av innføringen og at det dermed har blitt ekstra utfordrende å skulle ta igjen det “tapte arbeidet” under pandemien. Arbeidet med implementeringen av ny plan, etter

innføringen ved Vg1 (høsten 2020), kjennetegnes ifølge flere lærere av stadige avbrytelser som følge av pandemien. Kristin, Knut og Anne beskriver dette slik;

«Ja, for de som går i vg2 nå, de begynte jo i fjor sant. Og da var det.. det året i fjor var jo helt pyton. Så vi begynte jo litt sånn i starten, også blei jo alt stengt ned og.. Vi var jo mye stengt ned og hele Oslo. Ehh.. så de føler jeg kanskje har kommet litt bakpå dette året her.» (Kristin)

«Nei, det har jo vært utfordrende absolutt. Fordi når vi skulle starte opp med vg1 i fjor 2020/2021 så var vi midt i en pandemi. Det var digital, og det var halvdigitalt, og det var fysisk, så det... Det var vanskelig å gjennomføre en god periode uten å bli liksom avbrutt av forandringer. Så det er vel først i år som vi føler at vi faktisk har fått prøve ut vg1 litt mer ordentlig.» (Knut)

«Alt av det ble jo nedprioritert.. hvordan skulle vi ha tid til det? Alle stod i en ekstrem situasjon. Så det er helt klart dumt. Det burde brukes mer... vi burde ha mer fokus nå.» (Anne)

I likhet med Knut og Anne, oppgir de at det som er diskutert og planlagt ikke nødvendigvis har blitt tilstrekkelig praktisert i møtet med elevene. Det er derfor grunnlag for å si at det med bakgrunn i utfordrende rammebetingelser, har eksistert en avstand mellom den oppfattede og operasjonaliserte læreplanen i perioden. Lærerne gir imidlertid uttrykk for at dette har endret seg til det bedre i takt med gjenåpningen av samfunnet, og at de dermed har mer tid til å realisere sine egne oppfatninger av læreplanens intensjoner. Noen av lærerne gir likevel uttrykk for at de er litt på etterskudd når det gjelder operasjonalisering av den nye planen. Anne ble i den forbindelse spurt om hun har utarbeidet vurderingskriterier til elevene i en annen del av intervjuet;

Anne: Ja, men det har ikke vært mye av det i det siste året. Det har jo drukna, alt drukna litt.

Intervjuer: Ja. Så slike ting har vært litt vanskeligere å få utarbeidet?

Anne: Ja, mye vanskeligere. Sånn som tida går jo bare bort, men nye tiltak og corona og... man er jo på etterslep fra i hele fjor. Så nå får vi jo en ny runde med rødt nivå, så alt er jo bare etterslep. Mhm.

Lærerne forteller at det lokale samarbeidet om læreplanen i stor grad har funnet sted på fellesmøter, i planleggingsuka eller på seminar. Her har lærerne ulike erfaringer med hvor mye tid som er satt av fra ledelsen og innad i seksjonen. To av lærerne forteller blant annet om at store deler av planleggingsuka gikk bort til opplæring i et nytt skoleadministrativt system, mens en annen lærer opplever mye tid til implementeringsarbeid i samme periode.

5.2. Vurdering og karakterer i kroppsøving

Denne delen retter oppmerksomheten mot lærernes halvårsvurdering med karakter og sluttvurdering i faget, og ser dette i lys av tidligere forskning på feltet og sentrale styringsdokumenter.

5.2.1. Hva tar lærerne utgangspunkt i ved vurdering av elevenes kompetanse i faget?

Av svarene til lærerne kom det frem at spørsmålet var mulig å tolke i ulike retninger. Selv om flere av lærerne tolket spørsmålet i retning av hvilke vurderingskriterier de tar utgangspunkt i ved vurdering, ga de gjennom andre deler av intervjuene likevel uttrykk for at de tok utgangspunkt i kompetansemålene ved vurdering i faget. Dette er i tråd med bestemmelsene i Forskrift til opplæringslova (2006, § 3-3) hvor det står at kompetansemålene i læreplanen skal utgjør grunnlaget for vurdering fag. Samtidig presiseres det i forskriften at kompetansemålene skal forstås i lys av teksten *Om faget* (Forskrift til opplæringslova, 2006). Selv om det ikke blir stilt spørsmål om dette, er det likevel to av lærerne som nevner at utgangspunktet for undervisning og vurdering i faget også må ses i lys av læreplanen som helhet.

«Vi kan jo ikke bare se på læreplanmålene, og det er vel det som skiller seg ut en del i år. Det kan godt hende at det var tenkt sånn tidligere også, men atte nå har man på en måte vært tydeligere på atte man må integrere alle delene, ikke bare kompetansemålene...» (Cecilie)

«Altså når du planlegger og legger en periodeplan da, så må du jo ha kontroll på at du kommer gjennom alt av kompetansemål og at du kan begrunne det og at du i tillegg har sett på altså... læreplanen i en helhet. Altså at du kommer gjennom kjerneelementene og alt sammen.» (Brage)

Det er ingen av lærerne som konkret nevner teksten «Om faget», men ordet kjerneelementer blir nevnt og inngår som en av disse tekstene. Det blir også pekt på at det er viktig å integrere «alle delene» av læreplanen og å se læreplanen som en helhet. Utsagnene fra de to lærerne kan tyde på at de har god kjennskap til både den formelle læreplanen og gjeldende vurderingsforskrifter i faget. Samme funn presenteres i tidligere forskning på kroppsovlingslærere (Bach, 2015, s.110; Leirhaug et al., 2016d, s.32; Leirhaug & MacPhail, 2015, s.637). Hvorvidt de tre andre lærerne i undersøkelsen kjenner til disse bestemmelsene er vanskelig å dra slutninger rundt.

5.2.2. Hvordan beskriver lærerne sin vurdering av elevenes kompetanse i faget?

Lærerne i studien virker alle å vektlegge kriteriene innsats, ferdigheter og kunnskap ved vurdering i faget, men det synes ulikt hvilket meningsinnhold de ilegger disse. Av kriteriene er det innsats som av lærerne blir beskrevet som den mest sentrale ved vurdering. Flere av lærerne uttrykker at innsats må ligge i bunn hvis du skal oppnå en god karakter i faget, og at det nærmest er en forutsetning for å vise kompetanse. Hvilket meningsinnhold lærerne ilegger begrepet innsats er det ikke data til å si noe konkret om. Selv om lærerne virker å tilegne innsats stor verdi i vurderingen, antyder flertallet av lærerne i studien at ferdigheter også må være til stede for å oppnå toppkarakter i faget. Dette samsvarer med funn i tidligere forskning på feltet (Bach, 2015, s.112; Prøitz & Borgen, 2011, s.107; Wærenskjold, 2019, s.63). Lærerne i studien virker å tillegge begrepet ferdigheter ulike meninger. Fire av lærerne sier de vurderer hvordan elevene bruker sine egne ferdigheter til å gjøre laget eller gruppa bedre. Denne forståelsen av ferdigheter virker å være i tråd med hvordan ferdighetsbegrepet er fremstilt i kompetansemålene. Lærerne beskriver også samarbeid og kunnskaps som sentrale vurderingskriterium, sammen med andre begreper som fremgår av den nye læreplanen i faget. Det blir også av flertallet av lærerne antydning at forhold tilknyttet elevens holdninger, orden og deltakelse er blant kriteriene de vektlegger ved vurdering i faget.

Samtlige lærerne som ble intervjuet i denne studien oppga i mer eller mindre grad å vektlegge de tre kriteriene innsats, ferdigheter og kunnskap. Den ene læreren, Anne, sier at de tre kategoriene kan være veldig samlende for hva man ser etter, men at det blir veldig subjektivt hvilket meningsinnhold man ilegger hvert begrep. Innsats er det vurderingskriteriet som lærerne tilsynelatende virker å være mest enige om at er viktig i vurderingen. En av lærerne peker ut innsats som et kriterium hun vektlegger mye ved halvårsvurdering med karakter ved Vg1;

«Nei, nå fra Fagfornyelsen (peker på utskrift av læreplanen) når det står så mye om samarbeid og innsats, så sier jeg til de... og hvertfall i 1. klasse. Nesten bare innsats, sier jeg.» (Kristin)

Læreren peker på at dette bidrar til at elevene kan «slappe av litt». Hun sier samtidig at hun nedtoner vektleggingen av ferdigheter til fordel for samarbeid og innsats, som et resultat av den nye læreplanen. Den økte vektleggingen av innsats er ifølge henne med på å føre til flere toppkarakterer i faget, sammenlignet med tidligere vurderingspraksis. En annen lærer, Brage, sier han vektlegger innsats i stor grad. Han sier at innsats burde ligge i bunn for å oppnå en høy karakter i faget.

«Hvis du ligger i tetsjiktet så ser vi veldig etter den her «gode eleven» som klarer å gjøre de andre bedre og at det på en måte er litt på vippen, men vi ser på alle de andre også altså, innsats og slikt. Men det tenker vi burde ligge i bunn. Hvis du ligger litt lenger ned i vurdering så ser vi kanskje mer etter innsats, interesse...» (Brage).

Det Brage sier, og som flere av de andre lærerne antyder, er at innsats vektlegges i størst grad. Lærernes beskrivelser av innsats samsvarer med funn fra tidligere forskning på vurdering i faget. I Brattenborg et al. (2021, s.80) sin studie, som også retter seg mot den nye læreplanen i faget, uttrykker lærerne at innsats *er* og *burde* være et sentralt kriterium ved vurdering i kroppsøving. Tidligere undersøkelser med et elevperspektiv, viser at elevene opplever at innsats er et kriterium som vektlegges høyt i vurderingen (Moen, et al., 2018 s.75; Olsen, 2017, s.51), og at det er et kriterium som *burde*

vektlegges ved vurdering i faget (Græsholt, 2011, s.104). Lærerne i studien er imidlertid opptatt av å presisere at eleven som har mest innsats ikke nødvendigvis får høyest karakter, men at innsats burde være en selvfølge hvis du skal oppnå en høy karakter i faget. Anne beskriver dette slik;

«Jo, jeg synes innsats er det viktigste, for hvis du ikke har innsats så viser du ingen ferdigheter, og hvis du ikke har innsats så viser du ingen kunnskap. Hvis du bare sitter der og ikke gjør noe.. så derfor synes jeg den er den viktigste i form av at det er den du er avhengig av for å vise de andre. Det betyr ikke at jeg gir en sekser til noen som bare springer rundt der bare for å ha en full innsats. Men ting henger jo sammen. Har du veldig god innsats så tar du også utviklingssteg og lærer deg ting.» (Anne)

Anne sine beskrivelser fremstår å være i tråd med Utdanningsdirektoratet (2021c) sitt støtteskriv, der de skriver at i mange aktiviteter er «innsats gjennom deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre.» Det Anne og Brage beskriver underbygges også i funn fra tidligere studier på vurdering i kroppsøvingfaget. Forskningen viser at lærere anser innsats som viktig for å oppnå gode karakterer i faget, men at det særlig er ferdigheter og «fair play» som skiller 5-er og 6-er-eleven (Bach, 2015, s.112; Prøitz & Borgen, 2011, s.107; Wærenskjold, 2019, s.63). Ifølge Prøitz og Borgen (2011, s.106-107) sine funn vektlegges innsats og holdninger for svake elever, mens prestasjon og kunnskap vektlegges for de sterke elevene. I kroppsøving er det likevel viktig å påpeke at innsats også er et viktig kriterie for de sterke elevene (Prøitz & Borgen, 2010, s.107). Dette samsvarer i stor grad med det lærerne uttrykker i min studie. Basert på den tidligere forskningen som er presentert innledningsvis i oppgaven, kan «sterke elever» i kroppsøving innebære elever som er i god fysisk form og har erfaring fra (lag)idrett. Bakgrunnen for denne konklusjonen er at faget har bestått av tradisjonelle aktiviteter som ballspill og grunntrening (Gjertsen, 2015, s.74; Moen et al., 2018, s.41), samtidig som de nevnte egenskapene har vist å bidra til bedre karakterer i faget (Aasland et al., 2019, s.490; Dalen et al., 2017, s.8; Morken, 2020, s.46; Olsen, 2017, s.51; Säfvenbom et al., 2015, s.642; Wærenskjold, 2019, s.63). Anne mener det er mulig å stige flest karakter med innsats, sammenlignet med andre vurderingskriterier;

«Jeg vektlegger jo... jeg føler i størst grad innsats da. Skalaen er større på innsats, på en måte. Du kan komme flere karakterer opp på innsats enn det du kan komme opp med ferdigheter på en måte. Hvis det ga mening.» (Anne)

Selv om lærerne virker å tilegne innsats stor verdi i vurderingen, antyder flertallet av lærerne i studien at ferdigheter også må være til stede for å oppnå toppkarakter i faget. Dette blir også belyst i neste underkapittel (5.2.3.), som tar for seg hvorvidt lærere trekker inn elevforutsetninger i vurderingen i faget. Der er flere av lærerne som antyder at det er vanskeligere å oppnå en god karakter i kroppsøvningsfaget hvis man innehar dårlige motoriske forutsetninger. Da lærerne ble spurt om de vektlegger ferdigheter i vurderingen var to av lærerne opptatt av å presiserer at de ikke vektlegger de ferdighetene elevene bruker «for egen del», men hvordan elevene bruker ferdighetene til gjøre andre gode.

«Man sier at ferdigheter vurderes ikke, men indirekte så blir det at en som har lett for en aktivitet, også har lettere for å hjelpe andre og fungere i en gruppe, en aktivitet. Så hvis elevene spør meg; «betyr ikke ferdighetene noe?». Jo, de gjør jo det forsåvidt, fordi skal man fungere så har man lettere... man har lettere for å praktisere hvis man har gode ferdigheter, selvfølgelig.» (Knut)

«Ja, også sier jeg jo det at ferdigheten må ligge i bunn hvis du skal oppnå 6-eren. Men de ferdighetene de trenger du ikke for meg, sier jeg. De ferdighetene skal du prøve å fordele ut på.. si at du er på et lag eller gruppe eller noe sånn.. At du gjør de andre gode. For jeg ser jo fort om en som er god i ferdigheter og ikke. Det kan jo jeg se veldig fort.» (Kristin)

«Ja, men jeg har nok nedtonet ferdigheter... med tanke på at sånn i ballspill og sånn, så ser jeg kanskje mer på hvordan de spiller sammen som lag. Hvordan de jobber sammen i en gruppe, istedenfor rene ferdigheter. Om de klarer utside innside-spark eller brystpassing eller lay up eller sånn.. Da ser jeg mere på om de klarer å samarbeide innad i laget. Får de til å spille litt?» (Kristin)

Både Knut, Kristin og to av de andre lærerne, påpeker at de ser etter ferdigheter som elevene bruker til å gjøre laget eller gruppa bedre. Dette virker å være i tråd med hvordan ferdighetsbegrepet er fremstilt i kompetansemålene. Her fra et av kompetansemålene for Vg1; «Mål for opplæringa er at eleven skal kunne bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å samarbeide og bidra til å gjøre andre gode i aktivitet og samspel» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Cecilie gir en annen beskrivelse av hvilken tilnærming hun har til begrepet ferdigheter;

«Ikke rene ferdigheter, men i forhold til at man bruker... de må jo bruke kroppen til å lære seg noe. Sånn at om man aldri har gjort noe før eller har gjort det mye, så skal man ha like gode muligheter til å få en god karakter i kroppsøving. Det er jo hva du øver på videre som er viktig, sånn at den som har øvd veldig mye får kanskje ikke de største framgangene i forhold til den som er helt ny. Så man kan jo ikke se på de på samme måte, man må jo vurdere de individuelt.»
(Cecilie)

Om jeg tolker Cecilie rett, mener hun at ferdigheter i form av motoriske/fysiske egenskaper ikke skal ha betydning for karaktersettingen i faget. Det hun beskriver kan minne om det man betegner som *individrelatert vurdering*, der man tar utgangspunkt i elevens utgangspunkt og fremgang ved vurdering i faget. En slik tilnærming muliggjør at elever med svake ferdigheter, kan oppnå de samme karakterene som elever med god ferdigheter, basert på elevenes fremgang og utvikling. Også Brage og Anne fremhever betydningen av elevenes utvikling som en del av begrepet ferdigheter ved vurderingen. Brage hevder at «ferdighetsutvikling» er noe han ser etter ved vurdering i faget. Kristin oppgir at hun etter innføringen av ny læreplan, har oppfattet at ferdigheter skal vektlegges i mindre grad ved vurdering i faget. Hun synes dette er en positiv utvikling;

«Og jeg synes at det er litt positivt at de ikke legger så mye vekt på ferdigheter når det er et 2-timersfag. For hvis du skal jobbe med ferdigheter, så må du ha det over tid. Ikke sant? Da kan du kjøre for eksempel 8 uker med volleyball, for da blir du jo bedre i volleyball. Eller en eller annen aktivitet. Men, hvis du ikke gjør det... da er det vanskelig med ferdigheter. Derfor er det positivt at de har skrevet så mye om innsats og samarbeid.» (Kristin)

Kristin sin oppfatning av vurderingsbestemmelsene i den nye planen, kan ses i sammenheng med at det beskrives å være «en dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette impliserer en undervisningspraksis som i mindre grad består av tradisjonelle emnekurs med ballspill, slik Kristin påpeker. Kristin trekker frem manglende tid i faget som en hindring for å kunne jobbe med utvikling av ferdigheter. Hun er derfor positiv til at læreplanen i større grad vektlegger innsats og samarbeid. Denne oppfatningen virker å være i tråd med det Utdanningsdirektoratet (2019b) skriver; «Deltakelse og samarbeid i ulike bevegelsesaktiviteter er sentralt i faget.» Samarbeid er i likhet med innsats, et vurderingskriterium som samtlige lærere vektlegger mer eller mindre i vurderingen. Det samme er kunnskap, som blir nevnt av alle lærerne i studien. Men det er ingen som utdyper hva de ilegger dette vurderingskriteriet. Det kan ha sammenheng med funnene i tidligere forskning, som tyder på at kunnskap vektlegges mindre enn innsats og ferdigheter i vurderingen (Bach, 2015, s.112; Mørken, 2010, s.78; Uldalen, 2016, s.87). Kristin påpeker at hun på grunn av det lille timeantallet til rådighet i faget, prioriterer at elevene skal være i fysisk aktivitet fremfor at hun legger opp til undervisning med mye «teori»;

«Jeg tipper at jeg kjører, hvis du skal prosentdele... Si at jeg kjører cirka 80 prosent altså fysisk, også kanskje en 20-15 prosent teori da, hvis jeg skulle ha delt det inn i prosenter.» (Kristin)

I den nye læreplanen i faget kan vi se at begrepet «fair play» ikke blir nevnt, slik det gjorde i den forrige læreplanen i faget. Likevel nevner to av lærerne fair play, når de oppgir hvilke vurderingskriterier de vektlegger i vurderingen. Det samme fremkommer av tidligere forskning på vurdering, der det pekes på at dette er noe som vektlegges av lærere (Annerstedt & Larsson, 2010, s.111; Bach, 2015, s.102; Prøitz & Borgen, 2010, s.64). I den nye planen er ikke begrepet nevnt, men en kan lese ut noe av det samme innholdet som er forbundet med begrepet. Eksempelvis ved denne formuleringen i kompetansemål å vg1; «bidra til å gjere andre gode i aktivitet og samspel» (Kunnskapsdirektoratet, 2019). En kan jo argumentere for at fair play er viktig for å nå dette målet.

I tidligere studier på vurdering i kroppsøvningsfaget nevnes holdninger, oppmøte og deltakelse blant vurderingskriterier som også inngår i vurderingspraksisen til lærere (Annerstedt & Larsson, 2010, s.111; Bach, 2015, s.112; Prøitz & Borgen, 2010, s.64). Det er i utgangspunktet i strid med det som står nedfelt i tredje ledd av § 3-3, i Forskrift til Opplæringslova (2006); «Føresetnader, fråvær, orden eller atferd skal ikkje inn i vurderinga i fag.» Tre av lærerne i denne studien impliserer imidlertid at dette er blant kriteriene de vektlegger ved vurdering i faget. Knut forklarer hva han mener med at oppmøte har påvirkning på vurderingen i faget;

«Også er det jo noen som sier da «Oppmøte, har det noe å si for vurderingen?». Også sier jeg at «ja, oppmøte er viktig for å vise måloppnåelse». Så med dagens kompetansemål så kan du ikke komme til noen få vurderingssituasjoner og vise kompetanse og få en god karakter. Og det er jo fordelene med den læreplanen vi har i dag, at du faktisk skal vise jevn kompetanse gjennom de praktiske øktene. Også skal det være et bredt vurderingsgrunnlag, og det er veldig viktig.» (Knut)

Brage trekker på sin side frem forhold som forbindes med orden og atferd. I tillegg til å beskrive ulike vurderingskriterier, antyder han at disse forholdene også vil ha betydning for vurderingen i faget;

«Jeg ser etter det her med “treningsferdighet”, som vi prata om tidligere. At du har med deg klær, du er stille når læreren snakker, du rydde utstyr... Altså slike ting som egentlig burde være basic når du er på videregående. De bør ligge til grunn.» (Brage)

Anne nevner ikke forhold som er forbundet med orden og atferd når hun blir spurt om hvilke vurderingskriterier hun vektlegger. Men i en annen del av intervjuet, viser det seg likevel at hun vektlegger ting som kan forbindes med dette. Istedenfor at dette er egne kriterier, trekker hun dette inn under kategorien innsats;

«Når jeg gir eksempler på for eksempel: «Hva er god innsats? God innsats er for eksempel nå når jeg blåste på dere og skulle samle dere, at dere tar med utstyret dere har, og jogger bort hit i et tempo der dere på en måte utfordre dere

selv til å komme bort til meg. Å gå slapt i skuldrene og se ut som dere ikke har noe engasjement, det er ikke god innsats.» (Anne)

I denne studien har ingen av de to andre lærerne nevnt ting som faller inn under kategoriene fravær, orden og atferd. Men det er mulig at de forholder seg ulikt til disse faktorene ved vurdering i faget. Om det er tilfellet, vil det samsvare med Bach (2015, s.112) sine funn som tyder på at kroppøvlingslærerne er uenige rundt hvorvidt orden og atferd skal ha betydning for karakteren i faget. Lærerne i Bach (2015, s.112) sin studie virker likevel å være samstemt om at lite vurderingsgrunnlag på grunn av fravær, ikke skal kunne påvirke fagkarakteren. Det er tilsynelatende ikke tilfellet i denne studien. Lærerne nevner også flere vurderingskriterier som jeg ikke har lyktes med å operasjonalisere underveis i intervjusituasjonen. Dermed kan jeg heller ikke vite med sikkerhet hvilket meningsinnhold de ilegger de ulike begrepene. Flere av begrepene som nevnes kan man også finne i den nye læreplanen, og det er derfor grunn til å tro at noen av lærerne har endret deres vurderingspraksis. Kritisk tenking, kroppslig læring, praktisering, utforskende læring og refleksjon er blant begrepene som nevnes.

Hvordan lærerne vurderer elevenes kompetanse, retter seg også mot hvordan lærerne innhenter vurderingsgrunnlag. Standpunkt karakterer gir uttrykk for «den samla kompetansen eleven har i faget ved avslutninga av opplæringa» (Forskrift til Opplæringslova, 2006). Utdanningsdirektoratet (2021a, s.22) opplyser imidlertid om at dette ikke betyr eleven skal vurderes etter alle kompetansemålene rett før karakteren skal settes. Det kan virke som om de tre lærerne som svarte på spørsmål omkring dette, alle var i tråd med bestemmelsene i forskriften.

«Nei, jeg prøver å se en helhet da. Men så samtidig så er det jo eleven sin sluttkompetanse som skal også være der, men vi kan ikke oppsummere alle temaer vi har hatt de siste to ukene, vi har to timer i uka.. så hvis vi hadde friluftsliv og orientering i en periode før, så må jeg liksom litt gå tilbake i tid å se på det. Så det er en helhetlig vurdering av eleven over det året. Også fokus hvis eleven har tatt store utviklingssteg, så er det jo eleven sin kompetanse på slutten, men forbehold at det faktisk er gjennomførbart da.» (Anne)

I § 3-15 blir det tydelig påpekt at eleven skal få mulighet til å vise kompetanse på flere og varierte måter, og at «kompetanse som eleven har vist i løpet av opplæringa, er ein del av vurderinga når standpunkt karakteren skal fastsetjast» (Forskrift til Opplæringslova, 2006). Det er kun to av lærerne i studien som sier noe om hvilke metoder de benytter for å innhente vurderingsgrunnlag, men de virker alle å være i tråd med lovverket. Anne svarer følgende;

«Ja, det er jo et stort spørsmål... hvordan jeg vurderer de? Jeg vurderer de jo på et bredt vurderingsgrunnlag i ulike aktiviteter innenfor ulike konsepter med ulike mål. Jeg gir de framovermeldinger, de lager egenvurdering også har jeg fagsamtaler med de.» (Anne)

Av de to lærerne som svarte, trekker begge frem «nyere» vurderingsmetoder som eksempelvis egenvurdering og framovermeldinger. Samtidig er det ingen av lærerne i studien som oppgir å benytte seg av tester, og alle gir i løpet av intervjuet uttrykk for at dette er «gammel praksis». Lærernes beskrivelse av sin praksis er i tråd med Utdanningsdirektoratet (2021c) sitt støtteskriv, der det tydelig står skrevet at resultater på tester ikke skal brukes som grunnlag for å sette karakter i faget. Lærernes svar er en kontrast til tidligere vurderingspraksis i faget, der tester har blitt vektlagt som en del av vurderingsgrunnlaget blant lærere i faget (Aasland et al., 2019, s.481; Bach, 2015, s.111; Moen et al., 2018, s.75; Morken, 2020, s.45; Olsen, 2017, s.42; Pedersen et al., 2019, s.13; Wærenskjold, 2019, s.65).

5.2.3. Hvordan oppfatter lærerne betydningen av elevforutsetninger ved vurdering av elevenes kompetanse i faget?

Lærerne i studien kommer med sprikende svar rundt hvorvidt de vektlegger elevens forutsetninger ved vurdering i faget. Det kan her virke som om lærerne ikke er godt nok kjent med gjeldende bestemmelser i styringsdokumenter, sammenlignet med bestemmelsene vedrørende andre forhold innenfor temaet vurdering. Mye kan tyde på at kombinasjonen av bestemmelsene i Forskrift til Opplæringslova (2006) og veiledningen i støtteskrivet utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (2021c), fremstår som lite tydelig for lærerne. Likevel virker det å være en fellesnevner blant lærerne om å til dels ta hensyn til elevenes forutsetninger ved vurdering i faget. Spørsmålet om hvorvidt det er mulig å

oppnå toppkarakter i faget til tross for dårlige motoriske forutsetninger, virker det imidlertid å være nokså ulike oppfatninger om blant lærerne. På spørsmål om hun tar hensyn til elevenes forutsetninger ved vurdering i faget, svarer Anne følgende;

«Man skal vel, hvis jeg husker riktig.. som sagt så kommer jeg rett fra dusjen.. men du får arrestere meg hvis jeg tar feil, men man skal jo ikke legge elevenes forutsetninger til grunn med mindre det står i kompetansemålene at du skal legge de til grunn. Men man gjør det jo, fordi man ser jo på utvikling. Og da setter man jo.. forutsetninger er jo hvor du begynner på utviklingstedet ditt. Så ja, det gjør man jo.» (Anne)

Ifølge Anne skal man legge elevenes forutsetninger til grunn hvis det er integrert i kompetansemålene i faget. Dette fremgår ikke av støtteskrivet som jeg presenterte tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2021c), men kan finnes igjen i rundskriv 08–2012, som var gjeldende for LK06 frem til innføringen av LK20. Der ble følgende retningslinjer gitt for elevforutsetninger i en vurderingskontekst; «I kroppsøving er elevens individuelle forutsetninger innarbeidet i kompetansemålene. Når elevens forutsetninger er en del av kompetansemålet, vil de trekkes inn i vurderingen» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Vi kan dermed konkludere med at denne praksisen er i tråd med gamle bestemmelser for vurdering i faget. Anne antyder samtidig at hun, uavhengig av kompetansemålenes utforming, tar hensyn til elevenes forutsetninger i vurderingen. Det samme oppgir Kristin;

«Ja, for du skal jo ta hensyn til elevenes forutsetninger på videregående. Det står jo i forskriften, så du skal ta hensyn.» (Kristin)

Kristin refererer til Forskrift til Opplæringsloven (2006), og hevder det står nedfelt at elevforutsetninger skal tas hensyn til i vurdering i faget. Det er en motsetning til det § 3-3 i Forskrift til Opplæringslova (2006) stadfester. Cecilie har en lignende tilnærming som Kristin og Anne, men begrunner dette med en annen vinkling;

«Ja, det var litt som jeg sa at de blir jo vurdert individuelt. Du må jo se i forhold til hvor de er hen, og hvor de skal hen. Sånn at det er jo det med kroppsøving at

de... en som sitter i rullestol må på en måte tas hensyn til i forhold til en som ikke gjør det, men det betyr jo ikke at han ikke kan gjøre det. Men da må jo jeg tilpasse undervisninga mi slik at den passer til alle uansett. At alle får utfordringer på et eller annet nivå.» (Cecilie)

Det Cecilie sier kan ses i sammenheng med det Utdanningsdirektoratet (2021c) beskriver i støtteskrivet med følgende setning; «For det første må elevenes forutsetninger forstås i lys av kroppsøvingsfagets egenart og målet om at alle elever skal få mulighet til å delta og utvikle seg i faget.» Det både Cecilie og Utdanningsdirektoratet (2021c) beskrives kan vi plassere inn under prinsippet om tilpasset opplæring. For å klargjøre hva hun mener med elevforutsetningene sin betydning for vurdering i kroppsøving, fikk hun spørsmål om det er mulig å oppnå en sekser hvis man har dårlige fysiske eller motoriske forutsetninger.

Ja! For da er det jo min jobb som lærer å tilpasse at den eleven får de utfordringene i forhold til sitt nivå. Også har de jo ulike kvaliteter og egenskaper alle elevene, men det er jo hvordan de bruker de (Cecilie).

Her kommer det tydelig frem at Cecilie mener kroppsøvingslærere har et ansvar for å tilpasse undervisningen til hver elev sitt nivå, slik at alle har mulighet til å vise kompetanse. Knut er også av den samme oppfattelsen som Cecilie, og påpeker at man skal ha et «inkluderende kroppsøvingsfag». Brage og Knut fikk også spørsmål om de mener det er mulig å oppnå en sekser i kroppsøving selv om man har dårlige fysiske/motoriske ferdigheter. De stiller seg begge noe ambivalent til spørsmålet;

«Det er jo absolutt mulighet for det, men du kan si... om det er så mange som greier det, det kan jeg jo si at det ikke er. Men det skal jo være en mulighet for det, for hvis vi ser på kompetansemålene så er det jo ingen som.. det står jo ikke at du skal vise ferdigheter direkte. Men det står at du skal bruke egne ferdigheter og sånn, og du skal utføre og... men det er absolutt en mulighet, men de elevene må jo da vise veldig god innsats for å kunne.. for jeg tror det er lettere for en som har de grunnleggende motoriske ferdighetene, absolutt. Det er det nok. Til å vise kompetanse i de kompetansemålene som ligger i den nye

læreplanen. Så jeg tror at man uansett har en fordel av å være god motorisk i kroppsøving for å få en god karakter, men det er absolutt mulig.» (Knut)

«Ja... I prinsippet skal det jo gå ann. Men dersom du.. du kommer jo nesten ikke innom temaer som ikke stiller krav til fysisk aktivitet i løpet av et helt år... ehm... så jeg tipper de fleste har temaer der det stilles fysiske krav der det vil være vanskelig å få en 6-er. Men i prinsippet skal man jo få det til.» (Brage)

Av begge lærernes utsagn, er det mulig å tolke at det finnes en avstand mellom den oppfattede og den operasjonaliserte planen når det kommer svaret på dette spørsmålet. Begge lærerne er tydelig på at det er mulig å oppnå toppkarakter til tross for dårlige fysiske/motoriske forutsetninger, men om det faktisk skjer i den operasjonaliserte læreplanen virker å være en annen sak. Bakgrunnen for spørsmålet som blir stilt utgjøres av tidligere forskning som viser at elever som er i god fysisk form og har erfaring fra (lag)idrett utenom skolen, har bedre muligheter for å oppnå gode karakterer i faget (Aasland et al., 2019, s.490; Dalen et al., 2017, s.8; Morken, 2020, s.46; Olsen, 2017, s.51; Säfvenbom et al., 2015, s.642; Wærenskjold, 2019, s.63). Anne er også tydelig på at det er mer utfordrende å oppnå en toppkarakter i faget om man har dårligere fysiske forutsetninger, men at det likevel er mulig. Svarene til Knut, Brage og Anne bekrefter i stor grad funnene fra den tidligere forskningen.

Lærerne i undersøkelsen gir alle ulike eksempler på relevante elevforutsetninger når de snakker om det i relasjon til vurdering. Og det virker å være en fellesnevner blant lærerne om knytte denne tematikken opp mot elevenes fysiske forutsetninger. Både Kristin og Knut er innom temaet psykiske forutsetninger, og Knut trekker frem noe han opplever utfordrende i vurderingen;

«Men så har du jo de som sliter mentalt da, og det er jo også en... jeg synes det er litt vanskelig å vurdere hva skal ta hensyn til og hva skal ikke tas hensyn til. Og fortsatt så må jo elevene i et praktisk fag møte opp og vise kompetanse i timene.» (Knut)

Tematikken Knut løfter frem er spørsmålet om hvilke elevforutsetninger som skal anses som relevante for undervisningen. Brattenborg et al. (2021, s.80) sin studie viser at det blant deltakerne var stor variasjon i hva de vurderte som relevante elevforutsetninger, og at de opplevde at det var vanskelig å ta utgangspunkt i dette ved vurdering. Funnene til Moen, et al. (2018 s.75) viser at 1/3 av lærere hevder å vektlegge elevens forutsetninger i stor grad i vurdering i kroppsøving. Likevel virket det å være usikkerhet rundt dette temaet (Moen, et al., 2018 s.75). Det er også den oppfatningen jeg sitter igjen med etter intervjuene med lærerne i denne undersøkelsen. Både den formelle læreplan i kroppsøving og støtteskrivet utformet av Utdanningsdirektoratet (2021c) kan tolkes som et resultat av kompromiss, og det kan være vanskelig å identifiserer hvilke intensjoner som er tenkt fra de som utformet planen. Dette muliggjør at lærerne kan lese ut ulike tolkninger fra den samme planen (og skrevet), da det ikke fremkommer tydelig hva som er bestemmelsene. Avgjørelsen er derfor avhengig av forståelsen til hver enkelt lærer, og kan potensielt resulterer i svært ulike operasjonaliseringer av læreplanen. Basert på lærernes utsagn i denne undersøkelsen virker det likevel å være en overenstemmelse om at elevenes forutsetninger til en viss grad skal trekkes inn vurderingen i kroppsøving.

5.3. Underveisvurdering

I intervjusituasjonene ble det i første omgang bevisst ikke stilt mange spørsmål direkte om lærernes oppfattelse og praktisering av underveisvurdering. Intensjonen var å undersøke hva lærerne selv vektla når de beskrev vurdering, og la det være åpent hvordan de nevner eller gir eksempler på prinsipper for underveisvurdering i relasjon til sin egen vurderingspraksis. Tross dette er resultatene strukturert rundt de fire analytiske spørsmålene som er formulert med bakgrunn i § 3-10 i Forskrift til opplæringslova (2006), det Utdanningsdirektoratet (2021a) beskriver som fire læringsfremmende prinsipp.

5.3.1. Hvordan beskriver lærerne at de involverer elevene i vurderingen av eget arbeid og refleksjon over egen læring og utvikling i faget?

Av lærerne i studien er det kun tre av fem som nevner bruk av egenvurdering som en del av sin vurderingspraksis. Riktignok er dette noe lærerne trekker frem uoppfordret, og det kan derfor ses som en positiv utvikling sammenlignet med mye av den tidligere

forskningen på feltet. To av lærerne gir eksempel på at de bruker egenvurdering i forkant av samtaler med elevene, og da i forbindelse med halvårsvurdering i faget. Nedenfor er et utdrag fra Anne sine svar i forbindelse med hvordan hun vurderer elevenes kompetanse;

«... Jeg har på 1.termin, slik som i den klassen jeg har nå, så får de en tilbakemelding, også skal de ha en egenvurdering, også har vi en fagsamtale med utgangspunkt i deres egen vurdering.»

Den praksisen Anne beskriver her virker i stor grad å være i tråd med det første prinsippet for undervisningsvurdering som står skrevet i § 3-10 i Forskrift til opplæringslova (2006). Begge lærerne som oppgir å benytte egenvurdering i undervisningen, sier at de bruker egenvurdering i forkant av samtaler med elevene. Tilsvarende funn kan man finne i Bach (2015, s.82) sin studie der flertallet av lærerne brukte egenvurdering som inngang til fagsamtale. Cecilie utdyper om hva hun anser som fordelene med en slik praksis;

«Og så tar jeg inn til samtale også ser vi på det papiret, og så snakker vi sammen også på en måte blir vi enige. Det er vel ikke riktig å si at vi blir enige, men da hva jeg tenker... eller at hva de får da. Men det jeg opplever er at da får de en forståelse av hvorfor karakteren, og så er det da videre hva de må jobbe med.» (Cecilie)

«Og det fine også med det er jo at kanskje... Ja, jeg oppfattet kanskje ting litt annerledes, eller tolka... Og da får vi oppklart ting også samtidig. Så det hender jeg kanskje justerer kanskje karakteren min litt også i forhold til det. Når vi da har snakket rundt det.» (Cecilie)

At to lærere uoppfordret trekker frem egenvurdering som en del av sin undervisnings- og vurderingspraksis, kan ses som en utvikling sammenlignet med tidligere forskning. Brage trekker frem en annen bruk av egenvurdering, som en mer kontinuerlig del av sin undervisningspraksis;

«Ja, og ofte i etterkant av timer trekker jeg ofte ut 2-3 stykk og spør «hva tenker du om din egen innsats i dag?» eller «hva synes du om din egen opptreden i kroppøving i dag?». Så det er jo en form for vurdering da.» (Brage)

5.3.2. Hvordan beskriver lærerne sin formidling av hva elevene skal lære og hva som blir forventet av dem i faget?

Lærerne i studien gir i ulike deler av intervjuene uttrykk for at de etterstreber å presentere kompetansemål, læringsmål og vurderingskriterier for elevene. Flertallet av lærerne antyder i den forbindelse at det er vanskelig å bruke kompetansemålene opp mot elevene. Her peker de på kompetansemålenes korte og åpne utforming som en begrensning. Det kan dermed virke som om lærerne er avhengige av å utarbeide læringsmål og vurderingskriterier som er tydelige og språklige forståelige for elevene. Av lærernes svar kan man også tolke ut at de ikke arbeider målrettet og aktivt med å gjøre elevene kjent med kompetansemål/læringsmål, men at de hovedsakelig presenteres ved oppstarten av nye emner i faget.

Kristin forteller at hun i oppstarten av kroppøvingstimer forsøker å presenterer kompetansemålene for elevene muntlig, men at de fort blir glemt. Hun påpeker samtidig at hun burde bli flinkere til å repetere kompetansemålene oftere, slik at elevene husker dem. På spørsmål om hun benytter læreplanen aktivt i undervisningen svarer hun;

«Ehh, nei. Jeg må vel si nei. Fordi det er så.. det er hektisk. Ja, jeg har jo en sann filosofi at elevene skal være mest mulig aktive fra nesten de kommer inn døra til de går igjen.» (Kristin)

Den praksisen Kristin gir uttrykk for synes å prioriterer aktivisering fremfor læring. Praksisen kjennetegnes av det som kan betegnes som en aktivitetsdiskurs, der formålet er å holde elevene i aktivitet og der den synlige innsatsen til elevene verdsettes. Kristin sin beskrivelse av egen undervisning, ser ut til å stemme overens med funn fra tidligere forskning der aktivitetsdiskurs har vist seg å være dominerende i faget (Aasland et al., 2017; Larsson & Nyberg, 2016; Öhman & Quennerstedt, 2008, referert i Aasland & Engelsrud, 2017, s.14). På spørsmål om hun benytter læreplanen aktivt i undervisningen, uttrykker Anne en annen tilnærming enn Krsitin;

«Altså jeg bruker jo læreplanen, men jeg synes det er vanskelig å bruke den opp mot elevene. Fordi kompetansemålene er så svada... Så sånn som nå så har mine elever da en egenvurdering, og da tenker jeg «ja, okay.. siden de skal ha en egenvurdering, da må de jo vite kompetansemålene så de liksom...». Men jeg har da heller da spurt noen konkrete spørsmål og brutt noe ned for de, også tenkte jeg... formelt så bør jeg kanskje dunke inn disse kompetansemålene på slutten av dokumentet, men så ser jeg på de også bare sånn; «Hva gir dette til elevene?». Ja, og da står der liksom; «okay, er det beste for elevene å se de? Eller er bare det sånn politisk korrekt at jeg skal dunke de inn?» For jeg har jo allerede dratt de ned til spørsmål som jeg føler de kan forstå. Så... for å svare konkret på spørsmålet ditt; jeg bruker læreplanen, men inn mot elevene føler jeg ikke alltid at man gir de så mye...» (Anne)

Anne gir uttrykk for at det er vanskelig å bruke læreplanen opp mot elevene, og stiller spørsmål ved hvorvidt dette er hensiktsmessig. Hun beskriver kompetansemålene som «svada», som kan tolkes i retningen av kompetansemålenes åpne og vide utforming. Videre i intervjuet påpeker hun at elevene ikke har forutsetninger til å forstå læreplanen og at de oppfatter læreplanen i lys av sine «forutinntatte forståelser» av kroppsøving. Her er det grunn til å tro at hun sikter til forståelsen av kroppsøving som aktiviteter bestående av ballspill og grunntrening, som det er tradisjoner for i det norske kroppsøvingsfaget (Gjertsen, 2015, s.74; Moen et al., 2018, s.41). Selv om Anne oppgir å ikke presentere kompetansemålene for elevene, bryter hun målene ned i konkrete spørsmål og læringsmål, som hun nevner senere i intervjuet. Hun mener at elevene har bedre forutsetninger for å forstå disse. Anne drar også opp en annen problemstilling når hun sier følgende; «formelt så bør jeg kanskje dunke inn disse kompetansemålene». Utsagnet kan ses i lys av andre ledd av § 3-3 til Forskrift til opplæringslova (2006), der følgende står nedfelt; «Elevar, lærlingar, lære kandidat og praksisbrevkandidatar skal vere kjende med læreplanen i faget». Som Anne antyder, finnes det altså et lov-aspekt å ta hensyn til. Noe av den samme problematikken Anne beskriver, kommer også fram i Borgen og Engelsrud (2020) sin tekstanalyse av den nye læreplanen. De stiller spørsmål ved om den nye planen bidrar til å gjøre faget «språklig mer tilgjengelig og forståelig for elevene» (Borgen & Engelsrud, 2020, s.16). I lys av flere av lærerne i denne studien sine uttalelser, kan man argumentere for at svaret på dette spørsmålet er «nei».

Det kan også argumenteres for at den nye læreplanen faget ikke legger til rette for at lærere overholder andre ledd av § 3-3 i Forskrift til Opplæringslova, der det står at elevene skal være kjent med læreplanen i faget.

Cecilie beskriver at hun hver gang det er et nytt tema eller overgang, presenterer kompetansemål og læringsmål ovenfor elevene. Hun vil at elevene skal vite hva de skal lære, slik at elevene får en forståelse av «hvorfør vi gjør det vi gjør». For å få til dette forsøker hun å koble sammen kompetansemål og læringsmål i felleskap med elevene. Brage forsøker i likhet med Cecilie å presentere kompetansemål for elevene, men gjør dette gjerne i oppstartsfasen av skoleåret. Etter dette legger han kompetansemål og periodeplaner ut på en digital læringsplattform, slik at elevene selv kan klikke seg inn for å se. Hans inntrykk er imidlertid at elevene bruker liten tid til å se på og reflektere rundt kompetansemålene. Erfaringene som flere av lærerne beskriver stemmer overens med tidligere forskning som viser at elever i kroppsøving har liten eller ingen kjennskap til kompetansemålene og/eller læringsmål i kroppsøvingfaget (Græsholt, 2011, s.105; Mørken, 2010, s.78; Olsen, 2017, s.51, Wærenskjold, 2019, s.68). En årsak som presenteres av Græsholt (2011, s.105) er at lærerne ikke bruker kompetansemålene aktivt mot elevene. I denne studien kan det se ut som flere lærere i hovedsak presenterer kompetansemål/læringsmål i oppstarten til nye emner, men at det ikke jobbes målrettet og aktivt for at elevene skal få en forståelse for målene. Lignende funn kan en finne i studien til Mørken (2010, s.78), der elevene opplevde å være kjent med læringsmål/vurderingskriterier i kun halvparten av undervisningstimene.

På spørsmål om utarbeidingen av vurderingskriterier som de deler med elevene, antyder tre av lærerne at de delvis praktiserer dette. Kristin hevder at hun sammen med kollegaer utarbeider vurderingskriterier i kroppsøving, men kun for de høyeste karakterene (5-6). Hun begrunner dette med at de fleste elevene stort sett får karakterene 4, 5 og 6, mens noen få får karakteren 3. Hun sier samtidig at hun ikke alltid presenterer vurderingskriterier for elevene, og at hun da stiller litt friere, men at dette kan vanskeliggjøre vurderingsarbeidet. Anne sier at hun ikke har utarbeidet så mye vurderingskriterier det siste året, og påpeker at det har «druka litt» i forbindelse med den pågående corona-pandemien. Knut meddeler at han delvis utarbeider vurderingskriterier i kroppsøving.

5.3.3. *Hvordan beskriver lærerne tilbakemeldinger til elevene om hva de mestrer?*

Flere av lærerne i studien oppgir at de både gir skriftlige og muntlige tilbakemeldinger, noe som er i tråd med § 3-10 i Forskrift til opplæringsloven (2006). Der står det at «Undervegsvurderinga kan vere både munnleg og skriftleg». Utover dette nevner ikke lærerne noen omfanget av tilbakemeldinger eller mer detaljert om fremgangsmåten for dette. Knut sier følgende om egen bruk av tilbakemeldinger i undervisningen;

«Altså jeg gir jo tilbakemelding på hver eneste økt, kanskje ikke til alle elever men til en god del. Tilbakemeldinger på hvordan de har jobbet i timen eller tilbakemelding på den praktiseringen de gjør eller den forståelsen de viser. Og det er jo sånn... det man kaller for «formative assessment» eller formative tilbakemeldinger, feedback. Jeg gir de tilbakemeldinger på innleveringer. Det gjør jeg ofte skriftlig på Its Learning. Også forsøker jeg å snakke med elevene hvertfall, og ta en ordentlig samtale med de et par ganger i året. Hvordan ligger de an liksom. Så det er jo det man rekker på en måte, ideelt sett skulle det vært enda oftere, men det har man rett og slett ikke tid til.» (Knut)

Knut trekker fram at han gir muntlige tilbakemeldinger hver økt, men erkjenner at han ikke får gitt til alle. Tilbakemeldingene han gir retter seg mot den praktiseringen elevene gjør, eller den forståelsen de viser. Det vil være mulig å knytte opp mot hva elevene «mestrer», slik det står beskrevet i § 3-10 (Forskrift til opplæringslova, 2006). Han peker også på at hans undervisningspraksis innebærer *formativ vurdering*, et begrep som er tett forbundet med underveisvurdering. Kristin påpeker at hun må bli flinkere til å gi mer konkrete tilbakemeldinger;

«Jeg prøver å si til elevene at hver time er en slags vurderingssituasjon. Du presterer noe i hver time, også er det ikke alltid at jeg får snakke med alle. Også er det jo noe som jeg skal innrømme at jeg sliter litt med, at jeg sier «Det er bra. Bra!». Alt er bra vettu. Men det er jo en vurdering det også, men ikkje så konkret kanskje. At de ofte vil ha noe personlig.» (Kristin)

Det Kristin beskriver blir også diskutert i teksten til Utdanningsdirektoratet (2022a) «Gi gode faglige tilbakemeldinger». I teksten står det at selv om ord som «bra» og «flott»

kan gi eleven motivasjon og virke oppmuntrende, så gir det ikke informasjon om hva eleven mestrer (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Det har derfor ingen læringsfremmende effekt, om vi ser bort ifra en eventuell “motivasjonsboost”.

5.3.4. Hvordan beskriver lærerne å gi tilbakemeldinger til elevene om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin i faget?

Samtlige av lærerne gir eksempler på hvordan de gjennom tilbakemeldinger til elevene gir informasjon om hvordan de kan arbeide for å øke kompetansen i faget. Det er imidlertid ikke mulighet til å si så mye konkret om hva slags tilbakemeldinger som gis eller omfanget av dette. Anne og Cecilie, legger vekt på å konkretisere at tilbakemeldingen de gir til elevene er en tilbakemelding;

«Jeg har veldig mye fokus i den klassen jeg har nå, på å tydelig liksom at; «Nå står vi her, og nå gir jeg dere en tilbakemelding. Dette her er en framovermelding, som dere får nå. Det er ikke bare en beskjed, dette er en tilbakemelding.» (Anne)

«Ja, jeg er veldig tydelig på at det jeg sier i timen også er tilbakemeldinger. At det er tilbakemeldinger til klassen, eller i grupper, eller til enkeltelever. Slik at de er klar over at de får en tilbakemelding, at det er en tilbakemelding, en underveisvurdering eller fremovermelding. At de forstår at det er en hjelp til de da, til å forstå.» (Cecilie)

Å skille mellom beskjed og tilbakemelding er en felles utfordring som tre av lærerne trekker frem. Denne problematikken skildres også i tidligere forskning på underveisvurdering, der lærerne mente at «blikk for øyeblikket», var en form for underveisvurdering som elevene hadde problemer med å oppfatte (Engvik, 2016, s.201-202). Disse lærerne var også opptatt av å synliggjøre for elevene at de ga en tilbakemelding (Engvik, 2016, s. 202). De tre lærerne i min studie nevner alle begrepet *framovermelding*, som en del av sin praksis. Som jeg nevnte innledningsvis i oppgaven (kap. 2.2.3), fremstår fremovermeldinger av Imsen (2020, s.521) og Utdanningsdirektoratet (2022a) som en sentral del av underveisvurderingen. Det kan tyde på at lærerne er godt kjent med gjeldende vurderingsforskrifter, og at de bruker vurdering som verktøy i elevenes læringsprosess. Brage sin beskrivelse av å gi

tilbakemeldinger til elevene, kan illustrere behovet for å klargjøre at en tilbakemelding er en tilbakemelding;

«Men i fjor så fikk jo jeg tilbakemelding på at, fra elever, om at de ikke hadde fått noe særlig vurdering i faget. Men så sier jo jeg da at kroppsøving er et fag der du får en kontinuerlig vurdering på det du gjør. Hvis vi har volleyball for eksempel, så får du jo kontinuerlig tilbakemelding eller vurdering på hvordan din teknikk er, hvordan du er som medspiller og så videre.» (Brage)

Brage sine beskrivelser samsvarer i stor grad med Forskrift til opplæringslova (2006, § 3-10) sin stadfesting av at «underveisvurdering skal være en *integrert del* av opplæringen». Det kan imidlertid, ut fra hans perspektiv, se ut som om elevene ikke er klar over at tilbakemeldingene de får er en del av vurderingen i faget. Det fremstår dermed som om det er viktig å klargjøre dette for elevene i enda større grad. To av lærerne kommer også med en felles betraktning av tilbakemeldinger som del av deres vurderingspraksis;

«...Fordi det er en halvårsvurdering. Det har egentlig ikke en dritt å si, for å være helt ærlig da. Det har masse å si for eleven, selvfølgelig at de skal ha en god... men tilbakemeldinga er mye viktigere enn karakteren da.» (Anne)

«Nå har vi hatt på vgl en sånn karakterfri høst på skolen [...] Jeg føler at det viktigste for læringen er at man får vite hva man må gjøre for å bli bedre eller for å forbedre seg i faget. Og risikoen med tall er jo at man blir veldig fokusert på det tallet, også ser man bare tallet også ser man ikke kommentarene og sånt.» (Knut)

Både Anne og Knut er samstemt om at den tilbakemeldingen de gir elevene ved halvårsvurdering, er langt mer viktig en tallkarakteren. Det kan tyde på at lærerne i større grad bruker vurderingen som et middel i elevenes læringsprosess, fremfor kun til kontrollering av den kompetansen de innehar.

5.4. Vurdering under covid-19

Denne delen rettes oppmerksomheten mot hvordan lærerne beskriver sine erfaringer med vurdering under covid-19-pandemien.

5.4.1. *Hvordan er lærernes erfaringer med vurdering under covid-19?*

Samtlige lærere trekker frem forhold ved undervisning og vurdering i perioden som de opplever som utfordrende eller vanskelig. Deriblant arbeidsmengden forbundet med å gi tilbakemeldinger til elevene på innlevert arbeid, og å gjennomføre digital undervisning. Flere av lærerne nevner også at pandemien har hatt implikasjoner for karaktersetningen i faget. Etter det jeg er kjent med eksisterer det på tidspunktet denne oppgaven blir skrevet, ikke noen empirisk forskning knyttet til vurdering under en pandemi. Derfor blir det her i større grad fokusert på å få frem lærernes erfaringer, fremfor å drøfte i lys av funn fra tidligere forskning. Implementering av den nye læreplanen i faget har som tidligere nevnt, foregått i en periode preget av en pandemi. Ulike beredskapsnivå har ført til at undervisningen i kroppsøving har blitt gjennomført med ulike rammebetingelser, noe som antas å også ha påvirket vurderingen i faget. En av lærerne opplevde vurdering under perioden slik;

«Mhm. Altså på mange måter ble det litt mer konkret da. Fordi du fikk mer konkrete ting. De måtte sende inn film, du kunne se filmen på nytt, du hadde fagsamtaler en og en. Men det ble jo en helt natta arbeidsmengde! Altså arbeidsmengde eksploderte jo når du skulle bruke... Hvis de skulle sende inn film da. Maks fire minutter. Så har du fire ganger 32, du fikk så enorm... og det var jo bare for å se filmen! Og si at du bruker fem minutter på å skrive tilbakemeldinger. Da har du plutselig ti minutter per elev, ganger 32 elever. Så det ble bare helt... det gikk helt over styr da. Også var det vanskelig å ha live-undervisning med noen klasser, andre klasser fungerte det superbra med. Men det var jo bare syyykt utfordrende... At det ble så tids... Men igjen, jeg fikk veldig god vurdering av de. Men etter tre uker så skjønnte jeg jo at her er jeg jo på bærtur, her sitter jeg og jobber til halv elleve og jeg er ikke ferdig liksom.»
(Anne)

Anne gir uttrykk for at hun opplevde perioden som utfordrende. En av årsakene virker å være tiden som ble brukt til å gi tilbakemelding på arbeidet elevene hadde levert inn. Det førte ifølge Anne til en helt «natta arbeidsmengde». Hun påpeker samtidig hvordan digital live-undervisning fungerer bra med noen klasser, mens det kan være utfordrende med andre. Det samme oppgir to av de andre lærerne, som synes dette var spesielt utfordrende. Knut og Cecilie trekker frem begrensninger knyttet til at man ikke kan kreve at elevene skal ha på kamera eller filme seg selv, som vanskelig i periodene med hjemmeundervisning. Selv om Annes generelle opplevelse av perioden virker å være negativ ladet, erfarte hun også positive virkninger i forbindelse vurderingsarbeidet. Hun mener at arbeidet elevene leverte inn førte til mer konkrete vurderingssituasjoner, og at hun dermed fikk et veldig godt vurderingsgrunnlag på elevene. Kristin sier periodene med delt klasse (en halvdel på skolen og en halvdel hjemme) muliggjorde at hun i større grad kunne se og følge opp alle elevene som var fysisk i undervisningen. Men ellers har også hun et overtall med dårlige opplevelser med vurdering under pandemien. Brage opplever i likhet med Anne og Knut hjemmeundervisningen som utfordrende, samtidig som smitteverntiltakene ved den fysiske undervisningen også var en begrensning ved vurdering og undervisning;

«Vi hadde jo, på skoleåret, så hadde vi jo både hele klasser men måtte holde 1-2 meter avstand i kroppsøving. Og det er jo vanskelig i seg selv. Jeg skulle i tillegg ha dans med en klasse, eller bevegelsesaktivitet da. Og der gikk det jo ikke an å ha kontakt, så det var jo veldig vanskelig å få til egentlig, og la en demper på det. Og det var vanskelig å da å vurdere noe særlig. Så det er jo en del av de tingene som du burde ha hatt med i vurderinga som ikke kom med fordi de var enten, ikke lov eller 1 meter avstand. Eller så var bare halve klassa der og hadde en meter avstand, eller så hadde du ingen. Så vurderinga var jo veldig mye videoer, bilder og dokumentasjon fra hjemme da.» (Brage)

I likhet med Brage trekker de andre lærerne også frem vurdering av elevenes innleverte arbeid som en stor del av vurderingsgrunnlaget i perioden. Lærerne nevner arbeid med film, bilder og skriftlig innleveringer som noen av undervisningsformene som ble benyttet. I den forbindelse hevder to av lærerne at denne praktiseringen av faget

favorisere de elevene som er flinke til å arbeide selvstendig med skolearbeid. Knut sier følgende;

«Så du kan si, hvem er det som tjener på dette her da? Det gjør jo ofte de elevene som er teoretisk sterke, og i tillegg har god selvdisciplin og tar ansvar for egen læring. De som taper på dette her er jo elever som i utgangspunktet har litt vanskeligheter med selvdisciplinen og å komme seg... eller å ta ansvar for egen læring. Og som kanskje er mer glad i aktivitet enn det å sitte å skrive.» (Knut)

Knut forteller videre at han etterstrebet en balansegang mellom oppgaver som satte høye krav til selvstendig (teoretisk) arbeid på den ene siden, og mer praktiske oppgaver på den andre. Å finne gode oppgaver som tok hensyn til begge deler, opplevde han som utfordrende. Brage uttrykker å dele noe av den samme erfaringen som Knut, og mener de «pliktoppfyllende» elevene fikk bedre karakterer sammenlignet med elever som hadde vist bedre kompetanse ved fysisk undervisning. Han hevder blant annet å ha fått tilbakemelding fra de mer beskjedne og tilbaketrukne elevene om at de trivdes bedre med arbeidsmetodene under pandemien. Begrensningene i form av regler for avstand og hjemmeskole, førte til at flere av lærerne ikke kunne gjennomføre planlagte undervisningsopplegg som satte krav til samarbeid og lagspill. Cecilie sier at hun jobbet med samarbeid i de periodene det var mulig, men at dette ikke ble gjennomført i like stor grad som ønsket. Hun påpeker samtidig at man ikke kan ta utgangspunkt i ting elevene ikke har gjort når man skal levere, og at hun derfor tok utgangspunkt det de hadde gjennomført.

I forbindelse med sluttvurdering og halvårsvurdering med karakter, er det flere av lærerne som hevder pandemien har hatt implikasjoner for karaktersettingen i faget. Anne og Kristin sier begge at de velger å gå et hakk opp på karakterskalaen om de skulle være i tvil om en karakter. Anne mener det skyldes signalene som ble sendt fra myndighetene, mens Kristin begrunner det med at hun ikke vil «straffe» elever på grunn av alt som skjedde under covid-19-pandemien. Jeg lar sitatene fra dem avslutte dette punktet og være siste ord i resultatpresentasjonen:

«Nei. Det har jo vært det samme, men det ble jo også litt følt under pandemien, for det ble jo sendt så tydelige signaler om at «hvis du er i tvil, så vipper du opp». Ehh, så du slapp jo flere av.. å stå i de karakterene som du ville stått litt i ellers da. Så.. om det er riktig eller ikke. Det var jo de signalene som ble sendt liksom. Fra overalt.. mhm.» (Anne)

«Jeg har jobba som kroppsøvingslærer så lenge og hvis jeg var i tvil om en karakter så går jeg opp. Ja, så tenker jeg at jeg får hjelpe eleven der og da. Det er jo ikke meninga at jeg skal straffe elever på grunn av alt dette som skjedde i fjor da. Så da... Det er klart at det blei mye gode karakterer ifjor. Veeeldig mye gode karakterer. Mhm.» (Kristin)

6. Avslutning og veien videre

Problemstillingen som har ledet arbeidet med denne oppgaven er; *Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere i videregående skole ny læreplan (LK20) og implikasjoner for vurdering i kroppsøving?*. Gjennom en bred presentasjon og drøfting av et knippe analytiske spørsmål har fem kroppsøvingslæreres mange tanker og refleksjoner rundt egen vurderingspraksis, gitt et godt grunnlag for å identifisere hvor det Goodlad (1979) omtaler som den oppfattede læreplanen harmonerer eller fraviker det formelle læreplannivået. Funnene indikerer at lærerne i studien generelt har god kjennskap til relevante styringsdokumenter og bestemmelser i forbindelse med vurdering i faget. Mye tyder også på at lærerne er reflekterte rundt egen praksis og er opptatt av kompetanseutvikling på feltet. I likhet med tidligere forskning (Brattenborg et. al., 2020, s.79; Godal, 2021, s.53) ser det ut til at lærerne i hovedsak fremstår positive til den nye læreplanen, om en ser bort i fra enkelte kritiske bemerkninger. Det er særlig hvilken kompetanse og innhold lærerne oppfatter at læreplanen vektlegger, som ser ut til å utgjøre grunnlaget for optimismen. Lærerne er også fornøyd med handlingsrommet som de nye kompetansemålenes korte og åpne utforming tillater i forbindelse med undervisning i faget. Flere av lærerne beskriver det derimot som utfordrende å operasjonalisere kompetansemålene ved vurdering, da de ikke opplever kompetansemålene som tydelige nok. Jeg vil derfor, i likhet med Godal (2021, s.56), argumentere for at det er et gap mellom den oppfattede og operasjonaliserte læreplanen på dette området. Her virker det tilsynelatende som om det er en intensjon fra læreplanmyndighetene om at de nye støttetekstene og -verktøyene er utarbeidet for å tette gapet. Ifølge lærerne er denne støtten en god hjelp på vei i vurderingsarbeidet, men det fremstår fortsatt lite konkret hvilket meningsinnhold som ilegges ulike begreper og hvordan disse operasjonaliseres i forbindelse med vurdering. Det kan dermed argumenteres for at den nye planen åpner opp for ulike retninger for lærernes arbeid med vurdering i kroppsøving, som potensielt kan resultere i ulike praksiser.

Samtlige lærere virker å være opptatt av å samarbeide innad i fagseksjonen om en felles forståelse for undervisning og vurdering i faget, men det er ulikheter knyttet til hvor systematisk dette arbeidet foregår. Enkelte lærere har også tatt del i tolkningsfellesskap på tvers av flere skoler, gjennom samlinger i fagnettverk i regi av utdanningsetaten. Det

beskrives av de involverte som et godt tiltak, og kan være med på å utfordre den enkelte lærer og skole sin forståelse av faget. Lærerne i studien opplevde også at endringer i rammebetingelser som følge av Covid-19-pandemien, har påvirket det formelle samarbeidet om faget i betydelig grad. De trekker frem forhold ved undervisning og vurdering i perioden som opplevdes som utfordrende eller vanskelig, deriblant arbeidsmengden forbundet med å gi tilbakemeldinger til elevene på innlevert arbeid og gjennomføringen av digital undervisning. Flere av lærerne nevner også at pandemien har hatt implikasjoner for karaktersetningen i faget.

I likhet med tidligere forskning på vurdering i kroppsøving viser funn fra undersøkelsen at lærerne i studien vektlegger kriteriene innsats, ferdigheter og kunnskap ved vurdering i faget. Det fremstår imidlertid ulikt hvilket meningsinnhold lærerne ilegger disse hovedkategoriene. Av kriteriene er det innsats som av lærerne blir beskrevet som den mest sentrale ved vurdering. Flere av lærerne mener samtidig at ferdigheter må være tilstede for å oppnå toppkarakter i faget. Her virker det som om lærerne ilegger begrepet et annet meningsinnhold enn det det har vært tradisjon for tidligere, der ferdigheter har blitt vurdert ut ifra elevens prestasjoner i forbindelse med målbare tester. Det blir også av flertallet av lærerne antydning at forhold tilknyttet elevens holdninger, orden og deltakelse er blant kriteriene de vektlegger ved vurdering i faget. Lærerne i studien kommer med sprikende svar rundt hvorvidt de vektlegger elevens forutsetninger ved vurdering. Her er det grunnlag for å si at enkelte lærere sin oppfattelse fraviker fra det som står nedfelt i styringsdokumentene. Mye kan tyde på at kombinasjonen av bestemmelsene i Forskrift til Opplæringslova (2006) og veiledningen i støtteskrivet utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (2021c), fremstår som lite tydeliggjørende for lærerne.

På spørsmål som retter seg mot lærernes generelle vurderingspraksis, er det felles for lærerne i studien å svare ved å trekke inn forhold som faller inn under en summativ vurdering. Det fremstår imidlertid av lærernes beskrivelser som om underveisvurdering også utgjør en viktig del av deres undervisning- og vurderingsarbeid. I ulike deler av intervjuene gir de blant annet uttrykk for at de etterstreber å presentere kompetansemål, læringsmål og vurderingskriterier for elevene. Av svarene er det mulig å tolke det i retning av at disse hovedsakelig presenteres ved oppstarten av nye emner i faget, og

ikke blir arbeidet målrettet og aktivt med. Samtlige av lærerne gir eksempler på hvordan de gjennom tilbakemeldinger til elevene gir informasjon om hvordan de kan arbeide for å øke kompetansen i faget. Det er imidlertid ikke mulighet til å si så mye konkret om hva slags tilbakemeldinger som gis eller omfanget av dette.

6.1. Veien videre

Denne studien undersøker kroppsøvlingslærere i videregående sin «oppfatning» av ny læreplan (LK20) og implikasjoner for vurdering i kroppsøving. Det er kun lærernes subjektive beskrivelser av egen oppfatning og praksis som utgjør grunnlaget for analyse. Studien sier dermed kun noe om hva lærerne sier at de gjør, og ikke noe om hva de «faktisk» gjør. Dette synes også å være fremtredende i tidligere forskning på feltet. Jeg ser dermed et behov for forskning som i større grad kan fange opp lærernes praksis, særlig i forbindelse med operasjonalisering av undervisningsvurdering. Eksempelvis sier flere av lærerne i studien at de må konkretisere for elevene at flere av beskjedene de gir faktisk er en tilbakemelding, altså en del av vurderingen. Her kunne det vært spennende å observere lærernes bruk av tilbakemeldinger, for så å sammenligne resultatene opp mot elevenes egen opplevelse av undervisningen.

Gjennom undersøkelsens brede tilnærming har jeg i denne studien registrert flere områder der det eksisterer et behov for videre utforskning. Jeg anser det blant annet som fruktbart å se nærmere på temaene elevforutsetninger ved vurdering og tolkningsfelleskap i kroppsøving (i og utenfor skolen), da det har vist seg å være forskjeller blant lærerne i studien på disse områdene. Min studie har også vist at lærerne oppfatter kompetansemålene som utydelige ved vurdering i faget, noe som antyder at det eksisterer for store muligheter for å lese ut ulike oppfatninger av de samme målene. Derfor eksisterer det et behov for å gå mer empirisk i dybden på hvordan lærere operasjonaliserer kompetansemålene i undervisning- og læringsaktiviteter, og å gjennomføre aksjonsrettede studier for å utvikle vurderingskultur og se nærmere på hvordan elevene kan vurderes ut ifra de enkelte kompetansemålene i kroppsøving.

Referanser

- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318, DOI: [10.1080/17408980802353347](https://doi.org/10.1080/17408980802353347)
- Annerstedt, C. (2010). Karaktersetting i kroppsøving - problematisk, urettferdig og neppe likeverdig. I K., Steinsholt og K. P., Gurholt (Red): *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*, 233-254. Tapir forlag.
- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). "I have my own picture of what the demands are...": Grading in swedish PEH - problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 97-115, DOI: [10.1177/1356336X10381299](https://doi.org/10.1177/1356336X10381299)
- Arnesen, T. E., Nilsen, A. -K, Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": Vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*. 2013, 7, 9-32.
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvingfaget*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. USN Open Archive. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2590013>
- Bach. (2015). *Kunsten å vurdere elever i kroppsøving: en kvalitativ studie av åtte læreres vurderingspraksis etter innføringen av den reviderte læreplanen i 2012*. [Masteroppgave, Norges Idrettshøgskole]. Brage. <http://hdl.handle.net/11250/297213>
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2015). Hva skjer i kroppsøvingfaget? *Bedre skole*, 2. <https://utdanningsforskning.no/artikler/hva-skjer-i-kroppsøvingsfaget/>
- Borgen, J. S., & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1). DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.8099>
- Borgen, J. & Løndal, K. & Moen, K. & Aasland, E. & Lyngstad, I. (2021). Lærerdanning i kroppsøving og idrettsfag på masternivå – muligheter og utfordringer. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(3), 58-79, DOI: [10.23865/up.v14.2486](https://doi.org/10.23865/up.v14.2486)

- Brattenborg, S., Aaring, V. F., Kvikstad, I., Vinje, E. E. (2021). Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at undervisningspraksisen vil kunne påvirkes av fagfornyelsen?. I E. E. Vinje (Red.). *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*, 61–85, Cappelen Damm Akademisk.
- Chalmers, A. F. (1995). *Hvad er videnskab? En indføring i moderne videnskabsteori*. Gyldendal.
- Dalen, T., Ingvaldsen, R. P., Roaas, T. V., Pedersen, A. V., Steen, I., & Aune, T. K. (2017). The impact of physical growth and relative age effect on assessment in physical education. *European Journal of Sport Science*, 17(4), 482–487, DOI: [10.1080/17461391.2016.1268651](https://doi.org/10.1080/17461391.2016.1268651)
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5.utg.). <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Eide, L. H. (2011). *Vurdering av læring i kroppsøving: hvordan oppfatter elever og lærere vurderingspraksisen i kroppsøving ved fire ungdomsskoler, relatert til offentlige føringer med særlig vekt på vurdering for læring*. [Masteroppgave, Norges Idrettshøgskole]. Brage. <http://hdl.handle.net/11250/171542>
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges?: Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor?* (7. utg.). Gyldendal akademisk.
- Engvik, G. (2016). Vurdering for læring i kroppsøving. I H. Fjørtoft & L. V. Sandvik (Red.). *Vurderingskompetanse i skolen*, (s. 190-210). Universitetsforlaget.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2020). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Fjelland, R. (1999). *Innføring i vitenskapsteori*. Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, H. & Sandvik, S. V. (2016). Innledning: Vurdering og vurderingskompetanse. *Vurderingskompetanse i skolen - Praksis, læring og utvikling*. Universitetsforlaget.
- Forskrift til opplæringslova (2006). *Forskrift til lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5

- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2002). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. (7. utg.). Universitetsforlaget.
- Gjertsen, Å. H. (2015). «Det her gjør jeg bare for å få en karakter». *Elevers erfaringer og meninger om vurderingspraksis, alternative vurderingsuttrykk og karaktervurderingens innflytelse på motivasjonen for å oppnå hovedmålene i kroppsøving i videregående skole*. [Masteroppgave, Høgskolen i Nord Trøndelag]. Nord Open Research Archive. <http://hdl.handle.net/11250/2567940>
- Græsholt, S. A. (2011). *Elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving: hvordan erfarer elever i videregående skole elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer kommer til uttrykk i kroppsøvingsfaget?* [Masteroppgave, Norges Idrettshøgskole]. Brage. <http://hdl.handle.net/11250/171538>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Godal, S. H. L. (2021). «De skal bli litt svette i pannen og ha et smil om munnen»: *En kvalitativ studie av læreres oppfatning av og arbeid med ny læreplan, og utfordringer med å skape bevegelsesglede i kroppsøving*. [Masteroppgave, Norges Idrettshøgskole]. Brage. <https://hdl.handle.net/11250/2770166>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice* (pp. IX, 371). McGraw-Hill.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til læreplanområdet*. Universitetsforlaget.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Cappelen akademisk.
- Hansen, M. S. (2019). *Elevinvolvering i kroppsøvingsfagets vurderingspraksis: En kvalitativ studie av fire kroppsøvingslærere i den videregående skolen sin vurderingspraksis og erfaring med elevinvolvering, med spesielt fokus på vurdering for læring*. [Masteroppgave, Norges Idrettshøgskole]. Bage. <http://hdl.handle.net/11250/2607049>
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- International Association for Physical Education in Higher Education (AIESEP). (2020). *Position Statement on Physical Education Assessment*. <https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements/>

- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Abstrakt.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøving faget i Norge fra januar 1978 - desember 2010*. Norges idrettshøgskole.
- Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving: hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring av Kunnskapsløftet?* [Masteroppgave, Norges Idrettshøgskole]. Brage.
<http://hdl.handle.net/11250/171420>.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Gyldendal.
- Lagestad, P. (2017). Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving? En studie av jenter og gutters kroppsøvingsskarakterer i den videregående skolen. *Acta Didactica Norge*, 11(1), Art. 5, <https://doi.org/10.5617/adno.2609>
- Larsson, H., & Karlefors, I. (2015). Physical Education Cultures in Sweden: Fitness, Sports, Dancing... Learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 573-587, DOI: [10.1080/13573322.2014.979143](https://doi.org/10.1080/13573322.2014.979143)
- Larsson, H. f. & Nyberg, G. (2017). "It doesn't matter how they move really, as long as they move." Physical education teachers on developing their students' movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 137-149, DOI: [10.1080/17408989.2016.1157573](https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157573)
- Leirhaug, P. E. & MacPhail, A. (2015). "It's the other assessment that is the key": three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, education and society*, 20(5), 624-640, DOI: [10.1080/13573322.2014.975113](https://doi.org/10.1080/13573322.2014.975113)

- Leirhaug, P. E. (2016a). Exploring the relationship between student grades and assessment for learning in Norwegian physical education. *European Physical Education Review*, 22(3), 298-314, DOI:[10.1177/1356336X15606473](https://doi.org/10.1177/1356336X15606473)
- Leirhaug, P. E. (2016b). «Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring». *En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge*. [Doktorgradsavhandling, Norges Idrettshøgskole]. Brage. <http://hdl.handle.net/11250/2419782>
- Leirhaug, P. E. & Annerstedt, C. (2016c). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631, DOI: [10.1080/17408989.2015.1095871](https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871)
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A. & Annerstedt, C. (2016d). “The grade alone provides no learning”: investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21-36, DOI: [10.1080/18377122.2016.1145429](https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1145429)
- Loland, S. & McNamee, M. (2016). Philosophical reflection on the mission of the European College of Sport Science: challenges and opportunities. *European Journal of Sport Science*, 17(1), 63-69, DOI: [10.1080/17461391.2016.1210238](https://doi.org/10.1080/17461391.2016.1210238)
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., Macphail, A. & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport Education and Society*, 18(1), 57-76, DOI: [10.1080/13573322.2012.713860](https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860)
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utg.). Gyldendal.
- Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge—en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2). 22-33, DOI: <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1240>
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P. E. & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Utdanningsdirektoratet.
- Lyngstad I., Bjerke, Ø., Bang, K. M. & Lagestad, P. (2020). Norwegian upper secondary students' experiences of their teachers' assessment of and for learning in physical education: examining how assessment is interpreted by students of different physical abilities. *Sport, Education and Society*, 27(3), 320-331, DOI: [10.1080/13573322.2020.1842728](https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1842728)

- Løndal, K. Borgen, J. Moen, K. Hallås, B. O. & Gjørme, E. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving perioden 2010-2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3), 1-33, DOI: [10.23865/jased.v5.3100](https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100)
- MacPhail, A. & Halbert, J. (2010). "We had to do intelligent thinking during recent PE": students' and teachers' experiences of assessment for learning in post primary physical education. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 17(1), 23-39. DOI: [10.1080/09695940903565412](https://doi.org/10.1080/09695940903565412)
- Moen, K. M. (2011). *"Shaking or stirring?": a case-study of physical education teacher education in Norway*. Norges Idrettshøgskole. Brage. <http://hdl.handle.net/11250/171359>.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V.H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Moen, K. M. & Green K. (2014). 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](https://doi.org/10.1080/13573322.2012.670114)
- Morken. (2020). *Vurdering i kroppsøving – til fordel for enkelte?*. [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/2784472>
- Moura, A., Graça, A., MacPhail, A. & Batista, P. (2021). Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(4), 388-401, DOI: [10.1080/17408989.2020.1834528](https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834528)
- Mørken, B. (2010). *Assessment in physical education*. [Masteroppgave, Høgskolen I Telemark]. USN Open Archive. <http://hdl.handle.net/11250/2438747>.
- Olsen, M. (2017). *Elevers erfaringer med vurderingspraksis i kroppsøvingfaget: En kvalitativ studie av idrettsaktive og ikke-idrettsaktive ungdommer*. [Masteroppgave, Universitetet i Agder]. AURA. <http://hdl.handle.net/11250/2454509>
- Palm, T. A. (2014). *Assessing with Foucault: a critical study of assessment in physical education*. [Masteroppgave, Norges Idrettshøgskole]. Brage. <http://hdl.handle.net/11250/221665>

- Pedersen J. H., Thornquist E., Natvik E. & Råheim, M. (2019). Physical education classes a double-edged sword: a qualitative study of Norwegian high school students' experiences. *Physiotherapy Theory and Practice*, 37(12), 1404-1418, DOI: [10.1080/09593985.2019.1709232](https://doi.org/10.1080/09593985.2019.1709232)
- Prøitz, T. S. & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering—det (u) muliges kunst? Læreres setting av standpunktkarakter i fem fag i grunnopplæringen*, NIFU STEP Rapport 16 / 2010. <http://hdl.handle.net/11250/279131>
- Redelius, K., Quennerstedt, M., & Ohman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 641-655, DOI: [10.1080/13573322.2014.987745](https://doi.org/10.1080/13573322.2014.987745)
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject?. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646, DOI:[10.1080/17408989.2014.892063](https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063)
- Sandvik, L. V., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I. D., Aaslid, B. E., Mordal, S. & Buland, T. (2012). *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser. Delrapport 1 fra prosjektet "Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)"*. NTNU, SINTEF Teknologi og samfunn.
- Sandvik, L. V. & Buland, T. (2013). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet «Forskning på individuell vurdering i skolen 86 (FIVIS)»*. NTNU, SINTEF Teknologi og samfunn.
- Sandvik, L. V. & Buland, T. (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet: «Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)»*. NTNU, SINTEF Teknologi og samfunn.
- Sandvik, L. V. & Fjørtoft, H. (2016). Å utvikle et tolkningsfellesskap i skolen: et verktøy og et kart for vurdering. I H. Fjørtoft & L. V. Sandvik (Red.). *Vurderingskompetanse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Skjeggenes, S. (2019). *Vurderingskompetansen til nyutdannede kroppsøvingslærere: En kvalitativ studie av hvordan nyutdannede kroppsøvingslærere erfarer sin vurderingskompetanse og prosessen med å tilegne seg denne kompetansen*. [Masteroppgave, Norges Idrettshøgskole]. Brage. <http://hdl.handle.net/11250/2607065>

- Smith, K. (2009). Samspeilet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (Red.). *VURDERING, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (1.utg.). Gyldendal.
- Svennberg, L., Meckbach, J., & Redelius, K. (2018). Swedish PE teachers struggle with assessment in a criterion-referenced grading system. *Sport, Education and Society*, 23(4), 381–393, DOI: [10.1080/13573322.2016.1200025](https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1200025)
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. (W. Hansen, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Uldalen, I. (2016). *Fått som fortjent?: læreres setting av standpunkt karakter i kroppsøving faget i videregående skole når innsats er en del av vurderingsgrunnlaget* [Masteroppgave, Norges idrettshøgskole]. Brage. <http://hdl.handle.net/11250/2400952>
- Utdanningsdirektoratet (2022a). *Gi gode faglige tilbakemeldinger*. Nettressurs til nytt læreplanverk. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Utdanningsdirektoratet (2022b). *Tolkningsfellesskap om standpunkt vurdering*. Nettressurs til nytt læreplanverk. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/tolkningsfellesskap-om-standpunktvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet (2021a). *Individuell vurdering (Udir-2-2020)*. [Rundskriv]. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet (2021b). *Hvordan ta i bruk nye læreplaner?* Nettressurs til nytt læreplanverk. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#a153406>
- Utdanningsdirektoratet (2021c). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. Støttetekst til ny læreplan. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>

- Utdanningsdirektoratet (2021d). *Kjennetegn på måloppnåelse – kroppsøving Vg2*.
Støttetekst til ny læreplan. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-kroppsoving-vg2/>
- Utdanningsdirektoratet (2019a). *Hva er nytt i læreplanverket?* Nettressurs til nytt læreplanverk. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet (2019b). *Hva er nytt i kroppsøvingfaget?* Nettressurs til ny læreplan i kroppsøving. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet (2019c). *Hva er kjerneelementer?* Nettressurs til nytt læreplanverk. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet (2019d). *Hva er tverrfaglige temaer?* Nettressurs til nytt læreplanverk. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>
- Utdanningsdirektoratet (2019e). *Læreplanvisning og planleggingsverktøy*. Nettressurs til nytt læreplanverk. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/ny-lareplanvisning/>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Endringer i faget kroppsøving (08-2012)*. [Rundskriv]. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir8-2012/4/4.1/forutsetninger-og-innsats/#>
- Vinje, E. E., Aasland, M. J. & Aasland, O. E. (2019). «Uansett hva elevene gjorde da, så ble de aldri gode nok» – kroppsøvingslærerrollen og innsatsbegrepet i et profesjonsperspektiv. I E. E. Vinje & J. Skrede. (Red). *Fremtidens kroppsøvingslærer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E. E. (2008). *Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving*. Ped-media.
- Wærenskjold, H. (2019). *Lett å få 5, nesten umulig å få 6: En kvalitativ studie av videregående elevers opplevelser med vurdering i kroppsøving* [Masteroppgave, Universitetet i Agder]. AURA. <http://hdl.handle.net/11250/2620348>
- Øyehaug, H. K. (2016). *"Innsats" i kroppsøving i ungdomsskolen: ei kvalitativ intervjustudie av eit utval elevar og lærarar om innsatsforskrifta i kroppsøving*. [Masteroppgave, Norges Idrettshøgskole]. Brage. <http://hdl.handle.net/11250/2402415>

- Aasland, E., Moen, K. M. & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvingfag- noen fagdidaktiske betraktninger. *Bedre Skole*, 32(1), 36-40.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BedreSkole-0120.pdf>
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2019). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*, 25(5), 479-492, DOI: [10.1080/13573322.2019.1622521](https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521)
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blick i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5-17. DOI:[10.23865/jased.v1.889](https://doi.org/10.23865/jased.v1.889)

Vedlegg

Vedlegg 1. Intervjuguide

Tema	Formål	Spørsmål
Oppstart - innledning	Informere om prosjektet	<ul style="list-style-type: none">- Presentere meg selv- Informere om bakgrunnen og formålet med prosjektet- Oplyse om intervjupersonens rettigheter- Minne om at det blir gjort lydopptak
Lærerens bakgrunn og erfaring	Kartlegge bakgrunnsvariabler som kan ha betydning for prosjektet.	<ul style="list-style-type: none">- Alder?- Utdanning?- Jobberfaring?- Har du noe idrettsbakgrunn?
Lærerens oppfatning og inntrykk av læreplanen	Kartlegge lærerens oppfatning av den nye læreplanen.	<ul style="list-style-type: none">- Kan du fortelle meg litt om dine tanker rundt den nye læreplanen i faget?<ul style="list-style-type: none">• Hvilke forskjeller ser du mellom ny og gammel plan?• Tenker du at den nye planen er et skritt i riktig retning?- I hvilken grad benytter du læreplanen i planlegging-, undervisning- og vurderingsarbeid?- Har du endret din undervisning- og vurderingspraksis etter innføringen av ny læreplan (LK20)?
Det faglige felleskapet	Undersøke hvordan skolen og seksjonen jobber sammen om	Jeg lurer også litt på hvordan dere jobber sammen om kroppsøvingfaget på denne skolen.

	læreplanimplementering og en felles vurderingspraksis.	<ul style="list-style-type: none"> - Er det satt av tid i arbeidstiden til å jobbe sammen med andre kroppsøvingslærere i team? <ul style="list-style-type: none"> • I så fall hvor mye? • Har «vurdering» vært et samtaleemne på disse møtene? - Opplever du at det er en felles (lik) vurderingspraksis i kroppsøving på skolen? - Er det satt av mye tid på skolen til å jobbe med fagfornyelsen og den nye læreplanen i faget (LK20)? - Arbeidet med å bli kjent med den nye læreplanen i kroppsøving (LK20) har foregått i en periode der det samtidig har vært en pågående pandemi (Covid-19). Har du noen erfaringer eller tanker rundt hvorvidt dette har betydning for implementeringsprosessen?
Vurdering under Covid-19-pandemien.	Litt åpnere spørsmål der lærer får fortelle om praksisen deres/sin .	<p>Jeg er jo spesielt opptatt av vurdering i kroppsøving, og ønsker at du starte med å fortelle meg litt om vurdering under Covid-19.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan har du arbeidet med vurdering under korona?
Lærerens oppfatning av vurdering i ny læreplan i kroppsøving (LK20)	Undersøke hvordan læreren oppfatter og gjør mening ut av læreplanen knyttet til vurdering i faget.	<ul style="list-style-type: none"> - Opplever du at læreplanen gir retning for undervisning og vurdering i faget? - Opplever du at læreplanen sier tydelig hva elevene skal mestre?

		<ul style="list-style-type: none"> - De nye kompetansemålene sies å være mer åpne og færre enn i den tidligere planen. Ser du noen fordeler eller ulemper med dette? - Hva tenker du om at kroppsøvingslærere har så stort handlingsrom, ikke bare i undervisning, men også når det kommer til vurdering? - Det er utarbeidet noen verktøy i støtte til læreplanen sammen med tekster om underveis- og sluttvurdering i faget. Er dette noe du har tatt i bruk? Hvordan?
Lærerens vurderingspraksis	Kartlegge hvordan kroppsøvingslæreren vurderer i faget, og tankene læreren har omkring egen vurderingspraksis.	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan vurderer du elevenes kompetanse i kroppsøving? <ul style="list-style-type: none"> • (Ved tidligere læreplaner har det vært en tradisjon for en tredelt vektning av vurderingskriteriene: innsats, kunnskap og ferdigheter. Er dette noe du praktiserer etter den nye læreplanen?) • (Hvordan vektet du disse vurderingskriteriene?) • Opplever du at du har endret vurderingspraksis etter innføringen av ny læreplan? - Har du, evt. sammen med kolleger eller elever, utarbeidet noen vurderingskriterier i kroppsøving?

		<ul style="list-style-type: none"> - Er elevenes forutsetninger en del av grunnlaget når du vurderer elevenes kompetanse i kroppsøving? - Hvordan tror du andre kroppsøvingslærere vurderer elevenes kompetanse i faget? - Hva skal til for å oppnå en 6-er i kroppsøving på vg1? - Mener du det er mulig å oppnå en 6-er hvis man har dårlige fysiske forutsetninger? - Opplever du vurdering som en utfordrende del av yrkesutøvelsen som lærer? <ul style="list-style-type: none"> • Hva vil du si er utfordringene knyttet til vurdering i kroppsøving? - Presenterer du kompetansemålene i læreplanen til elevene? I så fall hvordan? - Opplever du at elevene har kjennskap til og forstår kompetansemålene i planen? - Kan du si noe om hvordan eller hvilke typer tilbakemeldinger elevene får i kroppsøving?
Avrundning	La intervjupersonen komme med eventuelle innspill som hen ikke har fått delt. Åpne for å forfølge andre tematikker.	<ul style="list-style-type: none"> - Har du noen tanker rundt vurdering i kroppsøving som du ønsker å ta opp før vi avslutter intervjuet?

Vedlegg 2. Mail til ledelsen ved skolene

Hei! Jeg velger å ta kontakt med deg ettersom du er avdelingsleder/rektor ved videregående skole. Mitt navn er Håvard Auver Øygarden og jeg er masterstudent på Norges Idrettshøgskole, ved Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier (ILF). Jeg har en forespørsel om du kan videreformidle denne mailen til kroppsøvingslærerne ved din skole. Jeg skriver for tiden en masteroppgave om vurdering i kroppsøving etter den nye læreplanen i faget (LK20). I den forbindelse er jeg på utkikk etter kroppsøvingslærere i videregående skole som kunne tenke seg å stille til intervju og dele tanker og erfaringer rundt dette temaet.

Vurdering er et tema som har vist seg å være assosiert med usikkerhet blant lærere, og som i forskningslitteraturen beskrives som et av de mest utfordrende problemene som kroppsøvingslærere må hankses med. Likevel er det sparsomt med forskning om dette på høyere nivå. Formålet med denne masteroppgaven er derfor å bidra med ny kunnskap til forskningsfeltet og å tette et eksisterende kunnskapshull. Prosjektet vil også berøre temaet læreplanimplementering, der den nye læreplanen i kroppsøving (LK20) vil være i fokus.

Jeg håper at kroppsøvingslærere og ledelsen ved de videregående skolene som blir spurt, vil se på dette som en mulighet til å kunne bidra inn i en større forskningsmessig sammenheng, samt være med på å påvirke kroppsøvingfaget og fremtidige læreplaner i riktig retning. Intervjuene vil gjennomføres nærmest som en samtale, der ingen svar er feil. Og forhåpentligvis kan dette gjøre at man også oppnår større bevissthet rundt egen vurderingspraksis. De to eneste kriteriene for å være med i prosjektet er at man 1) *er kroppsøvingslærer i videregående skole* og at man 2) *har undervist kroppsøving ved vg1 i skoleåret 2020/2021*. Det siste kriteriet er viktig ettersom fjorårets vg1-elever er de eneste som har hatt kroppsøving et helt år, der den nye læreplanen i kroppsøving (LK20) har vært gjeldende. Om du skulle være interessert i å delta, så ikke nøl. Jeg er veldig fleksibel hva gjelder tidspunkt for intervju og oppmøtested. Tusen takk for oppmerksomheten, og håper vi ses!

Med vennlig hilsen, Håvard Auver Øygarden.

Vedlegg 3. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet «Vurdering etter ny læreplan i kroppsøving (LK20)»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke kroppsøvingslærere sin fortolkning av vurdering i kroppsøving etter den nye læreplanen i faget (LK20). I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er en masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole. Formålet med prosjektet er å undersøke og lære mer om vurdering i kroppsøving, et forskningsfelt som stadig er i utvikling og hvor ny læreplan kommer med nye føringer og forventninger. Prosjektet vil derfor kunne bidra med ny kunnskap og bidra til å tette eksisterende kunnskapshull på feltet. Forskningen vil også berøre læreplanimplementering og si noe om kroppsøvingslærere sin bruk og meninger om den nye læreplanen i faget (LK20).

Min foreløpige problemstilling er:

«Hva er kroppsøvingslærere sin fortolkning av vurdering i kroppsøving etter den nye læreplanen i faget (LK20)?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet er det valgt ut to utvalgsriterier;

1. Personen er kroppsøvingslærer i videregående skole.
2. Personen har undervist kroppsøving ved Vg1 i skoleåret 2020/2021.

Det siste kriteriet er viktig ettersom fjorårets Vg1-elever er de som har hatt kroppsøving et helt år der den nye læreplanen i kroppsøving (LK20) har vært gjeldende. Du vil være blant 5 til 8 lærere som vil intervjues som grunnlag for masterprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et individuelt intervju. Intervjuene kan variere i tid, men et sted mellom 30-60 minutter antas å være tilstrekkelig. Intervjuet vil være semistrukturert, dvs. at du kan svare fritt på åpne spørsmål samtidig som enkelte spørsmål vil være mer spesifikke. Spørsmålene som stilles vil omhandle vurdering i kroppsøving, læreplan i kroppsøving (LK20) og din egen undervisning- og vurderingspraksis i faget. Selve intervjuet vil tas opp med en lydopptaker.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg, student Håvard Auver Øygarden, og veileder Petter Erik Leirhaug som vil ha tilgang til dine opplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene. I masteroppgaven og eventuell annen publikasjon av resultat vil deltakere sitt navn anonymiseres og erstattes med fiktive navn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i august 2022. Etter dette vil alle data være anonymisert og lydopptak slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg? Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Norges Idrettshøgskole har

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Masterstudent Håvard Auver Øygarden på epost; haavarao@nih.no.
- Veileder Petter Erik Leirhaug på epost; petterel@nih.no.
- Vårt personvernombud: Rolf Haavik på epost; personvernombud@nih.no.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Håvard Auver Øygard

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Vurdering etter ny læreplan i kroppsøving (LK20)* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4. NSD sin vurdering

Vurdering

Referansenummer

205870

Prosjekttittel

«Vurdering etter ny læreplan i kroppsøving (LK20)»

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektperiode

01.11.2021 - 01.08.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

11.10.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.10.2021. Behandlingen kan starte.

Vi legger til grunn at det ikke vil fremkomme taushetsbelagte opplysninger under datainnsamlingen.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.8.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

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 eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal

Lykke til med prosjektet!