

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: MKI210

Navn: Ingvild Hellem

---

## Vurdering for læring i kroppsøving

En kvalitativ studie om læreres erfaringer og utfordringer med vurdering for læring i kroppsøving

---

Dato: 18.05.2022

Totalt antall sider: 57

## **Forord**

En utfordrende og lærerik periode nærmer seg slutten. Det har vært hektisk og til tider frustrerende, men med god støtte og veiledning har jeg endelig kommet i mål. Læringskurven har vært bratt, og jeg tar med meg erfaringen, samt ny kunnskap inn i mitt videre arbeid som lærer. Dette er noe jeg gleder meg veldig til!

Jeg vil benytte anledningen til å takke min veileder Idar Kristian Lyngstad ved Nord Universitet, for grundige og konstruktive tilbakemeldinger som har vært til stor hjelp. Han har veiledet meg inn på riktig spor, og det har vært en stor trygghet gjennom hele prosessen.

Det er også mange flere som har bidratt til denne masteroppgaven – først og fremst en stor takk til alle kroppsøvlingslærerne som tok seg tid til å bli intervjuet, selve grunnlaget for oppgaven. Takk til medstudenter, samt kollegaer på arbeidsplassen for gode samtaler, og takk til ledelsen ved skolen for god tilrettelegging, slik at jeg har kunnet gjennomføre masteroppgaven ved siden av jobb. Takk til Hilde Schanke-Rønning for pirking og korrekturlesing, det har vært gull verdt!

Til slutt ønsker jeg å takke mine nærmeste for oppmuntring, og ikke minst forståelse og tålmodighet når jeg har vært langt inne i «masterbobla».

Bjugn, mai 2022

Ingvild Hellem

## **Sammendrag**

Vurdering i kroppsøving får stadig oppmerksomhet, og har vært og er et omdiskutert tema i skolen. Studiens formål var å undersøke kroppsøvingslæreres erfaringer og utfordringer med vurdering for læring. For å besvare studiens problemstilling ble det gjennomført et kvalitativt forskningsintervju med fem kroppsøvingslærere som jobber i ungdomsskolen. Det ble valgt en abduktiv tilnærming, hvor sosiokulturell læringsteori utgjorde det teoretiske grunnlaget for oppgaven, sammen med teori om vurdering for læring. Gjennom en tematisk analyse ble det utviklet tre hovedtemaer eller funn i studien.

Kroppsøvingslærere virker å være preget av at de jobber mye alene, og savner et fagfellesskap med kollegaer for å kunne øke egen kompetanse rundt vurdering for læring. Videre kommer det frem at som følge av lite erfarings- og kompetansedeling, blir de usikre på egen vurderingskompetanse. Kroppsøvingslærerne forteller at faget blir nedprioritert og at de gjerne ønsker mer tid med kollegaer hvor de kan diskutere og dele erfaringer rundt praktisering av vurdering for læring, og spesielt hvordan en kan involvere elevene i vurderingsarbeidet. Det kommer tydelig frem at elevinvolvering, i form av hverandrevurdering, sjeldent eller aldri blir gjennomført i kroppsøving. Videre kommer det frem at kroppsøvingslærerne opplever en tidsutfordring i faget, noe som gjør det vanskelig å gi gode og grundige tilbakemeldinger. Samtidig erfarer de at tilbakemeldingen bør komme tett på i et fag som kroppsøving, for at det skal ha noen nytte for elevene.

## **Nøkkelord:**

Vurdering for læring, kroppsøving, lærer, ungdomsskole, fremovermelding, hverandrevurdering, egenvurdering, fagfellesskap

## **Abstract**

Assessment in physical education is constantly receiving attention and has been and is a controversial topic in school. The purpose of the study was to investigate physical education teachers' experiences and challenges with assessment for learning. To answer the study's research question, a qualitative research interview was conducted with five physical education teachers who work in the upper secondary school. An abductive approach was chosen, where the sociocultural learning theory formed the theoretical basis for the thesis, as well as theory on assessment for learning. Through a thematic analysis, three main themes or findings were developed in the study.

The results of the study show that physical education teachers seem to be characterized by a certain degree of “island practice”, expressing a need for a professional platform or community for physical education colleagues with the purpose of increasing expertise regarding assessment for learning. Furthermore, it emerges that because of limited sharing of experience and competence, they become insecure about their own competence with assessment. Physical education teachers say that the subject is downgraded, and they would like more time to work with colleagues, as they can discuss and share experiences around the practice of assessment for learning, and especially how to involve students in assessment. Student involvement, in the form of peer-assessment, is rarely or never carried out in physical education. Furthermore, it appears that physical education teachers have a challenge with time, which makes it difficult to give good and thorough feedback. At the same time, they experience that immediate feedback is an important factor, especially in physical education, otherwise students will not benefit from the feedback that is given.

## **Key words:**

Assessment for learning, physical education, teacher, upper secondary school, feedback, self-assessment, peer-assessment, professional community

## **Innholdsfortegnelse**

<b>Forord</b> .....	<b>1</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.2 Oppgavens struktur .....	7
<b>2. Teori og tidligere forskning</b> .....	<b>8</b>
2.1 Vurdering i skolen.....	8
2.1.1 Vurderingsforskriften .....	8
2.1.2 Summativ og formativ vurdering .....	9
2.1.3 Vurdering i kroppsøving .....	9
2.2 Vurdering for læring.....	10
2.2.1 Kjennetegn på måloppnåelse.....	12
2.2.2 Fremoverrettet feedback.....	13
2.2.3 Hverandrevurdering og egenvurdering .....	14
2.3 Sosiokulturell læringsteori og den proksimale utviklingszone .....	15
<b>3. Problemstilling</b> .....	<b>17</b>
<b>4. Metode</b> .....	<b>17</b>
4.1 Metodisk tilnærming .....	17
4.2 Det kvalitative forskningsintervju .....	18
4.3 Intervjuguide .....	18
4.4 Pilotintervju.....	19
4.5 Utvalg .....	19
4.6 Gjennomføring av intervju .....	20
4.7 Transkribering .....	20
4.8 Tematisk analyse .....	21
4.8.1 Fase 1: Bli kjent med datamaterialet .....	21
4.8.2 Fase 2: Koding og meningsfortetting .....	21
4.8.3 Fase 3 og 4: Finne og gjennomgå temaer.....	22
4.8.4 Fase 5 & 6: Produksjon og rapportering av resultat.....	22

4.9 Hermeneutikk og førforståelse .....	23
4.10 Studiens kvalitet .....	23
4.10.1 Reliabilitet .....	23
4.10.2 Validitet .....	24
4.10.3 Overførbarhet .....	25
4.10.4 Studiens styrker og svakheter .....	25
4.11 Etske overveielser .....	26
<b>5. Resultat.....</b>	<b>27</b>
5.1 Tuejobbing – usikkerhet grunnet lite erfarings- og kompetansedeling .....	27
5.2 Elevinvolvering – en utfordring i kroppsøvingsfaget .....	29
5.3 Tidsklemma - lite tid til å gi gode tilbakemeldinger .....	31
<b>6. Diskusjon.....</b>	<b>34</b>
6.1 Tuejobbing – usikkerhet grunnet lite erfarings- og kompetansedeling .....	35
6.2 Elevinvolvering – en utfordring i kroppsøving .....	36
6.3 Tidsklemma – lite tid til å gi gode tilbakemeldinger .....	38
<b>7. Avslutning .....</b>	<b>40</b>
7.1 Veien videre .....	41
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>42</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>46</b>
Vedlegg 1. Samtykkeerklæring .....	46
Vedlegg 2. Godkjenning fra NSD .....	48
Vedlegg 3. Intervjuguide .....	50
Vedlegg 4. Tabell 1: Koding og meningsfortetting.....	53

## 1. Innledning

Vurdering er en sentral del av skolens virksomhet, og i Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ble det rapportert om flere utfordringer omkring vurdering i skolene. Det kom frem at regelverket for individvurdering ikke var tydelig nok, og at det var en svak vurderingskultur og vurderingspraksis i skolen. Blant annet viste en rapport (Jensen, 2008) at formative vurderingspraksiser forekommer i liten grad, men at lærere imidlertid er opptatt av individuell veiledning for at elevene skal nå målene i læreplanen. Utdanningsdirektoratet ønsket å styrke vurderingskompetansen i den norske skolen, og i 2010 kom det en nasjonal satsing kalt vurdering for læring. Hensikten med satsingen på vurdering for læring var å skape en mer læringsfremmende vurderingspraksis, og dette fikk også et større fokus i både vurderingsforskriften og i læreplanene etter hvert. Rapporter viser at satsingen har ført til en mer læringsorientert vurderingskultur, økt kompetanse, økt læreplanforståelse og et mer felles vurderingsspråk (Utdanningsdirektoratet, 2018). Allikevel synes det å være problematisk og utfordrende med vurdering i kroppsøvfingsfaget. Leirhaug (2015) fant blant annet i sin studie at opplevd vurdering for læring hos elever hadde en negativ korrelasjon med karakter, og peker videre på hvordan fremtidig forskning på vurdering for læring må vise en mer positiv korrelasjon til summativ vurdering for at elevene skal se verdien i å engasjere seg i kroppsøvfingsfaget. Videre har endringer i både læreplaner og forskrifter krevd en stor omstilling i kroppsøvfingslæreres vurderingspraksis opp gjennom årene (Arnesen et al., 2013). I dag er vi midt i et læreplanskifte, hvor Fagfornyelsen (LK20) allerede er godt etablert i den norske skolen; dette gjør forskningsfeltet både spennende og ikke minst aktuelt den dag i dag. Vinje & Brattenborg (2021) rettet derimot kritikk mot Utdanningsdirektoratet og mangelen på informasjon om retningslinjer for vurdering i kroppsøvfingsfaget, med bakgrunn i at Utdanningsdirektoratet trakk tilbake et støtteskriv for vurdering, som Utdanningsdirektoratet publiserte. Støtteskrivet ble kritisert for å være uforståelig og i vente på nytt støtteskriv påstod Vinje & Brattenborg (2021) at kroppsøvfingslærerne ble satt i en situasjon som gjorde vurderingsjobben nærmest umulig å utføre. Vinje & Brattenborg (2021) mente videre at dette førte til «vurderingsanarki i faget», noe som mest sannsynlig ville resultere i ulike vurderingspraksiser i kroppsøvfingsfaget.

Internasjonal forskning på formativ vurdering har bidratt til Utdanningsdirektoratets arbeid med å utvikle nye og bedre vurderingspraksiser. Spesielt viktig ble The Assessment Reform Group, en gruppe britiske forskere som i hovedsak har forsket på vurdering for læring. Denne

forskergruppen har bidratt til å løfte frem formativ vurdering, og trekker frem vurdering for læring som en av de viktigste verktøy for å fremme læring og utvikling hos elever (Engh, 2014, s. 19). Forskningsfeltet på vurdering, og spesielt formativ vurdering, har hatt økende interesse de siste årene, og virker å være et engasjerende og svært aktuelt tema både internasjonalt og i norsk sammenheng. Engh (2014, s. 18) har blant annet stilt seg spørsmål om hvorfor vurdering har blitt et så viktig tema og hvorfor det er og har vært et av de største satsingsområdene til Utdanningsdirektoratet. Han peker på at økende forskning og kunnskap om vurderingens betydning for elevenes læring er en av hovedårsakene, og trekker frem at vi trenger kompetente elever som i fremtiden skal ut i arbeidslivet og konkurrere med internasjonalt næringsliv, og slik bidrar til å bevare den norske velferden. Dette kan virke skremmende, og det hviler et tungt ansvar på skolen i å optimalisere og legge til rette for vurderingspraksiser som fremmer læring. Dette forutsetter at lærere har en forståelse og ikke minst kompetanse om vurdering for læring.

Når jeg skulle velge forskningstema til masteroppgaven, kunne jeg søke i egen praksiserfaring, og ta tak i det jeg og i møte med andre opplever som utfordrende i faget kroppsøving. Som utdannet faglærer i kroppsøving- og idrettsfag, er vurdering og spesielt vurdering for læring et tema som har interessert meg. Gjennom flere år med i praksis i kroppsøving har jeg møtt flere kroppsøvingslærere som klør seg i hodet når det kommer til vurdering i faget. Dette har jeg opplevd i møte med både erfarne og mer ferske faglærte. Samtidig ligger det et sterkt ønske om å løfte frem faget, og bidra til at praksisfeltet rundt vurdering for læring i kroppsøving utvikles videre.

## ***1.2 Oppgavens struktur***

Oppgaven er bygget opp på følgende måte: I kapittel 2 begrepsfester jeg vurdering for læring opp mot teori, samt begrunner studiens hensikt ved å presentere en oversikt over styringsdokumenter, og forskrifter, samt tidligere forskning på vurdering for læring. Med det teoretiske grunnlaget fra kapittel 2 som utgangspunkt, vil studiens problemstilling bli presentert i kapittel 3. I kapittel 4 vil jeg redegjøre for, og begrunne, den metodiske tilnærmingen som ble valgt for studiet. Deretter vil jeg i kapittel 5 presentere resultatene fra informantene, og videre i kapittel 6 diskutere resultatene opp mot teori og tidligere forskning, før jeg avslutningsvis oppsummerer oppgaven i kapittel 7.



## **2. Teori og tidligere forskning**

### ***2.1 Vurdering i skolen***

Vurdering er en viktig faktor i skolen, den skal ikke bare være et mål på kompetanse, men den skal også være et læringsfremmende verktøy underveis i opplæringen (Brattenborg & Engebretsen, 2018, s. 196). Vurdering er noe læreren må ta hensyn til i både planlegging og gjennomføring, og god underveisvurdering danner grunnlaget for blant annet tilpasset opplæring, motivasjon for videre læring og progresjon i faget (Brattenborg & Engebretsen, 2018, s. 198). I skolen er det kompetansemålene i læreplanen som er grunnlaget for vurdering i fagene, men læreplanen inneholder også andre deler som det må tas hensyn til. Kompetansemålene må ses i sammenheng med de grunnleggende ferdighetene (muntlige- og digitale ferdigheter, skriving, lesing og regning), kjerneelementene, tverrfaglige temaer, og fagets sentrale verdier og relevans (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette er nytt for vurdering i den nye læreplanen, LK20 (fagfornyelsen). Læreplanen har også en overordnet del som skal gi den pedagogiske praksisen i skolen en tydelig retning, og her påpekes det at alle delene i læreplanverket henger nøye sammen og skal brukes sammen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

#### ***2.1.1 Vurderingsforskriften***

Ifølge opplæringslovas §3-3 (1998) skal vurdering i skolen ha som hensikt å fremme læring og bidra til lærelyst underveis i opplæringen. Hvilken kompetanse elevene har, skal kommuniseres underveis og ved avslutningen av opplæringen, og selve grunnlaget for vurderingen finner vi i læreplanen og i kompetansemålene for det enkelte fag. Vurderingspraksisen i skolen har vært i endring, og i 2007 og 2009 utarbeidet Utdanningsdirektoratet en ny forskrift til opplæringsloven om vurdering, hvor den ble rettet inn mot en mer formativ vurderingspraksis (Engh, 2014, s. 8). Bakgrunnen for endringen var en kritikk mot vurderingspraksisen i skolen, hvor det ble påpekt dårlig eller lite oppfølging av elever. Dette var til hindring for elevenes mulighet for utvikling (Stortingsmelding nr. 16, 2006-2007). Det ble konkludert med at skolen hadde en svak vurderingskultur og vurderingspraksis. Endringene i regelverket ble innført for å kunne gi tydeligere regelverk for hvordan vurdering skal foregå i praksis, hvor formativ vurdering er den vurderingsformen som vektlegges (Stortingsmelding nr. 16, 2006-2007).

### **2.1.2 Summativ og formativ vurdering**

Summativ vurdering måler elevenes kompetanse der og da, mens formativ vurdering har sin hensikt i å fremme læring, gjennom å gi elevene tilbakemeldinger og tilrettelegge slik at de får en mulighet til å forbedre seg (Engh, 2014, s. 28). Summativ vurdering tar ikke hensyn til læringsprosessen, undervisningen eller elevenes forutsetninger. Vi forbinder ofte summativ vurdering med en tallkarakter, som angir kompetansen der og da og hva eleven har lært til nå, men som sier lite eller ingenting om veien videre. Formativ vurdering er noe som skjer underveis og har som hensikt i å involvere elevene mer aktivt inn i selve vurderingsprosessen (Engh, 2014, s. 28). Det er viktig å påpeke at summative vurderingsformer kan brukes, så lenge de tjener en formativ hensikt, altså at den summative vurderingen brukes videre til å fremme læring. I skolen bruker vi ofte begrepet underveisvurdering om formativ vurdering. Underveisvurdering er noe elevene skal få gjennom hele utdanningsløpet, og kan være både muntlig og skriftlig (Opplæringslova, 1998, §3-10).

### **2.1.3 Vurdering i kroppsøving**

Vurdering i kroppsøving er et av de områdene lærere synes er mest utfordrende (Evensen, 2021, s. 9). De siste tiårene har det også vært endringer i læreplanen, hvor blant annet innsatsbegrepet har vært et av de mest omdiskuterte temaene når det gjelder vurdering i kroppsøving (Evensen, 2021, s. 99). Blant annet fikk læreplanreformen i 2006 (LK06) mye kritikk, der innsats ikke lenger skulle være vurderes, og endringen virket ikke å være tydelige nok eller i samme retning. Dette skapte misnøye og usikkerhet, og det viste seg at flere kroppsøvingslærere ikke endret vurderingspraksisen sin etter LK06 (Arnesen et al., 2013). Læreplanen ble revidert, og i 2012 fikk kroppsøvingsfaget en forskrift om at innsats *skulle* være en del av vurderingen (Borgen & Engelsrud, 2020). Utdanningsdirektoratet (2021) definerer innsats som følgende:

Innsats i faget kroppsøving innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter best evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysisk kapasitet. Det innebærer at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget. Det skal ha innvirkning på karakteren at eleven fortsetter å øve også når det ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling.

Vi ser her at definisjonen av innsats i kroppsøving rommer mer enn bare det å «stå på», det inneholder komponenter som kan være vanskelig å se, og dermed gjør vurdering av innsats mer komplekst (Evensen, 2021, s. 100). Kroppsøving skiller seg dermed ut, hvor det er det eneste faget i skolen der innsats er en del av vurderingsgrunnlaget. I tillegg omtales også elevenes forutsetninger i læreplanen. I Opplæringsloven (1998, §3-3) presiseres det at forutsetninger ikke skal være en del av vurderingen i fag, men samtidig er det nevnt i noen få kompetansemål i kroppsøving – noe som kan skape forvirring eller virke motstridende. Her nevnes det at kroppsøving skiller seg ut som fag, der elevene i all hovedsak bruker kroppen i bevegelse til å utvikle kompetanse i faget. Dermed blir det naturlig at enkelte kompetansemål tar utgangspunkt i elevens forutsetninger. Alle elever skal ha mulighet til å utvikle seg gjennom å delta i faget, og læreplanen har tatt hensyn til dette. Læreren må derfor være ekstra oppmerksom på forutsetningene til elevene når det blir nevnt i et kompetansemål, eller hvis det er relevant for å nå målene (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette tilfører kroppsøvingsfaget en ekstra komponent som en må ta høyde for i vurderingsarbeidet.

## ***2.2 Vurdering for læring***

Elevene har ulike rettigheter når det kommer til vurdering, blant annet har de rett til halvårsvurderinger og undervisningsvurderinger uten karakter i hele grunnopplæringen (Evensen, 2021, s. 33). Fra 2010 kom vurdering for læring inn som et satsingsområde i den norske skolen, som nevnt tidligere, med den hensikt å skape en mer læringsfremmende vurderingskultur. I tillegg hadde dette prosjektet et mål om å styrke sammenhengen mellom den formative og summative vurderingen (Imsen, 2016, s. 504). Vurdering for læring er både et prosjekt, men også en betegnelse på en formativ vurderingspraksis. Vurdering for læring skjer når vurderingsinformasjonen som lærer eller elev har fått av den faglige utviklingen gjennom undervisningsvurdering, brukes til å fremme læring og tilpasse opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Black & William (2009), som også er en del av forskergruppen Assessment Reform Group, utviklet fem nøkkelstrategier for vurdering for læring. Nøkkelstrategiene skal fungere som en rettleiding i hva som bør være til stede for at vurderingen skal ha en læringsfremmende effekt, og presenteres som strategier som lærere, medelever og elever bør etterstrebe i læreprosessen. Det handler om å identifisere hvor elevene er og hvor de skal, samt hvordan de skal komme seg videre (se figur 1).

	Where the learner is going	Where the learner is now	How to get there
Teacher	<b>1</b> Clarifying learning intentions and criteria for success	<b>2</b> Engineering effective classroom discussions and other learning tasks that elicit evidence of student understanding	<b>3</b> Providing feedback that moves learners forward
Peer	Understanding and sharing learning intentions and criteria for success	<b>4</b> Activating students as instructional resources for one another	
Learner	Understanding learning intentions and criteria for success	<b>5</b> Activating students as the owners of their own learning	

*Figur 1:* Key strategies in teacher assessment (Black & William, 2018, s. 560).

Disse fem nøkkelstrategiene ble oversatt til norsk av Leirhaug (2016) til:

- 1) Klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse
- 2) Å skape diskusjoner og situasjoner som avdekker læring
- 3) Fremoverrettet feedback
- 4) Hverandrevurdering
- 5) Egenvurdering

Det blir påpekt at disse nøkkelstrategiene ikke er satt, og at lærere kan benytte seg av andre læringsfremmende strategier om det er kontekstuell relevant (Leirhaug, 2016). Videre ser vi at disse strategiene er et utgangspunkt for fire prinsipper for god undervisningsvurdering som Utdanningsdirektoratet (2022) har formulert. Prinsippene gjenfinnes også i vurderingsforskriften (Opplæringslova, 2022, §3-2; Leirhaug, 2016; Hopfenbeck et al., 2013):

- 1) Forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem.
- 2) Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
- 3) Får råd om hvordan de kan forbedre seg.
- 4) Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.

Vurdering for læring stiller store krav til læreren, med tanke på både tid og kapasitet. Forskning viser at det er en krevende vurderingsform, da den skal være en del av undervisningen og i tillegg til at den er rettet mot hver enkelt elev (Sandvik, et al., 2014). Sandvik et al. (2014)

påpeker at det er en fordel å kjenne faget godt, og at lærere med svak faglig didaktisk kompetanse vil ha vanskeligheter med å forstå og praktisere vurdering for læring på en tilstrekkelig måte. En studie av Leirhaug og Annerstedt (2015) viste at majoriteten av kroppsøvingslærerne som deltok i deres studie hadde begrenset kjennskap til vurdering for læring, og at elevene hadde lite eller ingen kjennskap til de strategiene som vurdering for læring baserer seg på. Studien trekker frem viktigheten av å engasjere elevene direkte i vurderingsprosessene, og at det dette bør være et satsingsområde. Leirhaug og MacPhail (2015) kom frem til i sin studie at kroppsøvingslærere var lite kritiske og reflektert i forhold til hvordan vurderingspraksisen kan påvirke elevene negativt. Videre så de nærmere på tre kroppsøvingslæreres forhold til og utforsking omkring vurdering for læring, der det viste seg at lærerne var kjente med hensikten med å implementere vurdering for læring i sin praksis, men at forståelsen de hadde for begrepet var noe begrenset. Leirhaug og MacPhail (2015) kom frem til at kroppsøvingslærernes praksis fortsatt i stor grad var preget av den norske tradisjonelle summative vurderingskulturen, og trekker inn det stadig økende kravet til dokumentasjon som en forsterker for slike vurderingspraksiser og at kroppsøving fortsatt er preget av et idretts- og helsefokus som vi finner i samfunnet ellers. Imsen (2016, s. 504) trekker blant annet frem at noe av hensikten med vurdering for læring er å styrke sammenhengen mellom formativ og summativ vurdering, og Leirhaug (2015) så i sin studie på sammenhengen mellom karakter og vurdering for læring i kroppsøving. Funn fra studiet viste at større opplevelse av vurdering for læring hadde en negativ korrelasjon med bedre karakterer. Videre pekte de på en «worst case scenario», hvor det er sannsynlig at elevene ikke ville kunne se verdien i å engasjere seg i kroppsøvingfaget, om ikke vurderingspraksisen i kroppsøving og fremtidig forskning viser en mer positiv korrelasjon mellom summativ og formativ vurdering. Dette vil også kunne bidra til å gjøre implementering av vurdering for læring i faget enda mer utfordrende (Leirhaug, 2015).

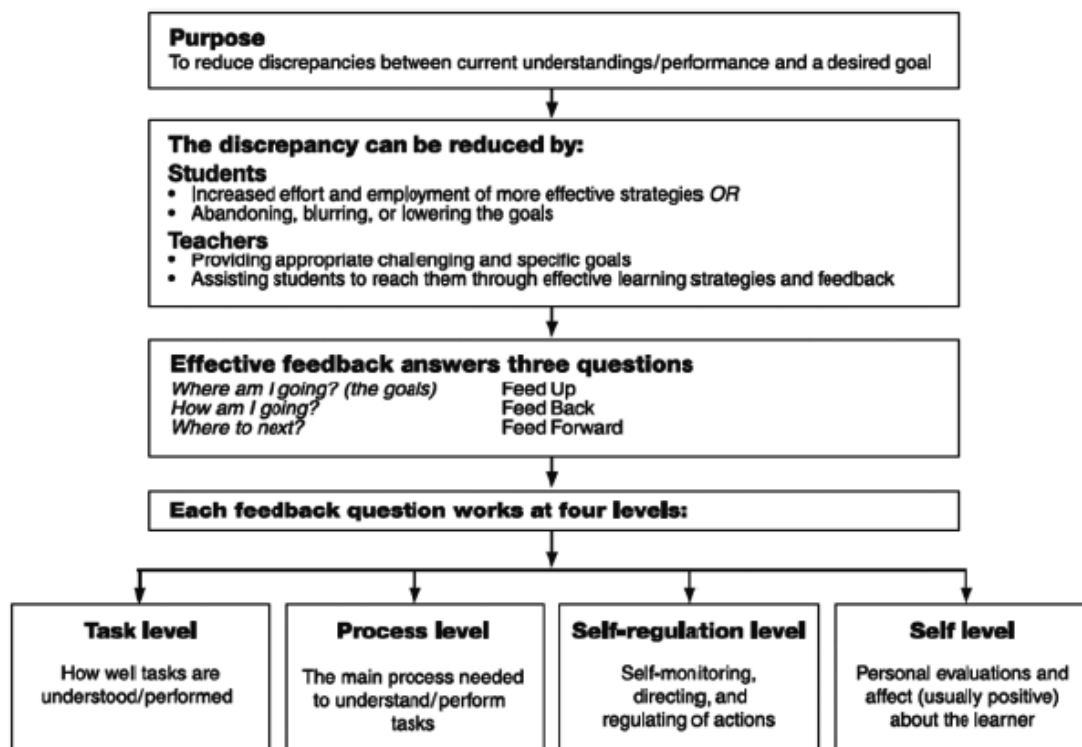
### ***2.2.1 Kjennetegn på måloppnåelse***

Elever skal ha mulighet til å kunne nå alle kompetansemålene i læreplanen, men med ulik grad av måloppnåelse. Kompetansemålene skal være grunnlaget for vurderingen, men kjennetegn på måloppnåelse kan brukes for å beskrive elevenes kompetanse på ulike nivå (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Noe av hensikten til at Utdanningsdirektoratet har utarbeidet veiledende kjennetegn på måloppnåelse, er for å bidra til en felles retning nasjonalt i forhold til standpunktvurdering. Disse kjennetegnene er utarbeidet som veiledning til sluttvurderingen, men kan også med fordel brukes tidligere i opplæringen. Det er viktig at elevene blir kjent med

innholdet i disse kjennetegnene, slik at de over tid vil kunne forstå hva som kjennetegner kompetanse i faget, samt at de vet hva som er forventet av dem (Utdanningsdirektoratet, 2022). Engh (2014, s. 98) nevner også at det å bevisstgjøre elevene på hva de skal lære skaper trygghet, og samtidig tillit til at de kan klare oppgaven de får. Opplæringsloven (1998, §3-10) fastslår også at eleven skal være kjent med det de skal lære og at de skal forstå det – noe som forutsetter at det arbeides med kompetansemål og kjennetegn slik at de til enhver tid forstår hvor de er i læringsprosessen.

### **2.2.2 Fremoverrettet feedback**

Feedback, eller *fremovermeldinger* som det ofte blir omtalt som i norsk skole, har sin hensikt i å gi elevene veiledning, og gjøre de bevisst på læringsstrategier, samtidig som det skal bidra til å motivere de videre i læringsprosessen mot en høyere måloppnåelse (Engh, 2014, s. 67). Dette er en form for formativ vurdering, men all feedback er ikke god feedback. Forskning viser at feedback har stor innvirkning på læring, og at det i enkelte tilfeller kan virke mot sin hensikt (Hattie & Timperley, 2007). Det er flere faktorer som nevnes, både type feedback og hvordan det blir gitt. Hattie & Timperley (2007) presenterer i sin studie en modell for hvilke faktorer som må være til stede eller ikke til stede for at feedbacken skal være effektiv og ha nytte for mottakeren (se figur 2). Hattie og Timperley (2007) mener at feedback må inneholde informasjon om hvor eleven er nå (feed back), hvor eleven skal (feed up) og hva som skal til for at eleven kommer til målet sitt (feed forward). De peker også på hvilke begrensninger eller negative effekter feedback kan ha om det ikke brukes på riktig måte; eleven som mottaker skal kunne bruke feedbacken aktivt, samt timing av feedback kan ha innvirkning. Engh (2014, s. 105) nevner også utfordringen med å formulere grundige og konstruktive tilbakemeldinger, slik at eleven faktisk forstår hva som skal gjøres for få et best mulig læringsutbytte. Videre viser forskning at timing av feedback kan ha betydning, og da *umiddelbar* versus *forsinket* feedback, og hva som er mest effektivt for læringsutbyttet (Kulik & Kulik, 1988). Kulik & Kulik (1988) rapporterte i sin studie at *forsinket* feedback er mest effektiv hvor man gir informasjon om noe er riktig eller galt (task level). *Umiddelbar* feedback viser seg å være mer effektiv hvor hensikten er å gi eleven tilbakemeldinger underveis i prosessen før selve oppgaven er løst (process level), noe som gir eleven rom til å reflektere mer over egen læring.



Figur 2: A model of feedback to enhance learning (Hattie & Timperley, 2007, s. 87).

### 2.2.3 Hverandrevurdering og egenvurdering

Forskrift til opplæringsloven er tydelig på at elevene skal være involverte i vurderingsprosessen (Opplæringslova, 1998, §3-10). Skolen skal bidra til at elevene blir selvstendige, gjennom å reflektere over både sin egen læring og andres. Det påpekes at elever som er involvert i egen læring lærer bedre og er mer motiverte for å lære (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette er også svært sentralt i å legge til rette for dybdelæring – som er et viktig og mye brukt begrep i den nye læreplanen.

Egenvurdering kan knyttes til det å være selvregulert, og det kan være et viktig verktøy i å fremme en formativ vurderingspraksis eller vurdering for læring (Hopfenbeck, 2011). Det å ta del i egen læring, og kunne vurdere selv hvilke endringer en må gjøre for å nå det målet man har satt seg, er sentralt hos en elev som er selvregulert (Pintrich, 2010). Egenvurdering kan også være et verktøy for læreren, der det kan brukes for å sjekke om elevene faktisk forstår målene de skal lære og også de tilbakemeldingene de får, samtidig som det gir et grunnlag for å kunne tilpasse undervisningen enda bedre (Evensen, 2021).

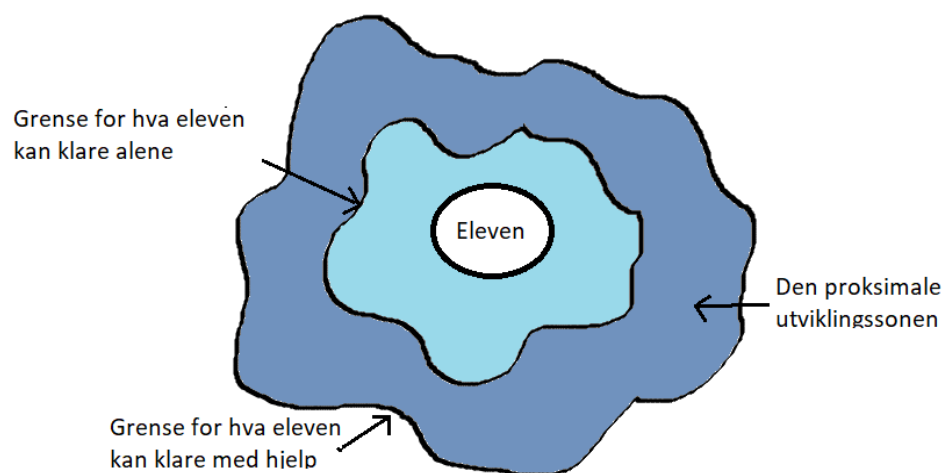
Hverandrevurdering innebærer at elevene observerer, samarbeider og gir hverandre tilbakemeldinger i læringsprosessen (Evensen, 2021). Noe av utfordringen med hverandrevurdering kan være at elevene opplever det å bli vurdert av en medelev mer som kritikk, noe som kan påvirke de sosiale relasjonene i en klasse for eksempel. Evensen påpeker at det er viktig i arbeidet med hverandrevurdering at fokuset er å se på det elevene mestrer og den fremgangen de har, fremfor en type «feilretting». Hverandrevurdering kan også være et tidsbesparende verktøy for læreren, da elevene i større grad vil få flere tilbakemeldinger gjennom slikt arbeid. En annen faktor som det må tas hensyn til med tanke på hverandrevurdering er trygghet og forventninger. Elevene må få tydelig og konkrete oppgaver om de skal veilede hverandre, slik at det oppleves trygt og enklere å gi tilbakemeldinger (Evensen, 2021). Black et al. (2003) viser til flere grunner hvorfor hverandrevurdering er viktig, og nevner blant annet at det øker bevisstheten rundt det å vurdere seg selv og eget arbeid. I deres studie kom det frem at lærerne som gjennomførte hverandrevurdering i undervisningen opplevde dette som svært effektivt og nødvendig, og begrunnet dette med at elever er jevnaldrende og har et felles språk, som da gir mer mening for elevene og de blir mer mottakelig for tilbakemeldinger. Videre så Black et al. (2003) fordelene med at dette gir læreren mer rom til å bruke tiden på å observere og reflektere over det som skjer, som vil være både nyttig og lette vurderingsarbeidet. De påpekte også viktigheten av å starte med både egenvurdering og hverandrevurdering tidlig, da det å analysere og vurdere andre og seg selv må læres over tid. Elevene må vite hva som skaper motivasjon, og dette er noe elevene erfarer over tid, samtidig som de må lære seg å gi fornuftige og konstruktive tilbakemeldinger. Slik kompetanse kommer over tid og læreren er sentral i å veilede og hjelpe eleven til å utvikle denne kompetansen (Black et al., 2003).

### ***2.3 Sosiokulturell læringsteori og den proksimale utviklingszone***

For å knytte vurdering for læring til læringsteori har jeg valgt å ta utgangspunkt i Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori (Vygotskij, 1986/2001). I bunn og grunn peker den på at det må foregå en form for kommunikasjon i læringsprosessen; læring kan ikke skje alene, men i interaksjon og i samspill med andre, altså dialogen er essensiell for at læring skal skje (Shabani, 2014). Vurdering for læring kan ikke forstås ut fra en samlet teori; det eksisterer prinsipper på hvordan en kan praktisere det, men du kan ikke følge en bestemt oppskrift i en metodebok for å kunne praktisere det (Engh, 2014, s. 60). Leirhaug (2016) trekker frem sin doktorgradsavhandling at prinsippene for vurdering for læring er godt forankret i det



sosiokulturelle læringsperspektivet, som representerer en kulturell og sosial samhandling som avhenger av at både lærer og elev er involverte i prosessen med egne meninger og interesser (Hay & Penney, 2013, s. 3) påpeker også at vurdering er en sosial aktivitet; «assessments are required by people, developed by people, implemented by people and performed by people and have implications for people right across education systems». Videre peker de på hvordan et sosiokulturelt perspektiv er med på å gi vurdering et bredere blikk på både de eksterne og interne faktorene som kan påvirke en lærers vurderingspraksis, og eventuelle konsekvenser. Videre er den proksimale utviklingssone fra den sosiokulturelle læringsteorien relevant for min oppgave om vurdering for læring. Den proksimale utviklingssone (se figur 3) forklares ved at



Figur 3: Den proksimale utviklingssone (Imsen, 2014, s. 192).

eleven har to grenser; en for hva en kan klare uten hjelp, og en annen grense en kan klare med hjelp (Engh, 2014, s. 60). Her blir læreren en viktig brikke i læringsprosessen, og dette kan ses som et grunnlag for den faglige veiledningen som skal gis til eleven, altså vurdering for læring. For at læring skal skje og at fremovermeldingene skal ha best effekt, må læreren forstå hvilket nivå eleven er på og tilpasse fremovermeldinger deretter. Her kan en trekke en parallell mellom Vygotskijs teori om «den proksimale utviklingssone» og vurdering for læring (Engh, 2014, s. 41). I følge denne teorien kan man forstå elevens utvikling ut ifra to perspektiver; det aktuelle utviklingsnivå og det potensielle utviklingsnivå. Det nåværende utviklingsnivået er den kompetansen eleven allerede har, mens den potensielle utviklingssonen blir referert til den kompetansen eleven kan utvikle med hjelp eller i samarbeid med medelever eller lærere. Foruten denne hjelpen hadde ikke eleven kunne utviklet samme kompetanse (Engh, 2014, s. 42). Dette kan ses i sammenheng med vurdering for læring, hvor det er sentralt at læreren vet

elevens læringsbehov, slik at en kan gi gode tilbakemeldinger som fremmer læring (Engh, 2014, s. 57).

### **3. Problemstilling**

Tidligere forskning som ble trukket frem tidligere i oppgaven viser at vurdering for læring er komplekst, og det kommer frem at kjennskapen til begrepet vurdering for læring er noe varierende hos kroppsøvingslærere. Selv om vurdering for læring har vært et satsingsområde i skolen de siste 10 årene, synes det fortsatt å være et begrenset bruk av vurdering for læring i kroppsøving; noen av elementene er godt implementert, mens noen gjennomføres sjeldent. Forskning trekker blant annet frem at det er en krevende vurderingsform, og at det tar tid og krever stor kapasitet hos læreren. I tillegg har det blitt funnet negative korrelasjoner mellom vurdering for læring og bedre karakter. Det tyder på at implementeringen av vurdering for læring i kroppsøving er noe utfordrende og derfor er det interessant å undersøke fra lærerperspektivet hvilke erfaringer og utfordringer de møter med vurdering for læring i kroppsøving. Med utgangspunkt i teori og tidligere forskning ble følgende problemstilling formulert:

Hvilke erfaringer har lærere i kroppsøving med vurdering for læring, og hvilke utfordringer opplever de?

## **4. Metode**

### ***4.1 Metodisk tilnærming***

Jeg ønsket å rette blikket mot læreres erfaringer og utfordringer, og med dette som utgangspunkt ble et fenomenologisk perspektiv fulgt i mitt forskningsprosjekt. Dette perspektivet handler om å forstå noens livsverdener, og kunnskapen blir dannet ved å få innsikt i andre menneskers erfaringer og opplevelser av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 76). Med dette som et utgangspunkt, ble en kvalitativ tilnærming, med et kvalitativt forskningsintervju, vurdert som mest hensiktsmessig for å belyse studiens problemstilling.

#### ***4.2 Det kvalitative forskningsintervju***

I et kvalitativt forskningsintervju vil informantene bli gitt stor frihet til å fortelle innholdsrikt om erfaringer og utfordringer (Johannessen et al., 2010, s. 136). Her vil man også kunne få frem nyanser av temaer som tas opp, noe som gir en fleksibilitet ved at informanten kan utdype seg i større grad og kanskje gi informasjon utover det som forskeren har antatt å avdekke på forhånd (Johannessen et al., 2010, s. 137).

#### ***4.3 Intervjuguide***

Det finnes ulike tilnærminger til et intervju, fra strukturerte intervjuer med fastlagte temaer og svaralternativer, til mer åpne intervjuer der spørsmålene tilpasses ut ifra hver intervjusituasjon (Johannessen et al., 2010, s. 137). Mellom disse intervjuformene har vi det vi kan kalle et semistrukturert intervju, hvor en intervjuguide blir utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen, med bestemte temaer og spørsmål som skal gås gjennom i løpet av intervjuet. En slik intervjuguide vil ha temaer og spørsmål i en bestemt rekkefølge, noe som kan gi intervjuet en fleksibilitet der rekkefølgen kan endres underveis, samtidig som forskeren kan støtte seg til en «oppskrift».

Med utgangspunkt i min problemstilling valgte jeg en semistrukturert intervjuguide. Johannessen et al. (2010, s. 141) har listet opp hva som bør være med i en slik intervjuguide, og jeg valgte derfor å bruke denne som et utgangspunkt i utarbeidelsen av intervjuguiden. Intervjuguiden jeg utarbeidet til studien min, starter med en innledning der jeg presenterer studien og meg selv, samt en del formell informasjon om hvordan datamateriell blir håndtert, info om anonymitet og om informantens rettigheter. Videre valgte jeg å stille noen enkle spørsmål om informanten, dette med et formål om å skape en trygg og lett atmosfære. En slik innledning mener Johannessen et al. (2010, s. 141) er viktig for å etablere en relasjon og tillit mellom intervjuer og informant. Videre ble ulike temaer utarbeidet med tilhørende spørsmål (se vedlegg 3), men rekkefølgen på temaene kunne endres underveis i intervjuet. Ved å dele det inn i temaer, fikk jeg en viss kontroll på retningen intervjuet tok, slik at jeg kunne sikre at problemstillingen ble besvart, samtidig som det ga meg et enklere utgangspunkt for å strukturere dataene videre i analyseprosessen.

#### ***4.4 Pilotintervju***

Intervjuets hensikt er å produsere kunnskap, og dette skjer i en samtalerelasjon mellom intervjueren og den intervjuede. Styrken og verdien av denne kunnskapsproduksjonen måles ut ifra kvaliteten på intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 36), og i en slik prosess så jeg derfor nytteverdi i å få noe praktisk erfaring med intervjuformen, da jeg er en uerfaren forsker. Jeg gjennomførte et pilotintervju med en lærer. Etter endt intervju ble jeg bevisstgjort på stemmebruk og hastighet, samtidig som jeg fikk justert på rekkefølgen av spørsmål og sett på setningsformuleringer i intervjuguiden. Slik kunne jeg også bli tryggere og sikre meg at de spørsmålene jeg hadde valgt å stille var mest mulig fruktbare opp mot min problemstilling. Samtidig erfarte jeg gjennom pilotintervjuet at det semistrukturerte intervjuet var egnet til å skape trygghet, da jeg opplevde samtalen som naturlig og enkel, informanten kunne snakke noe fritt, og jeg kunne lede informanten fremover i intervjuforløpet.

#### ***4.5 Utvalg***

Jeg foretok en kriteriebasert utvelgelse av informanter (Johannes et al., 2010, s. 109), og følgende kriterier ble brukt: informantene må (1) jobbe i ungdomsskole, (2) ha undervist i kroppsøving i minst 3 år, og (3) det må være et visst antall informanter for å kunne svare på problemstillingen. Denne kriteriebaserte utvelgelsen tok utgangspunkt i problemstillingen, hvor formålet var å forske på kroppsøvingslæreres erfaringer og utfordringer - dermed ønsket jeg kroppsøvingslærere med minst 3 års erfaring som faglærer. Videre ønsket jeg kroppsøvingslærere som underviser på ungdomsskole, dette primært sett for å begrense målgruppen, men også av praktiske årsaker. Det å jobbe som lærer selv og være en del av et fagmiljø, gjorde at rekrutteringen av informanter ikke var et problem. Antall informanter er også noe en må ta hensyn til - hvilket antall vil være tilstrekkelig for å få en teoretisk metning? Selv om det ikke er noen nedskrevne regler for antall informanter, så vil en ta utgangspunkt i det som er praktisk gjennomførbart og ikke minst mest hensiktsmessig (Johannessen et al., 2010, s. 104). Jeg fikk rekruttert fem informanter til forskningsprosjektet, alle fra samme skole. I tillegg hadde jeg tre informanter som jeg kunne kontakte dersom jeg så nytten i å intervju flere.

En homogen målgruppe kan også bidra til at antallet kan begrenses etter hvert som det vil nå et metningspunkt (Johannessen et al., 2010, s. 104). I forskningsprosjektet bestod informantene av kun kroppsøvingslærere i ungdomsskolen. Kvale & Brinkmann (2021, s. 148) påpeker også

dette med metningspunkt, der et økt antall informanter ikke nødvendigvis vil tilføre noe ny kunnskap, og som de sier videre: “intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite”. Etter det femte intervjuet så jeg et metningspunkt i datamaterialet, og valgte derfor å ikke intervju flere.

#### ***4.6 Gjennomføring av intervju***

Alle intervjuene ble gjort på arbeidstedet til kroppsøvingslæreren som ble intervjuet. Samtykkeerklæringen ble skrevet og levert ut til hver informant, og innhentet igjen, i forkant av intervjuene. Intervjuene ble gjennomført på et grupperom som var hensiktsmessig i forhold til lydopptak. Intervjuene startet med generell informasjon om studiet, og samtykkeerklæringen de hadde skrevet under på, var med. Det ble benyttet en lydopptaker, og jeg hadde med meg en intervjuguide i papirformat. For å kvalitetssikre intervjuet hadde jeg på forhånd tatt høyde for kvalitetskriteriene til Kvale & Brinkmann (2021, s. 194), med et spesielt fokus på å *tolke*, *verifisere* og *kommunisere* det som ble sagt før intervjuopptakeren ble slått av. Jeg oppsummerte etter hvert tema, noe som ga en mulighet til å presisere og justere eventuelle uklarheter. Opptakene ble deretter lastet opp i OneDrive i en passordbeskyttet mappe for sikker lagring.

#### ***4.7 Transkribering***

En transkripsjon omdanner muntlig samtale til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 210). Transkriberingen ble gjennomført nesten umiddelbart etter hvert intervju, da jeg ønsket å gjøre det så nært som mulig etter intervjuene, slik at intervjuene var friskt i minne. Om noe fortsatt var uklart, så hadde jeg også mulighet til å kontakte informantene. Informantene ble tildelt ulike kodenavn, slik at de ikke kunne gjenkjennes i transkriberingen. Transkripsjonene ble lagret og oppbevart i passordbeskyttet mappe i OneDrive for å sikre konfidensialiteten til informantene. Jeg opplevde at intervjuopptakene var av god kvalitet, noe jeg også hadde forsikret meg om ved å gjennomføre pilotintervju i forkant. Forskere som transkriberer egne intervjuer, vil lære mye om sin egen intervjustil (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 207), samtidig som en allerede underveis i transkriberingen vil begynne en analyse av det som ble sagt. Dette så jeg på som en fordel da jeg skulle begynne med analyseprosessen.

#### **4.8 Tematisk analyse**

Målet med analyseprosessen er å organisere og strukturere dataene slik de lettere kan tolkes. Tematisk analyse er en metode innenfor datanalyse som har sin hensikt i å identifisere, analysere og rapportere tema ut ifra et datamateriale (Braun & Clarke, Using thematic analysis in psychology, 2006). For å svare på min problemstilling, så jeg det som fordelaktig å undersøke bredt, og var åpen for at ny informasjon kunne dukke opp om fenomenet underveis i forskningsprosessen. Derfor valgte jeg en åpen tilnærming i intervjuene og til datamaterialet for å ikke legge noen begrensninger på temautviklingen. Etter hvert som jeg utviklet temaer så jeg det hensiktsmessig å knytte disse opp mot relevant teori for å støtte opp eller belyse funnene fra ulike sider. En slik forskningsstrategi kan kalles abduktiv ved at det er en veksling mellom induktive og deduktive perspektiver i forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen 2021; Thaagard, 2018). I en abduktiv tilnærming bidrar teorien til å forstå empirien, men empirien bidrar også til å utvikle teorien, og en snakker ofte om hvor åpen eller lukket datainnsamlingen er (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 103). Jeg som forsker har et kunnskapsgrunnlag, og dermed kan jeg ikke ha en ren induktiv tilnærming, fordi teori vil ha en påvirkning. Det er viktig å påpeke at en slik tilnærming er *en* mulig tolkning, og vil være et bidrag til å utvide kunnskap, ikke til å trekke en slutning eller sannhet om det som ble undersøkt (Postholm & Jacobsen, 2021). Videre gir den tematiske analysen en teoretisk frihet som gjør den fleksibel, og dermed lettere å gjennomføre for en uerfaren forsker (Braun & Clarke, 2006). Med utgangspunkt i Braun & Clarkes (2006) beskrivelse av tematisk analyse, foregikk analyseprosessen i denne studien i seks ulike faser:

##### **4.8.1 Fase 1: Bli kjent med datamaterialet**

I første fase ønsket jeg å bli enda bedre kjent med datamaterialet fra intervjuene. Målet var å få et helhetsinntrykk og en oversikt, samtidig som jeg ønsket å identifisere sentrale temaer i materialet.

##### **4.8.2 Fase 2: Koding og meningsfortetting**

I fase to ble datamaterialet kodet og meningsfortettet, der datamaterialet ble forkortet og sammenfattet i en tabell med temaer og underkategorier. Denne kodingen ble en samlebetegnelse på det informanten snakket om. Eksempelvis dette sitatet «... og så hadde det vært viktig og hatt et fagteam, som man kan snakke med og diskutere med og utvikle seg

sammen med. At det ikke blir sånn tuejobbing, fordi det tror jeg hadde styrket faget og vurderingspraksisen vår», fikk koden «tuejobbing». I dette sitatet ble navnet på koden tatt ut ifra de ordene informanten brukte selv, mens i andre kategorier ble det utformet andre kodenavn som beskrev datamaterialet (se tabell 1).

<b>Koding</b>	<b>Meningsfortetting</b>
Tuejobbing <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prioritering i skolen</li> <li>- Vurderingskompetanse</li> <li>- Profesjonelle skjønn – usikker</li> <li>- Lite samarbeid</li> </ul>	Lærerne virker usikre når jeg spør om de har nok kompetanse om vurdering og vurdering for læring «har sikkert ikke.. men liker å tro at jeg har det selv». Peker på viktigheten av å ha gode rutiner og jobbe med andre. En annen sier at man er usikker på om de gjør det rett (profesjonelt skjønn). De er selvkritiske, og tenker at bør gjøre mer av det, men så blir det ikke gjort. Virker som om lærerne vet hva vfl er, og hvordan de kan gjøre det, men det tar seg ikke tid til det. Jobber på hver sin tue. Lite samarbeid med kollegaer.

Tabell 1. Koding og meningsfortetting (utdrag fra vedlegg 4).

#### **4.8.3 Fase 3 og 4: Finne og gjennomgå temaer**

I den tredje fasen var målet å gjøre om disse kodene til overordnede temaer; noen koder ble til undertema, mens noen koder ble omgjort direkte til temaer. Disse temaene hadde sin hensikt i å fange opp de sentrale delene i datamaterialet, og kan beskrives som det «central organizing concept» (Braun & Clarke, 2006). Videre i denne fasen ble alt av datamateriale sortert etter disse temaene, hvor sitater fra informantene ble delt inn under det tema de hørte til. Utgangspunktet for de valgte temaene var betydningen de hadde i forhold til problemstillingen (Braun & Clarke, 2006, s. 82).

#### **4.8.4 Fase 5 & 6: Produksjon og rapportering av resultat**

Etter at temaene var identifisert og nøye gjennomarbeidet, begynte resultatrapporteringen. Her ble resultatet av analysen formulert og beskrevet. Resultatene blir presentert i kapittel 5.

#### ***4.9 Hermeneutikk og førforståelse***

Kvalitativ tekstanalyse har en lang tradisjon, og hermeneutikken er læren om tolkningen av tekster (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 163). I mitt forskningsprosjekt ønsket jeg å belyse læreres erfaringer og utfordringer med vurdering for læring, og med det ønsket jeg å forstå og tolke meningsperspektivet til de menneskene jeg intervjuet. I analyseprosessen av en tekst må delene fortolkes ut ifra helheten, og vice versa; slik vil man gradvis finne frem til en mening. Som forsker arbeider man da i en hermeneutisk sirkel og denne prosessen eller sirkelen som forskeren befinner seg i, er med på å skape en bredere forståelse og mening i det som det forskes på (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 364). For meg som forsker handler det også om å være bevisst min rolle i forskningsprosessen, at jeg har en førforståelse. Som forsker møter man aldri verden uten en førforståelse; vår forståelse av virkeligheten avhenger av tidligere erfaringer og kunnskap (Widerberg, 2005, s. 24). Forskerens rolle er sentral i kvalitative studier, og dette kan være en metodisk styrke, men også være en begrensning. Det handler i stor grad om å anerkjenne den påvirkning forskeren kan ha. Spesielt i intervjuprosessen ønsket jeg å holde meg mest mulig nøytral, og legge min førforståelse til side. Dette med den hensikt å la informantenes erfaringer og utfordringer komme til syne, uten at jeg med min førforståelse påvirket deres uttalelser. Jeg inntok en mer lyttende rolle, prøvde å unngå ledende spørsmål, samtidig som spørsmålene jeg stilte var nokså åpne.

#### ***4.10 Studiens kvalitet***

For å kunne bestemme kvaliteten på forskningen, må en se på hvordan kunnskapen er produsert (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 219). Som mål på kvalitet kan studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet trekkes frem.

##### ***4.10.1 Reliabilitet***

Studios reliabilitet handler om hvordan jeg som forsker er bevisst på min påvirkning av resultatet, og om prosessen er synliggjort på en slik måte at andre kan reflektere over den og reprodusere studien (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 224). Gjennom hele metodekapitlet (kapittel 4) har jeg forsøkt å beskrive prosessen så presist og detaljert som mulig – fra start til slutt. Det handler i stor grad om å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig – slik at oppgaven jeg har skrevet fremstår som troverdig for leseren. Videre har jeg som forsker også hatt en refleksiv tilnærming, som handler om å reflektere over hvilke begrensninger som er til



stede i forskningen, og hvordan en kan ha påvirket de endelige resultatene (Braun & Clarke, 2019). Blant annet handler det om å synliggjøre hvordan jeg som forsker har en førforståelse og at det i prosessen har foregått refleksjoner over min rolle i forskningen og min subjektivitet i møte med både informantene og tematikken (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 108). Dette kalles personlig refleksivitet. Som nevnt i kapittel 4.8 om førforståelse, var jeg bevisst i forhold til min påvirkning, og ønsket å unngå ledende spørsmål som kunne endre eller påvirke informantenes svar. Samtidig var det rom for å improvisere og stille oppfølgingsspørsmål, noe som kunne bidra til videre utdyping uten at jeg påvirket meningsinnholdet. I intervjuene ble det brukt lydopptak, og disse ble nøyaktig transkribert, slik at sitatene som ble brukt i resultatkapitlet er direkte sitater fra informantene. Utover dette så kan man stille spørsmål om høy reliabilitet er noe man bør etterstrebe i en slik studie, da det faktisk kan hemme kreativiteten (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 276). I studien ble det benyttet et semistrukturert intervju, som fører til at intervjuet er nokså åpent, der informanten og intervjueren i stor grad påvirker hva som blir resultatet. Som nevnt gir denne intervjuformen rom for åpne spørsmål, kreativitet og improvisasjon, dermed er det ingen garanti for at en annen forsker hadde fått akkurat de samme resultatene, selv om man hadde hatt utgangspunkt i samme intervjuguide.

#### **4.10.2 Validitet**

Validitet stiller spørsmål til om kunnskapen er gyldig og i kvalitativ forskning handler det om i hvor stor grad valgt forskningsdesign og valgt datainnsamlingsteknikk bidrar til å svare på problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 229). Kvale og Brinkmann (2021, s. 278) påpeker at validering er noe som skal prege hele forskningsprosessen, fra første tematisering til endelig rapport (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 272), og fungerer dermed som en slags kvalitetskontroll (prosessvalidering). I et kvalitativt forskningsintervju har forskeren en sentral rolle, både som intervjuer, transkriberer og fortolker. Kvale og Brinkmann (2021, s. 277) peker på forskerens dyktighet og troverdighet som svært viktig i slik forskning. Med bakgrunn i studiens hensikt og formål ble det valgt ut teori og tidligere forskning som var relevant i forhold til problemstillingen. I intervjuprosessen ble det blant annet stilt oppfølgingsspørsmål, for å kunne sikre at både jeg og informanten hadde en felles forståelse for det som ble uttalt. Før intervjuet ble det også gjennomført et pilotintervju, slik at jeg kunne gjøre noen vurderinger og endringer i forhold til intervjuguiden og de spørsmålene som ble stilt, med tanke på om de var relevante nok for å kunne belyse problemstillingen. Dette kan i sin helhet bidra til å styrke validiteten. Etter denne prosessen handlet det om å gjøre det muntlige datamaterialet over til

gyldig skriftlig kunnskap. Kvale og Brinkmann (2021, s. 212) sier det er umulig å svare på hva som er en korrekt transkripsjon, og at man bør heller stille seg spørsmålet «Hva er mest nyttig for min forskning?». Med hensyn til min problemstilling, hvor jeg ønsket å undersøke menneskers erfaringer og utfordringer, var det viktig at meningsinnholdet kom tydelig frem og ikke ble endret ut ifra mine antakelser om hva som ble sagt, derfor ønsket jeg en nøyaktig transkribering. Validitet i analyseprosessen handler om hvorvidt de tolkningene som er gjort er logiske og om de er frie fra motsigelser. Her vil leseren ha en rolle som validitetsdommer i møte med resultatene (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 278).

#### ***4.10.3 Overførbarhet***

Overførbarhet handler om i hvilken grad resultatene kan generaliseres til andre kontekster det ikke er forsket på (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 238). I et kvalitativt perspektiv kan man se på overførbarhet som noe som er gjenkjennbart; om den som leser forskningen faktisk kan kjenne seg igjen i de funnene som blir presentert. I denne studien ble fem kroppsøvingslærere intervjuet om sine erfaringer og utfordringer omkring vurdering for læring. Norske kroppsøvingslærere er kjent med dette begrepet, og har sine erfaringer og utfordringer, og funnene kan bidra til mer bevissthet omkring tematikken, eller bidra til økt kunnskap for den spesifikke faggruppen.

#### ***4.10.4 Studiens styrker og svakheter***

Som uerfaren forsker har jeg møtt flere utfordringer på veien og underveis i forskningsprosessen har jeg reflektert rundt de metodiske valgene. Jeg har blant annet sett at jeg burde ha stilt flere oppfølgingsspørsmål i intervjuene slik at informantenes svar ville vært mer utdypet. Dette hadde ført til et rikere datamaterialet, spesielt opp mot hovedfunnene i oppgaven. Videre er utvalget noe begrenset, da det er få informanter og fra en og samme skole, noe som gjør at funnene ikke kan generaliseres. Imidlertid har det kvalitative forskningsintervjuet tillatt meg og gått i dybden, og gjennom en tematisk analyseprosess har jeg utviklet temaer som kan ha en overføringsverdi for andre enn selve utvalget i denne studien, og på den måten kan funnene ha en universell verdi.

#### ***4.11 Ethiske overveielser***

Som forsker må en ta hensyn og tenke over hvordan en kan belyse ulike tema uten at det får noen form for uheldige konsekvenser for enten enkeltindivider, grupper eller større samfunn (Johannessen et al., s. 90). Johannessen et al. (2011, s.90) trekker spesielt frem tre retningslinjer som forskeren må ta i betraktning når en skal gjennomføre et forskningsprosjekt; (1) informanten har rett til selvbestemmelse og autonomi, (2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og (3) forskerens ansvar for å unngå skade. Før jeg startet med datainnsamling (intervju) ble det sendt inn et meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). I meldeskjemaet ble det opplyst om behandling av personopplysninger og da det ble vurdert som godkjent, kunne jeg starte innhenting av datamateriell til forskningsprosjektet.

Det ble utarbeidet et samtykkeskjema (se vedlegg 1) med info om studiet og deltakerens rettigheter, og dette ble sendt ut til deltakerne i forkant av intervjuene. Når samtykkeskjemaet var skrevet under, ble vi enige om tidspunkt for intervju. Deltakerne fikk min kontaktinformasjon og kunne når som helst kontakte meg om de hadde noen spørsmål før selve intervjuet. Innledningsvis i selve intervjuet gikk jeg gjennom samtykkeskjema igjen, slik at deltakeren kunne stille spørsmål om noe var uklart. Det kom tydelig frem i både samtykkeskjemaet og i samtalen hvilke opplysninger som ville bli brukt, og at deltakeren når som helst kunne trekke seg fra studiet, uten å måtte begrunne dette. Videre ble deltakerne informert om hvordan konfidensialiteten deres ville bli ivaretatt, og at opplysningene ville bli behandlet i samsvar med personvernregelverket. Det ble også informert om sikker oppbevaring av lydopptak og andre dokumenter som kunne identifisere deltakeren. Allerede i transkriberingen ble deltakerne gitt ulike kodenavn. Alle lydopptak, personopplysninger og eventuelle notater tilknyttet deltakeren ble destruert ved prosjektets slutt. Deltakerne fikk også mulighet, hvis det var ønskelig, til å lese gjennom sitater som ble brukt i oppgaven, før den ble sendt inn og levert.

## 5. Resultat

Ut ifra den tematiske analysen av datamaterialet utviklet jeg tre hovedtemaer som svarer på problemstillingen. Disse temaene fikk følgende overskrifter:

1. Tuejobbing – usikkerhet grunnet lite erfarings- og kompetansedeling
2. Elevinvolvering - en utfordring i kroppsøvingsfaget
3. Tidsklemma - lite tid til å gi gode tilbakemeldinger

Informantene har blitt gitt fiktive navn (Henrik, Sondre, Heidi, Kine og Lisa), og jeg henviser til meg selv som «intervjueren».

### ***5.1 Tuejobbing – usikkerhet grunnet lite erfarings- og kompetansedeling***

I intervjuene kommer det tydelig frem at flere av kroppsøvingslærerne er usikre på egen vurderingskompetanse. I en samtale med Henrik om kompetanse om vurdering for læring sa han følgende:

*Henrik* [...] kroppsøving er et fag som blir nedprioritert i alle settinger. Når vi skal sitte i faggrupper og diskutere vurdering, vurdering for læring, fagfornyelsen, så blir kroppsøving aldri prioritert. Det er kun de andre fagene. Så du får ikke erfaringsdeling på lik linje som andre fag».

Her ser vi at Henrik synes det er stor forskjell på hvordan fagene blir prioritert, hvor det blir viet lite eller ingen tid til fagteam eller annen kompetansedeling på arbeidsplassen. Sondre sier noe lignende:

*Sondre* [...] jeg kan telle på en hånd hvor mange fagsamtaler jeg har hatt med andre kroppsøvingslærere på skolen. Det er norsk, matte og engelsk som blir prioritert. Kroppsøvinga er liksom det friminuttet blant fagene. I de andre fagene, der har det blitt mye bedre, det har vi blitt hørt, men ikke i kroppsøving.

Sondre snakker om hvordan fokuset på vurdering for læring har blitt bedre opp mot andre fag, men ikke i kroppsøving. Videre påpeker Sondre at han har en usikkerhet omkring vurdering i faget, selv om kroppsøving er det faget han har mest studiekompetanse i:

*Sondre*            *[...] det er i kroppsøving jeg har mest studiepoeng i, men det er det faget jeg er mest usikker på vurderingsmessig. Jeg føler meg tryggere i andre fag ift. vurdering, men jeg kan kroppsøving bedre. Mer å bidra med der, men det er den usikkerheten rundt vurdering.*

Her virker det som om mangelen på kompetanse om, og erfaringsdeling rundt, vurdering og vurdering for læring fører til en usikkerhet omkring vurderingsarbeidet i kroppsøving. Lisa på en annen side føler seg ikke direkte usikker, men ytrer hvordan kompetansedeling kan føre til en mer lik vurderingspraksis:

*Lisa*            *[...] jeg vet ikke, jeg føler meg ikke usikker. Det er bare den, litt mer den å vite at vi gjør det likt. Sånn at det ikke er to forskjellige verdener man holder på med.*

Kroppsøvingsfaget virker å bli nedprioritert, og erfarings- og kompetansedeling med tanke på hvordan man vurderer i faget blir heller ikke prioritert, noe som igjen fører til at lærere blir usikre på om de gjør det riktig eller om de vurderer på samme linje som andre kroppsøvingslærere. Lisa uttrykker at hun føler seg alene i vurderingsarbeidet, og at hun i liten grad kjenner til andres vurderingspraksis. Når intervjueren spør Sondre om hva han trenger for å få styrket vurderingskompetansen svarer han følgende:

*Sondre*            *[...] jeg tenker kursing, sette av mer tid til faget, og ikke bare basisfagene, at det blir prioritert. Fått snakket med andre lærere, få ideer og høste av andres erfaringer.*

Tuejobbing virker å være et gjennomgående tema i intervjuene, og lærerne ønsker gjerne å ha mer kollegialt samarbeid, men at dette er noe det ikke settes av tid til. Kine opplever at hun ikke er flink nok i vurderingsarbeidet, og tenker at samarbeid med andre faglærere hadde styrket hennes vurderingskompetanse:

*Kine*            *[...] jeg har hatt godt av å snakke med kollegaer, hvordan de gjør det. Vi har så mange flinke der jeg jobber, som jeg vet er god i vurdering i kroppsøving og er systematisk i det arbeidet.*

Lisa peker også på dette med fagsamarbeid når intervjueren spør om hva som trengs for å øke kompetansen, og hun opplever at lærerne jobber stort sett isolert fra andre i kroppsøvingsfaget:

*Lisa*            *[...] jeg tror jeg kunne tenkt meg og jobbet mer i fagteam. Sette noen rammer, sånn som vi gjør i andre fag. Det er viktig å ha noen å snakke med og diskutere og utvikle seg sammen med. At det ikke blir sånn tuejobbing, fordi det tror jeg hadde styrker faget og vurderingspraksisen vår.*

## **5.2 Elevinvolvering – en utfordring i kroppsøvingsfaget**

Flere av informantene påpeker at kroppsøvingsfaget skiller seg ut, hvor bevegelse med kroppen er en forutsetning for at kompetansemålene skal nås, og at faget for mange kan oppleves som skummelt. Når intervjueren spør hvordan de involverer elevene i vurderingsarbeidet, kommer det frem at de synes elevinvolvering er viktig, men at det ikke alltid blir gjort. Sondre forklarer det slik:

*Sondre*        *[...] det er absolutt noe jeg kanskje syns er det viktigste med faget, at elevene får vurdert seg selv. Men så er det litt sånn at jeg styrer, jeg er litt sånn trener, jeg inntar trenerrollen, jeg liker å ha kontrollen. Jeg har en tanke på hvordan det bør være, men det blir ikke gjort alltid.*

Sondre er tydelig på at han vet at det å involvere elevene i vurderingsarbeidet er viktig, men at det blir en konflikt mellom det han tenker og hvordan han til slutt velger å gjøre det i praksis. Når intervjueren spør om hverandrevurdering og om hans erfaringer rundt dette svarer han følgende:

*Sondre* [...] jeg har ikke gjort noe av det. Jeg liker å styre selv, ha kontrollen og oversikten, og så har jeg kanskje ikke den kunnskapen som trengs for at hverandrevurdering skal oppleves som matnyttig for elevene. Jeg har lite erfaring med det, og savner kanskje litt erfaringsdeling på dette området. Hva gjør de andre? Og hvordan gjør de det?

Henrik nedprioriterer også elevinvolvering som en del av vurderingsarbeidet. På spørsmål om hvordan han involverer elevene svarer han:

*Henrik* [...] valg av aktiviteter og ønsker, det får de delta på. Jeg kunne vært mye flinkere til å involvere de i selve vurderingsarbeidet, at de kunne få vurdert seg selv mer. De har ikke så mange ganger av det i løpet av året.

Det virker som om elevinvolvering og fokuset her i hovedsak er å involvere elevene i hvilke aktiviteter som skal gjennomføres, og ikke i selve vurderingen. Dette kan tyde på at lærerne er usikre og/eller har liten kompetanse eller erfaringer med å involvere elevene gjennom egenvurdering og hverandrevurdering. Flere av lærerne trekker frem nettopp det at de ofte involverer elevene i valg av aktiviteter, men at de er lite involvert i vurderingsarbeidet. Dette er også noe Kine trekker frem, der hun påpeker at elevene deltar og kan bestemme aktiviteter, men at de ikke involveres i vurderingsprosessen. Videre får Henrik spørsmål om hvorfor han velger å ikke gjøre det:

*Henrik* [...] Grunnen til at jeg ikke gjør det er fordi jeg har lite erfaring med det. Jeg har ikke noen gode praktiske eksempler på hvordan jeg kan gjøre det, og skulle gjerne ønske at jeg kunne få noen tips om hvordan jeg kan bruke det i undervisninga. Derfor går det litt i glemmeboka, og jeg velger å ikke ta meg tid til det.

Heidi forteller at hun har gjennomført egenvurdering noen ganger, men at det kommer veldig an på hvilken gruppe hun har i forhold til hverandrevurdering. På spørsmål om hun opplevde at elevene synes egenvurdering var nyttig så sa hun:

*Heidi* [...] for første gang i år var det sånn «hvorfør i alle dager skal vi involveres på det vise her?», fra elevene. De var sjokkerte og måtte på en måte nesten presses til å si hva de.. ja, de var helt blanke.

På spørsmål om hun gjennomfører noen form for hverandrevurdering svarer hun følgende:

*Heidi* [...] Jeg har ikke prøvd det ut nok med de elevene jeg har nå, jeg opplever de som veldig utrygge. De er sårbare, masse hormoner. Da kan jeg ikke legge opp til at venninna eller en kompis skal vurdere de. Det blir veldig skummelt. Jeg har heller valgt å fokusere mer på egenvurdering og kjører det ofte. Hverandrevurdering kjører jeg mye av i andre fag, men ikke i kroppsøving.

### **5.3 Tidsklemma - lite tid til å gi gode tilbakemeldinger**

Flere av lærerne trekker frem «tid» som en faktor som påvirker vurderingsarbeidet i kroppsøving. Spesielt uttrykker lærerne at det å gi gode og konkrete tilbakemeldinger er utfordrende i kroppsøving, mye på grunn av fagets rammebetingelser. Samtidig trekker flere frem at tidspunktet for tilbakemeldinger har betydning i kroppsøving. Når Kine blir spurt om hun føler hun får nok tid til vurdering, sier Kine:



*Kine* [...] Nei, absolutt ikke. Det er så mye som skjer i løpet av en time. Utstyr skal organiseres, plutselig skjer det en skade, og så har timen gått. Jeg føler ikke at jeg får nok tid til å veilede og komme med tilbakemeldinger til de underveis i økta.

Et stadig økende krav til dokumentasjon mener Henrik er en faktor som gjør vurderingsarbeidet utfordrende med tanke på tid:

*Henrik* [...] har lite tid på skolen til vurderingsarbeid. Sitter mye ellers med vurdering, det er jo så store krav til dokumentasjon så det tar jo så lang tid. Evnen til å veilede tror jeg ikke jeg har noe problem med, men tid.. der synes jeg det skorter litt.

I tillegg forklarer han at undervisningen i kroppsøving er annerledes og dermed binder opp tid som han kunne brukt på vurdering i stedet. I tillegg så opplever han at det er mest hensiktsmessig å vurdere der og da, slik at det er ferskt for han:

*Henrik* [...] det å få tid. Man legger opp en økt, at man skal styre timen og aktiviteten. Og dette tar tid, så hvis en elev i tillegg skader seg, eller noen ikke deltar eller får vondt eller hva det er.. så tar det tid og det går utover vurderingstiden, fordi jeg MÅ vurdere der og da, jeg kan ikke sitte etter endt time og se for og tenke.. jeg må se det.. hvis ikke så blir det glemt.

Videre nevner også Lisa en tidsutfordring i forhold til tilbakemeldinger og når disse bør gis, men da spesielt med tanke på hva som er mest nyttig for elevene:

*Lisa* [...] det er en tidsutfordring i selve timen, det å rekke over alle. I kroppsøving er det spesielt med at jeg opplever at de tilbakemeldingene bør komme ganske tett på, når ting skjer, for at skal være enkelt for elevene å bruke den til noe. Det å

*få gitt den gode grundige fremovermeldingen i løpet av en time, det synes jeg er vanskelig.*

Videre spør intervjueren hvor ofte tilbakemeldinger gis:

*Kine*            *[...] ikke ofte nok.. det kan være en eller to elever per økt. Eller så kan det være en bra/godt jobba underveis. Også er det jo fagkommentaren en gang i halvåret, og fagsamtalen.*

Flere av lærerne forteller om tidsutfordringen, og at det er vanskelig å få med seg alt som skjer. Sondre forteller at alt for ofte så blir tilbakemeldingene for generelle, og lite konkrete og fremoverrettet:

*Sondre*            *[...] Nei, det er mye tilbakemeldinger på hva som er bra. For lite av hva som må forbedres, hva som må endres. Og når en går konkret inn på de tilbakemeldingene, så er det kanskje bare et par tre ganger i året, med fagsamtaler, utviklingssamtaler. Det blir for lite i selve undervisningen, hvert fall når det er ferskt for de, det gjør jeg for lite.*

Flere av lærerne forteller at de veksler mellom å delta aktivt i undervisningen og observere utenfra. Lisa nevner en utfordring i forhold til dette med tanke på hvordan tilbakemeldingene blir:

*Lisa*                *[...] Jeg er sjeldent aktivt med inn i aktivitetene, da jeg opplever at jeg ikke har overblikket eller får observert nok til å gi de gode tilbakemeldingene.*

Heidi opplever også at det er tidkrevende å gi gode tilbakemeldinger i kroppsøving og forteller at det ofte blir bare små korte tilbakemeldinger underveis i undervisningen:

*Heidi* [...] jeg har ikke mye system på det, det er mer at jeg setter stjerne på de jeg har gitt tilbakemeldinger til, men det blir jo litt mer sånne kjappe tilbakemeldinger underveis, for eksempel «nå så jeg at du faktisk skrøt av han «Gunnar», det var fint». Jeg synes det er tidkrevende å gi gode tilbakemeldinger i kroppsøving.

Avslutningsvis spør intervjueren informantene generelt om utfordringene rundt å praktisere vurdering for læring i kroppsøving. Sondre oppsummerer det slik:

*Sondre* [...] men jeg tror ikke vi har lagt opp gode nok økter til å ha fått sett alle. Jeg har en teori i hodet på hvordan det bør gjøres, men så er det å gjennomføre det. Så blir det en skade, eller så er det noen som blir lei, det skjer så mye. De sitter liksom ikke bak en pult. Jeg har en ide hva jeg burde gjort mer av, men så kommer tidsutfordringen, planlegging. Bruk mer tid der. Rammene også.

Det kommer tydelig frem at rammebetingelsene i faget kroppsøving binder mye tid hos lærerne, og begrenser praktiseringen av vurdering for læring i faget.

## **6. Diskusjon**

Vurdering for læring er et komplekst begrep, og i faget kroppsøving virker det utfordrende på flere områder å praktisere vurdering for læring. For å se nærmere på hvordan funnene besvarer problemstillingen, vil de bli knyttet opp mot sosiokulturell læringsteori og tidligere forskning på vurdering for læring, og jeg vil ta utgangspunkt i de tre hovedfunnene eller temaene *tuejobbing*, *elevinvolvering* og *tidsklemma*.

### ***6.1 Tuejobbing – usikkerhet grunnet lite erfarings- og kompetansedeling***

Leirhaug (2015) trekker frem i sin studie at flere kroppsøvingslærere har begrenset kjennskap til begrepet vurdering for læring og hvordan dette kan implementeres i undervisningen slik at det fremmer læring. Det å praktisere vurdering for læring krever mye av læreren, og som Sandvik et al. (2013) påpeker så kan svak faglig didaktisk kompetanse svekke praktiseringen av vurdering for læring. Tuejobbing er et gjennomgående tema i intervjuene, hvor flere av informantene trekker frem at de jobber mye alene, som igjen medfører en usikkerhet omkring egen vurderingspraksis. Informantene peker videre på at de opplever at faget blir nedprioritert på arbeidsplassen, og at det blir satt av liten tid til fagteam hvor lærere kan dele kompetanse og erfaringer. Som den sosiokulturelle læringsteorien legger vekt på, kan ikke kunnskap skapes alene, det skjer i samspill med andre, og det må foregå en form for kommunikasjon (Vygotskij i Shabani, 2014). Den sosiokulturelle læringsteorien er ikke bare en parallell til hvordan elevene lærer i samspill med elever og lærere, men det kan også knyttes til læringsfellesskapet på skolen – det kollegiale læringsfellesskapet. Som nevnt har læreplanreformer preget den norske skolen de siste tiårene, og vurderingsforskrifter har blitt endret mot en mer formativ vurderingspraksis (Evensen, 2021, s. 99). Dette krever en omstilling og lærere må endre en allerede godt innarbeidet vurderingspraksis. Hva skjer når lærere sitter på hver sin tue og tolker nye læreplaner?

Blant informantene kommer det frem at vurdering for læring er kjent, både som prinsipp og som satsingsområde fra Utdanningsdirektoratet, men at i utdanningsløpet og på arbeidsplassen har det vært et varierende fokus på vurdering for læring. Videre kommer det frem at det har vært mye fokus på vurdering for læring i andre fag, og at kroppsøving er et fag som ofte blir nedprioritert i fagfellesskapet. Her er det basisfagene, matte, norsk og engelsk som blir prioritert, deretter mindre fag som samfunnsfag, naturfag og KRLE. Kroppsøving blir oftest «en god nr. 3» presiserer en av informantene. Det kommer frem at andre undervisningsfag av informantenes undervisningsfag ikke er preget av tuejobbing i samme grad, det er først og fremst kroppsøving dette knyttes til. Det tyder på at konsekvensen av slik tuejobbing fører til begrenset praktisering av vurdering for læring og at informantene blir usikre på egen vurderingspraksis, ikke nødvendigvis sin egen evne til å vurdere, men i sammenligning til andre kroppsøvingslærere. Som en av informantene forteller kan et fagfellesskap, hvor en kan dele og diskutere, føre til «at det ikke er to forskjellige verdener vi holder på med».

For å kunne opparbeide seg de nødvendige redskapene for å praktisere vurdering for læring også i kroppsøvingfaget, virker det å være et behov blant informantene for en skole som er tydelig og legger til rette for et fagfellesskap. Informantene ytrer at de ønsker å dele og lære av hverandre, og mener også at dette kan bidra til at de blir mindre usikre på egen vurderingspraksis, samt at det kan gi en mer transparent og synlig vurderingspraksis, noe som kan føre til en mer lik vurderingspraksis. Med tanke på ny læreplan vil det kanskje være en periode hvor lærere generelt må omstille seg eller endre noe av sin egen praksis. Ved tidligere læreplanskifter har det kommet frem at det å endre vurderingspraksis ikke nødvendigvis er like enkelt, da allerede innarbeidede vurderingspraksiser er godt etablert. Arnesen et al. (2013) så at flere av kroppsøvingslærere ikke endret vurderingspraksisen sin etter LK06, og det viser at slike endringer ikke alltid blir like godt tatt imot. Dette påpeker viktigheten av å samarbeide i et fagfellesskap, og spesielt med læreplanendringer, der en kan stille spørsmål, være kritisk til, og dele erfaring og kompetanse. Mer tid til deling av erfaring og kompetanse i fagfellesskap vil kanskje også påvirke lærere til å føle seg mer forpliktet til å følge de felles «kjørereglene» for hvordan man praktiserer vurdering innenfor deres skole. Som en av informantene forteller tror hun at et slikt fagfellesskap hadde styrket vurderingspraksisen i kroppsøving, i tillegg til at det ville ført til en mer rettferdig og lik vurderingspraksis.

## ***6.2 Elevinvolvering – en utfordring i kroppsøving***

Vurdering for læring og dens prinsipper forutsetter at elevene er medvirkende i sin egen læring og vurdering, og det kommer også tydelig frem i Vurderingsforskriften at elevene skal involveres (Opplæringslova, 1998, §3-10). Mine funn omkring elevinvolvering i kroppsøving viser at det er utfordrende å gjennomføre, og dette knyttes til flere ulike faktorer, spesielt med tanke på hverandrevurdering. Det kommer tydelig frem at informantene erfarer at elevene har lite eller ingen erfaring med å vurdere seg selv eller at de ikke har noen forståelse for denne typen vurdering, noe som kan tyde på at det har vært lite av dette i tidligere i skoleløpet. Som Black et al., (2003, s. 52) påpekte, så er det viktig at arbeidet med egenvurdering og hverandrevurdering starter så tidlig som mulig, da dette er noe som må trenes på over lengre tid.

Det blir også trukket frem hos flere av informantene at de har erfart at elevene synes det er skummelt å vurdere medelever, da dette kan bli sett på som kritikk. Dette samsvarer også med

Hattie & Timperley (2007), som peker på hvilke negative effekter feedback kan ha om det ikke brukes på riktig måte. Det kommer tydelig frem i funnene at både egenvurdering og hverandrevurdering ikke blir kjørt kontinuerlig i kroppsøvingsfaget, og det begrunnes også med at informantene opplever elever i ungdomsskolen som umodne og sårbare. Elever deltar i faget med ulike forutsetninger, og i et fag som kroppsøving blir det svært synlig hvilke fysiske egenskaper eleven har – og dette kan være en årsak til at elevene opplever selve vurderingsdelen i faget som skummel. En av informantene trekker også frem hvordan kroppsøving skiller seg ut fra andre fag, og forteller at hverandrevurdering er noe hun gjennomfører i de andre fagene hun underviser i, men ikke i kroppsøving grunnet elevenes sårbarhet. I tillegg kommer det frem i forskning at elever har lite kjennskap til vurdering for læring (Leirhaug & Annerstedt, 2015), og dette kan også gjøre vurderingsverktøy som egenvurdering og hverandrevurdering kanskje utfordrende å bruke, da elevmottakelsen ikke er positivt. Igjen kan en trekke frem viktigheten av å starte arbeidet med egenvurdering og hverandrevurdering tidligere. Elevene må få mulighet til å trene på det å gi gode og grundige tilbakemeldinger, som ikke vil oppfattes som kritikk, og heller gi slike vurderingsverktøy mening og verdi for den enkelte elev.

Alle informantene forteller at hverandrevurdering er noe de sjeldent eller aldri gjennomfører i kroppsøving, og dette begrunnes med at de har lite eller ingen praktisk erfaring med hverandrevurdering. Derimot blir egenvurdering gjennomført i noen grad, da informantene opplever at elevene ikke synes dette er like skummelt. Allikevel gjennomføres det ikke kontinuerlig og som en sentral del av vurderingsarbeidet i faget. Den erfaringen de har i forhold til elever virker å styre hvilken vurderingsform de vektlegger, og en av informantene forteller også hvordan man inntar en slags trenerrolle i kroppsøvingsfaget. Informanten forklarer at dette gir bedre oversikt og at man da får en slags kontroll på hva elevene gjør og hva som skal vurderes. Dette kan tyde på at vurderingspraksisen er preget av mer tradisjonell summativ vurdering, noe som kanskje forsterkes av at elever på ungdomstrinn skal ha en slutt karakter i form av tall. Dette kan være med på å forsterke lærerens behov for kontroll over vurderingsarbeidet, og hverandrevurdering kan dermed føre til at en «mister» denne kontrollen. Leirhaug og MacPhail (2015) trekker frem det økende kravet til dokumentasjon som en forsterker til summative vurderingspraksiser, og det kan virke som læreren dras mellom de formative og summative vurderingspraksisene. Som Jensen (2008) fant i sin rapport, kommer det frem at deler av elementene i vurdering for læring brukes, og det pekes da på elevinvolvering i form av egenvurdering og hverandrevurdering som elementer som sjeldent gjennomføres.

Selv om denne rapporten kom før selve satsingen på vurdering for læring i den norske skolen, kommer det frem i mine funn at dette fortsatt er elementer som blir gjennomført i begrenset omfang, noe som kan knyttes til lærernes opplevelse av elever som umodne og sårbare, og dermed fører til at lærerne ikke ser nytten i å gjennomføre denne type elevinvolvering i vurderingsarbeidet.

En konsekvens av at egenvurdering og hverandrevurdering ikke gjennomføres kontinuerlig, kan føre til at elevene ikke blir stimulert nok til å utvikle egenskaper hvor de evner å reflektere over egen eller andres læring og kompetanse. Egenvurdering knyttes til det å være selvregulert, og Pintrich (2010) mener at det å ta del i egen læring er viktig for å bli selvregulert, hvor eleven lærer å ta del i og ansvar for egen læring. Dette er noe som står i tråd med prinsippene for vurdering for læring, utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (2022), hvor elevene skal involveres og ta del i egen vurdering. I tillegg er Hay og Penney (2013) tydelig på at vurdering er en sosial aktivitet og trekker inn det sosiokulturelle perspektivet på læring; læring kan ikke skje alene – det skjer i samspill med andre. Dette står i tråd med Vygotskijs teori om den proksimal utviklingszone (Engh, 2014, s. 41), som trekker frem at elevene er avhengig av hjelp fra lærer eller medelev til å nå sitt potensielle utviklingsnivå. Gjennom hyppig bruk av hverandrevurdering vil elevene få mulighet til å utvikle seg utover det en hadde klart selv uten hjelp. Det er tydelig at hverandrevurdering er godt forankret i det sosiokulturelle perspektivet og at dette bør være et verktøy som tas i bruk i større grad. Likevel virker det som om fagets relevans er en utfordring som begrenser lærerne i min forskning i å bruke hverandrevurdering som et læringsfremmende verktøy i kroppsøvingsundervisningen. I verste fall kan mangelfull bruk av denne typen vurdering føre til at elevene ikke blir selvregulerte og heller da ikke vil kunne nå sitt potensielle utviklingsnivå i et fag som kroppsøving.

### ***6.3 Tidsklemma – lite tid til å gi gode tilbakemeldinger***

Fremovermeldinger skal veilede elevene, gjøre dem bevisst på læringsstrategier og ikke minst gi de motivasjon videre i læringsarbeidet. Forskning viser at om fremovermeldinger som ikke gis på riktig måte kan virke mot sin hensikt (Hattie & Timperley, 2007). Det var bred enighet blant informantene i denne oppgaven at det å gi grundige og gode tilbakemeldinger i kroppsøving er utfordrende, og dette i stor grad er knyttet til rammebetingelsene i faget, samt fagets relevans. De opplever rammebetingelsene som en begrensning når det gjelder å

praktisere vurdering for læring i kroppsøving. Informantene forteller hvordan selve rammene rundt faget «stjeler tid»; skader, utstyr som skal organiseres, og at man som lærer i tillegg skal være et øvingsbilde. Dette kan ses i sammenheng med hvordan informantene gir tilbakemeldinger til elevene. Forskning viser at det er utfordrende å formulere grundige og konstruktive tilbakemeldinger, slik at eleven faktisk forstår det og kan bruke det aktivt i læringsarbeidet (Engh, 2014, s. 105). Det virker som om det er en stressfaktor rundt tid i undervisningen, noe som preger lærernes valg av både type tilbakemeldinger og hyppigheten av disse. Det kommer frem at det ofte blir «kjappe» tilbakemeldinger på hva som er bra, og at tilbakemeldingene dermed blir lite begrunnet og rettet mot hva eleven kan gjøre videre for å nå målene. Dette står i strid med noen av prinsippene for vurdering for læring (Opplæringslova, 2022, §3-2; Leirhaug, 2016; Hopfenbeck, Tolo, Florez & El Masri, 2013), hvor elevene skal få tilbakemeldinger på hvordan de kan forbedre seg. Imidlertid kommer det frem i intervjuene at elevene får konkrete og mer grundige tilbakemeldinger skriftlig to ganger i året, noe som også nevnes er et krav. Det virker som om informantene opplever at de ikke strekker til, og at de gjerne skulle hatt mer tid til å komme med de gode og grundige tilbakemeldingene oftere. Dette støttes av Sandvik et al. (2014), hvor det kommer frem at vurdering for læring er en krevende vurderingsform, noe som begrunnes i at den foregår i selve undervisningen og skal tilpasses hver enkelt elev. Informantene har kjennskap til og vet hvordan de *bør* gi tilbakemeldinger, men opplever at de ikke får nok tid til å gjøre det så ofte som de føler at de burde.

For å kunne tilpasse tilbakemeldingen slik at den har best mulig effekt, må læreren også vite nivået til den enkelte elev, noe som presiseres i strategiene for vurdering for læring av Black og William (2009). Dette kan ses i sammenheng med Vygotskijs teori om den proksimale utviklingszone (Engh, 2014), hvor det også er sentralt at læreren vet elevenes behov for å kunne veilede den videre, noe som er selve grunnlaget for vurdering for læring. En av informantene trekker også frem utfordringen med å få vurdert helheten av eleven, og knytter dette til at tiden ikke strekker til og at det er mye som skjer i løpet av en kroppsøvingstime, som en ellers ikke møter i vanlig klasseromsundervisning. En mulig konsekvens av lite konstruktive og fremoverrettede tilbakemeldinger kan i verste fall føre til at eleven ikke når sitt fulle potensial, og at utvikling stopper, da det er en grense for hva eleven kan oppnå av kompetanse uten veiledning eller hjelp (Engh, 2014).



Et annet interessant funn i forhold til utfordringer rundt tid er *når* disse tilbakemeldingene gis. Flere av informantene opplever at tilbakemeldingen bør komme tett på for at det skal ha noen nytte eller verdi for eleven, dette til forskjell fra andre fag, for eksempel matematikk. Forskning viser at tilbakemeldinger som kommer tett på har større effekt og er mer hensiktsmessig i selve læringsprosessen, i motsetning til vurdering av en ferdig oppgave, hvor tilbakemeldingen kan komme senere og dermed ha større effekt (Kulik & Kulik, 1988). I et fag som matematikk, der det oftest er et riktig svar og et sluttprodukt, er ikke vurdering i kroppsøving like svarthvitt. I kroppsøving er det mye å ta hensyn til, og informantene opplever at ulike faktorer begrenser muligheten til å gi de gode og grundige tilbakemeldingene.

## **7. Avslutning**

Problemstillingen i denne masteroppgaven hadde som mål å belyse læreres erfaringer og utfordringer med vurdering for læring i kroppsøving. Det ble valgt en kvalitativ tilnærming, hvor fem kroppsøvingslærere ble intervjuet. Som teoretisk grunnlag har Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori og den proksimale utviklingssone blitt brukt. I tillegg ble tidligere forskning belyst og diskutert opp mot funnene.

Det virker som deler av strategiene for vurdering for læring er godt implementert i kroppsøvingslæreres vurderingspraksis. Hverandrevurdering er et element som skiller seg ut, og er mer eller mindre fraværende i vurderingspraksisene. Det kommer frem at dette er et veldig lite brukt verktøy i faget, og lærernes erfaringer og utfordringer med dette knyttes mye til fagets relevans. Elever skal lære gjennom bruk av kroppen, og lærerne forteller at elevene opplever en slik vurderingsmetode som skummelt og utrygt i et fag som kroppsøving. I tillegg viser funnene et stort behov for faglig støtte, med kompetanse- og erfaringsdeling på arbeidsplassen. Fagfellesskapet synes å være svært viktig og har stor betydning for læreres vurderingspraksis. Slik det blir belyst i denne oppgaven, fører tuejobbing til usikkerhet og kroppsøvingslærere føler seg mye alene i vurderingsarbeidet. En kan forklare fraværet av elevinvolvering med manglende kompetanse og erfaring med hverandrevurdering, men også som en konsekvens av et fraværende fagfellesskap. Ferdigheter og kompetanse til å ta i bruk strategiene for vurdering for læring er noe både elever og lærere må bygge opp over tid, slik at denne typen vurderingsarbeid oppleves som nyttig og trygt for elevene i et fag som kroppsøving, og som da blir et verktøy som bidrar til å fremme læring. Selv om egenvurdering og hverandrevurdering

har sin hensikt i å gi elevene motivasjon og lære bedre, så kan det også være et verktøy for læreren i vurderingsarbeidet. Det kommer også frem i mine funn at informantene opplever at de havner i «tidsklemma», og spesielt med tanke på å gi gode og grundige tilbakemeldinger. Dette begrunner de med at i kroppsøving møter de elevene på en annen måte enn i et klasserom, og at det er flere faktorer som binder tid en ellers kunne brukt til å gi elevene gode og grundige tilbakemeldinger. I tillegg erfarer kroppsøvingslærerne at tilbakemeldingene må komme tett på i et fag som kroppsøving, for at det skal ha noen nytte for elevene. Å ta i bruk egenvurdering og hverandrevurdering kan være tidsbesparende vurderingsverktøy, om det gjennomføres kontinuerlig og blir et vurderingsverktøy som både elever og lærere opplever som nyttig.

### ***7.1 Veien videre***

Denne masteroppgaven viser at vurdering for læring er komplekst, og at kroppsøvingsfaget har en utfordring i å implementere dette i undervisningen, slik at både elever og lærere finner det både nyttig og verdifullt. Det kommer frem at kroppsøvingslærere trenger et fagfellesskap hvor en kan diskutere erfaringer og dele kunnskap, samtidig som det er behov for å øke kompetansen rundt de praktiske aspektene av vurdering for læring. For fremtiden antyder det at vi trenger mer forskning på vurdering for læring i kroppsøving, spesielt med tanke på elevinvolvering, noe som virker å være en utfordring i et fag som kroppsøving. Det hadde vært interessant og undersøkt elevers opplevelse og erfaring rundt egenvurdering og hverandrevurdering, og om dette samsvarer med lærernes opplevelser av elever i ungdomsskolen som sårbare og umodne.

## Litteraturliste

- Arnesen, T. E., Nilsen, A.K., & Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finnst ikkje". Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FOU i praksis*.
- Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), ss. 5-31.  
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.
- Black, P., & William, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), ss. 551-575.  
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2003). *Assessment for Learning: Putting it Into Practice*. McGraw-Hill Education.
- Borgen, J. S., & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden* 14(1).  
<https://doi.org/10.5617/adno.8099>.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2018). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* . (3. utgave). Cappelen Damm AS.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), ss. 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), ss. 589-597.  
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>.
- Engh, R. (2014). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. (1. utgave). Høyskoleforlaget.
- Evensen, K. (2021). *Vurdering i kroppsøving*. (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), ss. 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.

- Hay, P., & Penney, D. (2013). *Assessment in Physical Education: A sociocultural perspective*. Routledge.
- Hopfenbeck, T. (2011). Vurdering og selvregulert læring. *Bedre skole* (4), ss. 26-30.
- Hopfenbeck, T., Tolo, A., Florez, T., & El Masri, Y. (2013). "Balancing Trust and Accountability? The Assessment for Learning Programme in Norway: y: A Governing Complex Education Systems Case Study. *OECD Education Working Papers*.  
<https://dx.doi.org/10.1787/5k3txnpqlsnn-en>.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykolog*. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Jensen, R. (2008). *Læring og vurdering (LOV): Virksomhetsvurdering - et innspill til vurdering i skolen. Delrapport 1*. Høgskolen i Østfold.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag AS.
- Kulik, J. A., & Kulik, C.-I. C. (1988). Timing of Feedback and Verbal Learning. *Review of Educational Research*, 58(1), ss. 79-97.  
<https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.2307/1170349>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norske Forlag.
- Leirhaug, P. E. (2015). Exploring the relationship between student grades and assessment for learning in Norwegian physical education. *European Physical Education Review*, 1(17). <https://doi.org/10.1177/1356336X15606473>.
- Leirhaug, P. E. (2016). *"Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring". En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge*. [Doktorgradsavhandling]. Norges Idrettshøgskole. Hentet fra Norges Idrettshøgskole:  
<https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2419782/Leirhaug%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2015). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), ss. 616-631. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>.
- 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), ss. 624-650. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.975113>.
- Opplæringslova. (1998). *Forskrift til opplæringslova - Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring*. Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Pintrich, P. R. (2010). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), ss. 219-225. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_3](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3).
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sandvik, L. V., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I., Mordal, S., & Buland, T. (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Program for lærerutdanning, NTNU. <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/fivis-sluttrapport-desember-2014.pdf>.
- Shabani, K. (2014). Applications of Vygotsky's sociokultural approach for teachers. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1252177>.
- Stortingsmelding nr. 16. (2006-2007). ...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring.
- Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Observations on the National Assessment for Learning Programme (2010-2018). Skills development in networks*.

- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Involver elever og lærlinger i vurderingsarbeidet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/involvering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Kjennetegn på måloppnåelse - kroppsøving 10. trinn*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-kroppsoving-10.-trinn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Undervisvurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Vinje, E. E., & Brattenborg, S. (2021). *Fremdeles vurderingsanarki i kroppsøving*. Hentet fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/kroppsoving-opplaeringsloven-vurdering/fremdeles-vurderingsanarki-i-kroppsoving/274227>
- Vygotskij, L. S. (1986/2001). *Tenkning og tale*. (Bilendeberg, T-J. & Roster, M. T., Overs.). Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt 1986).
- Widerberg, K. (2005). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Universitetsforlaget.

## Vedlegg

### Vedlegg 1. Samtykkeerklæring

# Vil du delta i forskningsprosjektet ” Vurdering for læring i kroppsøving - fra et lærerperspektiv ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse kroppsøvingslæreres utfordringer og erfaringer knyttet til vurdering for læring i kroppsøvingsfaget. I dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Bakgrunn og formål

Jeg heter Ingvild Hellem og skal til våren avslutte min mastergrad i kroppsøvings- og idrettsvitenskap ved Nord Universitet. Formålet med dette prosjektet er å få en bredere forståelse for vurderingspraksisen vår i kroppsøvingsfaget - hvilke erfaringer en har rundt temaet, samt se på hvilke utfordringer det er knyttet til vurdering i faget. Gjennom et intervju så vil jeg få frem kroppsøvingslærernes opplevelser omkring dette. Jeg vil ta for meg vurdering generelt, men vil etterhvert snevre det inn på vurdering for læring i faget.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I forskningsprosjektet har jeg trukket ut informanter ut i fra følgende kriterier: (1) underviser på en skole som er karakterpraktiserende (2) lærerne må ha undervist i minst tre år i kroppsøvingsfaget, dette for erfaringen sin del, (3) undervise på ungdomsskole (for å begrense).

### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju, hvor jeg underveis vil ta lydopptak, samt skrive notater. Det vil ta deg ca. 30-45 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om *vurdering*, og *vurdering for læring* knyttet opp mot kroppsøvingsfaget. Spørsmålene vil rette fokus mot dine erfaringer, samt hvilke utfordringer du opplever rundt dette i kroppsøvingsfaget.

### 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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til innsamlingsdata er Ingvild Hellem (student) og Idar Lyngstad (veileder). Navn og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt

fra øvrige data. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, da det vil brukes kodenavn gjennom hele analysen, ingen personopplysninger vil være med.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Alle person- og kontaktopplysninger, samt lydopptak og notater fra intervju vil bli destruert ved prosjektslutt.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Ingvild Hellem 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:

Ingvild Hellem  
[ingvildhellem@gmail.com](mailto:ingvildhellem@gmail.com)  
tlf.: 99 32 60 24

Idar Kristian Lyngstad  
[idar.k.lyngstad@nord.no](mailto:idar.k.lyngstad@nord.no)  
tlf.: 95778167

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen  
Ingvild Hellem

Idar Kristian Lyngstad  
(Veileder)

Ingvild Hellem  
(Student)

## **SAMTYKKEERKLÆRING**

---

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “*Vurdering for læring i kroppsoving - fra et lærerperspektiv*”, og har fått anledning til å stille spørsmål.

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 2. Godkjenning fra NSD

27.04.2022, 22:04

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### Vurdering

**Referansenummer**

606755

**Prosjekttittel**

Vurdering for læring i kroppøvningsfaget - fra et lærerperspektiv

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Kroppøving, idrett og friluftsliv

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

Idar Kristian Lyngstad, idar.k.lyngstad@nord.no, tlf: 95778167

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Ingvild Hellem, ingvildhellem@gmail.com, tlf: 99326024

**Prosjektperiode**

01.09.2021 - 10.06.2022

**Vurdering (1)****12.11.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 12.11.2021. Behandlingen kan starte.

**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.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 10.06.2022.

**LOVLIG GRUNNLAG**

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

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

### Vedlegg 3. Intervjuguide

## INTERVJUGUIDE

### Innledning

- Presentasjon av studien og meg selv
- Info om opptak og transkribering
- Info om håndtering av datamateriale (anonymitet)
- Informere om informantens rett til å trekke seg

### Innledende informasjon om informanten

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke årstrinn underviser du på?
- Hvor mange kroppsøvingsskinner underviser du? Hvor mange elever ca.?
- Hva liker du best med jobben din?

Tema	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål	Notater
Faget kroppsøving	Hvorfor bør vi ha kroppsøving i skolen?  Hvorfor er kroppsøving viktig eventuelt mindre viktig i skolen?  Opplever du at elevene er motiverte for kroppsøving?		
Vurdering i kroppsøving	Hva er vurdering og hvorfor vurderer vi?  Hva tenker du om vurdering i kroppsøving?	Hva tenker du er den største utfordringen med vurdering i kroppsøving?	
Vurdering for læring i kroppsøving	Hvordan presenterer du faget for elevene?	- Snakker du med elevene om hva de skal lære før de begynner med en aktivitet?  - Får elevene en oversikt over hvilke kriterier/mål som ligger	



	<p>På hvilken måte tenker du at <i> vurdering for læring </i> kan være et redskap for læring?</p> <p>Gjennomfører du noen form for tester for å måle egenskaper eller teknikker hos elevene?</p>	<p>forbedre seg? Hvor lenge kjører dere samme aktivitet feks. ?</p> <p>Eventuelt hvordan/hvilke?</p>	
<p>Fagfornyelsen og vurdering / vurdering for læring</p> <p><i>Si noe om fagfornyelsen her.</i></p>	<p>Hva tenker du om Fagfornyelsen og vurdering i kroppsøving?</p> <p>Hva tenker du om Fagfornyelsen og vurdering for læring i kroppsøving?</p> <p>Føler du at du har nok kompetanse om vurdering og vurdering for læring i kroppsøving?</p>	<p>Hvilke utfordringer møter du?</p> <p>Opplever du noen begrensninger i forhold til vurdering i kroppsøving?</p> <p>Hvorfor/hvorfor ikke?</p>	
Spørsmål	Her kan informanten få snakke litt fritt og komme med spørsmål.		
Oppsummering/av slutning	<p>Summere opp hovedtemaer og ta opp om noe eventuelt er litt uklart.</p> <p>Takke for intervjuet</p>		

**Vedlegg 4. Tabell 1: Koding og meningsfortetting**

KODING	MENINGSFORSETTING
<p>Rammefaktorer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organisering</li> <li>- Læreplan</li> <li>- Fagets status i skolen</li> </ul>	<p>Kroppsøving – nedprioritert i skolen, andre fag kommer først, kroppsøving i siste rekke.  Vanskelig å bygge vurdering på konkrete observasjoner, kan ha observert noe, men ikke alt.  Fagfornyelse – litt mer diffust. Mer innsats, det å ha evnen til å se det er vanskelig, elevene altså. De føler kanskje de har hatt 100% innsats, men du ser noe annet. Vanskelig å vurdere.  Opplever at kroppsøving ikke er så svarthvitt som andre fag, vanskeligere å vurdere.  Alle ønsker mindre tvejobbing, ha mer utstyr,  Stor utfordring – hva skal jeg prioritere? Observer eller delta aktivt selv. Her varierer det fra lærer til lærer.  En lærer: Vi vurderer sammen, etter en periode med tre tema (9 uker). Mer tid, men får mer helhetlig bilde av eleven. Blir gode diskusjoner. Tre lærere på samme trinn, underviser i temaer de er trygge på og har god kompetanse i – positivt om en lærer «slutter», alltid en som har oversikten.  Virker som om det er opp til skoleleder å prioritere kroppsøving i fagteam, noen steder blir det prioritert, andre ikke. Opplever at andre lærere (som ikke har kroppsøving), tenker at kroppsøving ikke er så viktig.  Faget blir nedprioritert, det sier alle. En god nr 2. «Jeg synes kanskje vi må rope høyere for å få det til, fagteam altså».  Stor forskjeller på skoler og hvordan faget prioriteres. Bør det legges føringer her? Fokus.  Fagfornyelsen – du jobber med flere mål i en time. Flere sidesittere før Fagfornyelsen, målene er mindre prestasjonsrettet. Fair play begrepet borte, det er bra, å gjøre andre gode og anerkjenne er bedre, mer konkret. Det er mye mer åpent, det kan være en utfordring, det er mindre ballaktiviteter i nye læreplanen, det heter bevegelsesaktivitet, det å klare å variere det nok kan være en utfordring også.  Lærerne virker usikre når jeg spør om de har nok kompetanse om vurdering og vurdering for læring «har sikkert ikke.. men liker å tro at jeg har det selv». Peker på viktigheten av å ha gode rutiner og jobbe med andre. En annen sier at man er usikker på om de gjør det rett (profesjonelt skjønn).  Kroppsøving blir oppfattet som et pausefag – lekefag. Det henger igjen hos elevene – de er litt «skadet» av den oppfatningen. Kroppsøving må gi mening. (rammene er viktige) Og hvis vi skal kjøre for eksempel basket, så vet vi ikke om det er nok baller der akkurat i dag, selv om det var det forrige uke. Faget blir nedprioritert generelt.  Organisering – ulikt? Samarbeid på tvers av lærere kontra tvejobbing.</p>

	<p>Annen utfordring – forutsetningene til elevene, vi bestemmer aktivitetene, hvordan vi tilrettelegger for at elevene får vist det de kan.</p> <p>Rammen igjen – du kjører en aktivitet, så skal du instruere, så kommer det en skade, så har tiden plutselig gått.</p> <p>Kroppsøving har to timer i uka, noen kjører to timer i samme slengen – mer tid til vurdering. En time – lite tid.</p> <p>Organisering er viktig.</p> <p>Vektlegging</p> <p>En annen utfordring: Elevenes oppfatning av seg selv kan være en utfordring med vurdering i kroppsøving. Fordi det er ikke svarthvitt som på en matteprøve, her er det et skjønn, og noen elever ser ikke seg selv eller blir fort uenig i vurderingen. Dermed har de mer vanskeligheter med å ta til seg tilbakemeldingene. Det er ikke mange tilfeller av dette, men det skjer.</p> <p>Vet at det er en endring, omstilling ved endringer i læreplanen.</p> <p>Synes innsats, samarbeid og ferdighet er vanskelig å vurdere.</p> <p><i>«Kroppsøvinga er liksom det friminuttet blant fagene».</i></p> <p>Forandret seg mye siden 2010, med kriterier til kjennetegn på måloppnåelse</p> <p><i>«Kroppsøvinga er liksom det friminuttet blant fagene».</i></p> <p>Forandret seg mye siden 2010, med kriterier til kjennetegn på måloppnåelse</p> <p>Planlegger slik at elevene får mulighet til å forbedre seg.</p>
<p>Tidsutfordring</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vanskelig å se helheten</li> <li>- Tidspunkt for tilbakemelding</li> <li>- Krevende med gode tilbakemeldinger underveis</li> </ul>	<p>Tidsutfordring – krevende, lite tid til å gi gode tilbakemeldinger, MÅ vurdere der å da, vanskelig å se helheten, rammen (gå ned til gymsal, utstyr, forarbeid, lite tid, dusjing, rydding osv.)</p> <p>Tilbakemeldinger – bør komme tett på, når ting skjer, for at det skal være enkelt for eleven å bruke den til noe.</p> <p>Tidsutfordring og gi den gode grundige og konkrete tilbakemeldingen i timene.</p> <p>Utfordring å gi like mye til alle, noen er mer synlig og tar mer plass.</p> <p>For mye tilbakemeldinger på hva som er bra, tidkrevende å gi gode tilbakemeldinger på hva som kan forbedres.</p> <p>Vanskelig å gi gode nok tilbakemeldinger slik at de skjønner det. Største utfordring er tida og hvordan en kan utnytte tida bedre. Lite tid til å gi gode tilbakemeldinger.</p>
<p>Elevinvolvering/medvirkning -</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nytteverdi</li> <li>- Aktivitetsfag vs. læringsfag</li> <li>- Tid – prioriterer ikke dette</li> <li>- Involveres i aktivitetene, men ikke i vurderingsarbeid</li> <li>- Hverandrevurdering</li> </ul>	<p>Lærere er flinke til å gå gjennom mål for timen.</p> <p>Bruker automatisk mer tid på de som søker seg ut av faget, de som får det til blir kanskje litt glemt. Er stort sprik i klassene.</p> <p>Flere av lærerne mener elevene er for umodne, spesielt i 8. og 9.trinn, til å være med på utforming av kjennetegn på måloppnåelse, eller hverandrevurdering. Igjen, lite tid, mye tid går til annet, prioriterer ikke dette. Elevene involveres i hvilke aktiviteter som skal kjøres, men lite i vurderingsarbeid.</p> <p>Fokus på fremoverrettet feedback. Skummet med hverandrevurdering i kroppsøving, må være trygge på</p>

	<p>hverandre i en sånn setting som kroppsøving er. Gjøres i gruppe ikke enkeltvis.</p> <p>Elevene er med på drøftingen rundt hva som skal vurderes, men får ikke tillit til å bestemme. God relasjon er viktig for om eleven tar til seg tilbakemeldinger. Var på kritikk.</p> <p>Opplever at elevene er sultne på å høre hva de kan gjøre for å forbedre seg.</p> <p>Læreren uttrykker ift elevinvolvering at han vet hvordan det skal være, men det blir ikke gjort alltid. Hva som skal vurderes er det lærerne som bestemmer, går igjen hos ALLE.</p> <p>Elevinvolering – umodne, ikke fokus, tar seg ikke tid til det. Alle involverer elevene i å velge aktiviteter og de kan komme med ideer, det blir ikke gjort med hva som skal vurderes. «Jeg har prøvd noen ganger, å få de til å tenke «hva er viktig å se på her», og da er det veldig lite forståelse for det type arbeid, de er litt umodne rett og slett».</p> <p>Opplevelse om egenvurdering, elevene ble helt sjokkert og skjønnte ikke hvorfor de i alle dager skulle involveres på det vise her.</p> <p>Ingen hverandrevurdering: Sårbar gruppe, skummelt i kroppsøving, 9.trinn, hormoner, stress.</p> <p>Opplevd elever som begynner å gråte når de skal fortelle hva de vurderer.</p> <p>Ser endring i elevgruppa: Sårbare, tåler lite, hverandrevurdering blir dermed opplevd som negativt. De krever ikke mye av seg selv eller setter ikke høye mål. Må se an gruppa.</p> <p>Egenvurdering blir kjørt noen ganger etter et tema over en lengre periode. Hverandrevurdering har IKKE blitt kjørt.</p> <p>Det går igjen at spesielt 10.trinn er mer inn i sin egen læring og vurdering, at de første to årene på ungdomsskolen så er elevene mer umodne. Aktivitetsfag i 8.trinn, et læringsfag i 10.trinn – fra elevperspektivet (henger igjen fra barneskolen)</p>
<p>Fortrolighet til begrepet vurdering og vurdering for læring</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Negativt ladet ord</li> <li>- Underveisvurdering eller fremovermelding mer brukt</li> </ul>	<p>Vurdering som begrep – negativt, forbindes med tallkarakter</p> <p>«De fire prinsippene er jo der, men man bruker ikke vfl-begrepet, man bruker kanskje mer underveisvurdering og formativ vurdering».</p> <p>Vurdering er et negativt ladet ord, bidrar til prestasjonsfokus.</p>
<p>Tuejobbing</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prioritering i skolen</li> <li>- Vurderingskompetanse</li> <li>- Profesjonelle skjønn – usikker</li> </ul>	<p>Lærerne virker usikre når jeg spør om de har nok kompetanse om vurdering og vurdering for læring «har sikkert ikke.. men liker å tro at jeg har det selv». Peker på viktigheten av å ha gode rutiner og jobbe med andre. En annen sier at man er usikker på om de gjør det rett (profesjonelt skjønn). De er selvkritiske, og tenker at bør gjøre mer av det, men så blir det ikke gjort.</p> <p>Virker som om lærerne vet hva vfl er, og hvordan de kan gjøre det, men det tar seg ikke tid til det.</p> <p>Jobber på hver sin tue. Lite samarbeid med kollegaer.</p> <p>Trenerrolle vs lærerrollen (konflikt).</p>



	<p>Alle uttrykker at det trenger mer tid med kollegaer i fagteam for å få styrket sin vurderingskompetanse. Flere faglærere inn samtidig, strever man i matte får man SU inn med en gang, ikke i kroppsøving. Ikke en fagarbeider en gang.</p> <p>Utfordring etter fagfornyelsen – hvordan har andre endret vurderingspraksisen sin? Gjør jeg det rett? Hvordan vektlegger man kompetansemål? Savner mer samarbeid og fagteam her.</p> <p>«Det er i kroppsøving jeg har mest studiepoeng i, men det er det faget jeg er mest usikker på vurderingsmessig». – Planlegging og kompetanse, rammene, dette går igjen her. «Synet på kroppsøving må endres, det må bli sett opå som like viktig fag, for elevene trenger like mye av det». Det er store mål i læreplanen «Livslang bevegelsesglede», effektene ved dette, tatt mer alvorlig. Det er store ord, GOD HELSE, kommer inn her også.</p> <p>Føler seg ikke usikker, men det å vite at man gjør det noe lunde likt.</p> <p>Utdanninga: «Vet ikke om vfl ble brukt, kan ikke komme på det».</p> <p>«Jeg føler ikke at jeg er knallgod på vurdering enda, selv om jeg har hatt faget i 13 år».</p> <p>Vanskelig å omstille sin egen vurderingspraksis. Vurderingskompetanse, erfaringsdeling, kunnskapsdeling fagteam</p> <p>Hva trenger vi får å få styrket vurderingskompetansen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fagteam</li> <li>- Fagteam, seminar på tvers av skoler</li> <li>- Nevnes at «alle vurderer forskjellig», hva vektlegges</li> </ul> <p>Ikke vært mye kompetanseheving på vurdering og vfl. Savner «kurs» når nye læreplaner kom, på vurdering i kroppsøving.</p> <p>Føler seg mye alene.</p>
--	--