

MASTEROPPGAVE

Emnekode: MKI210

Navn: Raymond Grytbakk Korsnes

Vurdering for læring i kroppsøving fra et lærerperspektiv i videregående skole

En kvalitativ studie om hvordan oppfatter og praktiserer lærere vurdering for læring i kroppsøving, og hvilke utfordringer beskriver de i forbindelse med vurdering for læring i faget?

Dato: 17.05.2022

Totalt antall sider: 61

Forord

Resultatet av masteroppgaven har blitt til gjennom to år der det har vært blandede følelser etter to lange år som far, lærer på videregående skole og andre verv som har gjort perioden både lang og hektisk. Allikevel har jeg funnet perioden mest interessant, utfordrende, lærerik og har alltid slått tilbake sterkere etter lange dager.

Vurdering i kroppsøving har alltid interessert meg, og fra første dag som lærer har jeg ønsket å utfordre meg selv og andre om teamet vurdering i kroppsøving. Jeg har søkt etter, og tatt på meg verv både i Trøndelag fylke, Utdanningsdirektoratet og NTNU når det gjelder jobboppgaver innenfor faget kroppsøving, og særlig vurdering. Ettersom årene har gått, har jeg i større grad blitt mer interessert i vurdering for læring, da det hele startet egentlig mest med interesse i vurdering av læring, og karakterer. Jeg føler nå at jeg er på rett vei som lærer innenfor kroppsøving. Jeg vier mye mer oppmerksomhet til vurdering for læring nå enn før, og fått mye mer interesse for dette med å optimere læringen hos eleven. Etter å ha skrevet min review om vurdering i kroppsøving, fikk jeg både bekreftelser og fant mangler når det gjelder vurdering for læring. Derfor ønsket jeg å fortsette med dette spennende og debatterte temaet i faget.

Jeg ønsker å takke alle lærerne som har hjulpet meg gjennom to år fra Nord Universitet der jeg har oppdatert meg faglig, og lært mye nyttig som vil komme godt med i fremtiden i nye arbeidssituasjoner.

Jeg ønsker å takke Idar Kristian Lyngstad som har vært min veileder og mentor det siste året med masteroppgaveskrivingen. Idar er flink til å ta tak i det som er aktuelt og viser faglig tyngde på sitt felt. Dette har gitt meg en trygghet. Takk til ledelsen ved Skjetlein videregående skole som har tilrettelagt på en svært god måte og gitt meg denne muligheten.

Takk også til dere som har vært sparringspartnere og ikke minst informantene som har bidratt med verdifulle tilbakemeldinger og informasjon.

Til slutt ønsker jeg å takke venner og familie som alltid er til stede, og gjør hverdagen min mye enklere og innholdsrik.

Dato 17.05.22

Raymond Grytbakk Korsnes

Sammendrag

Innføringa av læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) førte til at det ble økt satsing på vurdering i opplæringa i skolen.

Med utgangspunkt i kvalitative data fra undersøkelse blant kroppsøvlingslærere på videregående skole, har det blitt sett på hvordan lærere oppfatter og praktiserer vurdering for læring, og hva som er utfordrende med vurdering for læring blant kroppsøvlingslærere. Det er brukt teorier fra Black og Wiliam (1998) og (2009), samt teori fra Hay og Penney (2013) og aktuelle studier som grunnlag for drøftinger.

Resultater viser at lærere har et snevert syn på hvordan en oppfatter vurdering for læring i kroppsøving. Kompetansemålene preger hvordan lærere oppfatter vurdering for læring og det er tydelig at kroppsøvlingslærere jobber mye alene om vurdering for læring. Lærerne i faget er allikevel dyktig i å praktisere feedback gjennom muntlig dialog med elevene i det læringssituasjonen oppstår. Lærerne liker tydeligvis å praktisere vurdering for læring «når det er ferskt». Det kommer også fram at det å bruke elevene som læringsressurs for hverandre og la elevene eie egen læring skjer knapt. Elevens forutsetninger som har blitt mer omtalt den siste tiden er noe som er utfordrende for lærerne. Lærerne ønsker mer tydelighet i hva som ligger i elevens forutsetninger og samtidig er de usikre på hvordan skal man ta hensyn til elevens forutsetninger i vurderingsarbeid. Det å forstå lovverket og læreplan kan også oppleves utfordrende for lærerne, og lærerne ønsker en mer tydelighet og konkretisering. Til slutt kan man si at lærerne har fortsatt en vei å gå for å kunne praktisere vurdering for læring nok og godt nok.

Abstract

The introduction of the curriculum for the Knowledge Promotion (LK20) led to an increased focus on assessment in school education.

Based on qualitative data from surveys among physical education teachers in upper secondary school, it has been looked at how teachers perceive and practice assessment for learning, and what is challenging about assessment for learning among physical education teachers.

Theories from Black and Wiliam (1998) and (2009) have been used, as well as theory from Hay and Penney (2013) and current studies as a basis for discussions.

Results show that teachers have a narrow view of how one perceives assessment for learning in physical education. The competence goals characterize how teachers perceive assessment for learning and it is clear that physical education teachers work a lot alone on assessment for learning. The teachers in the subject are nevertheless skilled in practicing feedback through oral dialogue with the students in the learning situation that arises. Teachers obviously like to practice assessment for learning "when it is fresh". It also emerges that using the students as a learning resource for each other and letting the students own their own learning hardly happens. The student's prerequisites, which have been discussed more recently, are something that is challenging for the teachers. The teachers want more clarity in what is in the student's prerequisites and at the same time they are unsure of how to take into account the student's prerequisites in assessment work. Understanding the legislation and curriculum can also be experienced as challenging for the teachers, and the teachers want more clarity and concretization. Finally, one can say that teachers still have a way to go to be able to practice assessment for learning enough and well enough.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
Abstract	3
1.0 Introduksjon	5
2.0 Problemstilling	7
3.0 Teorigrunnlag for studien og tidligere forskning	8
3.1 Teoretisk grunnlag for studien fra Black og Wiliam (1998) og tidligere forskning	8
3.2 Teori om prinsipper fra Black og Wiliam (2009), teori fra Hay og Penney (2013) og tidligere forskning	10
4.0 Metode	16
4.1 Valg av metode	16
4.2 Rekruttering av informanter og utvalget	16
4.3 Datainnsamling	17
4.4 Dataanalyse	19
4.4.1 Transkribering	19
4.4.2 Refleksiv tematisk analyse	20
4.4.3 Overførbarhet	22
4.4.4 Gyldighet.....	23
4.4.5 Pålitelighet	23
4.4.6 Transparens	23
4.4.7 Tolkning.....	24
4.5 Forskningsetiske forhold.....	24
5.0 Resultater	25
5.1 Hvordan kan det forklares hvordan lærerne oppfatter vurdering for læring.....	25
5.2 «Når det er ferskt» - noe som sier hvordan lærere praktiserer vurdering for læring	28
5.3 Er læreplan og lovverket for uklart for lærerne? Noe av det som er utfordrende med vurdering for læring....	33
6.0 Drøfting	35
6.1 Hvordan kan det forklares hvordan lærerne oppfatter vurdering for læring.....	35
6.2 «Når det er ferskt» - noe som sier hvordan lærere praktiserer vurdering for læring	37
6.3 Er læreplan og lovverket for uklart for lærerne? Noe av det som er utfordrende med vurdering for læring....	42
7.0 Konklusjon	43
7.1 Veien videre	44
Litteraturliste	45
Vedlegg	51
Vedlegg 1. Intervjuguide.....	51
Vedlegg 2. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt	55
Vedlegg 3. Vurdering fra NSD	58

1.0 Introduksjon

Det å ønske å vurdere noe, betyr at det finnes noe som det er verdt å søke etter (Hay & Penney, 2013). Vurdering har blitt mer sentralt i moderne utdanningspraksis verden over og blitt mer anerkjent som viktig for læring (Hay & Penney, 2013). Gjennom flere studier fant man at vurdering for læring (vfl) er viktig for optimering av læring hos elevene, men samtidig så blir ikke vfl brukt nok og godt nok i forbindelse med læring hos elevene (Leirhaug & Annerstedt, 2016; Chng & Lund, 2018; Leirhaug, 2016; Lyngstad et al., 2020). Selv om forskning på vurdering i kroppsøving har tatt seg opp de siste 20-årene, er det fortsatt mangler (Hay & Penney, 2013), og det er lite forskning som er gjort på LK20 om vurdering i kroppsøving. Dette er også naturlig ettersom LK20 trådte i kraft ved skolestart i 2020. Et av målene med LK20 var mer og bedre læring (Regjeringen, 2019), og med mer og bedre læring kan dette gi en sammenheng med vfl. Utdanningsdirektoratet (2020) sier også at vfl har betydning for elevens læring, og vfl anbefales å innlemmes i kroppsøvingfaget i skolen (Tolgfors et al., 2021). Hay og Penney (2013) påpeker også at lærerne må utvikle sin vurderingskompetanse som en del av vfl. Læreplanen i kroppsøving har blitt endret på alle trinn og det er viktig å sette seg inn i hva som står i lovdata og i læreplanen for å forstå hvordan vfl i kroppsøving skal skje. Ifølge lovdata (2020) § 3-3 så er formålet i faget blant annet å kunne legge til rette for læring og være med å bidra til at eleven har lyst til å lære. En skal også kunne fortelle eleven hvor eleven ligger an med sin kompetanse i nuet, og vurderingen skal basere seg på kompetansemålene. Forutsetninger, fravær, orden og atferd skal ikke inn som en del av vurderingen i faget, og innsats skal bare være en del av vurderingen når det står i læreplanen. Ser man derimot til læreplanen i kroppsøving, så kan man lese motsigelser til det som står i lovdata. En kan bli usikker på hva som gjelder om vurdering i faget kroppsøving, fordi i støtteskrivet «vurdering i kroppsøving», som er ment som en støtte for å vurdere elevens kompetanse, står det at forutsetninger er omtalt i enkelte kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2021). Hvordan forutsetninger er omtalt blir igjen usikkert. Man kan for eksempel se at i et kompetansemål fra VG3 nevnes forutsetninger i setningen. Mens Evensen og Østerlie (2021) nevner at elevene øver alltid ut ifra forutsetninger, og at forutsetninger er inkludert i kompetansemålene uten at det er nevnt. Gjøvlme og Evensen (2021) sier at forutsetninger er innarbeidet i kompetansemålene og at lærer må bruke sitt profesjonelle skjønn i vurderingsarbeidet, noe som igjen kan tyde på at er det mulig for lærer å bruke sitt tolkning- og handlingsrom når man skal ta hensyn til forutsetninger, og hvilke forutsetninger man bruker når man skal vurdere. Hay og Penney

(2013) kan også bekrefte at når det gjelder vurderingskompetanse, så skal lærer tolke læreplanen og gi informasjon til elevene om hvordan de blir vurdert. Før det endelige støtteskrivet «vurdering i kroppsøving» kom, påpekte Vinje og Brattenborg (2021) og sier at det er fremdeles vurderingsanarki i kroppsøving. Vinje og Brattenborg (2021) lurer også på om skal faktisk forutsetninger telles ved vurdering i kroppsøving? Noe av dette støttes fra blant annet Modell og Gerdin (2021) der de sier at vurdering er stadig et vedvarende problem i kroppsøving. Vinje og Brattenborg (2021) beskriver videre denne prosessen fra høsten 2020 til våren 2021 der støtteskrivet «vurdering i kroppsøving» hos Utdanningsdirektoratet ble publisert, men ble trukket tilbake for å bli publisert på nytt. Grunnlaget for at støtteskrivet ble publisert for så å bli trukket tilbake dreide seg om uklare formuleringer (Vinje & Brattenborg, 2021). Det er så viktig at støtteskriv og læreplanen i sin helhet er tydelig og har sammenheng med lovdata slik at lærere som skal vurdere kan gjøre dette på en korrekt og forsvarlig måte. Ser man på historikken bak debatter om vurdering i kroppsøving ble det senest diskutert om en skulle droppe karakter i kroppsøving høsten 2020 (Vinje & Brattenborg, 2020), der Sæle et al., våren (2021) kontret med at selvsagt skal det være karakter i kroppsøving. Grunnlaget for debatten er mangel på tydelige nok retningslinjer for vurdering i kroppsøving, men også at det stadig vekk har skjedd endringer i hvordan man skal vurdere elevene fra LK06 til i dag, der faktorer som innsats og forutsetninger har blitt inkludert som en del av vurderingen i læreplanen. Som man ser ut ifra dette og hvordan man leser læreplanen, lovdata og ressurser som er ment som støtte til læreren i vurderingsarbeidet, kan det åpne seg rom for tolkning hos den enkelte lærer. Det profesjonelle skjønnet til læreren er så viktig fordi læreplanen i dag ikke har bare målbare faktorer som hvor raskt man skal for eksempel løpe på en 3000-meter. Lærers profesjonelle skjønn kan ikke erstattes med skjema der man skal krysse av hvor raskt en elev løper, og Prøitz og Borgen (2010) viser til at noe av det lærerne synes er krevende er når lærere skal bruke sitt profesjonelle skjønn i vurderingen av forutsetninger og innsats. Når det gjelder vfl så påpeker Leirhaug (2016) at faglærere i kroppsøving har en vei å gå for å få vurdering til å være vfl og ikke vurdering av læring (val). Val skiller seg ut fra vfl på den måten at val er når en karakter/begrunnelse er satt så er den endelig og vedtatt, og val fungerer på den måten som kontroll og ikke læring (Helle, 2020). På denne måten synes jeg vfl blir mest interessant da man skal sette søkelys på selve læringen underveis hos eleven, og hvordan man kan legge til rette og optimere læring hos eleven.

Oppgaven er bygget opp på følgende måte: Introduksjon og teorigrunnlag for studien med tidligere forskning. Problemstilling og metodekapittel. Resultater og drøftinger med konklusjon. Presenterer tema og argumenterer for hvorfor vfl er aktuelt å skrive om. Har med relevante teorier og studier for studien. Presenterer problemstillingen. Presenterer metoden og mine begrunnelser. Viser til resultatfunn med drøftinger og kommer med konklusjon. Veileder har også vært inne og gitt sine råd om oppbygning, og hvor mye omtrent hver del av oppgaven bør inneholde av antall sider.

Bilde 1. Viser oppbygging av oppgaven (Furseth & Everett, 2020, s.176-177)

Forside:	Angi kort tittel – eventuelt med en lengre undertittel – samt forfatter, årstall, studiested.	Konklusjon:	Oppsummering av funnene, begrensninger av forskningen: styrke og svakheter samt implikasjoner for fremtidig forskning (omkring 10 prosent).
Sammendrag:	En kort oppsummering av hele oppgaven. Ofte skal også et engelsk sammendrag følge. Studiestedet har gjerne en standard for oppsettet.	Litteraturliste:	Alfabetisk liste over de referanser som fremkommer i teksten.
Innhold:	Oversikt over nummererte hovedoverskrifter og underoverskrifter med sidehenvisninger.	Vedlegg:	Eksempelvis: intervjuguide, spørreskjema og liknende som er brukt i oppgaven.
Førord:	Takk til veileder og andre relevante personer og institusjoner.		
Innledning:	En presentasjon av oppgavens tema, begrunnelse av hvorfor oppgaven er viktig, forskningsspørsmålene (overordnede og presiserte), data, analysemetoder og gangen i oppgaven (omkring 10 prosent).		
Litteratur:	Beskrivelse av den relevante forskningslitteraturen på feltet, deretter en kritisk analyse og diskusjon av sentrale deler. Av og til er denne delen inndelt i separate kapitler, og av og til er den inkorporert i andre deler av teksten (omkring 20 prosent).		
Forskningsspørsmål:	Presentasjon, begrunnelse og presisering av forskningsspørsmålene.		
Metode:	Presentasjon av metode(r) og begrunnelser for bruken av visse metoder fremfor andre ut fra forskningsspørsmålene (omkring 20 prosent).		
Analysen:	Presentasjon og fortolkning av data. Resultater og funn, inkludert tabeller, grafiske fremstillinger og statistikk (omkring 25 prosent).		
Diskusjon og kritikk:	Kritisk analyse, diskusjon og kritikk av resultatene og funnene (omkring 15 prosent).		

2.0 Problemstilling

Hensikten med dette prosjektet er å undersøke kroppsøvlingslærere på videregående skole (vgs) i Norge om hva som er deres oppfatning av vurdering for læring og hvordan lærerne praktiserer vurdering for læring. Hva som kan være utfordrende med vurdering for læring er også interessant å ha med i dette prosjektet. Gjennom å få en dypere innsikt kan dette bidra til en forsterket og/eller ny kunnskap fra lærers perspektiv. For å forsterke og/eller danne ny kunnskap om lærers oppfatninger, praktisering og utfordringer om vurdering for læring i kroppsøving vil jeg undersøke følgende:

Hvordan oppfatter og praktiserer lærere vurdering for læring i kroppsøving, og hvilke utfordringer beskriver de i forbindelse med vurdering for læring i faget?

3.0 Teorigrunnlag for studien og tidligere forskning

Før jeg opplyser det teoretiske grunnlaget for studien vil jeg forklare begrepene summativ og formativ vurdering.

Leirhaug (2016) påpeker at det har vært mye summativ vurderingspraksis i kroppsøvningsfaget i norske skoler, og med summativ vurdering menes kontroll av elevens kompetanse på slutten av året, og ikke læring underveis (Helle, 2020). Når det gjelder formativ vurdering, menes læring som er ment å kartlegge hva eleven kan for å kunne bringe eleven videre i læringen med tilbakemeldinger og fremovermeldinger, dette blir gjerne igjen kalt vurdering for læring (Helle & Burner, 2021). Videre så vil en kunne bruke ordet feedback som en fellesnevner for både tilbakemelding og fremovermelding. Oppbygning av presentasjon av teori og studier i denne oppgaven blir bygd opp på en slik måte at en viser til teoretisk grunnlag for oppgaven med relevant supplerende studier.

3.1 Teoretisk grunnlag for studien fra Black og Wiliam (1998) og tidligere forskning

Når det gjelder det teoretiske grunnlaget for studien, har Black og Williams forskning blitt valgt for denne oppgaven. Dette valget er gjort fordi Black og Wiliam (1998) sier blant annet at det er viktig å jobbe med formativ vurdering for å ha positiv progresjon i elevens prestasjoner. Black og Wiliam (1998) poengterer at det er viktig for lærere å kunne kartlegge eleven, på den måten hva eleven har utfordringer med faglig, og hvilken fremgang eleven har. Dette igjen fordi lærer skal kunne tilpasse videre arbeid på en riktig og hensiktsmessig måte, slik at eleven kan forbedre seg faglig. For å kartlegge dette, er det mulig med ulike måter som å observere, lesing av det skriftlige arbeidet til eleven eller gjennom for eksempel muntlig dialog og refleksjon. Når det gjelder observasjon, så kan Borghouts et al., (2017) bekrefte at observasjon er den mest brukte vurderingsformen i kroppsøving. Mens ordet vurdering kan gjenspeiles med det å gi informasjon til elev eller lærer. Når denne informasjonen blir brukt for å endre noe, som for eksempel undervisningsopplegg, vurderingssituasjon eller noe annet for eleven, blir vurderingen formativ. Da har man tilpasset ut ifra elevens behov (Black & Wiliam, 1998). Arbeidet til Black og Wiliam (1998) viser tydelig at de har kommet fram til at formativ vurdering øker læring, og at det å bruke tilbakemeldinger på arbeidet og gi fremovermeldinger, ofte gir særlig økt utbytte for elever på et lavere nivå. Dette sier noe om viktigheten for at elever som presterer lavere må få hyppigere tilbakemeldinger og

fremovermeldinger. Lyngstad et al., (2020) gjorde en studie om vurdering i kroppsøving som kan knyttes opp mot formativ vurdering der de fant ut at elever i kroppsøving fikk sjeldnere eller aldri vurdering for læring. Når man hører hva Black og Wiliam (1998) har funnet ut og hører hva Lyngstad et al., (2020) har funnet ut, kan man anta som Leirhaug og Annerstedt (2016) at vurderingspraksisen kanskje ikke gjenspeiler prinsipper for vurdering. Videre påpeker Black og Wiliam (1998) at effektiv læring er viktig og med det mener de at metoder som jobbes med blant lærerne ikke blir delt eller vurdert av andre lærere. Dette kan fortelle noe om en vurderingspraksis i kollegiet som kan bli bedre. Dette med å gi karakter kan være godt forankret, men man bør stille spørsmålsteget ved å gi karakter, fordi karakteren kan si lite, mens det å gi veiledning er mindre vektlagt (Black & Wiliam, 1998) noe som appellerer til Leirhaugs arbeid (2016) «Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring». Det at elevene sammenlignes med hverandre skjer, men fokuset bør heller være på den enkelte elevens forbedring (Black & Wiliam, 1998). Når det gjelder tilbakemeldinger, kan det se ut til at tilbakemeldingene kan heller være mer rettet mot atferd, orden og det sosiale enn det faglige, men Black og Wiliam (1998) påpeker også at de har funnet motsatt resultat, men de generelle konklusjonene er vedtatt slik. Når det gjelder ekstern testing så viser det seg at det kan komme press «utenfra» som skoler og lærere må forholde seg til. Slike eksterne tester trenger ikke å ha noe med formativ vurdering å gjøre (Black & Wiliam, 1998). Når det gjelder å forbedre den formative vurderingen er det svært viktig at lærer er bevisst på sine handlinger, og at tilbakemeldinger som blir gitt gis til eleven. En må også ha tydelig veiledning på hvordan forbedre arbeidet, og det er også viktig å skape et læringsklima der eleven ikke opplever jag etter karakterpress, sammenligning med andre eller konkurranser (Black & Wiliam, 1998). Det å jobbe med egenvurdering og hverandrevurdering kan være en god formativ vurderingsmåte så lenge elevene vet hva målet er, og hva kriteriene er. Det viser seg også at elevene er ærlige i dette arbeide og kan til og med være for strenge med seg selv (Black & Wiliam, 1998). Når elevene skal jobbe med egenvurdering og hverandrevurdering er det viktig med en begrunnelse fra lærere om hvorfor man jobber slik. Når elever kommer i gang med dette arbeidet setter det i gang en refleksjon hos eleven om eget arbeid (Black & Wiliam, 1998). Black og Wiliam (1998) oppsummerer tydelig at skal man jobbe med egenvurdering som en formativ vurdering for å få utbytte av metoden, så må eleven opplæres i å jobbe med egenvurdering. Når elevene skal jobbe mot å nå kompetansemålene må oppgavene og metodene en lærer velger, være relevant for å kunne nå målene. Derfor bør oppgaver og metoder tenkes nøye gjennom og begrunnes (Black & Wiliam, 1998). En vanlig måte å jobbe på er at lærer stiller spørsmål til eleven. Men dette trenger ikke å bli god læring

når eleven ikke får tid til å tenke. Dette fordi lærer bryter stillheten ganske raskt og klarer ikke å vente med et minutt stillhet (Black & Wiliam, 1998). Når en lærer stiller et spørsmål, er eleven nødt til å få tid til å tenke og lærer må være tålmodig. Man er nødt til å sette gang en prosess hos eleven, men før det skjer kommer gjerne lærer opp med et nytt spørsmål eller svarer på eget spørsmål (Black & Wiliam, 1998). Derfor må lærer velge en metode som kan bringe fram læring, som for eksempel at alle skriver ned hva de tenker eller diskutere i grupper før det blir gitt svar (Black & Wiliam, 1998). Hyppige tester kan være bedre kontra sjeldne store tester, men det viktigste med en test underveis er at eleven får tilbakemelding på sitt arbeid som kan bringe eleven videre i læringen. Dette gjenspeiler Lovdata (2020) der det står at all vurdering som skjer før opplæring er avsluttende, er underveisvurdering. En lærer kan møte motstand fra elever når man skal endre noe som for eksempel en vurderingskultur, særlig når lærer ønsker å innføre eller endre hvordan vurdering skal skje for å fremme læring og endre noe elevene er vant til (Black & Wiliam, 1998). For at elevene kanskje skal bli med på denne innføringen eller endringen må elevene få oppleve denne innføringen eller endringen med fordeler (Black & Wiliam, 1998).

3.2 Teori om prinsipper fra Black og Wiliam (2009), teori fra Hay og Penney (2013) og tidligere forskning

Hay og Penney (2013) definerer vurdering som inkluderer enhver handling til å finne ut informasjon og tolke denne. Hay og Penney (2013) bruker ordet «assessment literacy» som kan overføres om vurderingskompetanse hos læreren. Læreren skal ha en forståelse for vurderingsprosessen som skjer og kunne lage gode vurderingsoppgaver. En skal kunne lage vurderingskriterier for elevene for å kunne vurdere dem, og bruke vurdering slik at man samler inn data om elevene. Slik kan man handle videre ut ifra de dataene man har.

Vurderingskompetanse kan også sees på som fire beslektede og bundet faktorer som fra Hay og Penney (2013) er:

Vurderingsforståelse, som handler om kunnskap og forventninger til vurdering. Her må lærere forstå hvorfor man skal drive med vurdering og hvilken betydning vurderingsarbeidet kan ha for elevens læring. Her må også forståelsen av vurdering sees i sammenheng med den nasjonale læreplanen og hvordan man skal drive undervisning. Når en lærer også skal bruke ulike metoder som vurderingssituasjoner som skriftlig prøve eller praktisk prøve, skal man kunne argumentere for det. En lærer må også kunne jobbe med vellykket tilbakemeldinger.

Vurderingssøknad handler om å iverksette vurdering og engasjere elevene. Her skal en kunne fremme læring, og fremtidig mestring gjennom iverksetting av for eksempel vurderingsoppgaver. Planlegging av bruk av vurdering må sees i sammenheng med læreplanen og gjennomføres. Dialog med elevene underveis for eksempel etter en prøve er viktig for å ta tak i upresise elevtolkninger for å hjelpe elevene videre i læringsarbeidet, dette kan gjøres individuelt, i par eller gruppe.

Vurderingstolkning betyr å kunne handle ut ifra den datainnsamling man får. Her må lærer forstå den informasjon en får inn, og vite hva det kan ha av betydning for elevens læring og videre utvikling. Ut fra hva lærer tolker ut ifra informasjonen en får, kan lærer gjøre endringer i progresjon av pensum. Det handler om at man må gjøre passende endringer ut ifra elevens nivå og utvikling. Validitet er viktig her da det handler om å måle det man skal måle som i gyldighet.

Kritisk engasjement med vurdering, er at man reflekterer hva man kan oppnå med vurderingsprosessen både i positiv- og negativ forstand. Her må man vurdere hvorfor skal man vurdere elevene. En må også være bevisst på sin makt i vurderingsprosessen. En må være bevisst på hva en skal vurdere og hva man bør eller ikke skal vurdere, og hvilke konsekvenser det kan få. En lærer må være bevisst sin rolle i vurderingen, og at en som lærer har betydning for elevens prestasjoner og utvikling.

Black og Wiliam (2009) presenterer fem sentrale strategier som skal være med å bidra til økt læring hos eleven. Med strategi så menes en plan og gjennomføring for å nå et mål (Høiback, 2020). Disse strategiene fra Black og Wiliam (2009) presenteres med litt endret ordbruk siden det overføres fra engelsk til norsk:

- 1) Klargjøre og dele hvorfor man lærer og bruke vurderingskriterier for måloppnåelse.
- 2) Lage effektive diskusjoner og lage oppgaver som man kan lære av der man kan dokumentere læringen.
- 3) Gi tilbakemelding som bringer elevens læring fremover. Til sammenligning bruker Utdanningsdirektoratet (2020) ordet tilbakemeldinger når man bekrefter hva eleven kan og mestrer der. Mens ordet fremovermeldinger gis for å bringe elevenes læring fremover
- 4) Aktivere elevene som læringsressurs for hverandre.

5) La elevene eie egen læring.

Utdanningsdirektoratet (2020) har egne prinsipper for undervisvurdering. Med prinsipper menes det at det er en forutsetning for at noe skal skje (Nes, 2018). De fire prinsippene fra Utdanningsdirektoratet (2020) er:

- «a. delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling
- b. forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem
- c. få vite hva de mestrer
- d. få råd om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin».

Ser man på Black og Wiliam (2009) og Utdanningsdirektoratet (2020) kan man kanskje bruke strategi og prinsipp om hverandre fordi det er mye likheter. Leirhaug (2016) påpeker også at Utdanningsdirektoratets prinsipper for undervisvurdering er laget ut ifra forskning. For å utdype strategiene så vil Black og Wiliam (2009) sine bli brukt, men prinsippene til Utdanningsdirektoratet (2020) kan også være aktuell da de kan overlappes eller utfylles.

Den første strategien handler om å gjøre det forståelig og dele til elevene hvorfor man skal lære. Det er viktig at det er elevene som forstår hva de skal lære og hvorfor. Hvordan denne informasjonen blir gitt til elevene må være et valg lærer gjør. Leirhaug (2016) og Annerstedt og Leirhaug (2016) viser til at det ikke jobbes god nok med vfl og at verken implementering eller vurderingspraksisen ikke er god nok. Når det gjelder å bruke vurderingskriterier for måloppnåelse er dette viktig for eleven da de må vite hva som kreves for å nå ulike måloppnåelser. Ser man på studien til Borghouts et al., (2017) ser man at de fleste lærerne bruker vurderingskriterier, men innholdet i vurderingskriteriene er forskjellige. 34 % av lærerne vurderer kunnskap og 81 % av lærerne vurderer fitness (Borghouts et al., 2017). Mens Baghurst (2014) påpeker at bekledning og innsats kan utgjøre halvparten av en karakter. Aasland og Engelsrud (2017) viser til at innsats er noe som er lett å se, men ulempen med at innsats er lett å se kan bety at kunnskap, drøftinger og refleksjoner kan inngå som en mindre del av vurderingskriteriene. Hay og Penney (2013) snakker om at lærer må være fortrolig med vurderingsspråket og at det kan omhandle mye. Ser man på læreplanen skal elevene øve, trene på, utforske, utføre trening, gjennomføre og bruke også andre verb. Her blir det da viktig at lærer kan pakke ut de ulike verbene slik at en forstår innholdet i verbene. Dette kan øke

forståelsen for hva eleven faktisk skal gjøre og lære. Dette må også klargjøres og deles til elevene som Black og Wiliam (2009) påpeker.

Den andre strategien handler om at lærere skal kunne lage diskusjoner og oppgaver der læring skal foregå og at lærer kan dokumentere den læringen som skjer. Tolgfors (2018) påpeker at hvis lærer legger til rette for vfl kan det skape økt autonomi, gruppeutvikling og elevmedvirkning. Dette kan igjen føre til at eleven kan bruke kompetansen en utvikler i både kjente- og ukjente sammenhenger, som prinsippene for opplæring bygger på (Utdanningsdirektoratet, i.d.). For å dokumentere læring, kommer William (2011) med et godt poeng, der man må fremskaffe dokumentasjon underveis om hvordan eleven ligger an for å kunne jobbe videre med faglig utvikling for å nå målet hos eleven. I Black og Wiliam (2009) sin strategi sto det klasseromsdiskusjoner, men hva som er klasserommet hos den enkelte elev kan variere. I kroppsøving kan et klasserom være både et tradisjonelt klasserom, til flerbrukshall til uteområder, der man finner det naturlig å drive undervisning. For å lage diskusjoner og oppgaver som er relevant kan det være aktuelt å ta utgangspunkt i elevens nivå, og at eleven kan få være med å bestemme metoder som blir brukt i undervisning. Chróinín og Cosgrave (2013) påpeker at ulike vurderingsstrategier påvirker læringsutbytte til eleven og at lærer kan ha utfordringer med å differensiere etter nivå hos eleven. Det er da viktig at for eksempel innhold i diskusjoner er tilpasset eleven for å fremme læring. Hay og Penney (2013) sier at vurderingsoppgaver er viktig og at lærer må lage og iverksette vurderingsoppgaver til eleven som kan være hensiktsmessig og at elevene ser meningen med å jobbe med oppgavene. Vurdering som læring fra Earl (2003), handler om at elevene også lærer når elevene er i en vurderingssituasjon, og ikke bare når informasjon samles inn. Når elevene praktiserer og reflekterer som i en muntlig- og praktisk prøve, vil det også være mulighet for elevene å lære, og sådan kan vurderingssituasjoner være viktig for læring hos elevene.

Den tredje strategien handler om å bringe eleven videre i læringen og måten å bringe eleven videre er gjennom å gi tilbakemeldinger og fremovermeldinger. Graham (2008) sier at det er viktig at tilbakemelding rettes mot den enkelte eleven, og at tilbakemelding til eleven vil være et effektivt middel for å kunne utvikle læring. Dette støttes av Hattie (2009) der tilbakemeldinger er en av de mest sentrale elementene for læring. For å gi et eksempel på hvordan positive tilbakemeldinger kan gi elevene økt læring, eller videre deltagelse i timen så gjorde Puddefoot et al., (1997) en studie. Det viste seg ved å gi positive tilbakemeldinger i

øvelsen 90-grader knebøy, så holdte elevene ut lengre i øvelsen enn ved at de ikke fikk noen tilbakemeldinger. Når tilbakemeldinger bør gis må også vurderes av faglærer da Fredenburg et al., (2001) viser til at tilbakemeldinger i enkle øvelser ikke gir økt læring, mens tilbakemeldinger i mer avanserte øvelser gir mer læring. Magill (2001) viser til forskning der det er viktig å ikke bare vise til hva eleven kan, men også jobbe med feilretting hos elevene for å utvikle læring. Tilbakemeldinger som blir gitt som for eksempel «bra» eller «flott», gir ifølge Graham (2008) ikke den informasjonen eleven trenger for å komme seg videre i læringen. Men slike tilbakemeldinger kan gis for å oppmuntre eleven som kan føre til at eleven prøver videre, altså yter mer innsats. Siedentop og Tannehill (2000) sier at det er viktig at læreren på en måte samler inn informasjon om hvor eleven befinner seg, og gir tilbakemeldinger ut ifra det som bringer eleven videre i læringen og at det tilpasses elevens nivå. Black og Wiliam (2009) sier at det er viktig å kartlegge hva elevene kan der, og da som for eksempel gi repetisjonslekser eller at elevene må vise hva de kan for å forlate timen som et «utgangskort». En lærer kan også ta tak i hva eleven viste forrige år, på denne måten kan lærere planlegge til neste time ut ifra hva eleven kan og hva eleven skal jobbe videre med. Tilbakemeldinger kan skje på mange måter som for eksempel samtale, en til en eller i en klasseromsdialog (Black og Wiliam, 2009). Popham (2009) snakker også om at i klasseromsvurdering er det viktig å få et mål på hva elevene kan, og her må lærer bruke sin kapasitet for å identifisere elevens læring. Mens i Pophams (2009) ansvarlighetsvurdering må lærer kunne finne feil eller mangler hos elevene, slik at man kan drive med retting og gjøre tiltak for å bringe eleven videre i læringen. Det å finne de verdifulle tilbakemeldingene som lærer skal gi elevene er viktig for å optimere læring (Hay & Penney, 2013). Vurdering for ansvarlighet kan kjennetegnes som val fra andre forskere, men Hay og Penney (2013) sier at den informasjonen som samles inn som sier noe om kvaliteten på et arbeid bidrar til å si noe om hvor eleven ligger an i læringen i nuet.

Strategi nummer fire handler om at elevene skal bruke hverandre som læringsressurs, og her skriver Evensen (2020) at hverandrevurdering kan være en god metode i læringen. Burner (2016) sier at hverandrevurdering er en metode der elever og lærere opplever at dette gir økt læring. Men Leirhaug (2016) bekrefter at lærere kan ha lite tid til å gi tilbakemeldinger, og derfor kan en løsning være at elever bruker hverandre som ressurs i læringen. Det at elever jobber med hverandrevurdering kan også gi elevene bedre forståelse for bruk av planarbeid, vurderingskriterier og måloppnåelse (Black et al., 2010). Men når elevene skal bruke hverandre som ressurser i læringen kan det være utfordrende å gi kritikk eller å feilrette andre

elever. Derfor kan hverandrevurdering heller brukes som å se etter hva eleven kan, og deretter jobbe med fremgang, da feilretting kan være negativt for klassemiljøet (Evensen, 2020). Når man skal jobbe med hverandrevurdering kan det være krevende for eleven da en kanskje ikke kan det eller ikke klarer det. Derfor må det jobbes med over tid, og en kan begynne med å avgrense oppgavene til elevene (Evensen, 2020). Som et annet virkemiddel kan en som lærer vise elever hvordan tilbakemeldinger gis gjennom modellering (Gamlem, 2015; Roe, 2008). Gjennom å vise elevene hvordan tilbakemeldinger gis, kan det gjøre arbeidet til eleven mer forståelig. Men en skal samtidig passe på å ikke trekke ut enkelte elever til dette og bruke elever som eksempler, da det kan føre til ubehageligheter (Evensen, 2020). Hay og Penney (2013) sier at interaksjon mellom elever der elevene bruker ny kunnskap med tidligere erfaringer så kan det gi mulighet for videre læring.

Den siste og femte strategien handler om at eleven skal eie eget arbeid og være deltakende i eget arbeid. Det betyr at eleven kan få valgmuligheter, bestemme, organisere seg selv og delta i eget vurderingsarbeid. Spiller (2012) sier at egenvurdering betyr å delta i vurderingsarbeid om egen læring og at denne type arbeid handler om at elevenes skal bevisstgjøres når det gjelder egen læring (Evensen, 2020). Black og Wiliam (1998) kan vise til at det å involvere eleven i eget arbeid kan øke elevenes læring. Gibbons og Kankkonen (2011) sier at en av hensiktene med vfl er at elevene skal bli selvstendig i egen læring, slik at elevene kan ta mer ansvar for egen læring. Elevene skal også kunne reflektere over egen læring og ta ansvar for å utvikle egen læring. Gjennom at eleven får involvere seg i sitt eget arbeid i vurderingen, kan elevene forstå egen læring bedre (Chróinín & Cosgrave, 2013). Leirhaug og Annerstedt (2016) oppgir at opptil 70 prosent av lærerne ikke involverer elevene i sitt eget arbeid. Dette er synd siden Gibbons og Kankkonen (2011) sier at hvis elevene blir involvert i sitt eget arbeid øker engasjementet i vfl. Hay og Penney (2013) ser også viktigheten av å bedre elevenes vurderingskompetanse, og hjelpe elevene til å forstå hvordan vurdering kan bidra til å øke elevenes faglig utbytte der elevene må engasjere seg.

Når det gjelder kroppsøvingslærerens profesjonelle skjønn handler det om at man har en spesiell kompetanse og at det ligger handlingsrom som kan utøves (Mausethagen, 2015; Kvam, 2018). Det er også i ulike fora jobbet for at læreryrket skal innfri som en profesjon, deriblant fra Utdanningsforbundet (Evensen, 2020). Et profesjonsfelleskap kan bestå av flere profesjonsutøvere som lærere ved en skole. Det forventes også at lærerne jobber sammen i et profesjonsfelleskap for å kunne utvikle seg. Dette står i tråd med det Regjeringen (2019) sa, at

lærere skal reflektere over sin praksis og videreutvikle den. Når det da gjelder lærers profesjonelle skjønn i vurderingsarbeidet i kroppsøving, kan lærer ha rom for å bruke sitt faglig skjønn i vurderingsarbeidet (Udir, i.d.).

4.0 Metode

I denne delen er hovedstrukturen av metodekapittelet valg av metode og fremgangsmåte, rekruttering av informanter, om datainnsamlingen, om datanalyse og om forskningsetiske forhold.

4.1 Valg av metode

For å oppklare problemstillingen ble valget å bruke individuelt intervju som metode der dette er et kvalitativt forskningsintervju som vil prøve å forstå verden ut ifra det informantene sier. Informantenes erfaringer, opplevelser og forklaringer kan være aktuelt i kvalitativt forskningsintervju der man ønsker å finne forståelse om et aktuelt emne. Et intervju er viktig da det kan føre fram til kunnskap der informant og intervjuer er i en interaksjon (Kvale & Brinkmann, 2015).

Et viktig bilde her blir når jeg skal samle inn informasjon fra ulike kroppsøvingslærere om deres oppfatninger, praktisering og utfordringer som gjelder vfl.

4.2 Rekruttering av informanter og utvalget

Informantene ble rekruttert etter to hovedkriterier der de kriteriene var

1) at lærerne skulle undervise/har undervist i faget kroppsøving etter den nye læreplanen (LK20) og 2) at lærerne underviste på videregående nivå.

Det ble sendt ut informasjon om studien til 16 lærere til flere ulike skoler i Trøndelag fylkeskommune, der det ble spurt om noen kunne tenke seg å delta i studien. Det ble også brukt snøballmetoden, der informanter rekrutteres ved at de informantene som har blitt spurt kan anbefale andre informanter (Johannessen et al., 2016). Det var også ønskelig å få et bredt spekter av informanter når det gjelder alder, erfaring med antall års undervisning og kjønn, da det kan være mulig å dekke et større spekter av faglæreres oppfatninger, praktisering og utfordringer enn om jeg hadde valgt for eksempel kun nyutdannede kvinnelige faglærere. Tabell 1 viser en oversikt over informanter som deltok i studien, der alle ekte navn er erstattet med alias grunnet anonymisering. Det er også minimalt med opplysninger om informantene grunnet anonymisering. Alder på informantene er ikke med.

Tabell 1. Oversikt over informanter

Informanter	Antall år i læreryrket	Underviser på videregående nivå	Stilling
Abbe	8 år	VG1 og VG2 etter LK20	Lektor
Sara	2 år	VG1 og VG2 etter LK20	Lektor
Hans	25 år	VG1 og VG2 etter LK20	Lektor
Artur	5 år	VG1 og VG2 etter LK20	Lektor
Geir	15 år	VG1 etter LK20	Adjunkt
Inga	38 år	VG1 og VG2 etter LK20	Adjunkt
Ane	1 år	VG1 og VG2 etter LK20	Lektor
Tuva	7 år	VG1 og VG2 etter LK20	Lektor

Tabell 2. Inklusjons- og eksklusjonskriterier

Inklusjonskriterier	Eksklusjonskriterier
<ul style="list-style-type: none"> *Har undervist/underviser i videregående skole på (VG1 og/eller VG2) kroppsøving etter LK20 *Underviser i kroppsøving per dato *Begge kjønn *Forskjell i alder *Ulik antall undervisnings-år i skolen 	<ul style="list-style-type: none"> *Barneskolelærere *Ungdomsskolelærere *Kortvarige vikarer *De som ikke underviser etter LK20

Når det gjelder utvalgsstørrelse kan det være vanskelig å avgjøre hva som er et stort nok utvalg i en intervjustudie, men det er viktig at det utvalget som har blitt valgt kan svare på problemstillingen (Kruzel, 1999). Ut ifra de 8 informantene som er med i studien kan man si at en har fått mettet opp og fått mange gode svar. Det er viktigere med relevant utvalg enn å skaffe mange informanter (Johannessen et al., 2016).

4.3 Datainnsamling

Før det ble startet med datainnsamlingen gjennomførte jeg et testintervju og gikk gjennom intervjuguiden med veileder. Testintervjuet ble gjennomført fordi jeg ønsket å bli kjent med diktafonen og teste om den fungerte som den skulle med tanke på lyd kvalitet. For min egen del, var det også viktig å kunne teste intervjuguiden for å se etter endringer som jeg kunne gjøre for meg som intervjuer. Dette fordi jeg har lite erfaring med å intervju i en slik

sammenheng. Det er også viktig å kunne kvalitetssikre intervjuguiden ved å undersøke om spørsmålene som ble stilt, gir mening og er forståelig. De som var sparrings-makkere, var en fagutdannet kroppsøvingslærer på vgs som underviser etter LK20 og min veileder. De to skulle ha rikelig med kompetanse til å kunne være sparrings-makkere. Her kunne de være kritiske underveis og kvalitetssikre om spørsmålene var godt formulert.

Intervjuene ble gjennomført i november og desember 2021, der alle intervjuene ble gjennomført fysisk på arbeidsplassen til informanten der informanten bestemte tid og sted. Under selve intervjuet ble det startet med å opplyse om studiens formål, samt utdeling av informasjonsskriv og informasjon om anonymisering og retten til å trekke seg når som helst uten negative konsekvenser.

Under intervjuet var det viktig å få til en god dialog og interaksjon med informanten, slik at det ble notert minst mulig, slik at en heller kunne ha fokus på å lytte til hva som ble sagt, og se på blick og kroppsspråk. Det som informanten sa, ble uansett fanget opp av diktafonen og dette kunne høres på mange ganger i ettertid. Det å skulle notere mye underveis kunne føre til at man gikk glipp av enkelte detaljer som kan være viktig for studien som kroppsspråk. Informantene måtte også få en følelse av at jeg som intervjuer var til stede i intervjuet. Det var også viktig for meg å få med meg det som ble sagt, slik at jeg kunne være til stede i samtalen med oppfølgingsspørsmål.

Studiens kvalitative forskningsintervju er basert på et semistrukturert intervju der jeg som intervjuer kan bevege meg frem og tilbake i intervjuet ut ifra situasjon, relasjon og hva som blir snakket om. Det er laget en intervjuguide som er et utgangspunkt med spørsmål, tema og oppfølgingsspørsmål. Johannessen et al., (2016) påpeker at ved bruk av semistrukturert intervju kan man få mer utfyllende svar fra informanten, men samtidig er det viktig å bruke samme spørsmål til informantene om man skal sammenligne svar i etterkant. I et semistrukturert intervju har man noe fast og grunnleggende å forholde seg til, men samtidig kan man flytte seg fra ulike spørsmål og tema underveis, ut ifra hva som er hensiktsmessig. Intervjuguiden ble i ettertid bearbeidet, og videreutviklet før endelig bruk av intervjuguiden i datainnsamlingen. Intervjuguiden ble også gått gjennom med veileder for å se om spørsmål som ble stilt hadde sammenheng med det som var ønskelig å undersøke. Endringene som ble gjort var å endre tema i intervjuguiden, fjerning av val som en del av studien og omformulere spørsmål og grunnleggende oppbygning. Etter testintervjuet var det også en del utfordringer som oppstod, deriblant opplevde jeg at under testintervjuet kunne sparringsmakkeren «gå litt

rundt grøten» som svar på mine spørsmål. Jeg måtte også passe på at sparringsmakkeren ikke dro ut med svært lange svar der det ikke alltid var aktuelt. Derfor kan det være aktuelt å avbryte informanten av og til om det oppleves at informanten går bort fra tema. Ellers ble det stilt to spørsmål i ett, og da kunne det oppleves for sparringsmakkeren at en kanskje bare svarte på det ene eller siste spørsmålet. Så det måtte vurderes når man skulle bruke to spørsmål i ett til informanten. Til slutt ble det funnet ut at det kan være lurt å spørre om informanten har mer å føye til ut ifra det en svarte, eller om en ønsker å oppklare noe som ble feiltolket. Det ble også brukt nettskjema-diktafon-appen fra universitet i Oslo, og den fungerte godt på lyd kvalitet. Angående endringer i intervjuguiden så ble det oppdaget at intervjuguiden måtte endres slik at spørsmål til informanter tar tak i aktuelle teorier og studier. Den første intervjuguiden sto litt alene uten klart sammenheng med teorier fra Black og Wiliam (1998, 2009) og Hay og Penney (2013) samt ulike studier. Mens den reviderte intervjuguiden hadde spørsmål som omhandler teori fra Black og Wiliam (2009), vurderingsstrategiene fra Black og Wiliam (2009), samt vurderingskompetanse fra Hay og Penney (2013) og det tidligere forskning har funnet. Viser videre til intervjuguiden som vedlegg i oppgaven og viser lengre ned i oppgaven et utsnitt som viser og eksemplifiserer oppbygging og intervjustrategi. Tema er vfl, og forskningsspørsmål er hvordan lærere jobber med vfl. Intervjuspørsmål er om lærere bruker vurderingssituasjoner i kroppsøving og hvilke situasjoner de bruker. Videre så vises det til fra intervjuguiden om oppfølgingsspørsmål som kan være aktuelt å bruke. Som «hvorfors bruker du vurderingssituasjoner»?

Eksempel 1. En del av intervjuguiden

Vurdering for læring	Hva er grunnlaget for vurdering og hvordan jobber lærer med vurdering?	Bruker du vurderingssituasjoner og hvilke?	ved sluttvurdering? Hvorfor bruker du vurderingssituasjoner? Egenvurdering? <u>Hverandrevurdering?</u> Ulike prøver? Tester?
----------------------	--	--	---

4.4 Dataanalyse

4.4.1 Transkribering

Under transkriberingen var målet å få til en så korrekt gjengivelse, og derfor ble den informasjonen som befant seg på lydbåndfilen hos nettskjemadiktafonen skrevet av fullstendig ordrett. Det ble også tatt med angivelser for nøling, usikkerhet, lange pauser, stillhet, sukk eller sinne eller andre aktuelle lyder som kunne være relevant informasjon. Jeg transkriberte intervjuene kort tid etter at de ble gjennomført. Ord eller setninger som var uklare

grunnet mumling eller rask prat ble spilt av mange ganger for å sikre at svar ble tydeliggjort. Transkriberingen ble gjennomført i word og endte opp med 8 filer på totalt 39 475 ord. Lydopptakeren var uerstattelig, kunne sørge for god lyd og at jeg kunne få høre på alt som ble sagt underveis i intervjuet.

4.4.2 Refleksiv tematisk analyse

Tematisk analyse er en metode som klargjør, finner og viser til tema eller mønster i datamaterialet og kan være en aktuell metode å bruke for å finne ut noe innenfor et fenomen (Braun & Clarke, 2006).

I oppgaven er det brukt en refleksiv tematisk analyse fra Braun og Clarke (2006, 2020) for å forstå informantenes oppfatning, praktisering og utfordringer med vfl i kroppsøving i vgs. Braun og Clarke (2006, 2020) har beskrevet seks ulike faser i den tematiske analysen som kan gi hjelp til forskeren om hvordan man skal gjøre analysearbeidet. Nedenfor vil jeg vise hvordan jeg brukte de seks fasene til Braun og Clarke (2006, 2020). Eggesbø (2021) har gitt norske betegnelser på de seks fasene som jeg bruker.

Bli kjent med data:

Dette handler om å gjøre seg kjent med datamaterialet. Allerede under selve intervjuene gjorde jeg meg kjente med enkelte tanker som jeg hadde underveis og etter intervjuet. Dette var tanker om utsagn fra informantene. Det gikk heller ikke lang tid før jeg transkriberte intervjuene alene og drev med mye repetert lesing av transkriberingen for å skaffe meg en oversikt. Underveis i intervjuet, etter intervjuet og etter transkriberingen noterte jeg ned refleksjoner som jeg hadde og som kunne være nyttige for analysearbeidet videre.

Lag de første kodene og begynne med koding:

Når jeg hadde satt meg inn i datamaterialet begynte jeg med koding. I denne fasen begynte jeg å trekke ut informasjon som jeg mente hadde betydning for problemstillingen og organiserte dette. Kodingene ble satt inn i en tabellform for å sortere ulike koder. Etter hvert som jeg gikk gjennom transkripsjonene kunne jeg begynne å sette inn informasjon som gjentok seg. Informantenes utsagn og det som var av likt innhold ble satt sammen. Forskjellen på en kode og tema er at kode er mer spesifikt og tema mer overordnet. En kode er for eksempel «hva ligger i elevens forutsetninger», mens tema kunne være for eksempel «elevenes forutsetninger». Derfor ble det også laget flere koder under et tema. Nedenfor viser jeg til et sitat som ble lagt inn under en kode fra informanten Sara:

«Ja, det er vanskelig ord synes jeg, men det tenker jeg at hvis det er noe som gjør at eleven ikke kan delta på lik linje med andre for eksempel».

Koder som jeg fant, som jeg mente var viktig for min oppgave uthevet jeg med fet skrift i tabellen. Når jeg jobbet, hadde jeg problemstillingen og tema i bakhodet. Jeg hadde også satt meg inn i både teori og empiri, og med min subjektive forforståelse kunne jeg finne spesifikke koder og overordnet tema. Dette handler om å fortette innhold (Kvale & Brinkmann, 2015).

Lete etter tema:

Her er Braun og Clarke (2006) tydelig på at man bør begynne å lage mer overordnet tema og deretter plassere de enkelte kodene under hvert tema. En temaoversikt som for eksempel i tabellform kan gi et godt innblikk, og være oversiktlig. Braun og Clarke (2020) sier at temaer oppstår av forskers engasjement i datamaterialet, og at det kan være viktig å få med mye datamaterialet tidlig i prosessen. Kvale og Brinkmann (2015) sier at meningsfortetting er å forkorte det informantene har fortalt gjennom sin historie, og at forkortelsen skjer gjennom kortere setninger. Gjennom meningsfortetting ble innholdet komprimert, og meningen fra informantene ble trukket ut som jeg viser til i et eksempel fra utsnitt fra en analyse som ble gjort. Under viser jeg hvordan meningsinnholdet er komprimert og fortettet når det gjelder om samarbeid om vurdering på skolen.

Eksempel 2. Meningsfortetting

						pa det ja.		
Samarbeid om vurdering på skolen?	Varierende. Mye uformelt. Ikke formelt enig om krav til kompetanse mot karakter. Nja... varierende	Mye, ukentlige møter. Diskuterer vurdering og situasjoner sammen. Mye felles. Deler mye.	Stor grad. Ukentlig møter, mye diskusjon. Mye felles.	Mest uformelt, men noe formelt også, prater en del når man sitter sammen. Noen prosjekter. Om aktiviteter og vurdering.	På en måte gjennom diskusjoner. Funnet ut at kroppsøving har gode intensjoner, men strategien fungerer ikke.	Samarbeider mye, tett på hverandre og diskuterer mye. Ja, vi prater mye om vurdering.	Snakker sammen, kan rette hverandres prøver og observere hverandres elever for å diskutere. Samarbeider en del.	Samarbeider om vurderingskriterier. Flink til å snakke med hverandre på skolen.

Gå kritisk gjennom temaer:

Etter at jeg har gått gjennom ulike temaer som jeg har laget, kommer det fram at enkelte tema står for smalt alene og trengs å bli slått sammen med andre tema fordi det er relevant.

Sammenslåing gjør også temaene mer fyldig med informasjon. Andre tema blir fjernet som for eksempel «vurdering av læring» da det ikke er relevant for problemstillingen i det jeg ønsker å belyse. Det å gå gjennom temaene og finne hvilke temaer som svarer på hvilken del og på hvilke spørsmål i problemstillingen var krevende. Enkelte tema kunne gi svar på flere spørsmål i problemstillingen, men her måtte jeg lese gjennom flere ganger for å finne ut hva som faktisk ble belyst, og hva som var relevant. Etter at ulike koder ble lagt til temaer og jeg

fikk flere temaer, ble temaene redusert til kun tre tema som skulle belyse oppfatninger, praktisering og utfordringer med vfl.

Definere og gi tema navn:

Braun og Clarke (2006) er tydelig på at her må man vise til hva hvert tema handler om, og hva vil disse temaene bringe av datamaterialet. Her gjør man en analyse av hvert tema, og hvordan det kan passe inn under problemstillingen. Derfor må man grunngi hva og hvordan temaet er relevant for problemstillingen, og derfor skrev jeg en forklarende tekst om for eksempel «elevens forutsetninger». Elevens forutsetninger er en viktig del av vfl og i faget kroppsøving. Informantene kommer her med hva de mener ligger i elevens forutsetninger og hvordan de bruker elevens forutsetninger i vurderingsarbeidet. Her prøver jeg å unngå mitt synspunkt og forståelse når jeg trekker ut informasjon, men prøver å være mest mulig objektiv når jeg henter ut informantenes synspunkter. Som Braun og Clarke (2006) påpeker skal man heller ikke legge for mye vekt på enkelte tema. Når det gjelder å definere og gi tema navn synes jeg det ble naturlig å gi temaene navn som er aktuelt og samsvarer med det informantene ga meg informasjon om.

Skrive rapporten:

Dette er noe som ikke nødvendigvis skjer til slutt, men underveis.

Det er her kanskje det med refleksiv tematisk analyse kommer inn tydeligst for min del, da jeg har vært kreativ i hele prosessen med dataanalysen og har ikke fulgt slavisk en oppskrift der jeg har fulgt alle seks fasene i en bestemt rekkefølge. Men jeg har hoppet fram og tilbake der jeg har følt det har vært gunstig og relevant slik at jeg ikke har fått lagt bånd på hvordan jeg skal jobbe. Min forforståelse og subjektivitet kan også ha vært en styrke da jeg har mye erfaring med vurderingsarbeid i kroppsøving og har vært bevisst på hva jeg ser etter. Uansett er det viktig å vite at det er jeg som forsker som avgjøre når rapporten skrives og hva som er sentralt å ta med og ikke. Det som er viktig er at det sentrale jeg tar med, er med å belyse problemstillingen på en aktuell måte. Analysen har blitt jobbet med i lys av teori fra Braun og Clarke (2006) (2020), og det har gitt en trygghet og forutsigbarhet som har vært et godt grunnlag for analysen, men med jeg som forsker som subjekt har jeg også tillat meg å jobbe med ulike deler til ulike tider.

4.4.3 Overførbarhet

Når kunnskap skal formidles og deles av for eksempel en forsker, så er overførbarhet en forutsetning. Overførbarhet handler om at funnene er fruktbare med tanke på utvalget og

situasjonen, og kan brukes i ulike situasjoner (Malterud, 2011). Overførbarheten forutsetter at funnene har en betydning ut over seg selv, og det er aktuelt å stille spørsmål om overførbarhet om hva, til hvem og under hvilke situasjoner (Malterud, 2011). Denne studien belyser utdannede fagfolk med erfaringer som kommer med sine tanker, meninger og praktisk bruk innenfor et aktuelt tema, altså vfl i kroppsøving. Selv om dette er et utvalg på 8 informanter i spesielle situasjoner, så kan det være slik at generelle fenomener kan argumenteres å overføres til lignende situasjoner. Siden det er noe samsvar mellom teori og empiri mot studiet så kan det være aktuelt å argumentere for overførbarhet og at det å kjenne igjen noe kan gi også en mulighet for overførbarhet (Thagaard, 2009).

4.4.4 Gyldighet

Gyldighet handler om at en som forsker stiller spørsmål om de tolkningene som kommer fram, og at tolkningene er anvendelige og holdbar med tanke på den verden som er studert (Thagaard, 2013). Det er viktig at studien er fastholdt i empiri og teori, og er faglig relevant (Tjora, 2012). Studien her er både forankret i empiri og teori, og intervjuguiden er jobbet nøye med for å kunne finjustere intervjuguiden slik at det gir mulighet for faglig relevans med tanke på vfl. Informantene skulle få uttrykke oppfatninger, praktisk bruk og utfordringer som gjelder vfl. Intervjuguiden og metoden ga mulighet for at informantene fikk uttale seg gjennom nyansert tale og språk.

4.4.5 Pålitelighet

Når det gjelder pålitelighet er det viktig at studien kan stoles på og at man skaper tillit til dem som skal lese studien. Derfor bør forsker være konkret, tydelig og detaljert i sin beskrivelse av hvordan innsamling og analyse av data er gjort. Å vise transparens er en god løsning som kan føre til at studien blir mer pålitelig (Thagaard, 2013). Det å bruke lydbåndopptaker fra nettskjema er en god løsning. Det at leser kan lese beskrivelsen av hvordan metodekapittelet er gjennomført, kan det være med å styrke påliteligheten. Gjennom beskrivelsen av metodekapittelet kan leser forstå hvilke valg og hvorfor de er tatt.

4.4.6 Transparens

I forskningsstudier handler det om at prosessen skal være så gjennomsiktig som mulig på hvordan data er samlet inn og analysert (Thagaard, 2009). Måten jeg har besørget dette er gjennom å beskrive prosessen i detalj fra hvordan data er innsamlet og analysert. Ved å bruke teori og empiri når jeg har tolket, så kan dette bidra til gjennomsiktighet i studien. Min forforståelse er også et viktig aspekt som må påpekes som vil kunne ha betydning og evnen til

refleksivitet. Refleksivitet er gjenstand for at man aksepterer og beslutter hvilken aktualitet eget ståsted og hvilke forskerbriller man ser med (Malterud, 2011). Når det gjelder mitt ståsted er det viktig at jeg er bevisst hvordan min forforståelse kan påvirke ulike deler i studien. Valg av tema kommer fra min forforståelse da jeg jobber som fagutdannet innenfor kroppsøving i vgs og gjort andre oppdrag i regi fylket og universitetet om tema vurdering. Min egen interesse for tema vurdering er stor og særlig dette med vfl. Jeg har mine egne oppfatninger, praktisering og utfordringer med vfl. Det er også viktig at jeg har tenkt nøye gjennom og reflektert for meg selv hvordan min egen forforståelse ikke skal hindre videre læring, kunnskapsforsterking og kunnskapsutvikling.

4.4.7 Tolkning

Noe man bør tenke gjennom og som er vanlig kritikk av intervjufortolkning er at ulike forskere finner ulike meninger i det samme intervjuet, og derfor kan det ansees som en ikke vitenskapelig metode (Kvale & Brinkmann, 2015). Men igjen sier Kvale og Brinkmann (2015) at i hermeneutikken så tillates det et mangfold av tolkninger, og selv om intervjuer blir tolket på ulike måter, så skjer det nok ikke så ofte som mange tror. Hermeneutikk betyr læren om det å tolke tekster (Kvale & Brinkmann, 2015). En hermeneutisk inngang vil si at det ikke finnes en sannhet, men at gjennom tolkning kan man finne svar. Prosessen som jeg er i når jeg tolker i min oppgave, er at jeg som forsker er i en aktiv prosess med teksten, og med min forforståelse vil det ha betydning for hvordan jeg er bevisst, sorterer og velger ut det jeg finner og hvordan jeg beskriver og tolker det innholdet jeg får fra informantene.

4.5 Forskningsetiske forhold

Å benytte intervju som en forskningsmetode stiller krav til at forsker har satt seg inn i etiske hensyn, regler og utfordringer. Gjennom hele forskningsprosessen må det fra start til slutt tas etiske vurderinger (Kvale & Brinkman, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) viser til fire forskningsetiske retningslinjer som er: Informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. Videre vil jeg kort belyse de fireretningslinjene.

I forkant av intervjuene ble informantene tilsendt informasjonsskriv via e-post, der det ble opplyst hva studiens formål handlet om, og om informantenes rettigheter under deltakelsen av studiet. Dette ble også informert om når man skulle gjennomføre intervjuene. Informasjon som kan gjenkjenne informantene er anonymisert gjennom alias i prosjektet. Det er kun opplyst antall år i læreryrket, hvilket trinn de underviser på og hvilken utdanning de har om informantene. Studien er meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og godkjent.

Når det gjelder konfidensialitet handler dette om enigheten med informantene om hva som kan gjøres med data som kommer ut ifra informantenes deltakelse i prosjektet (Kaiser, 2012). Dataen som finnes, kan ikke identifisere personer. Lydopptak ble lagret gjennom nettskjema.no og andre opplysninger med transkribering ble lagret på USB-minnepenn innelåst i safe etter retningslinjer fra NSD. Når prosjektet blir avsluttet i juni 2022 vil alt av datamateriale bli slettet. Dette er i tråd med retningslinjer fra NSD.

Når det gjelder konsekvenser handler det om hvilke konsekvenser det har for informantene å delta. Konsekvensene det er snakk om er både ulemper, men også fordeler som informantene kan få (Kvale & Brinkmann, 2015). I prosjektet var spørsmålene som ble stilt lite sensitive og informantene hadde mulighet til å trekke seg når som helst uten negative konsekvenser. Derfor kan det sies at muligheten for at prosjektet ga en ulempe hos informanten var svært liten. Derimot så kunne noen informanter dra nytte av prosjektet der de fikk reflektert som et tema som er svært aktuelt for dem siden de underviser i faget.

Forskers rolle er viktig da en står for etiske beslutninger og innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig at presentasjon av funn er så nøyaktig og illustrerende som mulig, og prosedyren bør være så gjennomsiktig som mulig før konklusjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskerens uavhengighet kan påvirkes og det er viktig at tilknytning forsker har til en gruppe ikke har påvirkning slik at prosjektet blir mest mulig nøytralt. Med min forforståelse og min kjennskap til de informantene så må jeg som forsker være bevisst på å ikke la meg påvirke på noe måte.

5.0 Resultater

5.1 Hvordan kan det forklares hvordan lærerne oppfatter vurdering for læring?

Ordet vurdering

Når ordet vurdering blir tatt opp med informantene kommer det blandet og forskjellig informasjon om hva de legger i vurdering. Flere informanter påpeker med en gang at karakter knyttes sterkt til vurdering, mens andre lærere påpeker mer dette med at det er vanskelig å vurdere. Det sies også at gjennom vurdering så skal man lære og at det alltid har vært et tema som blir diskutert i kroppsøving.

Sitat A1: Det er veldig viktig.

Sitat A2: Dette jeg synes er vanskeligst.

Sitat T1: Da tenker jeg karakterer.

Sitat H1: Hovedhensikten med vurdering å fremme læring.

Mål med undervisning

Informantene er veldig homogen når det kommer til hva målet med undervisningen i kroppsøving er. Her kommer det frem at elevene skal få føle trygghet, at en skal trives, men ikke minst at eleven skal ha et læringsutbytte fra kroppsøvingsundervisningen. Det vil si at læringsfokuset står sterkt hos lærer.

Sitat I1: Jeg har som mål å lære bort det som jeg har tolket læreplan og den kompetansen dem mener eleven skal ha.

Sitat G1: Vi må få elevene til å ta førerkort på sin egen helse.

Arbeid med læreplan

Her kommer det svært tydelig fram at informantene jobber med kompetansemålene i læreplan. Det er også kompetansemålene som er prioritert fra lærerne og hovedfokuset er kompetansemålene når man arbeider med læreplanen. Når det jobbes med kompetansemålene så er videre søkelys på det å kunne bryte ned kompetansemål til lokale læringsmål. Videre så kommer det fram at flere vet av andre deler i læreplanen som ressurser og skriv om undervisvurdering, men dette blir lite til ikke brukt i noe særlig grad.

Sitat S1: Da tok vi utgangspunkt i lærings-kompetansemålene, og så kom vi på aktiviteter.

Sitat I2: Når det gjelder om ressurser og undervisvurderingsskrivet «Vet det ligger der og har sett på det ja».

Betydning vurdering for læring har

Betydningen vfl har hos elevene er anerkjent fra informantene.

Informantene kommer også med definisjoner på hva vfl er. Utvikling, prosessen, feedback, fagsamtaler og fordypning er nøkkelord som kommer fra informantene og blir repetert i intervjuet.

Sitat AR1: Det må jo være noe som peker fremover da, at eleven skal få tilbakemelding på hvor en står og veiledning på hva som skal til for å utvikle seg.

Sitat G1: Vi må forstå undervis hvor vi er og hvor vi skal.

Hva kjennetegner god vurderingskompetanse hos lærer?

Her kommer det frem svært heterogene resultat fra lærerne om hva dem foretrekker og mener.

Det å ha god praktisering av faget, ha mål for timen, vite hva man skal se etter og holde seg oppdatert blir nevnt av få, men kunne faget og hva faget skal handle om, kunne gi feedback, ha variert opplegg og gi ulike aktivitets/vurderingsoppgaver blir nevnt av litt flere uten at det er særlig homogent.

Sitat AN1: Da vil jeg si at du er oppdatert i hva som det skal vurderes.

Sitat AR1: Jeg tenker at det er viktig å ha bredde i vurdering.

Sitat I1: Du kan ikke vurderer noe som du ikke har satt ned på et papir som du vet hva du skal vurdere.

Sitat G1: Gode tilbakemeldinger, tydelig mål før timen... rettferdig vurdering... god kompetanse på ikke bare kompetansemålene, men formålet med faget.

Holder du deg oppdatert i faget?

Det kommer frem at svært få holder seg noe oppdatert på det som skjer i kroppsøvingsfaget om vfl når det gjelder læreplaner, forskning, artikler og annet lesestoff eller podkaster. Måten informantene holder seg oppdatert på er gjennom litt diskusjon innad i skolen om faget, eller på kurs en til to ganger i året. Har man sensoroppdrag kan man også holde seg litt oppdatert her gjennom diskusjon med kollegaer. Bare en bruker litt podkast og en annen bruker bladet Utdanningsnytt. Det virker som det å holde seg oppdatert om vurdering i kroppsøving ikke blir så mye prioritert i en lærerhverdag.

Sitat AB1: Der i min naive start da man var blåøyd, så oppdaterte jeg meg på alt og var virkelig mer dedikert, nå kommer man mer inn i en slik tralt så gjør man litt det som fungerte i fjor og så tenker jeg at det er godt nok.

Sitat AR1: Noen podkaster hører det med... er jo med på fagnettverksdager og diverse kurs og ikke så mye tidsskrift og følger jo på en måte med på diskusjon, men er ikke aktivt deltakende.

Sammenfatning og klargjøring om hva som er funnene om hvordan oppfatter lærerne vfl i kroppsøving

Lærerne har fokus på at elevene skal lære noe gjennom kroppsøvingundervisningen.

Det å vurdere i kroppsøving er et vanskelig tema og karakterer kan prege også hvordan lærere oppfatter vfl. Vfl er anerkjent av lærerne og lærerne mener vfl har betydning for elevenes utvikling og læring. Kompetansemålene blir brukt mest når lærerne skal se på hva man skal ta utgangspunkt i når man skal forstå vfl. Det er sprik mellom lærerne om hva som ligger i ordet

vurderingskompetanse hos lærer. Lærerne holder seg i liten grad oppdater om vfl i kroppsøving. Det nærmeste man kommer det å holde seg oppdatert om vfl er gjennom diskusjon med kolleger.

5.2 «Når det er ferskt» - noe som sier hvordan lærere praktiserer vurdering for læring.

Samarbeid om vurdering på skolen

Det er veldig heterogene resultat om samarbeid om vfl rundt omkring på skolene. Noen sier at de har ukentlig formelle møter om vurdering som er skrevet inn i timeplanen, mens andre sier det er varierende, mye uformelt og lite samarbeid om vurdering. Allikevel kommer det fram at mange snakker med hverandre om vurdering. Men selv om temaet vurdering blir tatt opp så viser det seg at det nødvendigvis ikke blir produsert noe som for eksempel dokumentasjon. Men saker i vurdering blir gjerne tatt opp og engasjementet om å diskutere dette er stort.

Sitat AB1: Nja... varierende, men vi snakker veldig mye uformelt om vurdering.

Sitat S1: Vi har ukentlige møter vi på seksjonen, så der har vi fått satt av tid til at alle skal være med.

Sitat S2: Veldig sånn god delingskultur her.

Sitat AT1: Det er jo den uformelle og den formelle biten.

Bruker du vurderingssituasjoner og hvilke?

Her kommer det svært tydelig fram fra alle informanter at hver time er en vurderingssituasjon. Det å bruke faste formelle vurderingssituasjoner som ulike tester, prøver og lignende finner svært sjeldent sted. Det som brukes hos flere er egentrening med logg eller innleveringsoppgave. Men ikke mer enn en til to ganger i året. Hovedfokuset her ligger på at alt som skjer i timene er en vurdering og at det er en prosess underveis i løpet av året. Samtaler med elever brukes også, men bare fra få informanter.

Sitat AB1: Hver time er en vurdering.

Sitat H1: Prosessen er viktig.

Sitat T1: Svært sjeldent bruker jeg vurderingssituasjoner.

Sitat AN1: Alt vi gjør er vurdering.

Sitat S1: Så går jeg jo ut ifra kompetansemålene, så prøver jeg å tolke dem på en best mulig måte sånn som jeg mener at hva dem egentlig vil med dette her, og så prøver jeg å lage en oppgave ut ifra dem da egentlig.

Hvordan bruker du egenvurdering?

Egenvurdering i kroppsøving er tydeligvis noe som kommer i forbindelse med fagsamtalen. Her skal elevene gjerne muntlig vurdere seg selv, men noen bruker også skjema i forbindelse med fagsamtalen. Når det gjelder egenvurdering og bruken av dette i kontinuerlig timer er det noen få som bruker det av og til, men dette er sjeldent. Det kommer heller ikke noe fram at den jobben som gjøres i egenvurdering blir i noe stor grad tatt opp senere i arbeidet, og derfor er det ingen tydelig rød tråd i arbeidet med egenvurderingen. Hvis det skal brukes noe egenvurderingsskjema, er det også gjerne som i et avkryssningsskjema for eleven. Kun en informant sier at en bruker egenvurdering tre til fire ganger i året, men at dette er i forbindelse med fagsamtaler. En annen informant sier at en har laget et skjema om egenvurdering der elevene kan bruke dette etter hver time. Men om elevene gjør det vites ingenting om.

Sitat T1: Jeg gjør det når jeg har samtaler med dem for da får dem reflektere og vurderer seg selv.

Sitat H1: Lite.

Bruker du hverandrevurdering og hvordan?

Det er en informant som har blitt glad i å bruke hverandrevurdering, og en sier en bruker det litt. En bruker det på den måte at elevene får gjerne en oppgave av lærer der eleven skal se etter noe (kriterier) hos en annen elev som for eksempel innsats eller bruk av treningsprinsipper. En sier også at når elevene har ulike ballspill og noen elever har pause fra spillet i en periode fordi det jobbes med høy intensitet, så har egentlig elevene aldri pause. De elevene som har pause fra å delta i selve aktiviteten får en annen oppgave, nemlig å gi feedback til andre elever med en konkretisert oppgave. Derimot så bruker ikke de andre informantene hverandrevurdering, det nærmeste enkelte informanter kommer bruk av hverandrevurdering er bruk av en eller flere elever som øvingsbilde en sjelden gang. Men flertallet av informantene ytrer seg positivt til å kunne prøve å bruke hverandrevurdering i fremtiden eller i større grad.

Sitat H1: Jeg begynner å bli litt begeistret for de små hverandrevurderingssituasjonene der dem får noe helt konkrete ting å se etter hos hverandre.

Sitat H2: Da sikrer jeg at alle sammen får noe tilbakemelding om ikke fra meg hver gang så får dem fra noen.

Sitat S1: Har du brukt hverandrevurdering? «Nei»!

Hvordan jobber du med den kontinuerlige vurderinga?

Gruppen med informanter er homogene ved at de ofte tar egne notater etter hver time for seg selv som lærer. Noen markerer med farge om eleven har vist lav, middels eller høy måloppnåelse basert på aktuelle kriterier, mens andre noterer mer det som er aktuelt å notere fra timen. Det som også kommer fram som er samstemt mellom informantene, er at det gis feedback under timen i form av tilbakemeldinger/fremovermeldinger og dette gis gjerne muntlig der og da til eleven. Feedback blir som oftest gitt i det situasjonen oppstår. Alle informanter trekker frem aktuelle kriterier som brukes når lærer skal gi feedback eller gjøre notater underveis og etter timer. Kriterier som blir trukket mest fram er innsats, samspill og samarbeid. Mange andre kriterier blir trukket fram med ulik beskrivelse som jeg har tolket, som for eksempel engasjement, konsentrasjon, gjøre oppgaver og ha positive holdninger. Kunnskap blir litt trukket fram, mens dette med ferdigheter blir knapt trukket fram, og flere informanter sier at de ikke vurderer ferdigheter i det hele tatt.

Sitat H1: Bruker denne loggen min til å danne meg et bilde av hva trenger eleven vurdering, veiledning og fremovermelding på.

Sitat S1: Etter hver time så prøver jeg hvis det blir tid da og gå gjennom hver elev og marker rødt, oransje og grønt for lav middels høy og eventuelt noen kommentarer på det som jeg liksom umiddelbart liksom huske da fra timen.

Sitat AB1: «Så er det med å nå ut til dem der og da» om klarer lærer å nå ut med sin feedback?

Bruker du tilbakemeldinger og fremovermeldinger og hvordan?

Alle informantene er tydelig og svarer ja i hver time og helst muntlig.

Og det er gjerne gjennom observasjon i timene at feedbacken kommer. Et annet alternativ som blir brukt, men sjeldent er feedback i Canvas som er det digitale læringsrommet til elevene, men feedbacken i Canvas knyttes til en vurderingsoppgave.

Sitat S1: Hvis jeg ser noen gjør noe bra enten at dem har prøvd ut noe og får det til eller så prøve jeg i alle fall å være flink på å gi feedback på altså hvis jeg kan se at folk bidrar til å hjelpe andre og da.

AB1: Det er denne samtalen underveis i økta og den de fagsamtalene vi har da som er de to viktigste virkemiddelene.

I1: Hvis du googler helseeffekter av styrketrening, prøv å google det, hva finner du da.

H1: Jeg biter meg selv i tunga når jeg hører meg selv sier godt jobba, det holder ikke tenker jeg, det er ikke noe læring.

Fagsamtaler

Det er vanlig med fagsamtaler i kroppsøving og gjerne en til to samtaler i året som legger seg rundt slutten på hver termin. Kun en informant informerer om at en har flere samtaler ilt året enn to. Flere synes at fagsamtalen er en viktig del av prosessen i kroppsøving og nødvendig. Når det gjelder fokuset i samtalen er det forskjellig hva som blir vektlagt av både trivsel, veiledning og rettelse fra lærer, egenvurdering, felles forståelse for hvordan eleven blir vurdert og undervisningsvurdering. Så innholdet er ikke homogent, men mange av disse temaene tar for seg deler som kan gå under vfl. Ingen nevner at det er for eksempel fokus på karakteren. Noen synes også dem har for lite tid til denne samtalen da man skal rekke over mange elever.

Sitat AB1: Denne fagsamtalen er så verdifull.

Sitat S1: Så skal eleven på en måte vurdere seg selv på alle de temaene.

Sitat T1: Da har vi både egen refleksjon hvor dem også vurderer seg selv.

Hva baserer du vurdering på?

Alle informanter bruker kriterier når dem skal vurdere, men selv om alle bruker kriterier er det ikke slik at kriteriene er utarbeidet og nedskrevet. En del av lærerne bruker utarbeidet og nedskrevet kriterier og en bruker det ofte i sin praktisering. Men også en del lærere har mangler når det gjelder enten utarbeidet kriterier eller er ikke formelt enig om hvilke og hvordan kriterier skal brukes.

Sitat G1: Jeg baserer da titrekkspillet på kriterier som samarbeid og gjøre hverandre god i spillet. Spillet handler om å få titrekk i ballen og det betyr at vi må bevege oss og må gjøre oss spillbar så jeg basere på en måte idrettens egenart da ja.

Sitat T1: Vi har jo vurderingskriterier som vi jobber etter.

Sitat H1: Så noterer jeg litt om hver elev etter hver økt ut ifra noen kriterier som jeg har satt meg

Har du jobbet eller laget vurderingskriterier for eksempel for måloppnåelse da?

Sitat AR1: Jeg har ikke gjort det på den nye læreplanen.

Bruker du kriterier og måloppnåelse til elevene?

Det er slik at en stor andel av informanter viser og går gjennom vurderingskriteriene til elevene i starten av skoleåret. Ellers blir vurderingskriterier gått gjennom til ulike vurderingsoppgaver som elevene skal ha. Noen få informanter sier de tar opp kriteriene i forbindelse med tema eller nå og da, men dette viser seg ikke å være så ofte. Ellers sier flertallet at de legger ut vurderingskriteriene ute på det digitale læringsnettverket Canvas. En informant sier at en har prøvd å lage kriterier sammen med elevene uten særlig suksess. Vurderingskriterier og måloppnåelse blir sjeldent gjennomgått kontinuerlig og jevnt over skoleåret.

Sitat AN1: De skjønner at det ikke er om å være best i fotball.

Sitat G1: Første timen så går jeg alltid gjennom kompetansemålene med alle elevene første skolestart så går jeg gjennom hva det vil si i forhold til vurdering.

Sitat T1: Da samarbeider jeg med de som er på skolen min resten av kroppsøvingsteamet.

Sitat H1: Jeg presenterer kort og greit ofte sånn generelt i retning av at i dag okay er det samarbeidsferdigheter vi ønsker å jobbe med.

Lærers profesjonelle skjønn, forståelse og bruken?

Her kommer alle informantene med sin forklaring og definisjon på hvordan dem forstår lærers profesjonelle skjønn. Selv om ordlyden og bruk av forklaringer og definisjoner er annerledes fra informantene, kommer det frem homogent at lærers profesjonelle skjønn handler om at man som faglærer kan utøve skjønn i ulike situasjoner ut ifra valg man tar. Lærere har bakgrunn, utdanning og erfaring, og dette er viktige faktorer som påvirker hvordan lærere forstår og utøver profesjonelt skjønn. Alt i en læreplan og i ulike situasjoner som oppstår er ikke nedskrevet som lover og retningslinjer. Lærere må kunne forstå, handle og se situasjoner. Samtidig handler det om den samlede kompetanse og hvordan man bruker den. Lærerne tar hensyn til forutsetninger og vet hva man skal se etter. Allikevel kommer det også fram fra flere at det er nok ikke en felles standard på hvordan skjønnet utøves og særlig med tanke på det å vurdere elever ut ifra deres forutsetninger.

Sitat G1: Jeg må være ekspert på å se bevegelser, men ikke bare det, men jeg må være ekspert å se på det som skjer herfra og opp.

Sitat AB1: Det profesjonelle skjønnet det er jo den utøvelsen du har av undervisningspraksis og valg av aktiviteter.

Sitat S1: Utøve skjønn da i form av at man tar valg for eksempel ut ifra hva man mener er riktig fordi man er ekspert på faget.

Sammenfatning og klargjøring om hva som er funnene om hvordan praktiserer lærerne vfl i kroppsøving

Det er sprikende om hvor mye det samarbeides om vfl, men det produseres lite dokumentasjon eller annet relevant innhold. Under samarbeidet om vfl blir det som regel med diskusjon. Det er svært få vurderingssituasjoner i kroppsøving som prøver, dette fordi hver kroppsøvingstime er en mulighet for å kunne vurdere for lærer. Det er svært lite egenvurdering i timene og hverandrevurdering skjer knapt. Lærerne tar ofte egne notater om elevene etter hver time, og under timen praktiserer lærerne mye feedback til elevene. Feedbacken praktiseres muntlig. Det brukes kriterier i kroppsøvingstimene. Men disse kriteriene blir sjeldent delt med elevene, og om det er lærer alene eller lærer i samarbeid med andre lærere som har laget kriteriene er sprikende. De kriteriene som lærerne bruker mest er innsats og samspill. Det blir holdt en til to fagsamtaler ila skoleåret. Lærerne har et forhold til dette med lærers profesjonelle skjønn, men er usikker på hvor langt det profesjonelle skjønnet kan strekke seg i tolkning- og handlingsrom.

5.3 Er læreplan og lovverket for uklart for lærerne? Noe av det som er utfordrende med vurdering for læring

Hva er forutsetninger og hvordan tar du hensyn og hvordan bruker du forutsetninger i jobben med vurdering?

Alle informanter har sin definisjon på hva forutsetninger er og mener dette er et vanskelig tema. Selv om alle informantene har sine definisjoner har flere informanter en tendens til å trekke fram særlig disse kroppslig- eller fysiske forutsetninger, mens noen nevner også dette med sosiale- og psykiske forutsetninger. Det kommer fram også at dette med psykiske forutsetninger kan være krevende å ta hensyn til. Når det kommer til det med å ta hensyn til forutsetninger og hvordan man tar hensyn til forutsetninger i jobben med vurdering, så er dette forskjellig og motstridende blant informantene. Noen sier at de stiller akkurat samme krav til alle elevene mens andre sier at en stiller på en måte lavere krav til elever med ulike utfordringer grunnet sine forutsetninger. Alle informantene er samstemt om at man skal

varierte øvelser, tilpasse oppgaver og aktiviteter, ta hensyn til elever med ulike forutsetninger og prøve etter beste evne å legge opp undervisning som passer den enkelte eleven.

Sitat I1: Jeg mener at jeg alltid tar hensyn til elevens forutsetning fordi det ligger at jeg er pålagt å tilrettelegge for den enkelte elev.

Sitat S1: Jeg vil ikke vurdere den eleven på lik linje.

Sitat AB1: Da tenker jeg at den viktigste måten å ta hensyn til forutsetninger er å ha variert opplegg, og også mulighet for ulike vanskelighetsgrader, eller muligheter for alternative øvelser.

Sitat H1: Skal ikke få noe billigere.

Hva tror du kan forbedres i kroppsøving når det gjelder vurdering?

Her kommer det lite homogene resultater og informantene kommer med mye forskjellige. Det som går igjen litt hos flere er at lærerne må få en mer felles forståelse når det gjelder vfl i kroppsøving og praktisere mer likt. Man har også litt for lite tid til vfl i kroppsøving fordi man har for mange elever. En informant skulle ønske at lærer var mer inn i timene til hverandre og diskutere vurdering ut ifra det. Mens en annen lærer kunne tenke seg å få på plass en vekting når det gjelder hvordan man skal vurdere.

Sitat AB1: En felles vurderingspraksis er en gjenganger.

Sitat S1: Savner at det er mer klare retningslinjer på hva elevene skal vurderes i.

Sitat G1: Hva vurderer vi dem i.

Sitat T1: Bruke kriterier mer.

Utfordringer:

En faktor som kommer fram blant flere informanter er dette med tid til å se alle elevene eller det å kunne vurdere alle elevene underveis. Det er for mange elever og dette kan prege vurderingen som blir gitt underveis. Det er ønskelig å få bedre tid, bedre tid til å kunne vurdere og jobbe med vfl. Det å se seg blind på flinke praktiserende elever kan være en utfordring og fordi flinke elever som praktiserer på en god måte er enkelt å se. Flere trekker også frem at kompetansemålene er for vage eller for brede og for lite konkretisert og ønsker mer konkret læringsinnhold da det hadde vært enklere å vurdere ut ifra det. Kun en informant trekker frem at det er så vanskelig å vurdere at en skulle ønske en kunne gå bort i fra karakter og hatt en annen form for måloppnåelse. Dette blir ikke gjenspeilet fra de andre informantene

selv om de synes det å vurdere elever er krevende. Annen sak som er homogent og utfordrende og gjelder for alle informantene er, hvordan tar man hensyn til elevens forutsetninger når man skal vurdere og hvor langt kan man strekke seg ved bruk av skjønn og hva sier faktisk regelverket.

AB1: Hva er den som er elevens forutsetninger og hva vil det si og hvor i stor grad skal det påvirke vurderinga?

AN1: Utfordring er kanskje at det er så mange, sånn nå når jeg har hatt 11 klasser, helt ny lærer og det er 350 stykker.

I1: Man jo finne frem til noe konkret hva skal man lære bort.

G1: Det kan være veldig konkret å kunne price-prinsippet når du har skadet deg.

Sammenfatning og klargjøring om hvilke utfordringer beskriver lærerne i forbindelse med vfl i faget

Elevens forutsetninger er et vanskelig og utfordrende tema i kroppsøving. Lærerne anser elevens forutsetninger som noe som er fysisk, og mer usikker på om det gjelder psykiske forutsetninger. Lærerne er usikker på hva sier regelverket om elevens forutsetninger og er usikker på hvordan man skal jobbe underveis for å ta hensyn til elevens forutsetninger i vurderingsarbeid underveis. Det er sprikende fra informantene om lærerne stiller ulike krav eller ikke til elevene ut ifra elevens forutsetninger når det gjelder vurderingsarbeid.

Lærerne ønsker også at det jobbes med en mer felles forståelse og praktisering av vfl. Lærerne vil gjerne ha mer tid til hver enkelt elev når det gjelder arbeid med vfl. Lærerne kjenner på at kombinasjonen med mange elever og liten tid til hver enkelt elev preger deres praktisering av vfl. Når det gjelder kompetansemålene er det ønskelig om mer konkretiserte kompetansemål.

6.0 Drøfting

I denne delen vil resultatene bli forsøkt drøftet med utgangspunkt i aktuell teori fra Hay og Penney (2013) og Black og Wiliam (1998, 2009) samt aktuelle studier som er gjort om vurdering i kroppsøving. Min forforståelse kan kunne prege drøftingen og det er meningen å belyse de tre delen i problemstillingen om oppfatninger, praktisering og utfordringer.

6.1 Hvordan kan det forklares hvordan lærerne oppfatter vurdering for læring?

Når det gjelder ordet vurdering blir det ofte koblet mot karakteren som eleven skal ha som en sluttvurdering altså val som støttes fra Leirhaug (2016) der det er mye summativ vurdering i norsk skole og at man har en vei å gå fra val til vfl. At lærere tenker mye på denne karakteren i kroppsøving kan nok støttes av Vinje og Brattenborg (2020) der de sier at karaktersetning hos kroppsøvingslærere har vært vanskelig for lærere. Men når en går inne på det med hvordan lærere oppfatter vfl, så er det mange faktorer som påvirker lærers oppfatninger. Karakterer som elevene skal ha preger oppfatningen om vfl. Men hvordan lærere forstår og oppfatter ordet vfl handler nok også om en subjektiv mening de gjerne har fra noe som for eksempel bakgrunn, og/eller erfaringer og/eller utdanning. Videre når lærerne skal forklare hva som er målet med sin undervisning er man inne på dette med å skape trygghet og at elevene skal trives i undervisningen. Det at eleven skal føle seg trygg og trives som lærerne her er inne på, kan nok legge et godt grunnlag for lære (FHI, 2021). Og når vi da er inne på å lære, så sier lærerne videre at læring er viktig. Det betyr at lærerne anerkjenner verdien av å lære i kroppsøvingsfaget og at intensjonen til timen ligger på blant annet å lære noe. Dette støttes av Utdanningsdirektoratet (2020) da vfl har betydning for læring. Allikevel når vi er inne på vfl så ser man at lærerne er veldig opptatt av kompetansemålene i kroppsøving, og at man ser på hva man skal lære ut ifra hva som står i kompetansemålene. Dette er i tråd med Lovdata (2020) § 3-3, men læreplanen i kroppsøving består av en større del enn kun kompetansemålene. Delen «om faget» som består av fagets relevans og sentrale verdier, med kjerneelement, tverrfaglig tema og grunnleggende ferdigheter samt blant annet andre ressurser som underveisvurdering og vurdering i kroppsøving, blir ikke sett på, eller lite sett på, og inngår da ikke eller i liten grad hvordan lærerne oppfatter vfl. Dette kan igjen bety at lærerne kan få et snevert bilde av hva faktisk vfl dreier seg om i ulike situasjoner, noe som Hay og Penney påpeker gjennom vurderingsforståelse at lærere må se hele læreplanen i sammenheng med vurdering. Dette står også videre i Lovdata (2020) § 3-3 at vurdering og kompetansemålene skal sees i lys av hele læreplanen. Når lærerne definerer vfl så er de inne på mange relevante punkter som har med vfl å gjøre, som å gi feedback, ha ulike vurderingsoppgaver, at de bruker egne kriterier, og ser dette i samsvar med et mål. Altså man har et mål om hva man skal lære, og så bruker man ulike strategier underveis for å nå målet. Ser man dette i samsvar med Hay og Penney (2013) så er lærerne inne på dette med «assessment literacy» der oppfatninger av vfl kommer av faktorer som skjer i en vurderingsprosess som Hay og Penney (2013) snakker om. Allikevel har Hay og Penney (2013) riktig når de sier at lærere må fortsatt utvikle sin vurderingskompetanse i faget. Og dette stemmer da lærerne selv er usikre på hva som faktisk ligger i ordet

vurderingskompetanse, og hva det innebærer. Hadde lærerne holdt seg mer oppdater på vfl i faget og jobbet mer kontinuerlig jevnt over året for å holde seg oppdatert, kunne mange deler som går under vfl ført til at lærerne oppfattet vfl på en annen måte. Kanskje hadde lærerne forstått ordet vurderingskompetanse bedre, og kanskje hadde de satt seg inn i hele læreplanen. Kanskje kunne lærerne i større grad reflektert og vurdert om er egentlig karakteren underveis så viktig i faget og hva har det med vfl å gjøre? Kanskje hadde ikke hvordan lærerne oppfatter vfl vært så vanskelig?

6.2 «Når det er ferskt» - noe som sier hvordan lærere praktiserer vurdering for læring.

På det meste kan man se at enkelte har ukentlig møter med samarbeid om vurdering på skolen, men hvor mye tid av det ukentlige møtet som går til vfl kommer ikke fram selv om man har samarbeidstid. Andre sier det er lite samarbeid om vfl. Det at man sitter sammen på kontor eller er i nærheten av hverandre i en arbeidshverdag kan virke positivt, da det vises at det er en interesse for å snakke om vfl. Det å snakke om vfl kan bidra til å oppklare ulike saker som har med vfl å gjøre. Allikevel blir det produsert lite av noe som for eksempel vurderingsoppgaver, kriterier, egenvurderingsskjema eller andre dokument som kan ha med vfl å gjøre. Black og Wiliam (1998) er inne på at dette med vurderingsoppgaver er viktig for læringen hos eleven, og hvis det produseres lite eller ingenting vil det kunne være en ulempe for elevens læring. Hay og Penney (2013) sier også som en del av vurderingstolkning så skal man kunne gjøre passende endringer om vfl og eventuelt endringer i pensum, men når det ikke blir produsert noe kan man stille spørsmålsteget om det blir gjort endringer. Noe som kan mulig bevises er at gjennom studien til Borghouts et al., (2017) så bruker lærerne forskjellige vurderingskriterier, er dette fordi en gjennom samarbeid ikke produserer dokumenter sammen, men blir gjerne bare med praten?

I kroppsøving så er det tydelig at hver time er en vurdering og at vurdering er en prosess som skjer underveis gjennom skoleåret. Det som kan brukes i tillegg er noen få formelle vurderingssituasjoner og da er det egentring. Det som kommer fram fra Borghouts et al., (2017) er at lærer bruker mye observasjon i timene og det stemmer her gjennom at når lærere sier hver time er en vurderingssituasjon, så blir observasjon mye brukt for å innhente informasjon om eleven. Valget fra lærerne om at hver time er en vurderingssituasjon kan forsvares da Black og Wiliam (1998) sier at tester trenger ikke nødvendigvis å ha noe med vfl å gjøre hvis tester underveis blir val. Slik kan man kanskje spekulere i at kroppsøvingslærere har svært lite tester underveis som vurderingssituasjoner som er val? Men at en gjennom hver

time har heller fokus på å forbedre arbeidet noe som Black og Wiliam (1998) støtter. Men når en er inne på dette med tester så sier også Black og Wiliam (1998) at hyppige tester er bedre enn få og store tester, noe som det tydeligvis kan bli i kroppsøving med en til to store tester i året som egentrening. Man kan også lære av å ha tester som Earl (2003) er inne på med vurdering som læring, og det at lærerne har få tester ilt året kan på den måten være mindre positivt for videre læring.

Egenvurdering er det lite av i timene og denne kommer gjerne i forbindelse med fagsamtalen til eleven. Ser man på strategier fra Black og Wiliam (1998) og prinsipper fra Utdanningsdirektoratet (2020) så skal elevene få delta i vurdering av eget arbeid som for eksempel gjennom egenvurdering, men dette skjer i liten grad. Egenvurdering skulle det gjerne ha vært mer av da studien fra Chroinin og Cosgrave (2013) viser at gjennom egenvurdering kan eleven forstå egen læring bedre. Hvorfor det skjer at lærere involvere elevene så lite i vurdering av eget arbeid kan ha med hvordan lærere oppfatter dette med vfl og hvordan dem har satt seg inn i læreplanen og holder seg oppdatert. Til gjengjeld så sier jo en lærer at elevene har mulighet til å gjøre egenvurdering etter hver time, men dette blir mer ansvar på eleven uten at elevene har lært seg å gjennomføre egenvurdering. Og på den måten er ikke lærer med å iverksette egenvurdering som en del av undervisningen.

Når det gjelder hverandrevurdering er det knapt noe av dette i timene, men lærerne har hørt om det og stiller seg positiv til bruken uten at det skjer en praktisering av det. Kanskje er lærerne usikker på hvordan hverandrevurdering skal gjennomføres og hvordan praktisere hverandrevurdering effektivt når det gjelder tidsbruk? Det å aktivisere elevene som læringsressurs for hverandre er en strategi fra Black og Wiliam (1998) og dette burde vært prioritert i større grad fra flere når man ser på hvilken effekt det kan ha for å optimere læringen. Når man ser hvor lønnsomt det er at elevene skal gi hverandre tilbakemeldinger og fremovermeldinger bør lærer gjør det oftere. Særlig hvis lærer føler en har lite tid til å gjøre dette. Ved store klasser så burde man starte tidlig med hverandrevurdering og jobbe dette inn som en del av undervisningen i kroppsøving da lærer kan ha utfordring med å gi elevene feedback. Allikevel vil dette kunne være en tidkrevende prosess både i starten og underveis da det er ikke bare å gjennomføre hverandrevurdering. Ser man på hva det Evensen (2020) sier så må elevene få konkrete avgrenset oppgaver å gi feedback på, samt at det må være et spillerom i klassen for å gi både ros, men også konstruktiv kritikk som å lede eleven fremover i læringen. Denne tilliten mellom elevene må bygges opp med tiden. Derfor må man ha mål og kriterier på plass når man skal jobbe med hverandrevurdering (Black og Wiliam, 1998).

Men dette med å ha kriterier på plass til elevene kan virke krevende da det produseres lite fra lærerne. En lærer har kommet veldig langt i denne prosessen der læreren er inne på det forskning viser til, og læreren er bevisst på hvordan en bruker hverandrevurdering der en gir små konkrete oppgaver til elevene siden en ikke rekker å gi alle elevene feedback selv.

Det virker som at lærerne har innarbeidet en god prosess der de tar notater etter timene og ikke minst gir mye tilbakemeldinger og fremovermeldinger til elevene når situasjonen oppstår. Det kan virke som lærerne er godt trent til å se aktuelle situasjoner og knytte den aktuelle situasjonen til å gi feedback muntlig med kriterier som lærer selv har satt seg. På denne måten vil elevene fra et lærerperspektiv få vfl som Black og Wiliam (1998) og Utdanningsdirektoratet (2020) har som sine strategier og prinsipper. Dette appellerer også godt til Hay og Penney (2013) sin vurderingskompetanse der lærerne har tak i den informasjonen en får, og handler ut ifra den informasjonen med feedback umiddelbart for å hjelpe eleven videre i læringsarbeidet. Det lærerne sier i et lærerperspektiv viser at det jobbes godt med tilbakemeldinger og fremovermeldinger noe som er positivt da Hattie (2009) sier at det med feedback er noe av det mest sentrale i vfl. Annen årsak som kan være grunnen til at lærerne nettopp praktiserer feedback når det er ferskt, er fordi det kan være enklere å være lærer å ta tak i en situasjon når den oppstår, enn at man skal drive og huske og notere ned mye etter hver time. Da kan en glemme aktuelle situasjoner som en burde tatt tak i eller at man ikke har tid til å ta opp dette med eleven fordi timen er ferdig. Derfor kan praktisering av feedback der og da både være nyttig og en effektiv måte å jobbe med vfl. Alternativ måte, men som blir praktisert i langt mindre grad er bruken av Canvas der lærer legger inn feedback som kommentar i systemet. Denne feedbacken blir jo liggende hele skoleåret og eleven kan jo se på dette når som helst samtidig som lærer dokumenterer at en driver med feedback til elevene. Kriterier som blir brukt underveis er også viktig fordi det bestemmer hva lærer har læringsfokus på. Dette med innsats og samspill med andre er kriterier som blir trukket fram og vil da påvirke læringen hos eleven ved at læringstrykket kanskje ligger på innsats og samspill i større grad. Det ligger også læringstrykk på dette med innstillingen til eleven, men kunnskaper og ikke minst ferdigheter har et mindre læringstrykk. Dette kan stemme godt overens med studier som viser at kunnskap blir en del mindre vurdert (Borghouts et al., 2017) kontra innsats og holdning (Baghurst, 2014). Hva som er riktig å bruke av hvilke kriterier og hva man skal ha læringstrykket på, er det læreplanen og kompetansemålene som avgjør. Men samtidig har lærer mulighet til å utøve sitt profesjonelle skjønn ut ifra sin tolkning. Det sies ingenting om hvilke elever som får feedback, men når lærerne er inne på at de gir hyppig

feedback vil dette særlig appellere til elever på et lavere nivå da elever på et lavere nivå trenger oftere feedback enn elever på høyere nivå (Black & Wiliam, 1998). Når det gjelder Hay og Penney (2013) sin vurderingstolkning, så bruker lærerne den informasjonen de får der og da til å gi feedback som å gjøre endringer i aktiviteten/oppgaven og tar tak i situasjonen. Allikevel kan infoen bli snever om man skal hele tiden handle gjennom observasjon og ikke gjennom å lytte og se for eksempel på skriftlig arbeid. Om det endres noe angående pensum kommer ikke fram. Angående vurderingssøknad fra Hay og Penney (2013) så kommer det oftest frem at dette blir tatt tak i, men mer i en formell vurderingssituasjon som det er få av. Da kan lærere ta tak i upresise elevtolkninger og korrigere eleven og veilede eleven i læringsarbeidet, men dette skjer da sjeldent. Men lærerne sier jo at hver time er en vurderingssituasjon og hvis man tenker at hver time er en vurderingssituasjon, så handler jo lærer ut ifra det man ser og har dialog med elevene om det gjennom feedback. Selv om det blir gitt hyppig feedback underveis i en læringstime, så kommer det ikke fram om det er en bevisstgjøring rundt dette med hvor ofte gir man feedback, som har med Hay og Penney (2013) sin kritisk engasjement med vurdering å gjøre. Det å balansere hvor mye og når man gir feedback er noe man bør være bevisst om, siden hyppighet og mengden kan ha med optimering av læring å gjøre. Til slutt i kritisk engasjement med vurdering (Hay & Penney, 2013) så virker det ikke som lærer er kritisk til seg selv og hva en kan oppnå med vurdering i kroppsøving, bortsett fra at fokuset er på å lære

Fagsamtale er noe som blir praktisert og gjerne en til to ganger i året. Innholdet i samtalene er både likt og forskjellig, men alle faktorer i en slik fagsamtale har noe med vfl å gjøre. At det blir vektlagt ulikt innhold i en slik samtale kan også være positiv, fordi vfl skal jo tilpasses den individuelle elevens nivå, noe som støttes av Siedentop og Tannehill (2000) som er inne på dette at vfl må tilpasses ut ifra hvor eleven befinner seg i læringen. Siden man stopper opp under skoleåret og har fagsamtale kan man også ha mulighet for korrigerende og snakke om progresjon i elevens prestasjon når det gjelder vfl (Black og Wiliam, 1998). Siden også eleven får delta i fagsamtalen får eleven litt mulighet til å reflektere om sin egen utvikling og læring. Men i løpet av et skoleår er det nok for lite av at eleven får delta i egen vurdering og får lov å eie egen læring som er en strategi fra Black og Wiliam (1998). Dette samsvarer med det Leirhaug og Annerstedt (2016) sier at det ikke jobbes godt nok med vfl og at vurderingspraksis ikke gjenspeiler for eksempel strategien med å la eleven eie egen læring.

Å bruke vurderingskriterier når man skal gi underveisvurdering er nokså vanlig da lærerne har kriterier som dem forholder seg til. Men når det gjelder hvorfor ikke alle eller kun en del av

lærerne forholder seg til nedskrevet kriterier, så skyldes det både uenighet, men også at det ikke er satt av og/eller prioritert samarbeid om kriterier i kollegiet. Derimot så blir kriterier enten om det er nedskrevet og jobbet ut gått gjennom i starten av skoleåret av samtlige lærere. Noen lærer bruker kriterier underveis i skoleåret oftere enn andre i forbindelse med vfl. Men en ser en tendens til at kriterier blir gått gjennom i forbindelse med oppgaver som en slags vurderingssituasjon av noen. Selv om kriterier blir lagt ut på Canvas til elevene kan en ikke si noe om at elevene bruker dette da fra et lærerperspektiv. Som Black og Wiliam (1998) er inne på, så blir ikke innhold i kroppsøving vurdert av andre lærere, og ved at en bruker kriterier i kroppsøvingstimene som ikke er sett på fra andre lærere i et samarbeid, kan en være skeptisk til at lærere alene vurderer eleven underveis ut ifra egne kriterier som en selv har tenkt gjennom. Hva eleven veiledes på underveis blir da ut ifra det som den ene læreren selv mener er riktig ut ifra sin tolkning uten kvalitetssjekk fra andre lærere. En kvalitetssjekk ved at man samarbeider og diskuterer før man blir enig om hva man skal veilede elevene på av kriterier, kan være en styrke. Ser man på den første strategien til Black og Wiliam (1998) skal man formidle vurderingskriterier til elevene, og dette blir gjort, men i ulike grad med tanke på hyppighet og at noe er gjort mer formelt mens annet mer uformelt. Black og Wiliam (2009) sin strategi nummer to viser at lærerne legger opp til mye læringsaktiviteter og har mye variasjon i læringsaktiviteter. Noe som appellerer til læreplanen i kroppsøving der en av fagets relevans og sentrale verdier er variasjon i læringsaktiviteter og at elevene skal få kompetanse om ulike deler i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Allikevel blir dette gjerne å dokumentere læring på en måte gjennom observasjon, men diskusjoner og andre måter å dokumentere læring på er ikke så fremtredende.

Lærers profesjonelle skjønn gjennom hvordan man forstår ordet og hvordan man praktiserer det, er noe som blir brukt i en kroppsøvingslærers hverdag når det gjelder vfl. Lærerne er bevisst sine tolkninger og handlinger. Dette er i samsvar med det Gjølme og Evensen (2021) sier at lærere må bruke sitt profesjonelle skjønn i vurderingsarbeidet og det gjør lærerne. Gjennom Hay og Penney (2013) snakkes det om at lærere må være bevisst sine handlinger når det kommer til vurderingsarbeid. Når det gjelder utøving av det profesjonelle skjønnet som lærer kan bruke, så er det tydeligvis noe som er tenkt gjennom og bevisste handlinger. Derimot om praktiseringen av skjønnet er en rettferdig praksis eller har en felles standard mellom lærerne sås det tvil om blant lærerne. Dette kan nok ha med at hver lærer er på sin skole eller er mye alene om sin praktisering når skjønnet skal utøves, og at det blir lite diskusjon og samarbeid om hva det innebærer å praktisere skjønn i vurderingsarbeidet.

6.3 Er læreplan og lovverket for uklart for lærerne? Noe av det som er utfordrende med vurdering for læring

Når man er inne på dette med hva som er utfordrende med vfl i kroppsøving så er temaet elevens forutsetninger knyttet til vurderingsarbeid underveis et vanskelig tema. Hva forutsetninger er står det ikke nedskrevet noe om i læreplanen eller i lovdata. Det betyr at lærer ikke har noe formelt å forholde seg til når man skal ta hensyn til hvilke forutsetninger i vurderingsarbeidet. Derfor har alle lærerne sin egen definisjon på hva de mener ligger i elevens forutsetninger, og dette kan allerede være problematisk da lærere innad på samme skole eller mellom andre skoler har egne definisjoner på hva som inngår i elevens forutsetninger. Typisk kroppslige forutsetninger som er synlig som for eksempel funksjonsnedsettelse blir trukket fram av samtlige lærere, mens andre forutsetninger som sosiale- og psykiske forutsetninger er ikke like fremtredende. Dette igjen kan bety at elever som har kroppslige forutsetninger som fysiske funksjonsnedsettelse kan bli mer ivaretatt eller tatt mer hensyn til enn andre elever som har for eksempel sosial angst eller depresjon. Det kommer også fram og blir nevnt av noen at dette med psykiske forutsetninger kan være vanskelig å håndtere og ta hensyn til. Det kan bety at elever med forutsetninger som sosial angst som går under psykiske forutsetninger kanskje får mindre oppfølging når det gjelder vfl. Allikevel kommer det fram at lærerne prøver etter beste evne å legge opp undervisning etter elevens nivå som kan bety at Hay og Penney (2013) sin vurderingstolkning blir ivaretatt når lærerne gjør passende endringer ut ifra elevens ståsted. Og når lærere trekker frem for eksempel dette med å legge til rette for varierte og tilpasset oppgaver, er man inne på dette med at vurderingssøknad blir ivaretatt gjennom å legge til rette for oppgaver i faget. Noe som er krevende er hvordan skal man ivareta og ta hensyn til elevens forutsetninger under vurderingsprosessen. Samtlige lærere synes dette er krevende og flere er usikker på hvor langt kan bruk av skjønn i utøvelsen av det å praktisere vfl mot forutsetninger strekke seg. Flere er også usikre på hva sier regelverket om hvordan vfl skal praktiseres med tanke på å ta hensyn til forutsetninger. Ser man inne på Utdanningsdirektoratets sin side (2020) og leser om «vurdering i kroppsøving» et støtteskriv for lærere, så kan støtteskrivet som ligger ute være krevende å forstå. Eksempel så står det at «*elevens forutsetninger må forstås i lys av kroppsøvingsfagets egenart*» (Utdanningsdirektoratet (2020), men samtidig så inneholder noen kompetansemål bruk av ordet forutsetninger. Det står også i støtteskrivet om at noe i skrivet kan oppleves motstridende. Allerede her kan det skape usikkerhet om hva som faktisk er regelverket og om det finnes noe fasit i det hele tatt om hvordan vfl skal praktiseres ut ifra

elevens forutsetninger. Dog er Evensen og Østerlie (2021) tydelig på at elevene alltid øver ut ifra sine forutsetninger. Det kan jo bety at så lenge lærerne tilpasser ut ifra den enkelte elev med tanke på feedback, så driver lærerne med en korrekt praktisering av vfl når det gjelder å ta hensyn til elevens forutsetninger. Allikevel så etterlyser Brattenborg og Vinje (2020) og Sæle et al., (2021) mer tydelig retningslinjer i kroppsøving, og da kanskje tydelig med tanke på dette temaet som er krevende med elevens forutsetning og vurdering.

Når det gjelder videre hva som kan oppleves utfordrende i kroppsøving om vfl så kommer det fram og blir anerkjent at en som lærer har for lite tid og praktiserer for lite vfl i timene. Dette fordi man har for mange elever å ivareta, og man får ikke tid nok til å drive med vf, og det blir heller ikke prioritert nok. Dette kan stemme da Leirhaug og Annerstedt (2016) er inne på dette at vfl ikke blir brukt verken nok eller godt nok. Lærerne er tydelig på at det er for mange elever i timen og at dette preger kvaliteten og læringsfokuset på vfl. Annen aktuelle sak er at forståelsen for vfl i kroppsøving, og da en mer felles praktisering er ønskelig fra flere da dette kan tydelig si at det er en usikkerhet vedrørende egen praksis om vfl i kroppsøving. Dette kan henge sammen med en annen sak som oppleves utfordrende, og det er at flere opplever kompetansemålene for vage på den måten at de er for lite konkrete og lite tydelig og at det gir mye spillerom, valgmuligheter og tolkninger fra lærer. Det blir da en usikkerhet om hva elevene skal lære, og igjen en usikkerhet om hva en skal vurdere elevene underveis i og hvordan praktisere vfl.

7.0 Konklusjon

Hensikten med min oppgave har vært å undersøke hvordan oppfatter og praktiserer lærere vurdering for læring i kroppsøving, og hvilke utfordringer beskriver de i forbindelse med vurdering for læring i faget? Med mitt inntrykk og mine vurderinger, samt med min forforståelse har jeg funnet resultater, drøftet og konkludert. Funn i denne oppgaven er at lærere oppfatter vfl som vanskelig tema og at de oppfatter vfl ut ifra kompetansemålene. Ser man til Hay og Penney (2013) sin vurderingsforståelse så har lærerne et snevert syn til vfl. Lærer holder seg lite oppdatert i faget og dette kan prege oppfatninger og praktisering av vfl. Lærer kan også i langt større grad praktisere samarbeide om vfl. Noe som stemmer overens når lærerne sier de ønsker å jobbe med mer forståelse og praktisering av vfl. Allikevel sier lærerne at en av målene med å drive kroppsøvingsundervisning er å lære, som appellerer til vfl.

I Black og Wiliam (2009) sin første strategi deler ikke lærerne ofte nok hvorfor man lærer og deler ikke vurderingskriterier i stor nok grad. I den andre strategien (Black & Wiliam, 2009) blir som regel det å dokumentere læring gjennom det å observere elevene, og ikke gjennom muntlig dialog eller skriftlig ferdigheter. Under praktisering av vfl er lærerne dyktig på å gi feedback muntlig i det situasjonen oppstår og ta notater etter timer som appellerer godt til Black og Wiliam (2009) sin tredje strategi. I den fjerde strategien om elever blir brukt som læringsressurs for hverandre, og i den femte strategien der elevene skal eie sin egen læring (Black & Wiliam, 2009) blir dette praktisert knapt, og her finnes et stort forbedringspotensial for lærerne.

Dette med å forstå hva som menes med elevens forutsetninger er krevende for lærerne. Hvordan man skal praktisere vfl når det gjelder å ta hensyn til elevens forutsetninger er utfordrende for lærerne. Lærerne er usikre på hva regelverk og læreplanen sier, og hvor langt kan man bruke det profesjonelle skjønnet i utøvelsen av eget tolkning- og handlingsrom. Lærerne vil ha en mer konkretisering og tydeliggjøring av både aktuelt lovverket og læreplan med mer konkretiserte kompetansemål. Det er også krevende for lærerne å praktisere vfl når man har mange elever.

Til slutt kan man konkludere med det Leirhaug og Annerstedt (2016) har gjort. At det ikke jobbes godt nok med vfl, og at vurderingspraksis ikke gjenspeiler godt nok strategier/prinsipper om vfl.. Strategi nummer tre fra Black og Wiliam (2009), og prinsipp c og d fra Utdanningsdirektoratet (2020) når det gjelder at eleven skal få vite hva en mestrer og hva en bør jobbe med videre for å utvikle seg faglig, er lærere dyktig på i et lærerperspektiv gjennom feedback.

7.1 Veien videre

Denne masterstudien viser at vfl er utfordrende for lærerne, men samtidig så finner jeg en interesse fra lærerne om vfl. Det er ingen tvil om at vfl i kroppsøving har kommet for å bli, og dette viktige temaet fortjener mer oppmerksomhet og forskning. Vi trenger også mer ny kunnskap om vfl etter LK20, og det kunne vært interessant og undersøkt vfl fra et elevperspektiv i kroppsøvingfaget i videregående skole.

Litteraturliste

- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5-17. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Baghurst, T. (2014). Assessment of Effort and Participation in Physical Education. *Physical Educator*, 71(3), 505-513. <http://ezproxy.uin.no:2048/login>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, 139-148.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. [Notes towards a theory of formative assessment \(kcl.ac.uk\)](http://www.kcl.ac.uk)
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. (2010). *Assessment for Learning: Putting it into practice*. England: Open University Press
- Borghouts, L. B., Slingerland, M. & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 22(5), 473-489. <http://ezproxy.uin.no:2048/login>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2020). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1). <https://doi.org/10.1002/capr.12360>.
- Burner, T. (2016). *Formative assessment of writing in English: A school-based study of perceptions, practices and transformations*. (Doktoravhandling). Trondheim: NTNU
- Chng, L. S. & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29-34. <http://ezproxy.uin.no:2048/login>
- Chroinin, D., & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: Teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18, 219–233

- Earl, L. M., (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximise student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Eggebø, H. (2021, 17.september). Tematisk analyse – en guide.
[Tematisk Analyse - en guide - Sosiologen](#)
- Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget.
- Folkhelseinstituttet. (2021, 10.juni). Trivsel, læring og gjennomføring i skolen.
[Trivsel, læring og gjennomføring - FHI](#)
- Forskrift til opplæringsloven. (2020a). Vurdering i fag (LOV FOR-2020-06-29-1474).
Lovdata.
[Forskrift til opplæringslova - I. Generelle føresegner - Lovdata](#)
- Forskrift til opplæringsloven. (2020b). Undervegsvurdering i fag (LOV FOR-2020-06-29-1474). Lovdata.
[Forskrift til opplæringslova - Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring - Lovdata](#)
- Furuset, I., Everett, E. L. (2020). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fredenburg, K., A. Lee, Solomon, M. (2001). "The effects of augmented feedback on students' perceptions and performance." *Research quarterly for exercise and sport* 72(3): 232.
- Gamlem, S.M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gibbons, S. L. & Kankkonen, B. (2011). Assessment as learning in physical education: Making assessment meaningful for secondary school students. *Physical & Health Education Journal*, 76(4), 6-12. <http://ezproxy.uin.no:2048/login>
- Gjølme, E., & Evensen, K. (17.februar, 2021). *Vurdering i kroppsøving*.
[Vurdering i kroppsøving - MHFA](#)
- Graham, G. (2008). "Teaching children physical education: becoming a master teacher". Champaign, Ill., Human Kinetics.

- Hattie, J. (2009). "Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement". London, Routledge.
- Hay, P., & Penney, D. (2013). Assessment in Physical Education. A sociocultural perspective. Routledge.
- Helle, L. (2020, 5.juni). Summativ vurdering.
[summativ vurdering – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)
- Helle, L. & Burner, T. (2021, 1.februar). Formativ vurdering.
[formativ vurdering – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)
- Høiback, H. (2020, 12.juni). Strategi.
[strategi – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2016). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kaiser, K. (2012). Protecting confidentiality. I J. F. Gubrium, J.A. Holstein, A. B. Marvasti & K.D. McKinney (red.), Handbook of interview research: The complexity of the craft. (2.utg.). (s.457-464). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kruzel, Anton J. (1999). Sampling in qualitative inquiry. I Doing qualitative research, red. Benjamin F. Crabtree og William Miller. 2. utgave. Thousand Oaks: Sage.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). Det kvalitative forskningsintervju. (3.utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvam, E.K. (2018). Lærers kollegasamtaler. Om profesjonalitet, lærer-samarbeid og utvikling av bedre undervisning. Oslo: Universitetsforlaget.
- 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.
<http://hdl.handle.net/11250/2419782>
- Leirhaug, P. E. & C. Annerstedt. (2016). Assessing with New Eyes? Assessment for Learning in Norwegian Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616–631.

- Lyngstad, I., Bjerke, Ø., Bang, K. M. & Ligestad, P. (2020). Norwegian upper secondary students' experiences of their teachers' assessment of and for learning in physical education: examining how assessment is interpreted by students of different physical abilities. *Sport, Education and Society*, 1-12.
- Magill, R. A. (2001). "Motor learning: concepts and applications". Boston, McGraw-Hill.
- Malterud, K. (2011). Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En Innføring (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausehagen, S. (2015). Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærearbeidet. Oslo: Universitetsforlaget.
- Modell, N. & Gerdin, G. (2021). But in PEH it still feels extra unfair': students' experiences of equitable assessment and grading practices in physical education and health (PEH)
- Nes, A. (2018, 20. februar). Prinsipp [prinsipp – Store norske leksikon \(snl.no\)](https://snl.no/prinsipp)
- Popham, W.J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? Theory into Practice, 48, 4–11
- Puddefoot, T., H. Hilliard, & Burl, M. (1997). "Effect of Verbal Feedback on the Physical Performance of Children." *Physiotherapy* 83(2): 76-81.
- Prøitz, T.S. & Borgen, J.S. (2010). Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst? Lærers setting av standpunktvurdering i fem fag i grunnopplæringen. (Rapport nr 16/2010). Oslo: Norsk institutt for innovasjon, forskning og utdanning.
- Regjeringen. (2019, 18.mars). Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole. [Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/no/nyheter/2019/nye-læreplaner-for-bedre-læring-i-fremtidens-skole)
- Roe, A. (2008). Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen. Oslo: Universitetsforlag.
- Siedentop, D. & D. Tannehill (2000). "Developing teaching skills in physical education". Mountain View, California., Mayfield Publisher.

Spiller, D. (2012). Assessment matters: Self-assessment and Peer-assessment. University of Waikato , New Zealand.

[assessment_matters_self-assessment_peer_assessment.pdf \(hkust.edu.hk\)](http://hkust.edu.hk/assessment_matters_self-assessment_peer_assessment.pdf)

Sæle, O.O., Gyiring, J. & Engelsrud, G. (2021, 17.april). Selvsagt skal det være karakterer i faget kroppsøving.

[Selvsagt skal det være karakterer i faget kroppsøving \(utdanningsnytt.no\)](http://utdanningsnytt.no/Selvsagt_skal_det_være_karakterer_i_faget_kroppsøving)

Thagaard, T. (2009). Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode (3. utg.).

Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode (4. utg.).

Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2012). Kvalitative forskningsmetoder i praksis (2. utg.). Oslo: Gyldendal

akademisk.

Tolgfors, B. (2018). Different versions of assessment for learning in the subject of physical

education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 23(3), 311-327.

<http://ezproxy.uin.no:2048/login>

Tolgfors, B., Qunnerstedt, M., Backman, E & Nyberg, G. (2021). Enacting assessment for

learning in the induction phase of physical education teaching. *European Physical*

Education, 534-551. <https://doi.org/10.1177/1356336X211056208>

Utdanningsdirektoratet (i.d.). Kompetanse i fagene.

[2.2 Kompetanse i fagene \(udir.no\)](http://udir.no/2.2-Kompetanse-i-fagene)

Utdanningsdirektoratet (i.d.). Profesjonsfellesskap og skoleutvikling.

[3.5 Profesjonsfellesskap og skoleutvikling \(udir.no\)](http://udir.no/3.5-Profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling)

Utdanningsdirektoratet. (2020a, 10.november). God undervisvurdering.

[God undervisvurdering \(udir.no\)](http://udir.no/God-undervisvurdering)

Utdanningsdirektoratet. (2020b, 03.desember). Gi gode faglige tilbakemeldinger.

[Gi gode faglige tilbakemeldinger \(udir.no\)](http://udir.no/Gi-gode-faglige-tilbakemeldinger)

Utdanningsdirektoratet. (2021, 6.april). Vurdering i kroppsøving – elevens innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester,
Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester (udir.no)

Vinje, E.E. & Brattenborg, S. (2020, 15.desember). Dropp karakter i kroppsøving.
Dropp karakterer i kroppsøving (utdanningsnytt.no)

Vinje, E.E. & Brattenborg, S. (2021, 22.februar). Fremdeles vurderingsanarki i kroppsøving.
Fremdeles vurderingsanarki i kroppsøving (utdanningsnytt.no)

Wiliam, D. (2011). Embedded formative assessment. Bloomington: Solution Tree Press.

Østerlie, O. (Programleder) & Evensen, K. (2021, 1.oktober). (mer om) Vurdering i kroppsøving.
25: (mer om) Vurdering i kroppsøving - For elever og lærere i kroppsøving (xn--kr-mka.no)

Vedlegg

Vedlegg 1. Intervjuguide

Innledning og bakgrunnsopplysninger	<p>Masterstudent fra Nord universitet. Intervju på opptaker fra nettskjema-diktafon-appen. All data vil bli lagret og tilgjengelig for meg og veileder. Jeg har taushetspliktig. Studien er meldt til NSD, informanter vil bli anonymisert og opplysninger og data slettet. Det er også frivillig å delta og en kan trekke seg når som helst, og det skal ha ingen negative konsekvenser.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilken utdanning har du, og hvilke fag og trinn underviser du i? • Hvor mange år har du jobbet som lærer? 		
Fakta-spørsmål	<ul style="list-style-type: none"> • Alder? • Kjønn? 		
Introduksjon	<ul style="list-style-type: none"> • Hva tenker du når du hører ordet >>vurdering<<? 		
Overgang	<ul style="list-style-type: none"> • Hva mener du er formålet med faget kroppsøving? • Hva er målet med din undervisning? 		
Tema	Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål	Oppfølging
LK20	I hvilken grad jobbes det med LK20?	<p>Hvordan jobber du med læreplanen?</p> <p>Hvordan blir en undervisningstime planlagt?</p> <p>Hvilken grad samarbeider dere lærere om vurdering?</p>	<p>Hvordan jobbes det med ulike deler av læreplanen som støtteskriv og ressurser?</p> <p>Jobbes det i fellesskap, alene, med elever?</p> <p>Kriterier, måloppnåelse, vurderings-situasjoner?</p>
Formelle retnings-linjer og regelverk	I hvilken grad kjenner lærere til retningslinjer og regelverk som gjelder vurdering?	<p>Hvordan forstår du ordet >>vurdering for læring<<?</p> <p>I hvilken grad tar du hensyn til elevens forutsetninger og eventuelt hvordan bruker du elevens forutsetninger i arbeidet med vurdering?</p>	<p>Hvilken betydning har vurdering for elevens læring?</p> <p>Hvordan jobber du underveis med vurdering og elevens forutsetninger og hvordan brukes</p>

			elevforutsetninger ved sluttvurdering?
Vurdering for læring	Hva er grunnlaget for vurdering og hvordan jobber lærer med vurdering?	<p>Bruker du vurderingssituasjoner og hvilke?</p> <p>Bruker elevene hverandre som læringsressurs? Hvordan?</p> <p>Vurderer du elevene kontinuerlig i timene – hvordan?</p> <p>Kartlegger du elevens kompetanse? Hva gjør du etter du har kartlagt elevens kompetanse?</p> <p>Hvordan bruker du tilbakemeldinger og fremovermeldinger?</p> <p>Får elevene en fagsamtale eller flere ilt året?</p> <p>Deltar elevene i eget vurderingsarbeid?</p> <p>Hva baserer du vurdering hos eleven på?</p> <p>Er du bevisst på hva du vurderer eller ikke vurderer?</p>	<p>Hvorfor bruker du vurderingssituasjoner ?</p> <p>Egenvurdering?</p> <p>Hverandrevurdering?</p> <p>Ulike prøver?</p> <p>Tester?</p> <p>Karakter eller ikke?</p> <p>Lekser?</p> <p>Egentrening?</p> <p>Muntlig?</p> <p>Skriftlig?</p> <p>Praksis?</p> <p>Dokumentert?</p> <p>Observasjon, skriftlig, logg, muntlig, annet?</p> <p>Hvordan og hvorfor?</p> <p>Hvorfor og hvordan?</p> <p>Hva vektlegger du i samtalen?</p> <p>Hvordan og hvorfor?</p> <p>Vekting?</p> <p>Emne?</p> <p>Årstider?</p> <p>Kompetansemål?</p> <p>Kriterier?</p>

Kjenne-tegn på mål-oppnåelse og kriterier	Hvilke faktorer har betydning og hvordan forstår og bruker læreren måloppnåelse og kriterier?	<p>Hvordan arbeider, iverksetter og bruker du måloppnåelse og kriterier?</p> <p>Hva vil du si kjennetegner en >>flink<< elev i kroppsøving mtp kriterier?</p>	<p>Har eleven oversikt hvor dette ligger? Vet eleven hva dette er? Blir dette brukt aktivt?</p> <p>Innsats, ferdigheter, kroppslig læring, atferd, utstyr, kunnskap, selvledelse, holdninger, refleksjon og samarbeid? Hva kjennetegner faktorene nevnt ovenfor?</p>
Lærers profesjonelle skjønn	I hvilken grad og hvor langt kan lærers profesjonelle skjønne brukes?	<p>Hvordan forstår du ordet >> lærers profesjonelle skjønn<<?</p> <p>Hvordan bruker du lærers profesjonelle skjønn i vurdering?</p>	<p>Tolkning?</p> <p>Eksempler?</p>
Vurderings-kultur	Hvilken vurderingskultur er grunnlaget for vurdering?	<p>Holder du deg oppdatert i faget når det gjelder vurdering?</p> <p>Enkelte studier (Annerstedt og Leirhaug, og Lyngstad, Bang, Lagestad og Bjerke) viser at vurdering i kroppsøving kan forbedres på ulike områder – hva tenker du om det?</p> <p>Hva kjennetegner god vurderingskompetanse hos lærer?</p> <p>Har du noen utfordringer med vurdering?</p>	<p>Leser studier, masteroppgaver, tidsskrift, følger med på Utdanningsdirektoratets skriv med mer? Hvorfor?</p> <p>Eksempler?</p> <p>Utdyp? Eksempler?</p> <p>Hvorfor og utdyp?</p>

		Noe du ønsket skulle vært annerledes mtp vurdering? Noe du vil ta opp igjen til slutt? Noe du ikke fikk svart på eller har tenkt på?	Hvorfor?
--	--	---	----------

Vedlegg 2. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Vil du delta i forskningsprosjektet

``vurdering i kroppsøving etter LK 20``?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på vurdering i kroppsøving etter LK20. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å få mer kunnskap om vurdering i kroppsøving etter LK20.

Dette er en masteroppgave i regi Nord Universitet.

Problemstilling er: **Vurdering i kroppsøving?**

Det kan være en mulighet at data fra dette studiet kan bli brukt i senere studier.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Herunder student Raymond Grytbakk Korsnes og veileder Idar Kristian Lyngstad.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du som får forespørsel om å delta er valgt ut og antall deltakere i studien ligger på 10 + / -.

Du er også valgt ut fordi din kompetanse er vurdert egnet til å delta i studien som fagutdannet og jobber med kroppsøving etter LK20.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som blir brukt er en kvalitativ metode som er individuelt intervju.

Anslaget på intervjuet vil ligge på ca. 60 minutter.

Notater underveis blir tatt opp på lydopptaker på mobil. Det vil også bli gjort notater underveis.

Standard spørsmål kan for eksempel være om utfordringer tilknyttet vurdering i kroppsøving?

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.

Å delta i studien vil ikke påvirke ditt forhold til verken medlærere, skolen, arbeidsplassen, miljøet du deltar i etc.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er student Raymond Grytbakk Korsnes og veileder Idar Kristian Lyngstad som vil ha tilgang til dine opplysninger.

For at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger som for eksempel navn, og hva som blir sagt under intervju vil jeg bruke koder på navn og kontaktopplysninger som vil bli lagret adskilt fra øvrige data. Annen data blir lagret på en USB som blir innelåst i safe.

Du som deltar i studien vil ikke kunne bli gjenkjent i studien og bli helt anonymisert med bruk av annet navn på deg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ca. juni 2022. Personopplysninger og lydopptak med notater slettes etter studien er over.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet 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:

- **Nord Universitet**

Student Raymond Grytbakk Korsnes
97608055
raymond_88@hotmail.com

Veileder Idar Lyngstad
95 77 81 67
idar.k.lyngstad@nord.no

- Vårt personvernombud: Nord Universitet – Toril Irene Kringen

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

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

Med vennlig hilsen

Raymond Grytbakk Korsnes og Idar Kristian Lyngstad
(Forsker-veileder)

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju
- at Raymond Grytbakk Korsnes kan gi opplysninger om meg til prosjektet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3. Vurdering fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

218479

Prosjekttittel

Vurdering i kroppsoving etter LK20 - lærerperspektiv

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Kroppsoving, 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

Raymond Grytbakk Korsnes, raymond_88@hotmail.com, tlf: 97608055

Prosjektperiode

23.08.2021 - 17.06.2022

Vurdering (2)

18.11.2021 - 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 18.11.2021. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG (la stå ved studentprosjekt).

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 17.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

23.09.2021 - 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 23.09.2021. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG (la stå ved studentprosjekt).

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 17.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!