

MASTEROPPGAVE

Emnekode: MKI-210

Navn: Vebjørn Sahlin

Vurdering for læring i kroppsøving

En kvalitativ studie av hvordan lærere i ungdomskolen praktiserer vurdering for læring i kroppsøvingsfaget.

Assessment for learning in physical education

A qualitative study of how teachers in junior high school practicing assessment for learning in physical education.

Dato: 18.05.2022

Totalt antall sider: 74

Førord:

Denne masteroppgaven er skrevet på bakgrunn av et eget engasjement for vurderingspraksis i kroppsøving. Det har jeg tilegnet meg igjennom å først ha en veldig aktiv livsstil og ved å jobbe som kroppsøvingslærer. I mitt yrke som kroppsøvingslærer har jeg erfart at vurderingspraksis har vært veldig varierende på de skolene jeg har jobbet på men også innad på skolene. Dette har gjort meg nysgjerrig på om dette kan være et utviklingsområde for lærere til å skape et bedre kroppsøvingsfag. Jeg studerte først en årsenhet i kroppsøving ved Høgskolen i Østfold og kombinert med å ha jobbet som kroppsøvingslærer i 4 år har jeg også kompetanse på området. Ved siden av å skrive denne masteroppgaven har jeg jobbet 100% som lærer. Det har tidvis vært utfordrende men samtidig veldig nyttig ettersom jeg har kunnet teste mange av de nye tingene jeg har lært i praksis. I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg tilegnet meg mye kunnskap rundt vurderingspraksis i kroppsøving som kan bidra til et mer motiverende kroppsøvingsfag. Dette er kunnskap jeg vil ta med meg inn i arbeidslivet å dra nytte av.

For å gjennomføre denne oppgaven har jeg vært avhengig av støttespillere rundt meg. Jeg vil rette en spesiell takk til min veileder Knut Skjesol, som har gitt innspill på oppgavens innhold, utforming og struktur, samt med hvordan man driver godt forskningsarbeid. Samtidig har han bidratt med mye god kunnskap i kroppsøvingsfaget ved å stille spørsmål og vinklinger jeg ikke selv tenkte på. Samtidig vil jeg takke Anders Farholm som er en lærer jeg hadde ved Høgskolen i Østfold. Han har bidratt med mye nyttig kunnskap i kroppsøvingsfaget. Videre vil jeg takke min medstudent Fredrik Løken Pedersen som i hele perioden igjennom dette prosjektet har bistått med diskusjoner på temaet, tilbakemeldinger og bare det å ha en støttespiller å jobbe sammen med selv om vi jobbet på ulike prosjekt

Innhold

1.0 Innledning.....	1
1.1 Studiens nytteverdi	2
1.2 Egen interesse for tema	2
2.0 Teori	3
2.1 Vurdering av kroppsøving i skolen	3
2.2 Formativ og summativ vurdering	5
2.3 Vurdering for læring som utviklingsområde i norsk grunnskole	6
2.3.1 Undervisvurdering	8
2.3.2 Tilbakemeldinger	9
2.3.3 Egenvurdering	11
2.4 Karakterer i kroppsøving.....	12
2.5 Tidligere forskning på vurdering for læring.....	14
2.6 Studiens problemstilling.....	15
3.0 Metode.....	15
3.1 Design.....	16
3.1.1 Hermeneutikks meningsfortolkning.....	17
3.1.2 Fenomenologi.....	18
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	19
3.2.1 Utvalg	19
3.3 Det semi strukturerte intervju.....	20
3.3.1 Intervjuguide	21
3.3.2 Prøveintervju	22
3.3.3 Gjennomføring av intervju og intervjusituasjonen.....	23
3.3.4 Transkripsjon for dataanalyse	24
3.4 Dataanalyse	25
3.4.1 Gjøre seg kjent med datamaterialet.....	26
3.4.2 Generering av koder og navnsetting av temaer.....	26
3.4.3 Fastsetting av temaer	26
3.4.4 Raffinering av temaer.....	27
3.4.5 Definere og gi navn til temaer.....	27
3.4.6 Oppgaveskriving	27
3.5 Validitet og reliabilitet	28
3.5.1 Reliabilitet	29
3.5.2 Validitet.....	29
3.6 Etikk	30
4.0 Presentasjon av studiens resultater	31
4.1 Vurderingspraksis i kroppsøving i skolen.....	32
4.1.1 Læreplan og kompetansemål.....	32
4.1.2 De gode tilbakemeldingene	34
4.2 Karakterer i faget.....	35

4.3 Vurdering for læring i kroppsøving	37
5.0 Diskusjon.....	38
5.1 Vurdering av kroppsøving i skolen	38
5.2 Vurdering for læring.....	39
5.3 Tilbakemeldinger	42
5.4 Karakterer.....	43
5.5 Pedagogiske implikasjoner.....	44
5.6 Studiens begrensninger og videre forskning	45
6.0 Oppsummering og konklusjon	45
Litteraturliste	48
Vedlegg 1 Intervjuguide.....	1
Vedlegg 2 informasjonsskriv/samtykkerklæring	1

Sammendrag:

Vurdering for læring har vært et satsningsområde i norsk skole de siste årene. Fra 2010- 2018 ble det gjennomført en nasjonal satsning på området for å videreutvikle norsk skoles vurderingskultur. Allikevel viser forskning at vurdering i kroppsøving fortsatt bygger på ferdigheter og ikke læring slik som det er ønskelig i vurdering for læring (Williams, Pill, Hewitt, 2020). En studie av Leirhaug og Annerstedt viser at lærere er i en prosess der de endrer vurderingspraksis i kroppsøving (Leirhaug & Annerstedt, 2015). De tvetydige paradigmene i læreplaner er også noe som pekes på som et problemområde innen kroppsøving og noe som kan bidra til svært ulik praksis, krav og forventninger (Vinje & Brattenborg, 2021). Ut i fra dette har oppgaven til hensikt å belyse hvordan kroppsøvingslærere i ungdomsskolen forstår og gjennomfører/praktiserer vurdering for læring i kroppsøvingsfaget, samt hvilke utfordringer de støter på.

For å belyse oppgavens problemområde ble det gjennomført 6 forskningsintervjuer av kroppsøvingslærere i ungdomsskolen. De ulike lærerne jobber på ulike skoler på østlandsområdet. Blant lærerne er det både kvinner og menn. For å analysere de innsamlede dataene er det brukt relevant teoretisk rammeverk ved å bruke Clarke og Braun (2006) sin metode brukt for tematisk analyse. Samtidig er Clarke og Braun (2020) sitt svar på kritikken rettet mot metoden tatt høyde for i oppgaven.

Resultatene i denne oppgaven viser at lærere på ulike skoler har veldig ulik praksis hva gjelder hvordan de praktiserer vurdering for læring. Alle lærerne har hørt om vurdering for læring og har en mening om hva det er men ingen har en beskrivelse som er helt konkret i tråd med Utdanningsdirektoratets beskrivelse. Vurderingsarbeid på de ulike skolene og hva som legges vekt på varierer også veldig fra skole til skole. Årsakene til dette er mange men areal, utstyr og antall elever er noe flere peker på som krevende deler av vurderingssituasjonen. Elevmedvirkning er noe som forskningen sier kan bidra til motivasjon og forståelse i kroppsøvingsfaget men har av lærerne bare vært utført i noen grad (Chng & Lund, 2018). En annen del av utfordringene rundt vurderingspraksis hos ungdomsskolelærerne er at mange av elevene ikke forstår kompetansemålene og deler av vurdering for læring byr derfor på utfordringer. Karakterer er noe som nevnes av alle lærerne men med ulike synspunkter på om dette er positivt eller negativt.

Nøkkelord: Vurdering, Utfordringer, Elevforståelse, Kompetansemål, Karakterer, Tilbakemeldinger, Elevmedvirkning, Relasjoner, Vurdering for læring

Abstract

In recent years, assessment for learning has been a focus area in Norwegian schools. From 2010-to 2018, a national initiative was implemented to develop the Norwegian school's assessment culture further. Nevertheless, research shows that assessment in physical education is still based on skills and not learning as is desirable in assessment for learning (Williams, Pill, Hewitt, 2020). A study by Leirhaug and Annerstedt shows that teachers are in a process where they change assessment practice in physical education (Leirhaug & Annerstedt, 2015). The ambiguous paradigms in curricula are also pointed out as a problem area within physical education and something that can contribute to significantly different practices, requirements, and expectations (Vinje & Brattenborg, 2021). Based on this, the task is intended to shed light on how physical education teachers in upper secondary school understand and carry out / practice assessments for learning in the physical education subject and what challenges they encounter.

To shed light on the problem area of the thesis, six research interviews were conducted by physical education teachers in upper secondary school. The different teachers work at different schools in the eastern region. Among the teachers are both women and men. A relevant theoretical framework has been used using Clarke and Braun's (2006) method used for thematic analysis to analyze the collected data. At the same time, Clarke and Braun's (2020) response to the criticism directed at the method is considered in the thesis.

This thesis shows that teachers in different schools have very different practices in terms of how they practice assessment for learning. All teachers have heard about assessment for learning and have an opinion about it. However, no one has a description that is entirely concrete in line with the Directorate of Education's description. Assessment work at the various schools and what is emphasized also varies significantly from school to school. The reasons for this are many, but the area, equipment, and the number of students are somewhat more pointed out as demanding parts of the assessment situation. Student participation is something that research says can contribute to motivation and understanding in the physical education subject but has only been performed by teachers to some degree (Chng & Lund, 2018). Another part of the challenges surrounding assessment practice among upper secondary school teachers is that a large number of students do not understand the competence goals and parts of the assessment for learning and therefore offer challenges.

Grades are mentioned by all teachers but with different views on whether this is positive or negative.

Keywords: Assessment, Challenges, Student understanding, Competence goals, Grades, Feedback, Student Participation, Relationships, Assessment for learning

1.0 Innledning

Vurdering og vurderingskompetanse har fått mye oppmerksomhet de siste årene. Den virkelige satsningen på vurdering kom etter Stortingsmelding 16(2006-2007) som beskrev store mangler rundt norsk vurderingspraksis i grunnskolen. Meldingen la kort oppsummert fram fire punkter som var utfordringene rundt norsk skoles vurderingspraksis:

- Regelverket for individvurdering ble ikke oppfattet som klart nok
- Både lærerutdanningen og skolen manglet vurderingskompetanse
- Det var svak vurderingskultur og praksis i skolen
- Det var forsket for lite på individvurdering i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2019)

På bakgrunn av dette etablerte utdanningsdirektoratet den nasjonale satsningen på vurdering for læring i 2010. Denne satsningen skulle arbeide med å videreutvikle en læringsfremmende vurderingspraksis og vurderingskultur. Satsningen varte i 8 år fram til 2018. Denne satsningen førte blant annet til en mer læringsorientert vurderingskultur, økt kompetanse og positiv endring av vurderingspraksis, økt læreplanforståelse, mer aktiv bruk av læreplanen og et mer felles vurderingsspråk (Utdanningsdirektoratet, 2019). I denne oppgaven skal jeg gå nærmere inn på vurdering for læring i kroppsøvingfaget. Selv om vurdering for læring har vært et satsningsområde mener nemlig nyere forskning at vurdering i kroppsøving fortsatt bygger på ferdigheter og ikke læring (Williams, Pill, Hewitt, 2020). I en studie fra 2015 av Leirhaug og Annerstedt sier lærere at de var i en prosess der de endret vurderingsform fra summative vurderingsformer som er sluttvurderinger, over til mer formative vurderingsformer som er vurderinger med fokus på læring. Samtidig viser de til at flertallet av elevene ikke hadde noen erfaring med de fire nøkkelprinsippene i vurdering for læring (Leirhaug, Annerstedt, 2015). Disse fire nøkkelprinsippene fra utdanningsdirektoratet handler om at elevene forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem, at elevene får tilbakemeldinger som forteller om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, at de får råd om hvordan de skal forbedre seg og at elevene er involvert i egen læringsprosess ved blant annet å vurdere eget arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Nye læreplaner i kroppsøving og fagfornyelsen endrer fokus enda mer vekk fra ferdigheter og mer over til nye kunnskaper i kroppsøving. Allikevel ser man at de som er regnet som flinke elever i kroppsøving ofte har idrettsbakgrunn og presterer bra i ferdighetsmessige øvelser (Aasland et al.,2020). Som del av nye

læreplaner og fagfornyelsen er det andre områder av opplæringen vurderingen skal bidra til enn hva angår å skaffe grunnlag for å gi standpunkt karakterer. I de nye læreplanene og fagfornyelsen står begrepet dybdelæring sentralt. Hensikten med vurdering er å støtte opp under dybdelæring, motivasjon og mestring (Sandvik, 2019). Slik begrepet dybdelæring er beskrevet i lk20 så baseres det hovedsakelig på en kognitiv tilnærming til læring. Dette har blitt kritisert for å være en alt for snever tilnærming og flere peker på at man glemmer både emosjonelle, sosiale og holistiske verdier ved faget (Evensen, 2020). I kroppsøving vil denne kritikken av dybdelæring være forståelig fordi om man skal gi elevene tid til å reflektere og utforske vil det gå på bekostning av fagets bredde i aktiviteter. Aktiviteter som fremmer refleksjon og utforskning kan gjøres ved vurderingsarbeid, ved å for eksempel involvere elever i egen eller hverandre vurderinger. Det er profesjonsfelleskapene i skolene som må vurdere hvordan de skal drive dybdelæring, vurderingsarbeid og hvordan dette skal settes opp, noe som bidrar til forskjellig tolkning ute i skolene. De tvetydige paradigmenes i læreplaner er også noe flere peker på som et problemområde innen kroppsøving og noe som kan bidra til svært ulike praksis, krav og forventninger (Vinje, Brattenborg, 2021). Med dette menes de ulike tolkninger som kan fattes ved å lese læreplanen. Disse tvetydige paradigmenes og dybdelæring er bra for å tilpasse undervisning lokalt på skolene og legger til rette for lokal forståelse av læreplaner. Allikevel vil det kunne være en begrensning i kroppsøving fordi å jobbe slik tar tid og det vil kunne gå på bekostning av fagets bredde.

1.1 Studiens nytteverdi

Formålet med denne studien er å finne ut hvordan erfarne kroppsøvingslærere forstår og praktiserer vurdering i skolen. I oppgaven vil jeg se litt på vurderingspraksis i kroppsøving knyttet opp mot vurdering for læring og om det er noe lærerne ser er spesielle utfordringer i vurderingsarbeidet i kroppsøving i skolen. I oppgaven vil jeg ha særlig vekt på vurdering for læring og vurderingsprosessene som skjer underveis i opplæringen og hvordan disse brukes til å fremme læring. Ved å gjennomføre intervju med erfarne kroppsøvingslærere håper jeg å komme nærmere et svar i forskningen på hvordan vurdering for læring bør arbeides med i faget kroppsøving Tidligere forskning peker på at selv om det er gjort en del forskning på vurdering så er det viktig med mer for å finne noen klare linjer (Leirhaug & MacPhail, 2015).

1.2 Egen interesse for tema

Min egen interesse for tema kommer fra at jeg jobber som lærer i ungdomsskolen. Jeg har jobbet som vikar ved noen skoler og har jobbet ved en skole i lengre tid. Mine observasjoner er at det er stor variasjon i vurderingspraksis og at flere lærere synes det er vanskeligere å

vurdere i kroppsøving. Ved ungdomsskolen jeg jobber er det også ulike meninger om hvordan et 3-årig løp bør settes opp og spesielt ved vurderinger. Mitt inntrykk har da vært at vurdering skjedd mest for at lærerne skal kunne forsvare seg selv og ikke for at det skal bidra til læring. Jeg har en personlig interesse i mitt virke som lærer rundt vurdering og har sett at vurdering for læring og tydelige implementerte vurderingspraksiser fungerer godt i skolen og at elever synes dette er en mer motiverende arbeidsmetode. Mine synspunkter er at ved at vi som lærere jobber med å implementere vurdering inn i undervisning og jobber med det som en del av undervisningen virker det som elevene blir mer motivert for arbeidet og viser forståelse for vurderingen etter endt opplæringsperiode. Jeg tror det er fordelaktig om alle kroppsøvingslærere skal drive vurderingspraksis, der både foreldre og elever merker at vi driver med vurdering for læring. Ved å arbeide systematisk med dette er jeg veldig nysgjerrig på om dette vil gi elever mer motivasjon, læring og forståelse for faget kroppsøving og vurderingene de får. Med det som bakgrunn ønsker jeg å se nærmere på vurdering og særlig vurdering for læring i kroppsøving.

2.0 Teori

2.1 Vurdering av kroppsøving i skolen

Vurdering er et omdiskutert og aktuelt emne innen skolen. Noe av de viktigste som skjer gjennom vurdering i skolen er å gi elevene informasjon. Viktig informasjon om hva elevene skal lære, hva de forstår, hvordan de kan arbeide med å tilegne seg ny kunnskap og hvordan man kan utvikle seg i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vurdering skal også sikre et kompetansenivå for valg inn mot nye utdanninger eller yrker. Vurderingen som skjer i skolen skal være i tråd med lover og forskrifter (Opplæringsloven, 2020). Grunnlaget for vurdering kommer i hovedsak på bakgrunn av kompetansemålene i faget. Samtidig må man ta høyde for overordnet del og styringsdokumenter i faget som er utgitt av Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2020). I kroppsøving er det også kommet et støtteskriv for kjennetegn på måloppnåelse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Vurdering i kroppsøving skal fremme lærelyst og bidra til økt lærelyst underveis i opplæringsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vurderingen skal også gi eleven informasjon om nådd kompetanse underveis og ved enden av et opplæringsløp. Slike tilbakemeldinger er lovpålagt av opplæringsloven § 3.2 skal komme ved halvårsvurderinger og standpunktvurdering ved endt opplæring (Utdanningsdirektoratet 2021). Grunnlaget for denne vurderingen er kompetansemålene i faget, som man finner i læreplanen. Det som er nytt i fagfornyelsen er det som sier at kompetansemålene skal forstås i lys av

utdanningsdirektoratets beskrivelse av faget i læreplanene. Her finner man blant annet fagets relevans og verdigrunnlag, kjerneelementer, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter i kroppsøving. Som i lk06 står i midlertid fortsatt beskrivelsene om innsats som en del av kompetansen i kroppsøving og skal dermed telle inn på vurderingen. Beskrivelsen over de ulike kompetanseområdene fra fagplanen knytter faget opp mot overordnet del i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Dette gjør at lærere som vurderer etter LK20 må være bevisst i sin vurdering med bakgrunn i sammenhengen mellom de ulike delene av læreplanen. I det samfunnet vi lever i, med den kompleksiteten, stadig større mangfold og rask endringstakt, virker det viktigere enn noen gang å fremme demokrati, medborgerskap, kritisk tenkning, danning og lærelyst (NOU, 2015). Som også er forankret i opplæringsloven (2008). Med bakgrunn i dette er det viktig at skolen som organisasjon også tenker kritisk over egen praksis for å ta gode veivalg som kan bedre både læringsprosesser og undervisningsprodukt for elevene (Stobart, 2008). Ved at skolen som organisasjon arbeider kritisk med vurdering gjennom tolkningsfelleskap vil de øke lærernes forståelse av hvordan vurdering kan påvirke elevers læring og lærelyst (Sandvik & Buland, 2013). Ved tolkningsfelleskap mener jeg at lærere diskuterer og argumenterer for hva vurdering er og hva som ligger i god vurderingspraksis. Gjennom kritisk tenkning kan man på en konstruktiv og god måte løse nye utfordringer i organisasjonen på en måte som fremmer sunne verdier (Hopfenbeck, 2014). Da lk06 ble innført gjorde ikke det at lærere i kroppsøving endret vurderingspraksis til en lik og klar retning, vurderingspraksis bar preg av ulik tolkning av lærerne (Arnesen et al., 2013). Tolkningsfelleskap vil derfor kunne bidra til mer lik vurderingspraksis i kroppsøving. Ved å arbeide på denne måten ved å lære elever og lære, vil også elevene ha egenskaper for å kunne finne løsninger på framtidens utfordringer (Hopfenbeck, 2014).

Igjennom opplæringsløpet kan det være naturlig å trekke inn sosial læring og jobbe med tverrfaglighet for å inkludere og se flere fag i sammenheng med kroppsøvingundervisningen. Allikevel er det viktig at tilbakemeldingene som gis i kroppsøving skal bygge på elevens konkrete kompetanse i kroppsøving og andre aspekter som fravær, orden og oppførsel, elevforutsetninger eller sosiale aspekter skal holdes utenfor (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Elever i skolen har til enhver tid krav på å vite grunnlaget for vurderingen. Derfor er det viktig at lærere i skolen er flinke til å bryte ned læreplanen og presentere dette for elevene på en slik måte at eleven vet hva som er forventet av dem. På bakgrunn av dette kan elever klage

på sluttvurdering om de er uenig (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtidig er det elevens egen oppgave å gjøre det mulig for læreren å kunne gi en hensiktsmessig vurdering på bredt grunnlag. Eleven plikter å møte opp og vise kompetansen sin i opplæringen på en slik måte at det kan vurderes av en lærer. Dette står også i opplæringsloven §3.3 (Opplæringsloven, 2020).

2.2 Formativ og summativ vurdering

Vurdering skilles i hovedsak mellom formativ og summativ vurdering (Lauvås, 2018). Summativ vurdering har som hovedmål å dokumentere elevenes læringsutbytte mens formativ vurdering har som hovedmål å fremme mer læring. I all hovedsak er formativ vurdering all vurdering som skjer før standpunktvurdering. Standpunktvurdering er en summativ vurdering og er sluttvurderingen for faget etter 10 trinn. Elever har krav på å få underveisvurdering og halvårsvurdering uten karakter underveis i utdanningsløpet. I tillegg har elever krav på halvårsvurdering med karakter fra 8.trinn og oppover. Avslutningsvis gis en standpunktkarakter som mål på elevens kompetanse etter opplæringen (Evensen, 2020).

Vurdering er en del av opplæringen som har ulike formål. I noen sammenhenger kan formålet være å gi en ``dom`` over et arbeid eller det man kaller vurdering av læring. En slik type vurdering er det som kalles summativ vurdering. I andre sammenhenger er ikke formålet å være en ``dommer`` men å være en trener. I slike situasjoner driver man med vurdering for læring. Det er dette som kalles formativ vurdering. Disse to vurderingspraksisene har helt klare skiller i formål, men begge går under navnet vurdering og er viktig vurderingsteori være klar over i arbeid med vurdering (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Selv om skillet mellom disse to vurderingsformene kan virke veldig stort, bør det nødvendigvis ikke være det. Formativ og summativ vurdering kan ofte fungere i relasjon til hverandre. Summativ vurdering kan ofte bli utført med en eller annen form for prøve i avslutningen av en opplæringsperiode eller en sammenfatning av måloppnåelse i avslutningen av en opplæringsperiode. I skoleløpet så vil man ofte se igjen temaer som elevene har vært innom før, om læreren da bruker gamle tester som grunnlag for videre opplæring så defineres dette som formativ vurdering. Det kan for eksempel være at en lærer ser på hva en elev hadde utfordringer med ved samarbeidsoppgaver tidligere og bruker dette for å veilede eleven inn mot neste samarbeidsoppgave. På denne måten henger disse to helt tydelig sammen. Det er fordi man kan i noen settinger bruke summative vurderinger for formative vurderingsprosesser. Ved for eksempel å a Dette sier også Dylan Wiliam som også mener at lærere i større grad kan bruke vurdering som en del av sin undervisningspraksis fordi dette kan gi bedre motivasjon og økt læringsutbytte (Wiliam,

2011). I følge Dylan er vurdering en av de viktigste momentene i undervisning som kan bidra til økt læringsutbytte og eierskap til egen opplæring (Wiliam, 2011).

Etter LK20 og nye læreplaner kom så har begrepet dybdelæring kommet inn som et sentralt begrep i opplæringen (Evensen, 2020). Dybdelæring er å gradvis utvikle kunnskap og forståelse av begreper, metoder og sammenhenger mellom fag og kompetanseområder. Det vil si at vi kritisk kan reflektere over egen læring og anvende kunnskap i kjente og ukjente situasjoner alene eller sammen med andre (Bolstad, 2020). Formativ vurdering kan sees i direkte sammenheng med dybdelæring fordi de bygger på felles prinsipper. Dybdelæring handler om kvalitet i dialog, felles forståelse og det å skape felles kunnskap. Med dette menes det at dialogen mellom elev og lærer eller mellom elever bidrar til dypere forståelse, og det å anvende forståelsen i nye sammenhenger og kontekster på tvers av fagområder. Denne dypere forståelsen er også det formative vurdering bygger på, at man igjennom forståelse av egen læring videreutvikler læringsløpet. Slik vurderingskultur kan bidra til å øke læringsutbytte og motivasjon hos elevene (Engh, Dobson, Høihilder, 2011). Forskning på formativ vurdering i kroppsøving viser at lærere i liten grad bruker egnede vurderingssituasjoner for økt læring, ved at lærere for eksempel fortsatt bruker ferdighetstester (Williams, Pill, Hewitt, 2020). Undervisning og vurdering i kroppsøving utvikler seg fra summative vurderingspraksis mot en mer formativ vurderingspraksis med fokus på dybdelæring, som vil si vurderingsprosesser som legger vekt på forståelse videre læring (Arnesen et al, 2013). Dermed kan det se ut som at vurderingspraksis i kroppsøving er på vei mot en mer formativ vinkling på vurdering og i større grad prøver å utvikle dybde i kompetanse hos elevene. Ved et slikt skifte mener nyere forskning at man vil kunne gi lærerne en mer aktiv plass i elevenes læringsprosess, gi læreren grunnlag for å planlegge videre undervisning og spore elevs prestasjoner over tid (Chng & Lund, 2018). Dette gir bredere muligheter for å informere eleven om læring og fremgang i tråd med dybdelæring og formative vurderingsprinsipper (Chng & Lund, 2018).

2.3 Vurdering for læring som utviklingsområde i norsk grunnskole

I St.meld.16 (2006-2007) kom det fram at den norske skolen hadde klare utviklingsbehov rundt vurdering. I meldingen kom det fram at både skolen og lærerutdanningen manglet kompetanse, regelverket for individvurdering var ikke klart nok, det var svak vurderingskultur og praksis i skolen og det var forsket for lite på individvurdering i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2019). I kjølvannet av denne stortingsmeldingen startet et prosjekt med satsning på vurdering for læring som varte fra 2010 til 2018. Denne satsningen førte blant annet til at det ble mye mer fokus på vurdering og en læringsorientert vurderingskultur,

økt læreplanforståelse og mer aktiv bruk av læreplanen, et mer felles vurderingsspråk og økt kompetanse på vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne satsningen ble selve innholdet for vurdering for læring i norsk skole.

Som nevnt tidligere i denne oppgaven var bakgrunnen for satsningen et behov for en mer læringsfremmende vurderingskultur. Ny Overordnet del i læreplanen skriver også om betydningen av en læringsfremmende vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2019). Disse læreplanene legger også til rette for at man skal drive dybdelæring. En av de viktige prinsippene i dybdelæringen er at elevenes aktive rolle i egen læringsprosess. Dette fordi en grundigere og videre forståelse av fagområder forutsetter at aktiv deltagelse blant elevene i egen læringsprosess, vurdering av egen mestring og framgang og bruk av læringsstrategier. Disse prinsippene henger nøye sammen med prinsipper for vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2019). Prinsippene for vurdering for læring tolker jeg i samme retning som Assessment Reform Group som er en gruppe britiske forskere som skulle sikre at vurderingspolitikk fulgte forskningen, de beskrev vurdering for læring ved at det er en prosess for å søke og tolke bevis på en slik måte at man kan bestemme hvor elevene er i læringsprosessen, hvor de skal videre i læringsprosessen og hva de skal gjøre for å komme seg dit (ARG, 2006). Denne definisjonen støttes av og beskrives av (Engh, 2014) som skisserer en tretrinnsprosess i forståelse av vurdering sett som en forutsetning av at elever er aktive deltakere i læringsprosessen slik opplæringsloven § 2.3 krever (Opplæringsloven, 2021). Engh (2014) beskriver at man først må tolke all dokumentasjon om elevens nåværende forståelse eller kompetanse, og at dette bør gjøres sammen med elevene. Det neste eleven og læreren bør gjøre sammen er å klargjøre hvilke læringsmål som er gjeldene for det videre arbeidet og til slutt avtale hva eleven skal gjøre videre for å nå disse læringsmålene (Engh, 2014). Slik Hattie og Timperley (2007) peker på så er formålet med å gi elever tilbakemelding å minske avstanden mellom elevens forståelse eller prestasjon og et mål i undervisningen eller et annet mål som skal oppnås (Hattie & Timperley, 2007). Ved å arbeide effektivt med formative tilbakemeldinger og vurdering for læring kan lærere støtte elevens læring og deres oppfatning av egen læring. William og Thompson lagde i 2008 en figur som viste at vurdering

for læring innebar 3 sentrale prosesser. Modellen så slik ut:

	Where the learner is going	Where the learner is right now	How to get there
Teacher	Clarifying learning intentions and sharing and criteria for success	Engineering effective classroom discussions, activities and tasks that elicit evidence of learning	Providing feedback that moves learners forward
Peer	Understanding and sharing learning intentions and criteria for success	Activating learners as instructional resources for one another	
Learner	Understanding learning intentions and criteria for success	Activating learners as the owners of their own learning	

Fig. 1. Aspects of formative assessment (Wiliam & Thompson, 2008).

Disse tre prosessene er like de fire punktene i vurdering for læring fra Utdanningsdirektoratet (2020) og handler om hvor eleven er på vei, hvor eleven befinner seg og hvordan eleven skal komme dit.

Black og Wiliam (2012) skriver at formativ vurdering handler om å forstå og dra nytte av de øyeblikkene i undervisningen der man kan regulere læringsprosessen. Vurdering for læring handler om nettopp dette, at man må oppfatte de øyeblikkene i læringsprosessen der man kan gå inn å regulere til mer læring. Vurderingssituasjoner er passende for å kunne regulere elever til å videreutvikle egne evner og kunnskaper gjennom å få vite hva man har gjort, hvor man står og hvor man skal.

2.3.1 Underveisvurdering

All vurdering som skjer fram mot stadfesting av standpunkt karakter er underveisvurdering. Underveisvurdering kan også kalles en form av formativ vurdering. Utdanningsdirektoratet stadfester at vurdering i hovedsak skal brukes for å motivere, fremme lærelyst og bidra til utvikling for alle (Utdanningsdirektoratet, 2020). All vurdering som skjer før våren i 10 klassetrinn er underveisvurdering (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Det viktigste delen av underveisvurderinger er å fremme motivasjon og lærelyst til læringsarbeid og faglig progresjon. Underveisvurderingen er et verktøy i arbeid med at elever og lærere mer og bedre i fremtiden. Dette vil gjøre da være en del av læreprosessen, der hovedfokus er å øke elevens kompetanse (Brattenborg & Engebretsen, 2021). På bakgrunn av dette har utdanningsdirektoratet som tidligere nevnt utviklet fire begreper for hva som er god underveisvurdering:

- Elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem

- Elevene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- Elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg
- Elevene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det vil si at på bakgrunn av disse prinsippene vil det ikke være nok å gi elever en karakter som tilbakemelding. En slik tilbakemelding vil da bryte med vurderingsforskriften.

Underveisvurdering må i tillegg til eventuelt å gi karakter være muntlig eller skriftlig slik at eleven får dekket de fire punktene over. De fire punktene for god underveisvurdering er en del av hele underveisvurderingen og skal tolkes i sammenheng. Samtidig er ikke prinsippene satt i prioritert rekkefølge og vil hele tiden påvirke hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Disse fire punktene skal gjennomsyre tanken av underveisvurdering. Det finnes ingen krav til at underveisvurdering i skolen skal dokumenteres (Gjølme & Evensen, 2021). Det er fordi underveisvurdering skjer i prosess med elevene, ofte skjer det muntlig i disse prosessene.

Derfor vil det ikke være mulig å dokumentere all underveisvurdering, men det vil være viktig å utvikle et system som viser at elever har medvirket i vurderingen av egen utvikling og selve underveisvurderingen (Gjølme & Evensen, 2021).

2.3.2 Tilbakemeldinger

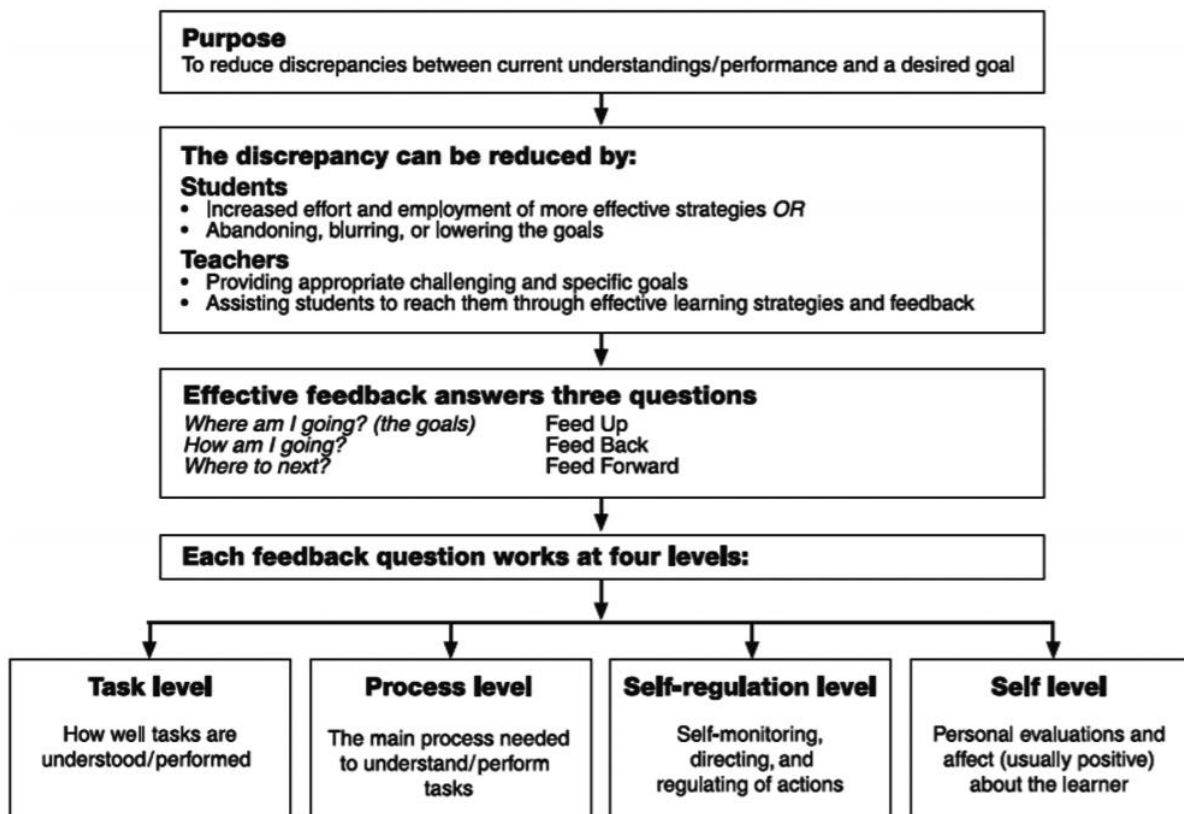
Vurdering og tilbakemeldinger er handlinger som skjer mellom lærere og elever.

Tilbakemelding er noe med faglig innhold som er forankret i læreplanen og skal bidra til økt læring hos eleven. Begge begrepene bygger på at man informerer om prestasjoner eller faglig ståsted. Av den grunn kan disse begrepene noen ganger forveksles med hverandre men sammen kan de jobbe dynamisk i arbeidet med å informere om elevens faglige ståsted og veien videre for å nå sine mål. Studier viser at det å gi tilbakemelding er en av de konkrete handlingene som gir desidert mest læring (Hattie, 2009). Samtidig sier Utdanningsdirektoratet (2020) at tilbakemeldinger også kan fungere mot sin hensikt. Det kan skje om tilbakemeldingen gis på feil premisser. Det er fordi det ikke er tilbakemeldingen i seg selv som er læringsfremmende men hvordan den gis. Dette støttes av eldre forskning fra 1996 da DeNisi og Kluger så i et forskningsprosjekt de gjorde at over en tredel av alle tilbakemeldinger som gis i skolen endte uten bedring hos elevene (Kluger, DeNisi, 1996). På bakgrunn av denne forskningen og annen forskning (Hattie, 2009), samt tilbakemeldinger fra for eksempel Elevundersøkelsen har det vært mye fokus på vurdering de siste årene også i

Norsk skole. Roald Jensen skrev i sin rapport fra 2008 at på bakgrunn av de tallene som kommer frem i elevundersøkelsen så tyder det på at vi fortsatt har lang vei å gå i norsk skole for å bedre tilbakemeldingsprosessene (Jensen, 2008). Enda nyere forskning av Eirik Aarskog (2019) viser at dette også gjelder for kroppsøving fordi lærere ikke er flinke til å gi tilbakemeldinger som gir elever forståelse av hva de skal gjøre for å komme seg videre. I kroppsøvingslærerutdanningen viser også noen studier at de studenter som er ute i praksis har lite fokus på formative tilbakemeldinger og arbeid med formative tilbakemeldinger heller ikke ble tatt opp fra praksislærer i etterkant (Mjåtveit, Giske, 2020). For å utvikle slike tilbakemeldinger er det viktig å utvikle god vurderingskompetanse i skolen.

For at tilbakemeldinger skal ha en læringsfremmende effekt bør den i all hovedsak gi elevene oversikt over hvor de er i sin læring, hvor de skal og hva de skal jobbe med for å komme seg dit (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtidig er det mange andre ting som spiller inn på om tilbakemeldinger blir oppfattet. Det kan være tilbakemeldingskonteksten, altså hvor og når er det tilbakemeldingen gis, hvordan tilbakemeldingen gis for eksempel muntlig eller skriftlig og hvordan er elevenes holdning til å få tilbakemeldingen (Stobart, 2008). Utfordringen er ofte å formulere tilbakemeldingene på en slik måte at de blir konstruktive, med det menes det at eleven forstår hva han bør gjøre og utfører det. Det gjøres på en måte slik at læringsutbyttet blir enda høyere enda et har vært (Engh, 2014). Den største feilen som blir gjort i tilbakemeldningsprosessene er at fokuset blir for stort på hva eleven ikke får til. Den aller viktigste pedagogiske oppgaven er å formidle til elever at de er i utvikling og at de mestrer ting og på den måten får tillit og tro på egne evner (Engh, 2014).

Vurderingens oppgave er å minske gapet mellom hvor eleven står nå og hvor eleven ønsker å komme i sin læring. Ved å arbeide med tilbakemeldinger er det en måte å arbeide med dette gapet på. Hattie og Timperley lagde 2007 denne modellen for tilbakemeldinger:



(Hattie & Timperley, 2007)

Modellen er et oversiktsbilde over hvordan man kan jobbe og tenke når det gjelder tilbakemeldinger. Ved å starte med å avklare hensikten med tilbakemeldingen. Se på ulike løsninger, hvordan de bør formidles, og hva som ligger til grunn for at mottaker skal kunne bruke tilbakemeldingen slik du ønsker.

2.3.3 Egenvurdering

Det å reflektere over egen læring, faglige utvikling og framgang er en viktig del av det å lære og sentralt moment i dybdelæringen i Fagfornyelsen. Dette kombinert med de fire prinsippene for dybdelæring danner grunnlaget for utvikling og læring. Ved å involvere elever i læring og vurderingsarbeid får elevene et mer bevisst og reflektert forhold til hvor de er i sin læring, hvor de er på vei og hvordan de skal komme seg dit (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Brattenberg og Engebretsen (2013) sier at om elever er involvert i eget vurderingsarbeid så vil de utvikle en bredere forståelse for hva de skal lære. Forskning på kroppsøving viser at de som driver med egenvurdering får elever som lærer mer og blir mer motiverte i faget (Otero et al., 2021). Man kan si at egenvurdering i stor grad handler om metakognisjon som er å vite hva man vet og hva man bør gjøre for å komme videre i læringsprosessen. Forskning viser at elever som jobber mye med metakognisjon og egenvurdering blir flinkere til å generalisere

kunnskap og øker sin kunnskapsbase i forhold til andre (William, 2011). Med dette mener jeg at elevene ser sammenhenger mellom kunnskap og nye situasjoner og utvikler ny og utvidet kunnskap innen fagområder.

Egenvurdering kan oppfattes som det å delta i eget vurderingsarbeid og egen læringsprosess. Som tidligere nevnt sier opplæringsloven §2.3 at elever skal være en del av eget læringsarbeid (Opplæringsloven, 2021). Det vil si at elever skal vurdere egne prestasjoner, utvikling og kunnskap. Ved å arbeide slik vil elevene bygge en forståelse for læringsprosessene de er i og gi elever verktøy til å mestre ulike problemstillinger de vil møte i voksenlivet ettersom de lærer seg å generalisere kunnskap, som vil si å anvende kunnskap i nye settinger. På denne måten kan vi si at egenvurdering er en form for dybdelæring (Evensen, 2020). Ved at elever driver egenvurdering får de mulighet til å se sin egen læring og læringsprosess, noe som fører til en bredere forståelse for hvor man er og hvor veien går videre. Egenvurderingen kan bli mer kompleks, desto eldre man blir slik at man i større grad klarer å vurdere ulike sider av eget arbeid og læringsprosess (Evensen, 2020).

Egenvurdering kan være et viktig hjelpemiddel for lærere for å forstå hvor i læreprosessen eleven befinner seg. Lærere kan synes det er vanskelig å holde oversikt over hvor alle elever er i sin læringsprosess i store elevgrupper. Elevene kan ved å drive egenvurdering bekrefte eller avkrefte å være enig i de tilbakemeldingene læreren gir. Samtidig vil egenvurderingen gi læreren nyttig informasjon om elevene forstår tilbakemeldingene og om eleven klarer å hente ut essensen av det som blir gitt av tilbakemeldinger. Slike typer vurderingsformer gir ikke læreren et grunnlag for å sette en vurdering til slutt, men bør brukes som et hjelpemiddel i utviklingen av elevens kompetanse (Evensen, 2020). Egenvurderingen kan også ses på som et ledd i utviklingen av elevers selvregulering. Selvregulering handler om å i større grad klare å ta ansvar for egen læring og utvikling og egenvurdering har vist seg positivt for dette (Hopfenbeck, 2014). I et forsøk utført i Portugal som ble gjennomført på fire forsøksklasser og fire kontrollklasser fant en signifikant forskjell på at de lavt presterende elevene var de som profiterte mest på å drive med egenvurdering ved å utvikle forståelse for kompetanseområder innen fag, som de ble vurdert etter (Engh, 2014).

2.4 Karakterer i kroppsøving

De siste årene har det rast en debatt angående karakterer i kroppsøving eller ikke. Som lærer er man lovpålagt å gi underveisvurderinger men det sier ingen ting om at disse skal inneholde en karakter (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det som imidlertid står er at man skal gi en

halvårsvurdering med karakter ved alle halvår fra 8 til 10 trinn fram mot standpunkt-karakter siste halvår av 10 trinn. Når man da får standpunkt-karakteren skala den være et uttrykk for den totale kompetansen eleven har tilegnet seg i faget ved avslutningen av opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2020). På mange skoler har det vært en tradisjon for å ha temabasert undervisning der man har en periode med et tema og får en vurdering i form av en karakter etterpå (Evensen, 2020). Etter Kunnskapsløftet ble det mer vanlig å skille på måloppnåelse isteden. Dette gav elevene mulighet til å se hvilken kompetanse som krevdes på ulike nivåer (Sandvik & Buland, 2013). Nivåene ble delt opp i lav, middels og høy måloppnåelse. Disse tre nivåene har også blitt brukt som egenvurdering i kroppsøving i form av avkryssningsskjemaer. En slik tredelt form for vurdering sier Evensen (2020) bare erstatter den seks delte karakterskalaen man hadde før. Han mener elevene ved en slik skala ikke vil få en større forståelse for hva som kreves på de ulike nivåene men at forståelsen til elevene vil bli veldig brutt opp på bakgrunn av at skjemaene er delt opp i mange små mål. Dette sier Evensen (2020) vil kunne flytte fokuset fra den totale kompetansen og kompetanseutvikling, til fokus på små delmål. Slike typer vurderinger kan også påvirke de tilbakemeldingene elevene får. Avkryssningsskjemaer vil gi veldig klare bilder på elevens kompetanse og det kan hemme både motivasjon og mestringsfølelse (Gamlem, 2015).

Vurderingsforskriften krever kun at lærere gir karakterer ved halvår og standpunkt-karakterer. I skolen er det stadig flere lærere som velger å ha tilbakemeldinger som går helt bort fra gradering eller karakter og har kun fokus på tilbakemeldingen (Evensen, 2020). En av de viktigste delene av vurderingen er at de skal være læringsfremmende (Engh et al, 2011). Karakterbruk vil kunne være læringshemmende fordi de fjerner fokus fra kompetanseutvikling og retter fokuset mer inn mot resultat og prestasjonsfokus (Evensen, 2020). Et annet argument for å droppe karakterer er at de elevene som allerede strever i faget, ikke vil føle noe motivasjon av å til stadighet se en dårlig karakter. Selv om tilbakemeldingen er rettet positivt vil det dekkes over av karakteren som er et lavt tall (William, 2011). Et vanlig argument for å gi elever karakterer er at elever og foreldre skal få vite hvor de står. Mange faller til ro med dette men forskning viser at lærere som setter karakterer setter karakterer på bakgrunn av gruppesammensetningen (Engh, 2014). Da vil vurderingen være grupperelatert og ikke målrelatert (Engh, 2014). Et like viktig argument mot karakterer er at en karakter er satt sammen av et bredt spekter av ferdigheter og gir derfor liten forståelse av hvor eleven står og hva han skal jobbe videre med. Om man da velger en karakter er det avgjørende at den følges med skriftlige eller muntlige tilbakemeldinger for at den skal ha

noen form for verdi (Engh, 2014). Ecclestone (2009) sa at karakterer kun var nødvendig i et samfunn drevet av konkurranse for å nå fram mens i dagens komplekse samfunn som i større grad bygger på kunnskap og samarbeid vil karakterer være mindre viktig. Det er vist at karakterer ikke har særlig læringsfremmende effekt (Ecclestone, 2009). Læreren skal i tilbakemeldingene/ fremovermeldingene peke på det eleven har fått til og samtidig gi veiledning om hva eleven kan gjøre for å forbedre seg i faget. Eleven og foreldrene må få innsikt i hvordan eleven ligger an i forhold til grad av måloppnåelse. Derfor må skolen og lærerne balansere behovet for god informasjon om elevenes læring og uønskede konsekvenser av ulike vurderingssituasjoner. Uheldig bruk av vurdering kan svekke den enkeltes selvbilde og hindre utviklingen av et godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2021).

2.5 Tidligere forskning på vurdering for læring

Vurdering for læring og formative vurderingsprosesser har blitt forsket masse på de siste årene. I den neste delen av oppgaven vil jeg ta for meg hva et utvalg av ny forskning sier om slike typer vurderingsprosesser og hvilke utfordringer man kanskje vil møte. En av de kanskje viktigste delene er at lærere som har jobbet i et godt tolkningsfelleskap der de diskuterer og problematiserer temaer og har forståelse for at deres vurderingspraksis i stor grad påvirker deres elevers læring (Sandvik & Buland, 2013). Ved fagfornyelsen og fokus på vurdering for læring ønsket man at vurderingspraksiser skulle følge i samme retning. Etter lk06 var det også målet, men forskning viser at mange ikke endret vurderingspraksis i særlig grad den gang (Arnesen et al., 2013). I 2015 kom det frem at mange elever hadde hørt om begrepet vurdering for læring men at de på generell basis ikke visste om ca tre av fire prinsipper fra Utdanningsdirektoratet for vurdering for læring (Leirhaug, 2015). Dette vil da si at mange lærere ikke er flinke nok til å implementere vurdering som en del av opplæringen i kroppsøving og at elever ikke vet hva de for eksempel blir vurdert i. Samme år ble det vist at summative vurderingsformer fortsatt var dominerende i kroppsøving (Aasland & Engelsrud, 2017). Videre ble det dokumentert at lærere som kun fokuserer på deler av kompetanseområdet og da spesielt innsats ville miste andre læringsprosesser og refleksjoner som skjer mellom elever, det kan være muntlig utveksling av faglig kunnskap eller bidrag til samarbeid i grupper for løse en oppgave på en bedre måte (Aasland & Engelsrud, 2017).

Forskningen på vurdering for læring i kroppsøving har som sagt vært økende de siste årene. Denne har vist at fokus på formative vurderingsprosesser kan bidra til økt motivasjon hos elever i kroppsøvingsfaget (Chng & Lund, 2018). Forskning viser allikevel at elever i kroppsøving i liten grad er deltakende i eget vurderingsarbeid (Aarskog, 2019). Lærere er

uklare i beskrivelsene til eleven i hva de skal lære og hvordan de skal gjøre det (Aarskog, 2019). Forskning viser også at det i lærerutdanningen var det lite fokus på formative vurderingsprosesser i kroppsøving (Mjåtveit & Giske, 2020). En av årsakene til at formative vurderingsprosesser som egenvurdering eller egenanalyse ikke blir brukt mener noen lærere er at elever ikke klarer å gjennomføre for eksempel egenvurdering, men de samme forskerne fant at ved å ta i bruk ny teknologi som akselerometer klarte elever helt ned til 6 klasse å drive egenvurdering på en hensiktsmessig måte (Keating et al., 2020). Forskere i det studiet har også vist at å drive egenvurdering av egen helse kan bidra til motivasjon i faget. I en annen studie ble det vist at formative vurderingsprosesser som hverandre og egenvurdering øker motivasjonen til (Bores-Garcia et al., 2020). Det å drive med vurdering for læring har også de senere årene blitt en større del av kroppsøvingsutdanningen. Da har det kommet forskning som bryter litt med Mjåtveit og Giske sine funn i 2020 om at lærerutdanningen har lite fokus på formative vurderingsprosesser i kroppsøving. I 2020 altså samme år viste Macken, MacPhail og Calderon at utdanningen i mye større grad la til rette for at studenter kunne utvikle og trene på vurdering for læring i praksis. Allikevel viser studier i skolen at lærere fortsatt ikke bruker hensiktsmessige vurderingssituasjoner for læring men at det fortsatt går på ferdighetsbaserte tester (Williams et al., 2020). I en litteraturstudie gjort på vurdering i kroppsøving så kommer det fram at de lærere som på generelt grunnlag jobber med vurdering for læring får elever som lærer mer og er mer motiverte i faget (Otero-Saborido et al, 2021).

2.6 Studiens problemstilling

Som en naturlig følge av teorien jeg nå har presentert og problemområdet i denne oppgaven har jeg utarbeidet denne problemstillingen:

Hvordan forstår og praktiserer lærere i ungdomsskolen vurdering for læring i kroppsøvingsfaget?

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de forskningsmetodiske valgene jeg har gjort for å gjennomføre forskningsprosjektet mitt. Forskningsmetode er de framgangsmåter man bruker for å finne svar eller belyse de spørsmål eller problemstillinger man har stilt seg (Kleven et al., 2011). Jeg vil forklare hvilke metodiske overveielser jeg har gjort og hvordan forskningsprosjektet har gått underveis. Disse overveielsene og valgene er tatt på bakgrunn av å kunne presentere resultater og data som i størst mulig grad skal øke validiteten og reliabiliteten i oppgaven. Jeg vil gjøre rede for valg av forskningsdesign, datainnsamling,

validitet og reliabilitet og etiske overveielser rundt gjennomføringen. En slik redegjørelse av valg av metodisk design kan gi andre innblikk i hvordan forskningsmaterialet er samlet inn, organisering, analysing og tolking av dataene (Halvorsen, 2008).

3.1 Design

Vitenskapelig forskning opererer i hovedsak med to forskjellige måter å innhente informasjon på. De to ulike tilnærmingene kalles kvantitativ og kvalitativ metode. Begge disse forskningsmetodene har styrker og svakheter og har ulike kjennetegn (Thaagard, 2018). En kvalitativ tilnærming til forskninger er en metode som ønsker å skaffe et helhetsbilde av forskningsområdet. De kvalitative forskningsmetodene jobber med å fremheve prosesser og tolkninger som ikke kan måles i statistikk (Larsen, 2008). Kvantitativ forskning er den delen av forskningsprosesser som jobber med å trekke statistiske generaliseringer, gjerne gjennom forskning som kan ha overføringsverdi til tallmateriale og statistikk (Thagaard, 2018). I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å se nærmere på hvordan lærere i kroppsøving jobber med vurdering, vurdering for læring og hvilke utfordringer de møter i vurderingsarbeidet i skolen. For å besvare dette ønsket jeg å se på læreres egne perspektiver i forhold til temaet vurdering i kroppsøving. Dette er i tråd med hva Thaagard (2018) sier passer for et kvalitativt forskningsprosjekt. Jeg ønsker å finne ut av hvordan kroppsøvingslærere opplever og gjennomfører underveisvurdering og vurdering for læring i kroppsøvingsfaget. Kvalitativ metode vil gå i dybden på et eller flere tema, og fremheve prosesser og tanker som ikke kan måles i tallmateriale (Thaagard, 2018). I mitt forskningsprosjekt ønsket jeg å gå i dybden av hva noen lærere tenkte om mine tematiske spørsmål. Hvilke virkemidler bruker lærere for å ha en læringsfremmende vurderingskultur, hva gjør lærere i kroppsøving i vurdering i skolen og hvordan opplever lærerne at elevene responderer på de tilbakemeldingene som kommer. Derfor har jeg valgt å bruke forskningsintervju som metode for å belyse mine spørsmål i denne oppgaven. En kvalitativ tilnærming preges også av fleksibilitet og det har jeg erfart igjennom at mine intervjuer har gått inn i temaer jeg ikke hadde planlagt da jeg startet. Med det mener jeg at samtalene tok vendinger der man snakket om noe som var utenfor mitt problemområde. For å da holde meg til tema måtte jeg bruke intervjuguiden aktivt. Et annet eksempel på fleksibilitet er at problemstillingen er blitt modifisert og endret underveis for å treffe problemområdet på best mulig måte. På bakgrunn av disse overveielsene har jeg valgt det kvalitative forskningsintervjuet som min metodiske plattform for å svare på mine problemstillinger.

3.1.1 Hermeneutikkens meningsfortolkning

Hermeneutikken er en viktig del av denne oppgaven fordi fortolkninger alltid vil finne sted blant mennesker og derfor må man alltid analysere resultater med en tanke om at resultatene er et resultat av en annens tolkning og da ikke nødvendigvis sanne. Hermeneutikken er en vitenskapsfilosofisk tolkningsforståelse som har røtter mange hundre år tilbake i tid. Hermeneutikken har i utgangspunktet forsøkt å forstå tekster (Kvale & Brinkmann, 2015). Målet er å forstå hva som er meningen med de tekstene som er skrevet. I dag brukes det noe annerledes fordi det handler om fortolkning av alle menneskelige uttrykk ikke bare skriftspråk. Videre handler hermeneutikken om å fremheve betydningen av å fortolke folks meninger igjennom å ha fokus på et dypere meningsinnhold enn det man umiddelbart kan se (Brottveit, 2018). Man kan si at den hermeneutiske regel er at man skal forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten. Da snakker vi om en sirkelbevegelse der alt påvirker hverandre, også kalt den hermeneutiske spiral.

Hermeneutikken skal oppklare forståelsen av det som beskrives. Den som vil forstå en tekst, må være forberedt på å lytte etter hva teksten har å si. Ved å være hermeneutisk bevisst vil si at man er klar for å høre etter og finne det som er annerledes (Gadamer, 2003). Det er viktig å poengtere at forskeren ikke tolker alt ut fra blanke ark men at forskeren har en egen oppfatning og forståelse og tolker ut fra denne (Kvale & Brinkmann, 2015). Hvordan forskeren tolker kan kalles forskerens forståelseshorisont som ifølge Brottveit (2018) handler om at forskeren har forforståelser, forestillinger og erfaringer med seg fra tidligere og vil i møte med ny informasjon danne seg oppfatninger på bakgrunn av det han allerede vet. Det er en grunntanke i hermeneutikken at forskeren må tolke resultater i forhold til konteksten. Det er fordi de resultater som kommer frem kun er gyldige i den konteksten de blir presentert i. På den måten vil tolkningen av fenomener som fremkommer være avhengig av hvordan de ulike kontekstene tolkes. Det samme gjelder for hvordan enkeltdeler og konteksten tolkes i forhold til hverandre (Brottveit, 2018). Dette er også en svakhet og en av kritikkene rettet til kvalitativ forskning og derfor verdt å nevne. Den kvalitative forskningen kritiseres ofte for at ulike forskere kan finne ulike resultater i de samme dataene basert på egne erfaringer og tolkninger. Dette er viktig og relevant å nevne og være bevisst i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Som tidligere nevnt er ikke hermeneutikken en egen metode men må ses i et større bilde av forståelsen for å bidra til gyldighet og en bredere allmenn forståelse av de innsamlede dataenes betydning (Kvale & Brinkmann, 2015). Det å være bevisst hermeneutikken kan styrke oppgavens troverdighet. I min oppgave vil hermeneutikken være

viktig fordi jeg skal forstå andre mennesker og hente ut informasjon for å belyse min problemstilling. Ved å tolke det lærerne sa om fenomener innen mitt problemområde, ønsker jeg å se på temaene i sammenheng for å kunne belyse min problemstilling fra ulike vinkler. Dette gjør jeg ved å analysere lærernes utsagn innen hvert problemområde. Problemstillingen har et utgangspunkt i at jeg som forsker evner å tolke informantenes erfaringer og innblikk i deres hverdag og deres meninger knyttet til problemstillingen. Studien vil basere seg på informasjon jeg henter fra informantene, måten jeg analyserer og tolker de på og med teoretisk forankring.

3.1.2 Fenomenologi

Fenomenologien i denne studien vil være viktig for å kunne gi en presis beskrivelse av intervjupersonenes egne perspektiver, forståelse og opplevelser. Fenomenologien er en studie av de faktisk opplevde erfaringer der meningen er å få en dypere forståelse av meningen bak menneskers erfaringer (Manen, 2002). En god fenomenologisk undersøkelse startet med at forskeren er nysgjerrig men at denne nysgjerrigheten brer seg dypere utover det å bare stille spørsmål. I mitt arbeid med dette forskningsprosjekt skulle jeg intervjuere lærere om deres erfaringer med vurdering for læring og vurdering i kroppsøving og derfor ble det naturlig å bruke et vitenskapsteoretisk rammeverk for hvordan mennesker erfarer verden i vurderingsprosesser i kroppsøving. Jeg ønsket å undersøke hvordan lærere oppfatter og gjennomfører undervisningsvurdering og vurdering for læring i ungdomsskolen. Da vil det være viktig for meg å finne svar på hvordan lærere forholder seg til dette fenomenet og hva som ligger til grunn for de oppfatninger de har.

Den fenomenologiske teori tar for seg menneskers livsverden og fokuserer på enkeltmenneskers subjektive opplevelse av virkeligheten i den verden de lever i. Teorien ble utviklet av Edmund Husserl (1986) som mente at vi mennesker på bakgrunn av det vi oppfatter, opplever og observerer gjør oss opp meninger og at dette utformer synet på oss selv (Thagaard, 2018). Dette kan dreie seg om fenomener i naturen, andre mennesker eller ytre objekter (Brottveit, 2018). Ettersom jeg studerer læreres opplevelser vil fenomenologien være sentral i dette prosjektet. Denne blir sentral ved å ta sikte på å utforske fenomenet så forutsetningsløst som mulig og kun se på fenomenets vesen altså lærerne gjennom en nærværende og aktivt analyserende anskuelse. Derfor er det også viktig at forskeren er bevisst og åpen for de erfaringer intervjupersonene som studeres sitter på (Thagaard, 2018). Ifølge Dalland (2020) vil det være viktig for en forsker med kvalitativ plattform å se på påvirkningsevnene fenomenologien og hermeneutikken har på hverandre. Der

fenomenologien er læren om de ulike fenomenene vil hermeneutikken danne grunnlag for tolkningen (Dalland, 2020). Som forsker må man være bevisst over de ulike observasjoner underveis som vil kunne gi innvirkninger på tolkninger eller forståelser av materialet. Som forsker vil det være avgjørende å være bevisst det man kaller fenomenologisk reduksjon, som vil si å ha en nøytral tilnærming, samtidig som man reflekterer over funn ut fra egne livserfaringer (Kvale & Brinkmann, 2018). Dette tok jeg hensyn til ved å prøve å glemme de diskusjoner jeg selv har vært en del av i mitt lærerkollegiale og ved å forme intervjuguide så nøytral som mulig. Samtidig ga jeg anerkjennelse for alt lærerne sa selv om det var i strid med mine synspunkter slik at de fikk forklart fra egen livsverden. Å være bevisst denne prosessen kalles fenomenologibevissthet og viser forskerens evne til å balansere egne meninger, refleksjoner og nøytralitet knyttet til innsamlede data og egne erfaringer. Dette kan også være med på øke troverdigheten av forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Hensikten med det kvalitative forskningsintervju er å få dekket tilstrekkelig med kunnskap om menneskers opplevelse, synspunkter og perspektiver om de problemstillinger man undersøker. Intervju er et godt og egnet hjelpemiddel for å få innsikt i menneskers tanker, følelser og erfaringer knyttet til en problemstilling (Thagaard, 2018). En av det kvalitative forskningsintervjuets største fordeler er at man møter intervjuobjektene ansikt til ansikt og dermed får mulighet til å komme dypere inn i de valgte tema (Hjardemaal & Tveit, 2011). Slike kvalitative tilnærminger er laget for å belyse menneskelige opplevelser, erfaringsprosesser og det sosiale livet (Brinkmann, 2012). I min oppgave vil det være å forstå hvordan lærere tenker rundt vurdering for læring i kroppsøvingfaget. Ifølge Halkier (2013) vil det kvalitative forskningsintervjuet gå dypere ned i konteksten og muligens også gi litt ærligere resultater.

3.2.1 Utvalg

De intervjupersonene som er valgt er seks lærere ved ungdomsskoler som har erfaring med mer enn tre år som kroppsøvingslærer i ungdomsskolen. På bakgrunn av dette har de også drevet med vurderingspraksis i disse årene. Samtidig hadde alle erfaring med formative vurderingspraksiser og vurdering for læring. Disse personene ble valgt på bakgrunn av min problemstilling om å undersøke hvordan kroppsøvingslærere forstår og gjennomfører/praktiserer underveisvurdering og vurdering for læring i ungdomsskolen.

Lærerne ble rekruttert fra fem ulike ungdomsskoler. Jeg ønsket å ha både kvinner og menn representert og utvalget ble fire menn og to kvinner. Samtidig ønsket jeg å ha skoler som hadde ulik geografisk struktur, altså noen byskoler og noen skoler i mer perifere områder. Derfor ønsket jeg skoler som hadde sentrumstilknytning og skoler som befant seg utenfor sentrum. Thagaard (2013) sier at vi i kvalitative undersøkelser søker etter de intervjuobjekter som innehar de kvalifikasjoner og egenskaper som passer inn i oppgavens teoretiske grunnlag.

På bakgrunn av oppgavens omfang mente jeg at det å intervju 6 personer var det jeg hadde mulighet til å intervju, kombinert med tiden jeg hadde til å gjennomføre grundig gjennomføring og analysearbeid. Denne avveilingen gjorde jeg på bakgrunn av det Kvale og Brinkmann (2017) kaller loven om fallende utbytte. Den baserer seg på at desto flere intervjupersoner man har, desto mindre ny informasjon bringer de med seg. Fordelen ved å velge 6 intervjupersoner var at man har bedre tid til å forbedre, gjennomføre og analysere intervjuene. 6 intervjupersoner er nok litt lite til at noe er generaliserende men vil gi et innblikk i problemområdet.

Da jeg hadde valgt kriterier for hvilke intervjupersoner jeg ønsket å rekruttere, jobbet jeg for å få mitt forskningsprosjekt godkjent av NSD med tilhørende intervjuguide som ble godkjent av NSD og veileder. Etter dette startet jobben med å finne lærere og aktuelle skoler. Jeg brukte rådgiver på skolen jeg jobber på for å distribuere mitt infoskriv til alle ungdomsskoler i det gitte området. Etter dette fikk jeg 9 kandidater fra 5 ulike skoler som passet mine kriterier og ønsket å delta på forskningsprosjektet. Av disse valgte jeg da ut 6 personer, 4 menn og 2 kvinner fra 5 ulike skoler.

3.3 Det semi strukturerte intervju

I dette prosjektet har jeg valgt å bruke en semistrukturell tilnærming til intervjuene. Det vil si at jeg ikke er låst til et manus men kan vike litt ettersom hva som er naturlig i intervjusituasjonen. Samtidig har jeg klargjort en del oppfølgingsspørsmål som gjør at intervjuet vil virke mer løst og som en samtale. Denne type intervju passer når man skal forstå fenomener fra dagliglivet ut fra informantens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). For å sikre at vi holdt oss til gitte tema var intervjuguiden utarbeidet som et arbeidsverktøy med hovedtemaer og oppfølgingsspørsmål for å komme i dybden av informantens livsverden, oppfattelser og meninger.

3.3.1 Intervjuguide

Da jeg valgte kvalitativ metode ved bruk av intervju, ønsket jeg å fange ulike kroppsøvingslæreres perspektiv, opplevelse og erfaringer knyttet til vurdering og vurdering for læring i kroppsøving. Thagaard (2013) mener at intervju egner seg veldig godt til å finne informasjon om personers opplevelse, synspunkter og selvforståelse som passer veldig godt inn i det jeg ønsket å finne svar på. For å finne svar på mine problemområder laget jeg en intervjuguide. Denne intervjuguiden skulle være grunnlaget for intervjuet. Intervjuguiden ble bygget opp av 6 ulike deler. De ulike delene skulle representere en stamme og mine spørsmål til de ulike temaene skulle representere grenene slik Postholm og Jacobsen (2018) beskriver det. Intervjuguidens 6 deler var disse:

- Bli kjent
 - Spørsmål som omhandlet lærernes erfaring og yrkesliv. Disse ble stilt for at lærerne skulle få i gang praten på noe de var helt trygge på og at vi skulle lære hverandre litt å kjenne.
- Klargjøring av begreper
 - Denne delen inneholdt spørsmål knyttet til sentrale begreper innen problemområdet. Disse ble stilt for å forsikre at jeg som intervjuer skulle ha en riktig forståelse av hva intervjupersonene mente i sine forklaringer.
- De neste fire delene var basert på oppgavens problemområder og hva jeg ønsket å finne svar på.
 - Hva gjør du som kroppsøvingslærer for at elevene forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem?
 - Får og evt hvordan får elevene tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen?
 - Får og evt hvordan får elevene råd om hvordan de kan forbedre seg?
 - Er og evt hvordan er elevene involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling?

På bakgrunn av disse forskningsspørsmålene, lagde jeg spørsmål som skulle gi svar på oppgavens problemområder.

Disse områdene ble brukt for å strukturere intervjuforløpet. Når man skal gjennomføre intervju kan man velge en strukturert eller semistrukturert tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg valgte et semistrukturert intervju med en strukturert tilnærming med klare

spørsmål fordi spørsmålene og rekkefølgen var klar på forhånd. Samtidig som jeg hadde satt opp oppfølgingsspørsmål for å få intervjupersonene til å utdype de emner de snakket om. Fordelen med en slik tilnærming gjør at alle intervjupersoner svarer på de samme spørsmålene og analysearbeidet blir enklere (Thagaard, 2013). Allikevel valgte jeg å ha med helt avslutningsvis et spørsmål om intervjupersonene hadde noe de ønsket å få fram som de ikke hadde snakket om i intervjuet. Dette ble gjort for å åpne fordi denne typen spørsmål kan dekke temaer intervjupersonene mener er sentrale og gir de mulighet for refleksjon rundt det som allerede er sagt.

3.3.2 Prøveintervju

Før man skal gjennomføre intervju med sine intervjupersoner anbefales det alltid å gjennomføre et prøveintervju (Bryman, 2012). Dette er et virkemiddel for å forsikre seg om at intervjuet fungerer som man har tenkt. Altså å sjekke at forskningsinstrumentet det vil si intervjuguiden og meg selv som intervjuer fungerer som planlagt. For å forsikre meg om at de svarene jeg fikk i prøveintervjuet var gode ble disse analysert og gjennomgått i etterkant. Dette gjør at man ved kritisk blick på egen intervjuguide kan perfeksjonere den inn mot forskningsintervjuene (Kvale & Brinkmann, 2017). Samtidig er det viktig å sjekke om det er noen tekniske eller personlige feil jeg som intervjuer kan utelukke. Robson (2002) sier også at det å gjennomføre et prøveintervju er en veldig god ting å gjøre for å utvikle deg selv som intervjuer og et grep mot økt selvtilit mot intervjuene. Han sier også at prøveintervju vil hjelpe forskeren med å kjenne intervjuguiden og mulige vinklinger samtalen kan ta som ikke dekket opp av intervju spørsmålene i intervjuguiden. Dette mener også Kvale og Brinkmann (2017) som sier at prøveintervjuet vil gi forskeren bedre selvtilit som vil medføre en bedre atmosfære i de påfølgende intervjuene.

Etter å ha gjennomført prøveintervjuet følte jeg at jeg ble mer fortrolig med intervjuguiden. Det var noen steder jeg følte det var fornuftig å legge til noen oppfølgingsspørsmål for å komme ordentlig i dybden. Noen formuleringer ble også endret for å ikke virke ledende, slik at lærerne kunne svare ut ifra sitt ståsted uten påvirkning. Prøveintervjuet var også nyttig for å lære mer om dynamikken i et intervju ettersom meg selv som intervjuer ikke har mye erfaring med dette. Noe jeg tok med meg var at jeg ga mer tid til å tenke før jeg kom med oppfølgingsspørsmålene i intervjuguiden.

3.3.3 Gjennomføring av intervju og intervjusituasjonen

Underveis vil prosjektets avveininger, innhenting og analyse av forskning, valg av teori og metode dokumenteres grundig for at det skal bli så lett som mulig for leseren å forstå hva som er gjort, hvorfor og til hvilken hensikt. Ved at jeg hadde brukte båndopptaker, transkriberte i etterkant gjør at riktig informasjon er fremgått og skriftliggjort er med på å øke reliabiliteten. Ved å bruke Sarah Tracys (2010) åtte kriterier for kvalitet i kvalitativ forskning øker også reliabiliteten i oppgaven. Den første av de åtte er at det man undersøker er et relevant tema. Dette handler om at temaet skal være relevant. Det vet jeg ettersom jeg i min tidligere litteraturstudie på vurdering i skolen peker på at dette er et tema som trenger mer forskning. Den neste delen handler om at forskningen er rik og kompleks. Denne delen handler om det teoretiske grunnlaget for studien. I min oppgave har jeg brukt Sarah Tracys (2010) analysemodell og hentet ut relevant teori for å bygge oppgaven på et godt teoretisk grunnlag. Oppriktighet er Tracey`s neste emne og det handler om selvrefleksiviteten i forhold til hvordan egne verdier og tanker kan ha påvirket resultatene. I mitt forskningsprosjekt har jeg hele tiden jobbet med å etterstrebe å forklare alt jeg har gjort underveis i arbeidet så nøye som mulig i dette forskningsprosjektet for å opprette så mye transparens som mulig. Kredibilitet er det fjerde kriteriet for god kvalitativ forskning. Med dette menes det å ha grundige forklaringer, krystallisering og triangulering. Jeg har i arbeidet vært opptatt av å la informantene fortelle sine egne meninger. Ved kredibilitet har jeg forsøkt å bruke triangulering for å vise at flere av informantene mener det samme. Og ved krystallisering har jeg forsøkt gjennom intervjuguiden og teori forsøkt å få frem problematikk og belyse temaer fra forskjellige sider og innfallsvinkler. Det neste kriteriet er resonans, som handler om forskerens evne til å gi innsikt og empati for et emne som ikke angår tilhøreren direkte. Dette handler blant annet om å gjøre prosjektet verdifullt i ulike kontekster. Der mener jeg temaet er såpass aktuelt at det kan være nyttig i mange ulike kontekster. Det mener jeg fordi man i alle fag jobber med vurdering og derfor kan dette være aktuelt. Etske krav er det syvende punktet. Mine etiske avveininger kommer i neste del av oppgaven og er et avgjørende moment for alle de andre kriteriene i god forskning og bør alltid være et målt. Den siste delen er meningsfull koherens som handler om man faktisk har undersøkt det man skulle, holdt seg til temaet, valgt god metode for å analysere, mening mellom litteratur, problemstilling, funn og tolkning (Tracey, 2010). Disse retningslinjene har jeg forsøkt å holde meg til hele veien for å øke reliabiliteten i dette prosjektet. Det har jeg også tatt høyde for ved å få jevnlig veiledning fra veileder og igjennom at jeg har gjort en litteraturstudie på det samme emnet i forkant.

Det finnes standardiserte oppskrifter for å gjennomføre intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Av hensyn til Intervjupersonene ble alle intervjuene i denne undersøkelsen gjennomført på de intervjuedes arbeidsplass. Det ble brukt grupperom, møterom eller klasserom lærerne var kjent med i alle intervjusituasjoner. De ulike intervjuene varierte i omfang fra 30-50 minutter. I starten av intervjuet er det avgjørende at intervjueren gir intervjupersonene en oppfatning av seg selv. Det skaper god kommunikasjon om intervjueren er lyttende, virker interessert, viser forståelse og respekt for det intervjupersonene sier Kvale og Brinkmann (2015). I denne oppgaven ble dette tenkt på i form av at intervjuer hadde en briefing med intervjupersonene i forkant av hva formålet med studien var, hva lydopptager brukes til, hvordan materialet skal bli bearbeidet og om intervjupersonene hadde noen spørsmål før vi startet. Lydopptager er veldig vanlig å bruke for å registrere og analysere intervjuer fordi det lar intervjueren mer frihet til å konsentrere seg om intervjuets tema og dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2015). I intervjuets første del, der intervjupersonene skulle snakke om noe trygt (seg selv og egen utdanning) jobbet jeg som intervjuer spesielt med å virke interessert og bygge tillit. Dette er viktig for at intervjupersonene skal åpne seg og fortelle om emosjonelle aspekter ved emnene de snakker om (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom hele intervjuet arbeidet jeg som intervjuer med å være interessert og lytte. Jeg jobbet også innenfor de temaer jeg hadde valgt på forhånd og stilte oppfølgingsspørsmål der jeg mente det var nødvendig. Når et forskningsintervju er ferdig kan intervjupersonen sitte igjen med en følelse av tomhet på bakgrunn av at intervjupersonen har åpnet seg om mange temaer og forklart personlige aspekter rundt disse (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av dette hadde jeg en debriefing der jeg forklarte hva dataene skulle brukes til og hvordan de skulle bli bearbeidet en gang til. Samtidig forsikret jeg intervjupersonene om at de hadde kommet med nyttig og interessant informasjon for mitt forskningsprosjekt.

3.3.4 Transkripsjon for dataanalyse

Det å transkribere betyr egentlig å overføre noe fra en form til en annen. I dette intervjuet ville jeg overføre muntlig talespråk til skriftspråk. Denne delen av oppgaven gjøres for at det innsamlede materialet enklere skal være egnet for videre analyse. På den måten er det enklere å få oversikt og man kan si at en slik strukturering i seg selv er en god start på analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Som tidligere nevnt i denne oppgaven brukte jeg en lydopptaker for å registrere intervjuene i intervjusituasjonen. Det tekniske rundt bruk av lydopptaker ble nøye sjekket og utprøvd i forkant. Jeg satt opp intervjuene med noen dagers mellomrom slik at jeg kunne transkribere hvert intervju før jeg startet på det neste. En

av avveingene man må gjøre ved transkripsjon er om man skal transkribere det om til ordrett talespråk eller skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette forskningsprosjektet valgte jeg å skrive det om til skriftspråk fordi jeg synes det da er enklere å organisere og forstå materialet. Det ble gjort rett i etterkant av intervjuet da alt var friskt i minnet. For å bevare lærernes anonymitet ble de i transkripsjonen omgjort fra navn til Lærer A, Lærer B, Lærer C, Lærer D, Lærer E og Lærer F. Om man legger vekt på å transkribere så ordrett som mulig vil man beholde informantenes meningsinnhold, og det vil samtidig gjøre transkripsjonen enklere å lese (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette var fokus i mitt arbeid med transkripsjon.

3.4 Dataanalyse

I denne studien har jeg valgt å benytte meg av Clarke og Braun (2006) sin litteratur for tematisk analyse. Denne har jeg valgt å bruke fordi de skriver at metoden er enkel å lære seg for uerfarne forskere og enkel å gjennomføre (Clarke & Braun, 2006). På bakgrunn av dette mente jeg det var et fornuftig valg for analyse av forskningsdataene mine. En av fordelene ved denne metoden er også dens fleksibilitet ved at den kan brukes på tvers av teoretiske perspektiver (Clarke & Braun, 2006). Denne metoden kan bidra til å berike forskeren med detaljerte og komplekse betraktninger av innsamlede data. I tillegg trekker Braun og Clarke (2006) fram dens egenskap til å sammenfatte hovedpunkter ut fra store datasett for å se likheter og ulikheter. En tematisk analyse er en metode for indentifisering, analyse og rapportering av sammenhenger i det innsamlede data. Det stiller ikke store krav til teoretisk eller teknisk forkunnskap og er derfor godt egnet for dette prosjektet, da mine erfaringer med forskning er begrensede. Metoden tar utgangspunkt i seks faser: Bli kjent med innholdet, koding, søking etter temaer, undersøke temaer, definere temaene og skrive oppgaven. Dette er de ulike punktene for analyse av kvalitativ forskning.

Tematisk analyse har blitt kritisert for ulike deler. Mange mener ikke alle data blir analysert, spørsmål i intervjuguiden blir ofte brukt som temaer, analysen er lite overbevisende, usikkerhet om dataene og analysen stemmer og manglende fokus på språk og enkeltindivider. Som svar på dette kom Braun og Clarke med en ny artikkel om tematisk analyse. Artikkelen kom i 2020 og heter One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis. I denne artikkelen kommer de med svar på flere av de kritiske spørsmålene som er rettet mot kvalitetsutvikling av tematisk analyse. De legger vekt på forskerens subjektivitet og dens refleksive engasjement med dataene, teorien og deres tolkning som ressurs (Braun &

Clarke, 2020). Ettersom jeg i mitt forskningsprosjekt skal forholde meg til både teori og empiri mener jeg at Braun og Clarkes metode for tematisk analyse er egnet for analysearbeidet. Jeg vil nå ta for meg de seks fasene av tematisk analyse og hvilke avveginger jeg har tatt i arbeidet.

3.4.1 Gjøre seg kjent med datamaterialet

Denne fasen starter med at forskeren gjør seg kjent med eget datamateriale. Denne fasen startet ved at jeg transkriberte intervjuene. Ved det arbeide noterte jeg ned noen stikkord og mulige sammenhenger jeg kanskje kunne ta opp senere. Braun og Clarke (2006) sier at arbeid med transkriberingen utvikler en bedre forståelse av datamaterialet for forskeren. Etter transkriberingen ble datamaterialet lest igjennom aktivt og åpent med forskerblick for å se etter mulige mønstre og sammenhenger i dataene, slik Braun og Clarke (2006) anbefaler at det gjøres.

3.4.2 Generering av koder og navnsetting av temaer

Denne fasen handler om å utarbeide koder i datamaterialet. Dette gjør man for å organisere datamaterialet inn i emner av interesse. Koder og temaer er ikke det samme, koder er mer spesifikke og spissede mens temaer er litt videre og brede, for eksempel har jeg vurdering for læring som et tema mens hverandre vurdering er en kode. I mitt arbeid jobbet jeg etter Braun og Clarkes (2006) anbefaling om å kode så mange potensielle temaer som mulig for å sikre det brede spekteret av hva som ville kunne være interessant senere i prosessen. Når jeg hadde skrevet ned noen koder ble disse samlet under større og bredere temaer som var interessante fra datamaterialet. De interessante temaene var elevforståelse, vurdering for læring, vurdering i skolen og utfordringer. Fastsetting av temaer kommer i den neste fasen.

3.4.3 Fastsetting av temaer

Etter å ha kodet datamaterialet, starter arbeidet med å se på sammenhenger og temaer i kodene. Dette gjøres fordi temaer er noe bredere og man kan da samle kodene under hvert tema. I denne fasen kom jeg fram til noen temaer jeg mente var essensielle fra datamaterialet. Dette var temaene som ble fastsatt vurdering for læring, vurdering i skolen, elevforståelse og utfordringer. Braun og Clarke (2006) anbefaler å sortere de temaene og kodene man finner inn i et tankekart eller en slags tabell. Jeg sorterte alle mine funn inn i en tabell jeg senere skal presentere. Noen av kodene mine passet ikke inn under temaene jeg hadde valgt ut. Disse kodene ble spart for eventuelt å bli tatt opp om jeg følte de ble mer aktuelle senere.

3.4.4 Raffinering av temaer

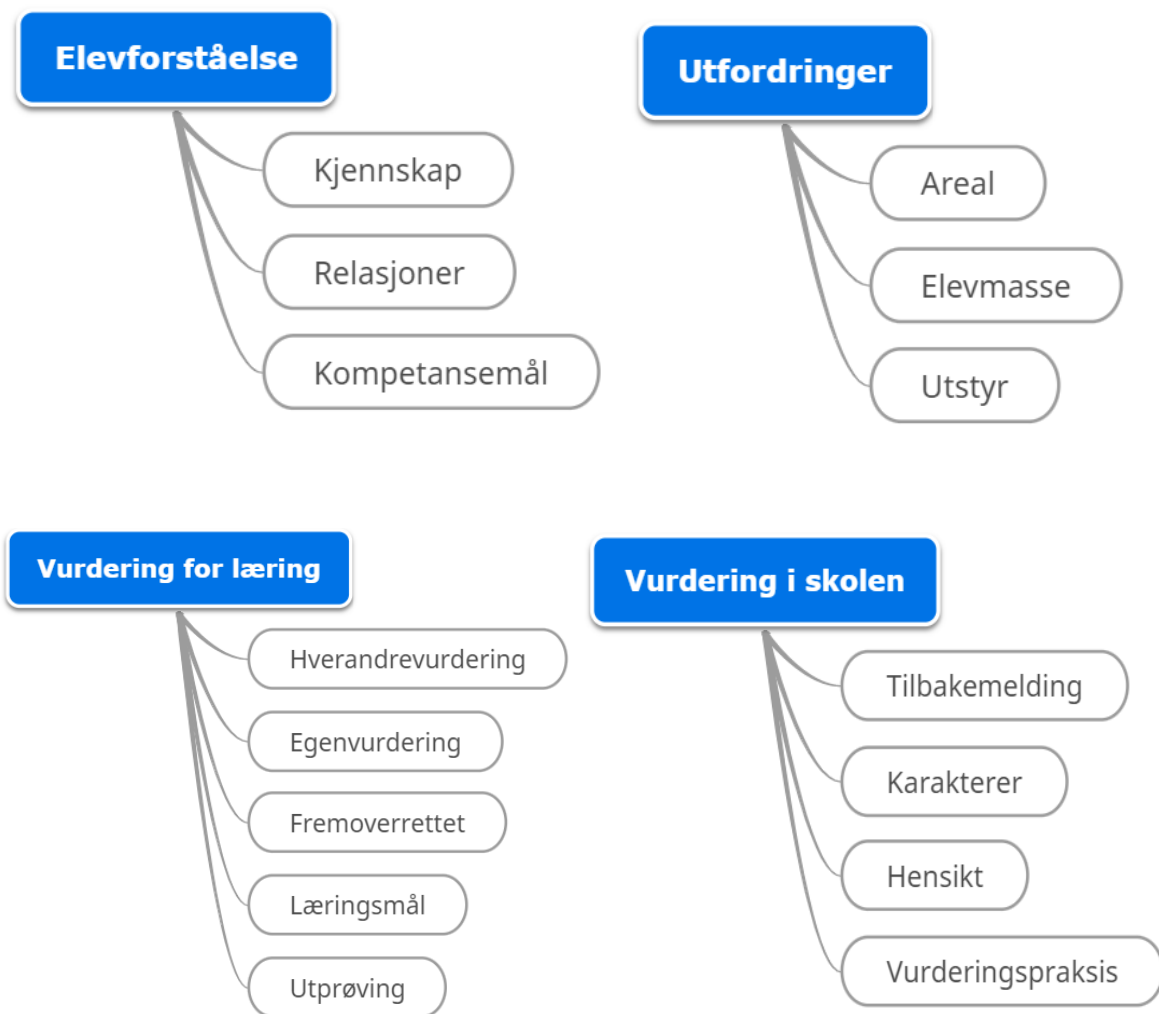
I denne delen av analysearbeidet ble alle temaene gjennomgått på nytt. I arbeidet med denne delen så jeg på om de temaer og koder jeg hadde funnet passet i forhold til problemstillingen min. De temaene jeg så passet opp mot min problemstilling gikk jeg videre med og sjekket om det var teoretisk grunnlag å bygge videre på. Av de temaene jeg hadde funnet mente jeg at koder og temaer hang godt sammen og at det var et godt teoretisk grunnlag for å arbeide videre med disse. For eksempler var et tema vurdering for læring og inn under der fantes kodene egenvurdering, hverandre vurdering, fremoverrettet, læringsmål og utprøving.

3.4.5 Definere og gi navn til temaer

Når man har raffinert ut temaer, skal forskeren utdype resultater og skrive resultatene (Braun & Clarke, 2006). Braun og Clarke (2015) anbefaler at man avslutningsvis sitter igjen med maks 6 temaer. Jeg så at temaene som jeg valgte var relevante i forhold til oppgaven. Da arbeidet jeg videre med de temaene jeg hadde valgt ut som var vurdering for læring, vurdering i skolen, utfordringer og elevforståelse. Forskeren må være nøye i presentasjon av temaene ettersom rekkefølgen disse blir presentert på kan ha påvirkning for sammenhengen mellom dem. I denne fasen jobber man med å indentifisere hva hvert tema handler om og hvilke aspekter de ulike temaene tar for seg. Her skal man også tenke igjennom og beskrive hvordan de ulike temaene passer i forhold til problemstillingen og hvorfor de er relevante.

3.4.6 Oppgaveskriving

Den siste delen av handler om å skrive oppgaven. Dette er en del av oppgaven som henger sammen med analysen. Ved å analysere innholdet starter man også med å skrive resultatkapittelet. I følge Braun og Clarke (2015) skal forskeren ikke bare presentere de ulike dataene men også kommentere analyseprosessen. Jeg måtte også ta en avveining på om jeg ville diskutere resultatene i tråd med eksisterende litteratur eller om jeg ville presentere resultatene først for så å diskutere resultatene i diskusjonskapittelet. I min oppgave valgte jeg å presentere funn først for så å diskutere de i diskusjonskapittelet fordi jeg mente det ville gi god oversikt over funnene i dette forskningsprosjektet i en egen resultatdel og kunne se det i lys av annen forskning i et diskusjonskapittel. Figur 1 viser det endelige tankekartet som over de temaer jeg valgte på bakgrunn av de kodene jeg hadde plukket ut fra intervjuene. De blå rutene er temaene jeg fant og under ligger de hvite rubrikkene som er kodene. Dette tankekartet vil brukes som en base i presentasjon av funn og oppbygning av diskusjonskapittelet.



Figur 1 ``Tankekart med temaer og koder``.

3.5 Validitet og reliabilitet

I et forskningsprosjekt forventes det at forskeren skal vurdere validitet og reliabiliteten i eget prosjekt (Dalland, 2020). Reliabiliteten handler om hvor mange gjentatte målinger ved bruk av samme måleinstrument som gir samme resultat (Ringdal, 2007). Validiteten handler mer om man faktisk klarer å måle det man ønsker å undersøke (Ringdal, 2007). Selv om validiteten er et mer generelt begrep, kan man si at de henger noe sammen. Det er fordi høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet (Ringdal, 2007). Reliabiliteten understøttes av eller grunner seg på erfaring mens validiteten krever stor teoretisk vurdering (Ringdal, 2007). Jeg vil videre beskrive hvordan jeg har forsøkt å oppnå så god validitet og reliabilitet som mulig.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabiliteten handler som nevnt om troverdigheten og konsistensen i funnene. En avgjørende faktor er om andre forskere som bruker tilsvarende metode vil ende opp med samme resultat (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å se på reliabiliteten vil man få et bilde over om forskningsprosjektet er gjort på en pålitelig måte. Som forsker må vi argumentere for reliabiliteten i forskningsprosjektet vårt og hvilke avveininger som er gjort underveis og prosessen (Thagaard, 2015). I kvalitativ forskning kan dette være utfordrende fordi den komplekse situasjonen intervjupersonen befinner seg i under et intervju, fortolkninger, uttalelser og tanker rundt problemområdet vil være forskjellig fra intervju til intervju (Thagaard, 2015). Forskeren må kunne skille mellom egne fortolkninger av dataene og hva som egentlig kom fram i innsamlingen av data (Thagaard, 2015). Ved at jeg som forsker tydelig i min oppgave uttrykker hva som er forskerens vurderinger og hva som er intervjupersonenes utsagn vil styrke reliabiliteten. Ved at jeg har brukt opptak vil også dette styrke reliabiliteten fordi det er mer uavhengig av forskerens oppfatning enn ved å for eksempel notere ned underveis i intervjuet.

Reliabiliteten og påliteligheten i en oppgave kan forsterkes ved at det er flere personer som har jobbet på prosjektet. De vil måtte drøfte og diskutere beslutninger og analyser underveis i prosessen. Det er noe forskeren må vise tydelig og forklare hva som er gjort underveis i prosjektet (Thagaard, 2015). I dette forskningsprosjektet har jeg jevnlig konferert med min veileder, samtidig har jeg konferert meg med min tidligere lærer ved høyskolen for hjelp og drøfting av valg. Med disse har jeg konferert blant annet i forhold til metodiske valg, analytiske grep, og hvordan resultat og diskusjon skal presenteres.

3.5.2 Validitet

Validiteten i kvalitativ forskning handler om hvorvidt forskeren har forsket på det som var formålet med forskningen (Thagaard, 2013). Forskeren må selv også ta stilling til om man har forbindelse til forskningsmaterialet eller om man fremstår nøytralt (Thagaard, 2013).

Validiteten i et forskningsprosjekt ifølge Grønmo (2016) bli høyere om datainnsamlingen resulterer i relevante problemområder i forhold til oppgavens problemstillinger. Dette følte jeg at jeg traff på i min oppgave da intervjuguiden var tilfredsstillende slik at jeg fikk veldig mye relevant informasjon inn mot mitt problemområde. Samtidig skal man vurdere gyldigheten i en transkripsjon mer kompleks enn akkurat hva det står skrevet. Da er det ifølge Kvale og Brinkmann (2015) viktig å inkludere også pauser, gjentakelser, tonefall og mimikk i den komplekse fortolkningen av intervjuet.

Det er vanlig å skille mellom indre og ytre validitet. Indre validitet handler om årsaksrelasjoner mellom variabler, noe som innebærer at det grunnlaget for å trekke slutninger om at en variabel påvirker en annen. Indre validitet går også på i hvilken grad man kan trekke årsaksbestemte slutninger fra undersøkelsen (Krumsvik, 2015). I forskningsprosjektet mitt gjorde jeg dette ved å gi informantene spørsmål om årsaksforhold og oppfølgings spørsmål som gikk på hvordan de har tilegnet seg de ulike erfaringene eller meningene. For eksempel ved spørsmål om hva som bør være bakgrunn for tilbakemeldinger i kroppsøving så er det mange av skolene som hadde utviklet noen ord de vurderte etter. Oppfølgings spørsmål gikk da på hvordan skolen hadde blitt enige om å vekte disse ordene.

Den ytre validiteten handler om i hvor stor grad man kan generalisere funn (Cohen et al., 2011). I Kvalitativ forskning handler dette om at man ønsker å finne hvilke områder man kan nytte av kunnskapen som kommer frem i forskningsprosjektet. De ulike fenomenene har ulik struktur og bør tolkes forskjellig ut fra hvilke teoretisk forankring og sammenheng de kan kobles til. Hvorvidt resultatene er generaliserbare for andre enn de som er med i forskningsprosjektet er avgjørende for validiteten (Cohen et al., 2011). Validiteten i dette går mye på utvalgsstørrelsen og om utvalget er representativt for hele populasjonen. Et utvalg på seks lærere er ikke godt nok for å være generaliserende men ved at jeg har tatt høyde for en del kriterier kan man allikevel si at det kan belyse problemområdet.

Opgaven hadde som formål å belyse hvordan lærere i ungdomsskolen praktiserer og gjennomfører vurdering for læring og undervisningsvurdering i ungdomsskolen. Ut ifra mine intervju personer som var 6 personer ved at jeg brukte kvalitativ metode vil dette kun belyse deres erfaringer og meninger på problemområdene. Dette er noe som er med på å svekke studiens validitet. Det er avgjørende med valg av metode og profesjonell gjennomføring for å styrke studiens validitet. Jeg mener at jeg selv har valgt en riktig metode for gjennomføring av forskningsprosjektet. Samtidig har jeg lite erfaring som forsker og det vil kunne gjøre at jeg ikke får med meg alt eller gjør metodiske feil jeg ikke selv er klar over. Min erfaring som forsker kan ha svekket validiteten i oppgaven. En ting som styrker validiteten er at jeg har gjennomført en litteraturstudie på akkurat samme problemområde i forkant for å ha et godt teoretisk grunnlag før jeg startet. Det har gjort at jeg har hatt god innsikt i ny forskning på temaet og vært med på at jeg har innhentet relevant teori til forskningen.

3.6 Etikk

I gjennomføringen av et kvalitativt forskningsintervju er det en del etiske overveier som oppstår (Kvale & Brinkmann, 2015). Det som kommer ut av intervjuet kan komme som et

resultat av den relasjonen jeg som intervjuer har med informanten. Relasjonen bygger på om jeg har gitt informanten mulighet til å snakke fritt ut fra egne erfaringer. I slike situasjoner er det en balanse forskeren må avveie rundt ønsket om å innhente relevant og interessant informasjon og det å vise respekt for informantens integritet (Kvale & Brinkmann, 2015). Som forsker skal man ivareta respekten for menneskene og menneskeverdet som er involvert i prosjektet (Postholm, 2010).

Da jeg skulle samle deltakere til intervjuet fikk jeg rådgiver på skolen jeg jobber til å distribuere et informasjonsskriv jeg hadde laget rundt til alle de andre skolene i området. På informasjonsskrivet sto det beskrevet hva forskningsprosjektets hovedmål var og litt om bakgrunnen for prosjektet. Før jeg kunne gå i gang med intervjuer eller det å innhente intervjupersoner måtte jeg få prosjektet godkjent av NSD (Nasjonalt senter for forskningsdata), noe jeg fikk. Da informantene tok kontakt og sa de var interesserte sikret jeg at alle som deltok i studien, deltok frivillig (Kvale & Brinkmann, 2015). Disse personene fikk også vite at de kunne trekke seg fra prosjektet når de ville og de skulle få mulighet til å lese igjennom den ferdige oppgaven og eventuelt trekke opplysninger de hadde kommet med. Alle lærere ble anonymisert med bokstaver som kun jeg og de vet om. Det var veldig viktig for meg å ikke ta med skildringer som kunne avsløre hvilken skole personene kom fra eller hvem de var. All informasjon jeg har hatt underveis er blitt behandlet konfidensielt. Det ble blant annet gjort ved at lydopptak ble slettet etter transkribering. Dette er et sentralt prinsipp i kvalitativ forskning (Postholm, 2010).

Under hele prosessen har jeg vært bevisst min begrensede erfaring som forsker og på bakgrunn av dette hatt ekstra fokus på menneskeverdet og alle involverte. Jeg har lagt til rette for frivillig deltakelse og gitt muligheten til å trekke seg når de vil. Jeg har også gitt alle involverte muligheten til å lese over det ferdige materialet for å eventuelt trekke uttalelser. Ved å ha tatt disse etiske overveingene, mener jeg denne oppgaven følger gode etiske retningslinjer for å drive forskning.

4.0 Presentasjon av studiens resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens sentrale funn fra datasamlingen. Som vist i metodekapittelet har jeg kommet fram til 4 hovedpunkter i analysedelen. Disse fire hovedpunktene er vurdering for læring, vurdering i skolen, utfordringer og elevforståelse. Disse funnene er sentrale for å belyse oppgavens problemstilling om hvordan lærere i ungdomsskolen utfører/praktiserer og gjennomfører vurdering for læring og

underveisvurdering i kroppsøvingsfaget. I resultatkapittelet har jeg prøvd å belyse de funn jeg har gjort fra studien og belyse disse også ved å gi konkrete sitater fra intervjuene. Da har jeg fremmet lærernes like og ulike synspunkter og referert til ulike sitater etterpå som passer i forhold til mine utvalgte temaer. Dette har blitt gjort for å belyse problemområdet.

Oppbygningen av resultatkapittelet er bygd opp rundt temaene vurderingspraksis i skolen, karakterer i faget og vurdering for læring i kroppsøvingsfaget. Temaene elevforståelse og utfordringer er integrert og beskrevet i de temaene jeg nettopp nevnte. Dette ble gjort fordi jeg mente det er slik jeg best kunne legge frem lærerne i undersøkelsens tanker og meninger rundt problemområdet.

4.1 Vurderingspraksis i kroppsøving i skolen

4.1.1 Læreplan og kompetansemål

Mine funn fra mitt forskningsprosjekt viser at alle lærerne har bred enighet om at elever i ungdomsskolen sliter med å forstå kompetansemålene de skal vurderes etter. Med dette så mener de slik kompetansemålene står beskrevet i kunnskapsløftet 2020. De uttrykker at kompetansemålene inneholder ord og formuleringer som er helt umulig å forstå for elever ned i 12 års alder, som er de yngste i ungdomsskolen. Lærer B sier at de ulike kompetansemålene og at hvordan de vektlegges har elevene ingen forutsetninger for å forstå. Lærer E tror heller ikke elever kan forstå kompetansemålene slik de står nå men påpeker at det er der jobben til oss som lærere er å gi kompetansemålene mening for elevene. Lærer A sier også at kompetansemålene er problematiske fordi de er for ``svevende`` for elevene og at de noen ganger kan være det for voksne også fordi han mener det er uklart hva kompetansemålene egentlig mener. Inn mot vurdering for læring kom Lærer C med denne formuleringen:

*``Elevene forstår nok ingen ting av kompetansemålene i det hele tatt men det er her vi som lærere blir viktig, en del av vurdering for læring er jo at de skal forstå hva vi forventer av dem og da må vi jo forklare kompetansemålene så de forstår``
(Lærer C)*

Flere av lærerne er også veldig positive til at læreplanen er formet slik den er nå og gir rom for tolkninger. Lærer C sier at det er dette som gjør at vi kan treffe de ulike skolene best mulig ettersom alle ikke har samme muligheter. Lærer D mener at de ulike forutsetningene til hver skole ville blitt vanskelig med veldig konkrete mål. Lærer F sier:

``Kompetansemålene er veldig åpne slik de er nå men for oss da som bare har en liten gymsal er det mange idrettsspesifikke aktiviteter vi ikke klarer å gjøre``

ettersom vi har mange elever og et lite område. Sånn sett så gjør planene nå at alle kan følge planene``

En av de negative sidene med de åpne kompetansemålene som lærere kommer inn på er nettopp det at de tolkes helt forskjellig og kan være ganske forskjellig fra skole til skole. Lærer E sier at ettersom kompetansemålene er så åpne vil de naturligvis også bli vurdert annerledes fra skole til skole. Allikevel tror hen at om man hadde spurt kroppsøvlingslærere rundt omkring ville de hatt ganske lik oppfatning av hva som ligger i de ulike kompetansemålene. Lærer A tror også at kompetansemålenes åpenhet vil gjøre at undervisning og vurdering på ulike skoler vil være forskjellig. Det sier lærer A er fordi kompetansemålene gjør at lærere kan gjøre mye av det de har lyst til selv og ettersom kroppsøvlingslærere ikke er like vil både vurdering og undervisning gi forskjeller. Lærer D sier at det at kompetansemålene er åpne gjør at vurdering også vil kunne oppleves forskjellig på ulike skoler. Lærer E og D sier:

Når kompetansemålene er sånn det er nå så tror jeg nok lærere på ulike skoler venter de forskjellig, jeg tror elever som bytter skole vil kunne føle at faget er annerledes. Det tror jeg har å gjøre med ganske harde tradisjoner hos noen og at man kan velge litt selv nå`` (Lærer E)

Jeg tror kompetansemålene blir tolket veldig forskjellig og kanskje mest det her med hvor mye tid man bruker på de ulike delene. Noen er nok flinke til å dele det ganske jevnt mens andre steder er det idrettsaktiviteter om er fokus og det andre blir en veldig liten del. Lærere bruker nok mest tid på de emnene de er mest komfortabel med. (Lærer D)

Lærer A mener at hen ikke tror kompetansemålene blir tolket likt men det er rom for tolkning. Det som er viktig er at man diskuterer vurderingspraksisen sin på den enkelte skole. Dette samme sier Lærer C som sier at dette er noe de gjør før hver periode. Da har lærerne et møte der de bryter ned kompetansemål til læringsmål. Disse læringsmålene blir presentert for eleven. Lærer C sier også at hen alltid også snakker med elevene om hva de forventer fra en periode. Flere lærere fremmer viktigheten av å kunne bryte ned kompetansemålene og presentere de på en mer hverdagslig og virkelighetsnær måte for elevene. Alle lærerne presenterer i hovedsak de læringsmålene de setter for elevene muntlig. Noen lærere bruker klassenoteblokker og ukeplaner også for å presentere slike mål. Lærer F tror ikke elevene hadde gått inn og sett nevneverdig mye på de skriftlige tilbakemeldingene men at noen som

siktet mot høy måloppnåelse kanskje hadde gjort det. Alle lærerne er enige om at det er den muntlige klargjøringen for elevene som fungerer best. Lærer E opplever at lærer i stor grad er flinke til å snakke om kompetansemål og ha en felles forståelse av hva som ligger i de ulike. Samtidig mener hen at lærere er flinke på hvordan det presenteres til elevene og at det er god vurderingskultur i skolen. Lærer C har opplevd at kompetansemålene og vurderingspraksisen tolkes forskjellig, ikke bare fra skole til skole men også innad i personalet på en skole. Hen mener dette kan ha med tradisjoner å gjøre og at noen ikke endrer seg fort fordi skolen har innarbeidede tradisjoner. Innarbeidede tradisjoner er det flere lærere som peker på som en faktorene som er avgjørende for at lærere ikke endrer praksis eller at praksisendring går sakte.

4.1.2 De gode tilbakemeldingene

Når det kommer til gode faglige tilbakemeldinger er alle lærerne veldig opptatt av at de gode tilbakemeldingene er helt avgjørende for elevens faglige utvikling. Lærerne viser også til styringsdokumenter som sier at elevene har krav på tilbakemeldinger underveis som gjør at de til en hver tid vet hva de skal jobbe med for å komme videre i faget. Alle lærere gir de fleste tilbakemeldinger muntlig i timen og informerer om viktigheten av å være en aktiv lærer for å gi gode faglige tilbakemeldinger som støtter elevenes videre utvikling.

``Tilbakemeldinger er det viktigste for å gi eleven faglig utvikling.

Tilbakemeldinger med presisjon og gjerne med eksempler for å forsterke tilbakemeldinger. Tilbakemeldingen i situasjonene med den faglige presisjonen er den som gir utvikling. `` (Lærer A)

Flere lærere snakker om viktigheten av å være aktiv i timen for å kunne observere elever og regulere i situasjonen. De mener mange tenker at vurdering for mange er store tilbakemeldinger, der men alle er enige om at det er de som kommer underveis i timene som er viktigst. Bakgrunnen for dette sier Lærer F at er fordi mange elever ikke ser seg selv i tilbakemeldingene som skjer skriftlig. Derfor er det viktig å regulere elever i situasjonen og fordi det er virkelighetsnært for dem og de husker situasjonen som skjedde. Lærer D understøtter dette utsagnet ved å si at elever sliter ofte med selvinnsett, fordi de tenker at å være god i idrett er å være god i gym. Uansett mener både Lærer A, B, E og F at det har vært utvikling i tilbakemeldingsstrategier i løpet av tiden de har jobbet.

``Gymlæreren som sitter på siden med fløyta og en kaffe er død liksom. Jeg tenker gymlæreren i dag er mye mer aktiv i timene, jeg er inne å viser, det gir meg troverdighet og så kommer tilbakemeldingene underveis i timen. Ettersom jeg har vist at jeg kan ferdighetene

også så gir det tilbakemeldingene enda mer tyngde tror jeg. Så tar jeg elevene i situasjonen som er det beste for dem. `` (Lærer B)

Hyppigheten av tilbakemeldinger varierer noe. Lærer D forklarer at de gir en hoved tilbakemelding hvert halvår. Lærer C mener hver elev bør få tilbakemeldinger ca 3 ganger hvert halvår. Lærer F har ingen fast rutine men ønsker å gi så mange tilbakemeldinger som mulig. Lærer A bruker klassenotabok til å gi en liten tilbakemelding i løpet av hver uke. Lærer E deler inn undervisningen og prøver å gi en tilbakemelding etter hvert tema. Lærerne har en ganske lik oppfatning av hvordan tilbakemeldinger bør gis i en opplæringsperiode der de snakker om klargjøring i forkant, en underveisvurdering i perioden og en tilbakemelding på perioden som danner grunnlaget for å jobbe videre.

``Basert på vurdering for læring er det kjempeviktig at elevene er klar over hva som forventes av dem i forkant av en opplæringsperiode. Altså hva ligger til grunn. Jeg liker også å spørre elevene om hva de tenker er viktig i det emnet de skal inn i. Underveis bør elevene få tilbakemelding på hvordan de jobber for å nå målene. og tilslutt kan man få en tilbakemelding eller noe medbestemmelse på hvordan de nådde målene. Da er det mange som glemmer at læreren skal ha med eleven i den dialogen`` (Lærer C)

4.2 Karakterer i faget

En del av opplæringen er å bevise hvilket faglig nivå elver ligger på ved endt opplæring. Det vises etter endt utdanning ved en standpunkt karakter. I diskusjonen rundt karakterens påvirkning på elevs vurdering og kompetanse i faget har det kommet frem noen ulike synspunkter. Lærer C mener at ved å gi karakterer i tilbakemeldinger så er det bare karakteren elevene legger merke til. Altså karakteren blir fokus og ikke tilbakemeldingen. Lærer B har et annet syn på det, hen mener at karakteren er det som gir karakteren mening. Hadde man ikke hatt karakteren hadde heller ikke elever tatt til seg tilbakemeldingen. Lærer A mener også at man bør fjerne karakteren for å fremme læring istedenfor karakterfokus og mener karakteren henger over dem som et skummelt jernteppe som bidrar til at kroppsøving blir et lite trivelig fag for noen. Samtidig sier hen at det er helt uforsvarlig å gi karakter spesielt etter første halvår i 8 trinn fordi man umulig kan teste mange kompetansemål det første halvåret og alle kompetansemål går over tre år, derfor vil det ikke være forsvarlig å sette karakter underveis.

Jeg prøver nå i størst mulig grad å fjerne meg fra tallet i vurdering. Jeg prøver heller å ha fokus på vurderinger som fremmer elevenes motivasjon. Da får tilbakemeldingene mer fokus tror jeg. (Lærer A)

Tilbakemeldinger som kommer uten karakter tror jeg vil gjøre at elevene bryr seg mindre. Inne i mennesket er det en form for vinnerinstinkt som ønsker å forbedre seg og det ser man klart med karakter. Elevene vil ha karakter, det er oppklarende og konkret. (Lærer B)

Lærerne fremmer flere utfordringer knyttet til vurdering når vi snakker om karakterer. Lærer E forklarer at det er blitt norm å gi enten 4 eller 5 om ikke elever skiller seg veldig ut. Hen mener ikke at det settes karakterer som ikke er riktige men at en gjengs oppfatning er at det er de karakterene som gis. Lærer B forklarer at ved at det utvises såpass mye skjønn i vurderingspraksisene så er det uheldig for karaktersetning ettersom elever kan oppleve forskjeller fra ulike skoler. Alle lærere mener at det er utfordrende å sette karakterer på såpass mange elever og de setter karakterer på mellom 50-90 elever. Flere lærere fremmer også problematikk med at mange idrettslig flinke elever tror de skal få god karakter bare fordi de driver med idrett. To lærere sier også at dette gjelder i noen grad foreldre. De tror at dette er fordi foreldre ser barna sine kun i idretten og at de er flinke der men ikke har kunnskap om kompleksiteten bak en gymkarakter. En helt klar utfordring rundt karaktergivning i kroppsøvfaget er hva som vektlegges av kompetanse. Alle skolene har noen ord som de vurderer etter, slike ord kan være innsats, holdninger, fair play eller ferdigheter men vektleggingen av disse ordene er ulik fra skole til skole. Vurderingen og vektleggingen av disse ordene er ulik fra ulike skoler men også innad på skolene mellom lærerne som jobber der. Lærer B forklarer at dynamikken mellom de ulike kompetanseområdene er det som avgjør men man kommer ikke unna ferdigheter. Lærer D sier at det i hovedsak er innsats man ser etter. Lærer F mener også at kompetanseområdene påvirker hverandre og at det er vanskelig med god innsats uten ferdigheter osv mens Lærer C setter fair play som den viktigste egenskapen.

Selv om det kan virke som lærere vektlegger veldig forskjellig så tror ikke Lærer E det er tilfelle. Hen tror det er stor enighet om hvilke elever som skal ende opp med de ulike karakterene og selv om man kan oppleve at noen vektlegger forskjellig så ender de med samme karakter til slutt. Lærer B er noe mer skeptisk til problematikken og etterlyser et kommunalt samarbeid der lærere fra ulike skoler kunne hatt kollegialt samarbeid rundt

vurdering i kroppsøving. Hen løfter igjen fram at fortolkning og bruk av skjønn gjør at vurderingene blir veldig forskjellig og er derfor dårlig vurderingsgrunnlag for karakterer.

4.3 Vurdering for læring i kroppsøving

Vurdering for lærerne har alle lærerne hørt om og har en forklaring på hva er. Det er enighet blant lærerne at vurdering for læring handler om at vurderingene som gis skal føre til videre læring, samtidig som det handler om mestringstro ved at man konkretiserer hva elever får til. Altså mener lærerne at vurdering for læring også handler om at elevene blir mer bevisst hva de kan. Alle lærerne forklarer god de fire punktene fra vurdering for læring. Flere lærere er derimot ærlige på at de kunne vært flinkere til å klargjøre for elevene hva de skal lære og hva som er forventet av dem. Brorparten av lærerne presenterer dette kun muntlig i starten av en periode.

Vurdering for læring handler om at elevene vet hva de vurderes etter og at vi finner måter å vurdere på som gjør at læringskurven fortsetter å vokse. Liksom må vurdere underveis slik at læringsprosessen skal gå videre. (Lærer D)

Selv om lærerne kommer med tanker rundt alle de ulike delene av vurdering for læring i løpet av samtalen, er det ingen som forklarer de fire punktene fra vurdering for læring ved spørsmål om hva vurdering for læring er. Disse punktene er som tidligere nevnt i denne oppgaven å vite hva de skal lære, få tilbakemeldinger på arbeidet, råd om hvordan de skal forbedre seg og være involvert i eget læringsarbeid. Jeg får inntrykk av at lærerne har mange tanker som går inn på de fire punktene men at de ikke helt knytter dette direkte opp mot vurdering for læring. Det å inkludere elever i vurderingsarbeidet er noe alle lærere ser på som positivt. Lærer F fremmer da at det er elevene som får vurderingen og ved at de er med i prosessen så vil de få mer eierskap til det. Lærer C trekker frem at for at elevene skal lære å lære så er det viktig å ha de med i prosessen. Hen forklarer at elevene må ha et forhold til hvordan de skal nå mål og hva lærerne ser etter, det får de ved å involvere dem.

Alle lærerne har brukt egenvurdering i form av skjemaer. Lærer D og C har også latt elever få si noe muntlig om egen vurdering i perioder. Totalt sett er det bruk av ulike skjema som brukes for egenvurdering kroppsøvingfaget. Lærer B er skeptisk til dette fordi det tar tid av timen som allerede er kort og vil bruke mest tid på fysisk aktivitet. Samtidig sier hen at om man legger det som lekse blir det ikke gjort ordentlig. En annen problemstilling som fremmes er at mange ikke klarer eller har kunnskaper til å gjennomføre egenvurdering ordentlig og at det gjennomføres veldig forskjellig. ``Når elever vurderer seg selv så er det ofte strengere

enn hva jeg ville vært` (Lærer C). ``Elevene gjør ikke egenvurdering ordentlig, noen klarer det og noen ikke. Noen ser seg selv bedre mens andre klarer det ikke i det heletatt. `` (Lærer F). .

5.0 Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg prøve å presentere funn fra datasamlingen og diskutere de i lys av relevant teori og tidligere forskning. Vurdering i kroppsøving er komplekst.

Kroppsøving er det eneste faget i skolen der innsats skal være en del av vurderingen (Mjåtveit, 2016). I nye læreplaner har vurdering i kroppsøving blitt lagt vekt på ved at det blant annet har kommet støtteskriv for å hjelpe lærere med vurderingene. Dette er til god hjelp da vurdering i kroppsøving har vært i en utvikling de siste årene fra en testkultur, mot mer formative vurderingsprosesser (Leirhaug & MacPhail, 2015). Denne utviklingen vil jeg diskutere ved å belyse hvordan kroppsøvingslærere praktiserer underveisvurdering og vurdering for læring i ungdomsskolen. Dette vil bli gjort ut fra mine funn, relevant teori og tidligere forskning.

5.1 Vurdering av kroppsøving i skolen

I følge Utdanningsforbundet (2020) så er vurdering det å gi elever informasjon, informasjon om hva man skal lære, hva man forstår, informasjon om hva de skal gjøre for å komme seg videre og informasjon om ny kunnskap. Dette viser mine funn at lærerne i undersøkelsen også har stort fokus på. Lærerne jobber aktivt med å bryte ned kompetansemål for at elevene hele tiden skal vite hva de skal lære. Dette gjør lærerne fordi de ikke tror elevene vet hva kompetansemålene betyr. Dette er i tråd med hva Mjåtveit & Giske (2020) sier fordi de fremmer viktigheten av at elevene vet hva de skal lære og at lærere ikke alltid er flinke til å bryte ned kompetansemål. Lærerne i min undersøkelse sier også at de kan være enda flinkere til å bryte ned kompetansemål fordi de ofte gjør det muntlig bare en gang. Lærerne forklarer at mye handler om tradisjoner i kroppsøving og at de tror mange lærere gjør vurderingsarbeid basert på hva de alltid har gjort. Dette er i tråd med tidligere forskning som viste at lærere ikke i særlig grad endret vurderingspraksis da lk06 kom (Arnesen et al., 2013). Ifølge hva lærerne sier i intervjuene så vil dette også kunne være tilfelle etter fagfornyelsen og lk20. Beskrivelsen over de ulike kompetanseområdene fra fagplanen knytter faget opp mot overordnet del i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette gjør at lærere som vurderer etter LK20 må være bevisst i sitt vurderingsarbeid ved at de må se på sammenhengen mellom de ulike delene av læreplanen. Lærerne i undersøkelsen forklarer

allikevel at de jobber mye med å bryte ned kompetansemål slik at det skal bli forståelig for elevene. Noen lærere etterlyser også et kollegialt samarbeid for lik vurderingspraksis i kommunen. Dette er utrolig viktig fordi forskning viser at lærere som jobber i tolkningsfelleskap har større forståelse for at de påvirker elevens læring ved vurdering (Sandvik & Buland).

Lærerne i undersøkelsen var både kritiske og positive til den nye læreplanen. De mente den var vid og derfor kunne oppfattes forskjellig ulike steder. Dette stemmer dels overens med Aasland & Engelsrud (2017) fordi de skriver at lærere som fokuserer veldig på innsats glemmer andre læringsprosesser som samspill mellom elever og andre kompetanseområder. Da tar de høyde for at lærere legger ulike ting til grunn for vurdering i kroppsøving. Lærerne i undersøkelsen har også veldig ulik oppfatning av hva som skal vurderes mest, noen mener innsats er det viktigste, noen fair play og noen ferdigheter. Dermed vil det si at elever vil kunne oppleve helt forskjellig vurderingspraksis og at ulike ferdigheter vektlegges hos ulike lærere. En lærer i undersøkelsen tror ikke lærere på generell basis vurderer veldig forskjellig og tror de vurderinger som gis vil være ganske like fra ulike lærere på ulike skoler men mener det kunne blitt enda bedre med samarbeid for å bryte med tradisjoner. Det er fordi hen mener det er noen lærere og skoler som har gamle innarbeidende vurderingstradisjoner. Stobart (2008) forklarer viktigheten av å tenke kritisk over egen praksis for å kunne bedre læringspraksis, vurderingspraksis og produkt for elevene. Slik jeg tolker læreren så er det dette hen ønsker enda mer av for å sikre at de gode prosessene er riktig eller samsvarer med andre lærere og skoler.

5.2 Vurdering for læring

I norsk skole har det vært satset hardt på vurdering for læring fra 2010 til 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne satsningen skulle øke fokuset på vurdering og skape en mer læringsorientert vurderingskultur. Nyere forskning i kroppsøving viser at det fortsatt er mange som bruker uhensiktsmessige vurderingssituasjoner for å bidra til videre læring (Williams, Pill, Hewitt, 2020). Lærerne i min studie viser at de har kunnskap om vurdering for læring og vurderingene handler om å dra elevene videre i læringsprosessen. Lærerne i undersøkelsen er også klar over at deres vurderingspraksiser og fokus på vurdering for læring er avgjørende for elevenes videre læring. Allikevel er det ingen lærere som beskriver vurdering for lærings fire hovedområder på spørsmål om hva vurdering for læring er. Allikevel er de fleste innom de ulike delene i andre deler av intervjuet.

Et av hovedpunktene i vurdering for læring er at elevene skal vite hva som er forventet av dem og hva de skal lære (Engh, 2014). Lærerne i undersøkelsen peker på viktigheten av at elevene vet hva som er forventet av dem. Allikevel var det bare noen som skriftlig redegjorde for elevene hva de skulle lære og hva som var forventet av dem i en periode i kroppsøving. Denne forklaringen kom stort sett muntlig i oppstarten av et emne. To av lærerne i undersøkelsen erkjenner at de burde vært flinkere til å presentere læringsmål for elevene. Andre tror også at noen elever og gjerne faglig sterke kunne hatt utbytte av det. Studier har vist at lærere i kroppsøving er uklare i hva elevene skal lære (Aarskog, 2019). Denne studien virker å bekrefte i denne studien ettersom noen lærere selv sier at de burde vært bedre på å forklare hva elevene skal lære.

En annen del som pekes på av en lærer er menneskets egen drivkraft og ønske om å prestere. Vurdering for læring handler om å kunne gå inn i de øyeblikkene i læringsprosessen der man kan gå inn å regulere for videre læring (Black & Wiliam, 2012). Lærerne er alle enige om at de i stor grad påvirker elevens videre læring igjennom vurderingsprosesser. Det er dels fordi de mener at elevenes ønske om å prestere gir masse motivasjon og gjør at vurderingsprosessen i stor grad kan påvirke videre læring. Ved vurderingssituasjoner som lærende faktor og med den motivasjonen som en slik situasjon naturlig gir elever så vil det være enklere å regulere til mer læring.

Forskning på formative vurderingsprosesser og vurdering for læring viser at lærere som jobber med dette får mer engasjerte og motiverte elever. Samtidig får de elever som lærer mer (Otero-Saborido et al., 2021). Man kan se disse tankene igjen i hva lærerne i studien sier. De mener elevene blir mer bevisst eget arbeid og at de ved å være med i vurderingsprosesser og jobbe med vurdering som fremmer læring også lærer å lære. Ved at elevene er bevisst egne læringsprosesser kan det bidra til mer læring.

Ved å involvere elever i vurderingsarbeidet ved bruk av egen og hverandre vurdering skal dette kunne øke motivasjon hos elevene i kroppsøving (Bores-Garcia et al., 2020). Lærerne i studien har noe ulikt syn på dette. Noen mener at slike vurderingsprosesser fungerer greit mens andre er mer skeptiske til hvordan elever gjennomfører slike vurderinger. Alle de som har forsøkt på egenvurdering har gjort dette igjennom skjemabaserte vurderinger. På bakgrunn av dette er det også skepsis blant lærerne. Skepsisen kommer fordi de mener at om det skal gjøres ordentlig må man bruke mye tid på det og Kroppsøvingstimen er for kort fra før. Det har vært lite utprøving av hverandre vurdering men om det har vært gjort har det gått

på tekniske ferdigheter som for eksempel hvordan man utfører en lay-up i basketball. Skepsisen lærere melder i forhold til egen og hverandre vurdering er at elever ikke klarer å gjennomføre det på en god nok måte for at det skal føre til læring. Samtidig har studier vist at ved hjelp av teknologi kan elever helt ned i 6 klasse gi presise og gode egenvurderinger (Keating et al., 2020). Da står vi igjen med et nytt problemområde lærerne snakker om og det er resurser. En slik type egenvurdering kunne blitt gjort ved for eksempel bruk av akselerometer men det er det ingen skoler som har ressurser til å kjøpe inn.

Den vurderingen som skjer fram til standpunkt er undervisvurdering. Utdanningsdirektoratet (2020) sier at vurdering undervis i hovedsak skal motivere, fremme lærelyst og bidra til utvikling. Lærerne i min undersøkelse følger disse tankene, de forklarer at de ønsker å bruke vurdering på en slik måte at det motiverer elevene og at det bidrar til å fortsette læringskurven. I min undersøkelse forklarer flere lærere at de er veldig aktive i timene for å gi undervisvurderinger i situasjonen og at de av den grunn ikke har oversikt over hvor mange undervisvurderinger hver enkelt elev får. Dette er i tråd med kravene ettersom det ikke er noe krav at all undervisvurdering skal dokumenteres (Gjølme & Evensen, 2021). God undervisvurdering er av Utdanningsdirektoratet (2022) forklart ved at elevene vet hva de skal lære og hva som er forventet av dem, elevene skal få tilbakemeldinger på arbeidet og kvaliteten på et arbeid, de skal få råd om hvordan de kan forbedre seg og være involvert i eget læringsarbeid (Evensen, 2020). Lærerne i studien sier de burde være flinkere til å forklare for elever hva de skal lære. Alle er heller ikke fornøyd med mengden tilbakemeldinger de gir og har ønske om å gi mer men at det er for mange elever og at tiden derav ikke tillater mer. Lærerne mener de er flinke til å klargjøre for elever hva som skal til for at de skal forbedre seg. Dette gjør de ved fagsamtaler og eller små tilbakemeldinger.

Egenvurdering er en metode for å drive vurdering for læring. Alle lærerne forsøker å involvere elevene i eget læringsarbeid og gjerne med egenvurdering. Bruk av egenvurdering er ikke veldig utbredt men lærerne sier at dette er noe de ser nye ansatte har med seg og noe de ønsker å lære mer om og prøve ut. At lærerne opplever at de nye lærerne som kommer til yrket har med seg dette fra utdanningen er interessant fordi i St.meld.16 (2006-2007) kom det fram at lærerutdanningen hadde store utviklingsbehov innen vurdering. Senere har det kommet forskning på at det i lærerutdanningen fortsatt var lite fokus på formative vurderingsprosesser i kroppsøving (Mjåtveit & Giske, 2020). Allikevel viser forskning at det

er bedring fordi at samme år viste Macken, MacPhail og Calderon at utdanningen i mye større grad la til rette for at studenter kunne utvikle og trene på vurdering for læring i praksis. Skal vi tro lærerne i studien så har fokuset på vurdering for læring og formative vurderingsprosesser økt ved lærerutdanningen og de nye lærerne som kommer til yrket tilføyer allerede satte kroppsøvingsseksjoner nødvendig vurderingskompetanse.

5.3 Tilbakemeldinger

Tilbakemeldinger er det grepet lærerne beskriver som den mest læringsfremmende aktiviteten de gjør. En av lærerne er veldig opptatt av at de tilbakemeldinger som gis må gis med presisjon for at de skal fungere læringsfremmende. Det er i tråd med hva Hattie (2009) beskriver, som sier at tilbakemeldingen er den handlingen som gir mest læring.

Utdanningsdirektoratet (2020) forklarer at tilbakemeldinger også kan fungere mot sin hensikt fordi det ikke er tilbakemeldingen i seg selv som er læringsfremmende men hvordan den gis og hva som blir beskrevet. Lærerne i studien er enige med retningslinjene fra

Utdanningsforbundet (2020) fordi de er veldig opptatt av at tilbakemeldingene som gis må gis med presisjon for at læringseffekten skal være der. Det å sikre læringseffekt i tilbakemeldinger har vært et problemområde lenge, i 1996 viste DeNisi og Kluger at en tredel av alle tilbakemeldinger som ble gitt, ikke førte til noen forbedring hos elevene. Denne problematikken kan ses å fortsatt være til stede fordi lærerne i undersøkelsen forklarte at det var mange elever de ikke kunne se jobbet med de tilbakemeldingene som ble gitt. Lærerne mente også at det var forskjell i hvordan elever innen ulike måloppnåelse jobbet med tilbakemeldinger og da at de på høy måloppnåelse var desidert flinke til å jobbe med tilbakemeldinger i kroppsøvingsfaget. Dette problemområdet er også bekreftet i nyere forskning av Aarskog (2019) som viser til at kroppsøvingslærere ikke er flinke nok til å gi elevene tilbakemeldinger som gjør at elevene forstår hva de skal gjøre videre for å forbedre seg i faget. Allikevel er det verdt å merke seg at tilbakemeldingene kan være gode men at elevene ikke er flinke til å jobbe med disse tilbakemeldingene.

Det er flere ting som spiller inn på hvordan elever oppfatter tilbakemeldingene. I følge Stobart (2008) er konteksten tilbakemeldingen gis i helt avgjørende for hvordan elever oppfatter tilbakemeldingen. Her sier lærerne i prosjektet at tilbakemeldinger som gis i situasjoner i timen er de som gir desidert mest læring. Ved å være en aktiv lærer i timene kan man gi tilbakemeldinger i konkrete situasjoner og regulere til mer læring. Lærerne beskriver da at de

kan ``ta`` eleven i situasjoner der de ikke gjør noe riktig. Dette er ifølge Engh (2014) en av de største feilene i muntlige tilbakemeldinger fordi fokuset blir på hva elevene ikke får til, og at man sjelden stopper situasjoner der elever faktisk gjør det de skal. Engh (2014) mener lærere må ha fokus på hva elever får til for at elevene skal få tillit og tro på egne ferdigheter. For å sikre at tilbakemeldinger gis på en god måte kan man for eksempel følge Hattie og Timperleys modell fra 2007 der de beskriver hvordan man kan arbeide med tilbakemeldinger for å tette gapet mellom hvor eleven står og hvor eleven ønsker å komme. Det er en trinnvis modell som jeg presenterte tidligere i denne oppgaven. Tilbakemeldingene i timen er det Lærerne i undersøkelsen ser på som den desidert største læringsfremmende aktiviteten men kanskje er det sann at ved å arbeide med tilbakemeldingsprosesser kunne lærere ha gitt mer presise tilbakemeldinger for å i større grad fremme læring. Dette er en stor problemstilling da både lærerne i studien og forskning fremmer at elever ofte ikke jobber bra med tilbakemeldingene de får.

5.4 Karakterer

Etter endt utdanning har eleven krav på en standpunktvurdering i form av karakter. Det samme har de ved endt semester i perioden fra de starter i 8 trinn til de skal ha standpunkt i 10 trinn. Debatten rundt karakter i kroppsøving har rast de siste årene og ble et tema hos lærerne i undersøkelsen her også men med veldig delte mening og kanskje er det også derfor diskusjonen raser. Vi vet at mange kroppsøvingslærere følger tradisjoner og på mange skoler er det tradisjon for å ha emner i en gitt periode for så å gi en karakter etter endt periode (Evensen, 2020). Ingen lærere i undersøkelsen har en slik tilnærming til det å gi karakterer i kroppsøving.

Derimot er det flere av lærerne som bruker måloppnåelse i vurderingsarbeidet istedenfor karakter. Slik Evensen (2020) ser det så blir dette bare en tredelt karakterskala istedenfor en seksdelt. Lærerne i studien har splittet forhold til karakterer. Noen av lærere i min undersøkelse mener karakteren bør fjernes og begrunner dette med at de føler karakteren blir en skummel ting som henger over eleven. Samtidig så er det et fag som går over tre år og at man umulig kan ha et godt vurderingsgrunnlag ut fra alle kompetansemålene etter et halvt år i 8 trinn. Andre sier at karakteren flytter fokuset fra tilbakemeldingen og dermed hemmer læring i kroppsøving. Dette har en annen lærer helt motsatt syn på som mener at det i mennesket er et ønske om å oppnå bedre prestasjoner og karakteren er en veldig konkret målestokk på akkurat dette. Evensen (2020) mener at karakteren kan flytte fokus fra læringsfokus til prestasjonsfokus og på den måten være en utfordring for motivasjonen i faget.

Selv positive tilbakemeldinger vil kunne oppleves negativt fordi de dekkes av en karakter elevene ikke er fornøyd med (William, 2011).

En klar utfordring ved karaktersetning i kroppsøving i skolen er at forskning viser at lærere ikke bruker vurderingssituasjoner som er hensiktsmessige for læring (Williams et al., 2020). Samtidig viser studier at lærere som kun fokuserer på deler av kompetanseområdet i kroppsøving og da spesielt innsats mister andre læreprosesser som skjer mellom elever (Aasland & Engelsrud, 2017). På bakgrunn av hva lærerne i undersøkelsen beskriver er det store avvik i hva som blir vurdert og fokusert på hos de ulike lærerne. Allikevel tror de at elevene på skolene sitter igjen med en riktig karakter til slutt. De etterlyser et tolkningsfelleskap for å sikre lik karaktergivning blant lokale skoler. Et slikt tolkningsfelleskap viser forskning viser at lærere i større grad får forståelse for vurderingens påvirkning på elevers læring (Sandvik & Buland, 2013). I min forskning kommer det fram at det er blitt norm å gi karakteren 4 eller 5 i kroppsøving. Store sprik i vurderingspraksis tyder på at kroppsøving fortsatt har en lang vei å gå.

5.5 Pedagogiske implikasjoner

Denne studien kan gi et innblikk i hvordan erfarne kroppsøvingslærere praktiserer vurdering for læring i ungdomsskolen. Denne studien viser hvordan erfarne kroppsøvingslærere forsøker å implementere vurdering som en del av deres undervisning. Dette gjør de ved å drive egenvurdering, samtale med elever og skriftlig tilbakemeldingsarbeid. Samtidig viser studien at vurderingsarbeidet i kroppsøving er utfordrende. Dette mener informantene er utfordrende på bakgrunn av vage kompetansemål, antall elever og ulik praksis på bakgrunn av skolens egne innarbeidede tradisjoner i kroppsøving. Vurderingsarbeid i kroppsøving i ungdomsskolen bærer preg av ulik praksis og ulik vektig av kompetanseområder. I skolen vil denne studien være aktuell for å belyse vurdering i kroppsøving som problemområde og gi noen føringer for hva som er viktig å tenke på i arbeid med vurdering i et personale. De føringene som er viktige er at ulike lærere har gjenkjennbar vurderingspraksis, at kompetansemål blir brutt ned til læringsmål elevene forstår, at man bruker elevene inn i vurderingsarbeidet og klarer å integrere vurdering som en del av undervisningen. Studien peker også på hva Informantene mener skal til for å drive godt vurderingsarbeid som skal fremme elevers læring. Informantene peker på at personalgrupper snakker om vurdering i kroppsøving er noe informantene i denne studien etterlyser.

5.6 Studiens begrensninger og videre forskning

Hensikten med denne studien var å se på hvordan kroppsøvingslærere i ungdomsskolen praktiserer vurdering for læring i kroppsøvingsfaget. På bakgrunn av studiens relativt smale utvalg vil det være vanskelig å si at studiens resultater er generaliserbare. Allikevel vil de gi et innblikk i hva kroppsøvingslærere tenker rundt vurdering for læring i kroppsøvingsfaget og gi rom for videre forskning. Som jeg også peker på i metodekapittelet vil min rolle som forsker også kunne gi utslag på forskningsprosjektet ettersom jeg har veldig lite erfaring som forsker. I arbeidet med studien har jeg forsøkt å holde meg nøytral men ved at jeg har klare meninger om hvordan vurdering i kroppsøving kan gjøres vil det ha kunnet påvirke resultatene. Samtidig kan det at jeg kommer som student og skal intervjuer lærere ha påvirket dem til å svare det de mener er rett eller tenker er rett.

Studien danner grunnlag for videre forskning på flere punkter. Informantene peker på at de ønsker enda klarere retningslinjer for hva som er vurdering i kroppsøving. Dette ønsker de på bakgrunn av at de tror det er veldig ulikt hva som vektlegges i vurderingsarbeidet.

Informantene har også varierende kunnskap om vurdering for læring. Studien viser også at lærere i ungdomsskolen gjennomfører vurdering på veldig ulik måte. Noen informanter mener elever blant annet ikke klarer å drive egenvurdering mens andre mener dette motiverer elevene. I tillegg er det veldig uenighet rundt karaktersetting i kroppsøving, der noen mener karakterer er bra og noen mener det hemmer læring. Alle disse punktene er utfordringer informantene ikke er enige om og som kan være grunnlag for videre forskning. Det ville blant annet vært veldig interessant å se på hva lærere i kroppsøving faktisk vurderer og hvordan det vektet? Samtidig ville det vært interessant å se hvordan tradisjoner påvirker vurderingspraksis på ulike skoler. Dette kunne vært med på å samle vurderingspraksis i kroppsøving enda mer.

6.0 Oppsummering og konklusjon

I min studie var hensikten å forstå hvordan lærere i ungdomsskolen forstår og praktiserer undervisningsvurdering og vurdering for læring i kroppsøvingsfaget. Slik jeg forsto lærerne i min undersøkelse så lagde de seg noen ord de vurderte ut ifra som gjerne var innsats, holdninger, fair play og ferdigheter eller lignende og at vektingen av disse ordene var ulik. De gav uttrykk for at kompetansemålene i faget var såpass åpen at det for mange lærere ville tolkes ulikt og at gjennomføring av selve faget også ville variere fra skole til skole.

Lærere i ungdomsskolen ønsker i stor grad å utvikle seg for å ha en gjennomgående god vurderingspraksis som elever kan gjenkjenne flere steder. Informantene mener at vurdering i kroppsøving er vanskelig men at de ønsker mer kunnskap for å utvikle seg selv og faget.

Vurderingspraksis i kroppsøving er fortsatt veldig forskjellig fra skole til skole. De ulike kompetanseområdene vektet ulikt. Allikevel synes det at vurderingsprosessene har en draging vekk fra summative vurderingsprosesser over til mer formative vurderingsprosesser.

Formative vurderingsprosesser er et tema som alle lærerne i undersøkelsen har et forhold til og beskriver godt. Det er tydelig for meg at de ulike lærerne i stor grad har teoretisk kunnskap om hva læringsfremmende vurdering er. Allikevel mener flertallet av lærerne i denne undersøkelsen at de har utviklingsmuligheter innenfor området. Utfordringene de møter knytter seg i hovedsak til mengden elever og rammebetingelsene for å gjennomføre ønskelig vurderingspraksis. Lærerne i undersøkelsen mener det er for mange elever for å gjennomføre ønskelig vurderingspraksis. Samtidig som flere av lærerne i undersøkelsen peker på at rammebetingelser som, liten gymsal, dårlig utstyr og lite budsjett begrenser framgang i faget. Lærerne i undersøkelsen er åpne for å ta i bruk mer formative vurderingsprosesser og ønsker å inkludere elever i vurderingsarbeidet. Den typen elevvurdering som foregår nå er i hovedsak basert på skjemaer som lærerne har varierte erfaringer med. Ut i fra undersøkelsen ser det ut til at lærerne har behov for å få tilført vurderingskompetanse ettersom egen og hverandre vurdering er noe de ikke kan veldig mye om eller praktiserer i stor grad. Det er avgjørende at lærerutdanningen har fokus på formative vurderingsprosesser for at lærerne ute i skolen skal få tilført nye kunnskaper til seksjon.

Underveisvurderingene lærere i ungdomsskolen gir i kroppsøving skjer i all hovedsak muntlig. Disse tilbakemeldingen og situasjonsbestemte reguleringene mener både forskning og lærerne er avgjørende for å utvikle elevene og deres læring. Allikevel har jeg sett i dette prosjektet at lærere kan bli enda flinkere til å klargjøre for elever hva som er forventet av dem i en periode.

Ved endt opplæring skal elevene ende opp med en karakter til standpunkt. Om elevene skal få karakter eller ikke er en diskusjon det er mange som har meninger om. Dette temaet bør tas opp og forskes mer på. Mitt inntrykk er at lærerstanden er veldig splittet rundt akkurat dette. Den ene siden mener karakteren hemmer læring mens motsatt side ser på karakteren som essensiell for læring og motivasjon. I dette prosjektet viser det seg at lærere har veldig ulik vurderingspraksis i kroppsøving fordi ulike momenter i faget blir vektlagt. Fagets åpenhet og tolkbare kompetansemål er på en side bra fordi det gjør at hver skole kan tilpasse sine rammebetingelser for å gjøre faget så optimalt som mulig. På en annen side ender vurderingspraksis og gjennomføring opp veldig forskjellig. Det kreves fortsatt forskning på

vurdering i kroppsøving ettersom flere undersøkelser viser at praksis i skolen varierer veldig. Retningslinjer og læreplaner må alltid tolkes og da vil vurderingspraksis uansett være avgjørende for elevers læring i faget. Informantene i undersøkelsen etterlyser retningslinjer for hva som skal vurderes i vurderingsarbeidet i kroppsøving. Dette ønsker de fordi de mener kompetansemålene er for vide til at lærere på generell basis klarer å ha lik vurderingspraksis. Ved å ha retningslinjer for hva som skal vektlegges tror informantene at vurderingspraksis ville vært gjenkjennbar på ulike skoler over ulike skolekretser. Informantene etterlyser også et samarbeid med andre skoler rundt vurdering i kroppsøving men også en kultur for generell kompetansedeling. Studien støtter nyere forskning fra Leirhaug (2015) som viser at lærere ikke har full oversikt over hva vurdering for læring er. Samtidig støtter denne studien Aasland og Engelsruds (2017) forskning som viser at lærere fokuserer for mye på noen deler av kompetanseområdet og da særlig innsats. I tillegg støtter denne studien Aasland og Engelsrud (2017) med at lærere i ungdomsskolen fortsatt har utfordringer med å gjøre vurdering til en implementert del av opplæringen. Det positive er at alle informantene har et ønske om å lære mer om vurdering og peker på at nye lærere som kommer fra lærerskolen har nye formative vurderingsaspekter de kan lære av. Lærerutdanningen har vært i utvikling og har mer fokus på formative vurderingsprosesser nå enn tidligere (Macken et al., 2020). Dette gjør at vurderingspraksis i kroppsøving trolig vil utvikle seg mye i de neste årene, når disse studentene blir lærere i ungdomsskolen.

Litteraturliste

- Aasland, E. and 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*
- Aarskog, E. (2019). 'No assessment, no learning' exploring student participation in assessment in Norwegian physical education (PE). *Journal for Research in Arts and Sports Education*
- ARG. (2006). assesment in schools. Fit for purpose? London, University of London. Institute of Education.
- Arnesen, T.E., Nilsen, A. -K., Leirhaug, P.E. (2013). Den læreplanen som ikke kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje. Vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet Fou i praksis*
- Black, P., & Wiliam, D. (2012). *Assessment for Learning in the Classroom*. I J. Gardner (Red.), *Assessment and Learning*. London: Sage Publications
- Bolstad, B. (2020). *Dybdelæring og tverrfaglighet*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS
- Bores-Garcia, D. Hortiguela Alcala, D. Gonzalez Calvo, G. Barva- Martin, R. (2020). Peer Assessment in Physical Education: A Systematic Review of the Last Five Years. *Special Issue Motivation and Evaluation in Education from the Sustainability Perspective*.

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). Innføring i kroppsøvningsdidaktikk (4. utg). Oslo: Cappelen Akademisk.

Braun, V., & Clarke, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V., & Clarke, V. (2020, August 12). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*

Brottveit, G. (2018). Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert. Oslo: Gyldendal Akademisk

Brinkmann, S., Tanggaard, L. & Hansen, W. (2012). Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling. Oslo: Gyldendal akademisk.

Bryman, A. (2012). *Social research methods*. (4. utg.). New York: Oxford University Press.

Chng, L. Lund, J. (2018) Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education Recreation & Dance*

Cohen, L., Morrison, K., og Manion, L. (2011). *Research Methods in Education* (7.). Routledge.

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal akademiske, Oslo.

Ecclestone, K. Biesta, G og Hughes, M. (2009) *Change and becoming through the lifecourse: transitions and learning education and life*. Routledge.

Engh, R. Dobson, S. Høihilder, E. (2011). *Vurdering for læring*. Høyskoleforlaget 2007.
Kristiansand.

Engh, R. (2014). *Vurdering for læring i skolen – På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*.
Høyskoleforlaget 2011.

Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen : praksis, læring og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget

Gamlem, S. M (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Gjølme, E. Evensen, K. (2021). *Vurdering i kroppsøving*. Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Halvorsen, Knut (2008): *Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

Hattie, J. (2009). Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge.

Hattie, J. Timperley, H. (2007). The power of feedback. American Educational research association. Hentet fra:
http://area.fc.ul.pt/en/artigos%20publicados%20internacionais/The%20Power%20of%20Feedback_Hattie_Timperley2007_77_1_81_112.pdf

Halkier, B, (2013) i: Hoffman, T: Hva kan vi bruke kvalitativ forskning til? Hentet fra:
<http://forskning.no/sosiologi/2013/09/hva-kan-vi-bruke-kvalitativ-forskningtil>

Hopfenbeck, T.N. (2014). Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning. Oslo: Universitetsforlaget

Høgskolen i Østfold, (2020). Læringsdesign og fagdidaktikk. 2.3.2 Valg av kompetansemål og utvikling av læringsmål. Hentet fra:
https://hiof.instructure.com/courses/3726/pages/2-dot-3-2-valg-av-kompetansemal-og-utvikling-av-laeringsmal?module_item_id=60466

Jensen, R. (2008) Læring og vurdering. Virksomhetsvurdering- Et innspill til vurdering i skolen. Delrapport 1. Høgskolen i Østfold

Keating, X. Liu, X. Stephenson, R. Guan, J. Hodges, M. (2020). Student health-related fitness testing in school-based physical education: Strategies for student self-testing using technology. European Physical Education Review.

Kleven, T. A., Tveit, K. & Hjordemaal, F. (2011). Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering. Oslo Unipub.

Kluger, A., & DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284

Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk

Leirhaug, P.E., and MacPhail, A. (2015). 'It's the other assessment that is the key': Three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*

Leirhaug, P.E. (2015). Exploring the relationship between student grades and assessment for learning in Norwegian physical education. *Sport, Education and Society*

Macken, S. MacPhail, A. Calderon, A. (2020). Exploring primary pre-service teachers' use of 'assessment for learning' while teaching primary physical education during school placement. *Physical Education and Sport Pedagogy*

Mjåtveit, A., & Giske, R. (2020). Formative assessment in Physical Education: An analysis of teaching and mentoring in preservice training practice. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 23 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.7910>

NOU. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Lastet ned fra

http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000_DDDPDFS.pdf <https://www.utdanningsnytt.no/kroppsoving-opplaeringsloven-vurdering/fremdeles-vurderingsanarki-i-kroppsoving/274227>

Otero-Saborido, F-A. Torreblanca-Martinez, V. Gozalez-Jurado, J-A. (2021). *Systematic Review of Self-Assessment in Physical Education*. Int J Environ Res Public Health.

Opplæringsloven. (2020). Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5

Opplæringsloven. (2008). Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B. (2010). Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier. (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Robson, C. (2002). Real World Research. West Sussex, United Kingdom: Wiley & Sons LTD

Ringdal, K. (2007). Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget

Sandvik, L. V & Buland, T. (red.). (2013). Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS). NTNU Skole- og læringsforskning. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/fivis2.pdf>

Sandvik, L. V (2019). *Vurdering som bidrag til dybdelæring*. Hentet fra :

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-vurdering-som-bidrag-til-dybdelaering/217481>

Stobart, G. (2008). *Testing times : the uses and abuses of assessment*. London: Routledge.

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

Bergen: Fagbokforlaget

Tracy, Sarah. J (2010). "Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research." i *Qualitative Inquir*

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kompetanse i fagene. Overordnet del*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-ogdanning/kompetanse-i-fagene/?lang=nob&curriculum-resources>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kjennetegn på måloppnåelse i kroppsøving*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-kroppsoving-10.-trinn/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Gi gode faglige tilbakemeldinger*. Hentet fra :

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Underveisvurdering*. Hentet fra:

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

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Individuell vurdering Udir-2-2020. Del 1 Generelle*

bestemmelser. Hentet fra:

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/generelle-bestemmelser/#-3-3-vurdering-i-fag>

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

Utdanningsdirektoratet. (2019). Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018). Hentet fra : <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/#1.1-bakgrunn>

William, D. (2011). Att följa lärande (B. Önnerfält, Trans.). Sverige; Lund: Studentlitteratur AB.

William, D., & Thompson, M. (2008). Integrating assessment with learning: what will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.). The future of assessment: shaping teaching and learning. New York: Lawrence Erlbaum associates.

Williams, J. Pill, S. Hewitt, M. (2020) *'I think everyone is on board with changing how we do things, but we are yet to find a best fit model'*: A figurational study of assessing games and sport in physical education. Sport, Education and Society

Vurdering i kroppsøving

Bakrunnsopplysninger/innledning	<p>Intervjuguiden handler om vurdering for læring i kroppsøving og hvilke refleksjoner lærere har rundt slike vurderinger. Denne ville blitt gitt til lærere på ungdomstrinnet.</p> <p>Intevjuguiden er bygd opp av 4 deler:</p> <ul style="list-style-type: none">- Tema- Forskningsspørsmål- Intervjuspørsmål- Oppfølgingstema/spørsmål <p>Temaene og forskningsspørsmålene er deler jeg har for meg selv mens intervjuspørsmålene er de elevene skal svare på. Jeg har noen oppfølgingsspørsmål om jeg skulle ønske mer informasjon rundt temaene.</p> <p>Gjøres før intervjuet starter:</p> <p>Informere om at det blir tatt opp lydbånd</p> <p>Taushetsplikt</p> <p>Frivillig deltakelse</p> <p>All data vil bli slettet etter endt oppgave</p> <p>Alle vil anonymiseres</p> <p>Informere om ca tid intervjuet vil ta</p> <p>Intervjue intervjupersoner (Lærere)</p> <p>Gjøres etter intervjuet:</p> <p>Transkribere intervju</p>
---------------------------------	---

	<p>Analysere data Notere eventuelle bemerkninger Slette lydopptak</p> <p>Det jeg ønsker å finne svar på i denne oppgaven er:</p> <p>Hvordan forstår og gjennomfører/praktiserer lærere i ungdomsskolen undervisvurdering og vurdering for læring i kroppsøvningsfaget?</p>
--	---

Tema/teori	Forskningsspørsmål/oppgave	Intervjuspørsmål	Oppfølging
Bli kjent	Bli kjent med læreren, bli trygg og få i gang praten.	<ul style="list-style-type: none"> • Kan du fortelle litt om deg selv som lærer og faget kroppsøving? • Hvor mange år har du som kroppsøvningslærer? • Hvor mange skoler har du jobbet ved? • Hvilke type utdanning har du? • Hvilke trinn underviser du nå? 	<ul style="list-style-type: none"> • Er det noe læreren er spesielt opptatt av? Evt utdyp dette.

		<ul style="list-style-type: none"> • Hvor mange elever setter du karakterer på i kroppsøving hvert semester? 	
Vurdering for læring	Klargjøre begreper og generelt om vurdering	<ul style="list-style-type: none"> • Hva legger du i vurdering i kroppsøving? • Hva er din oppfatning av vurdering for læring? • Hva er underveisvurdering for deg? • Hvordan mener dere det bør vurderes i kroppsøving? • Hvilke tanker har du om kompetansemålene og læreplan i kroppsøving? 	<ul style="list-style-type: none"> • Formativ og summativ vurdering • Kan du utdype? • Kan du utdype hva du mener underveisvurdering er? Hvordan brukes det i undervisning? • Når man vurderer i kroppsøving, hvordan bør man tenke? • Hvordan tror du vurderingspraksis er lik på ulike skoler? • Tror du alle tolker kompetansemål og læreplan likt? Evt hvorfor • Om du mener lærere kan tolke den forskjellig, i hvilke retninger tenker du at man kan tolke læreplan eller kompetansemålene? • Hva er evt positivt/negativt ved at man tolker dette annerledes?

		<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan mener du det bør arbeides med vurdering før, under og etter en opplæringsperiode i kroppsøving? • Når dere reflekterer over egen vurderingspraksis i kroppsøving, er det noe du mener vanskeliggjør vurderingsprosessene? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hva er det som gjør at dette ikke fungerer? • Hva kunne vært gjort for å legge til rette for at det var enklere å vurdere? • Hva kan endres for at det skal være enda enklere å vurdere elever i kroppsøving?
Vurdering for læring	<p>Forstår og evt hva gjør at elevene forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem? Hva gjør du som kroppsøvingslærer for at elevene forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan bygger du opp en årsplan i kroppsøving? • Hva mener dere skal bli vurdert i faget kroppsøving? • Hvordan bryter dere ned kompetansemålene og presenterer de for elevene? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan vurderer dere elevene i henhold til denne planen? • Hvordan vet elevene hva de blir vurdert i til en hver tid? • Hvordan vektet ferdigheter, innsats, holdninger, evne til å gjøre andre gode, samarbeid osv? • Hvordan tror du elever tolker kompetansemålene om de skulle lest de selv? • Blir elevene presentert for disse målene i forkant av undervisning? • Hvordan når dere alle elever?

		<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan gjør dere elevene klar over hva som er forventet av dem i løpet av et emne? • Hvilke momenter vektlegges når dere gir tilbakemeldinger etter en endt periode i kroppsøving? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke tilpasninger gjør dere for å nå elever med ulike forutsetninger? • Er noen av de momentene avsluttende etter endt periode? • Hvordan tenker dere for at alle elever skal få mest mulig ut av vurderingene?
Vurdering for læring	Får og evt hvordan får elevene tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen?	<ul style="list-style-type: none"> • Når dere gir tilbakemeldinger i kroppsøving, hvordan føler dere at dere når ut til alle elevene? • Hvor ofte får elevene tilbakemeldinger på hva som skal til for å utvikle deres kunnskap og evner i kroppsøving? • Når dere gir tilbakemeldinger til elevene, på bakgrunn av hva gir dere disse tilbakemeldingene og hva er målet ved tilbakemeldingene? • Når dere har gitt tilbakemeldinger, hvordan jobber elevene med disse tilbakemeldingene for å forbedre seg i faget? 	<ul style="list-style-type: none"> • Når tilbakemeldingen alle? • Hva vanskeliggjør elevenes oppfatning av tilbakemeldingene som gis? • Hvilke knep har læreren for at tilbakemeldingene skal nå flest mulig? • Mener du at det er nok tilbakemeldinger? Evt hva er fordelene, ulempene med fler tilbakemeldinger? • Hvordan er innsats, ferdigheter osv tolket i disse tilbakemeldingene? • Skjer de skriftlig, muntlig, hvor ofte?

		<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan mener dere tilbakemeldinger bør gis for at de skal være læringsfremmende? • Hvor mange tilbakemeldinger mener dere er et minimum per emne for å bidra til en læringsfremmende vurderingskultur? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvorfor tenker du det kan være sånn at noen tilbakemeldinger ikke når alle? • Hvilke fordeler/begrensninger ser du ved den type tilbakemelding dere pleier å gi?
Vurdering for læring	Får og evt hvordan får elevene råd om hvordan de kan forbedre seg?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan får elevene råd om hvordan de skal forbedre seg? • Hvordan responderer elevene på de tilbakemeldingene du gir? • Hvordan føler du at dere får gitt elevene veiledning på hvor de ligger an i forhold til kompetansemålene i kroppsøving? 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan du gi eksempler på hvordan elevene får tilbakemeldinger om hvordan de skal forbedre seg? • Hva gjør at de forstår tilbakemeldingene? Evt hva gjør at de har problemer med å ta innover seg tilbakemeldingene? • Hvilke grep bruker du for at elevene skal forstå hvor de ligger an i kroppsøving?
Vurdering for læring	Er og evt hvordan er elevene involvert i eget læringsarbeid	<ul style="list-style-type: none"> • Har dere brukt egen og hverandrevurdering i kroppsøving og evt hvordan? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan har dere brukt det her på skolen? • Hvilke erfaringer sitter du igjen med etter å ha gjort dette?

	ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling?	<ul style="list-style-type: none">• Ser dere og vet du hva noen fordeler er av å involvere elever i vurderingsarbeidet?• Hvilke måter kan man drive egen eller hverandrevurdering på i kroppsøvingsfaget?• Er det noe du ønsker å få fram som du ikke har fått sagt så langt i intervjuet?	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan har slike vurderinger bidratt til forståelse for hva elevene jobber med blant elevgruppen?
--	---	--	--

Vedlegg 2 informasjonsskriv/samtykkerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Vurdering for læring i kroppsøving”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *finne ut hvordan lærere forstår og praktiserer undervisvurdering og vurdering for læring i kroppsøvingsfaget*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne oppgaven ønsker jeg å se nærmere på hvordan erfarne kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen praktiserer vurdering. Samtidig ønsker jeg å finne ut av hva erfarne kroppsøvlingslærere tenker om vurdering. I prosjektet har jeg særlig fokus på vurdering for læring som har vært et satsningsområde i norsk skole fra 2010 til 2018, samtidig finne ut mer om undervisvurdering og tanker rundt dette.

Min problemstilling på oppgaven har da blitt: Hvordan forstår og gjennomfører/praktiserer lærere i ungdomsskolen undervisvurdering og vurdering for læring i kroppsøvingsfaget?

Denne oppgaven er en oppgave som skrives i sammenheng med masterstudie i kroppsøving og idrettsvitenskap ved universitetet i nord.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet. Der min veileder er *Knut Skjesol*.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir kontaktet på bakgrunn av at du har mange år som kroppsøvlingslærer. I prosjektet ønsker jeg å intervjuer både menn og kvinner som har vært kroppsøvlingslærer i mer enn 8 år.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta i dette prosjektet innebærer for deg å delta i et intervju. Intervjuet vil ta deg ca en time og dreie seg om vurdering for læring, underveisvurdering, praktisering av vurdering og forståelse av vurdering. Alt som blir sagt i intervjuet vil lagres som lydopptak til oppgaven er ferdig.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til dine svar er:

- Vebjørn Sahlin/student og den som gjennomfører forskningsprosjektet
- Knut Skjesol/ veileder ved Universitetet i Nord

Dere som lærere vil anonymiseres i hele prosjektet og det er bare dere selv og jeg som vil kunne vite hvem dere er. For å sikre at ingen personopplysninger kommer ut i oppgaven vil ingen navn settes inn. Når jeg omtaler funn i intervjuene så vil jeg endre deres kontaktopplysninger til nøytrale navn (eks Lærer A, Lærer B, Lærer C). Det vil bare være dere selv og jeg som vet hvilken bokstav som tilhører dere selv. På den måten vil det ikke være mulig å vite hvem som er de ulike lærerne i forskningsprosjektet. For at ingen skal kunne få tak i deres kontaktopplysninger lagres de ved universitetets totrinns innloggingsserver og adskilt fra andre data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Alle personopplysninger og lydopptak vil slettes etter prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Nord* 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:

- Universitetet i Nord ved Knut Skjesol/+47 74 02 27 17 / knut.skjesol@nord.no
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen/+47 74 02 27 50/toril.i.kringen@nord.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Knut Skjesol
(Forsker/veileder)

Vebjørn Sahlin
(Student)

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

