

UiT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

«Vær så god ungdomsskolen, her har dere en elev med livslang bevegelsesglede.»

En studie om vurdering i kroppsøving på mellomtrinnet

Daniel Jacob Fjellseth og Martin Myrhaug Hansen

Masteroppgave i Integreert Master i Lærerutdanning 1.-7. trinn

Mai 2019



Forord

Gjennom denne studien søker vi å øke vår egen kompetanse på området, samt bidra til økt forståelse for vurdering i kroppsøvfingsfaget. Gjennom å forske på et fagområde vi anser som særdeles viktig for lærere, vil dette være nyttig for vårt framtidige arbeid i yrket. Vårt ønske er at denne masteroppgaven kan sette vurdering på dagsorden i kroppsøvfingsfaget. Vår motivasjon for å forske på temaet er på bakgrunn av vår felles interesse for kroppsøvfingsfaget og at god vurderingspraksis er viktig for faglig utvikling hos elevene.

Vi er snart ved enden av vår 5-årige masterutdanning. Vi avslutter en fantastisk studietid på samme måte som vi startet. Samarbeidet oss imellom var eksemplarisk allerede fra første oppgave, og siden den gang har vi alltid støttet hverandre.

Vi vil benytte anledningen til å takke vår herlige klasse. En klasse med godt og inkluderende miljø, samt mye humor. Bassene, bassene, bassene ... hva skulle vi gjort uten gode samtaler om Premier League og Fantasy PL over en kopp kaffe i kantina. Røverhistoriene ble servert over en lav sko og latteren satt løst.

Vi kommer ikke utenom våre kjære kantinedamer. Vafler og kaffekopper ble servert med kjærighet, godt humør og mange hyggelige samtaler som vi sent vil glemme.

Vi vil takke våre dyktige veiledere Rachel Elise Jakhelln og Karin Helene Danielsen som har gitt utallige konstruktive tilbakemeldinger og mange gode idéer. Uten deres hjelp hadde ikke oppgaven vært den samme. Vi vil også takke alle de herlige menneskene som tok seg til å bidra med korrekturlesning og annen hjelp.

Sist, men ikke minst, vil vi rette en stor takk til våre fantastiske familier som har støttet oss hele veien.

Tromsø 15. mai 2019

Daniel Jacob Fjellseth

Martin Myrhaug Hansen

Sammendrag

Vi ser nødvendigheten av forskning på området vurdering i kroppsøving, med spesielt fokus på mellomtrinnet. Vi har etter flere perioder i praksis observert ulike vurderingspraksiser blant lærere, noe som har vekket vår nysgjerrighet i lærerutdanningen. Formålet med vår studie er å undersøke hvilke vurderingspraksiser utdannede kroppsøvingslærere anvender på mellomtrinnet. Vårt inntrykk er at kroppsøvingfaget har en lav status i utdanningen og skolene nedprioriterer faget. Vurdering er noe som skjer hele tiden i skolehverdagen, både bevisst og ubevisst, og er derfor også en sentral del av en kroppsøvingslærers arbeid. Elevene har krav på vurdering, og vurdering spiller en sentral rolle i elevenes utvikling. Lærerne er pålagt å følge styringsdokumenter som gir føringer for hva vurderingen skal innebære. Vårt forskningsprosjekt er gjennomført som en kvalitativ studie, med en hermeneutisk tilnærming til datamaterialet, samt sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Vi har intervjuet fire utdannede kroppsøvingslærere, en kvinnelig og tre mannlige. Informantene har ulik arbeidserfaring, fra relativt nyutdannede og opp til 20 år i yrket. Studiens sentrale funn er at vurderingspraksisen lærerne driver er nokså lik, men de har ulikt fokus. Årsaker er «diffuse» kompetansemål og ulik arbeidserfaring. De arbeider og gjennomfører vurderingen i tråd med styringsdokumentene. Funnene viser at det er utfordringer knyttet til tolkning av kompetansemål og opplæringslovens strenge føringer i vurderingsarbeidet. Dersom lærere har utdanning i faget, opparbeider seg god vurderingskompetanse og god vurderingspraksis, samt erfaringer i faget, kan dette gi elevene forutsetninger for livslang bevegelsesglede.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	I
Sammendrag	III
1 Innledning	1
1.1 Studiens aktualitet	1
1.2 Presentasjon av forskningsspørsmål og begrepsavklaring	2
1.2.1 Vurderingspraksiser	3
1.2.2 Utdannede kroppsøvingslærere	4
1.2.3 Kroppsøvingsfaget.....	4
1.3 Masteroppgavens videre struktur.....	5
2 Forskning på fagfeltet	7
3 Teoretisk rammeverk.....	9
3.1 Lærerrollen.....	9
3.2 Vurdering.....	11
3.3 Tilbakemeldinger.....	21
3.4 Et sosiokulturelt perspektiv	23
4 Forskningsdesign og analyseprosess.....	27
4.1 Studiens vitenskapsteoretiske forankring.....	27
4.2 Kvalitativt forskningsdesign	28
4.2.1 Strategisk utvalg.....	28
4.3 Semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode.....	29
4.3.1 Utvikling av intervjuguide.	30
4.3.2 Gjennomføring av intervju	31
4.4 Analyseprosessen.....	31
4.4.1 Hermeneutisk tilnærming	32
4.4.2 Transkribering av intervjuer.....	32
4.4.3 Analyse av intervjuer.....	33
4.4.4 Oppsummering av analyseprosessen.....	35
5 Tolkning og oppsummering av funn	37
5.1 Kategori 1: Underveisvurdering	37
5.1.1 Oppsummering av funn.....	40

5.2 Kategori 2: Innsats og mål	40
5.2.1 Oppsummering av funn.....	44
6. Drøfting.....	47
6.1 Underveisvurdering.....	47
6.2 Innsats og Mål	51
6.3 Vurderingspraksis for livslang bevegelsesglede.....	55
7 Kvalitetssikring av studiet.....	59
7.1 Forskningsetikk.....	59
7.1.1 Informert samtykke.....	59
7.1.2 Konfidensialitet og anonymitet.....	61
7.1.3 Konsekvenser av deltakelse	61
7.2 Reliabilitet	62
7.3 Validitet	64
8 Avslutning og svar på forskningsspørsmålet.....	67
8.1 Veien videre	68
9 Litteraturliste	71
Vedlegg 1: Informasjon til deltakerne og samtykkeerklæring	74
Vedlegg 2: Godkjenning NSD	79
Vedlegg 3: Intervjuguide	81

1 Innledning

Kroppsøvingsfaget kan være en sårbar arena for mangfoldet av elever i den forstand at de ved bruk av kroppen er eksponert overfor sine medelever og lærer. Lærere må takle mange ulike situasjoner på en profesjonell måte. En klasse kan bestå av mange sårbare elever i utvikling, elever som har utfordringer med blant annet kropps- og spiseforstyrrelser, vannskrekk eller lignende. Derfor er det viktig at en kroppsøvingslærer er bevisst på sine egne handlinger og ordvalg, og ikke minst når det kommer til vurdering (Sæle, 2017, s. 191). Denne masteravhandlingen skal handle om vurdering i kroppsøvingsfaget. Avhandlingen skal rette fokus mot hvilke vurderingspraksiser som anvendes av utdannede kroppsøvingslærere på mellomtrinnet. Vi ønsker at vår studie skal bidra til økt kunnskap om vurdering i kroppsøvingsfaget. For å ivareta fagets egenart, må kompetansemålene og innsats vektlegges som et vurderingsgrunnlag, og samtidig skal vurderingen sees i lys av formålet med faget som er at elevene skal få et grunnlag til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 1). Som læreplanen i kroppsøving tydeliggjør, er det omfattende å drive med vurdering i faget. For at lærere skal kunne vurdere alt som blir gjort i faget opp mot formålet, ser vi det som en nødvendighet å ha vurderingskompetanse i faget. Vår erfaring gjennom flere praksisperioder og i arbeid som vikarlærere, er at faget ikke har like høy status sammenlignet med andre fag i skolen. Kroppsøving er det tredje største faget i skolen, og bør derfor vektlegges. Gjennom å belyse hvilke vurderingspraksiser lærere anvender, vil vi bidra til en forståelse av viktigheten av vurdering i kroppsøving.

1.1 Studiens aktualitet

Kroppsøvingsfaget er et fag vi begge har interesse for og opplevde som morsomt både som elever, studenter og lærere. Vi fant lite forskning om vurdering i kroppsøving på mellomtrinnet. Det viste seg at mesteparten av forskningen om vurdering var rettet mot ungdomsskole eller videregående skole. Ifølge Engvik (2010) er det slik at tre av fire kroppsøvingslærere på videregående skoler opplever at de har liten tid i kroppsøvingsfaget til vurdering. De problematiserer også at det er utfordrende å lage tydelige og målbare kriterier for hvert enkelt kompetansemål. Det understrekes at det er et behov for økt oppmerksomhet på kroppsøvingslærere og deres vurderingskompetanse

og vurderingspraksis (Engvik, 2010, s. 201-202). Selv om undersøkelsen til Engvik ble gjort på videregående skole, kan det trekkes paralleller til vår studie som omhandler mellomtrinnet. I læreplanen for kroppsøving fremheves det at faget har en særskilt vurderingsordning som gjelder. Elevene vurderes etter innsats og lærere skal ta hensyn til forutsetninger i mange av kompetansemålene for faget (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 1). Lærerne som skal planlegge og gjennomføre kroppsøving må også ta hensyn til at elevene skal tilegne seg kompetanse gjennom et bredt utvalg av varierte aktiviteter og lek. De sentrale elementene i faget er blant annet allsidig idrett, fair play og bevegelseslek (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 1).

For å belyse kroppsøvingfagets status vil vi starte med et sitat:

Historisk har faget kjempet for legitimitet på de fleste, om ikke alle, utdanningsnivåer på grunn av de ødeleggende påstandene som kritikere har kommet med, at kroppsøving er en fritidssysse og dermed ikke seriøs i forhold til andre former for kunnskaper og forståelser som er ansett for å være pedagogisk viktige. Stoltz (referert i Sæle, 2017, s. 51)

Kroppsøvingfaget har en lav status både faglig og akademisk i skole- og universitetssammenheng. På grunn av fagets manglende status er det grunn til å stille spørsmål om det har en berettiget plass i utdanningen (Sæle, 2017, s. 51). Videre skriver Sæle (2017) at årsaker til manglende kredibilitet i faget kan være for lite forskning og redegjørelse for viktigheten med faget. Slik vi ser det kan en konsekvens av manglende status føre til at skolene har lav terskel for bruk av ufaglærte lærere i kroppsøvingfaget. En undersøkelse gjort av bachelorstudenter ved høgskolen i Bergen viser tall på at omtrent 60 prosent av de som blir satt til å undervise i kroppsøving ikke har utdanning i faget. De viser også til at ufaglærte kroppsøvingslærere vektlegger aktiviteter fremfor at fokuset er rettet mot elevenes utvikling (Sæle, 2017, s. 25). Dette underbygges av helsedirektoratets rapport som skriver at en høy andel av kroppsøvingslærere som underviser på barneskolen ikke har nødvendig kompetanse. På bakgrunn av fagets manglende status og bruk av det tilsynelatende store antallet av ufaglærte lærere i kroppsøving, vil vi bidra til mer bevissthet og forskning om kroppsøvingfaget.

1.2 Presentasjon av forskningsspørsmål og begrepsavklaring

Læreplanen i kroppsøving er veiledende for hva elevene skal lære, men utdyper ikke hvilke aktiviteter som skal være til grunn. Dette innebærer at lærere må tolke å forstå kompetansemålene for å kunne tilrettelegge for hensiktsmessige aktiviteter. En kroppsøvingslærer må tenke gjennom

hva de skal vurdere underveis slik at progresjon og læringen blir ivaretatt. Vurderingsgrunnlaget for en kroppsøvingslærer er kompetansemålene og innsats (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Refleksjon om vurderingspraksis er viktig for en lærer. Vurderingspraksis er et komplekst begrep som kan omhandle flere ulike vurderingsmåter. Derfor ønsket vi å undersøke hvordan lærere på mellomtrinnet driver med vurderingsarbeid. På bakgrunn av dette har vi formulert følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke vurderingspraksiser anvender utdannede kroppsøvingslærere på mellomtrinnet i kroppsøvingsfaget?*

I det følgende skal vi forklare prosessen for hvordan vi kom fram til det endelige forskningsspørsmålet som vi har formulert ovenfor. Gjennom praksiserfaring og jobb som vikarlærere har vi oppdaget ulike vurderingspraksiser kroppsøvingslærere benytter seg av. I utdanningen har vi blitt oppmerksom på viktigheten av vurdering.

Videre vil vi gi en beskrivelse av begreper i vårt forskningsspørsmål. Dette gjør vi fordi det finnes mange ulike definisjoner, og dermed ser vi det som hensiktsmessig å forklare det vi mener er relevant for masteroppgaven.

1.2.1 Vurderingspraksiser

I denne oppgaven benytter vi oss av begrepet vurderingspraksis. Vurderingspraksis er et vidt begrep og vi ser det som hensiktsmessig å avgrense begrepet til det som blir relevant for denne studien. Det vi legger i begrepet er: *underveisvurdering, formativ vurdering, summativ vurdering, innsats og tilbakemeldinger*. Vurderingspraksis er en samlebetegnelse for ulike begreper relatert til vurdering, og trenger god plass til redegjørelse. Derfor har vi valgt å redegjøre for begrepene i kapittel 3.2 og 3.3.

I den forstand at vurderingspraksis er et vidt begrep og kan omhandle flere vurderingsformer tar vi med et sitat fra Engvik: «Vi måtte være i stand til å se hva som ble gjort i de ulike øvelsene og i tillegg klare å gi råd for hva de kunne jobbe videre med» (Engvik, 2010, s. 206).

1.2.2 Utdannede kroppsøvingslærere

Det vi legger i begrepet utdannede kroppsøvingslærere innebærer at lærere har 30 studiepoeng eller mer. Vi vil videre gi en beskrivelse i hva vi legger i begrepet kroppsøvingslærer. En kroppsøvingslærer skal blant annet undervise, oppdra, veilede og være bidragsyter til skolens utvikling (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 47-48). En kroppsøvingslærer bør også framstå som tydelig voksenperson og forbilde for sine elever. For at elevene skal være engasjerte og utvikle lærelyst er det viktig at læreren er motiverende og inspirerende for sine elever.

Kroppsøvingslæreren skal evne til å tilrettelegge, veilede og formidle på en god og hensiktsmessig måte, noe som står sentralt i yrkesutførelsen. En kroppsøvingslærer skal i likhet med andre lærere opptre som en samarbeidspartner for sine elever, foreldrene, øvrige kollegiet på skolen og lokalsamfunnet. En kroppsøvingslærer har en kompleks rolle, og det forventes mye. Alle arbeidsoppgavene løses i samarbeid med andre lærere og øvrige kolleger, og det stilles krav fra ledelse og opplæringsloven som kroppsøvingslæreren er pålagt å følge (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 46-47).

1.2.3 Kroppsøvingsfaget

I begrepsavklaringen av kroppsøvingsfaget i denne studien vil vi belyse to sentrale begreper for å forstå hva faget innebærer. Begrepene er dannelse og livslang bevegelsesglede.

Dannelse

Faget er et allmenndannende fag, og Utdanningsdirektoratet skriver følgende:

Kroppsøvingsfaget er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Bevegelse er grunnleggende hos mennesket, og fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse. Bevegelseskultur i form av lek, idrett, dans, svømming og friluftsliv er en del av den felles dannelsen og identitetsskapingen i samfunnet. Faget skal bidra til at mennesket sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen. Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjør kroppsøvingen til en viktig arena for å fremme fair play og respekt for hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Vi ser det som hensiktsmessig å redegjøre for begrepet allmenndannelse og velger å se allmenndannelse i sammenheng med det Engebretsen (2016) skriver om dannelse. Dannelse skal bidra til at elevene tilegner seg kunnskaper, holdninger og ferdigheter som gjør at de er bedre rustet til å delta aktivt i det demokratiske samfunnet vi lever og, samt bidra til å videreutvikle demokratiet

(Engebretsen, 2016, s. 102). Et dannesperspektiv handler om faglighet i sammenheng med sosiale og personlige ferdigheter, i tillegg til grunnleggende verdier og normer som skal bidra til å prege undervisningen og skolen som organisasjon. Dannelse skal bidra til å klargjøre verdigrunnlaget for undervisningen (Engebretsen, 2016, s. 102).

Livslang bevegelsesglede

Utdanningsdirektoratet (2015b, s. 1) skriver at formålet med faget er at opplæringen skal bidra til at elevene opplever livslang bevegelsesglede og mestring med utgangspunkt i egne forutsetninger. Jagtøien og Hansen (2000) utdyper at bevegelse er fundamentalt for mennesket. De presiserer at det er viktig at alle skal oppleve glede av å bevege seg. Videre skriver de at skolene spiller en sentral rolle for å tilrettelegge for bevegelse som gir elever glede ut fra deres forutsetninger. For at elever skal uttrykke sitt bevegelsespotensiale er det viktig at lærere legger opp til aktiviteter som gir elevene positive erfaringer når det kommer til bevegelse (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 15-16).

1.3 Masteroppgavens videre struktur

Resten av masteroppgaven består av totalt 9 hovedkapitler, som er delt inn i delkapitler. I det følgende vil vi gi en kort beskrivelse av den videre strukturen i oppgaven.

Kapittel 2. handler om relevant forskning. I dette kapitlet skal vi plassere studien innenfor forskningslandskapet.

I kapittel 3. har vi redegjort for hvilke teoretiske perspektiver studien baserer seg på. Det teoretiske rammeverket har som hensikt å underbygge vår empiri og drøfting.

I kapittel 4. skal vi redegjøre for vår vitenskapsteoretiske forankring og kvalitative forskningsdesign. Videre i kapitlet gjør vi rede for valg av metoder og til slutt gjennomgangen av analyseprosessen.

I kapittel 5. tolkes og oppsummeres funnene i vårt datamateriale.

I kapittel 6. drøfter vi våre funn i lys av teori, for å svare på forskningsspørsmål.

I kapittel 7. redegjør vi for studiens forskningsetikk.

I kapittel 8. svarer vi på forskningsspørsmål ved å oppsummere drøftingen og foreslår videre forskning.

I kapittel 9. er studiens litteraturliste.

2 Forskning på fagfeltet

I dette kapittelet skal vi presentere tidligere forskning som handler om vurdering i kroppsøving. Dette gjør vi for å plassere studien i lys av eksisterende forskning, og for å styrke vurderingens posisjon, samt bidra til forskningsfeltet. Vår forskning støtter seg til Engvik (2016).

Det framkommer at lærernes tilbakemeldinger tradisjonelt skulle omfatte elevenes framgang og handle om arbeidsprosessen i vurderingen på barnetrinnet. Tradisjonen med å vurdere motivasjon, arbeidsinnsats, arbeidsprosess, elevens framgang og elevenes nåværende ståsted og dens personlige utvikling sto i førersetet (Engvik, 2016, s. 196). Forskning viser forskning at vurdering på barnetrinnet kan oppleves som problematisk. Det kan handle om at kroppsøvingslærere i mindre grad samarbeider om faget, sammenlignet med for eksempel matematikklærere og norsklærere (Engvik, 2016, s. 196). Et annet moment som kommer fram er at lærere på barnetrinnet har lavere utdanning i faget sammenlignet med lærere på ungdomsskolen og videregående skole. Lærere på barnetrinnet peker på utfordringer med mål og kriteriebasert opplæring i kroppsøving, og at dette oppleves som utfordrende. Kroppsøvingslærere på barnetrinnet uttrykker at underveisvurderingen burde handle om hele mennesket og ikke bare kompetansemålene (Engvik, 2016, s. 196). Forskning viser at lærere som jobber på skoler med vurdering som et satsningsområde, har større bevissthet for hva vurdering innebærer. Dette handler om hvilke funksjoner og dimensjoner som er hensiktsmessige i forhold til mål og kriterier i planlegging og gjennomføringen av undervisning og vurdering i kroppsøving (Engvik, 2016, s. 196).

En annen utfordring knyttet til mål- og kriteriebasert undervisning i kroppsøving er at lærerne opplever at kroppsøvingfaget har svært mange ulike aktiviteter elevene skal gjennom i løpet av et år. Dette handler om at kompetansemålene er ulike og gir føringer for flere aktiviteter som elevene skal utføre og tilegne seg kompetanse i (Engvik, 2016, s. 197). Som kroppsøvingslærer på barnetrinnet skal en utforme lokale mål og kriterier som skal beskrive grad av måloppnåelse og mestring i faget, og i løpet av et år er det mange aktiviteter som skal danne et vurderingsgrunnlag for underveisvurderingen. Det uttrykkes også at kroppsøvingslærere på barnetrinnet ikke nødvendigvis samarbeider godt nok, eller at skolen ikke har en delingskultur i kroppsøvingfaget, samt at lærerne diskuterer vurdering i et tolkningsfellesskap. Engvik (2016) skriver videre at kroppsøvingslærere på barnetrinnet er dyktige på å variere bruken av tilbakemeldinger underveis

som støtter elevenes aktivitet og mestring, men noen ganger blir tilbakemeldingene upresise, slik som: «bra», «fint» og «flott» (Engvik, 2016, s. 198).

3 Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket for denne masteroppgaven er forankret i et sosiokulturelt læringsperspektiv fordi vi mener vurdering i kroppsøving er sosialt betinget, da det skjer i interaksjon mellom kroppsøvingslærer og elev. Vi vil i dette kapitlet redegjøre for relevant teori som skal danne grunnlag for vår oppgave. Det finnes mye teori og forskning som kunne vært passende for studien, men for å avgrense har vi valgt ut teori vi mener er mest hensiktsmessig for å svare på forskningsspørsmålet. Teori om lærerrollen ble naturlig for studien på bakgrunn av at lærere har en nøkkelrolle i vurdering. Videre ser vi nødvendigheten av å redegjøre for ulike former for vurdering og krav som stilles i vurderingsarbeidet til en lærer. Deretter skal vi skrive om tilbakemeldinger fordi det har stor sammenheng med vurdering. Avslutningsvis i kapitlet skal vi redegjøre for den sosiokulturelle læringsteorien og Vygotsky sin proksimale utviklingszone.

3.1 Lærerrollen

Lærere er en av samfunnets viktigste yrkesgrupper. En lærers betydning for elevenes læring og faglig- og sosial utvikling er avgjørende i forbindelse med mål satt av skolen og iverksatte tiltak. En lærer skal gi elever som skal vokse opp i samfunnet de best mulige forutsetninger i forhold til kunnskap og moral, og veilede de videre mot utdanning, yrkesliv og aktiv deltakelse som samfunnsmedlemmer (Dahl, 2016, s. 23). Dannelse av mennesket er tydelig nedskrevet i opplæringslovens formålsparagraf, som et sammendrag av opplæringsens overordnede mål og innholdet i grunnskolen. Lærere i dagens samfunn forventes å være innovative og følge med på utviklingen i samfunnet, som stadig er i endringer. Her skal skolen og deres lærere møte utfordringer slik som globalisering, teknologi, kulturelt mangfold og miljøutfordringer i tillegg til å følge opplæringslovens overordnede mål. Det er med andre ord mange føringer og utfordringer knyttet til yrkesutøvelsen til en lærer (Dahl, 2016, s. 23-24). Disse forventningene kan oppleves som nærmest umulig, men jobben til en lærer er først og fremst å skape læring hos elevene. Læring skjer gjennom relasjoner, og i det sosiale samspillet mellom mennesker, altså lærer og elever, i tillegg til andre aktører i skolen i en læringsprosess (Dahl, 2016, s. 24). Et fremtredende aspekt er at relasjoner er viktig i forhold til å skape læring mellom lærer og elev. Forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev er særdeles viktig for å skape faglig og sosial utvikling (Dahl, 2016, s. 24). Altså en lærer må utvise kjærlighet til elevene, og samtidig kunne tilegne dem kunnskap. Læreren

samarbeid med kollegaer, elever, foreldre og skoleledere er sentralt i lærerrollen (Dahl, 2016, s. 26).

En lærer er en rollemodell for sine elever. Lærerrollen omhandler å formidle kunnskaper, ferdigheter og holdninger til elevene. Væremåte og adferd en lærer praktiserer i kroppsøvingsundervisning er av betydning for elevenes læring. Lærers evner til å formidle sine kunnskaper og hvordan dette uttrykkes til elevene er av betydning. For eksempel kan det å utvise positivitet, åpenhet, hjelpsomhet, eller interesse ovenfor elevene være hensiktsmessig å være klar over når en jobber med andre mennesker. I negativ forstand kan det innebære at læreren opptrer som negativ, avvissende, uinteressert eller er innesluttet. Elever er ofte oppmerksomme på lærers holdninger, interesser og verdier. Derfor må en kroppsøvingslærer være bevisst over hvordan han opptrer overfor elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 65).

Læreren som klasseleder er et viktig aspekt innenfor kroppsøving, og ser en det i sammenheng med vurdering er det også av betydning. Læreren er avgjørende for klassemiljøet, men også hvordan en lærer vurderer elevene. En autoritær lærer er gjerne opptatt av kontroll, disiplin og regler. En slik lærerstyring har ofte en enveiskommunikasjon. I ytterste konsekvens kan denne type klasseledelse påvirke elevenes motivasjon og mestringsopplevelser i negativ forstand (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 59). En motsetning til den autoritære læreren er den autoritative læreren. Denne typen klasseledelse handler om at læreren har nødvendig kontroll, men samtidig evner å utvikle en god og nødvendig relasjon til sine elever, og er støttende i sin rolle som lærer. Kommunikasjonene er toveis, altså fra lærer til elev og elev til lærer (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 59-60) Kroppsøvfaget er et teoretisk- og praktisk fag. Derfor er det essensielt å ha en differensiert formidlings- og ledelsesform. Kroppsøvfaget kan oppleves som kaotisk i enkelte tilfeller og det handler om hvilke aktiviteter som står på dagsordenen. Derfor er kontroll, struktur regler og rutiner i organiseringen av undervisningen viktig, slik at læringsmiljøet er trygt for elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 59). Læreren er den viktigste aktøren for elevene og har størst innflytelse på elevenes læring (Hattie, 2013). Brattenborg og Engebretsen (2013) skriver følgende:

Kroppsøvfaget stiller store krav til læreren. Fagets praktiske og teoretiske tilnærming, samt at undervisningen ikke foregår i et fast "klasserom", gjør at det er svært komplekst i sin form. Dette krever med andre ord at læreren må beherske svært mange situasjoner og oppgaver (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 53).

I den forstand at kroppsøvingsfaget er komplekst vil det være avgjørende at lærer er i stand til å vurdere seg selv og sin undervisningspraksis og vurderingspraksis, og reflektere over egen yrkespraksis (Sæle, 2017, s. 187). En kroppsøvingslærer som fremstår som ekte, og står inne for det han gjør og sier og er profesjonell i sin utførelse av jobben, kalles å være autentisk (Sæle, 2017, s. 190-191). En kroppsøvingslærer skal også være en fagperson i den forstand at læreren fungerer profesjonelt i kroppsøvingsundervisningen. Det handler om å være bevisst på egen personlighet i yrkeskonteksten. Som en profesjonell og autentisk kroppsøvingslærer er det viktig at en evner å holde privatlivet utenfor det profesjonelle virket. Det fordrer at en evner å reflektere over seg selv og sin yrkesutøvelse, og involverer seg selv som person i møte med andre i en yrkeskontekst. Det handler om at en som kroppsøvingslærer tar elevene på alvor, og at en klarer å etablere personrelaterte forbindelser med sine elever (Sæle, 2017, s. 194). Videre evner den gode kroppsøvingslæreren å formidle sinne kunnskaper, ferdigheter, verdier og forventninger til sine elever. En god kroppsøvingslærer trenger faglig tyngde i form av utdanning, men også pedagogisk innsikt og opparbeide seg erfaring (Sæle, 2017, s. 196).

3.2 Vurdering

Vurdering i skolen er lovpålagt og i forskriften til opplæringsloven står det følgende om retten til vurdering § 3-1:

Elevar i offentleg grunnskoleopplæring og elevar, lærlingar, praksisbrevkandidatar og lære kandidatatar i offentleg vidaregåande opplæring har rett til vurdering etter reglane i dette kapitlet. Retten til vurdering inneber både ein rett til undervegs vurdering og sluttvurdering og ein rett til dokumentasjon av opplæringa. Kapitlet gjeld for privatistar, så langt det er fastsett i føresegnene her. Praksiskandidatar blir rekna som privatistar i kapitlet her, dersom ikkje anna er særskilt fastsett i føresegnene. Kapitlet gjeld for elevar i skolar som er godkjende etter opplæringslova § 2-12 (Forskrift til opplæringslova, 2018).

I opplæringsloven er det et krav at elevene skal vurderes ved både underveisvurdering og sluttvurdering i grunnskolen, i tillegg har de rett på at opplæringen skal dokumenteres. Siden retten til vurdering er forankret i opplæringsloven er det viktig med en grunnleggende forståelse for hva som ligger i de ulike begrepene når det gjelder vurdering.

For å starte med forståelse av vurderingsbegrepet kan en definisjon være hensiktsmessig. Vi har valgt å benytte oss av Smith (2009) sin definisjon: «Vurdering er en gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekker slutninger om elevenes læringsprosesser, framgang og

læringsutbytte» (Smith, 2009, s. 24). Smith uttrykker at vurdering er en prosess som ikke er sett på som engangshendelse ved en bestemt vurderingsmåte, men er gjerne prosessorientert og tar i bruk ulike former for vurdering, blant annet formativ og summativ vurdering. Vurdering av elever gir ikke et fullstendig bilde av elevenes læring, men er en lærers forståelse av innsamlet dokumentasjon som videre blir utformet til ord eller karakterer (Smith, 2009, s. 24). I tillegg underbygger Lauvås (2018) at vurdering er mer enn å bare dokumentere hva elever gjør, men at dokumentasjonen skal måles opp mot ønskelige eller nødvendige resultater (Lauvås, 2018, s. 24). Vurderingen har ifølge Fjørtoft (2016) tre formål, den skal fremme læring, dokumentere utdanningen til de ulike elevene eller studenter, samt holde skoler og utdanningen til elever og studenter ansvarlig for sin virksomhet (Fjørtoft, 2016, s. 41).

Formativ og summativ vurdering er to vanlige vurderingsformer, og er bra å ha kunnskap om når det kommer til underveisvurdering og sluttvurdering. Videre i forskriften til opplæringsloven står det skrevet om sluttvurdering i fag § 3-17:

Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten ved avslutningen av opplæringa i fag i læreplanverket, jf. § 3-3. (Forskrift til opplæringslova, 2018).

Sluttvurderingar i grunnskolen er standpunktkarakterar og eksamenskarakterar (Forskrift til opplæringslova, 2018).

Det står at sluttvurdering er et krav for avslutning av opplæring i fag, og at en sluttvurdering i grunnskolen eksplisitt gjelder karakterer. Altså kravet om sluttvurdering trer ikke i kraft før på ungdomsskolen. Når det gjelder sluttvurdering skriver Lauvås følgende: «De samme kildene viser også til at lærere forstår sluttvurderingen som vurdering som foregår ved avslutningen av noe, enten det er en time eller et delmål, og altså slett ikke kun ved slutten av et emne, halvår eller år» (Lauvås, 2018, s. 35). Vi kan se likheter mellom sluttvurdering og summativ vurdering.

Summativ vurdering

Lauvås (2018) beskriver summativ vurdering som en vurderingsform som alltid foregår i etterkant av en prestasjon, et produkt eller en egenskap. Ved summativ vurdering skal elevene vise seg fra sin beste side å prøve og skjule manglene. Den som vurderer skal komme fram til en konklusjon ut ifra det elevene viser frem, og samtidig prøve å avdekke manglene til de som vurderes (Lauvås, 2018, s. 25-26). Fjørtoft (2016) skriver at summativ vurdering kan innebære enten uformell eller

formell oppsummering etter endt læringsprosess. Den uformelle oppsummeringen kan bestå av en kommentar, mens den formelle kan være i form av en avgangskarakter eller en godkjenning (Fjørtoft, 2016, s. 42).

Underveisvurdering

I opplæringsloven følgende om rettighetene til elevene på grunnskolen når det gjelder underveisvurdering § 3-11. Underveisvurdering:

Underveisvurdering i fag skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag. Underveisvurderinga i fag, i orden og i åtfærd skal givast løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg (Forskrift til opplæringslova, 2018).

Underveisvurderinga skal innehalde informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten og gi rettleiing om korleis ho eller han kan utvikle kompetansen sin i faget (Forskrift til opplæringslova, 2018).

Når det gjelder underveisvurdering står det i opplæringsloven at den skal brukes som et redskap for å øke kompetansen til elevene i fag. Vurderingen skal inneholde informasjon om elevenes kompetanse og gi veiledning om hvordan elevene skal komme seg videre ved å utvikle egen kompetanse i fag. Utdanningsdirektoratet (2015a) har laget fire punkter om god underveisvurdering. Disse er som følger:

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

Utdanningsdirektoratet utdyper at gjennom underveisvurdering kan lærer gi elever informasjon om hvor de står i den faglige utviklingen. Når vurderingsformen anvendes til å fremme læring, samt tilpasset opplæring, kalles det vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Et av punktene handler om at læreren skal gi elevene oversikt over hvor de er i sin læring, hvor de skal, og hva elevene bør gjøre for å lære. Kompetansemålene skal gi elevene en forståelse av hva som er målet og hva de skal lære, og hva som er forventet av dem. Det er hensiktsmessig å utarbeide

læringsmål for å tilpasse opplæringen for elevene, men her kan læreren bruke skjønn. Enkelte av kompetansemålene er ikke nødvendig å dele opp til læringsmål. En skal som lærer sikre seg at elevene vet hvor de er i sin læringsprosess og at de vet hva de skal gjøre for å nå kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Underveisvurderingens formål er utvikling av elevenes kompetanse og kan bestå av både formativ og summativ vurdering (Fjørtoft, 2016, s. 43), men ofte er det den formative vurderingen som er mest fremtredende i underveisvurdering.

Formativ vurdering

Cizek definerer formativ vurdering på følgende måte (referert i Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 28):

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

Lauvås (2018) skriver at formativ vurdering skjer hele tiden og er en nødvendighet i utdanning og utvikling. Meningen med vurderingsformen er å hjelpe elevene til utvikling gjennom å veilede dem til å bli bedre. Fokuset vendes mot det som er mindre bra, og har som mål å forbedre og gi elevene faglig utvikling (Lauvås, 2018, s. 26).

Brattenborg og Engebretsen (2013) uttrykker at underveisvurdering er en kontinuerlig prosess. Formålet med underveisvurdering handler om å motivere elever til innsats i læringsarbeidet og for å danne grunnlag for tilpasset opplæring, samt læring og faglig utvikling ved at kompetansen økes. Underveisvurdering kan både være vurdering for læring og vurdering av læring. God underveisvurdering handler om at lærer og elev bruker informasjonen de får gjennom vurdering og tilbakemeldinger til faglig utvikling og læring (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 198). Vurdering for læring handler om å veilede elevene gjennom den informasjonen en som lærer får gjennom vurderingen av læringsprosessen. Underveisvurdering kan sees på som et redskap i læringsprosessen, hvor målet til enhver tid er å øke kompetansen til elevene. Ifølge forskning lærer elevene best når de forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem. Videre får elevene gode tilbakemeldinger som gir en pekepinn på kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen og råd om hvordan de kan forbedre seg. Elevene skal også få mulighet til å være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 198-199).

Fjørtoft (2016) skriver at underveis- og sluttvurdering viser til tidspunkt i vurdering, men ikke hvilken intensjon vurderingen har (Fjørtoft, 2016, s. 43). På bakgrunn av det Fjørtoft skrev om at underveisvurdering kan være både formativ og summativ, er det viktig for lærere å få fram hvilken vurderingsform som anvendes. Hvis elevene tror at vurderingsformen er summativ, vil de mest sannsynlig prøve å skjule det som er vanskelig, og vil på denne måten ikke dra nytte av formativ vurdering (Lauvås, 2018, s. 26). Samtidig skriver han at summativ vurdering også kan ha en formativ verdi, ved at det blir gitt tilbakemeldinger eller kommentarer etter endt prestasjon. Kommentarene kan bli verdifull i senere arbeid, men det forutsetter at elevene forstår kommentarene som blir gitt (Lauvås, 2018, s. 27).

Mål og kompetansemål i vurderingen

For at en lærer skal kunne gjennomføre et endringsarbeid innenfor vurdering, er det nødvendig å ha kompetanse på området. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016b) er kompetanse definert på følgende måte: «Evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer». Bakgrunnen til definisjonen er en forståelse av at ferdigheter og kunnskap ikke er et mål i seg selv. Elevene skal mestre eget liv, lykkes i utdanning, yrke og samfunnsnivå, og for å kunne gjøre dette må de ha en forståelse av at de kan bruke kunnskaper og ferdigheter for å løse ulike mål og oppgaver. Flere av oppgavene krever samspill mellom ferdigheter og kunnskaper. Det kan i flere sammenhenger være hensiktsmessig å dele opp kompetansemålene i mindre læringsmål, som på sikt skal kunne kombineres og anvendes slik at overordnede mål blir oppnådd (Utdanningsdirektoratet, 2016b). En lærer må tilegne seg kunnskaper om hva opplæringsloven forteller om dokumentasjon og vurdering. I tillegg må det tas høyde for hva kompetansemålene i læreplanen sier, og ta målene med i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen i kroppsøving, samt legge kompetansemålene som et grunnlag for vurdering (Wølner, 2013, s. 147). Lærerne skal kunne dele opp kompetansemålene i læringsmål som skal være gjenkjennelige for elevene. Vurderingsarbeidet er kontinuerlig og lærerne må tilegne seg ny kunnskap og vurderingskompetanse for å bestemme hva som skal vurderes og hvilke vurderingsmetoder som er hensiktsmessige. En lærer må kjenne til, formidle for sine elever hva måloppnåelse er, og som innehar tydelige kriterier. Vurderingen skal også vise elevens nivå i forhold til læreplanens kompetansemål. For å endre og bedre sin vurdering er det viktig at lærerne i likhet med elevene setter seg mål og bygger sin kunnskap med læringsteorier, didaktikk og nye utvidede vurderingsmetoder fra forskning (Wølner, 2013, s. 146).

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016a) skal en lærer i arbeidet med kompetansemål gi elevene en oversikt over hvor der er i sin læring, hvor de skal, og hva de skal gjøre for å komme videre i læringsprosessen.

Videre skrives det at opplæringen skal planlegges med utgangspunkt i lærerplanen og at grunnlaget for vurderingen er kompetansemålene. Derfor innebærer en god vurderingspraksis en god læreplanforståelse, og lokalt arbeid med læreplanforståelse. Læreplanen uttrykker hva lærere skal lære elevene, men ikke hva de skal gjøre. Læreren burde ha vurderingskompetanse på bakgrunn av at han skal vurdere og reflektere over elevenes progresjon og utvikling. En lærer må hele tiden vurdere underveis hvilke aktiviteter som er hensiktsmessig for å oppnå utvikling i elevens kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Fjørtoft (2016) uttrykker at jobben som lærer innebærer å arbeide med mål for elevens læring og utvikling og det er en stor del av planleggingen og vurderingen. Dette innebærer at læreren må tolke og bearbeide offentlige læreplandokumenter. Fjørtoft (2016) skriver videre at det er opp til den enkelte lærer å tolke kompetansemålene og tilpasse det slik at elevene kan oppnå dem. Læreplaner er styringsdokumenter som har sitt opphav i politiske og forskningsrelaterte prosesser, og skolens ansatte er pålagt å følge disse styringsdokumentene. Kompetansemålene er lagt opp slik at det er stort handlingsrom for lærere i forhold til tilrettelegging og utvikling for læring på den mest hensiktsmessige måten (Fjørtoft, 2016, s. 25). Det er vanlig å vurdere elevene etter tre nivåer av måloppnåelse. Nivåene er lav, middels og høy måloppnåelse og er gjeldende i kroppsøvingfaget. Det innebærer at elevene har noe å strekke seg etter i undervisningen (Engh, 2010, s. 48).

Vurderingspraksis i kroppsøving

Kroppsøvingfaget har en spesiell vurderingsordning fordi innsats i tillegg til kompetansemål skal være en del av vurderingsgrunnlaget. I forskriften til opplæringsloven står det følgende i § 3-3. Grunnlaget for vurdering i fag, avsnitt 2:

Føresetnadene til den enkelte, fråvær, eller forhold knytte til ordenen og åtferda til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten eller lækandidaten skal ikkje trekkjast inn i vurderinga i fag. I faget kroppsøving skal innsatsen til eleven vere ein del av grunnlaget for vurdering. (Forskrift til opplæringslova, 2018)

Det er mange valg av ulike aktiviteter som skal være med i undervisningen og dermed vurderingen, og sammenlignet med andre fag er kroppsøving i særstilling i forhold til hvilke vurderingspraksiser

som er hensiktsmessig, på grunn av innstas som et vurderingsgrunnlag (Engvik, 2016, s. 191). Innsats er sett på som elevens deltakelse og innsats i læringsarbeidet, samt å utfordre egen kapasitet. Det handler om at elevene skal forstå betydningen av innsats og oppnå egne mål om trening og utvikling.

Tradisjonelt har vurdering av motivasjon, arbeidsinnsats, arbeidsprosess, elevens fremgang ut fra egne forutsetninger og elevens personlige utvikling på barnetrinnet hatt en historie på over 40 år. Fra 1968-2009 har det vært ulik vurderingspraksis i grunnskolens barnetrinn, i tillegg til ungdomsskole og videregående skole. En konsekvens av dette er at vurderingspraksiser i grunnutdanningen skiller seg klart fra hverandre (Engvik, 2016, s. 191-192). Internasjonal forskning viser også at det er store ulikheter i vurderingspraksiser blant kroppsøvlingslærere utover de norske landegrensene. Blant annet kommer det fram at fysiske tester og subjektive vurderingskriterier som baserer seg på innsats hos elevene, har vært et gjeldende vurderingsgrunnlag i kroppsøving generelt i omverdenen. Etter hvert som tiden har gått har pedagogisk bruk av vurdering fått større plass i kroppsøvlingsfaget. Blant annet økt fokus på underveisvurdering framfor sluttvurdering som vurderingspraksiser som er mer pedagogiske (Engvik, 2016, s. 192). Forskning viser at vurderingspraksiser til blant annet 4. trinn, 7. trinn, og 10. Trinn og VG1 i videregående opplæring. Forskningen peker på at i kroppsøvlingsfaget er det et varierende bruk av vurderingspraksiser, som bygger på ulik forståelse av blant annet intensjonene med individuell vurdering i skolen som er et funn i rapporten. Med vurderingspraksiser bruker lærere ulike representasjonsformer for å forstå hvordan elevene utvikler seg i kroppsøvlingsfaget, altså elevenes kompetanse. Blant annet viser det seg at testresultater blir brukt for et grunnlag for både underveis- og sluttvurdering i ungdomsskolen (Engvik, 2016, s. 192). Det er også slik at på enkelte skoler er det en svak kultur for å drive utviklingsarbeid i forhold til vurdering på skolenivå. Det framkommer blant annet i rapporten at lærerne har manglende begrepsforståelse og språk om vurdering i faget (Engvik, 2016, s. 193). Engvik (2016) skriver at forskningen viser til at ulike vurderingspraksiser i kroppsøving kan ha en sammenheng med skoleslag og annet grunnlag for tilbakemeldinger på barnetrinnet sammenlignet med VGS.

Innsats

Vurderingsgrunnlaget for de ulike fagene inkludert kroppsøving er de samlede kompetansemålene i læreplanen som er en forskrift. Kompetansemålene skal være et utgangspunkt for hva som

forventes av kompetanse hos elevene på de enkelte hovedtrinnene i grunnskolen. Fra 2012 ble det forskriftsfestet at elevenes innsats skal være en del av vurderingsgrunnlaget. God innsats handler om at elevene gjør sitt best ut ifra sine forutsetninger, og viser god utholdenhet i arbeidsprosessen for å bli bedre. Elevene bør også vise selvstendighet og utfordre egen fysisk kapasitet. En vesentlig kompetanse innenfor kroppsøvingfaget er å øve, prøve og trene for å oppnå faglig utvikling, og arbeidsprosessen blir viktig. Innsats blir viktig å ta hensyn til når en skal vurdere elevenes kompetanse. Et annet særtrekk ved kroppsøving er at en stor del av aktivitetene er samarbeidsmyntet i form av lagspill, dans, friluftsliv, ballspill og stafetter. Det er også individuelle aktiviteter slik som turn, hvor elevene må støtte hverandre fysisk. Derfor blir altså den enkeltes elev sin kompetanseutvikling avhengig av at andre elever yter innsats (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 202).

Utdanningsdirektoratet uttrykker følgende (referert i Vinje & Brattenborg, 2016, s. 39):

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

Innsats handler om at elevene skal samarbeide med andre og bidra til at andre lærer i faget, og både samarbeid og fair-play har vært et vurderingsgrunnlag lenge. Fra 2012 ble det nytt at aktivitetsnivået kunne brukes som vurderingen av innsats. En utfordring er å vurdere innsats i kompetansemål som er kunnskapsbasert (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 39-40). To eksempler på kompetansemål etter 10. trinn: «Eleven skal kunne forklare sammenhengen mellom fysisk aktivitet, livstil og helse» og «Eleven skal kunne forklare hvordan ulike kroppsideal og ulike bevegelseskultur påvirker trening, ernæring, livsstil og helse». Med bakgrunn i disse kompetansemålene er det utfordrende for en kroppsøvingslærer å vurdere innsatsen til elevene. Skal læreren vurdere elevens konsentrasjon, fokus eller tidsbruk som innsats? (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 40). Vinje og Brattenborg (2016) peker på at det kan være en større utfordring å vurdere innsats i forhold til kunnskapsbaserte kompetansemål sammenlignet med fysiske kompetansemål. En annen utfordring er at elevforutsetninger skal trekkes inn i vurderingen av innsats hvis dette er innarbeidet i kompetansemålene i kroppsøving. Hvordan kan en lærer skjønne hvilke elevforutsetninger som er tiltenkt i de ulike kompetansemålene og vil lærere vektlegge de samme elevforutsetningene, og sist men ikke minst vil de skjønne hvilke kompetansemål som er

tenkt uten bruk av elevforutsetninger. Tidligere forskning tyder på det motsatte. Å liste opp relevante elevforutsetninger kan være utfordrende på grunn av at ingen elever er like. Det kan være blant annet manglende talent, fedme/overvekt, religiøs overbevisning som hindrer aktivitet og bevegelse eller oppmerksomhetssvikt. Det er en fordel at lærere kan bruke «skjønn», men det har vist seg at lærere tolker svært forskjellig, hvor det da blir ulike vurderingspraksiser på bakgrunn av dette. Subjektive tolkninger og bruk av skjønn når en vurderer innsats og kompetansemål kan være problematisk. Noen lærere godkjenner en elevforutsetning mens andre underkjenner de i forhold de subjektive tolkningene (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 40-43). I veiledningen til læreplanen står det følgende:

I § 3-3 andre ledd første punktum er det utdypet hva som ikke kan trekkes inn i vurderingen i fag. Det er elevens forutsetninger, fravær eller forhold knyttet til orden eller oppførsel. Dette prinsippet må ses i sammenheng med § 3-3 første ledd. Det er unntak fra dette når læreplanen for faget inneholder kompetansemål som er knyttet til holdningene til eleven eller elevens forutsetninger. I kroppsøving er elevens individuelle forutsetninger innarbeidet i kompetansemålene. Når elevens forutsetninger er en del av kompetansemålet, vil de trekkes inn i vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Innsats er noe kroppsøvingslærere skal ta med i sitt vurderingsgrunnlag eller i sin vurderingspraksis. Ifølge Hansen og Jagtøien (2001) er innsats og samarbeid viktig for elevene individuelt og kollektivt for å skape et godt og stimulerende klassemiljø. I kroppsøving skal elevene bevege seg og fysisk aktivitet står sentralt i faget. Gjennom deltakelse og øving i idrett, friluftsliv og dans lærere elevene bevegelser og kroppen vedlikeholdes og utvikles (Hansen & Jagtøien, 2001, s. 280-281). Elevene kan ha svært ulike forutsetninger og mange av aktivitetene det legges opp til i kroppsøving krever, innsats, vilje og samarbeid slik at elevene skal få utbytte av undervisningen. Kunnskaper skal også elevene opparbeide seg ved hjelp av god undervisning, god veiledning og god vurdering. Elevene utviser kunnskap gjennom måten de løser bevegelsesoppgaver på. Det at kroppsøvingslæreren evner å gi elevene kunnskaper om leker, regler i idretter, øker elevenes muligheter til å mestre ulike utfordringer i faget. Hansen og Jagtøien (2001) har utarbeidet ulike kriterier som baserer seg på vurdering av innsats, og disse er som følger:

- Deltakelse i de utvalgte aktivitetene
- Engasjement i de utvalgte aktivitetene
- Samarbeidsvilje og evne til å være konstruktiv
- Respekt for og oppmuntring av de andre elevene.

En som kroppsøvlingslærer skal vurdere om kompetanse er oppnådd i forhold til mål og innholdet som er satt for undervisningen (Hansen & Jagtøien, 2001, s. 281). Kriteriene for blant annet innsats er aktuelle på alle klassetrinn. Innsats er knyttet til i hvilken grad elevene mestrer de forskjellige aktivitetene og utfordringene som er en del av kroppsøvlingsfaget. Varierende innsats burde sees i sammenheng med elevenes forutsetninger, og den tilpasningen læreren gjør til den enkelte elev. Er det rimelig at en elev skal vise stor innsats over en lengre periode dersom han ikke evner å gjennomføre ulike øvelser, oppleve mestring, eller oppnår fremgang? Vurderingen skal sees i sammenheng med det kroppsøvlingslæreren velger å ta med i sin undervisning. Har elevene svak måloppnåelse kan dette være et tegn på at undervisningen må endres, så vel som at det kan være at elevene ikke evner (Hansen & Jagtøien, 2001, s. 282). Derfor blir kroppsøvlingslærerens vurderingskompetanse viktig i forhold til vurdering av innsats.

Vurderingskompetanse

Vurderingskompetanse er en helt sentral kompetanse å ha kunnskap om i jobben som lærer. Hvis en lærer ikke evner å se hvilket faglig nivå elevene befinner seg, vil en ikke ha dekning for hvilken støtte elevene trenger for videre læring. Samarbeid om elevenes utvikling og læring, krever at læreren har en forståelse for vurderingens rolle. Vurderingskompetanse handler om å kunne noe om vurdering, utføre vurderingen på en faglig god måte, og samtidig forstå i hvilken kontekst vurdering foregår i (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 17).

Kroppsøvlingslærere er pålagt et vurderingsregime i Kunnskapsløftet som på mange måter er bredere sammenlignet med andre fag i grunnopplæringen. Et argument er at faget har mange ulike målperspektiver. Ifølge læreplanen er kroppsøving et allmenndannende fag, og i dette ligger det at faget skal fremme god helse og mestringsglede gjennom friluftsliv, dans, lek og idrett. I tillegg skal faget inspirere elevene til fysisk aktivitet utenfor skolen. Derfor er vurderingskompetanse hos kroppsøvlingslæreren viktig for å kunne vurdere elevene og fremme faglig og sosial utvikling. Vurderingskompetansen ligger i lærernes vurderingspraksis, som også kan utformes av skolens kultur for vurdering (Engvik, 2010, s. 202-203). Engvik (2010) presiserer at i kroppsøvlingslærerens vurderingspraksis ligger det eksplisitte og implisitte kriterier, som skal fortelle noe om hvilke verdier praksisen bygger på. Det kan innebære at verdier læreren har er nært knyttet til ulike syn. Henholdsvis elevsyn, syn på egen lærerrolle, lærerens læring- og kunnskapssyn, og lærerens oppfatning av sentrale begreper slik som rettferdighet, likeverd og demokratiforståelse (Engvik,

2010, s. 203). Vurderingskompetanse kan også handle om lærernes vurderingsverktøy og standarder for måloppnåelse, og disse bør være pålitelige og gyldige. Et tredje område innenfor vurderingskompetansen handler om den generelle delen av læreplanen, og prinsipper for opplæringa i læreplanverket, samt kompetansemålene for faget. Hvilke innsikter en lærer har i forskrift om vurderingen i det aktuelle faget er viktig. Innsikt om individuell vurdering, kunnskaper om elevvurdering og motivasjon i kroppsøvingsfaget. Skole- og organisasjonssystemer er også viktig i en kroppsøvingslærers vurderingskompetanse (Engvik, 2010, s. 203-204). En kroppsøvingslærer burde opparbeide seg vurderingskompetanse, og forskning viser at dette er avgjørende for å fremme læring. En lærer med god vurderingspraksis i kroppsøving, vil kunne dra nytte av erfaringer om eget vurderingsarbeid. Deretter vil han kunne overføre det til utvikling og forbedring av system- og individnivå (Engvik, 2010, s. 204). Engvik (2010) argumenterer for at bevisstgjøring av egen vurderingspraksis og kompetanse, kan bidra til kroppsøvingslærere kan ta steget fra privatpraksis og taus kunnskap til profesjonalitet og et felles tolkningsfellesskap i kroppsøvingsfaget.

3.3 Tilbakemeldinger

Feedback er et engelsk begrep som siteres mye i forbindelse med formativ vurdering innenfor internasjonal – og i deler av norsk litteratur og forskning. Tilbakemelding er definert som informasjon som gis til eleven om læring som har skjedd, altså vurdering for læring. Denne typen vurdering vil alltid finne sted i lys av mål, kriterier, standarder og disse kan være kontekstuelle, individuelle eller eksterne (Smith, 2009, s. 30). Vurdering i form av karakterer har liten innvirkning på elevenes læring. Den kan være motiverende for elever som oppnår gode karakterer, men derimot demotiverende for elever som opplever dårlige karakterer, men selve karakteren i seg selv har liten innvirkning på læringsprosessen (Smith, 2009, s. 30). Det er informasjonen i etterkant av karakteren eller som kommer istedenfor karakteren, som belyser elevenes lærings situasjon så langt de er kommet. Her er det klare detaljer om styrke og svakheter, oppnådd kunnskap, ferdigheter og læringsprosesser som gir mulighet for å motivere elevene til å komme videre i arbeidet (Smith, 2009, s. 30). Det er på dette nivået vurderingen har sterk innflytelse på elevenes følelse av mestring. Om vurderingen bare legger vekt på det eleven ikke kan og ikke mestrer, vil dette ha en demotiverende effekt (Smith, 2009, s. 29).

Ifølge Hattie (2013) er tilbakemeldinger en av de mest brukte formene for å vellykket undervisning, læring og tilbakemelding regnes som 1 av de 10 mest påvirkende faktorene på utvikling av prestasjon. Videre fremkommer det at tilbakemelding er en viktig faktor for å bidra til å minske gapet mellom der eleven er i læringsprosessen og dit eleven skal. Gode tilbakemeldinger som påvirker læringsprosessen i positiv retning, krever at lærere vet hvor elevene befinner seg opp mot målet. Hvis lærere klarer å formidle tydelig til elevene hvor de er og hvilke mål elevene skal kunne oppnå, er sannsynligheten større for at elevene kan hjelpe seg selv mot målet. I tillegg må lærere ta i bruk observasjon som hjelpemiddel for å finne ut hvor elevene faktisk er og hva de gjør. Etter observasjonen kan de deretter trekke slutninger til hva elevene skjønner og gi den nødvendige tilbakemeldingen (Hattie, 2013, s. 168-169).

Hattie (2013) tar også for seg tre tilbakemeldingsspørsmål, hvor den ene handler om *hvor skal jeg?* Dette vil si at lærerne må få tydelig fram hva som er målet med undervisningen og at elevene har forstått målet. Det er vanlig i undervisning at elevene ikke er klar over hva som er målet, og ofte forekommer det fra elever at de tror målene er å: «gjøre ferdig oppgaven» eller «gjøre det fint». Sjeldent uttrykker elevene forståelse av at målene er mestringsrelaterte. Det er viktig at elevene skal ha kjennskap til målene, være fortrolig med dem og hvis dette er tilfellet, er sannsynligheten større for at elevene er mottakelig for tilbakemeldinger (Hattie, 2013, s. 169-171). Det neste tilbakemeldingsspørsmålet er *Hvordan kommer jeg dit?* og handler om tilbakemeldinger i forbindelse med selve progresjonen til elevene. I fasen som omhandler progresjon er det mest verdifullt å gi tilbakemeldingene underveis og det vil gi størst effekt rett etter en hendelse. I tillegg vil det være en fordel å gi fremoverrettede tilbakemeldinger på mestringskriteriene og ikke sammenlikne med andre elever. Det siste tilbakemeldingsspørsmålet som er *hvor går jeg videre?* handler om å gi tilbakemeldinger på neste utfordring. Ikke bare at lærere skal gi svaret på hvor veien videre er, men viktigheten av at elevene lærer å bli selvstendige med tanke på utvikling av egen læring i en læringsprosess (Hattie, 2013, s. 171-172).

I tillegg skriver Hattie (2013, s. 172-176) om fire nivåer innenfor tilbakemeldinger. Det ene nivået er på *oppgave- og produktnivå* og handler om å gi tilbakemeldinger på det som er korrekt eller ukorrekt. Dette nivået er mest vanlig i klasserom og blir som regel omtalt som *korrektive tilbakemeldinger*. Tilbakemeldinger på neste nivå kalles *prosessnivå* og hjelper elevene med å utvikle læringsstrategier eller oppdage mer effektive måter å utføre oppgaver på. En kombinasjon av tilbakemeldinger på nivåene *oppgave- og produktnivå* og *prosessnivå*, kan gi en kraftfull effekt

på læring ved at førstnevnte kan føre til selvtillit i å løse en oppgave, som videre påvirker måten en utvikler og effektiviserer egne læringsstrategier. Det tredje nivået kalles for *selvregulering eller betinget nivå* og går ut på elevenes evne til å ha kontroll på egen læringsprosess. Tilbakemeldinger på selvregulering kan føre til at elevene utvikler ferdigheter i å evaluere seg selv. Elevene kan ved hjelp av veiledning på dette nivået bruke tilbakemeldinger mer effektivt i læringen. Typiske tilbakemeldinger på *selvregulering eller betinget nivå* er reflekterende spørsmål som går ut på «når», «hvor», og «hvorfor» en skal ta i bruk kunnskap en har på de to første nivåene. Det siste nivået kalles for *individnivå* og handler om å gi tilbakemeldinger på selve personen. Eksempler på slike tilbakemeldinger kan være «godt jobbet» eller «du er flink», og blir ofte omtalt som «ros». Det er viktig å skille mellom ros og tilbakemeldinger som påvirker læringen. Hattie (2013) skriver videre at ros er en viktig form for tilbakemelding, men er lite informativt i forhold til de andre nivåene. Ved ros blir fokuset tatt bort fra selve oppgaven og kan også føre til lavere innsats og engasjement hos elever, spesielt hvis elevene begynner å mislykkes med oppgaver eller ikke forstår undervisningen. Hattie påpeker at det er positivt å verdsette arbeid til elever når det er fortjent, og at ros kan gis for at elevene skal føle seg verdifulle, men fremhever at ros burde holdes utenfor tilbakemeldinger som gjelder selve læringen (Hattie, 2013, s. 172-176). Ros og anerkjennelse i klasserommet er bra. Ofte i kroppsøving er ros en faktor i undervisningen og undervisvurderingen. Skal en som lærer rose en adferd eller noe en elev gjør som er bra i kroppsøvingsfaget eksempelvis, er det hensiktsmessig å rose når eleven gjør det du ønsker han skal gjøre mere av.

3.4 Et sosiokulturelt perspektiv

Som nevnt innledningsvis i kapittelet er undervisvurdering sosialt situert og den utvikles i den sosiale interaksjonen mellom lærer og elev. I den sosiokulturelle tilnærmingen legges det vekt på den sosiale samhandlingen individet deltar i, og baserer seg på en konstruktivistisk oppfatning om kunnskap. I et kunnskapsteoretisk perspektiv konstrueres begreper i et sosialt og kulturelt miljø som gjør at forskjellige mennesker kan forstå samme fenomen ulikt (Manger, 2013, s. 152). Ifølge Manger (2013) lærer elevene av opparbeidede erfaringer, begreper, tankemåter og kunnskaper. Elevene møter skolen med forskjellig utgangspunkt, og det er noe lærere bør ta utgangspunkt i når de underviser. Innenfor den sosiokulturelle tilnærmingen er Vygotsky sentral. Han uttrykker at personers utvikling er påvirket av kulturens sosiale institusjoner, slik som skoler, universiteter og myndigheter. Teknologi og språk er kulturelt betinget, og påvirker utviklingen av kognitive evner

i nye generasjoner. I skolesituasjoner var Vygotsky opptatt av hva elever, medelever og lærere gjør sammen for å fremme læring og utvikling (Manger, 2013, s. 152).

Vygotsky (1978, s. 86) skriver:

Det ble kjent at evnen til barn med samme utgangspunkt for mental utvikling varierte i stor grad under lærerens veiledning. Det ble klart at barna ikke var mentalt i samme alder, og det ble tydelig at det etterfølgende løpet av deres læring ble forskjellig. Denne forskjellen i mental utvikling kalles for den proksimale utviklingssonen. Det er avstanden mellom det faktiske utviklingsnivået som bestemt av uavhengig problemløsning og nivået av potensiell utvikling som bestemt ved problemløsning under voksenveiledning eller i samarbeid med mer kompetente. (vår oversettelse)

Vygotsky var spesielt opptatt av at læreren skal stimulere elevenes proksimale utviklingszone slik at elevene kan utvikle seg til et høyere nivå. Den proksimale utviklingssonen er distansen eller avstanden den enkelte elevs mentale alder og ferdighetene i problemløsning eleven kan nå ved hjelp av andre elever eller lærer. Ulike oppgaver en elev ikke evner å løse alene, men som eleven kan få hjelp av hos sine medelever eller lærer kan aktivere mentale funksjoner som allerede er under utvikling, og ikke bare de funksjonene som allerede har modnet. Dersom en lærer tildeler elevene oppgaver de skal løse selvstendig, forstår vi det som at læreren ikke tar hensyn til Vygotskys teori om at vi lærer best gjennom samhandling. For det er i samarbeid med en mer kompetent at elevene kan befinne seg i den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, 1978, s. 86) og (Manger, 2013, s. 153). Det gjelder heller å støtte elevene sin utvikling gjennom å gi oppgaver elevene gradvis kan klare å mestre, og som fører til elevenes faglige og sosiale utvikling. Om elevene ikke befinner seg i den proksimale utviklingssonen er det et tegn på at oppgavene ikke er tilpasset elevenes nivå. Det kan føre til frustrasjon hos elevene hvis oppgavene blir for vanskelig eller for lite utfordrende. En lærer må derfor tilpasse oppgavene til den enkelte elev (Manger, 2013, s. 153). Vygotsky mente også at barn er født sosiale og utvikler seg i kontinuerlig interaksjon med de sosiale omgivelsene (Lillejord, 2013, s. 196).

I et sosiokulturelt perspektiv er det lange pedagogiske tradisjoner som ser på et slik kunnskapssyn som en integrert del av ulike praksiser vi som mennesker deltar i, både i skolesammenheng og utenfor. Sosiokulturelt inspirerte forskere er opptatte av å forske på hvordan samspillet mellom individuelle, kulturelle og sosiale forhold kan spille inn på utvikling og læring hos mennesker (Lillejord, 2013, s. 178). Menneskelig aktivitet, interaksjon og dialog mennesker imellom er sentrale trekk i de sosiokulturelle perspektivene på læring (Lillejord, 2013, s. 178). For en lærer kan dette innebære at elever arbeider sammen for å løse oppgaver, og at læreren opptrer som en

veileder i arbeidsprosessen med tilbakemeldinger underveis i arbeidet. Det er en fordel at lærere har kunnskaper om hvordan han skal legge til rette for produktive læringsprosesser, slik at elevene ikke bare lærer av læreren i undervisningen. Et viktig moment er at læreren evner å organisere et velfungerende læringsfelleskap hvor arbeidsmåtene er tilrettelagt slik at elevene kan arbeide på måter som hjelper elevene til å lære av hverandre. En grunnleggende tanke innenfor sosiokulturell teori er at vi først lærer sammen andre, deretter lære individuelt, og til slutt kunne delta og være bedre rustet for læring i det sosiale læringsfelleskapet Lillejord (2013, s. 178-179). Forskning sier at relasjonen mellom lærer og elev er en særdeles viktig faktor for at eleven skal lære. Elevene som har en mindre god relasjon til læreren tilpasser seg skolen dårligere sammenlignet med elever som har god relasjon til læreren (Lillejord, 2013, s. 184).

Et sosiokulturelt perspektiv i kroppsøvingssammenheng er at elevene konstruerer fagkunnskap i samhandling, med veiledning fra læreren. Samhold og fellesskap er viktige momenter i kroppsøvingundervisningen. Ved å gjøre kompetansen klar for elevene, altså at målene og kriteriene er kjent for elevene, som også inkluderer elevene, kan være et sosiokulturelt perspektiv (Engvik, 2016, s. 198).

4 Forskningsdesign og analyseprosess

I kvalitativ forskning er det viktig å tydeliggjøre og begrunne valg som er gjort, for at leseren skal få en forståelse av forskningsprosessen, noe Thagaard (2018, s. 189) beskriver som en transparent forskningsprosess. I dette kapitlet vil vi redegjøre for studiens vitenskapsteoretiske forankring, og kvalitativ forskning. Deretter skal vi begrunne valg av datainnsamlingsmetode, og avslutningsvis redegjøre for valg i analyseprosessen i vårt masterprosjekt.

4.1 Studiens vitenskapsteoretiske forankring

I masterprosjektet søker vi svar på hvilke vurderingspraksiser kroppsøvingslærere anvender på mellomtrinnet. Hensikten er å gå i dybden på fire læreres forståelse av vurdering og deres grunnlag for vurdering. Sosialkonstruktivisme er et verdenssyn hvor menneskers oppfattelse av virkeligheten er i konstant endring og er sosialt betinget. Dette handler om at kunnskap konstrueres i form av opplevelser og situasjoner mennesker befinner seg i (Postholm, 2010, s. 34). Kjernen i sosial konstruktivisme er at den sosiale virkelighet er konstruert og gjenskapes gjennom handlinger og samhandling mellom mennesker (Ringdal, 2013, s. 44). Derfor ville vi konstruere kunnskapen i samarbeid med informantene i prosjektet. Siden vårt forskningsspørsmål handler om hvilke vurderingspraksiser som anvendes, så vi det som hensiktsmessig å samhandle med lærere for å få en dypere innsikt i deres kunnskap og erfaringer om vurdering i kroppsøving. De fleste vitenskapene er empiristiske eller erfaringsbaserte, hvor vitenskapelig kunnskap konstrueres gjennom et samspill mellom teori og observasjoner av virkelighet (Ringdal, 2013, s. 38). Det vil si at ideer og begreper så vel som organisasjoner og politiske institusjoner er sosiale konstruksjoner, selv om de kan opptre som objektiv virkelighet (Ringdal, 2013, s. 44). Det sosialkonstruktivistiske synet kan virke frigjørende ved at ideer eller forhold i samfunnet kan forbedres, siden det er skapt av oss (Ringdal, 2013, s. 44). Vi har valgt å bruke intervju, som også er en sosial samhandling for å tilegne oss kunnskap, dette vil vi komme nærmere inn på i kapittel 4.3. Vi søker kunnskap og erfaringer om vurdering i kroppsøving i sosial samhandling med lærere, det gjør at vår studie befinner seg innenfor det sosialkonstruktivistiske perspektivet.

4.2 Kvalitativt forskningsdesign

I kvalitativ forskning er en målsetting å oppnå forståelse av sosiale fenomener. En kan tilegne seg kunnskap og forståelse om de sosiale fenomenene gjennom kontakt med informanter. Kvalitative metoder egner seg til å undersøke temaer hvor det er begrenset med forskning fra før (Thagaard, 2018, s. 11-12). Innenfor kvalitative metoder er det vanlig å benytte seg av intervju. Fordelen med intervju som innsamlingsmetode er at forskere kan få detaljert informasjon om spesifikke tema (Grønmo, 2016, s. 126). For at vi skal ha mulighet å innhente nødvendig informasjon fra informantene, er det fordelaktig å skape en samarbeidsrelasjon med våre informanter (Danielsen, 2013, s. 140). Ved å stille åpne spørsmål i en intervjusituasjon, gir det informantene stor grad av frihet, og kan svare utdypende. Som nevnt i kapittel 4.1 mener vi at kunnskapen vi er ute etter konstrueres i en sosial interaksjon, som i vårt tilfelle er i intervjusituasjonen med informantene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17).

4.2.1 Strategisk utvalg

Spørsmålet om hvem en som forsker skal få informasjon fra, handler om å definere utvalget undersøkelsen baserer seg på. Vår kvalitative studie baserer seg på strategisk utvalg. Dette handler om å velge deltakere som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiv (Thagaard, 2013, s. 60). I forkant av masterprosjektet reflekterte vi over hvilke informanter vi ønsket å kontakte. Lærere med utdanning i faget, beskriver Grønmo (2016, s. 126) som en «ekspert-gruppe». Vi ønsket lærere som hadde utdanning innenfor kroppsøvningsfaget, men også lærere vi visste var engasjert i faget, lærere som “brant for faget”.

Vi kontaktet noen av informantene via mail, og andre via en uformell samtale på telefon, der vi snakket om vårt prosjekt, og om det kunne være av interesse å delta. Deretter kontaktet vi rektorene på de ulike skolene for å undersøke om informantene kunne være med på prosjektet. Det er viktig å påpeke at vi har kjennskap til våre informanter fra før og vi benyttet oss dermed av noe Christoffersen og Johannesen (2012) beskriver som et eksisterende sosialt nettverk. Å bruke eget nettverk kan være en nyttig måte å få tak i grunnleggende informasjon på, og tillit kan være en faktor for at informantene deler viktig informasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53). Uten denne relasjonen eller tilliten kan det hende at vi som forskere går glipp av informasjon som

kunne være relevant for vårt forskningsspørsmål. Vi laget et informasjonsskriv hvor vi ga en kort presentasjon av vårt prosjekt. I informasjonsskrivet uttrykte vi at ønsket var å forske på hvilke vurderingspraksiser lærere på mellomtrinnet anvender. Vi sendte det til rektorene og informantene på de aktuelle skolene. Etter godkjenning fra rektorene, sendte vi samtykkeskjema til informantene i forkant av intervjuene. Informantene våre jobber på mellomtrinnet og har kroppsøvingsfaget på de aktuelle skolene de jobber på, noe som var nødvendig for vårt prosjekt. På grunn av at kvalitative intervju er omfattende, valgte vi å begrense utvalget til fire informanter. Vi valgte lærere med tanke på å få varierte erfaringer. En av lærerne har lang erfaring og har jobbet med kroppsøving i omtrent 20 år. En annen har jobbet ca. 6 år, mens 2 lærere er relativt nyutdannede. I resten av oppgaven vil informantene få fiktive navn, henholdsvis: Kari, Per, Ola og Espen.

4.3 Semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode

I følge Thagaard (2018, s. 89) er intervju et fleksibelt redskap for å samle inn data og gir fordelaktig rom for spontane meningsutvekslinger og retningsforandringer. Kunnskapen skapes i møte mellom forsker og forskningsdeltakere. I et forskningsintervju skal en utvikle kunnskap knyttet til en bestemt tematikk, og det er vanligvis forskeren som leder intervjuet med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmål for den aktuelle studien. Forskningsintervjuet vil gå i dybden innenfor et bestemt tema, i motsetning til den spontane hverdagssamtalen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Thagaard (2018, s. 91) skriver at et delvis strukturert intervju er den mest brukte formen for intervju i en kvalitativ studie. Semistrukturerte intervju handler om at forskeren skal forstå informantens perspektiv. Forskeren har forberedt tema og spørsmål på forhånd, men rekkefølgen av spørsmålene har mindre betydning. Målet med et semistrukturert intervju er at samtalen skal være dynamisk, slik at spørsmålene stilles naturlig og at informanten selv kan introdusere egne tanker og temaer som ikke var tenkt på forhånd. Forskeren kan bygge videre på eventuelle svar som ikke var planlagt, men som kan være hensiktsmessig for å svare på forskningsspørsmålet. Begge parter i intervjuet forsøker å skape mening i det samtalen dreier seg om (Thagaard, 2018, s. 91). Vi har valgt å benytte oss av semistrukturert intervju som metode. På den måten fikk vi frihet til å undersøke lærernes erfaringer og tanker uten at selve intervjuet hadde en streng struktur. Vi ønsket at intervjuet skulle ha flyt og mulighet til å kunne veksle mellom spørsmålene vi hadde laget på forhånd, slik at informanten kunne ytre det de ville angående de temaene vi snakket om (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). I tillegg vil en delvis strukturert

tilnærming av intervju gi oss fordelene ved å kunne sammenligne svarene vi får hos informantene, fordi at alle intervjupersonene har svart på de samme spørsmålene (Thagaard, 2018, s. 91).

4.3.1 Utvikling av intervjuguide.

Da vi startet prosessen med å utvikle en intervjuguide tok vi utgangspunkt i vårt forskningsspørsmål, og hadde fokus på åpne spørsmål. En av våre veiledere tipset om FIVIS-rapporten, som hadde en utformet intervjuguide. Vi brukte en del av spørsmålene fra rapporten som var relevant for vårt forskningsprosjekt. Vi supplerte med egne spørsmål etter en gjennomgang av teori og forskning. I første omgang endte vi opp med mange spørsmål uten struktur. Vi testet intervjuet på hverandre og fant ut at vi måtte strukturere og ble i tillegg oppmerksom på måten vi stilte spørsmålene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 201) skriver at forskere må være bevisst over hvordan spørsmålene stilles på grunn av at det kan påvirke informantenes svar. Etter å ha testet intervjuguiden noen ganger, endte vi opp med fire formål: begrepsforståelse, vurderingspraksis, vurderingskompetanse og læringsprosesser. Spørsmålene åpnet opp for at informantene kunne gå i dybden på de ulike formålene. I det følgende skal vi gi tre eksempler på spørsmål vi stilte i de ulike kategoriene, og et oppfølgingsspørsmål:

- Hva legger du i begrepet underveisvurdering? (begrepsforståelse)
Et slikt åpent spørsmål kunne kvalitetssikre om lærerne hadde en god begrepsforståelse om de ulike temaene.
- Hvordan gir du tilbakemeldinger? (vurderingspraksis)
Dette spørsmålet gjorde at vi fikk innsikt i hvordan lærerne gir tilbakemeldinger i ulike vurderingssituasjoner.
- Hvordan ser du på din egen vurderingskompetanse? (vurderingskompetanse)
Spørsmålet gir oss nødvendig informasjon om lærernes vurderingskompetanse, og oppmuntret informantene til å dele erfaringer og tanker.
- Kan du utdype? (oppfølgingsspørsmål)
Noen ganger var det naturlig å stille oppfølgingsspørsmål, for å få et mer grundig svar om interessante temaer

Intervjuguiden fungerte som et hjelpemiddel for å innhente nødvendig informasjon i intervjusituasjonen. Vi fokuserte som nevnt på å formulere åpne og relevante spørsmål for å skape

en dynamisk samtale med informantene. Vi stilte også oppfølgingsspørsmål der det var naturlig, for noen ganger tok samtalen en uventet retning (Thagaard, 2013, s. 104).

4.3.2 Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuene, sendte vi intervjuguiden til alle informantene på mail. På den måten hadde lærerne mulighet til å forberede seg hvis de ønsket det. Som nevnt tidligere hadde vi kjentskap til informantene fra før, og en god relasjon eksisterte allerede. Det kan gjøre at maktstrukturen mellom forsker og informant utjevnes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Vi intervjuet alle informantene på deres arbeidsplass i trygge omgivelser, som Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) mener kan øke sjansene for gode intervjuer. I gjennomføringen av intervjuene brukte vi en lydopptaker slik at alle samtaler ble tatt opp. Fordelen er at alt kan spilles av flere ganger og at det blir mulig å transkribere intervjuene (Thagaard, 2013, s. 112). Vi startet alltid intervjuene med generell informasjon, som hvordan intervjuet ville foregå, og spurte om hvilken utdanning de hadde innenfor kroppsøvfingsfaget og hvor lang arbeidserfaring de hadde. Vi stilte de samme spørsmålene fra vår intervjuguide til alle informantene, men oppfølgingsspørsmål og en fri flyt i intervjuet gjorde at rekkefølgen i spørsmålene ble forskjellig i det ulike intervjuene. Likt utgangspunkt i intervjuguiden gjorde at vi fikk svar på det vi var ute etter, og den fungerte som et godt verktøy i samtaler. Oppfølgingsspørsmålene gjorde at vi fikk andre spennende svar som vi ikke kunne forutse. Vi gjennomførte intervjuene sammen og hadde på forhånd bestemt hvem som skulle lede intervjuene og stille de planlagte spørsmålene. Ved å gjøre det på en slik måte kunne den som ikke hadde hovedansvaret for intervjuet konsentrere seg om informantens svar, og stille gode oppfølgingsspørsmål. Vi kunne ha fokus på de planlagte spørsmålene, mens vi fikk med oss nyanser som åpnet for oppfølgingsspørsmål. Vi oppbevarte intervjuene på en forsvarlig måte, som oppfylte kravene for etiske retningslinjer som skrevet i 7.1. Vårt inntrykk var at informantene stilte godt forberedt og var interessert i å bidra med kunnskap og erfaringer knyttet til vårt prosjekt.

4.4 Analyseprosessen

Vi har analysert datamaterialet som er innhentet gjennom semistrukurerte intervju. Vi har som nevnt intervjuet fire informanter med relevant utdanning innenfor kroppsøvfingsfaget. I prosjektet har vi vekselvis benyttet oss av temasentrert analyse av Thagaard (2018, s. 171-172) og Nilssen (2012, s. 78-79) sin kategoriutvikling. Temasentrert analyse handler om at vi som forskere må rette

oppmerksomheten mot temaer som er representert i vår studie. Det som er hovedpoenget med analysen er å gå i dybden på hvert enkelt tema. I analyseprosessen har vi lest igjennom hvert intervju og merket oss tema som var av særlig interesse, avvikende eller går igjen i materialet. Deretter sammenlignes data fra deltakerne for å få en dypere forståelse. Enten det er likheter eller ulikheter. For å kunne sammenligne må en lage koder og klassifisere dataene på enhetlig måte (Thagaard, 2018, s. 171-172).

4.4.1 Hermeneutisk tilnærming

En hermeneutisk tilnærming innebærer at en som forsker fortolker informantens handlinger og ytringer gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold. Det legges vekt på at det ikke finnes en enkelt sannhet, men at ytringer fra informantene kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2018, s. 37). I vårt tilfelle anvender vi en hermeneutisk tilnærming da vi tolker de ulike informantenes ytringer og erfaringer knyttet til hvilke vurderingspraksiser kroppsøvingslærere på mellomtrinnet anvender. Hermeneutikken bygger også på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av at den sammenhengen vi studerer er en del av en helhet (Thagaard, 2013, s. 41). Det er viktig å legge til at vår forforståelse for temaet kan ha en innvirkning for hvilke resultater som fremkommer i dette studiet. I hermeneutiske analyser vil fortolkningen til forskerne ikke bare baseres på den spesifikke forståelsen av studien. Det kan omhandle forskerens egne erfaringer, betraktningmåter eller teoretiske referanserammer (Grønmo, 2016, s. 393). Fordelen med at vi har utdanning innenfor kroppsøving og at vi begge brenner for faget, kan være at vi vil gjøre et grundig arbeid i forhold til intervjuet og spørsmålene. I tillegg vil vårt teoretiske bakteppe være relevant i arbeidet med en master innen kroppsøvingsfaget. En ulempe kan være at vi har et forutinntatt syn på hvordan en skal drive med vurdering i kroppsøving. Det kan legge føringer i intervjusituasjonen, som kan være begrensende for hva informantene får mulighet til å dele. Tolkningen av resultatene kan også bli påvirket av vår forforståelse. Vi trodde på forhånd at underveisvurdering og kompetansemål ville være et fokusområde som kom til å bli vektlagt av våre informanter.

4.4.2 Transkribering av intervjuer

Ifølge Nilssen (2012, s. 47-48) er det ideelle å transkribere så raskt som mulig etter opptaket er gjort og helst før nye intervjuer gjennomføres. Av praktiske hensyn ble dette vanskelig for oss å gjennomføre på grunn av at de fire intervjuene ble gjennomført på to dager, og tiden ble en utslagsgivende faktor. Vi startet å transkribere intervjuene sammen, fordi vi ville ha en felles

forståelse av datamaterialet. Underveis i arbeidet skjønnte vi at det var mer hensiktsmessig å transkribere to intervjuer hver, for å spare tid. I transkriberingsprosessen hørte vi på lydopptakene og leste gjennom alle intervjuene sammen, for å sikre oss at begge hadde fått med seg alt og at begge skulle bli kjent med datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 152). Vi valgte også å transkribere lydopptakene på bokmål for å gjøre intervjuene mer leservennlig og forståelig. Vi satte ned hurtigheten på lydopptaket og spolte tilbake for å få med alle ordene fra intervjuene. I tillegg noterte vi ned småord og uttrykk som eeehm, mmmh, ja og nei, noe Nilssen (2012, s. 49-50) beskriver som ord der informanten enten kan være usikker eller må tenke seg om.

4.4.3 Analyse av intervjuer

I etterkant av intervjuene satt vi igjen med ca. 3 timer med intervju som utgjør hovedkilden for vårt datamateriale. Vi leste gjennom de transkriberte intervjuene på nytt for å oppdage nye mønstre i datamaterialet og bli bedre kjent med det (Thagaard, 2018, s. 152). Ifølge Thagaard (2018, s. 154, 172) har vi benyttet oss av en deduktiv tilnærming, ved at vi har forskningsspørsmålet som utgangspunkt. Intervjuguiden hjalp oss å begrense innholdet til vurdering i tilnærmingen til kodingen og kategoriseringen av datamaterialet. Før vi startet med kodingsprosessen hadde vi ideer til både koder og kategorier som kunne oppstå med utgangspunkt i teori om vurdering. I arbeidet med empirien fikk vi bekreftet antatte koder. I tillegg var vi oppmerksom på at vi måtte gjennomgå datamaterialet uten et teoretisk fokus. Det var utfordrende, men i prosessen fikk vi andre koder med utgangspunkt i selve datamaterialet, og vi kan derfor argumentere for at vi har hatt både en deduktiv og induktiv tilnærming til datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 172). Vi skrev ut forskningsspørsmålet og hang det over arbeidsplassen for å holde fokus om tema i kodingsprosessen.

Det første steget i analyseprosessen var å laste opp de ferdigtranskriberte intervjuene i programmet NVIVO, hvor vi begynte med åpen koding. Nilssen (2012, s. 79) skriver at åpen koding handler om at forskerne leser gjennom intervjuene og koder med et åpent sinn, og det var denne fremgangsmåten vi brukte i alle fire intervjuene. I prosessen settes det navn eller koder på ytringer som informantene gir uttrykk for, og forskerne kan sitte igjen med mange koder. Vi kodet utsagnene til informantene for å få orden på datamaterialet. I det følgende skal vi beskrive noen eksempler på hvordan vi gjennomførte åpen koding:

Sitat:

Den skjer stort sett i gymtimene, men nå har jeg som oftest klassene i flere fag, så noen ganger er jeg og hvisker litt i øret til dem i en mattetime eller norsktime senere på dagen, når jeg har sett noe i gymmen som jeg synes var veldig bra. Det kan ha med at en som er god i basket i en gymsstime ikke bare dribler, men jeg ser at han involverer medelevene, så får den eleven tilbakemeldinger på det. Du viser veldig god holdning til en lagidrett og du tar med de andre, du tar med de andre du. At jeg prøver å styrke dem på det. Selv om det er flott at dem kan drible.

Åpne koder:

Observasjon i kroppsøvingstime, tilbakemelding senere på dagen, vurdering av prestasjon, elev inkluderer andre, muntlig tilbakemelding, holdning, ros.

Sitatet ovenfor inneholdt mange koder, men i kodingsprosessen varierte lengden på sitatene og antall koder som tilhørte utsagnene. Denne fremgangsmåten brukte vi i kodingen av de fire intervjuene, og etter prosessen ble det i overkant av 100 koder per intervju. Det er viktig for oss å presisere at kodene vi laget kan komme som et resultat av vår forforståelse av teori og i sammenheng med våre erfaringer (Nilssen, 2012, s. 87).

Det neste steget i analyseprosessen var å strukturere kodene for å gjøre det datamaterialet håndterlig (Nilssen, 2012, s. 79). Etter å ha gjennomgått kodene, sorterte vi de i ulike kodene innenfor kategoriene som var sentrale for vårt hovedtema. Det tilsvarer en temasentrert tilnærming til datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 171-172). Vi brukte programmet NVIO som hjalp oss til å strukturere og sammenfatte gjentakende koder. Eksempelvis var kodene muntlig tilbakemelding, tilbakemelding senere på dagen og umiddelbar tilbakemelding. Disse kodene handler om tilbakemeldinger, på ulike tidspunkter, som gjorde at vi fikk kategorien tilbakemeldinger. Ved å jobbe på denne måten laget vi til sammen 13 kategorier, for å gjøre datamaterialet mer overkommelig. Denne måten å rydde i datamaterialet kaller Nilssen (2012, s. 79) for aksial koding. Noen eksempler på kategoriene vi endte opp med var: *tilbakemelding*, *innsats*, *observasjon*, *oppsummerende vurdering*, *umiddelbar vurdering*, *utfordringer* og *innsats*.

I det neste steget i vår analyse ville vi forsøke å finne kjerne kategorier. Etter en dypere gjennomgang av det sorterte datamaterialet ble det tydelig at flere av kategoriene kunne slås sammen. *Tilbakemeldinger* og *observasjon* forekom ofte i sammenheng med at lærerne vurderte noe. Dermed kunne vi slå sammen kategoriene *observasjon*, *oppsummerende vurdering*, *umiddelbar vurdering* og *tilbakemeldinger* til kjerne kategorien *undervisningsvurdering*. Ifølge Nilssen (2012, s. 78) kalles dette for selektiv koding, og det representerer hovedtema for vårt

forskningsspørsmål. Etter å ha strukturert de fire intervjuene på samme måte, endte vi til slutt opp med to kjerne kategorier: *Underveisvurdering, innsats og mål*. I det følgende skal vi vise en tabell som oppsummerer hvordan vi jobbet med analysen av våre intervjuer og hvordan vi endte opp med våre kjerne kategorier.

4.4.4 Oppsummering av analyseprosessen

I etterkant av analysen av våre intervju kom vi fram til 2 kjerne kategorier. Kategoriene ble 1) *underveisvurdering* og 2) *innsats og mål*. Et eksempel på hvordan vi kom fram til den første kjerne kategorien blir beskrevet i tabell 1:

Sitat	Åpen koding	Aksial koding (Kategorier)	Selektiv koding (Kjerne kategori)
Den skjer stort sett i gymtimene, men nå har jeg som oftest klassene i flere fag, så noen ganger er jeg og hvisker litt i øret til dem i en mattetime eller norsktime senere på dagen, når jeg har sett noe i gymmen som jeg syns var veldig bra. Det kan ha med at en som er god i basket i en gymtime ikke bare dribler, men jeg ser at han involverer medelevene, så får den eleven tilbakemeldinger på det. Du viser veldig god holdning til en lagidrett og du tar med de andre, du tar med de andre du. At jeg prøver å styrke dem på det. Selv om det er flott at dem kan dribble.	<ul style="list-style-type: none"> -Observasjon i kroppsøvingstime -Tilbakemelding senere på dagen -Vurdering av prestasjon -Elev inkluderer andre -Muntlig tilbakemelding -Holdning -Ros 	<ul style="list-style-type: none"> -Observasjon -Oppsummerende vurdering -Tilbakemelding 	Underveisvurdering

Tabell 1

For å gjøre analyseprosessen oversiktlig, laget vi en tabell som tar for seg stegene i kodingen og kategoriseringen. Første steg var åpen koding av sitater, og kodene som ofte gjentok seg ble til kategorier. Videre så vi sammenheng i flere kategorier som vi sammenslo til kjerne kategorier. Det er viktig å presisere at tabell 1 bare inneholder et av mange sitater og noen av kategoriene som oppstod. I prosessen gjennomgikk vi alle sitatene på samme måte.

5 Tolkning og oppsummering av funn

I dette kapitlet skal vi presentere flere sitater som framkommer fra vårt datamateriale. Våre tolkninger av funn som fremkommer i analysedelen. Etter at vi var ferdig med analyseprosessen endte vi opp med to kjerne kategorier, som vi skal presentere i egne delkapitler. Vi skal tolke våre informanternes refleksjoner og erfaringer om hvordan de bedriver vurdering i kroppsøving på mellomtrinnet. Det er viktig for oss å presisere at våre tolkninger er såkalt hermeneutisk og derfor er våre tolkninger subjektive, som vil gi utslag for våre funn. Vi har valgt å dele kapitlet inn i to deler: 1) *Underveisvurdering* og 2) *innsats og mål*.

5.1 Kategori 1: Underveisvurdering

Ved å veksle mellom bruken av Thagaard (2018, s. 171-172) sin temasentrerte analyse og Nilssen (2012, s. 78-79) sin kategoriutvikling ble det tydelig at underveisvurdering synes å spille en stor rolle for hvilke vurderingspraksiser lærere anvender på mellomtrinnet. Funn viser at lærerne benytter seg av både formativ og summativ vurdering i sin underveisvurdering for å skape faglig utvikling for elevene. I tillegg er tilbakemeldinger en viktig faktor for underveisvurderingen lærerne driver. Videre skal vi presentere sitater fra våre informanter for å underbygge måten lærerne arbeider på. Vi starter med et sitat fra Espen:

«Jeg gir mye tilbakemeldinger, det er jo veldig mye underveisvurdering i barneskolen. Dem får beskjed underveis hvordan det går, jeg korrigerer og veileder, og forteller dem om fremdriften».

Vår tolkning av dette sitatet er at Espen vurderer elevene underveis i kroppsøvingstimene. Han formidler til elevene hvordan det går, og hvor de er i læringsforløpet. Deretter korrigerer og veileder han elevene der det trengs og inkluderer deretter elevene i videre læringsprosess. Espen forklarer tydelig at denne vurderingen foregår underveis, og ved at han korrigerer og veileder, må han ha gjort seg observasjoner om elevenes styrker og svakheter. Videre forsterker Espen sin egen påstand om vurderingen som foregår underveis i økta, da følgende ble sagt:

Underveisvurdering er noe man gjør underveis i en økt. Det er etter min mening den viktigste formen for vurdering vi som lærere kan gi da, i øyeblikket når det skjer. For det er da vi har størst sjanse for å korrigere og veilede.

Slik vi tolker det i Espen sitt utsagn, mener han nok en gang at vurderingen foregår i situasjonen, og han mener vurdering i øyeblikket er det viktigste for å støtte til faglig utvikling hos elevene. Det er i øyeblikket når en hendelse skjer, Espen mener det er størst sannsynlighet for at læring kan oppstå. Espen sin oppfatning av underveisvurdering ser ut til å samsvare med det Ola forteller:

Driver du med god underveisvurdering så kan du ta tak i ting umiddelbart å gi konkrete tilbakemeldinger til elevene underveis i en time, okei, «du må prøve å justere litt på det, eller prøv å gjør det på den og den måten», og kanskje de får det til å det skjer noe i løpet av en time da, og da er jo sjansen større for at de lærer. Jeg mener jo at på barneskolen er underveisvurderingen det viktigste av de to.

Vi tolker sitatet ovenfor som at også Ola benytter seg av vurdering underveis. Han snakker om noe han har sett underveis i en time, hvor en elev trenger veiledning. Videre korrigerer Ola eleven og veileder da at han gir tips til utførelsen av en prestasjon. Det kan tolkes som at Ola har identifisert en svakhet hos en elev underveis i en økt, og deretter brukt tilbakemeldinger for å hjelpe eleven videre. Ved hjelp av tilbakemeldingene Ola gir, kan det se ut som at han mener sjansen øker for at elevene lærer. Da Ola uttrykker at han «tar tak i ting umiddelbart» er det underveis i økta han vurderer. I neste sitat uttrykker Ola nok en gang viktigheten av vurdering som foregår underveis:

Hvis du klarer å gi den rette vurderingen, underveisvurderingen og tilbakemeldingene og på en måte, du klarer å formidle målet, og formidle hvor eleven er og hva som må til for å oppnå målet, det er jo da det skjer læring, men igjen er jo dette optimalt på papiret da med at du har et mål, okei, «eleven du er der og du må gjøre dette her for å nå dette målet». Og da skjer det jo læring, det er det jo ikke noe tvil om, men det er ikke så, du har jo mange elever og det skjer mye i en kroppsøvingstime å få tid til å bruke nok tid på hver enkelt elev, det er vanskelig, det er det.

I dette sitatet forklarer Ola at det er viktig å formidle til elevene hva som er målet, hvor de befinner seg i læringsprosessen og hva som må til for å oppnå ønsket mål. Videre beskriver Ola hvor eleven er i læringsforløpet. Det er et tegn på at Ola har gjort seg observasjoner på elevens ferdigheter underveis og benytter seg deretter av tilbakemelding, da han sier hva eleven må gjøre for å nå målet.

Noen av lærerne bruker også underveisvurdering på en oppsummerende måte. På spørsmål om når vurdering skjer, svarte Per følgende:

Den skjer stort sett i gymtimene, men nå har jeg som oftest klassene i flere fag, så noen ganger er jeg og hviker litt i øret til dem i en mattetime eller norsktime senere på dagen, når jeg har sett noe i gymmen som jeg synes var veldig bra. Det kan ha med at en som er god i basket i en gymtime ikke bare dribler, men jeg ser at han involverer medelevene, så får den eleven tilbakemeldinger på det.

Per forteller her at vurderingen han gjør stort sett skjer i gymtimene, altså underveis i økta. Samtidig kan det se ut til at denne læreren i tillegg vurderer elevene i etterkant av økta. Da Per forteller at han har samlet inn informasjon om en enkeltelev i en gymsøving og deretter gjort seg en vurdering av hendelsen. Videre ga han eleven en kommentar på det han hadde gjort, gjennom en muntlig tilbakemelding. Det fremkommer at Espen også benytter seg av oppsummering i sitt arbeid med underveisvurdering:

Jeg har jo litt tid, spesielt når de dusjer og da kommer elevene ut en og en og da får jeg litt tid til å prate litt med elevene. Om hvordan det går og slikt og hvordan jeg synes de har gjort det.

Vi tolker det slik at denne læreren bruker tiden i etterkant av undervisningen på en effektiv måte. Han har en samtale med elevene i etterkant av økta og gir elevene en kommentar om hvordan de har prestert etter en økt. Vurdering i form av oppsummering av hendelser kommer også fram i følgende sitat av Ola:

Når du har foreldresamtaler eller utviklingssamtaler der du må ha skrevet ned noen ord om hvor eleven står i faget, hvordan det har gått, hvordan dem ligger an i forhold til lærerplanen, samtidig hvordan dem ligger an i forhold til den lokale lærerplanen. Så det skjer jo hele tiden samtidig som du har noen fastsatte tidspunkt i skoleåret der du må ha klar en sluttvurdering som både skal til foreldrene og elevene også skal få vite om.

I sitatet ovenfor snakker Ola om en utviklingssamtale. Denne læreren har forberedt en skriftlig oppsummering av læringen til enkeltelever i forkant av samtalen. Her presenterer han sin vurdering av elevene, og forteller hvordan det har gått og hvor dem er i læringsprosessen. Vurderingen foregår i etterkant av hendelsene.

I arbeidet med vurdering snakker alle lærerne om tilbakemeldinger som blir gitt. Det neste sitatet er et eksempel på hvordan Kari benytter seg av tilbakemelding i underveisvurderingen:

«Så er det jo individuelle tilbakemeldinger slik som kanskje du må sette deg lengre ned på huk eller at du må stole mere på deg selv, eller være litt sånn, ha litt mere fart inn i rulla».

Vår tolkning er at Kari gir konkrete tilbakemeldinger på hvordan en elev kan utvikle en ferdighet innenfor et bestemt tema i kroppsøving. På den måten har læreren sett hva eleven gjør og vet hva som må til for å oppnå målet, og gir tilbakemeldinger som er støttende i eleven sin faglige utvikling. I neste sitat kommer hun med enda et eksempel på en tilbakemelding:

Tilbakemeldinger og stille litt spørsmål om hva kan vi gjøre for å gjøre det enda bedre da. For eksempel hvordan kan vi få til en kjappere pasning i basketball. Hvilke pasninger tar lengre tid? Hva kan være lurt å bruke når man spiller for å få litt fart. Okei, det kan være den og den pasningen. Så får elevene komme med innspill da, så.

Her tolker vi Kari det som at hun anvender spørsmål i tilbakemeldingene. Hun stiller åpne spørsmål som får elevene til å tenke over egne fremgangsmåter. Elevene får mulighet til å reflektere og blir veiledet i hvordan de kan ta ansvar for egen læring. Ola forteller om tilbakemeldinger og noen utfordringer:

Da prøver jeg så godt jeg kan å gi dem litt sånn spesifikke tilbakemeldinger, men jeg har jo tatt meg selv i at det fort blir sånn: «bra», «flott», «godt jobba», men ideelt sett skulle det vært mere spesifikt hva som er bra, hva som er godt jobbet, å gå inn på kanskje litt teknikk på en innsidepasning som var bra fordi at «du stivet av ankelen, og da traff du bra», eller «nå samarbeidet dere bra i kanonball med at dere pratet til hverandre», men jeg tar meg selv i at det ofte blir disse enkle kommentarene da underveis i økta.

Her tolker vi det som at Ola har kunnskaper om hva gode tilbakemeldinger er, men forteller at det ikke alltid er like enkelt å huske og gi de rette tilbakemeldingene. Samtidig kan det se ut til at Ola er bevisst på forbedringspotensialet i egen praksis rundt tilbakemeldinger. Årsaker kan være at det skjer mye i en kroppsøvingstime og det er mange elever som skal ha tilbakemeldinger.

5.1.1 Oppsummering av funn

I kategorien underveisvurdering var det tre funn som ble fremtredende. Et vesentlig funn er at underveisvurderingen blir gjennomført på to ulike måter. Den ene vurderingsmåten som var mest fremtredende foregår rett etter et hendelsesforløp, lærerne observerer underveis i kroppsøvingstimene, og veileder elevene umiddelbart. Den andre foregår i etterkant av prestasjoner gjennom oppsummering av læringen. Det tredje funnet er tilbakemeldinger. Alle informantene vektlegger ulike typer tilbakemeldinger, underveis og i etterkant av sin undervisning.

5.2 Kategori 2: Innsats og mål

Innsats

I intervjuene fremkommer det at alle informantene har fokus på innsats når de jobber med vurdering. Alle deltakerne hadde innsats som vurderingsgrunnlag, men Per viste seg å ha et ekstra fokus på området. På bakgrunn av at innsats var fremtredende hos alle ble det et funn. Da vi stilte følgende spørsmål: «Hva er avgjørende i din vurdering?» ble det uttrykt av Per:

Holdning til det vi holder på med, innsats. Ja. Altså hvis en elev, uansett hva vi holder på med kommer og sier at det her har jeg ikke lyst til og dette er så kjedelig, da har jeg jo det med i vurderingen, da viser denne eleven til meg at jeg kun har lyst å holde på med det som jeg syns er gøy. Å nemlig ikke har gode nok holdninger til å, så prøver jeg å snu om holdningene til den eleven, slik at jeg får eleven til å gjøre sitt beste, innenfor kroppsøving.

I dette utsagnet forteller Per at innsats er avgjørende for hans vurdering i kroppsøving, da han sier: «Holdning til det vi holder på med, innsats». Hvis elevene opplever en øvelse eller en time som kjedelig, er det tydelig at denne læreren har et fokus på hvordan han skal snu holdningene til elevene i positiv retning. Hvis elevene utviser gode holdninger, kan det se ut til at denne læreren mener at innsatsen øker når holdningene forbedres. I følgende sitat underbygges fokuset på innsats som vurderingsgrunnlag av Kari:

«Jeg mener at hvis elevene deltar og viser innsats og gjør sitt beste i de aktivitetene man legger opp til så kan man ikke be om noe mere enn det».

Her uttrykker Kari at det viktigste er deltakelse og at elevene gjør sitt beste. for å løse oppgavene læreren har lagt opp til i sin undervisning. Også Ola uttrykker at innsats er en viktig faktor i vurderingen:

Når jeg jobber som lærer i et fag som kroppsøving, så legger jeg litt i det her at de gjør sitt beste hele tiden, at dem prøver. Ikke at de nødvendigvis får det til og er den beste i timen da, men at de gjør det de kan ut i fra de forutsetningene de har. For du får jo veldig mange forskjellige grunnlag i en kroppsøvingstime. Eller forutsetninger hos elevene da, med tanke på at noen er jo kanskje ikke er vant til å bevege seg mye, noen holder på med mye aktiviteter på fritiden, så det blir jo litt sånn at du må klare å se den enkelte, så jeg legger mye i innsats og det å gjøre sitt beste og være positiv i kroppsøvingstimene.

Slik vi tolker sitatet til Ola legger han stor vekt på at elevene skal utvise positive holdninger og gjøre sitt beste i undervisningen. Selv om elevene ikke får til alt, men prøver og øver på det som er planlagt, kan det se ut til at det er med på å danne grunnlag for denne læreren sin vurdering. Ola forteller at han har et fokus på elevenes forutsetninger i kroppsøving, men når læreren vurderer, virker det som at innsats og positivitet gjelder. Vi velger å ta med nok et sitat som understreker vår oppfatning av at innsats er gjeldende som vurderingsgrunnlag da Espen uttrykker følgende:

«Jeg legger også veldig stor, spesielt i barneskolen er innsats viktig, og spesielt deres forutsetninger. Så de tingene jeg vurderer mest er jo innsats, og det de har fått beskjed om da i forkant av økta».

I sitatet ovenfor uttrykker Espen at han legger spesielt stor vekt på innsats og anser innsats som et viktig element i undervisningen og som vurderingsgrunnlag, slik vi tolker det. Espen har i tillegg til innsats også et fokus på at elevene gjør det han har instruert de til å gjøre, som et moment i sin vurdering. Avslutningsvis har Espen nok et sitat som underbygger vår forståelse av at innsats er viktig som et vurderingsgrunnlag:

«Men man snakker med dem i etterkant av undervisning også. Det går både på innsats og kompetansen og utvikling».

Vi tolker det slik at Espen etter endt undervisning oppsummerer timen og har innsats som et vurderingsgrunnlag. Han snakker også med elevene om hvor de står i forhold til kompetansen de innehar i kroppsøvfingsfaget, samt hvor de er i deres utvikling. Men først og fremst tolker vi innsats som et viktig moment i denne lærerens vurderingspraksis. Per forteller:

«Du viser veldig god holdning til en lagidrett og du tar med de andre, du tar med de andre du. At jeg prøver å styrke dem på det. Selv om det er flott at dem kan drible».

Vår tolkning av Per sitt sitat er at han vurderer elevens innsats. Han gir muntlig tilbakemelding på at eleven har vist god samarbeidsvilje og inkludering av andre elever i en lagidrett. Vi tolker at han prøver å styrke eleven ved hjelp av å løfte fram det positive som eleven gjør. I tillegg knytter han det positive opp mot en konkret hendelse som handler om læring. Det kan se ut til at Per prøver å styrke eleven når han gjør noe bra i en sosial kontekst, som legger opp til samarbeid.

Mål

En annen kategori som ble fremtredende i analysen var at kompetansemål spiller en rolle i vurderingsgrunnlaget til lærerne i vårt masterprosjekt. Alle lærerne brukte kompetansemålene som vurderingsgrunnlag, noe som er lovpålagt og nedfelt i opplæringsloven. Espen uttrykker følgende:

Jeg er opptatt av at de skal kunne dette om mål og forstå det. Det her med kompetansemål og hva det er. Jeg forteller de veldig tidlig da hva er kompetansemål og hvorfor. Hva er det dere skal kunne. Når dere er ferdig i 7.klasse. Det er jo det å forberede de på en slik måte går jo an. Og snakke med de om hva er kompetansemålene dere vil møte på ungdomsskolen. Hva er det egentlig forventet at dere skal kunne. Og den jobben må jo begynne allerede nå. Også er det jo individuelt hvor mye de bryr seg om det. Det er jo også de som har lyst å bli god i idrett, dem er jo mye mere mottakelig viser ofte mye mere interesse for vurderingen av eget arbeid.

Vi tolker det som at Espen synes det er viktig at elevene skal vite hva mål er og hvorfor det er viktig. Han forteller elevene tidlig hva et kompetansemål er og hva de skal kunne, både etter 7. klasse, men også hva de vil møte i ungdomsskolen. Det kan se ut til at han prøver å forberede elevene hele tiden på hva de skal lære med å snakke målene. Samtidig tolker vi det som om at denne læreren jobber aktivt med at elevene skal forstå målene som blir satt, og på den måten vil det bli lettere for elevene å vite hvor de er i læringsprosessen og hvordan de skal komme seg videre. Espens flittige bruk av kompetansemålene kommer også fram i følgende sitat:

Jeg bruker jo lærerplanen og kompetansemålene i forberedelsen av mine timer. De utgjør basis for hva timen skal inneholde og derfor har de også betydning for hvordan vurdering elevene får. Kompetansemålene sier noe om forventet kompetanse ved et tidspunkt. Og det er jo kompetansemålene jeg vurderer ut ifra. Jeg tar kompetansemålene så lager jeg mindre delmål eller læringsmål også blir elevene vurdert ut ifra det da. Og til sammen da skal dette utgjøre at de har oppnådd, hvis de har oppnådd målkompetanse i de ulike læringsmålene, så har de også oppnådd det i kompetansemålene. Så de bruker jeg jo. Aktivt.

Det kan se ut som at denne læreren har god forståelse om hva kompetansemålene dreier seg om. Han forteller at kompetansemålene er grunnleggende for hans vurderingsgrunnlag og beskriver samtidig hva meningen med kompetansemålene er. Videre deler han opp kompetansemålene i mindre delmål som elevene blir vurdert ut ifra. Vi tolker det som at han deler opp målene for å gjøre det lettere for elevene å nå hovedmålet. Han forklarer at hvis elevene klarer delmålene vil de til slutt oppnå hovedmålet som er kompetansemålet, og dermed vurderer han det som oppnådd kompetanse for elevene. Kari beskriver også hvordan hun deler opp kompetansemålene:

Også prøver man å dele det opp og finne aktiviteter som elevene kan gjøre, som går under det kompetansemålet da. Koble det sammen. Det gjør man. Dele opp målene til mindre deler. Ja, i dag skal vi prøve å gå dit på ski. I dag skal vi øve på å renne nedover eller bremse i nedoverbakke med ski på. Man formulerer jo ikke kompetansemålene direkte til elevene, det gjør man ikke. Ja også, nei, det er jo vanskelig, sånn sett. Det er slik jeg gjør det.

I dette sitatet tolker vi det som om at Kari har vurdert hvilke aktiviteter som er hensiktsmessig å bruke for at elevene skal oppnå utvikling og nå kompetansemålene. Måten hun gjør dette på er å dele opp kompetansemålene å finne aktiviteter innenfor delmålene som kan hjelpe elevene å oppnå kompetanse i kroppsøvingsfaget. I det kommende sitatet forteller Ola om utfordringer med vurdering i henhold til kompetansemålene:

Nei, jeg syns det er veldig utfordrende dette med vurdering. Det har jo litt med det at, du har lærerplan, eller felles mål i kunnskapsløftet, men så har du lokale lærerplaner som skolene lager selv og lærerne lager selv. Da blir det på en måte, du har ikke noen retningslinjer, og det blir mye

opp til den enkelte hvordan du driver vurderingen.

Vår tolkning av Ola sitt utsagn er at alle kroppsøvlingslærere har likt utgangspunkt i kompetansemålene, men når den lokale læreplanen skal utformes, blir den tolket individuelt. Det kan tyde på at Ola mener at det mangler klare kriterier for hvordan en skal utforme den lokale læreplanen, som videre fører til utfordringer med vurderingsarbeidet. På den måten blir vurderingsgrunnlaget opp til hver enkelt lærer. I sitatet mener vi det kommer fram at kompetansemålene i kroppsøvlingsfaget er lite konkret, som fører til at lærere i stor grad må gjøre egne tolkninger av læreplanen. De individuelle tolkningene kan føre til store ulikheter i vurderingen som blir gjennomført. I det siste sitatet fremhever Per vårt inntrykk av uklarhet om:

Altså i lærerplanen er en del av målene litt diffus, og da kan man jo bare svare ja det går bra. Dem syns det er gøy. Men du får ikke det egentlig skrevet at de kompetansemålene som står der foruten om svømming der du kan kjøre gjennom en test for å se om dem er svømmedyktig. Jeg kan ikke kjøre gjennom alle tre årene med kroppsøving, en test som viser meg at dem har nådd kompetansemålene. Men så er jo en del av de kompetansemålene litt diffus, og du kan egentlig bare si at, ja dem har vært ute og hatt friluftsliv, og dem har planlagt en overnatting i snøhule eller i telt. Men vi skriver det ingen plass. Og kanskje er det foreldrene som planlegger og pakker alt for dem, slik at dem har med seg det dem skal. Eller er det dem selv som tenker gjennom hva de må ha med?

Vår tolkning av sitatet er at Per opplever i likhet med Ola at kompetansemålene er vanskelige å tolke. Han forteller om utfordringer med å vurdere om elevene har oppnådd kompetansemålene. Innenfor svømming mener han at retningslinjer og kriteriene for vurderingen er tydeligere, og blant annet kan en test utføres for å finne ut om elevene har nådd kompetansemålene. Han uttrykker videre at kompetansemålene utenom svømming er utydeligere og det blir vanskelig å vurdere om elevene har oppnådd kompetanse innenfor ulike områder i kroppsøvlingsfaget. Vurderingsgrunnlaget på mellomtrinnet blir uklart på bakgrunn av at kompetansemålene er uklare. Det medfører at en som kroppsøvlingslærer får ulikt vurderingsgrunnlag på bakgrunn av subjektive tolkninger av kompetansemålene.

5.2.1 Oppsummering av funn

Innenfor denne kategorien ble et funn at lærerne har innsats som et sentralt vurderingsgrunnlag. Vi har som nevnt tidligere ikke spurt om innsats i intervjuene, men likevel ble det fremtredende i vårt datamateriale. Det kan også se ut til at forutsetninger blir tatt med i vurdering av innsats. Et annet funn er hva lærerne ser på som innsats: *elevene gjør sitt beste, prøver, være positiv, samarbeid, deltakelse, inkluderer andre*. Når det gjelder mål var det to sentrale funn. Det ene funnet var at

lærernes praksis var nokså lik. Alle har kompetansemålene som sitt vurderingsgrunnlag. For å nå målene og at elevene skal oppnå kompetanse, deler dem kompetansemålene opp i læringsmål. Det andre funnet var at lærerne opplevde kompetansemålene som utfordrende, på bakgrunn av at de fremstod som diffuse. Kompetansemålene blir sett på som uklar og til tider vanskelig å tolke. Diffuse kompetansemål gjør kriteriene for vurderingen utfordrende, som igjen kan føre til at vurderingen av elevene sin kompetanse vanskelig.

6. Drøfting

I dette kapittelet skal vi drøfte funnene fra analysekapittelet i lys av teori, forskning og egne tolkninger, for å svare på forskningsspørsmålet:

- *Hvilke vurderingspraksiser anvender utdannede kroppsøvingslærere på mellomtrinnet i kroppsøving?*

For å tydeliggjøre hvilke vurderingspraksiser kroppsøvingslærere bruker har vi valgt å dele drøftingskapittelet i to deler. Hver del vil belyse hver sin kjernekategori som ble fremtredende etter analysen. Kjernekategoriene 1) *underveisvurdering* og 2) *innsats og mål*.

6.1 Underveisvurdering

Funnene i vårt datamateriale viser at underveisvurdering er preget av både formativ- og summativ vurdering. Lærerne forteller om situasjoner underveis i kroppsøvingstimene og mener at det er underveis elevene har størst mulighet for å lære. Lærerne korrigerer og veileder elevene umiddelbart etter en hendelse, og forteller om fremdriften i læringsprosessen. Dette er i tråd med forskningen til Fjørtoft og Sandvik (2016, s. 28). De uttrykker at en vurdering er formativ når den gjennomføres underveis i et læringsløp og at lærer evner å oppdage sterke og svake sider hos eleven og kan hjelpe elevene til læring. Funnene viser at den beste muligheten for å gi korrigerende og veiledning til elever er underveis i en situasjon. Det viser seg også at fokus på å identifisere elevenes svake og sterke sider gjør at lærere kan hjelpe elever videre i læringsprosessen. Dette underbygges av Cizek som skriver om formativ vurdering (referert i Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 28). Når lærerne oppdager hva elevene trenger veiledning på, har de identifisert hvor eleven befinner seg og kan gi nødvendig tilbakemelding. Dette samsvarer med det Hattie (2013) skriver om å minske avstanden mellom hvor eleven er i læringsprosessen og hvor han skal (Hattie, 2013, s. 168). En annen dimensjon innenfor god underveisvurdering handler om at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventes. Våre funn viser at det å formidle til elevene: hva målet er, hvor de er i forhold til målet og hva som må til for å nå målet, øker sannsynligheten for å utvikle kompetansen til elevene. Dette stemmer overens med hva Utdanningsdirektoratet (2015a) legger fram som god underveisvurdering. Våre erfaring gjennom praksis, er det i stor grad formativ vurdering som foregår i kroppsøvingstimene på mellomtrinnet. Vi har i likhet med våre informanter

en oppfatning av at mesteparten av læring skjer underveis i et hendelsesforløp. På den måten gir det lærere store muligheter for å kunne gi veiledning om utviklingen til elevene, som gjør at de kan prøve ut det de har fått veiledning om. For at den formative vurderingen skal ha størst mulig effekt er det mye en som lærer må ta hensyn til. Elevene må føle seg trygg i undervisningen, slik at de tørr å prøve og feile. For det er gjennom at elevene prøver og feiler at lærere kan oppdage hva elevene trenger å forbedre. Det er viktig å tenke på at det kan være sårbart for elever å vise fram egenskaper de ikke mestrer og det blir dermed viktig for lærere å legge fram tilbakemeldingene på en gjennomtenkt måte. Sæle (2017, s. 190-191) beskriver det som egenskaper til en autentisk lærer.

Tidspunktet for når underveisvurderingen blir gitt er relevant for om vurderingen kan sees på som summativ eller formativ (Fjørtoft, 2016, s. 43). Summativ vurdering handler om at vurderingen kan være en kommentar på en prestasjon eller en oppsummering av endt læringsprosess. Funnene våre viser at lærerne oppsummerer timene, og gir muntlige tilbakemeldinger etter endt undervisning, som handler om hva elevene har gjort i læringsprosessen. De har også individuelle samtaler med elevene i etterkant av undervisning. Funnene viser også at lærerne oppsummerer hva elevene har lært og hvor dem er i læringsprosessen. Dette formidler de til foreldrene i utviklingssamtaler, som samsvarer med det Utdanningsdirektoratet skriver om arbeid med læreplan og mål i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016a). På en måte ser vi at utviklingssamtaler kan være summativ, men på en annen side skal lærerne også gi veiledning om hvordan elevene kan øke kompetansen i faget, som gir en formativ verdi. Dette er i tråd med hva Fjørtoft (2016, s. 42) skriver om summativ vurdering som handler om at lærer kan gi kommentar eller oppsummering i etterkant av en prestasjon, som både kan være formell eller uformell.

Våre funn viser at det er en overvekt av uformelle kommentarer i barneskolen. Lærerne som deltar i denne studien er slik vi ser det flinke til å veksle mellom formativ- og summativ vurdering. De evner å gi gode tilbakemeldinger underveis, og etter endt undervisning. De ser viktigheten av at elevene er klar over hva målet er og hva som må til for å hjelpe elevene videre. Lauvås (2018) skriver at det er viktig at lærerne evner å formidle til elevene hvilken vurderingsform elevene blir vurdert etter. Hvis elevene tror at vurderingsformen er summativ, kan elevene prøve å skjule det som er vanskelig, og vil på denne måten ikke dra nytte av den formative vurderingen (Lauvås, 2018, s. 26). Samtidig skriver han at summativ vurdering også kan ha en formativ verdi, ved at det blir gitt tilbakemeldinger eller kommentarer etter endt prestasjon. Kommentarene kan bli verdifulle

for elevene i senere arbeid, men det forutsetter at elevene forstår kommentarene som blir gitt (Lauvås 2018, s. 27). Våre funn viser at lærerne er bevisste på hvilke vurderinger de ser som hensiktsmessig i den gitte situasjonen. De oppsummerer timene, gir tilbakemeldinger underveis som kan være fremoverrettede, noe som samstemmer med hva Fjørtoft (2016) skriver om at underveivurdering kan inneholde både summativ- og formativ vurdering (Fjørtoft, 2016, s. 43).

Funn fra vår studie viser at tilbakemeldinger spiller en sentral rolle i arbeid med vurdering. Lærerne har stort fokus på at elevene skal forstå målene som blir satt og meningen med mål. Dette stemmer overens med hva Hattie (2013, s. 171-172) skriver om i det første tilbakemeldingsspørsmålet. Utdanningsdirektoratet klassifiserer også dette som god underveivurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Funnene viser også at det er mest verdifullt å gi tilbakemeldinger underveis, og at tilbakemeldingene har størst effekt rett etter en hendelse. Dette samsvarer med det Hattie (2013) skriver om det andre tilbakemeldingsspørsmålet, at det er hensiktsmessig å gi fremoverrettede tilbakemeldinger som handler om mål og mestringskriterier (Hattie, 2013, s. 171-172). Det fremkommer i våre funn at det gis tilbakemeldinger som handler om å få elevene til å reflektere og bli selvstendig i egen læringsprosess. Elevene skal se på læringen som en kontinuerlig prosess og lære seg selv hvor veien går etter at mål er nådd. Dette funnet kan sees i sammenheng med Hatties siste tilbakemeldingsspørsmål om «*Hvor går jeg videre?*» (Hattie, 2013, s. 171-172). Innenfor tilbakemeldingsspørsmålene viser funnene at lærerne gir tilbakemeldinger på ulike nivåer. Et eksempel er da Kari forteller at hun stiller reflekterende spørsmål om hvordan en kan «få til en kjappere pasning». I stedet for å fortelle elevene om den beste måten å avlevere en rask pasning, må de selv ta i bruk ulike metoder for å prøve å finne ut hva som går raskest. Dette samsvarer med det Hattie (2013) skriver om tilbakemeldinger på *selvregulering eller betinget nivå*.

Tilbakemeldinger på selvregulering eller betinget nivå er noe vi har erfaring med gjennom praksis og vikarlærerarbeid. Våre erfaringer med slike tilbakemeldinger er at elevene må reflektere over egne løsningsmetoder, fremfor at vi forteller nøyaktig hva elevene skal gjøre. Elevene får øve på selvstendig tenkning slik at vi ikke nødvendigvis må løse elevene gjennom oppgaven. Hvis vi som lærere alltid forteller hvilke metoder som er hensiktsmessige, vil det kunne føre til at elevene forventer å få servert løsningsmetoder, og ikke bruker selvstendig refleksjon. Vi har også opplevd at det ikke nødvendigvis er like enkelt å gi disse typene tilbakemeldinger som krever refleksjon hos elevene. En av grunnene kan være at lærere gir tilbakemeldinger hver dag til mange elever, og

på den måten kan en spare tid ved å gi elevene rett løsningsmetode. En annen årsak kan være elevenes evne til å ta imot tilbakemeldinger på *selvregulering eller betinget nivå*. Her kan alderen være en utslagsgivende faktor, for refleksjon over egne handlinger er krevende. I tillegg kan det hende at elevene ikke er vant til en klasseleder som stiller reflekterende spørsmål, og ikke har blitt utfordret på selvrefleksjon.

I sammenheng med tilbakemeldinger på ulike nivåer, blir klasseledelse viktig å trekke frem. I kroppsøving kan det til tider være kaotisk, og en konsekvens av det kan være at lærere fremstår som en autoritær klasseleder for å få kontroll. En slik klasseleder er opptatt av disiplin og regler, og dermed kan fokuset på gode tilbakemeldinger forsvinne på grunn av en enveis kommunikasjon (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 59). Videre er det viktig å påpeke at tilbakemeldinger på andre nivåer også kan være hensiktsmessig. Det kan være å bekrefte eller avkrefte for elevene om de utfører oppgaver på rett måte, eller gi tips til gode løsningsmetoder. For ved en kombinasjon av *korrektiv tilbakemelding* og tilbakemeldinger på *prosessnivå* (Hattie, 2013, s. 172-176) vil eleven vite om noe må endres, og ved konkrete tips til andre løsningsmetoder kan de prøve ut noe de mest sannsynlig ikke hadde kommet fram til på egen hånd. Dette kan sees i sammenheng med Vygotskys teori om den proksimale utviklingszone (Vygotsky, 1978).. Målene kan ikke være for enkle, men må tilpasses elevene slik at de har noe å strekke seg etter for å nå den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978, s. 86) og (Manger, 2013, s. 153). På den måten spiller tilbakemeldinger på ulike nivåer en rolle, for å minske avstanden mellom hvor eleven er og dit eleven skal. Derfor er det viktig at lærerne vurderer og tilpasser tilbakemeldinger til elevene slik at de kan nå målene i undervisningen.

Vi mener at det er bra å variere tilbakemeldingene innenfor de ulike nivåene til Hattie, men det er viktig å være bevisst på *individnivå* som omhandler ros. Funnene våre viser at det kan være lett å gå i «fellen» av å gi ros som tilbakemelding uten å knytte det til læring. Da Ola uttrykker følgende: «Da prøver jeg så godt jeg kan å gi dem spesifikke tilbakemeldinger, men jeg har tatt meg selv i at det fort blir sånn: bra, flott, godt jobba». Dette samsvarer med Engvik (2016, s. 198) som skriver om ukritisk bruk av ros. I følge Hattie (2013) er det viktig å skille mellom ros og tilbakemeldinger som påvirker læringen. Ros er lite informativt og kan ta fokus bort fra selve oppgaven, og føre til lavere innsats hos elevene, og spesielt hvis rosen ikke føles fortjent. På en annen side kan det være positivt å gi ros, men i rette mengder og når det er fortjent (Hattie, 2013, s. 175-177). Ola uttrykker i samme sitatet følgende:

men ideelt sett skulle det vært mer spesifikt hva som er bra, hva som er godt jobba, å gå inn på kanskje litt teknikk på en innsidepasning som var bra, fordi at du stivet av ankelen og da traff du bra.

Her viser Ola bevissthet over at egne tilbakemeldinger ideelt sett burde være mer konkret og omhandle læring. Lærerens refleksjon over egne tilbakemeldinger gjør at han blir bevisst på egen vurderingspraksis. Dette er i overenstemmelse med hva Engvik (2010, s. 204) som skriver at bevisstgjøring av egen vurderingspraksis gjør at kroppsøvingslærere kan bidra til at kroppsøvingslærere tar steget fra taus kunnskap til et tolkningsfellesskap.

6.2 Innsats og Mål

Funnene viser at innsats er et vurderingsgrunnlag hos alle lærerne. Dette er noe som står i Forskrift til opplæringslova (2018) § 3-3. Grunnlaget for vurdering i fag, avsnitt 2, som gjør at det er lovpålagt at lærerne skal vurdere innsats. Innsats er også et av områdene innen vurderingskompetanse som handler om at lærere skal ha innsikt i læreplanen og kompetansemålene (Engvik, 2010, s. 203-204).

Funn fra analysen viser at lærernes forståelse for vurdering av innsats handler om at elevene evner å: gjøre sitt beste, prøve, være positiv, samarbeide, delta, inkludere andre. Dette samsvarer med det Hansen og Jagtøien (2001, s. 281) skriver om hvilke kriterier som ligger til grunn for vurdering av innsats. For at lærerne skal ha mulighet til å vurdere innsats, må de vite hva som kjennetegner god innsats og hva som ligger i det begrepet. Slik funnene våre viser er det flere momenter som skal vurderes innenfor innsats. For at en kroppsøvingslærer skal få elevene til å utøve god innsats, mener vi at det ikke er nok med teoretisk innsikt. Læreren må i tillegg formidle sin egen kunnskap på en positiv, engasjerende måte, og vise interesse for faget og elevene. Dette samsvarer med det Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 65) beskriver som en god rollemodell. Slik vi ser det kan en god rollemodell sees i sammenheng med den autoritative lærer, som har nødvendig kontroll og samtidig evner å utvikle en god og støttende relasjon til elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 59-60). Kontroll og gode rutiner i organiseringen av en kroppsøvingstime er viktig for et trygt læringsmiljø. Vi er av den oppfatning at hvis en lærer skal ha mulighet til å vurdere elevene opp mot mål og innsats, er Brattenborg og Engebretsens beskrivelser nødvendig. Læreren som rollemodell og klasseleder er særdeles viktig for å fremme innsats og samarbeid hos elevene i tillegg til at de skal nå utformede mål. Dette samsvarer med at læreren har størst innflytelse på

elevenes læring (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 53). Funn viser at lærerne er opptatt av at læring skjer i en sosial kontekst. Dette fremkommer da Per uttrykker:

«Du viser veldig god holdning til en lagidrett og du tar med de andre, du tar med de andre du. At jeg prøver å styrke dem på det. Selv om det er flott at dem kan drible».

Dette sitatet fra funnene viser tegn på at Per har en sosiokulturell tilnærming ved at han prøver å styrke eleven på god samarbeidsvilje. Det kan gjøre at elevene blir oppmuntret til et læringsfellesskap hvor de arbeider og lærer av hverandre (Lillejord, 2013, s. 178). Samarbeidsevnen til denne eleven blir styrket ved å få en positiv tilbakemelding. Vi mener at sannsynligheten øker for at denne eleven vil fortsette med gode holdninger innenfor samarbeid, som gjør at læreren får et grunnlag for vurdering av innsats. Samarbeid er et vurderingsgrunnlag innenfor innsats, og derfor er det viktig at lærerne gir tilbakemeldinger og legger opp til aktiviteter som gir mulighet for samarbeid. På denne måten kan læreren opptre som veileder for elevene i læringsprosessen, og elevene vil kunne lære i en sosial kontekst. Her blir lærerens kunnskaper og kompetanse viktig for å tilrettelegge et godt læringsfellesskap (Lillejord, 2013, s. 179).

I veiledningen til læreplanen står det at lærere er lovpålagt å vurdere innsats, og at de ikke skal ta med forutsetningene til elevene i vurderingen, med mindre elevenes forutsetninger er en del av kompetansemålet. I veiledningen for læreplanen står det følgende:

I § 3-3 andre ledd første punktum er det utdypet hva som ikke kan trekkes inn i vurderingen i fag. Det er elevens forutsetninger, fravær eller forhold knyttet til orden eller oppførsel. Dette prinsippet må ses i sammenheng med § 3-3 første ledd. Det er unntak fra dette når læreplanen for faget inneholder kompetansemål som er knyttet til holdningene til eleven eller elevens forutsetninger. I kroppsøving er elevens individuelle forutsetninger innarbeidet i kompetansemålene. Når elevens forutsetninger er en del av kompetansemålet, vil de trekkes inn i vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2015b)

Med utgangspunkt i veiledningen skriver Vinje og Brattenborg (2016, s. 39-40) at det er utfordrende. Hvordan skal en lærer kunne forstå og skjønne hvilke elevforutsetninger som er tiltenkt de ulike kompetansemålene? Hvordan kan en lærer skjønne hvilke kompetansemål som er tenkt uten bruk av elevforutsetninger? Vil lærere vektlegge de samme elevforutsetningene? Elevens forutsetninger kan være svært varierende og i enkelte kompetansemål i kroppsøving kan det være hensiktsmessig å ta høyde for forutsetningene. Dette samsvarer med våre funn som viser at kompetansemålene er vanskelige å tolke på grunn av at de er diffuse. Det blir etterspurt felles

retningslinjer og kriterier for vurderingen. Siden kompetansemålene er lagt opp til subjektive tolkninger, er det ikke uventet at fokuset på vurdering er forskjellige. Funnene viser også at lærerne opplever å stå litt alene i hvordan de skal vurdere. Det er opp til hver enkelt lærer og tolke kompetansemålene og tilpasse målene slik at elevene kan oppnå den nødvendige kompetansen. På grunn av stor frihet i tolkning av kompetansemål er det hver enkelt lærer sin jobb å finne ut hvordan de skal vurdere elevene, noe lærerne i vår studie uttrykker som utfordrende. Det er i overensstemmelse med (Fjørtoft, 2016, s. 25). Fjørtoft (2016) skriver at skolens ansatte er pålagt å følge disse styringsdokumentene. Det er også lagt opp til at kompetansemålene gir lærerne et stort handlingsrom når det kommer til tilrettelegging for utvikling av elevenes læring (Fjørtoft, 2016, s. 25). Tar vi utgangspunkt i det Fjørtoft (2016) skriver om stort handlingsrom er det i tråd med våre funn. På grunn av at kompetansemålene er opp til lærernes tolkning, blir også vurderingsgrunnlaget individuelt. Det er forståelig at lærerne uttrykker at det mangler kriterier og retningslinjer, spesielt når kompetansemålene er diffuse. På en annen side kan det være en fordel at lærere kan bruke «skjønn», men det har vist seg at lærere tolker forskjellig som kan være årsak til ulike vurderingspraksiser. Det hevdes at tolkningen og bruken av skjønn i forhold til innsatsbegrepet og kompetansemål kan være problematisk ved at noen lærere godkjenner en elevforutsetning mens andre underkjenner de i forhold til tolkningen av kompetansemålene. Noen av elevforutsetningene kan være manglende talent, fedme/overvekt, religiøs overbevisning som hindrer aktivitet og bevegelse eller oppmerksomhetssvikt (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 42-43). På en side kan subjektiv tolkning gi utdannede kroppsøvingslærere stor frihet slik at de kan bruke sin kompetanse i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. Det kunne også vært en fordel med tydeligere retningslinjer og kriterier som et hjelpemiddel for lærere uten kompetanse i faget. Forskning viser at 60 prosent av lærerne som underviser i kroppsøving på grunnutdanningen ikke har kompetanse i faget (Sæle, 2017, s. 25). Med utgangspunkt i teori og våre funn kan vi argumentere for at lærerne i vår studie har god kontroll på hva som kreves av styringsdokumenter i forhold til vurdering av innsats og har et teoretisk bakteppe i deres vurdering av innsats.

Kompetansemålene i læreplanen er noe kroppsøvingslærere er pålagt å følge og det er nedfelt i forskriftene til opplæringsloven. Våre funn viser at lærerne har fokus på at elevene skal forstå hva mål er, hvilket mål de skal jobbe mot, og hvorfor de jobber mot målet. Forståelsen av hva kompetansemålene er blir formidlet til elevene, og hvordan elevene kan jobbe mot målene. Ikke uventet er kompetansemålene grunnlaget for undervisningen for lærerne, og det danner basis for

hva de også skal vurdere. Dette samsvarer med hva Wølner (2013, s. 144) skriver om arbeidet med læreplan og kompetansemål og hva Forskrift til opplæringslova (2018) §3-1 sier. Funne viser at lærerne har relativt lik vurderingspraksis i arbeidet med kompetansemålene. Kompetansemålene deles opp i læringsmål, og deretter skal elevene oppnå kompetanse i de ulike læringsmålene som kombineres slik at de overordnede kompetansemålene blir nådd. Dette er i tråd med hva Utdanningsdirektoratet (2016b) skriver om at det i flere sammenhenger kan være hensiktsmessig å dele opp kompetansemålene i læringsmål og anvende flere delmål for å oppnå overordnet mål. (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

Vi mener at lærere som skal jobbe i kroppsøving må ha god vurderingskompetanse. Med god vurderingskompetanse innebærer det å ha kunnskap om vurdering, kunne utføre vurderingen på en faglig god måte, og samtidig forstå om vurderingen foregår formativt eller summativt (Fjørtoft og Sandvik, 2016, s. 17). Vi mener at hvis en kroppsøvingslærer har god vurderingskompetanse, evner han å se eleven og hvor de er i læringsprosessen. De vil også vite hva som må til for å støtte eleven i videre læring gjennom hensiktsmessige tilbakemeldinger, som kan sees i direkte sammenheng med den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978, s. 86).

På bakgrunn av våre funn, fremkommer det at kroppsøvingslærere har et bredt, muligens bredere vurderingsgrunnlag sammenlignet med andre fag slik Engvik (2010, s. 202-203) skriver. Dette handler om at kroppsøvingsfaget har flere ulike målperspektiver og mange kriterier som skal vurderes. Faget er allmendannede, som omhandler å fremme god helse og mestringsglede gjennom friluftsliv, dans, lek og idrett (Engvik, 2010, s. 202-203). Faget har også et formål om livslang bevegelsesglede for elevene, noe som krever at en kroppsøvingslærer skal inspirerer og gi elevene motivasjon til å bevege seg utenfor skolens rammer. På bakgrunn av at kroppsøvingsfaget er såpass kompleks, er vurderingskompetansen spesielt viktig slik at lærere kan støtte og veilede eleven videre i læringsprosessen. Vurderingskompetansen innebærer også at lærerne har en god vurderingspraksis. Vurderingspraksis er individuelt rettet, men blir også påvirket av hvordan den enkelte skole sin kultur for vurdering er (Engvik, 2010, s. 202-203).

Funnene fremhever at lærerne har en god forståelse av læreplanen og kompetansemål. Lærerne har en vurderingspraksis som ivaretar det opplæringsloven krever av dokumentasjon og vurdering. De driver formativ og summativ vurdering, og gir varierte tilbakemeldinger tilpasset vurderingsformen, samtidig som de vurderer innsats. Vurderingskompetanse innebærer at læreren

evner å oppdage hvilket faglig nivå elevene befinner seg. En lærer skal kunne innhente nødvendig informasjon slik at han kan vurdere, og utføre vurderingen på en faglig hensiktsmessig måte, og forstå hvilken kontekst vurderingen forgår i (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 17). Tar vi utgangspunkt i hva Fjørtoft og Sandvik skriver og hva Utdanningsdirektoratet (2016b) uttrykker, kan vi argumentere for at våre funn viser at lærerne har en god vurderingskompetanse og læreplanforståelse. Ved at lærerne ser sammenheng mellom læreplan og vurdering gjør at vi kan argumentere for at deres vurderingspraksis styrkes.

6.3 Vurderingspraksis for livslang bevegelsesglede

Våre hovedfunn gir oss grunnlag for å ta en viktig diskusjon om formålet til kroppsøving, som er livslang bevegelsesglede og kroppsøving som et allmenndannende fag. Selv om lærerne i vår studie synes å ha god vurderingspraksis, fremkommer det at de har ulikt hovedfokus på hva de vektlegger i vurderingen. Det ulike fokuset kommer som sagt av subjektive tolkninger av kompetansemålene, som kan føre til ulik vurdering av elevene. Hva skjer med elevene når de må forholde seg til mange ulike kroppsøvingslærers subjektive tolkninger og av gjennom et langt skoleliv. Her må elevene forholde seg til ulike vurderingspraksiser i form av forskjellige nivåer av tilbakemeldinger, summative og formative vurderingstyper og elevvurdering, alt avhengig av hva lærerne anser som viktig. Et eksempel kan være at elever som tror de blir vurdert summativt, skjuler det de ikke mestrer, slik at formativ vurdering blir begrenset (Lauvås, 2018, s. 26). Derfor kan en argumentere for at en lærers tydelighet og formidlingsevne spiller en sentral rolle, som kan sees i sammenheng med en autoritativ lærer. At det eksisterer en toveis kommunikasjon, og at elevene føler seg trygge og ivaretatt i undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 59-60). Sannsynligheten er stor for at elevene møter ufaglærte vikarer eller lærere med kompetanse i andre fag som er satt til å undervise i kroppsøving. Det utvider ytterligere de ulike vurderingspraksisene elevene må forholde seg til (Sæle, 2017, s. 25). Som nevnt tidligere etterspurte lærerne retningslinjer og kriterier for vurderingsgrunnlaget. Muligens kan nettopp tydeligere retningslinjer og et felles overordnet mål for skolene i vurderingsarbeidet være hensiktsmessig. På den måten kan det gi et bedre grunnlag for at lærerne vet hvordan vurdering kan brukes for å ivareta fagets formål. Vi vil argumentere for at vurdering er et viktig tema å diskutere blant lærere. Ved å dele erfaringer om vurderingspraksis, samt øke lærernes kompetanse og bevissthet på området, vil det kunne gjøre at de er bedre rustet til å gi elevene et grunnlag for livslang bevegelsesglede. Fokuset

til Per ser ut til å handle om eleven som helhet. Et eksempel på dette er da vi stilte spørsmålet: «Har du endret vurderingspraksis i din tid som lærer?» og Per svarte følgende:

I starten av min karriere som lærer prøvde jeg jo å gjøre gymtimene best mulig, at alle skulle trives, men jeg tror ikke jeg tenkte så bevisst på alle de tingene i forhold til holdning i timene, både til det vi gjorde, og til klassekamerater og lærer. Jeg tror jeg begynte å tenke gymmen som en mer helhet, vi driver ikke bare med å få dem til å like å bevege seg, men også oppdra dem. Hvordan skal man snakke til både medelever og lærere i timen. Hvordan skal du være som menneske? Det er jeg blitt mer bevisst på, helheten, ikke bare akkurat inne i gymsalen og det som skjer der, men snakke litt om holdninger.

Det å være nyutdannet lærer er krevende. I starten er det mye å sette seg inn i, alt fra styringsdokumenter i form av opplæringsloven, kompetansemål, lokalt læreplanarbeid, ivareta elever og undervisningsplanlegging for å nevne noe. Fokuset blir naturlig nok rettet mot planlegging og gjennomføring av en god undervisning, og på seg selv som lærer. Med erfaring kan det tyde på at lærere kan flytte fokuset og bli mer bevisst på kroppsøvfingsfaget som et allmenndannende fag og at livslang bevegelsesglede kommer tydeligere frem. Ut ifra våre funn kan se ut til at erfaring bidrar til at kroppsøvfingslærere får et mer helhetlig bilde av eleven som et menneske i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2015c). På bakgrunn av Per sitt helhetlige syn på eleven, at han prøver å oppdra elevene samtidig som at fokuset på formålet til faget er til stedet, gjorde at Per skilte seg ut i vårt datamateriale. Årsaken kan være at hans lange erfaring som kroppsøvfingslærer gjør at styringsdokumentene er godt innarbeidet og på den måten kan fokuset rettes mot det han mener er viktig for at elevene skal få et godt grunnlag for livslang bevegelsesglede. Muligens vil erfaring gjøre at fokus flyttes fra seg selv som lærer, og mot elevene. Et spørsmål å stille seg er hvordan en kan få elevene til å oppnå livslang bevegelsesglede? Hva burde vektlegges? Hvis vi ser tilbake til innledningen om den sårbare eleven, og lærerens rolle for hvordan denne eleven skal kunne oppnå formålet med faget, er det ingen enkel jobb. Vi kan starte med lærerrollen og den autoritative læreren som et godt utgangspunkt for å skape trygghet og en god relasjon til elevene. Da vil en som lærer få kjentskap til elevene å få en bedre innsikt i deres ferdigheter og vite hva som kan forbedres. Undervisningen vil kunne tilpasses ved at lærerne planlegger og gjennomfører gjennomtenkte aktiviteter, ved bruk av egen vurderingspraksis og på en tydelig måte formidler oppnåelige mål til elevene, samt gir nødvendige tilbakemeldinger i læringsprosessen der det trengs (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Elevene vil på denne måten kunne tilegne seg ferdigheter og mestre kroppslige elementer i et trygt læringsmiljø. Det er tydelig at det å være kroppsøvfingslærer er en kompleks og sammensatt jobb. For å mestre jobben kreves mye

refleksjon, tolkning og vurdering, som opparbeides gjennom erfaring. I følge Utdanningsdirektoratet (2016b) innebærer lærerens kompetanse å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. En må som lærer evne å formidle til elevene at ferdigheter og kunnskaper ikke er et mål i seg selv, men at ferdigheter og kunnskaper kan brukes for å løse oppgaver.

Med utgangspunkt i den sårbare eleven vil vi problematisere fagets status og at det ofte blir nedprioritert i skolen, til tross for at det er skolens tredje største fag. Det at forskning viser at hele 60 prosent av lærerne i kroppsøvningsfaget ikke har nødvendig kompetanse innen faget, kan en argumentere for som bekymringsverdig. Ville skolen tillatt at 60 prosent av matematikklærerne ikke hadde nødvendig kompetanse innen faget? Hadde det vært greit at lærere uten kompetanse i matematikk underviste elevene i faget? Hvorfor skal det da være lettere å bruke lærere uten nødvendig kompetanse i kroppsøvningsfaget? Et fag som omhandler noe så viktig som livslang bevegelsesglede.

7 Kvalitetssikring av studiet

Vi skal i dette kapittelet redegjøre for kvaliteten av vårt forskningsprosjekt. Dette vil vi gjøre ved å først ta for oss forskningsetikk knyttet til å skrive en masteroppgave. Innenfor forskningsetikk har vi valgt å skrive om tre forskningsetiske retningslinjer henholdsvis er *informert samtykke*, *konfidensialitet* og *anonymitet* samt *konsekvenser av deltakelse*. Til slutt i kapittelet skal vi skrive om *reliabilitet* og *validitet* for å sikre kvaliteten på det innsamlede datamaterialet.

7.1 Forskningsetikk

I følge Postholm (2010, s. 145) er det viktig at forskeren følger de etiske retningslinjer både før forskningen starter og underveis i prosessen. Det påpekes også at en som forsker har tenkt over etiske spørsmål på forhånd og har søkt adgang til forskningsfeltet. I forkant av vårt forskningsprosjekt reflekterte vi over viktige etiske spørsmål knyttet til vår masteroppgave. Vi diskuterte hvilke informanter som ville passe godt til prosjektet og vi ville sikre oss at vi skulle anonymisere informantene og sikre deres personvern. I tillegg var vi opptatte av at de personene vi valgte å intervju hadde mulighet til å takke nei eller eventuelt trekke seg fra vårt forskningsprosjekt om det skulle oppleves som belastende eller om de opplevde at deres privatliv var truet (NESH, 2016). NESH (2016) påpeker også at forskningen må skje i samsvar med grunnleggende personvern. Med dette innebærer det å ivareta personlig integritet, ansvarlig behandling av sensitiv informasjon og bevare privatlivets fred (NESH, 2016). Vi søkte i forkant av våre intervju til NSD for å undersøke om vårt prosjekt var meldepliktig. I vårt masterprosjekt brukte vi lydopptaker siden vi valgte å bruke intervju som hovedkilde for vår empiri. Før vi begynte å intervju fikk vi beskjed fra NSD at vårt prosjekt ikke var meldepliktig. Vi gjennomførte også en test på hjemmesidene til NSD for å sjekke om vårt prosjekt var innafør de etiske retningslinjene, og det var den. Vi fikk beskjed fra NSD om at personvernet skulle i varetas i form av at sensitive opplysninger skulle lagres på en forsvarlig måte, vi valgte å lagre datamaterialet på UiT sine servere og vi brukte i tillegg minnepenn som ble bevart på en sikker måte.

7.1.1 Informert samtykke

Alle forskningsprosjekt må følge prinsippene som handler om å få informantenes sitt informerte samtykke i henhold til forskningen. Postholm (2010, s. 145) skriver at informantene som skal delta

i et forskningsprosjekt har rett på all nødvendig informasjon om hensikten med forskningen og hva deres bidrag til forskningen skal innebære. Informantene må i tillegg få informasjon om hvor stor arbeidsmengden kommer til å bli for dem.

Vi sendte et informert samtykkeskjema til våre informanter der de fikk all informasjon om vårt masterprosjekt, som våre informanter måtte skrive under hvis de ønsket å være med. Dette samtykkeskjemaet ble sendt i forkant av våre intervjuer slik at informantene kunne lese over å gjøre seg kjent med innholdet og hva det innebærer å være med i vårt forskningsprosjekt. Dette er i tråd med hva NESH skriver: (Nesh 2016b) skriver følgende: «Forskeren skal gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har finansiert prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet». Et slikt samtykke er basert på at vi som forskere respekterer informantenes råderett over eget liv, og at de har kontroll over hva vi skal gjøre med informasjonen og opplysningene vi har om dem, og hva vi skal dele med andre. Et slikt samtykke skal også være fritt og uten ytre press (Thagaard, 2018, s. 23).

I forbindelse med kvalitativ forskning og informert samtykke er det viktig å ta hensyn til spesielle utfordringer som kan oppstå. Dette handler om informasjonen som blir gitt i informasjonsskrivet. Informasjonen kan ikke være for detaljert, men må samtidig gi nok informasjon om forskningsprosjektet. Ulempen ved å gi for mye informasjon er at det kan påvirke læreren i en uønsket retning. Vi valgte å gi tilstrekkelig med informasjon om prosjektet, men passet på å ikke gi for mye. Vi hadde en klar formening om eksempelvis hva underveisvurdering og tilbakemeldinger er, og vi ønsket ikke at dette skulle komme fram i skrevet. Dette kunne ført til at vi kunne ledet informantene inn mot et spesielt tema eller en spesiell retning, noe som kunne gjort at vi ikke fikk et åpent og ærlig svar om det vi var ute etter i selve intervjusituasjonen. Vi ville finne ut av hvordan lærere jobber med vurdering i kroppsøving, og vi ønsket ikke at informantene skulle bli opptatt av det de trodde vi var ute etter, som kunne det ført til begrenset informasjon (Thagaard, 2018, s. 23). Vi valgte også å sende ut intervjuguiden via mail i forkant av intervjuene, men vi presiserte ovenfor informantene at det var valgfritt å lese gjennom intervjuguiden. Grunnen til at vi sa at det var valgfritt var fordi vi har forståelse for at en lærer sin kan være travel, og vi ønsket ikke å gi de ytre press i form av at de måtte ta på seg ekstra arbeid. Samtidig hadde vi en tanke om at hvis de fikk tid til å lese gjennom ville vi få gode og utfyllende svar i løpet av intervjuet.

I en forskerprosess kan det oppstå endringer, og vi hadde derfor god dialog med våre informanter hvis dette skulle oppstå.

7.1.2 Konfidensialitet og anonymitet

Konfidensialitet er noe vi som forskere er nødt å tenke nøye over. Informantene som er med på vårt prosjekt skal ikke kunne gjenkjennes og ingen opplysninger skal kunne knyttes direkte eller indirekte til personene. Før vi kunne gå i gang med prosjektet å starte og intervju, måtte vi som nevnt tidligere sende inn meldeskjema til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) for godkjenning. All data i vår forskning skulle anonymiseres og informantene skulle verken oppgi personlige opplysninger eller dele sensitiv informasjon som kunne knyttes direkte eller indirekte til enkeltpersoner (Postholm, 2010, s. 154). I intervjusituasjonen ble ingen navn eller andre personopplysninger nevnt og dette var heller ikke relevant for vårt forskningsspørsmål. Postholm (2010, s. 154) skriver også at det er vanlig å gi personene som deltar i prosjektet fiktive navn slik at de ikke kan gjenkjennes. Vi valgte å gi informantene fiktive navn. På den måten var det bare vi som kunne vite hvilke informanter som representerte de ulike navnene. De fiktive navnene ble gjennomgående i hele prosessen. Dette handler om å bevare konfidensialiteten til informantene i henhold til de etiske retningslinjene som er viktig å overholde i forskning.

7.1.3 Konsekvenser av deltakelse

Vi som forskere må til enhver tid passe på at etiske retningslinjer blir fulgt på en forsvarlig måte. Vi må i tillegg være bevisst på ulike konsekvenser og belastninger som kan oppstå for både informantene og skolene. Ikke bare i negative utfall, men også de positive (Thagaard, 2018, s. 26-27). Videre skriver NESH (2016) at vi som forskeren skal arbeide med en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Det presiseres også at vi må respektere deltakernes autonomi, frihet, medbestemmelse og integritet ved deltakelse i forskningsprosjektet. Vi må som forskere tenke nøye igjennom hvordan vi på en best mulig måte kan ivareta og beskytte våre informanter mot uheldige virkninger av å være med i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 26). Thagaard (2018) skriver videre at personer som intervjues kan oppleve å bli mer bevisst på egen praksis, på grunn av at det å snakke om egne erfaringer kan føre til større innsikt i eget arbeid. Det kan være en fordel for oss og informantene. Vi lærer av deres erfaringer og de får snakket om hvilke vurderingspraksiser de anvender i undervisning.

Det er viktig å nevne at vi som forskere er ansvarlige for hvilke tolkninger som kommer fram i vårt prosjekt, og at dette kan gjøre noe med informantene som i etterkant av intervjuene skal lese masteroppgaven. Her må vi som forskere være forberedte på at de kan være uenige i våre tolkninger. For eksempel var kan det være provoserende å lese en tolkning vi har gjort av et utsagn en informant har kommet med. Vårt teoretiske perspektiv og virkelighetstolkning kan være totalt annerledes sammenlignet med informantene (Thagaard, 2018, s. 26-27). I vårt prosjekt har vi hatt en hermeneutisk tilnærming og forsøkt å tolke informantenes utsagn på en måte som ivaretar deres meninger. I kvalitativ forskning kan en derimot ikke garantere at meningene ivaretas fordi vår virkelighetsoppfatning er subjektiv og derfor kan det oppstå ulike virkelighetsoppfatninger mellom oss som forskere og informantenes oppfatning.

7.2 Reliabilitet

En vanlig måte å omtale reliabilitet på er resultatenes pålitelighet. I tillegg handler det ofte om at resultatene skal kunne videreføres til andre situasjoner, eller gjentas. Siden dette er en kvalitativ studie vil hvert enkelt intervju med våre informanter være unikt, og dermed vil ikke situasjonen kunne gjenskapes. En av grunnene er at informantene ikke kan huske nøyaktig hva som ble sagt og i tillegg vil dem få økt innsikt i det første intervjuet (Postholm, 2010, s. 169). Vi vil få en dypere forståelse for hvordan fire kroppsøvingslærere på fire ulike skoler driver med vurdering. En annen utfordring som Postholm (2010, s. 169) beskriver gjelder reliabiliteten, eller påliteligheten til resultatene i vårt forskningsprosjekt. Det faktum om objektivitet til funnene. Dette handler om at funnene ikke er et resultat av våre forutinntatte synspunkter om hvilke vurderingspraksiser de ulike kroppsøvingslærerne anvender. Kravet om objektivitet blir vanskelig i et sosialkonstruktivistisk paradigme, samt i en hermeneutisk tilnærming som vi har skrevet om i kapittel 4.1 og 4.4.1. Tatt dette i betraktning er det viktig å gjennomføre et grundig arbeid i analysen å reflektere og tolke datamaterialet for å sikre at vi undersøker det som var hensikten med prosjektet.

Det finnes flere ulemper ved intervju som metode for innsamling av data, for eksempel at informantene ikke er villige til å dele informasjon om enkelte temaer av ulike årsaker (Postholm, 2010, s. 170). Siden vi hadde en eksisterende relasjon med deltakerne fra før kan det hende at de ønsket å dele informasjon og kunnskap med oss av den grunn. Det kan også være rimelig å anta at lærerne ville dele sine kunnskaper og erfaringer på bakgrunn av at de takket ja til å være med på prosjektet, da det er frivillig å delta. En annen faktor som kan påvirke reliabiliteten til forskningen

handler om bruk av språket. Det at informantene og vi som intervjuer kan ha forskjellig oppfatning av ulike begreper (Postholm, 2010, s. 170). Dette var en faktor vi hadde tenkt gjennom i forkant av intervjuene og derfor valgte vi å ha med en del som omhandlet begrepsforståelse i intervjuguiden. Vi stilte spørsmål som gikk ut på hva informantene la i begrepene: *vurdering*, *underveisvurdering*, *sluttvurdering*, *individuell vurdering*, *elevvurdering* og *vurderingskompetanse*. På denne måten kunne vi få en innsikt i hvordan informantene tolket og forstod begrepene. Videre sammenlignet vi deres forståelse med vår egen, slik at vi bedre kunne sikre oss at vi snakket om det samme og det var samsvar med spørsmålene vi stilte og svarene vi fikk.

I senere tid har blant annet konstruktivistiske perspektiver fått en fremtredende plass i kvalitativ forskning. Et moment ved perspektivene er at oppfatningen av den forståelsen forskere utvikler i løpet av feltarbeidet, kan baseres på kontakter mellom forsker og deltakere i feltet. En konsekvens av dette er at forskere må argumentere for reliabilitet gjennom å forklare og redegjøre for utviklingen av empiri i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188). For å styrke reliabiliteten og validiteten er det hensiktsmessig å gjøre forskningen gjennomsigtig, altså gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder, slik at en utenforstående kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn. Vi har beskrevet hele analyseprosessen i analysekapittelet, og vi har hele veien hatt som mål at vi i vår forskning skal redegjøre for alle steg vi har gjort i prosessen. Dette gjør vi for å øke reliabiliteten for vårt prosjekt.

Vi var to som gjennomførte alt sammen. Vi laget intervjuguiden sammen, gjennomførte intervjuet sammen og tolket datamaterialet og kom fram til funn sammen. Gjennom hele prosessen har vi diskutert og reflektert over viktige avgjørelse sammen. Dette var gjennomgående i arbeidet med masteroppgaven. Ifølge Thagaard (2018) kan reliabiliteten styrkes ved at vi er to forskere sammen. Reliabiliteten kan knyttes til både kvaliteten av datamaterialet prosjektet baserer seg på, og til vurderinger av hvordan forskere anvender og videreutvikler datamaterialet. Argumentene for reliabilitet baserer seg på refleksjoner over hvilken kontekst en utvikler datamaterialet og hvordan relasjonen til deltakerne i felten får betydning for utvikling av empiri (Thagaard, 2018, s. 187-188). Dermed kan vi argumentere for at vår reliabilitet styrkes siden vi er to forskere sammen.

7.3 Validitet

Validitet handler om at en har dekning for sine fortolkninger av funn og resultater (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126). Validiteten kan styrkes ved at prosjektet har en transparens, altså at det er teoretisk gjennomskiktighet. Dette handler om at en som forsker setter ord på hvilke teoretiske ståsteder som er representativt for grunnlaget av tolkningene som fremkommer, og at selve analysen gir et grunnlag for de tolkningene og konklusjonene som kommer fram i datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 189). Validitet handler også å stille spørsmål om de tolkninger en som forsker har kommet fram til, om disse tolkningene er gyldige i forhold til den virkelighet vi har studert. Validiteten styrkes altså ved at vi går gjennom analysen kritisk. Vi fokuserte på å ha en gjennomskiktig analyseprosess hvor vi også var kritiske til hvordan vi tolket vårt datamaterialet. Vi har skrevet tidligere at vi valgte å skrive ut forskningsspørsmålet slik at vi hadde et øye mot hva som var målet med vårt masterprosjekt. Hensikten med vårt prosjekt er som nevnt tidligere å få en bedre forståelse av hvilke vurderingspraksiser kroppsøvingslærere anvender. Det er også viktig å påpeke at vi hadde kjennskap til våre informanter på forhånd. Thagaard (2018) skriver at kjennskaper til miljøer fra tidligere kan være både en styrke og begrensning. Styrken kan være at vi kan forstå informantenes sin situasjon på grunnlag av egne erfaringer, og våre erfaringer kan verifisere den forståelsen vi utvikler. Begrensningen kan være at nyanser kan oversees, som ikke nødvendigvis samsvarer med egne erfaringer (Thagaard, 2018, s. 191). Det er ikke slik at om en kjenner eksempelvis informantene gir et bedre grunnlag for validitet. Dette handler om tolkningsgrunnlaget er ulik enten vi som forskere er kjente eller ukjente med informantene. Derfor er det viktig å presentere et eventuelt ståsted slik at leseren kan vurdere de tolkningene som blir gjort på bakgrunn av utgangspunktet. Derfor kan det være opp til leseren å ta stilling til hvilke vurderinger det gjør om validitet i henhold til forskerens ståsted (Thagaard, 2019, s. 190). For vår del er det viktig at det kommer fram at vi har kjennskap til våre informanter. Ulempen kan være at vi overser viktige uttalelser informantene kommer med fordi vi er farget av våre forkunnskaper om for eksempel elevvurdering eller undervisningsvurdering. En annen ulempe kan tenkes at informantene kjenner oss og derfor kan tenke at enkelte momenter ikke er verdt å nevne. På en annen siden kan det tenkes at informantene vil gi oss gode og grundige svar på bakgrunn av at de har kjennskap til oss, og vil derfor gi så utfyllende svar som mulig.

I vårt masterprosjekt utformet vi spørsmål ved hjelp av FIVIS sin utviklede intervjuguide. Intervjuguiden var et godt hjelpemiddel for å gi oss gode og utfyllende svar i sammenheng med

forskningsspørsmålet. For vår del handler dette om at gyldigheten på våre funn er relevant i forhold til forskningsspørsmålet, og i tillegg om vi klarer å trekke gyldige slutninger ut fra våre intervjuer. Ved hjelp av åpne spørsmål kunne informantene snakke om det de anså som relevant i forhold til tema. Vi opplevde at vi kunne stilt flere oppfølgingsspørsmål til Ola, men dette reflekterte vi om rett i etterkant av intervjuet og hadde det som fokus i de neste tre intervjuene.

Videre hadde vi pålitelige informanter i de lærerne vi valgte å ta med i vårt masterprosjekt. Disse hadde den nødvendige kompetansen og kunnskapen i form av utdanning innenfor læreryrket og spesielt studiepoeng i kroppsøving.

8 Avslutning og svar på forskningsspørsmålet

I denne studien har vi undersøkt vurdering i kroppsøvingfaget på mellomtrinnet. Som nevnt innledningsvis skal faget gi grunnlag for livslang bevegelsesglede hos elevene, derfor har vi undersøkt hvordan vurderingspraksiser påvirke dette. I dette kapittelet skal vi svare på forskningsspørsmålet:

- *Hvilke vurderingspraksiser anvender utdannede kroppsøvingslærere på mellomtrinnet i kroppsøving?*

I arbeidet med denne masteroppgaven har vi funnet ut at lærerne i vår studie anvender undervisvurdering som er preget av formativ- og summativ vurdering. Den formative vurderingen er preget av muntlige tilbakemeldinger som gis underveis i læringsprosessen. Tilbakemeldingene varierer i form av ros og konkrete tilbakemeldinger med formål å gi elevene økt kompetanse. Den summative vurderingsformen er oppsummerende, og er også preget av muntlige tilbakemeldinger, med få innslag av skriftlige. Lærerne planlegger, gjennomfører og vurderer med utgangspunkt i kompetansemålene, men deler opp i læringsmål når det er hensiktsmessig. De vurderer elevenes innsats, men tar ikke med forutsetningene til elevene når de skal vurdere innsatsen. I tillegg er det flere kompetansemål i kroppsøving som krever at læreren tar høyde for elevforutsetninger, men lærerne må tolke selv hvilke kompetansemål det gjelder. De uttrykker at diffuse kompetansemål gjør det utfordrende å være alene i tolkningen. De etterspør retningslinjer og kriterier for dette, og et mulig svar kan være at skolens ledelse legger fokus på vurdering. I kroppsøvingfaget skal læreren variere god undervisning som er tilpasset den enkelte i et trygt læringsmiljø. Derfor blir vurderingen av elevene, undervisningen og vurderingen av seg selv som lærer viktig. Formålet til faget er livslang bevegelsesglede, og slik vi ser det kan erfaring kombinert med gode vurderingspraksiser, god vurderingskompetanse, samt autoritativ klasseledelse bidra til å gi elevene livslang bevegelsesglede.

Avslutningsvis vil vi nevne at det er hensiktsmessig med delingskultur blant kroppsøvingslærere, for å skape et klima i kollegiet hvor vurdering er et samtaleemne (Engvik, 2016, s. 198). Dette kan løses ved at skolens ledelse setter av tid til arbeid med vurdering for å øke læreres vurderingskompetanse. Ved god vurderingspraksis, kan vurderingen bli mer forutsigbar for

elevene, og bidra til livslang bevegelsesglede for elevene. I den sammenheng vil vi avslutte med et sitat fra Kari:

Det har jo ingen slutt egentlig. Det er jo noe du skal ta med deg resten av livet. Det er jo ikke sånn at du sier: der oppnådde du målet. Klarer du en forlengs rulle så har du jo klart målet, men de store begrepene, altså det faget handler om, med livslang bevegelsesglede. Det kan jo ikke du si etter 7-trinn. Okei, vær så god ungdomsskolen, her har dere en elev med livslang bevegelsesglede.

8.1 Veien videre

Gjennom vår forskning, ser vi at vurderingspraksis i kroppsøvingfaget på mellomtrinnet er noe som burde vektlegges mer i skolen. Slik vi ser det må kroppsøvingfagets status heves. Det er et viktig fag som kan være med på å danne grunnlaget for om elevene kommer til å like å bevege seg senere i livet. På bakgrunn av det trengs det mer forskning. Noe som kunne vært interessant og forsket på videre er skoleledelsens fokus på vurdering. Hvordan ville dette påvirket vurderingspraksisen til lærerne? Ville det blitt mer ansvarlig å bruke ufaglærte eller lærere med kompetanse i andre fag i kroppsøvingen?

Arbeid med denne masteroppgaven har gitt oss en dypere forståelse og kunnskaper om vurdering. Vi ser viktigheten av et helhetlig perspektiv i kroppsøvingfaget. Dette vil vi ta med oss i vårt fremtidige arbeid som lærere. Vi ønsker å heve statusen til kroppsøvingfaget, ved å bidra til fellesskapet med den kunnskapen vi har opparbeidet oss gjennom vår forskning.

I den nye læreplanen som trer i kraft høsten 2020 vil det bli store endringer. Kjerneelementene vil danne grunnlag for opplæringen til elevene med hovedfokus på dybdelæring. Kroppsøvingfaget skal legge mer vekt på bevegelsesaktiviteter, lek og øving og mindre fokus på idrett. Utforskning og refleksjon, samt kritisk tenkning om sammenhengen mellom bevegelse, kropp, trening og helse vil bli sentralt (Regjeringen, 2018). Slik vi forstår det skal dybdelæringen føre til færre kompetansemål, som kan gi et bedre grunnlag for kvalitet framfor kvantitet i aktiviteter som skal gjennomføres. Kvalitet i undervisningen kan være en bidragsyter til livslang bevegelsesglede og et mer helhetlig bilde av faget. Vi håper at fagfornyelsen skal gi kroppsøvingfagets status et løft.

9 Litteraturliste

- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforl.
- Danielsen, A. (2013). Kunnskapsbygging i skolen via kvantitative verktøy - statistikk og spørreskjema. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker : innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 138-153). Oslo: Universitetsforl.
- Engebretsen, B. (2016). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer* (s. 93-114). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Engh, K. R. (2010). Vurdering for læring. Hva og hvorfor? I S. Dobson & K. R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 37-47). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Engvik, G. (2010). Elevvurdering i faget kroppsøving - noen utfordringer. I S. Dobson & K. R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. s. 201-213). Kristiansand: Høyskoleforl., 2010.
- Engvik, G. (2016). Vurdering for læring i kroppsøving. I H. Fjørtoft & L. V. Sandvik (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen : praksis, læring og utvikling* (s. 190-210). Oslo: Universitetsforl.
- Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering : læring med mål og kriterier i skolen* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen : praksis, læring og utvikling*. Oslo: Universitetsforl.
- Forskrift til opplæringslova. (2018). *Forskrift til opplæringslova*. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-1>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Hansen, K. & Jagtøien, G. L. (2001). *Aktiv læring : fagdidaktikk i kroppsøving* (Kroppsøving i skolen). Oslo: Gyldendal undervisning.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere : maksimal effekt på læring* (I. C. Goveia, Overs. Visible learning for teachers). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Jagtøien, G. L. & Hansen, K. (2000). *I bevegelse : sansemotorikk - leik - observasjon* (Kroppsøving i skolen). Oslo: Gyldendal undervisning.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 1 : Undervisning og læring* (2. utg. utg. 1, s. 177-206). Bergen: Fagbokforl.
- Manger, T. (2013). Motivasjon og læring. I (s. s. 133-166). Bergen: Fagbokforl., cop. 2013.
- NESH. (2016, 27.04.16). Hensyn til personer (5-18). Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (Forskningsmetode). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Regjeringen. (2018). *Fornyer innholdet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606071>.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I (1, s. 23-38). Oslo: Gyldendal akademisk, 2009.
- Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvingfaget*. Bergen: Fagbokforl.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Kroppsøving - veiledning til læreplan*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/2-fagets-egenart/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Læreplan i kroppsøving*. (KRO1-04). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal?lplang=nob>.
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/mal-og-kriterier/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Å forstå kompetanse*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>.
- Vinje, E. & Brattenborg, S. (2016). Vurdering i kroppsøvingfaget - gamle og nye utfordringer. I E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s. 32-48). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes* M. Cole & V. John-Steiner (Red.).
- Wølner, T. A. (2013). *Kriteriebasert vurdering*. Oslo: Universitetsforl.

Vedlegg 1: Informasjon til deltakerne og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Vurdering i kroppsøving”?

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

Formål

Formålet med prosjektet er å forske på hvordan ulike lærere jobber med vurdering i kroppsøving på mellomtrinnet. Ved å lære mere om deres vurderingspraksis vil vi kunne dra nytte av dette i vårt fremtidige arbeid som lærere. Vi ønsker å bidra til økt forståelse for vurderingspraksis i kroppsøvingfaget. Dette skal til slutt kunne ut i en masteroppgave 24000-30000 ord.

Vårt forskningsspørsmål er følgende:

Hvilke vurderingspraksiser anvender utdannede kroppsøvingslærere på mellomtrinnet?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UIT Norges Arktiske Universitet, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å intervju lærere som har utdanning innen kroppsøving, som har ulike erfaringer og som jobber på mellomtrinnet. Vi mener du har de kunnskapene og kriteriene som er nødvendig i vårt prosjekt. Det vil være fire lærere som er med i forskningsprosjektet vårt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi kommer til å gjennomføre et kvalitativt intervju som kommer til å ha en varighet på mellom 30-60 minutter. Opplysninger kommer til å noteres ned på papir samt bli tatt opp med lydopptaker, for å lettere kunne transkriberes senere, og for å sikre at all data er korrekt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det vil være vi og våre to veiledere som har tilgang til opplysningene. Lydfilene vil bli kodet slik at de ikke er tilgjengelig for andre. I tillegg er datamaskinen beskyttet med tastelås. Lydfilene vil videre lagres sikkert på en forskningsserver og fjernes fra lydopptakeren. Deltakeren vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, da datamaterialet vil bli kodet, og informasjonen vil bli omformulert og bearbeidet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Vårt mål er at prosjektet skal avsluttes juni 2019 og senest 31.12.2019. Alle personopplysninger vil bli fjernet da.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,

- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag Institutt for lærerutdanning og pedagogikk har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Rachel Jakhelln, 93853176. I studentprosjekt må kontaktopplysninger til veileder/prosjektansvarlig fremgå, ikke kun student*
- UiTs personvernombud: Joakim Bakkevold personvernombud@uit.no
776 46 322 og 976 915 78NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Studenter

Rachel Jakhelln

Daniel Jacob Fjellseth

Karin Danielsen

Martin Myrhaug Hansen

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju*
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet*
- at opplysninger om meg publiseres, men at jeg ikke kan gjenkjennes*
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.12.19

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Godkjenning NSD

14.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Vurdering i kroppsøving

Referansenummer

361188

Registrert

18.01.2019 av Daniel Jacob Fjellseth - dfj001@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Rachel Jakhelln, Rachel.jakhelln@uit.no, tlf: 77660419

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Daniel Fjellseth, dfj001@post.uit.no, tlf:

Prosjektperiode

01.01.2019 - 31.12.2019

Status

15.02.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

15.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.02.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsja Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Kort innledende samtale om vurdering i kroppsøving og vår interesse i studien.

Bakgrunnsinformasjon

Alder:

Utdanning:

Arbeidserfaring:

Begrepsforståelse

Hva legger du i begrepet vurdering?

Underveisvurdering?

Sluttvurdering?

Individuell vurdering?

Elevvurdering?

Vurderingskompetanse?

Vurderingspraksis

Kan du fortelle litt om vurderingspraksisen generelt i kroppsøving?

Hva gjør du når du vurderer?

Hva er avgjørende i din vurdering?

Hvordan gir du tilbakemeldinger?

Når skjer vurdering?

Hvordan jobber du med underveisvurdering?

Hvordan jobber du med sluttvurdering?

Hvordan involverer du elevene i vurderingen av eget arbeid/framgang?

Er vurdering noe som diskuteres mellom lærerne, i så fall hvordan?

Hva er utfordrende med vurdering?

Har skolen en kollektiv vurderingspraksis eller praktiseres dette individuelt?

Hvordan tenker skolen rundt utviklingen av vurderingspraksis? Finnes det en felles strategi?

Vurderingskompetanse

Hvordan ser du på din egen vurderingskompetanse?

Hvordan har du «lært» vurdering? Hvorfor vurderer du slik du gjør?

Har du endret vurderingspraksis i din tid som lærer?

Læringsprosesser

Hvordan bruker du dine vurderingsresultater videre i din undervisning?

Hvordan påvirker vurderingspraksisen din måte å jobbe på som lærer i klassen?

Hvordan formidler du vurderingsresultater til elever og foreldre?

Hvordan henger vurdering og undervisning sammen?

Hvordan påvirker vurderingen elevenes læring?

Hvordan ser du på forholdet undervisvurdering og sluttvurdering?

Hvordan buker du læreplans kompetanssmål i din vurdering?

