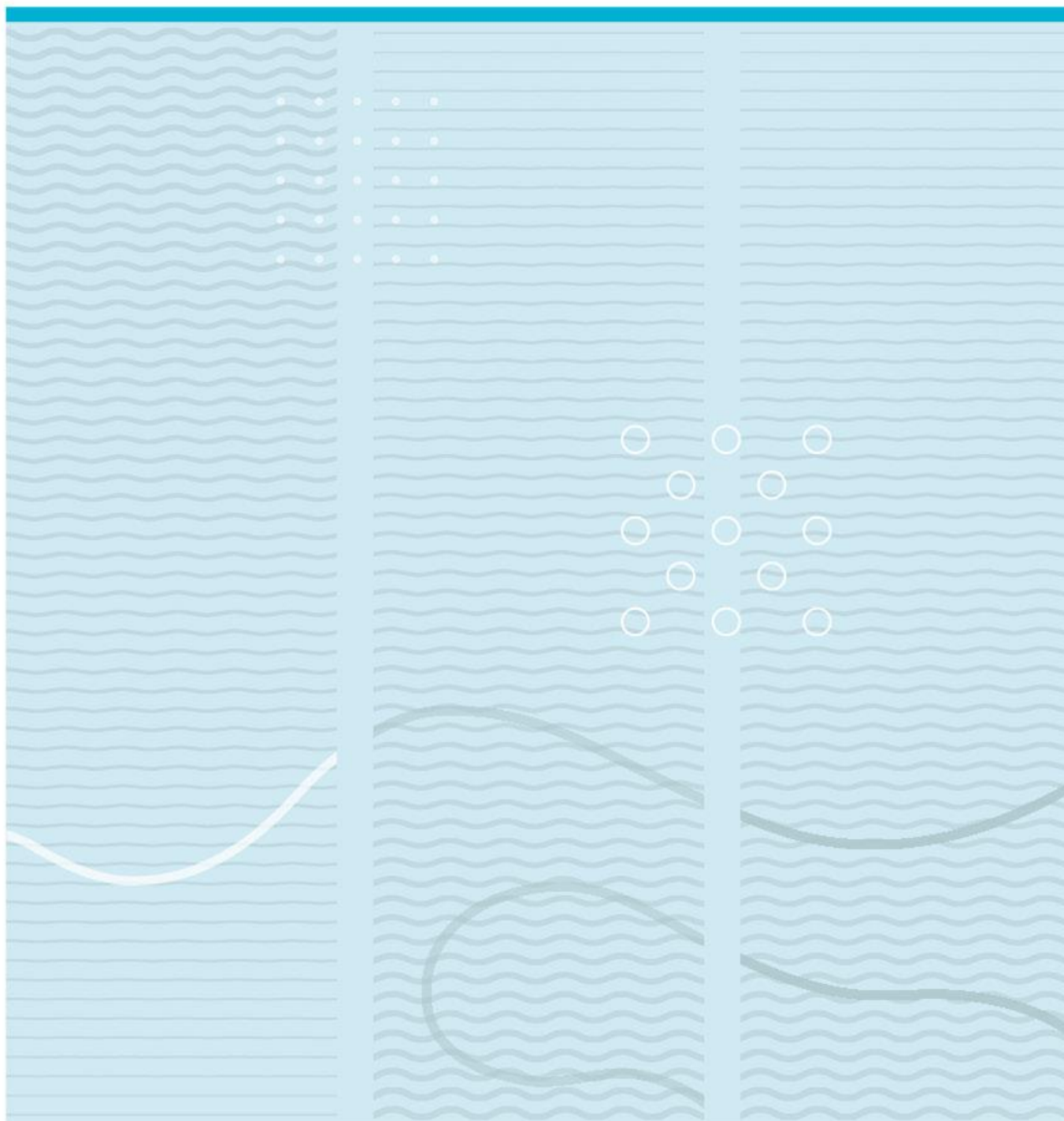


Aleksandra Skoracka

Underveisvurdering som en integrert del av kroppsøvlingslærerens undervisning

En kvalitativ studie om kroppsøvlingslærerens arbeid med underveisvurdering på mellomtrinnet



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk /friluftsliv, idrett og kroppsøving
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Aleksandra Skoracka

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Tematikken for denne masteroppgaven er underveisvurdering, hvor problemstillingen er følgende:

Hvordan forstår og anvender kroppsøvlingslærerne underveisvurdering på mellomtrinnet?

Det ble også utarbeidet følgende forskningsspørsmål som vil besvare andre relevante tematikker i forhold til underveisvurdering:

Hvordan forstår og anvender kroppsøvlingslærerne underveisvurdering i LK20?

Hvordan tilrettelegger kroppsøvlingslærerne for selvregulering og kritisk tenkning i sin underveisvurderingspraksis?

Bakgrunnen for denne tematikken er at det finnes ifølge Løndal et al., (2021) lite forskning i kroppsøving på barneskolen. Derfor valgte jeg å forske på underveisvurdering. Forskningen i denne oppgaven ble gjennomført ved bruk av kvalitativ metode, og fire semistrukturerte intervjuer som ble gjennomført i høsten 2022. Utvalget i forskningen er lærerne på mellomtrinnet som har minst 30 studiepoeng i kroppsøving. Bakgrunnen for at det ble benyttet et semistrukturertintervju som et datainnsamlingsverktøy er fordi den kan gi en mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet, samtidig som man har en oversikt over hva som må besvares.

Funnene i oppgaven viser at underveisvurdering blir forstått likt mellom informantene, og at informantene har en god forståelse for hva underveisvurdering er, samt hvorfor den er viktig. Videre viser også funnene at ikke alle deler ved underveisvurderingen er like godt ivaretatt. Resultatene viser at det er kun halvparten av informantene som bruker egenvurdering i sin undervisning. Når det kommer til forskningsspørsmålene, viser dataen at lærerne i undersøkelsen har god forståelse av underveisvurdering ut fra læreplanen. Skolene til informantene har også jobbet godt med implementeringen av LK20. Noen av informantene har jobbet mindre med læreplanen enn andre, men de viser fortsatt stor forståelse for hvordan underveisvurdering kommer til syne i LK20. Selvregulering blir det lite tilrettelagt for i undervisningen, mens kritisk tenkning blir det mer tilrettelagt for. Med denne oppgaven håper jeg at barneskolene blir mer inkludert i videre forskning i kroppsøving.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	5
1 Innledning	6
1.1 Studiens bakgrunn og formål	6
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	7
2 Kontekst og tidligere forskning	8
2.1 Undervisvurdering i norsk skole	8
2.2 Undervisvurdering fastsatt som forskrift i opplæringslova	10
2.3 Kroppsøvlingslæreres oppfattelse av vurderingspraksis før innføring av LK20	11
2.4 Undervisvurdering i læreplanen for kroppsøving	12
2.5 Forskning på undervisvurdering i kroppsøvlingsfaget	13
3 Teori	17
3.1 Begrepsavklaring	17
3.2 Lærerens vurderingspraksis tar utgangspunkt i tre poler	18
3.3 Goodlads læreplanteori	19
3.4 Kritisk tenkning i LK20	21
3.5 Selvregulering	22
3.6 Phases and subprocesses of self-regulation	23
3.7 Egenvurdering og hverandrevurdering	25
3.8 Tilbakemelding som en ressurs for læring	27
3.9 FUSK - Undersøkelsen	30
4 Metode	32
4.1 Vitenskapsteoretisk posisjon	32
4.2 Kvalitativ metode	33
4.3 Intervju	33
4.4 Utvalg og rekruttering av informanter	35
4.5 Intervjuguide	36
4.6 Pilotintervju	37
4.7 Gjennomførelsen av intervjuet	37
4.8 Transkribering	38

4.9	Analyse	38
4.10	Oppgavens troverdighet.....	39
4.11	Etiske betraktninger	40
5	Resultater	43
5.1	Presentasjon av informantene	43
5.2	Lærerens forståelse av undervisvurdering	44
5.2.1	<i>Lærerens forståelse av undervisvurdering i LK20</i>	<i>45</i>
5.2.2	<i>Lærerens forståelse av selvregulering og kritisk tenkning i en undervisvurderingspraksis ...</i>	<i>49</i>
5.3	Lærerens begrunnelser og anvendelser for undervisvurdering	50
5.3.1	<i>Hvilke utfordringer kommer til synet i lærernes anvendelse av undervisvurdering</i>	<i>51</i>
5.3.2	<i>Hvordan tilrettelegger lærerne for at elevene skal kunne reflektere over egen læring og faglige utvikling.....</i>	<i>52</i>
5.3.3	<i>Hvordan tilrettelegger lærerne for at elevene skal forstå hva de skal lære og få råd om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin</i>	<i>59</i>
6	Diskusjon	64
6.1	Lærerens forståelse av undervisvurdering	64
6.1.1	<i>Lærerens forståelse av undervisvurdering i LK20</i>	<i>65</i>
6.1.2	<i>Lærerens forståelse av selvregulering og kritisk tenkning i en undervisvurderingspraksis ...</i>	<i>67</i>
6.2	Lærerens begrunnelser og anvendelser for undervisvurdering	68
6.2.1	<i>Hvordan tilrettelegger lærerne for at elevene skal kunne reflektere over egen læring og faglig utvikling</i>	<i>70</i>
6.2.2	<i>Hvordan tilrettelegger lærerne for at elevene skal forstå hva de skal lære og få råd om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin</i>	<i>74</i>
7	Avslutning	77
8	Referanseliste	79
9	Referanseliste bilder.....	83
	Vedlegg 1 Informasjonsskriv og Samtykkeskjema.....	84
	Vedlegg 2 intervjuguide.....	87
	Vedlegg 3 NSD godkjenning	88
	Vedlegg 4 Retningslinjer for bruk av private enheter.....	90

Forord

Tenk at denne delen her er en av de siste delene jeg skriver på denne masteren. Dette har virkelig vært litt av en reise! Jeg ønsker å takke min fantastiske veileder Oda Eline Aasland, som har virkelig vært til stor hjelp i denne prosessen. Uten henne hadde ikke denne oppgaven vært i nærheten av like bra som jeg tror den ble til slutt. Jeg ønsker også å takke den flotte samboeren min, som har holdt ut mens jeg har gått rundt og kun snakket om det samme i et år snart. Tusen takk til mamma, som prøvde å hjelpe meg med å gi meg tips til hvordan jeg kunne avslutte denne oppgaven. Mamma har aldri skrevet en masteroppgave på norsk, så tipset om å konkludere med å skrive at jeg har konkludert har jeg ikke tatt med meg dessverre. Det skal sies da at dette fikk meg til å le godt! Vil også takke faren min, som har dedikert sine pauser fra jobb til å ringe meg med å fortelle meg tørre vitser. Dine vitser har fått meg til å le godt, og motivert meg til videre skriving. En siste takk må gå vel til vennene mine, de som har prøvd å roe meg ned med mine irrasjonelle frykter. Uten dem hadde jeg nok endt opp i behandling for angst.

Horten, 31.05.2023.

Aleksandra Skoracka

1 Innledning

Undervisvurdering er et forskriftsfestet begrep, og skal ifølge Utdanningsdirektoratet (2022a) være en integrert del av lærerens undervisningspraksis. Derfor valgte jeg å forske på hvordan kroppsøvingslærere forstår og anvender undervisvurdering i sin undervisning. For å kunne få en større forståelse for dette gjennomførte jeg fire semistrukturerte intervjuer i høsten 2022.

Denne masteroppgaven vil først inneholde en presentasjon av studiens bakgrunn og formål, og deretter en problemstilling. Videre vil det bli presentert kontekst for oppgaven, og tidligere forskning om undervisvurdering i kroppsøving. Deretter vil oppgaven presentere relevant teori om undervisvurdering. Etterfølgende vil metode bli presentert, samt forklart hvordan den ble benyttet i denne studien. Videre kommer det en framstilling av relevante funn i datamaterialet, med en etterfølgende drøfting. Avslutningsvis vil oppgaven inneholde en oppsummering av studien, referanseliste, og vedlegg. Vedleggende inneholder informasjonsskriv og samtykkeskjema, intervjuguide, NSD-godkjenning, og retningslinjer for bruk av private enheter.

1.1 Studiens bakgrunn og formål

I min praksisperiode på GLU 1-7 har jeg møtt en variert opplevelse av vurderingspraksis i kroppsøving. Jeg har møtt praksislærere som har undervist i faget kroppsøving som har hatt en forskjellig tilnærming til vurderingspraksis i faget. I mine fem år på universitetet har jeg også lagt merke til at det er manglende litteratur som omhandler forskning generelt i kroppsøvingsfaget på barneskolen. Denne problematikken påpeker også Løndal, Borgen, Moen, Hallås & Gjølme (2021) som har analysert 116 publikasjoner om forskning i kroppsøving fra perioden 2010-2019. Artikkelen konkluderer med en anbefaling om «[...] å stimulere til praksisorientert forskning i samspill med praksisfeltet, samt økt bevissthet om å inkludere forskningstema ut fra kunnskapsbehov på barnetrinnet» (Løndal, et al., 2021, s. 1).

I min siste praksisperiode fikk jeg en praksisoppgave som gikk ut på at vi skulle forske på en valgfri tematikk i kroppsøving. Da gjennomførte jeg et intervju hvor jeg blant annet stilte spørsmål rundt lærerens vurderingspraksis. Denne læreren gjorde meg bevisst på at det er flere faktorer som påvirker undervisvurdering, og kan ha en innvirkning på i hvor stor grad undervisvurdering integreres i lærerens undervisning. Derfor valgte jeg undervisvurdering som tema for masteroppgaven min, og dypdykket i hvordan lærere forstår og anvender dette begrepet i sin

praksis. Formålet med oppgaven er altså å finne ut av hvordan lærere anvender og forstår begrepet undervisvurdering i kroppsøving på mellomtrinnet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne masteravhandlingen vil jeg prøve å besvare følgende problemstilling:

Hvordan forstår og anvender kroppsøvingslærerne undervisvurdering på mellomtrinnet?

Studien har også et innblikk i hvordan lærerne forstår og anvender undervisvurdering i LK20, og hvordan lærerne tilrettelegger for selvregulering og kritisk tenkning i sin kroppsøvingundervisning. Med bakgrunn i dette har det blitt utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

Hvordan forstår og anvender kroppsøvingslærerne undervisvurdering i LK20?

Hvordan tilrettelegger kroppsøvingslærerne for selvregulering og kritisk tenkning i sin undervisvurdeirngspraksis?

2 Kontekst og tidligere forskning

Denne delen av mastergradsoppgaven vil bidra til å danne en forståelse for hvordan undervisvurdering ble til, og blir brukt i norsk skole. Derfor vil det aller først bli presentert hvordan arbeidet med undervisvurdering startet i Norge. Deretter vil kapitlet ta for seg gjeldende lovverk for undervisvurdering. Videre vil det bli presentert hvordan kroppsøvingslærerne trodde fagfornyelsen ville påvirke deres vurderingspraksis, og hvordan undervisvurdering nå blir beskrevet i læreplanen for kroppsøving. For å kunne starte å danne et teorigrunnlag for denne oppgaven vil det også bli presentert tidligere forskning på undervisvurdering i kroppsøving, blant annet doktorgradsavhandling til Leirhaug (2016), og tidligere mastergradsoppgaver. Disse vil bli brukt som en aktualisering for tematikken, og synliggjøre at det finnes lite forskning på barneskolen i kroppsøving.

2.1 Undervisvurdering i norsk skole

Arbeidet med nasjonal satsing for vurdering for læring i norsk skole begynte i 2010.

Utdanningsdirektoratet etablerte «[...] den fireårige nasjonale satsingen *Vurdering for læring* for å gi støtte i arbeidet med å videreutvikle en mer læringsfremmende vurderingspraksis og vurderingskultur» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Videre blir det beskrevet i rapporten at blant målgruppen var offentlige skoleeiere med en rekke skoler, voksenopplæring, lærebedrifter, PPT-tjenesten, og friskoler.

Bakgrunnen for satsingen var blant annet Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007), som løftet fram flere utfordringer ved vurdering i norsk skole. Blant utfordringene ble det nevnt at: «[...] regelverket for individvurdering oppfattes ikke som klart nok, både lærerutdanningen og skolen mangler tilstrekkelig kompetanse, det er svak vurderingskultur og vurderingspraksis i skolen, og det er forsket lite på individvurdering i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). I forbindelse med dette var det også et ønske av lærere at det skulle komme tiltak som kunne styrke deres vurderingskompetanse, og skolens. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2019) ønsket til også støtte til hvordan de kunne vurdere elevenes måloppnåelse med tanken på innføringen av kunnskapsløftet.

I satsingen for vurdering for læring deltok totalt syv puljer med skoleeiere i perioden fra 2010-2018. Videre deltok «[...] 310 kommuner og samtlige 19 fylkeskommuner, 1500 skoler og 55 lærebedrifter/ opplæringskontor, 102 private skoleeiere [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 12).

Kildene til rapporten ble samlet inn på ulike måter, blant annet gjennom ulike rapporter som har blitt hentet inn fra skoleeiere, elev og læringsundersøkelsen, kvantitative og kvalitativ data fra fylkesmannsembetene, tilsynsrapporter, prosjekter og casestudier (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 15).

Satsingen ha hatt flere fokusområder i forskningen sin. Rapporten beskriver at de har blant annet «[...] hatt fokus på de fire prinsippene for god undervisvurdering og sammenheng mellom disse bl.a. innebærer egenvurdering, selvregulert læring og involvering av elever og læringer» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5). Dokumentasjonen av satsingen for vurdering for læring fra Utdanningsdirektoratet beskriver at satsningen har ført til en rekke positive resultater. Rapporten beskriver at satsingen har blant annet ført til:

1. En mer læringsorientert vurderingskultur
2. Økt kompetanse og positiv endring av vurderingspraksis
3. Økt læreplanforståelse og mer aktiv bruk av læreplanen
4. Et mer felles vurderingsspråk
5. Økt kompetanse på lede utviklingsarbeid og drive nettverk

(Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2)

Selv om satsingen har ført til en rekke positive resultater løfter Utdanningsdirektoratet fram i rapporten en del utfordringer knyttet til vurdering som krever å jobbes med i de norske skolene videre. Rapporten beskriver «[...] seks områder som peker seg ut som utfordrende, og som vi ser det som viktig å styrke innsatsen mot framover» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 29).

1. Å involvere elever og lærlinger i læringsarbeidet
2. Å praktisere vurdering for læring i tråd med den grunnleggende ideen som ligger bak
3. Å koble det systematiske arbeidet med vurdering for læring til arbeidet med læreplaner, spesielt å planlegge for læring
4. Å utvikle kvaliteten på det vurderingsfaglige språket
5. Å styrke sammenhengen mellom kvaliteten på undervis- og standpunktvurdering
6. Å styrke vurderingskompetanse og forståelse av vurdering for læring hos andre aktører utenfor skole/lærebedrift som kan støtte skolenes arbeid

(Utdanningsdirektoratet, 2019 s. 29)

I 2020 fikk Rambøll Management Consulting et oppdrag fra Utdanningsforbundet å gjennomføre «[...] en kartlegging av vurdering i skolen og lærerens vurderingspraksis» (Rambøll Management Consulting, 2020, s. 6). Forskningen ble gjennomført på 4. trinn, 10. trinn, og VG1, ved å bruke intervju, casestudie, og spørreundersøkelse som metode. Resultatene i rapporten viser til at: «[...] skolens vurderingskultur har stor betydning for om lærerne lykkes med god vurderingspraksis eller ikke» (Rambøll Management Consulting, 2020, s. 6). Rapporten påpeker videre at lærerne i deres undersøkelse har god kjennskap til nasjonale retningslinjer, og at lærerne benytter seg av varierte vurderingsmetoder i sin vurderingspraksis.

2.2 Underveisvurdering fastsatt som forskrift i opplæringslova

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2019) ble det fastsatt en ny forskrift om individuell vurdering i 2009, og året etterpå kom rundskrivet som utdypet forskriften. Videre fikk forskriftene et «[...] tydelig læringsfokus i bestemmelsene om underveisvurdering» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4).

Avslutningsvis skriver Utdanningsdirektoratet (2019) at de fire forskningsprinsippene for vurdering for læring ble forskriftsfestet, og beskriver at:

Elever og lærlinger lærer mer og bedre når de:

- vet hva de skal lære og hva som forventes av dem (§3-1, §4-1)
- får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen deres (§§3-11, 3-13, 3-14, §4-2)
- får råd om hvordan de kan forbedre seg (§§3-11, 3-13, 3-14, §4-2)
- er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling (§3-12, §4-8)

(Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4)

Individuell vurdering ble igjen endret i 2020, hvor et nytt rundskriv beskriver at: «Teksten i bestemmelsen er omstrukturert, tydeliggjort og forenklet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s 16). Videre beskriver rundskrivet til Utdanningsdirektoratet (2020) at underveisvurdering og egenvurdering er nå slått sammen til en bestemmelse under underveisvurdering. Deretter blir det

også understreket av til Utdanningsdirektoratet (2020) at underveisvurdering er en integrert del av undervisningen, og at alt vurdering som skjer før opplæringen er ferdig er underveisvurdering. I forskrift til opplæringsloven blir underveisvurdering definert og presentert på følgende måte:

3-10.Undervegsvurdering i fag

All vurdering som skjer før avslutninga av opplæringa, er undervegsvurdering. Undervegsvurdering i fag skal vere ein integrert del av opplæringa, og skal brukast til å fremje læring, tilpasse opplæringa og auke kompetansen i fag. Undervegsvurderinga kan vere både munnleg og skriftleg.

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

Undervegsvurderinga skal nyttast til å vurdere om eleven har tilfredsstillande utbytte av opplæringa, jf. opplæringslova § 5-1. Lære kandidat og elevar med individuell opplæringsplan skal ha undervegsvurdering i samsvar med den opplæringsplanen som er utarbeidd for dei, jf. opplæringslova § 5-5 første ledd.

(Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10)

Den forskriftsfestet underveisvurderingen påpeker at den er en integrert del av opplæringen, og understreker de fire forskningsbaserte prinsippene for underveisvurdering.

2.3 Kroppsøvlingslæreres oppfattelse av vurderingspraksis før innføring av LK20

Brattenborg, Aaring, Kvikstad & Vinje (2021) gjennomførte fem fokusgruppeintervjuer på ungdomstrinn for å finne ut av hvordan lærere tror at fagfornyelsen vil påvirke deres undervisning og vurderingspraksis. Ifølge Brattenborg et al., (2021) viser funnene i undersøkelsen at lærerne opplever at de ikke har endret sin vurderingspraksis eller at de har endret den i veldig liten grad. Likevel viser funnene til at lærerne sitter «[...] med en del spørsmål knyttet hvordan, og i hvilken grad, de skal ta hensyn til elevers forutsetninger, samt vurdere elevenes samlede kompetanse» (Brattenborg et al., 2021, s. 82). Brattenborg et al., (2021) forklarer også at mange av lærere i rapporten sier at de er forberedt på innføringen av LK20, men også at de har jobbet lite spesifikt med fagplanen. Funnene i undersøkelsen viser også at «[...] en stor andel av lærerne [er] usikre på

hvordan man skulle øke graden av elevers refleksjon i læringsprosessen, og hvordan man skulle finne tid til det» (Brattenborg et al., 2021, s. 79). Videre påpeker Brattenborg et al., (2021) at to av lærerne var videre redde for at refleksjonen skulle gå i veien for de praktiske aktivitetene i faget.

2.4 Underveisvurdering i læreplanen for kroppsøving

Underveisvurdering i læreplanen for kroppsøving blir definert og forklart to steder. Aller først blir underveisvurdering i kroppsøving definert under kompetansemålene i faget etter 2., 4., og 7. trinn. Under kompetansemålene etter 7. trinn, blir underveisvurdering beskrevet som en vurdering som skal bidra til «[...] å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Videre blir det beskrevet i LK20 hvordan elevene viser kompetanse i faget, og hvordan læreren skal arbeide med underveisvurdering i faget kroppsøving.

Læreren i faget kroppsøving skal blant annet «[...] legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom varierte bevegelsesaktiviteter som elevene gjør alene og sammen med andre, og når de øver på å vurdere eget arbeid i kroppsøving» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Videre blir det beskrevet i LK20 at læreren skal også være i dialog med elevene slik at de får beskjed hvor de befinner seg i læringsprosessen, og at læreren skal gi veiledning om hvordan elevene kan forbedre seg i faget.

I forbindelse med LK20 laget Utdanningsdirektoratet (2021) et eget støtteskriv om vurdering i kroppsøving. Støtteskrivet skal være til hjelp for lærere å vite hva de skal vurdere etter, i faget kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1). Det blir videre forklart i støtteskrivet at kompetanse i kroppsøving innebærer at elevene skal få muligheten til å delta i ulike bevegelsesaktiviteter ut fra egne forutsetninger, reflektere over egen faglig utvikling, utfordre sin egen fysiske kapasitet og tenke kritisk i ulike sammenhenger, og øve på å samarbeide. (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2).

Støtteskrivet beskriver også at: «Det er kompetansemålene som er grunnlaget for vurdering i fag, både underveis og ved avslutningen av opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2). Videre blir det også beskrevet av Utdanningsdirektoratet (2021) at kompetansemålene skal nå ses i sammenheng med «Om faget» i læreplanen i kroppsøving. Denne endringen fører til at «[...] lærerne må være oppmerksomme på de ulike delene i læreplanen og på sammenhengen mellom dem» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2). Avslutningsvis understreker støtteskrivet at lærerne skal ta hensyn til elevenes forutsetninger, og at innsats er en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving.

2.5 Forskning på undervisvurdering i kroppsøvningsfaget

For å få en større forståelse for hva som har blitt forsket på i kroppsøvningsfaget, har det blitt gjennomført en oversiktstudie som samlet inn relevant forskning i kroppsøving i perioden 2010-2019 (Løndal et al., 2021, s. 1). Løndal et al., (2021) har valgt ut 116 publikasjoner som er relevante for kroppsøvningsfaget og avdekket fire ulike forskningstema innenfor disse, det er: læring i faget, undervisning i faget, forskning i faget og andre forskningstema med relevans for kroppsøving.

Løndal et al., (2021) forklarer videre at kategorien undervisning i faget avdekket relevante temaer blant annet om vurdering, og det er totalt ni forskningsartikler som har forsket på vurdering ifølge denne studien. De ni forskningsartiklene om vurdering har hentet empirien sin fra ungdomsskolen, og videregående skolen. Resultatene fra denne studien beskriver en problematikk rettet mot lite forskning på barneskolen, og understreker at: «En overvekt av studiene har hentet data fra de øverste trinnene i grunnopplæringen, mens barnetrinnet i mindre grad er studert» (Løndal et al., 2021, s. 1). En av konklusjonene med studien til Løndal et al., (2021) er en anbefaling om å inkludere barnetrinnet i videre forskning i kroppsøving. En avhandling som tar for seg teamet vurdering er Leirhaug (2016) sin doktorgradsavhandling. Han gjennomførte en undersøkelse ved bruk av mixed methods, hvor han forsket på vurdering for læring i kroppsøving. Totalt i studien deltok seks videregående skoler, 1486 elever og 23 lærere (Leirhaug, 2016, s. 3). Deretter ble «Den overordnede problemstillingen (er) belyst gjennom resultater fra fire studier som er publisert i artikkelform i engelskspråklige tidsskrifter» (Leirhaug, 2016, s. 3). Videre vil jeg presentere funn i de ulike artiklene som kan knyttes opp mot min forskning.

Resultater fra den første artikkelen «[...] tar utgangspunkt i den norske konteksten der Kunnskapsløftet fra 2006 fungerer som eksempel på en læreplanreform med tydelig intensjon om å implementere VfL» (Leirhaug, 2016, s. 3). Artikkelen til Leirhaug & Annerstedt «Assesing with new eyes?» (2016) brukte mixed methods som en forskningsmetode, og gjennomførte kvantitativ spørreundersøkelse av elever og fokusgruppeintervju med 23 lærere fra samme skole. Funn i studien til Leirhaug & Annerstedt (2016) viser blant annet til at lærere har ulik forståelse for hva vurdering for læring er, og hvordan man integrerer dette begrepet i sin praksis. Et annet interessant funn i studien er at: «The study revealed some difference between teacher and student perspectives regarding AfL key principles, in particular regarding feedback that moves learners forward» (Leirhaug & Annerstedt, 2016, s. 1).

Studien til Leirhaug & Annerstedt (2016) beskriver også funn på at halvparten av elevene ikke får vite intensjonen bak læreplanen av lærere, og at de sjeldent snakker om kompetansemålene i faget kroppsøving. Forskningen deres forklarer videre at lærere hadde stor kunnskap om læreplanen i studien, men at lærere mente at: «[...] the competence aims were too abstract or vague to be useful to provide feedback, and that the student are not able to grasp the expected learning outcomes directly from the competence aims» (Leirhaug & Annerstedt, 2016, s. 8). Leirhaug & Annerstedt (2016) viser også i sine funn at 51.1% av studentene i studien deres svarte at de aldri har fått vurdert sitt eget arbeid i faget kroppsøving.

Videre presenterer Leirhaug & Annerstedt (2016) funn på at det er få lærere i deres studie som benytter seg av hverandrevurdering. Dette blir også påpekt av elevene hvor omtrent «[...] 70% of students report that they do not experience the teachers engaging students in peer assessment» (Leirhaug & Annerstedt, 2016, s. 9). Ifølge Leirhaug & Annerstedt (2016) er flere lærere skeptiske til hverandrevurdering, og mener at det kan være vanskelig for elevene å være ærlige med sine medelever. Avslutningsvis stilte studien til Leirhaug & Annerstedt (2016) også spørsmål tilknyttet lærerens tilbakemeldingspraksis. Resultatene i denne kategorien viser blant annet til at: «[...] most students do not experience feedback so often that it becomes meaningful in a learning perspective.» (Leirhaug & Annerstedt, 2016, s. 9). Lærere i studien til Leirhaug & Annerstedt (2016) påpekte derimot at de jevnlig gir tilbakemeldinger til elevene sine i kroppsøvingstimene.

I den andre artikkelen skrevet av Leirhaug, MacPhail & Annerstedt (2016) presenterer de i studien sin funn knyttet til fokusgruppe-intervju med lærerne. Ifølge Leirhaug, MacPhail & Annerstedt (2016) var det et par lærere som ikke hadde kjennskap til begrepet VfL, når de ble spurt direkte om hva det begrepet innebærer. Videre presenterer artikkelen funn på at: «[...] several teachers alluded the value of engaging students in their own learning, and some gave examples of student self-assessment and how they, as teachers, try to be open and clear in communication around assessment practices» (Leirhaug, MacPhail & Annerstedt, 2016, s. 28). Likevel understreker Leirhaug, MacPhail & Annerstedt (2016) at lærere kun informerer elevene om måloppnåelsen, hva de skal gjøre i timen, og hvordan de kan nå målene. Ingen av lærere i studien «[...] provided arguments based on the importance of empowering the students with understanding of assessment process deeper than clarifying learning goals [...]» (Leirhaug, MacPhail & Annerstedt, 2016, s. 28)

Aarskog (2020) har i likhet som Leirhaug & Annerstedt (2016) forsket på lærerens vurderingsprosesser i kroppsøving. I studien til Aarskog (2020) deltok det to klasser, en klasse fra

10. trinn med 23 elever, og en klasse fra 8. trinn med 30 elever. Studien til Aarskog (2020) var en mixed method studie, som gjennomførte intervjuer av både lærere, kontaktlærere, og observerte kroppsøvingsundervisningen til klassene. Aarskog (2020) påpeker at det finnes funn i studiet hans som samsvarer med resultatene i studien til Leirhaug & Annerstedt (2016). Resultatene viser til at: «During the observation periods, the teachers do not initiate any systematic self-or-peer-assessment strategies as part of their practice» (Aarskog, 2020, s. 881). Videre påpeker Aarskog (2020) at lærere gir ofte elever uklare læringsmål, og at beskjedene elevene får omhandler ofte hva elevene skal gjøre i løpet av timen. Et annet funn som støtter den observasjonen av lærere viser er at: «[...] students provide ambiguous and vague answers when asked directly about what they are supposed to learn in PE» (Aarskog, 2020, s. 881). Avslutningsvis presenterer studien også at tilbakemeldinger som er rettet mot hva elevene skal gjøre «[...] do not seem to initiate student reflection. Instead, such feedback seems to initiate students into immediate action» (Aarskog, 2020, s. 882).

Tidlig i startfasen av masteroppgaven søkte jeg etter masteroppgaver som skrev om undervisvurdering på barneskolen i kroppsøvfingsfaget. Jeg oppdaget raskt at det ikke var veldig mange oppgaver som har forsket på det samme som meg, men kun en masteroppgave fra (2019) som er «[...] en studie om vurdering i kroppsøving på mellomtrinnet» (Fjellseth & Hansen, 2019). Fjellseth & Hansen (2019) forsket på undervisvurdering ved å benytte seg av et semistrukturert intervju, og ved å intervju fire kroppsøvfingslærere. Studien deres ble gjennomført før fagfornyelsen og er derfor ulik fra min. Likevel er resultatene i studien deres relevante i forhold til min egen studie. Fjellseth & Hansen (2019) presenterer blant sine funn at lærerne i deres studie er flinke til å veksle mellom formativ, og summativ vurdering, og at de gir gode tilbakemeldinger underveis og etter endt undervisning. Lærere i deres studie «[...] ser viktigheten av at elevene er klar over hva målet er og hva som må til for å hjelpe elevene videre» (Fjellseth & Hansen, 2019, s. 48). Fjellseth & Hansen (2019) konkluderer i avhandlingen at det bør gjennomføres mer forskning i kroppsøving på barneskolen for å heve fagets status.

Den andre masteroppgaven som ble funnet er: «En kvalitativ studie av fem kroppsøvfingslærers arbeid med undervisvurdering i videregående opplæring skoleåret 2020-2021» (Sætren, 2022). Studien til Sætren (2022) brukte et kvalitativ semistrukturert intervju som metode i sin forskning. Ifølge hans studie ble prinsippene for undervisvurdering ivaretatt av lærere ved at de ga elevene tilbakemeldinger på «[...] hva de skulle lære og å beskrive hvordan elevene kunne forbedre egen kompetanse» (Sætren, 2022, s. 57). Videre blir det understreket av Sætren (2022) at fem av lærere i studien beskrev metodene sine knyttet til læringsmål, og kun tre av lærere beskrev metoder knyttet

til fremovermeldinger. Funnene i masteren hans påpeker at: «[...] kroppsøvingslærere hadde kompetanse innenfor undervisvurdering, men at utfordringen var å ha tid til planlegging og gjennomføring av vurderingspraksisen» (Sætren, 2022, s. 58). Sætren (2022) konkluderer med å påpeke at det trengs mer forskning på undervisvurdering i kroppsøving.

3 Teori

Denne delen av masteroppgaven vil presentere teori som knyttes opp mot undervisvurdering. Aller først vil teoridelen innebære en redegjørelse av begrepet undervisvurdering. Videre vil det bli presentert en modell for lærerens vurderingspraksis, og en redegjørelse for Goodlads læreplanteori. Deretter vil det bli vist hvordan selvregulering og kritisk tenking kommer til syne i LK20, hva selvregulering er, og Zimmermans modell for selvregulering. Etterfølgende vil oppgaven inneholde en redegjørelse om egenvurdering og hverandrevurdering. Avslutningsvis vil det bli presentert hvordan tilbakemeldinger kan påvirke læring i lys av undervisvurdering, og relevante funn fra FUSK-undersøkelsen som omhandler undervisvurderingspraksis.

3.1 Begrepsavklaring

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2022a) skal undervisvurdering skje underveis i elevenes opplæringsprosess. Videre blir det forklart at undervisvurderingen kan både være muntlig og skriftlig. Undervisvurdering skal også «[...] være en integrert del av opplæringen, og skal brukes til å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen i fag» (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Avslutningsvis påpeker Utdanningsdirektoratet (2022a) at undervisvurdering kan brukes av læreren til å vite hvor elevene er i sin læring, og når den først brukes til å endre undervisning slik at den fremmer læring kan den bli kalt for vurdering for læring.

Ifølge Gamlem (2022) er undervisvurdering og sluttvurdering relativt nye begreper i norsk skole. Disse vurderingsbegrepene «[...] skal definere funksjonen av vurderingshandlingene i skolen, og som erstatter de tidligere brukt begrepene formativ og summativ vurdering» (Gamlem, 2022, s.27). Videre fremhever Gamlem (2022) at egenvurdering var lovpålagt før av læreplanen, men at nå blir egenvurdering omtalt som en egen del i forskrift til opplæringsloven. Der står at elevene skal «Delta i vurdering av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling» (Forskrift til opplæringslova, 2020). Ifølge Gamlem (2022) har undervisvurdering hatt flere synonymer i norsk skole, blant annet formativ vurdering og vurdering for læring. I denne masteroppgaven velger jeg å bruke Gamlem (2022) sin definisjon av undervisvurdering som baserer seg på teorier fra flere kjente forskere som blant annet Hattie og Timperley. Gamlem (2022) definerer undervisvurdering følgende:

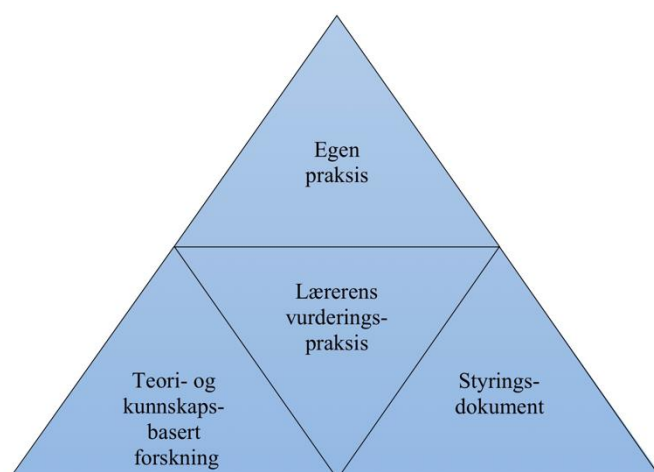
Undervisvurdering er en del av den vurderingspraksisen til elever og lærere. Denne tar utgangspunkt i søke etter og tolke vurderingsuttrykk som kan brukes til å avgjøre hva elever mestrer og forstår i opplæringen, hva

lærere og elever trenger å gjøre for å komme videre mot et mål, og hvordan elevene best kan komme dit (Gamlem, 2022, s. 29).

Gamlem (2022) forklarer at en undervisvurdering som fremmer læring bør oppsøke hvor eleven er, hvor eleven skal videre, hvordan eleven skal komme seg dit, og hvorfor. En av forskere som har gjennomført studier på undervisvurdering er Black og William, som «[...] har gjennomført en metastudie basert på 250 studier hvor de konkluderer med at gevinster med å arbeide med undervisvurdering er store» (Gamlem, 2022, s. 30).

3.2 Lærerens vurderingspraksis tar utgangspunkt i tre poler

For å kunne få en dypere forståelse hva som påvirker lærerens vurderingspraksis har Gamlem (2022) laget en modell inspirert av Smith (2011). Her forklarer hun videre at vurderingspraksisen til «[...] lærere ser ut til å basere sine tilbakemeldinger på en vurderingspraksis som tar utgangspunkt i tre poler» (Smith, 2011, henvisning i Gamlem, 2022, s. 17).



Figur 1. Lærerens vurderingspraksis tar utgangspunkt i tre poler. Egen modell hentet fra: (Gamlem, 2022, s. 18)

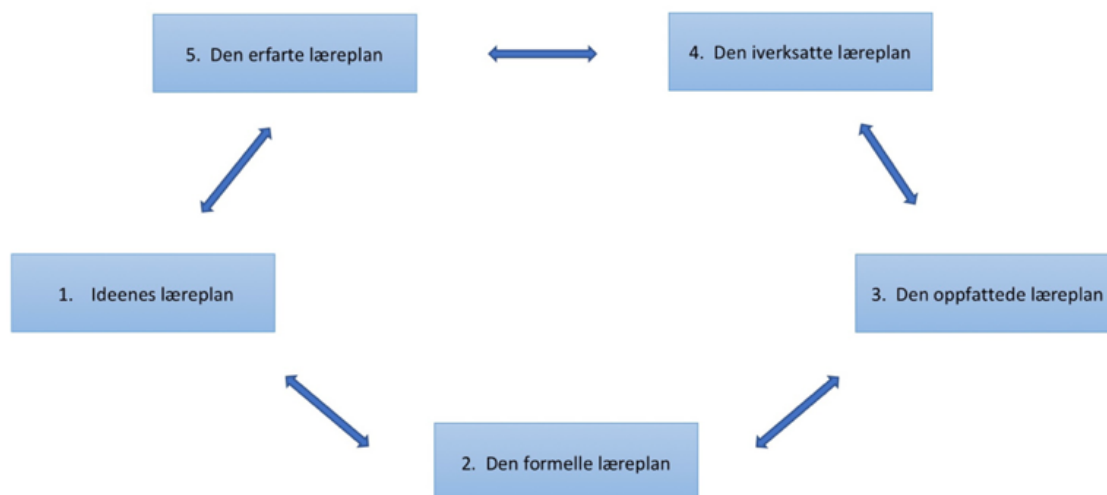
Ifølge Gamlem (2022) er den første polen lærerens egen praksis, den andre lærerens bruk og forståelse av styringsdokumenter, og den tredje er lærerens vektlegging av teori og kunnskapsbasert forskning. Skolen og samfunnet: «Må legge til rette for at lærere kan få utvikle kunnskap om hvordan tilbakemelding kan fremme og hemme læring, og belyse dette ut fra praksiseksempel, teori, forskning og styringsdokumenter» (Gamlem, 2022, s.17).

3.3 Goodlads læreplanteori

Som beskrevet i figur 1, er styringsdokumenter et av utgangspunktene for lærerens vurderingspraksiser. Som en del av denne masteroppgaven har jeg derfor valgt å presentere Goodlads læreplanteori, ettersom lærerens forståelse for læreplan kan påvirke hvordan de underviser, og vurderer i faget. Ifølge Goodlad, Klein & Tye (1979) er ordet læreplan et vidt begrep som ikke kan forklares kun ved hjelp av en teori, men må forstås i lys av flere.

Gundem (2008) presenterer Goodlads et al., (1979) sin teori og forklarer at han opererer «[...] med tre typer fenomen, som han definerer som områder: det substansielle, det sosiopolitiske og det teknisk- profesjonelle» (Gundem, 2008, s. 22). Videre forklarer Gundem (2008) at det substansielle fenomenet omhandler læreplanens innhold i form av undervisningsmål, og lærestoff som kommer til synet i læreplanen som blant annet kompetansemål. Det sosiopolitiske området handler om hvordan læreplanen fungerer «[...] i forhold til den samfunnsmessige sammenhengen den står i» (Gundem, 2008, s. 22). Avslutningsvis forklarer Gundem (2008) at det siste området i fenomenet altså det teknisk- profesjonelle handler om rammefaktorer, menneskelige og materielle ressurser. Han forklarer videre at: «Dette området er kanskje mer enn de to første knyttet til læreplanen i praksis, til iverksetting eller implementering og til realisering av læreplanen i selve undervisningen» (Gundem, 2008, s. 23).

Læreplanen er åpen for tolkning, og Goodlads teorier «[...] utvider forståelse av problemer i forbindelse med utvikling, implementering og realisering av læreplaner» (Gundem, 2008, s. 23). Gundem (2008) forklarer videre at den substansielle læreplanen er åpen for tolkning og påvirkning, og dermed inviterer oss til å diskutere læreplanens fremtredelsesformer. Goodlad et al., (1979) presenterer læreplanens fremtredelsesformer i fem domener, den ideelle, den formelle, den oppfattede, den iverksatte, og den erfarte læreplanen. Pilene i modellen viser til at de ulike delene påvirker hverandre gjensidig.



Figur 2. *Læreplanens fremtredelsesformer*. Egen modell basert på Goodlad et al., (1979).

Goodlad et al., (1979) påpeker at: «It should be possible, we conjectured, to compare how each commonplace (e.g.,goals) is dealt with at the level of prescribed policy (the formal curriculum) with, for example, how each is operationalized in the classroom (the operational curriculum)» (Goodlad et al., 1979, s. 60). Ifølge Goodlad et al., (1979) er de fem domene kilde til nyttig informasjon for både foresatte, og lærere i skolen og kan dermed sammenlignes i praksis. Det første domenet i Goodlad et al., (1979) sin teori handler om ideen til selve læreplanen før den blir formell. Ideens læreplan starter i planleggingsfasen hvor «[...] products usually are designed to serve a varied marketplace of decisions and actions and stop short of the give and take of sociopolitical processes» (Goodlad et al., 1979, s. 60). Ifølge Gundem (2008) vil dette domenet være inspisert av kultur, tradisjon, forskning og personlige interesser til de som utformer læreplanen.

Det andre domenet i Goodlad et al., (1979) sin teori blir omtalt som den formelle læreplan. Den formelle læreplanen «[...] are those which gain official approval by state and local school boards and adoption, by choice or fiat, by and institution and/or teachers» (Goodlad et al.,1979, s. 61). Ifølge Goodlad et al., (1979) er denne læreplanen vedtatt av myndighetene. Goodlad et al., (1979) påpeker også at det ikke er en selvfølge at dette dokumentet som blir vedtatt er i likhet med ideen som ble utformet tidligere. Den formelle læreplanen utformer seg videre fra den ideelle, og «[...] vil bli gjort til gjenstand for tolkning på ulike nivåer» (Gundem, 2008, s. 26).

Den oppfattede læreplanen blir presentert i læreplanens fremtredelsesformer som det tredje domenet. Ifølge Goodlad et al., (1979) er den læreplanen som har blitt vedtatt ikke nødvendigvis slik den tolkes, og forstås av andre. Ettersom læreplanen tolkes av ulike mennesker vil denne «[...] derfor aldri (være) helt den samme for alle- for skolepolitikere, administratorer, lærere, foreldre og elever» (Gundem, 2008, s. 26) Den iverksatte læreplan til Goodlad et al., (1979) sin teori forklarer også hvordan lærere som oppfatter læreplanen legger føringer på hvordan de iverksetter den i sin praksis. Teorien hans forklarer at: «The operational curriculum is what goes on hour after hour, day after day in school and classroom. [...] The operational, too, is a perceived curriculum: it exists in the eye of a beholder» (Goodlad et al., 1979, s. 63).

Det siste domenet i Goodlad et al., (1979) sin teori heter den erfarte læreplan. Dette domenet forklares som «[...] den som elevene erfarer og opplever gjennom undervisning og læring, vil følgelig være påvirket av lærerens oppfatning av læreplan så vel som andre forhold i undervisningen» (Gundem, 2008, s. 26). Goodlad et al., (1979) påpeker også at den erfarte læreplan kan være vanskelig å samle nok data på, fordi det er hovedsakelig elevene som opplever den.

3.4 Kritisk tenkning i LK20

I overordna del 2.4 står det at: «Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Det vil si at lærere skal tilrettelegge for at elevene skal kunne få muligheten til å utvikle kritisk tenkning. Videre blir det også påpekt at «Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier og legge grunnlaget for læring hele livet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) stiller dette krav til at lærere tilrettelegger undervisningen etter elevenes modenhet, alder og nivå.

Utdanningsdirektoratet (2022b) forklarer i tillegg at:

Ved å involvere elever og lærlinger i vurderingsarbeidet får de et mer bevisst og reflektert forhold til:

1. Hvor de er i sin læring
2. Hvor de skal
3. Hvordan de best kan komme dit

(Utdanningsdirektoratet, 2022b)

Derfor påpeker Utdanningsdirektoratet (2022b) at det er viktig at elevene lærer evnen til å tenke kritisk, og får hjelp til å utvikle evnen til å danne egne læringsstrategier. Avslutningsvis forklares det at: «Når elever og lærlinger forstår egne læringsprosesser og den faglige utviklingen sin, bidrar det til selvstendighet og mestringfølelse» (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

3.5 Selvregulering

Som nevnt ovenfor blir selvregulering nevnt i overordna del i LK20 flere steder ved bruk av begeret som refleksjon over egen læring, forstå egne læringsprosesser, og å tilegne seg kunnskap på selvstendig vis. I faget kroppsøving innebærer det «[...] at elevene lærer å øve seg, holde på å kjenne det som skjer i kroppen når de øver- fenomener som er sentrale for å oppnå selvregulert læring, refleksjon og metakognisjon» (Engvik, 2016, s. 200). Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2021) har aspektene til sosial kognitiv læringsteori dannet grunnlaget for selvreguleringsteorier. For å kunne få en bedre forståelse for selvregulering vil jeg aller først definere metakognisjon som i følge av Skaalvik & Skaalvik (2021) «[...] er en forutsetning for selvregulering og effektiv læring» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.192).

Metakognisjon blir definert som «kognisjon om kognisjon» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.192). Videre blir metakognisjon beskrevet som at «I læringssammenheng betyr metakognisjon derfor kunnskap og refleksjon om sin egen tenkning og om sin egen læringsprosess» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 192). Metakognitive ferdigheter innebærer evnen til «[...] målsetting, planlegging, overvåking og vurdering av egen læringsaktivitet» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 192). Skaalvik & Skaalvik (2021) påpeker også at lærere bør bruke underveisvurdering for å fremme metakognisjon hos elevene.

Ved å ta utgangspunkt i sosial kognitiv teori ser forskere «[...] på optimal læring som en prosess hvor eleven eller den som lærer, er aktiv, søker informasjon, tolker og bearbeider erfaringer i lys av etablerte kunnskapsstrukturer og gjennom dette «konstruerer» sin egen kunnskap» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 194). Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2021) har flere forskere nå blitt mer opptatt av å forske på selvregulert læring.

Med selvregulert læring forstår de fleste forskere en aktiv prosess hvor elevene:

1. Setter seg mål for opplæringen
2. Vurderer læringsoppgaven (e)
3. Planlegger læringsaktiviteten
4. Observerer sin egen læringsaktivitet
5. Vurderer læringsresultatet og hva det leder til
6. Trekker slutninger om egen kompetanse og om videre arbeid

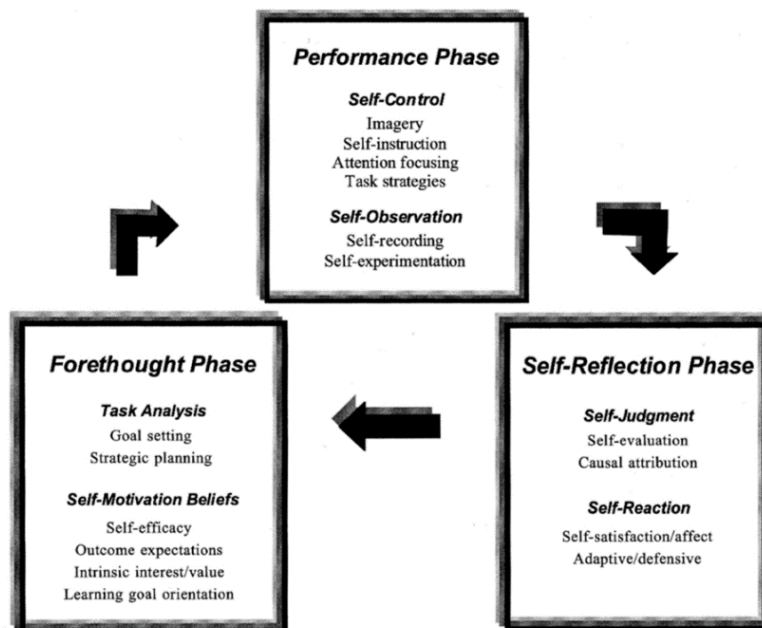
(Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 194)

Skaalvik & Skaalvik (2021) forklarer at disse prosessene skal ses i en helhet, og at de avhenger av elevenes modenhet. Videre er det viktig å understreke at selv om «[...] tanken om selvregulering ligger det en forutsetning om at elevene kan lære å regulere sin egen læring, og at de derfor kan ta ansvar for deler av læringsprosessen», så betyr det ikke at elevene ikke vil trenge veiledning og støtte fra lærere i prosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 195). Avsluttende understreker Skaalvik & Skaalvik (2021) at et godt læringsmiljø som gir elevene mulighet for medbestemmelse kan ha positiv innflytelse på selvregulering. Dette krever «[...] at læreren må sette rammene eller grensene for hva elevene skal ha medbestemmelse i» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 204).

3.6 Phases and subprocesses of self-regulation

En kjent teoretiker innenfor selvreguleringsforskning er Berry J. Zimmerman. Zimmerman (2002) påpeker at selv om det finnes en del forskning om selvregulering, så er det få lærere som lærer elevene i å bli selvstendige i sin læringsprosess. Han definerer selvregulering som: «[...] self-directive process by which learners transform their mental abilities into academic skills» (Zimmerman, 2002, s. 65). Ifølge Zimmerman (2002) handler selvregulering om å være proaktiv i sin læringsprosess. Det er viktig å lære elevene selvregulering: «[...] because a major function of education is the development of life-long learning skills» (Zimmerman, 2002, s. 66). Han påpeker videre at samfunnet i fremtiden vil kreve gode selvregulerings egenskaper hos elevene, blant annet i jobbsammenhenger. Zimmerman (2002) presenterer videre en modell som han har utviklet i samarbeid med Campillo. Modellen vist under

som figur (3) representerer «[...] the structure og self-regulatory process in terms of three cyclical phases» (Zimmerman, 2002, s. 67).



Figur 3. *Phases and Subprocesses of Self-Regulation* (Zimmerman & Campillo, u.å).

Zimmerman (2002) forklarer at Forethought Phase forekommer før læringsprosessen, Performance Phase forekommer underveis i læringsprosessen, mens Self- Reflection Phase kommer etter læringsprosessen. Modellen hans forklarer videre at Forethought Phase inneholder to hovedkategorier, og det er Self- Motivation Beliefs, og Task Analysis. Videre sier modellen at «Task analysis involves goal setting and strategic planning» (Zimmerman, 2002, s. 68).

Zimmerman (2002) forklarer at det er positivt for elevenes læringsprosess å sette seg enge mål for aktiviteter eller oppgaver. Zimmerman (2002) referer videre til Bandura (1997) som forklarer at Self- Motivaion handler om elevens tro om at de klarer å gjennomføre en oppgave. Ifølge Zimmerman (2002) kan nivåtilpasset oppgaver, og oppgaver som tar utgangspunkt i elevenes interesser kan bidra til å øke deres motivasjon til å gjennomføre oppgaver.

I modellen til Zimmerman (2002) blir Perfomance Phase delt i to kategorier: Self- control og Self- observation. Han forklarer videre at «Self-control revers to the deployment of specific methods or strategies that were selected during the forethought phase» (Zimmerman, 2002, s. 68). Videre beskriver Zimmerman (2002) at dette kan være metoder som at eleven forestiller seg bilder, holder fokuset, gir seg selv instruksjer og velger ut ulike framgangsmåter for å løse oppgaven. Self- observation blir deretter definert som «[...] self-recording personal events or self-experimentation

to find out the cause of evens» (Zimmerman, 2002, s. 68). Ifølge Zimmerman (2002) kan elevene observere seg selv for å bli bevisst på sin egen tidsbruk på, for eksempel oppgaver eller lekser. Den siste fasen i modellen blir beskrevet av Zimmerman (2002) som self- reflection phase. Videre i modellen blir denne fasen delt i to hoved kategorier: self-judgment og self-reaction. Zimmerman (2002) beskriver to deler av self-judgment, og det er blant annet self-evaluation. Self-evaluation blir beskrevet som «[...] comparisons of self-observed performances against some standard, such as one's prior performance, another person's performance, or and absolute standard of performance» (Zimmerman, 2002, s. 68). Han forklarer videre at den andre delen av self judgment omhandler personens tro om suksess eller nederlag om en angitt oppgave. Zimmerman (2002) forklarer at hvis elevene tror de ikke vil lykkes i en angitt oppgave, kan det påvirke motivasjonen deres for å gjennomføre den angitte oppgaven negativt, og motsatt hvis tro om å lykkes er sterk.

Self-reaction inneholder «[...] feelings of self-satisfaction and positive affect reagrding one's performance» (Zimmerman, 2002, s. 68). Videre forklarer Zimmerman (2002) at elevene kan reagere defensivt fordi oppgaven eller tilbakemeldingen truer deres oppfattelse av dem selv, og dermed gjennomfører de ikke oppgaven. Motsatt så er «Adapptive reactions refer to adjuncts designed to increase the effectiveness of one's method of learning, such as discarding or modifying an ineffective learning strategy» (Zimmerman, 2002, s. 68). Avslutningsvis påpeker Zimmerman (2002) at modellen går i syklus, det vil si at fasen før vil påvirke den neste fasen i modellen.

Zimmerman (2002) referer til Schunk & Zimmerman (1998) som understreker at selv-regulerings prosesser kan læres, og at de kan fremme elevenes motivasjon for læring. Likevel påpeker Zimmerman (2002) at det er få lærere som ber elevene sette egne mål og, strategier. Videre understreker han også at «[...] students are rarely asked to self-evaulate their work or esitmate their competance on new task» (Zimmerman, 2002, s. 69). Han avslutter med å påpeke at selv-regulerings prosesser kan læres av lærere, foreldre, men også medstudenter.

3.7 Egenvurdering og hverandrevurdering

Som tidligere nevnt omtaler forskrift til opplæringsloven at i arbeid med undervisvurdering skal elevene: «Delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og faglege utvikling» (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-10). Utdanningsdirektoratet (2022b) understreker også at involvering av elever i læringsprosessen er en av faktorene i undervisvurdering, ettersom dette er en forutsetning for å oppnå en læringsfremmende vurdering. Engvik (2016) forklarer at i kroppsøving så anbefales det å gi elevene en mer aktiv rolle i undervisningen og vurderingen, blant annet gjennom at læreren bruker egenvurdering og hverandrevurdering som et verktøy.

Egenvurdering blir også påpekt i modellen til Zimmerman (2002) som ble presentert tidligere som en av faktorene som kan fremme selvregulering. Egenvurdering knyttes opp til selvregulering gjennom at «Selvregulering innebærer å ta ansvar for egen læring og utvikling, og egenvurdering ser ut til å være en hensiktsmessig metode for å arbeide med å øke elevens evne til selvregulering» (Evensen, 2020, s. 53). I litteraturen påpeker at: «Å øve opp elever i å reflektere rundt egne læringsprosesser og å «lære å lære» vil bli sentrale elementer for elevene videre i livet» (Evensen, 2020, s. 51). Evensen (2020) referer videre til Spiller (2012) som sier også at egenvurdering innebærer å delta i vurdering av sin egen læring.

Evensen (2020) påpeker at egenvurdering kan påvirke elevene positivt i form av at de får en bedre forståelse av egne læringsprosesser, de får muligheten til å øve på sin egen læringsprosess, og øve på egen utvikling. Videre er: «Egenvurdering også en mulighet for læreren til å få viktig informasjon fra elevene» (Evensen, 2020, s. 51). Evensen (2020) begrunner denne påstanden ved å forklare at egenvurdering kan bli brukt som et verktøy for læreren for å se om elevene forstår vurderingen de får. Avslutningsvis påpeker han at: «Mange lærere gir uttrykk for at tiden er begrenset, og at det kan være utfordrende å få tid til arbeid med egenvurdering i kroppsøvingsfaget» (Evensen, 2020, s. 66).

Hverandrevurdering blir definert som en situasjon «hvor elevene aktiveres som læringsressurs for hverandre» (Evensen, 2020, s. 69). Evensen (2020) forklarer også at hverandrevurdering kan virke positivt på elevens læring, fordi elevene får mulighet til å samarbeide, observere hverandre og gi hverandre tilbakemeldinger. Evensen (2020) referer videre til Black & William (2002), Black et al., (2010), og Slemmen (2010) som sier at «Når man gir tilbakemeldinger til andre, vil man også øve egne ferdigheter i egenvurdering opp mot læringsmål, vurderingskriterier og mot selve læringsprosessen (Black & William 2002, Black et al., 2010, Slemmen, 2010, sitert i Evensen, 2020, s. 69). Som tidligere nevnt kan egenvurdering knyttes til selvregulering, og på denne måten kan hverandrevurdering også fremme selvregulering hos elevene.

Selv om hverandrevurdering ikke er en forskriftsfestet del av undervisvurderingen påpeker Evensen (2020) at hverandrevurdering kan være et nyttig verktøy for læreren. Et argument for å ta i bruk hverandrevurdering «[...] er at det kan være tidsbesparende for læreren» (Evensen, 2020, s. 71). Etersom lærere har mange elever kan dette ifølge Evensen (2020) bidra til at flere elever får tilbakemeldinger i løpet av en periode. Et annet argument er at: «Elevene vil også øve opp

ferdighetene sine i å vurdere hverandre og stadig bli bedre på å bidra til andres læring» (Evensen, 2020, s. 71). Evensen (2020) påpeker at elevene også får øvd på å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger i undervisningen. Evensen (2020) henviser til William & Black (2005) som understreker at «Når tilbakemeldingene blir mer konstruktive og har et større faglig innhold, vil de kunne bidra positivt til elevenes læring» (William & Black, 2005, sitert i Evensen, 2020, s.72).

Evensen (2020) forklarer også at mange lærere synes det er utfordrende å bruke hverandrevurdering i undervisningen sin. Evensen (2020) henviser videre til Eide (2011) som understreker at: «Lærerens kompetanse synes å spille en stor rolle i hvorvidt hverandrevurdering brukes som en metode i undervisningen» (Eide, 2011, sitert i Evensen, 2020, s.76). Ifølge Evensen (2020) kan mange lærere finne det utfordrende å la elevene vurdere hverandre, fordi det kan føles som at de overlater kontrollen over på elevene. Avslutningsvis understreker Evensen (2020) at selv om hverandrevurdering kan være utfordrende å bruke, kan man tilrettelegge for det ved å lage gode rammer for aktivitetene og veilede elevene underveis eller før aktiviteten.

3.8 Tilbakemelding som en ressurs for læring

Hopfenbeck (2016) forklarer at flere forskere understreker at: «[...] vurderingspraksis må inneholde muligheter for egenvurdering, parvurdering, tilbakemeldinger man kan lære av, en aktiv elevrolle og mulighet for elevene til å medvirke i vurderingsarbeidet» (Hopfenbeck, 2016, s. 22).

Litteraturen påpeker at en: «Tilbakemelding i klasserommet åpner for to viktige målgrupper: lærer og elev» (Gamlem, 2022, s. 73) Ifølge Gamlem (2022) åpner den ene målgruppen for at læreren kan hente inn informasjon ved å tenke over egen tilbakemeldingspraksis. Dette kan gjøres ved at læreren stiller seg «[...] spørsmål om hvordan tilbakemeldinger er gitt, mottatt, søkt etter og brukt» (Gamlem, 2022, s. 73). Ifølge Gamlem (2022) vil denne type informasjonen gi også muligheten til å støtte elevers sosiale og faglige læring, som er den andre målgruppen i en tilbakemelding.

Ifølge Hattie & Timperley (2007) er tilbakemeldinger en av de sterkeste faktorene som påvirker elevenes læring, og de kan enten påvirke læring positivt eller negativt. Tilbakemelding defineres videre som: «[...] information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding» (Hattie & Timperley, 2007, s. 81). Hattie & Timperley (2007) forklarer videre at tilbakemeldingen som blir gitt varierer ut fra avsenderen. Et eksempel på hvordan en tilbakemelding kan variere ut fra avsenderen er at: «A teacher or a parent can provide correctctive information, a peer can provide an alternative strategi [...]» (Hattie & Timperley, 2007, s. 81).

Hattie & Timperley (2007) henviser også til Sadler (1989) som påpeker at: «[...] feedback needs to provide information specifically relating to the task or process of learning that fills a gap between what is understood and what is aimed to be understood» (Sadler, 1989, sitert i Hattie & Timperley, 2007, s. 82). Hattie & Timperley (2007) understreker at tilbakemelding har ingen effekt hvis ikke den blir gitt ut fra en kontekst. Derfor er det viktig at elevene vet hva målet for timen er, og hva vurderingen de får er basert på. Hattie & Timperley (2007) har utviklet en modell for tilbakemelding som baserer seg på tre nøkkelspørsmål: «[...] Where am I going (What are the goals?), How am I going? (What progress is being made toward the goal?), and where to next? (What activities need to be undertaken to make better progress?)» (Hattie & Timperley, 2007, s. 81). Ifølge Hattie & Timperley (2007) avhenger effekten av tilbakemeldingen ut fra i hvor stor grad nøkkelspørsmålene er implementert i den.

Gamlem (2022) tar i bruk Hattie & Timperley (2007) sine tre nøkkelspørsmål når hun forklarer hvordan tilbakemeldinger kan brukes i en underveisvurderingspraksis. Tilbakemeldinger som blir benyttet ut fra en underveisvurdering vil ifølge Gamlem (2022) kunne innvirke på elever, lærere og assistenter. Hun påpeker videre at tilbakemeldinger basert på underveisvurdering «[...] kan forstås som en prosess gjennom tre faser: 1) bevisstgjøring av et læringsmål, 2) klargjøring av elevens nåværende kompetanse, 3) informasjon og veiledning om hva eleven kan gjøre for å tette (minske) gapet mellom nåværende kompetanse og læringsmålet [...]» (Gamlem, 2022, s. 94). Gamlem (2022) påpeker også at underveisvurdering blir forstått på denne måten som at elevene tar ansvar for egen læring, hvor læreren støtter elevene underveis i denne prosessen. På denne måten er «[...] eleven en aktiv aktør i egen læringsprosess, der han eller hun ønsker etter og bruker tilbakemeldinger for en bedre prestasjon og utvikling av selvregulert læring (å lære å lære)» (Gamlem, 2022, s. 94). Gamlem (2022) har laget en modell vist under som figur 4. Denne er basert på William & Leahy (2007) sitt rammeverk for *fem nøkkelstrategier til underveisvurdering*:

Hva er målet? -
Hvor skal eleven?

Hva skal læres? -
Hvor skal eleven?

Hva kan eleven? -
Hvordan best komme videre ?

	Målsetting	Planlegging	Diagnostisere
Lærer	1) Målorientert undervisning Klargjør av intensjon for læring (mål) og suksesskriterier	2) Meningsskapende undervisning Utvikle effektive klasseromsdiskusjoner og gode vurderingsoppgaver for dokumentasjon av læring	3) Lærervurdering Gi tilbakemeldinger som fremmer læring
Medelev	Forstå læringsmål og suksesskriterier	4) Medelevs vurdering Aktivere elevene som ressurs for hverandre	
Elev	Forstå læringsmål og suksesskriterier	5) Egenvurdering Aktivere elevene som eier læring/ Elevens evne til å lære	

Figur 4. *Fem nøkkelstrategier til undervisevurdering*. Laget av (William & Leahy, 2007). Egen modell basert på (Gamlem, 2022, s. 95).

Den første nøkkelstrategien blir forklart som «[...] at lærer må klargjøre intensjoner med en læringsaktivitet og vise til suksesskriterier slik at elever forstår hva som er mål for aktiviteten, og hva som er forventet av dem» (Gamlem, 2022, s. 94). Gamlem (2022) påpeker videre at i denne prosessen er det viktig at lærere sikrer seg at elevene forstår hva de skal lære, og prøver å involvere dem i en felles dialog. Gamlem (2022) henviser deretter til Bransford et al., (2000) som forklarer den andre strategien som at lærere bør legge til rette for en læringsaktivitet som inneholder diskusjoner og dialog som tar utgangspunkt i elevens forkunnskap. Ved å legge til rette for slike læringsaktiviteter «[...] kan en lærer få opplysninger om hvordan han/hun kan støtte eleven i den videre læringsprosessen» (Gamlem, 2022, s. 95).

Den tredje strategien innebærer at «[...] lærere gir tilbakemeldinger som kan være til støtte for en videre utvikling ut fra hva eleven nå mestrer, hva som er (mis)oppfattet, og hva det er mulig for eleven å lære (gjennom støtte fra andre)» (Gamlem, 2022, s. 96). Gamlem (2022) henviser til Bransford et al., (2000) som understreker at det er vesentlig at eleven er aktiv i læringsprosessen for å kunne utvikle kompetanse i faget/aktiviteten. Videre i modellen er nøkkelstrategier fire basert på at elevene aktiveres som ressurs for hverandre, for eksempel gjennom bruk av hverandrevurdering. Ifølge Gamlem (2022) kan arbeid med hverandrevurdering styrke selvregulering og dermed

forbedre elevens prestasjonsevne. Den femte og siste nøkkelstrategien innebærer «Å styrke elevens engasjement i egen læring og å utvikle deres evne til selvregulert læring [...]» (Gamlem, 2022, s. 96).

Gamlem (2022) henviser videre til Bennett (2011) som påpeker at lærerens kunnskap om undervisvurdering kan skape utfordringer med å integrere det i sin undervisning. En av utfordringene kan være at: «Da er det mindre sannsynlig at de vil vite hva slags spørsmål de bør stille til sine elever, hva de bør se etter i levens prestasjoner, hvilke slutninger man kan trekke om elevens forståelse og kunnskap ut fra ytelse [...]» (Bennett, 2011, sitert i Gamlem, 2022, s. 98). Gamlem (2022) påpeker også at mange lærere møter på utfordringer knyttet til store klasser, mye fagstoff, og utfordringer knyttet til gruppesammensetning. Videre argumenterer Gamlem (2022) at det er derfor viktig at skolen har en felles forståelse for undervisvurdering, hvordan den fremmer læring, og at hverandrevurdering kan være et nyttig verktøy for lærere.

Grunnen til at lærere løfter fram flere ulike rammefaktorer som påvirker deres integrering av undervisvurdering kan også være at de tolker læreplanen ulikt. Vinje, Aasland & Aasland (2019) henviser til Johnson (2011) som forklarer at man ikke kan implementere en læreplan, ved å bruke begrepet *appropriation* forklarer dem at styringsdokumenter gir et rom for tolkning. Videre henviser Vinje et al., (2019) til Levinson, Sutton & Winstead (2009) som har lik tankeprosess, og som forklarer at: «[...] overføringen av de utdanningspolitiske føringene til praksis er en kompleks prosess bestående av sosiokulturelle praksiser som er gjensidige avhengige av hverandre» (Skrede, 2017, referert i Vinje et al., 2019, s. 116-117).

3.9 FUSK - Undersøkelsen

I denne delen vil jeg presentere relevante funn fra FUSK- undersøkelsen. Denne undersøkelsen er en del av forskingsprosjekt: «Forskingsbasert undervisning og samarbeid om læring i kroppsøving» (Vinje et al., 2023, s. 3). Vinje et al., (2023) forklarer videre at prosjektet ble gjennomført i mai 2022 hvor et av formålene er at lærere, elever og lærerstudenter kan lære av hverandre og være med å utvikle faget kroppsøving videre. Det andre formålet «[...] med undersøkelsen har vært å finne indikasjoner på hvordan elever og lærere oppfatter læringsutbytte (eller muligheter for å tilrettelegge for dette) knyttet til sentrale målsetninger i faget» (Vinje et al., 2023, s. 4). Ifølge Vinje et al., (2023) deltok det 1910 elever fra ungdomstrinn og de to første trinnene på videregående skole, samt 56 kroppsøvingslærere. Videre vil jeg presentere funn i undersøkelsen som omhandler undervisvurdering.

Funnene i undersøkelsen påpeker blant annet at: «Omtrent 1 av 3 elever i undersøkelsen opplever at sentrale sider ved undervisvurderingen ikke er ivaretatt» (Vinje et al., 2023, s. 46). Vinje et al., (2023) forklarer videre at 24,9% av elevene i undersøkelsen er uenige om at de har fått tilbakemeldinger fra lærere på målene de har prøvd å oppnå. Deretter presenterer undersøkelsen funn på at 28,8% av elevene er: «[...] enten er helt eller delvis uenige i påstanden om at læreren har fortalt dem hva de skal jobbe med for å nå de aktuelle målene» (Vinje et al., 2023, s. 46). Deretter blir det presentert i funnene at 24,6% av elevene er uenige i at læreren tilrettelegger for egenvurdering i timen, hvor 13,4% er usikre.

Derimot funnene som viser lærerens sitt svar i undersøkelsen påpeker at: «De fleste lærere opplever at sentrale sider ved undervisvurderingen i faget er ivaretatt» (Vinje et al., 2023, s. 47). Funnene viser til at 50,9 % av lærere er delvis enige, og 41,8% er helt enige i påstanden om at elevene får tilbakemeldinger på hvilke mål de prøver å oppnå. Videre presenterer Vinje et al., (2023) funn på at 46,3% av lærere var delvis enige, og 48,1% var helt enige i påstanden om at de har presentert elevene hvilke mål de skulle oppnå. Avslutningsvis presenterer Vinje et al., (2023) at 45 av 55 lærere er helt eller delvis enige i påstanden om at de tilrettelegger for egenvurdering i sin undervisning.

Rapporten konkluderer med at resultatene fra spørreundersøkelsen «[...] indikerer at de aller fleste lærere og et flertall av elevene mener det totalt sett er godt samsvar mellom målsetningene som er satt for faget, og mulighetene som blir gitt for kompetanseutvikling i retning av disse målene» (Vinje et al., 2023, s. 60). Likevel forklarer Vinje et al., (2023) at det er flere områder i rapporten som viser til ulik forståelse og tolkning av kroppsøvningsfaget. Som vist overfor presenterer undersøkelsen motstridene funn på hvordan undervisvurdering ivaretas av lærere i faget, og hvordan elever tolker at det blir ivaretatt. Som påpekt innledningsvis er undervisvurdering en del av både lærerens og elevens vurderingspraksis. For å ivareta denne praksisen er det derfor vesentlig at lærere anvender undervisvurdering i sin praksis, og bruker den til å støtte elever i deres læringsprosess.

4 Metode

For å kunne besvare problemstillingen min på en best mulig måte valgte jeg å bruke en kvalitativ metode i studien min. En metode forklarer måten vi søker sannheten på i en forskning, og «[...] skal sikre at resultatene er godt begrunnet» (Nyeng, 2012, s. 9). Videre forklarer Nyeng (2012) begrepet metode som en fremgangsmåte for datainnsamling i en forskning.

Dette kapittelet vil inneholde presentere valget av den vitenskapsteoretiske posisjonen, hvilken metode som ble brukt, og intervju. Videre vil utvalg og rekruttering av informanter, intervjuguide, og pilotintervju bli presentert. Deretter kommer en kort beskrivelse av gjennomførelsen av intervjuet, transkribering av datamaterialet, og en forklaring på hvordan analysen ble gjennomført. Avslutningsvis vil kapittelet inneholde oppgavens troverdighet og etiske betraktninger.

4.1 Vitenskapsteoretisk posisjon

Det finnes mange ulike fremstillinger og definisjoner av vitenskapsteoretiske posisjoner, og en av de definisjonene er at den gir et rammeverk for hvordan virkeligheten kan forstås (Anker, 2020, s. 47). Et av de vitenskapsteoretiske posisjonene kan ha naturvitenskapen som et ideal, og det vil innebære at forskeren er opptatt av å forklare fenomener. I den andre posisjonen skriver Anker (2020) at man er opptatt av den menneskelige verden, noe som vil innebære at forskeren er interessert i menneskers opplevelser og tolkninger av fenomener. I min masteroppgave er jeg opptatt av den menneskelige verden, fordi jeg er interessert i lærerens opplevelser, tolkninger, og erfaringer med undervisvurdering. En slik posisjon legger ifølge Anker (2020) vekt på fenomener, og blir videre i litteraturen omtalt som et fenomenologisk perspektiv.

Den vitenskapsteoretiske posisjonen fenomenologi «[...] tar utgangspunkt i Edmund Husserls (1962) filosofi og metode, hvor det primære studieobjektet er bevisstheten og hvordan fenomener fremtrer for hver enkelt fra førstepersonsperspektiv i den han kaller «Lebenswelt», livsverden» (Tjora, 2021, s. 30). Med andre ord er forskeren ut fra et fenomenologisk perspektiv opptatt av personens erfaringer og opplevelser av et fenomen. Oppgaven min vil derfor innebære preg av fenomenologisk perspektiv ettersom jeg er opptatt av lærerens erfaringer og deres opplevelser av undervisvurdering i kroppsøving. På den andre siden er jeg også opptatt av bakgrunnen til disse tolkningene som informantene tar opp i intervjuet. Forskeren som prøver å forstå konteksten bak handlingene til informantene kan sies å ha et hermeneutisk perspektiv (Anker, 2020, s. 50). Derfor

kan oppgaven min også plasseres i en hermeneutisk posisjon. Ifølge Nyeng (2012) innebærer den hermeneutiske posisjonen et syn på at et samfunn, og mennesker er en del av meningsfenomener som må fortolkes. Hermeneutikk kan bli videre definert som fortolkningslære, hvor forskeren ser på «[...] forskning og vitenskap som systematisk arbeid med fortolkninger» (Nyeng, 2012.s 44). Med andre ord kan man si at innenfor det hermeneutiske perspektivet er man opptatt av å tolke hvorfor mennesker handler eller tenker slik de gjør.

Oppgaven min er opptatt av lærerens opplevelser, men jeg er også interessert i bakgrunnen av de opplevelsene og erfaringene. Ved å stille spørsmål om læreplanen er jeg opptatt av selve konteksten til lærerens handlinger og tolkninger. Derfor velger jeg å plassere oppgaven min innenfor to vitenskapsteoretiske posisjoner, den fenomenologiske og den hermeneutiske.

4.2 Kvalitativ metode

En kvalitativ metode «[...] kan bidra til forståelse av hvordan verden oppfattes, og hvilke relasjoner som betyr noe» (Svenkerud, 2021, s. 91). Thagaard (2018) påpeker også at i kvalitative metoder er man opptatt av andres opplevelser, oppfatninger og tolkninger, med andre ord er forskeren opptatt av sosiale fenomener. I kvalitative metoder er det vanlig å bruke observasjon eller intervju som et verktøy for datainnsamlingen. Intervjusamtaler kan bidra «[...] til at vi kan utvikle en forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon» (Thagaard, 2018, s.11).

Problemstillingen min setter søkelys på hvordan lærere jobber med underveisvurdering på mellomtrinnet, og for å kunne besvare denne problemstillingen er jeg interessert i lærerens opplevelser av underveisvurdering, og hvordan de bruker dette begrepet i sin undervisning. Ved å bruke en kvalitativ tilnærming vil jeg få et større innblikk og forståelse av lærerens tolkninger og deres praksis. Derfor valgte jeg å bruke en kvalitativ metode, og intervju som et verktøy for datainnsamlingen.

4.3 Intervju

Kvale & Brinkmann (2015) benytter seg av begrepet det kvalitative forskningsintervju når de definerer begrepet intervju. Intervju blir brukt som et redskap i kvalitative undersøkelser og blir brukt til «Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden [...]» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

Thagaard (2018) viser til at det finnes mange ulike former for intervjuer, og forskeren kan forme intervjuet på flere ulike måter alt ut fra hva man er interessert i å finne ut av. For å kunne besvare problemstillingen min er det vesentlig at jeg lar informanten gå i dybden på spørsmålene dem finner interessante, og at intervjuet har en delvis struktur. Derfor valgte jeg å benytte meg av et semistrukturert intervju. Denne formen for intervju blir definert som «En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å inneholde beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). Ifølge Svenkerud (2021) er også semistrukturerte intervjuer den vanligste formen for intervjuer i kvalitativ forskning.

Det finnes flere ulike utfordringer ved bruk av intervju i en kvalitativ metode. Svenkerud (2021) nevner at en av utfordringene kan være at kvaliteten på intervjuet man får avhenger av at informantens besvarelser er ærlige. Dette kan være utfordrende fordi, jeg ikke vet om informanten er oppriktig. Dermed kan det være vanskelig å kvalitetssikre informasjonen som informanten gir. Informanten kan også føle seg utilpass i intervjusituasjonen samt føle på presset på å svare det jeg tror er riktig, istedenfor det personen mener er riktig. Denne problematikken påpeker også Bjørkvold (2021) hvor han også nevner at intervjuobjektet kan bli påvirket av intervjueren. Derfor prøvde jeg å være nøytral under intervjuet, og jeg lot informantene også bestemme intervjustedet slik at de følte seg mer komfortable under intervjuet.

En annen relevant faktor som er viktig å påpeke når man intervjuer er at man kommer til intervjuet med en egen forforståelse av temaet. Høgheim (2020) løfter fram også denne problematikken med at man har en egen forforståelse, og dermed kan den være med å påvirke analysen og datainnsamlingen. En forsker med hermeneutisk perspektiv kan ikke oppnå objektiv kunnskap, fordi «Som forsker er man subjektiv, uansett metodisk tilnærming» (Høgheim, 2020, s. 169). Dette kunne ha påvirket datainnsamlingen min, ettersom jeg gikk inn i intervjusituasjonen med en forforståelse av tematikken på forhånd. Dermed kunne dette ha endret måten jeg stilte spørsmålene på, og hvordan datamaterialet ble tolket etterpå.

Jeg valgte også å sende intervjuguiden på forhånd til informantene slik at de kunne forberede seg til intervjuet, og dette førte til at informantene kom forberedt med notater til intervjuet. På den ene siden er dette positivt fordi det gjorde informanten betryggende i situasjonen, men det førte også til at alle informantene kom forberedt. Dermed så kunne det føre til at utsagnene informantene sa ikke var like oppriktige som de hadde vært hvis de ikke hadde fått spørsmålene på forhånd.

4.4 Utvalg og rekruttering av informanter

Før jeg startet prosessen med å rekruttere informanter måtte jeg ta stilling til hva slags krav jeg ønsket at de oppfylte, og hvor mange informanter jeg trengte til prosjektet. Thagaard (2018) skriver også at for å kunne besvare problemstillingen er det lurt å vite hva slags personer som er aktuelle for forskningen.

I min masteroppgave er jeg opptatt av hvordan kroppsøvlingslærere jobber med undervisvurdering. For å kunne besvare denne problemstillingen stilte jeg krav om at lærere må ha minst tretti studiepoeng i kroppsøving, dette kravet ble stilt med tanke på at jeg ønsker at lærere har studiekompetanse i faget. FUSK prosjektet samlet inn data fra ungdomsskolen, og for å kunne sammenligne dataene i min oppgave med prosjektet valgte jeg derfor å intervjuere lærere på mellomtrinnet. På bakgrunn av de kravene jeg stilte blir dette utvalget ifølge Thagaard (2018) betegnet som en strategisk utvelging. Et slik utvalg blir beskrevet som at vi «[...] systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen» (Thagaard, 2018, s. 54).

For å få tak i informanter som oppfylte mine krav til forskningen, tok jeg kontakt med flere barneskoler. Jeg sendte e-post til rektorer hvor jeg spurte om de hadde ansatte som oppfylte mine krav. Deretter svarte de fleste rektorene meg ved å gi en informasjon om de ansatte som oppfylte kravene, og som var interesserte i å delta. Videre tok jeg kontakt med de aktuelle informantene og sendte dem en generell informasjon om prosjektet. En slik framgangsmåte for rekruttering blir beskrevet av Tjora (2021) som en snøballmetode. Denne metoden «[...] brukes for å beskrive en utvalgsmetodikk hvor man begynner med et lite utvalg («førstekontakter» og ofte spesielt engasjerte «nøkkelinformanter»), som gradvis vokser ved at forskere får tips til nye informanter fra førstekontaktene» (Tjora, 2021, s. 150). Denne metoden ble brukt for å rekruttere tre informanter. Den siste informant ble rekruttert gjennom å bruke et bekvemmelighetsutvalg. Dette utvalget «[...] innebærer at man forsker på dem man har tilgjengelig» (Høgheim, 2020, s. 157). I mitt tilfelle ble en av de fire informantene skaffet gjennom samme arbeidsplass, og dermed kan man si at jeg rekrutterte informanter gjennom to rekrutteringsmetoder.

I tilfeller hvor vi intervjuer personer vi kjenner påpeker Blikstad-Balas & Dalland (2021) at man må ta stilling til at personen du intervjuer kjenner deg, og dermed er det viktig å understreke for informanten at deltagelse er frivillig. Dette er noe jeg sa ifra til informantene på forhånd og var tydelig om at de har muligheter til å trekke seg når som helst fra prosjektet. Etter at informantene

ble rekruttert sendte jeg dem et informasjonsskriv sammen med intervjuguiden når prosjektet ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata (Vedlegg 3). Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om prosjektet, og informantenes rettigheter. Deretter ble det spesifisert i e-posten at informantene måtte gjøre seg kjent med informasjonsskrivet for å kunne deretter besvare muntlig at de har forstått deres rettigheter i prosjektet. Informantenes samtykke ble deretter innhentet muntlig på lydopptaket under intervjuet.

4.5 Intervjuguide

I startfasen av prosjektet ble det utviklet en intervjuguide slik at den kunne bli sendt sammen med søknaden til Norsk senter for forskningsdata. Dalland (2020) skriver at en intervjuguide har sin hensikt å lede forskeren gjennom intervjuet, og å minne forskeren på de ulike temaene man skal gjennom. I litteraturen blir det påpekt at «Intervjuguiden kan være strukturert, semistrukturert, eller ustrukturert» (Svenkerud, 2021, s. 95). For å besvare min problemstilling valgte jeg å bruke et semistrukturert form på intervjuguiden. Ifølge Svenkerud (2021) er en semistrukturert intervjuguide formet etter noen hovedspørsmål. På denne måten vil intervjuguiden følge en viss struktur, og lar informanten gå i dybden på spørsmålene som blir stilt. En fordel med å bruke en semistrukturert intervjuguide er at: «Vi kan både følge med på intervjupersonens fortelling og samtidig sørge for at de temaene som er viktige for problemstillingen, blir belyst i løpet av intervjusamtalen» (Thagaard, 2018, s. 91). Intervjuguiden min inneholdt oppvarmingsspørsmål, oppfølgingsspørsmål hovedspørsmål, og avslutningsspørsmål.

Ifølge Tjora (2021) er oppvarmingsspørsmål korte og konkrete og blir brukt til å starte i gang en samtale i intervjusituasjonen. Intervjuguiden min bestod av følgende oppvarmingsspørsmål: hvilket trinn informanten underviste på, og om personen hadde ansvar for kroppsøving alene eller delte ansvaret med andre. Videre fokuserte hovedspørsmålene på at: «[...] intervjupersonene presenterer erfaringer og synspunkter om de sentrale temaene i prosjektet» (Thagaard, 2018, s. 95). Temaene i prosjektet mitt ble utformet med bakgrunn i problemstillingen og forskningsspørsmål. Disse fire temaene er følgende: underveisvurdering, læreplan, selvregulering, og kritisk tenkning. Hvert tema inneholdt deretter mellom to til fire hovedspørsmål. Hovedspørsmålene var åpne, og Svenkerud (2021) fremhever at slike spørsmål kan invitere informanten til å reflektere og gi eksempler. Det ble utarbeidet en rekke oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden. Oppfølgingsspørsmålene ble brukt som en støtte underveis i intervjuet, og ble laget «[...] for å oppfordre intervjupersonen til å uttrykke seg mer konkret om spesifikke erfaringer» (Thagaard, 2018, s. 95). Oppfølgingsspørsmålene ble ikke vist på forhånd til informantene, og ble ikke vist til dem underveis i intervjuet. Det er kun

intervjuguiden med hovedspørsmål som ble sendt til informantene på forhånd slik at de kunne forberede seg før intervjuet. Til slutt inneholdt intervjuguiden et avslutningsspørsmål som handlet om informantene ønsket å tilføye noe mer til intervjuet.

For å kunne se om intervjuguiden hadde en god struktur, og at jeg fikk besvart problemstillingen i oppgaven ble det gjennomført to pilotintervjuer. I litteraturen blir det påpekt at «Uansett hvilken tilnærming til forskningen man bruker, metode eller design så bør man pilotere instrumentet man skal bruke» (Høgheim, 2020, s. 164). Begrepet pilotering blir videre definert av Høgheim (2020) som utprøving, mens instrumentet er verktøyet man bruker i forskningen. Det vil si at intervjuet var det verktøyet jeg brukte i prosjektet, og derfor tolker jeg begrepet pilotering som en utprøving av intervjuet.

4.6 Pilotintervju

For å gjøre meg selv tryggere i intervjusituasjonen, og øve meg på å intervjuer valgte jeg derfor å gjennomføre pilotintervju med to personer. Den første personen jeg intervjuet var en medstudent. Medstudenten ble intervjuet i startfasen av prosjektet mens den andre personen jeg intervjuet var en lærerkollega som ble intervjuet med den ferdigstilte intervjuguiden. Medstudenten som ble intervjuet i startfasen ga meg gode innspill til hva slags spørsmål som kunne omformuleres, og hvilket spørsmål som ikke passet inn. Lærerkollegaen jeg intervjuet ga meg gode innspill på måten jeg formulerte meg på, tonefallet og tidsbruken. Det var veldig lærerikt å pilotintervjue to personer i to ulike faser av prosjektet, ettersom det ga meg flere muligheter til å gjøre endringer før selve intervjuet. Pilotintervjuene ga meg også et stort innblikk i hvordan jeg kunne bli oppfattet av mine informanter, og gjorde meg tryggere i min rolle som forsker.

4.7 Gjennomførelsen av intervjuet

Alle intervjuer ble gjennomført i desember 2022, hvor jeg til sammen endte opp med fire informanter. Informantene fikk tilsendt informasjonsskriv, samtykkeskjema og intervjuguide på forhånd. Samtykke ble hentet inn på opptaket i starten av intervjuet. Det var først når jeg begynte å intervjuer at jeg forstod hvor krevende prosess det kan være, og at det er vesentlig å være en aktiv lytter for å stille gode oppfølgingsspørsmål.

4.8 Transkribering

Alle intervjuer ble tatt opp ved bruk av diktafon appen som er et godkjent lydopptak applikasjon som er koblet opp mot nettskjema. Nettskjema gir deretter mulighet til å høre gjennom intervjuene uten nedlasting av lydfilene. Ifølge Thagaard (2018) er det veldig vanlig å benytte seg av lydopptak under intervjusituasjonen fordi de gir oss muligheten til å tolke intervjusituasjonen etter det gjennomførte intervjuet. Når alle lydfilene ble samlet startet jeg transkriberingsprosessen.

Transkribering blir definert som en «... omforming av (muntlig) datamaterialet til tekst» (Høgheim, 2020, s. 133). Videre skriver Høgheim (2020) at transkribering er prosess som skal hjelpe til i analyse delen i oppgaven, og at det er viktig at transkriberingen inneholder alt som blir sagt.

Jeg hadde relativt lange intervjuer, og derfor ble transkriberingen av intervjuene en stor prosess.

Kvale & Brinkmann (2015) fremhever at et intervju foregår mellom to personer der og da, og når man transkriberer overfører man en muntlig samtale til tekst. Dermed kan det være vanskelig å huske intervjuet hvis man bruker lang tid mellom transkriberingene. Jeg startet derfor å transkribere med en gang jeg var ferdig med mitt første intervju og transkriberte kontinuerlig ved siden av intervjuene. På denne måten hadde jeg fortsatt intervjuene ferskt i minne når jeg transkriberte. Når transkriberingsprosessen var ferdig i januar startet deretter prosessen med å analysere datamaterialet.

4.9 Analyse

Analyseprosessen i oppgaven min begynte allerede underveis i transkriberingsprosessen. Analyse er en prosess hvor man tar «[...] for seg datamaterialet og trekke(r) ut mening, perspektiver, betydninger og sentral informasjon for å kunne besvare eller belyse forskingsspørsmålet sitt» (Høgheim, 2020, s. 175). Jeg bemerket meg allerede ord og sitater som jeg tenkte kommer til å passe inn i oppgaven underveis mens jeg transkriberte intervjuene. Før jeg bestemte meg for hvilken analysetype jeg ville bruke leste jeg over intervjuene og skrev et sammendrag for hvert intervju.

Jeg valgte å bruke en tematisk innholdsanalyse som en framgangsmåte for å analysere datamaterialet. Tematisk innholdsanalyse blir definert som «[...] en empiri nær strategi der hovedvekten ligger på innholdet i et spesifikt materiale» (Anker, 2020, s. 40). Jeg brukte temaene som jeg valgte fra teorien jeg har lest på forhånd, og fra intervju spørsmålene. Denne prosessen blir beskrevet av Hastie & Glotova (2012) som forklarer at det finnes flere analysemetoder, men at denne er en av de vanligste å bruke. Hovedtemaer som jeg analyserte fra var: underveisvurdering,

læreplan, selvregulering og kritisk tenkning. Deretter analyserte jeg intervjuene fra de fire temaene ved å streke ut setninger eller avsnitt som tilhørte de angitte temaene, og ved å markere ord som bemerket seg i intervjuene. Blant slike ord kunne det for eksempel være ordet «refleksjon», som ofte ble nevnt i intervjuet i forbindelse med kritisk tenkning.

Videre i prosessen påpeker Hastie & Glotova (2012) at det er vesentlig at man sjekker over at sitater man har markert, og ordene er relevante for oppgaven og kan bli støttet av teorier man bruker. Derfor leste jeg over sitatene, og ordene etter at prosessen var ferdig, og lagde et eget dokument hvor jeg flyttet over de sitatene som kunne videre brukes i oppgaven. For å skape en god oversikt over datamaterialet valgte jeg også å samle alle svarene til informantene under hvert spørsmål og tema. Dette er også noe Hastie & Glotova (2012) anbefaler å gjøre når man analyserer for å kunne ha en ryddig struktur i datamaterialet. Jeg valgte også å presentere resultatkapittelet på samme måte, for at det skal være enklere for leseren å lese over funnene mine.

4.10 Oppgavens troverdighet

Ifølge Svenkerud (2021) er troverdighet beskrivelsen av de utfordringene som oppstod i forskningsprosessen. For at forskningen skal fremstå som troverdig er det også «[...] behov for kritiske og reflekterte vurderinger rundt intervjurollen, valg av metoder og informanter [...]» (Svenkerud, 2021, s. 100). Denne delen av oppgaven tar for seg en redegjørelse av begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *overførbarhet*. Videre blir det forklart hvordan de begrepene bidrar til å styrke troverdigheten i forskningen min.

Reliabilitet defineres som «[...] om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte» (Thagaard, 2018, s. 201). Med andre ord vil reliabilitet innebære en vurdering om selve gjennomførelsen av forskningen min er pålitelig. For å kunne styrke reliabiliteten i oppgaven er det derfor vesentlig at man er transparent når man beskriver gjennomførelsen av prosjektet. Transparens «[...] innebærer at vi gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at en utenforstående kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn» (Thagaard, 2018, s. 188). Ved å beskrive gjennomførelsen av intervjuene nøye, samt beskrive framgangsmåten til analysen og drøftet dette har jeg prøvd å gjøre oppgaven så transparent som mulig.

Ifølge Thagaard (2018) er *validitet* knyttet til tolkning av data, og handler om gyldighet til tolkningene av dem. For å vurdere validiteten i en kvalitativ forskning ser man på «[...] i hvilken

grad en metode undersøker det den er ment å undersøke» (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 276). Med andre ord betyr det om den kvalitative metoden jeg brukte i forskningen min besvarer oppgavens problemstilling.

Oppgaven inneholder derfor en grundig redegjørelse av valg av metode, intervjuformen og intervjuguiden. For å kunne styrke oppgavens troverdighet har jeg også forklart utfordringer ved valg av kvalitativ metode, og argumentert for hvorfor denne metoden er best egnet for forskningen min. Intervjuguiden ble også presentert for å kunne forklare temaene for spørsmålene som ble valgt. Temaene ble laget med bakgrunnen for at spørsmålene som ble stilt kunne besvare oppgavens problemstilling. Det semistrukturerte intervjuet ga meg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål som var relevante for problemstillingen. Ved å benytte meg av disse metodene og forklare godt prosessen underveis kan dette ha bidratt til å styrke validiteten av oppgaven.

I litteraturen blir det derfor påpekt at det er «[...] tolkningen av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet» (Thagaard, 2018, s.193-194). Som tidligere forklart er fenomenologi opptatt av å studere fenomener. I en kvalitativ studie kan man derfor se om det fenomenet man har forsket på kan bli overført til andre sammenhenger for å forklare andre fenomener. Jeg gjennomførte totalt fire intervjuer hvor informantene hadde minst tretti studiepoeng i kroppsøving, og var faglig engasjerte. Dermed ser jeg noen utfordringer med å overføre min studie til andre settinger. Etersom mine informanter hadde studiepoeng i kroppsøving så kan ikke jeg påpeke at alle lærere i kroppsøving benytter seg av underveisvurdering like aktivt eller på samme måte. Dermed er det en begrensning for studien min ettersom jeg ikke kan si at alle lærere er integrerer underveisvurdering like aktivt i sin undervisning. Jeg forsket også kun på mellomtrinnet, og dermed kan funnene i studien min ha utfordringer med å overføres til funn på småtrinnet. Funnene i oppgaven min kan kun si noe om hvordan de fire lærere som deltok i masteroppgaven min integrerer underveisvurdering i sin kroppsøvingsundervisning på mellomtrinnet.

4.11 Etske betraktninger

Forskningsetikk er en viktig del av masteroppgaven, og «[...] består både av formelle rammeverk og skjønsmessige vurderinger» (Anker, 2020, s. 104). Den formelle siden betyr at jeg som forsker må forholde meg til regler for å sikre personvernet. Dette kan gjøres ved å ta i bruk fiktive navn, gi informantene tilstrekkelig informasjon, og sikre dataene man har innhentet. Videre skriver Anker (2020) at den skjønsmessige vurderingen omhandler hvordan man fremstår i forskerrollen, og at man ivaretar informantene.

For å få lov til å intervju i feltet er man nødt til å få en godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Ifølge Anker (2020) har Norsk senter for forskningsdata et ansvar sammen med universitetet å sikre at personvernopplysninger blir riktig behandlet. Før jeg søkte NSD leverte jeg prosjektskisse, og informasjonsskriv til veilederen min. Prosjektskissen inneholdt en beskrivelse av forskningen, relevant teori, tidligere forskning, og en tidsplan for avhandlingen. Når prosjektskissen ble godkjent søkte jeg NSD hvor jeg la prosjektskissen og informasjonsskriv som et vedlegg. Søknaden ble sendt i slutten av oktober, og fikk en godkjenning i midten av november. Når søknaden ble godkjent av NSD sendte jeg mail til informantene som inneholdt et informasjonsskriv, og samtykkeskjema for prosjektet (Vedlegg 1).

Ifølge Høgheim (2020) er det viktig å informere informantene på forhånd av prosjektet om hva de deltar på og at det er frivillig å delta, og trekke seg i etterkant av prosjektet. Derfor sendte jeg informasjonsskrivet før intervjuet, og jeg leste opp også informantens rettigheter i starten av intervjuet. For å hente informantenes samtykke benyttet jeg meg av samtykkeskjema som har blitt laget av NSD. Høgheim (2020) påpeker også at det stilles krav til forskeren om at samtykke må bli innhentet, enten muntlig eller skriftlig før prosjektet starter. Jeg hentet inn samtykke muntlig ved bruk av diktafon appen som er utlevert av nettskjema. Nettskjema er «Norges sikreste og mest brukte løsning for datainnsamling til forskning» (Universitetet i Oslo, 2023). Jeg brukte også nettskjema for å lagre datamaterialet jeg samlet inn.

Før jeg startet å intervju var det en del regler jeg måtte forholde meg til. Blant disse reglene påpeker også Anker (2020) er at man ikke har lov til å bruke private enheter når man tar opp lydopptak eller video. Det finnes likevel unntak fra en slik regel, og Universitet i Sørøst Norge godkjenner bruk av private enheter så lenge man følger «Retningslinjer for bruk av private enheter til behandling av personvernopplysninger i student og forskningsprosjekt ved USN» (Vedlegg 4). Dette dokumentet la jeg til som et vedlegg når jeg søkte NSD for å kunne vise at jeg tar visse forhåndsregler når jeg bruker en privat telefon.

Når jeg var ferdig med datainnsamlingen startet jeg transkriberingsprosessen, og analyseprosessen. Her var det viktig at jeg overholdt taushetsplikten, og at jeg anonymiserte intervjuene. Når man gjennomfører et forskningsprosjekt så er det «[...] krav til at alle personlige opplysninger og sensitive opplysninger om de som deltar i forskning, skal anonymiseres, slik at den enkelte deltaker ikke kan kjennes igjen i data eller forskningsformidlingen» (Høgheim, 2020, s. 90). For å overholde

taushetsplikten har jeg kun delt intervjuene med veilederen min, og jeg har gitt informantene fiktive navn i oppgaven for å overholde deres anonymitet.

Høgheim (2020) skriver at det er viktig og tenkte over hva slags konsekvenser forskningen din har for dine deltakere i prosjektet. I mitt prosjekt har jeg anonymisert intervjuene og overholdt taushetsplikt slik at konsekvenser for å delta i mitt forskningsprosjekt er liten. Jeg har tatt stilling til at denne ene informanten kjenner meg og at vi jobber på samme arbeidssted, og for å minske konsekvenser for informanten har jeg kun drøftet intervjuene med min veileder.

5 Resultater

I dette kapitlet vil det bli presentert funn fra de fire intervjuene som ble gjennomført i høsten 2022. Aller først vil kapitlet presentere informantene som deltok i forskningen. Deretter vil det bli presentert funn i intervjuene. Funnene er strukturert etter to hovedkategorier: hvordan lærere forstår undervisvurdering, og lærerens begrunnelser og anvendelser for undervisvurdering. Videre vil funnene i kategorien om lærerens begrunnelser og anvendelser for undervisvurdering bli presentert. Her er strukturen laget på bakgrunn av de fire prinsippene for undervisvurdering som er fastsatt i forskrift i opplæringsloven.

5.1 Presentasjon av informantene

I denne delen av kapitlet vil det bli presentert fire informanter. Intervjuene ble gjennomført i høsten 2022 og varte i gjennomsnittet 1 time per informant. Informantene dekker alle trinn på mellomtrinnet, en av informantene underviser på 5. trinn, to av informantene underviser på 6. trinn, og en informant som underviser på 7. trinn.

Anne:

Anne har jobbet som svømmelærer i 14 år, og har PPU som sin utdanning. Hun har jobbet tidligere som svømmelærer for kommunen, men fra 2021 har hun blitt ansatt som kroppsøvingslærer i skolen. Anne jobber kun som svømmelærer, og planlegger øktene alene. Anne underviser flere trinn i svømming, men ble spurt om å reflektere over hvordan hun underviser på 5 trinn ettersom det var det trinnet hun nylig hadde hatt i svømming.

Emil:

Emil har jobbet i skolen i 6 år, og jobber på 6. trinn i år. Han er ansatt som faglærer, og har ansvaret for å planlegge kroppsøving på trinnet. Emil sin skole er en leksefri skole, og dermed har skolen stort fokus på refleksjon og kritisk tenkning.

Renate:

Renate er en relativt nyutdannet lærer, og har jobbet i skolen i 3,5 år. I år jobber hun som kontaktlærer, og jobber på 6. trinn. Informanten planlegger kroppsøvingstimene alene, ettersom hun har ansvar for dette på trinnet.

Merete:

Merete er den informanten med lengst erfaring, og har vært gjennom tre læreplanreformer. Merete har jobbet i skolen i 18 år, og underviser på 7. trinn i år. Hun har undervist i kroppsøving nesten hvert år, og har hovedansvaret for å planlegge faget på trinnet sitt.

5.2 Lærerens forståelse av undervisvurdering

I denne delen vil det bli presentert funn på hvordan lærere forstår begrepet undervisvurdering. Aller først vil det bli presentert hvordan informantene definerer begrepet undervisvurdering. Deretter hvordan lærerne forstår begrepet undervisvurdering i LK20. Avslutningsvis vil det bli lagt fram hvordan informantene forstår selvregulering og kritisk tenkning i sin undervisvurderingspraksis.

I den første delen av intervjuet ble lærere bedt om å definere begrepet *undervisvurdering*.

Anne definerer undervisvurdering som «[...] å informere eleven om hva målet for undervisning, hva som skal læres og veilede dem slik at de oppnår målet og ikke minst selvfølgelig å gi kontinuerlig tilbakemeldinger om hva de mestrer og hva de fortsatt må jobbe med». Hun trekker også fram at tilbakemeldingene skal være kontinuerlige, og påpeker at det er viktig at elevene får vite hva de mestrer og hva de må jobbe videre med. Hun forteller videre at det er viktig å «[...] gjøre eleven bevisst over gapet mellom hvor de er, deres nå situasjonen og måloppnåelse, og veilede dem slik at de fjerner det gapet».

Emil påpeker at undervisvurdering «[...] handler om at elevene må få utvikle seg og lære litt på en måte at de underveis veit sånn cirka hvor de er og hva de må jobbe videre med eller hva som kan bli bedre». Han avslutter med å si at det er også viktig at eleven vet «[...] også hva som er bra og hva man må fortsette med å utvikle videre.»

Den neste informanten Renate definerer undervisvurdering som: «[...] all vurdering som i form av tilbakemelding man får i løpet av læringsprosessen». Hun understreker deretter at det handler om «[...] tilbakemeldinger du får av andre med også vurderinger du egentlig gjør av deg selv».

Den siste informanten Merete definerer undervisvurdering som: «[...] å være tett på eleven når de gjør, og ikke bruke ord etterpå, for det er med den derre direkte prøve og feile og forklare og vise». Hun understreker viktigheten av at læreren samhandler med eleven i en undervisvurdering, og at tilbakemeldingen må skje der og da. Merete påpeker deretter viktigheten av at det må skje i

samhandling med eleven ved å si at: «Å samhandle med eleven blir underveisvurdering i kroppsøving for meg». Hun avslutter med å understreke at: «[...] det å vise og gjenta og korrigere der og da blir underveisvurdering i kroppsøving».

Felles for informantene er at de påpeker at en underveisvurdering er noe som skjer i samhandling med elevene. Merete benytter ordene: «å være tett på eleven og samhandle med eleven» som en beskrivelse av at det er tilbakemelding mellom læreren og elevene. Renate derimot påpeker at det er tilbakemeldinger du får av andre, men også «vurderinger du egentlig gjør av deg selv». Emil forteller at det er tilbakemeldinger du får «gjennom hele prosessen», og påpeker elevens forståelse av hva de mestrer som relevant i en underveisvurdering. Anne derimot er den eneste av informantene som påpeker at det er viktig å forklare elevene hva «målet» for undervisningen er, og bruker begrepet «gapet» som det hullet læreren skal veilede elevene med å tette igjen.

5.2.1 Lærerens forståelse av underveisvurdering i LK20

I denne delen av oppgaven vil det bli presentert funn på hvordan lærerne forstår underveisvurdering i læreplanen. For å kunne få et innblikk i deres forståelse av underveisvurdering i læreplanen, ble det aller først stilt spørsmål om hvordan skolen har jobbet med implementeringen av LK20. Deretter hvordan lærerne tolker det generelle begrepet vurdering i LK20, hvilke faktorer de vurderer etter i kroppsøving, og hvilke tolkninger har lærerne gjort seg med LK20.

Den første informanten Anne ble introdusert relativt sent til fagfornyelsen i forhold til de andre informantene. Dette er på grunn av at hun ikke ble ansatt i en skole før i 2021, og hun har hatt en permisjon og corona kom i 2020. Likevel påpeker Anne at skolen jobber mye med LK20 og at de har deltatt på flere møter med kommunen, og andre lærere. Hun har vært med å lage tverrfaglige opplegg med andre lærere og nevner at rektor ofte snakker om fagfornyelsen på personalmøter.

Den andre informanten Emil forteller at han har deltatt på møter som handlet om LK20, og jobbet i grupper samt alene. Han nevner at det har vært litt utfordrende med møter på grunn av coronapandemien, men det ble løst at de jobbet litt med det på egen hånd. Han nevner at han har jobbet med LK20 på utviklingstiden med de andre lærere.

På skolen til Renate delte de seg i ulike grupper ut fra hvilke grupper man hadde lyst til å være på. Renate forteller hun var på en kroppsøvingsgruppe, hvor de deretter lagde et felles dokument med ideer som alle kunne ta et utgangspunkt fra, og et dokument med kompetansemålene i LK20. Hun påpeker også i intervjuet utfordringer med Corona som førte til at de ikke hadde det like mye som de skulle ha det opprinnelig.

Merete nevner at de har jobbet med Utdanningsdirektoratet sitt kompetansepakke og vært gjennom moduler i den. De har jobbet både i grupper og på egen hånd med modulene. Hun nevner også i intervjuet at hun ikke var med i en gruppe som fikk ansvar for kroppsøving, men at hun deltok i samfunnsfaggruppen. Hun avslutter med å si at hun har også sett på enkelte oppgaver innenfor kroppsøvingfaget i modulen til Utdanningsdirektoratet alene.

Skolene til informantene har jobbet med implementeringen av LK20 stort sett på samme måte, ved å dele inn i faggrupper og gjennomgå læreplanen i plenum. Nesten alle av informantene deltok i kroppsøvinggruppen bortsett fra en som deltok i gruppen til samfunnsfag. Avslutningsvis forteller en av informantene at skolen hennes har jobbet med Utdanningsdirektoratet sitt kompetansepakke, og gått gjennom moduler i den.

5.2.1.1 Lærers forståelse av vurdering

Den første informanten Anne trekker fram karakter på kompetanse og resultat når hun definerer begrepet vurdering. Hun nevner også begrepet elevvurdering, og definerer det som: «[...] informasjonen og kompetansen underveis over avslutningen av opplæringen i faget». Avslutningsvis påpeker hun også vurdering av sin egen praksis som en del av begrepet vurdering.

Emil definerer begrepet ved å si at:

Det handler om at elevene selv de får en slags tilbakemelding, vurdering på hvor de er, og hva de får til og hva de kan eller burde jobbe videre med da. At de kanskje er litt bevisst på hvordan de gjør ting, hvordan de lærer og utvikler seg i faget kroppsøving.

Renate påpeker også at det henger veldig sammen med underveisvurdering, men det er litt videre større. Hun sier at: «og da tenker jeg mer det er all type vurdering og også den sluttvurderinga man gjør og det er det vi ikke har her på barneskolen». Avslutningsvis påpeker hun at vurdering handler mer om «hvor står jeg nå» i forhold til underveisvurdering som handler mer om «[...] hva kan jeg jobbe med for å komme meg videre».

Den siste informanten Merete fremhever at: «I kroppsøving så vil jeg si vurdering har mye mer åpne oppgaver, og sluttprodukter der er det veien som er viktigere enn målet». Avslutningsvis understreker hun at vurdering for henne handler om å veilede elevene.

Alle informanter definerer vurdering ulikt fra hverandre, men mange av dem påpeker de samme punktene som når de definerte begrepet undervisvurdering. En av informantene påpeker at begrepet vurdering er større enn undervisvurdering, og trekker også fram sluttvurdering innenfor begrepet vurdering. Avslutningsvis forteller en av informantene at hun også tenker på sin egen praksis når hun definerer ordet vurdering

5.2.1.2 *Hvilke faktorer vurderer lærere etter i kroppsøving*

Den første informanten Anne forteller i intervjuet at: «Jeg synes det er det som er spesielt med svømming, for den er veldig ferdighetsbasert» og at hun vurderer elevenes ferdigheter. Hun nevner også at hun vurderer ut fra i hvor godt elevene samarbeider med andre. Avslutningsvis i intervjuet oppsummerer hun med å si: «Jeg ser veldig på elevforutsetninger og på innsats og jeg ser ferdighetsmessig».

Den andre informanten Emil sier at han vurderer etter elevenes innsats, fordi han mener at hvis man skal utvikle seg i faget så krever det en del innsats av elevene. Han poengterer dette ved å si at:

Det som er interessant er utviklingen til eleven i de ulike aktiviteter da, og da tror jeg at hvis du på en måte skal utvikle deg eller rett og slett eller bli bedre i en aktivitet fotball er eller [kanonball] hva det er for noe så er du litt avhengig av innsatsen.

Han avslutter med å si at innsats er en viktig del av det å komme videre.

Den tredje informanten Renate sier at hun vurderer etter elevenes innsats, og at de prøver å gjøre sitt beste. Hun understreker viktigheten av innsats ved å si at: «Har du prøvd så godt du kan å gjennomføre uten å gi opp, og så er det samme egentlig litt sånn med resultat for det kommer litt av innsats tenker jeg». Avslutningsvis påpeker Renate i en annen utsagn at hun er opptatt av lagspill og «[...] hvordan man skal være, eller samarbeide med andre, men også den Fair Play betegnelsen». Dermed er Renate mest opptatt av innsats, men vurderer også etter samarbeid og Fair Play.

Merete besvarer spørsmålet med å understreke at hun vurderer etter: «[...] sammensuriet av alt på en gang». Hun nevner at hun blant annet ser etter ferdigheter, strategi, og innsats. Når jeg videre spurte henne videre om hva som hun var mest opptatt av å vurdere etter så svarte hun: «Egenutvikling», og påpekte at det kan være utfordrende ettersom «[...] at det å være fornøyd med egen innsats og forbedring kan drukne litt i at noen roper høyt jeg vant, og da føler man ikke den egenutviklinga er så mye verdt».

Det som er felles for alle informantene er at de alle påpeker at innsats er en av de tingene de vurderer mest etter. Tre av fire informanter knytter også innsats opp mot utvikling, og at det krever en innsats av elevene for at de skal kunne utvikle seg i faget. Deretter fremhever to av fire informanter at de også vurderer etter ferdigheter. Avslutningsvis påpeker halvparten av informantene at de vurderer etter elevenes samarbeidsevne.

5.2.1.3 Hvilke tolkninger har lærerne gjort seg med LK20

Anne fremhever at en av de største forskjellene hun legger merke til er at «Det er mer fokus på refleksjon og kritisk tenkning og at det er brukt flere ganger». Hun forteller videre at hun også husker, at før var det fokus på mer tradisjonelle aktiviteter fokuset rettet på: «[...] at elevene bare er aktive og ikke tenker så mye over det. Så det, og det henger med refleksjon». Hun konkluderer med å si at nå skal elevene «[...] reflektere mer og tenke gjennom og ikke bare bevegelse for selve bevegelsen».

Emil forteller at «Slik jeg tolka den nye læreplanen så er det på en måte litt mere rom for jeg vet ikke hva jeg skal kalle det frihet eller utforskning er jo veldig sentralt eller en sentral del av LK20». Jeg spurte han derfor om hva han tenkte om å vurdere etter utforskning. Da svarte han føler at han får det til, men at han «[...] føler kanskje at det var føring i den nye læreplanen også at det på en måte at hvis noen elever kommer med innspill så kan man vurdere om det er godt innspill eller om ikke det passer inn der».

Den tredje informanten Renate forteller at det er: «Mer utforskning, og mer forståelse nå enn det var i LK06 da var det mer “det skal du lære”, “det skal du få til”, “det skal du gjøre”». Hun sier videre at hun ser at: «[...] nå skal de selv finne ut av ting, utforske, prøve seg fram, bli mer bevisste på hvorfor gjør vi dette». Hun konkluderer med å forklare at: «[...] man har sikkert praktisert det også i LK06 misforstå meg rett, men ordlyden i selve kompetansemålene merker jo jeg fra ja fra vi bytta har endret seg».

Den siste informanten Merete forteller at: «[...] læreplanene viser jo den derre dreininga til at det ikke skal være så idrettsspesifikt nødvendigvis hele tiden lenger sånn konkurranse preget». Hun avslutter med å understreke at «[...] hele den derre dreininga over til ny læreplan har mere enn de to tre årene, så vi er ikke i målet sånn som det står i LK20 men dreiningen er i gang og jeg tror flere og flere har mer fokus på det som er intensjonen der med livsmestring».

De fleste informanter påpeker at utforskning er noe som er nytt, og er den endringen de ser i LK20. Videre påpeker to av fire informanter at selve kroppsøvingsfaget har gått bort fra idrettsaktiviteter

og i en retning som peker mot livsmestring og refleksjon. En av informantene understreker også at ordlyden i læreplanen har endret seg.

5.2.2 Lærerens forståelse av selvregulering og kritisk tenkning i en underveisvurderingspraksis

Den første informanten Anne definerer begrepet selvregulering som: «Ja, tenke før man handler, og at man har kontroll over egen atferd og evnen til å vurdere om atferden passer inn i ulike situasjoner».

Emil definerer begrepet som: «[...] hvordan eleven tenker eller hva slags følelser eleven har og så kan det hende at man får en atferd som forstyrrer eller ødelegger ikke sant». Han knytter begrepet selvregulering opp mot atferd, og sier at denne type atferden kan være med å ødelegge visse timer i kroppsøving.

Renate definerer selvregulering som atferdsregulering både mentalt og fysisk. Hun tenker at: «Det viktigste er den mentale selvreguleringa. Det å kunne tilpasse seg aktiviteten litt som jeg nevne med tanke på nivå, det å egentlig bare følge regler. Det er noe som vi snakker masse om her på trinnet». Avslutningsvis i intervjuet knytter hun også opp selvregulering til hukommelse, og nevner at det å huske hva man skal gjøre som det neste steget i en aktivitet.

Merete definerer begrepet som: «Kanskje evnen til å klare å tenke, beherske seg før man sier eller gjør noe». Hun påpeker deretter at «Det er vanskelig for mange barn og voksne sikkert også, mange handler først og tenker etterpå, eller sier først og angret etterpå».

Alle informanter knytter opp begrepet selvregulering opp til elevens atferd. Kun en av de fire informantene trekker begrepet kritisk tenkning opp til elevenes hukommelses-evner, regler og kunnskap i de ulike aktivitetene. Halvparten av informantene påpeker at selvregulering også handler om å tilpasse sin atferd til de ulike aktivitetene.

5.2.2.1 *Hvordan forstår lærerne kritisk tenkning i sin underveisvurderingspraksis*

Anne definerer kritisk tenkning som: «Det å være nysgjerrig stille spørsmål, og ikke ta fasitsvar for gitt på en måte, grave litt mer og prøve å utforske og prøve seg fram til svaret selv». Hun nevner også at utforsking er en del av kritisk tenkning og påpeker at «[...] det må være en balanse i undervisningen mellom det som er et fasitsvar og det man kan diskutere og kan tolkes mer».

Emil definerer kritisk tenkning som at: «Elevene er litt åpne med seg selv da, at de er ærlige rett og slett, reflekterer, at det ikke er så farlig at man ikke får ting til». Han påpeker at det er viktig at elevene vet at det ikke er noe farlig å ikke kunne alt, og at de må: «Kjenne på hvordan, hvordan skal vi liksom komme videre fra ting vi synes er vanskelig eller utfordrende».

Renate definerer begrepet som: «Å være kritisk til alt man gjør, man skal være bevisst på det man gjør hele tiden. Å være kritisk til alt man gjør og stille spørsmål rundt det man skal gjøre og det man hører». Hun avslutter med å oppsummere at man skal tenke over de valgene man tar rett og slett, og påpeker at det er viktig at elevene tenker over «Hva, hvorfor skal jeg gjøre akkurat dette, hva er det jeg skal lære, hvordan burde jeg gjøre det for å både utvikle en selv og også for å gjøre andre gode».

Den siste informanten Merete forteller at: «Ja ikke sant, det synes jeg er vanskelig. Det er kanskje å ikke ta alt for god fisk, altså at man vurderer litt om det du hører er sant, kan dette stemme, at man kritisk til det man hører». Hun forklarer også at man bør være kritisk til det man gjør, ved å vurdere om visse aktiviteter er trygge for eleven. Merete forteller videre at: «I alle fag egentlig så tenker jeg særlig sånn kildekritikk er sentral i kritisk tenkning», mens i kroppsøving så «kan det jo være en øvelse du skal gjøre, er dette trygt for meg for eksempel. At du tenker før du, gjør».

Alle informanter unntatt en trekker fram at kritisk tenkning handler om at eleven er kritisk til informasjonen den finner eller hører. Videre trekker også halvparten av informantene fram at det handler også om at elevene vurderer øvelser, og tenker på hvordan man kan gjennomføre de øvelsene. En av informantene knytter begrepet refleksjon med kritisk tenkning, og påpeker at det er viktig at elevene er ærlige med seg selv.

5.3 Lærerens begrunnelser og anvendelser for undervisningsvurdering

I denne kategorien vil det bli presentert funn på hvordan kroppsøvlingslærere begrunner og anvender undervisningsvurdering i sin praksis. Aller først vil det bli presentert funn på hvilke deler i en undervisningsvurdering som de selv mener er viktige, og hvilke utfordringer som kommer til synet i deres anvendelse av undervisningsvurdering. Videre vil det bli vist hvordan lærerne tilrettelegger for at elevene skal kunne reflektere over egen læring og faglige utvikling. Deretter vil det bli vist funn på hvordan lærerne tilrettelegger for at elevene skal forstå hva de skal lære og hvordan lærerne tilrettelegger for at de skal få råd om hvordan de kan øke kompetansen sin. Avslutningsvis vil det bli presentert funn på hvordan lærerne tilrettelegger for at elevene skal kunne vurdere deres undervisning.

Den første informanten Anne påpeker at det er viktig å involvere elevene i vurderingsprosessen, og at det kan være utfordrende. Hun presiserer deretter at det er vesentlig at elevene forstår målet for at de skal kunne relatere til det. Hun påpeker også viktigheten med at elevene får vite hvordan de skal bruke sin egen kompetanse i enkelte situasjoner, og hvorfor de skal lære de forskjellige tingene for å kunne relatere til de videre. Anne avslutter med å forklare at det er viktig at elevene får en mulighet til å sette ord på egen læring.

Den andre informanten Emil framhever at for han er det viktig at elevene forstår underveisvurdering han gir dem, og at elevene forstår hvorfor de gjør det. Han sier også at skolen han jobber på har søkelys på refleksjon, og det er noe han selv har fokus på ved å bruke egenvurdering i kroppsøving. Avslutningsvis påpeker han viktigheten av at elevene er bevisst på de tilbakemeldingene de får slik at de kan jobbe ut fra dem.

Neste informant Renate påpeker at det som er viktig er læringsgleden til elevene. Hun framhever videre at det er viktig å gi elevene tilbakemeldinger hele veien, spesielt når man lærer noe nytt. Renate presiserer at elevene trenger å vite hvor de står i sin læring, hvor langt man har kommet og hva man trenger å øve mer på. For henne var det også viktig at man gir positive tilbakemeldinger, men også framover meldinger. Avslutningsvis påpeker Renate at: «[...] de må få hjelp av gode voksne rundt seg, men også kunne ta vurderinger selv».

Den siste informanten, Merete, påpeker i intervjuet at underveisvurdering er viktig fordi den omhandler alt vi gjør i livet, og gir elevene mulighet til å forbedre seg og ta lærdom av ting de gjør. Hun understreker at det er underveisvurdering og framover meldinger gir elevene en mulighet til å utvikle seg.

Alle informanter påpeker at det er viktig å samarbeide med elevene, og gi dem veiledning underveis i opplæringen. En av informantene påpeker også viktigheten av at elevene forstår tilbakemeldingen som blir gitt. Avslutningsvis understreker også en av informantene at underveisvurdering er viktig, fordi den gir elevene en mulighet til å utvikle seg.

5.3.1 Hvilke utfordringer kommer til synet i lærernes anvendelse av underveisvurdering

Den første informanten Anne framhever følgende utfordring med underveisvurdering: «Tid selvfølgelig til underveisvurdering». Hun understreker også i intervjuet at hun har 26 elever og 55 minutter, og at hun ønsker at de skal være i mest mulig aktivitet ettersom hun mener det er essensen

i faget. Dermed prøver hun å løse tidsutfordringen med å ha felles refleksjon i plenum, men da dukker det opp en annen utfordring og det er at ikke alle deltar i refleksjonen.

Den neste informanten Emil påpeker også tid som en av utfordringene med undervisvurdering. Han nevner også at det blir en del felles refleksjoner underveis i timen, og da er det ofte de samme elevene som rekker opp hånden. Emil understreker også at: «Det kan jo være litt avhengig av elevgruppe eller classesammensetning, så kan det hende noen kroppsøvingstimer ikke går som planlagt, da kan det være vanskelig å komme med iallfall gode og konstruktive tilbakemeldinger».

Den tredje informanten Renate løfter fram at tiden er en av de utfordringene hun har med undervisvurdering. Hun i likhet med Anne påpeker at de har kun 55 minutter i uken, og hun er alene med 24 elever. Det gjør at hun må sette seg mål på hvem som skal få en vurdering i løpet av tiden. Avslutningsvis understreker hun at: «Jeg kan gå rundt og veilede i selve kroppsøvingstimen, men det er de gode tilbakemeldingene jeg noen ganger synes kan være vanskelig å ta på grunn av tiden».

Merete understreker også tiden som en av de utfordringene hun har med undervisvurdering. Hun påpeker at det er vanskelig å rekke å være innoom alle elevene, og gi den oppmerksomheten til alle. Hun trekker fram at: «[...] så er det selvfølgelig en utfordring at man ikke er like god i alt». Her snakker Merete om hennes kunnskap om de ulike aktivitetene. Merete påpeker avslutningsvis at: «Jo flere elever, jo mere skal det til for å rekke å være innoom alle på en god måte, så det blir jo ofte litt kollektivt, at man gir generelle tilbakemeldinger i plenum».

Alle informanter svarer at tiden var en av de største utfordringene med undervisvurdering. Tre av fire informanter påpeker også at det fører til en del kollektiv vurdering på grunn av manglende tid til individuelle tilbakemeldinger. To av informantene trekker også fram at manglende tid påvirker deres tilbakemeldingspraksis. En av informantene forklarer at elevgruppen og classesammensetningen kan skape utfordringer med undervisvurdering. Avslutningsvis påpeker en av informantene at deres faglige nivå påvirker deres evne til å gi en god tilbakemelding i enkelte aktiviteter.

5.3.2 Hvordan tilrettelegger lærerne for at elevene skal kunne reflektere over egen læring og faglige utvikling

I denne delen vil det bli presentert funn på hvordan kroppsøvingslærerne anvender selvregulering og kritisk tenkning i sin undervisvurdering. Deretter vil det bli presentert funn på hvordan lærerne

tilrettelegger for elevmedvirkning, egenvurdering, og hverandrevurdering, og eventuelle utfordringer med å tilrettelegge for disse.

5.3.2.1 *Hvordan tilrettelegger lærerne for selvregulering i sin undervisning*

Anne syntes det var vanskelig å besvare spørsmålet på hvordan man kunne tilrettelegge for selvregulering i timene sine, men en av de tingene hun kom på var at elevene lager regler selv. Hun avslutter med å si at «Derfor det er vanskelig for meg å svare hvordan jeg skal legge opp undervisning for selvregulering forbinder veldig med atferd, ikke med selve på en måte øvelse på ferdigheter».

Emil forteller at det er viktig at «I de tilfellene da så handler det om, handler det på en måte om en slags tilpasning eller å tilrettelegge da for disse elevene». Han forteller videre at det er viktig å ha en god relasjon med elevene, og ha noen strategier og metoder for elever som strever med selvregulering. Han påpeker at det er viktig å ha en plan i bakhodet på hva man kan gjøre hvis det plutselig skulle bli vanskelig med selvregulering for en elev. Han avslutter med å si at det er vesentlig å ha god kontakt med kontaktlæreren til klassen. Ettersom kontaktlærer kan «[...] vite litt hva som kan trigge eller hva som kan være vanskelig for alle elevene og så hva er det liksom man kan gjøre for å veilede eller hjelpe den eleven til å få best mulig kroppsøvingstimer også».

Renate knytter opp begrepet selvregulering opp mot egenvurdering ved å si: «Ja godt spørsmål. Ehm vi går jo litt eller mye gjennom det vi allerede har pratet om alt fra selve egenvurderinger». Videre påpeker hun at de har egenvurdering ofte på slutten av timen. Hun forklarer også at det er viktig å ta en vurdering av elevgruppen og planlegge ut fra hvor mange elever man har og hvordan elevgruppen man skal ha er. Til slutt nevner hun også: «[...] fysiske rammefaktorer som plass, og antall elever som er viktig å vurdere for at man skal få mest mulig ut av det». Et eksempel hun trekker fram er at «[...] hadde man vært færre så hadde man kunne gjort en annen type aktivitet, som kunne ha styrka den selvreguleringa da».

Merete påpeker at det er viktig å gjøre gode avtaler med de elevene som har utfordringer med selvregulering. Hun forteller at det er viktig «Å prøve å gjøre de gode avtalene på forhånd med de det gjelder, hva de skal gjøre hvis eller når det går galt». Hun fremhever også at det er viktig: «å være kjent med eleven, og klare å se tegnene før det blir for mye, men det er vanskelig. Men det å være et steg foran kanskje».

Tre av fire informanter påpeker at det er viktig å ha en god relasjon med elevene når man planlegger for selvregulering i øktene sine. Deretter trekker en av fire informanter egenvurdering opp mot

begrepet selvregulering og påpeker aktiviteter med egenvurdering som tilrettelegger for selvregulering. En av informantene hadde utfordringer med å svare på spørsmålet, men sa at det er viktig at elevene lager egne regler.

5.3.2.2 Hvilke utfordringer påpeker lærere i forhold til å tilrettelegge for selvregulering i sin undervisning

Den første informanten Anne trekker fram utfordringer med å tilrettelegge for selvregulering med tanke på sikkerhet i svømmehallen. Hun påpeker også at det er vanskelig å besvare spørsmålet og sier i intervjuet at «Det var vanskelig spørsmål, spesielt med svømming [...]».

Den neste informanten Emil påpeker utfordringer med å ikke ha en god relasjon med alle elever og at «[...] hvis man ikke har en forståelse eller innblikk i elevenes følelser eller tanker, som gjerne gjenspeiler atferden».

Renate påpeker utfordringer med elevgruppen, at hun har en beskjedne klasse og at klassemiljøet har en stor påvirkning på selvregulering. Hun trekker fram at hennes «[...] jobb er jo da å passe på at det er et godt klassemiljø og en trygghet for det påvirker jo den selvreguleringa med tanke på hva de tørr å utøve i timen». Hun nevner tidligere at fysiske rammefaktorene som antall elever, tid og hvordan aktiviteten organiseres kan påvirke selvreguleringen også.

Merete forteller at hun «[...] kan ikke alltid ta hensyn til den eleven, for da er det veldig mye av læreplanen vi ikke kunne ha gjennomført». Hun avslutter med å si at hun utfordrer: «[...] elevene med ting de strever med, og vet at det mest sannsynlig vil skape situasjoner. Men alt med måte for vi ønsker ikke at elevene skal nødvendigvis mislykkes, men at de trener på det de synes er vanskelig».

På dette spørsmålet svarer informantene ulikt. En av informantene påpeker utfordringen med at man ikke har like god relasjon med alle elever. Videre forklarer to av fire informanter at fysiske rammefaktorer kan påvirke dem i å planlegge for selvregulering. En av informantene tenker på sikkerhet i svømmehallen og den andre tenker på antall barn og ressurser. En av informantene påpeker også at det er mye å gå gjennom i løpet av en økt og dermed kan det være utfordrende å ta hensyn til de som strever med selvregulering.

5.3.2.3 *Hvordan tilrettelegger lærere for elevenes refleksjon og kritisk tenkning i sin undervisning*

Den første informanten Anne tilrettelegger med «[...] øvelser som er egentlig feil og riktige». Videre gir hun meg et eksempel på en øvelse hun hadde gjennomført, der skulle elever «[...] gli som en x og pil i vannet og så skal de finne ut av hva er lettest, når kom de lengst fram og når de finner ut hva og jeg håper det er en pil». Hun avslutter med å forklare at når de har funnet ut av det så skal de reflektere over hvorfor man glir bedre på den ene måten kontra den andre.

Emil forteller at: «Det blir jo kanskje ofte en del av refleksjonsarbeidet de gjør da». Han forteller videre at hvis en aktivitet ikke går bra, eller går veldig bra så drøfter de det sammen og reflekterer over det i plenum. Han avslutter med å si at: «Det kan også hende at jeg tar det med enkelte elever eller individer i grupper også, som forteller hver sin refleksjon».

Renate forteller at: «Jeg kunne tatt mye mer tak i det at de selv kunne planlagt. Jeg kunne gitt dem et kompetansemål, hvordan skal dere lære dette?». Hun forteller videre at hun skulle ønske hun kunne gjort mer av det, men at tiden setter en stopper for det. Hun forklarer videre at «[...] akkurat nå så blir det mer at de, ja vurderer og har kritisk tenkning på valg de tar med egenvurderinger, og de tilbakemeldingene de får av meg».

Den siste informanten Merete tilrettelegger ved at de snakker om det, og «[...] før vi skal gjennomføre ting i kroppsøving så er det jo kanskje å gå gjennom scenarioer med elevene da». Hun forklarer videre at de ulike scenarioene kan være at man snakker om at man: «[...] skal lære om å stå på henda, hva er viktig å passe på hvis du ikke klarer å bli stående, bøy inn hodet, at man tar noen forhåndsregler, hvis plan A ikke går hva gjør du som plan B ja».

Alle informanter tilrettelegger for kritisk tenkning enten ved å legge opp tid til felles diskusjon enten underveis eller i slutten av timen. Videre forteller en av informantene om aktiviteter som hun tenker fremmer kritisk tenkning, og en annen informant løfter fram øvelser hun har tenkt på å gjennomføre i sin undervisning som kan fremme kritisk tenkning.

5.3.2.4 *Hvordan tilrettelegger lærerne for elevmedvirkning*

Den første informanten Anne forteller blant annet at hun ikke er så flink til å tilrettelegge for elevmedvirkning i sin undervisning. Hun forteller videre at dette er fordi: «For jeg tenker veldig mye på sikkerhet selvfølgelig i svømmehallen, og elevmedvirkning forbinder jeg med veldig med at elevene bestemmer rett og slett, eller er med på å bestemme». Selv om hun svarer at hun ikke

tilrettelegger for det så mye så forteller hun har innført at elevene skal lage egne oppvarmingsleker i timen fra og med januar.

Emil tilrettelegger for elevmedvirkning ved å fortelle at:

Da starter jeg alltid med en kartlegging i forhold til hvordan de trives med kroppsøving og alle har på en måte skrevet ned hvilke aktiviteter de liker, og hva slags forventninger og sånn de har til meg som lærer meg også seg selv og klassen.

Han påpeker også at det er kanskje lettere å skape et positivt miljø hvis elevene er med på å medvirke på de aktivitetene de har.

Den tredje informanten Renate tilrettelegger for elevmedvirkning ved å ha en samtale med elevene om hva de ønsker å gjøre i timen. Hun lager et skjema i starten av året hvor elevene skriver ned også aktiviteter de liker. Hun avslutter med å reflektere over det og sier at: «Det er jo sånne små drypp hele tiden, men jeg er ikke veldig sånn veldig flink og bevisst som jeg burde ha vært».

Den siste informanten Merete tilrettelegger for elevmedvirkning gjennom at hun spør elevene på starten av året om hva slags aktiviteter de vil gjennomføre i kroppsøving, og spør også om det noen ganger i timene. Merete forteller videre at:

I sjuende trinn her på skolen vår så har vi tradisjon med elevstyrt kroppsøving på våre hvor elevene arrangerer hver sine timer, og det er enkelt og greit at de får tildelt en økt, og det er frie tøyler planlegg hva du vil.

Hun påpeker også at det kan være motiverende for elevene å være med å bestemme.

Alle informanter tilrettelegger for elevmedvirkning til en viss grad, noen mer enn andre. Det er to av fire informanter som legger opp til at elevene skal ha ansvar for en del av økten. Det er også tre av fire som tilrettelegger for elevmedvirkning ved å be elevene fylle ut et skjema i starten av året på hva de ønsker av aktiviteter. Avslutningsvis påpeker to av fire informanter at de tenker at det er motiverende, og positivt for læringsmiljøet at elevene er med på å bestemme timen.

5.3.2.5 Hvordan tilrettelegger lærere for elevens deltakelse i vurdering av eget arbeid

Den første informanten Anne forteller at egenvurdering: «[...] handler det om refleksjon noe som skjer inni dem, og da har jeg også lyst til å høre hva de har å si da, hva de har tenkt og det har jeg ikke noen ganger mulighet til». Hun forteller videre at hennes elever har noe hun kaller for ukontrollert egenvurdering, fordi hun ikke har tid til å høre den vurderingen de har tatt av seg selv. Anne avslutter med å påpeke problematikken med at det er vanskelig å tilrettelegge for

egenvurdering med tanken på tid, antall elever og at hun ikke har mulighet til å gjøre det skriftlig heller.

Den andre informanten Emil påpeker at «Egenvurdering er noe vi generelt har på veldig mye på vår skole i forbindelse med at det er leksefri så jobber vi jo mye med refleksjon og egenvurdering, og så må vi selvfølgelig veilede underveis hvis noe». Han forteller i videre at det er viktig for han at elevene lærer å være ærlige med seg selv. Han tilrettelegger for det ved å be elevene vurdere seg selv underveis i timen, og så deretter snakke om det i plenum på slutten av timen.

Den tredje informanten Renate tilrettelegger for egenvurdering ved å ha aktiviteter, og diskusjoner på slutten av timen hvor elevene skal vurdere seg selv. De skal blant annet vurdere egen innsats, og reflektere over hvordan laget samarbeidet. Videre sier Renate at hun også ga elevene et skjema de skulle fylle ut i starten av året, hvor de «[...] skulle skrive tre ting de ville ha i kroppøving, på hva de likte best og tre ting de synes at det må jeg på en måte øve meg litt på».

Den siste informanten Merete forteller at «Der er jeg kanskje ikke så god, men det er jo de samtalene underveis. Tenker du at du kan gjøre det på en annen måte? har du noen forslag til?». Når jeg spør om hvorfor hun ikke tilrettelegger for egenvurdering svarer hun at det er fordi elevene ønsker å være i aktivitet:

Men egenvurdering da tenker jeg at ja, det her er at de går i gymsalen og endelig får lov til å ha litt skolefri, få lov til å leke og ha det gøy, det å ta seg tid, tvinge dem til å reflektere fordi de er der bare for å gjøre gøy ting.

Det er kun to av fire informanter som tilrettelegger for egenvurdering i sin undervisning. Grunnen til at det ikke blir tilrettelagt for det av de andre er på grunn av manglende tid, mengden elever, og at elevene ønsker å være i aktivitet istedenfor å reflektere. Resten av informantene tilrettelegger for egenvurdering ved å ha felles diskusjoner i slutten av timen etter at elevene har hatt tid til å vurdere seg selv ut fra visse kriterier. Avslutningsvis påpeker den ene informanten at hun også benytter seg av et skjema hvor hun ber elevene vurdere seg selv i starten av året.

5.3.2.6 Hvordan tilrettelegger lærerne for hverandrevurdering i sin undervisning

Den første informanten Anne forteller at: «Da prøver jeg at de har for eksempel samtalepartner eller jobbe i mindre grupper slik at de vurderer litt hverandre». Det vil si at hun tilrettelegger ved å la elevene få muligheten til å vurdere hverandre. Hun synes hverandrevurdering kan være et fint verktøy i vurderingssituasjoner, men hun påpeker også utfordringer med at man har lite kontroll over det elevene sier når de gir hverandre en vurdering. Anne påpeker også at det er lite tid i en time, og beskriver elevens modenhet som en utfordring ved å si at: «Hverandrevurdering er en

veldig fin måte, fordi det. Er også da veldig engasjert selv, men det stiller da krav til elevenes modenhet og jeg har veldig forskjellig erfaring med 5.klasse for eksempel».

Emil sier at han ikke har så veldig mye av hverandrevurdering i timene sine, og på spørsmålet om det svarte han egentlig på egenvurdering. Videre når jeg spurte hvilke utfordringer han ser med å tilrettelegge for det svarte han at «Tidsperspektivet er jo helt klart en ting, og så er det litt sånn nå jobber vi veldig mye med det at man skal kunne takle litt om ikke det er negativt, konstruktive tilbakemeldinger da». Han sier likevel at det er noe de prøver å jobbe med, at elevene skal kunne lære å tåle å få tilbakemeldinger fra andre medelever.

Renate tilrettelegger for hverandrevurdering ved «[...] at man ikke skal vurdere enkeltpersoner, men hvordan samspillet er med andre, hva fungerer og hva fungerer ikke». Hun har ikke hverandrevurdering i form av det er kun to og to som vurderer hverandre. Når jeg spurte om hvilke utfordringer hun ser med å tilrettelegge for hverandrevurdering svarte hun at: «Ja det er mest fordi jeg kanskje ikke er flink nok til det, at jeg ikke er opptatt av det, glemmer det litt bort rett og slett». En annen faktor hun også påpeker er at elevene trenger veiledning i hvordan man vurderer hverandre for det kan bli fort negative tilbakemeldinger, og tiden til å rekke å gjennomføre det. Hun sier også at det kan være mye slenging med leppa i den alderen elevene er i, men at man kan jobbe med denne utfordringen ved å ha samtalene med elevene om det og veiledning i forhold til hvordan hverandrevurdering kan utføres.

Merete har mer ukontrollert hverandrevurdering i timene sine, hun forteller at: «Ja de gjør jo det, men kanskje ikke så de er helt klar over det alltid. Nei så det blir ikke sånn metaspråk på det, men det blir mere at de gjør det jo». Når jeg spurte om utfordringer knyttet til å tilrettelegge for hverandrevurdering så svarte hun at: «Noen ganger litt det filteret et barn har». Hun sier videre: «Hva er lurt å si og hvordan er det lurt å si det til andre, og så er det noe med at man skal si det for å fremme og ikke for å hemme».

Felles funn er at alle informantene svarer at en av utfordringene med å tilrettelegge for hverandrevurdering er at det stilles krav til elevenes modenhet, og at det fort kan bli ufine tilbakemeldinger. Likevel så tilrettelegger to av fire informanter mer aktivt for det, ved å enten vurdere lag eller gi elevene en samtalepartner. En annen utfordring som blir påpekt er tidsperspektivet, og at selve informanten er ikke så opptatt av det og dermed blir det kanskje ikke tilrettelagt for det like aktivt.

5.3.3 Hvordan tilrettelegger lærerne for at elevene skal forstå hva de skal lære og få råd om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin

I denne delen vil det bli presentert funn på hvordan kroppsøvlingslærerne presenterer måloppnåelse i sin undervisning. Deretter vil det bli presentert funn på hva lærerne mener en tilbakemelding bør inneholde og når lærerne gir en tilbakemelding. Videre vil det bli vist funn på hva slags verktøy lærerne benytter seg av for å gi tilbakemeldinger til elevene på hva de mester. Avslutningsvis vil det bli presentert funn på hvordan lærerne tilrettelegger for at elevene skal kunne vurdere deres undervisning.

Den første informanten Anne presenterer måloppnåelse både muntlig og skriftlig. Muntlig så informerer hun elevene i starten av timen på hva ferdighetsmålet er, sosiale målet og et kognitivt mål. Hun påpeker at det er utfordrende å lage ett felles mål til alle i svømming ved å si at: «Egentlig burde jeg sette opp 26 forskjellige ferdighetsmål for hver enkelt elev for timen», og derfor lager hun tre forskjellige typer mål. Hun sender også en halvårsplan til foreldrene «Hvor det står stikkord og både ferdighetsmål, men også kognitiv, prosjekter i en tabell så der ikke så mye, men de får det da»

Den neste informanten Emil påpeker at: «Jeg vet at man er litt opptatt av at elevene skal vite hva de skal bli vurdert etter, og det er kanskje noe vi tar mest muntlig i starten av timen». Der prater de litt om hvordan de skal utvikle seg i den angitte aktiviteten, og hva de skal lære om. Han sier også at i de siste øktene hvor de har hatt håndball så har de de «[...] pratet om hva vi kommer til å jobbe med og liksom hva som er viktig og egentlig vurderingskriterier da».

Renate forteller i intervjuet at hun presenterer læringsmålene muntlig før timen starter. Hun introduserer deretter elevene for hva de skal gjøre, og hvorfor de skal gjøre de forskjellige aktivitetene. Av og til inviterer hun elevene til å diskutere hvorfor de skal gjøre de forskjellige aktivitetene.

Den siste informanten Merete introduserer måloppnåelse både muntlig og skriftlig. Muntlig så pleier hun å si ifra i starten av øktene hva elevene blir vurdert etter. Skriftlig så pleier hun å skrive det ned på ukeplanen slik at elevene kan se på forhånd hva slags tema de skal ha i kroppsøving. Hun understreker at det er positivt å presentere for elevene hva målet for økten er fordi: «Bare å sette litt ord på det så er det lettere å ta det opp hvis det ikke gikk bra eller hva de gjorde bra. Og ha litt samtaler om det i begynnelsen av økta og slutten av økta».

Alle informanter presenterer muntlig måloppnåelse for elevene. Videre presenterer to av fire informanter det også skriftlig i form av en ukeplan eller halvårsplan. En av informantene legger også opp til en muntlig diskusjon på hvorfor de skal lære om akkurat dette i øktene. Avslutningsvis løfter også fram en av informantene at hun også presenterer fram sosiale mål, og kognitive mål til elevene.

5.3.3.1 *Hva mener lærerne at en tilbakemelding bør inneholde?*

Anne forteller at hun pleier å gi en tilbakemelding som inneholder en veiledning på hva man kan gjøre videre, hva man må huske på, eller hvorfor de skal gjør den øvelsen. Anne forklarer videre at:

Det blir generelle tilbakemeldinger på slutten og så prøve å gi en universal melding til alle sånn at det rommer de fleste. Jeg kan jo gi også individuell sånn en til en hvis jeg har muligheten og øver, men det blir stort sett på slutten.

Stort sett så gir Anne generelle tilbakemeldinger på slutten av timen, og individuelle der det passer.

Emil påpeker at tilbakemeldingene må være konkrete, korte og tydelige slik at eleven forstår tilbakemeldingen. Videre gir Emil et eksempel på en tilbakemelding i en økt med innebandy, hvor han forteller at:

Da lot jeg de prøve og feile som den del av utforskningen selv. I forhold til de skulle slå noen pasninger med innebandykølle og ballen, og så gikk vi gjennom i felleskap hvordan man kunne for eksempel utføre en dragpasning da til en medspiller, og så vil man at de skulle prøve da og se om det var noen endringer.

Emil bytter også på å gi individuelle tilbakemeldinger eller i plenum.

Renate understreker at det er viktig at tilbakemeldingen er konkret og tydelig. Hun påpeker også at det bør være en tilbakemelding som går på hva eleven har gjort bra, og hva kan den gjøre for å bli bedre. Renate sier i intervjuet at hun også veksler mellom å gi individuelle og felles tilbakemeldinger. Om de blir gitt felles så er det ofte på slutten av timen. Hun avslutter med å si at hun gir tilbakemeldinger «[...] underveis i selve kroppsøvingstimen. Det er når de er i aksjon, så går jeg bort til de og gir dem tilbakemelding».

Merete påpeker at det er viktig at tilbakemeldingen inneholder skryt, og en veiledning som kan gjøre det lettere for dem å gjennomføre øvelsen. Merete sier også underveis i intervjuet hun veksler mellom å gi individuelle og felles tilbakemeldinger. Hun er også opptatt av å gi tilbakemeldingen der og da mens elevene er i bevegelse, for at de skal få muligheten til å gjennomføre øvelsen på nytt etter tilbakemeldingen de har fått.

De fleste av informantene påpeker at det er viktig at tilbakemeldingen er tydelig, og konkret. Informantene understreker også at tilbakemeldingen bør inneholde ros på hva de har fått til, og en pekepinn på hva de bør jobbe videre med. Alle informanter veksler også på å gi individuelle og felles tilbakemeldinger, og gir også tilbakemeldinger etter at aktiviteten har blitt utført.

5.3.3.2 Hva slags verktøy bruker lærerne i sin undervisningspraksis

Den første informanten Anne forteller at hun bruker en i Pad underveis i timen, og noterer ned det elevene gjør kort ved å bruke fargekoder. Hun påpeker også at hun har prøvd tidligere å skrive mer detaljerte notater om elevene, men at det ikke gikk fordi «[...] det er for lite tid å skrive dessverre sånn». I en annen anledning beskriver Anne også at hun tar en sluttprøve med elevene som hun tar i starten av 5. trinn og noterer underveis der hvordan det gikk med elevene, og forklarer at: «Hvis du tar den testen og prøven og så ikke klarer noen av kompetansemålene så får du ekstra opplæring fra januar til juni i femte».

Emil bruker notater som et hjelpemiddel, og noterer litt for seg selv hvem av elevene som trenger å få en tilbakemelding. Han understreker i følgende sitat at: «Alle har de samme rettighetene og krav, så det er viktig å få gitt alle tilbakemeldinger da, det stresser jeg litt med». Han forteller videre at tiden og at ikke alle er så lett å legge merke til gjør han stresset. Emil forteller videre at han også benytter seg av utviklingssamtaler hvor elevene reflekterer over sin egen presentasjon i faget, og hvor han deretter snakker sammen med elevene om deres vurdering. Avslutningsvis nevner Emil i intervjuet at han også har brukt litt tester i kroppsøving, mest i friidrett hvor elevene tok sin egen tid og konkurrerte mot seg selv. Han sa også at han noterte ned tiden deres og bruker det i sin vurdering.

Den neste informanten Renate benytter seg av et skjema som et hjelpemiddel for vurdering. Hun sier videre at hun fyller skjema med en kort beskrivelse av hva elevene har gjort i det siste. Hun benytter seg også av skjema, for da kan hun se at: «Oi, nå er det en stund siden jeg fokuserte på akkurat de elevene, da prioriterer jeg de ja en liten periode fremover».

Den siste informanten Merete benytter seg av notater av og til, men hun forteller også at hun bruker for det meste sin egen hukommelse i følgende sitat: «Stort sett så er jeg så heldig at når jeg er på trinn så har jeg god hukommelse på hva elever gjør, man blir godt kjent med dem». Hun påpeker at hun kjenner elevene veldig godt, og vet stort sett hvilket nivå de ligger på faglig. Merete avslutter med å understreke at hun samarbeider med de andre lærere og at det er viktig med å si at: «[...] vi har mye samtaler på teamet også hvis det er ting vi er usikre på».

Det informantene har til felles er at de benytter seg av notater i sin vurderingspraksis. Noen av informantene benytter seg av mer strukturerte metoder i sin vurderingspraksis slik som bruk av fargekoder, mens noen påpeker at de tar aktivt i bruk sin hukommelse. Avslutningsvis påpeker tre av fire informanter at de bruker notater for å holde oversikt over hvem som nylig har fått vurdering, og hvem som trenger å få mer vurdering til neste gang.

5.3.3.3 *Hvordan tilrettelegger lærerne for at elevene skal vurdere deres undervisning*

Den første informanten Anne sier at hun legger ikke opp til at elevene skal vurdere timene hennes. Hun forteller at det er på grunn av hun «[...] ikke legger så mye opp til det, men der er virkelig bare med tanke på tid». Videre spurte jeg hva hun hadde gjort hvis elevene likevel ga henne en tilbakemelding på timen, hun svarte at «Hvis det er konstruktiv tilbakemelding, og hvis det virkelig er trygt og det er en mulighet for forandringer så ja jeg går inni meg og tenker på det ja».

Den neste informanten Emil svarer med at han tilrettelegger for det ved å si at: «Veldig ofte nesten hver gang så setter vi av litt tid til felles refleksjon, og evaluerer på slutten av øktene da. Vi etterstreber å få til det». Han ønsker å få en tilbakemelding av elevene på hvordan timen har gått og hva de kan gjøre annerledes. Han svarer videre at hvis han får en tilbakemelding så:

Da kommer jeg til å huske på den, det kan godt hende jeg skriver den ned også. Hvis jeg tenker, reflekterer selv, hvis det er noe sant i det da så har jeg forhåpentligvis nok objektivitet eller at jeg klarer å se det selv. Og at det er noe å ta hensyn til i neste undervisningsøkt, eller neste gang vi har det tema. At vi kanskje gjør det litt annerledes eller ja ta litt hensyn til det elevene har sagt.

Renate tilrettelegger for det ved at hun bruker en tommel opp og ned aktivitet for å høre om elevenes mening om timen, og hva som kan bli gjort annerledes til neste gang. Videre understreker hun at de tilbakemeldingene hun får synes hun er «[...] er så fint. Så da sier jeg alltid superfin tilbakemelding det skal jeg ta med meg og så får vi se på å vurdere å endre det».

Merete sier at man får ofte høre det fra elevene, fordi barn er ærlige. Hun forteller ikke noe om hun tilrettelegger for å få de tilbakemeldingene, men heller forteller at elevene ikke er nødvendigvis flinke til å gi konstruktive tilbakemeldinger. Avslutningsvis stilte jeg henne spørsmålet om hva hun gjør om hun får en tilbakemelding fra elevene, til dette svarte hun at:

Det kommer an på hva det var. Hvis jeg merker at okay dette tenke jeg var et godt opplegg og skulle være ment for moro og så går det skikkelig dritt så tar jeg selvkritikk om at dette var kanskje ikke helt, gikk ikke helt etter planen.

Halvparten av informantene tilrettelegger aktivt for at elevene skal kunne gi dem tilbakemelding på timen. De tilrettelegger for dette ved å sette av tid til det på slutten av timen, og aktiviteter som gir dem en indikasjon på hva de mener om timen. Alle informanter påpeker at hvis elevene sier ifra at noe kan endres i timen så er de villig til å endre sin praksis med det elevene sier. En av informantene som ikke etterspør tilbakemelding på timen påpeker også tidsperspektiv som en av utfordringene med å tilrettelegge for at elevene kan vurdere timen hennes.

6 Diskusjon

Denne delen av masteroppgaven vil inneholde en diskusjon av resultatene sett i lys av teori og tidligere forskning som har blitt presentert tidligere. Dette kapitlet vil være strukturert på samme måte som resultat kapitlet, med to hovedkategorier: lærerens forståelse av undervisvurdering, og lærerens begrunnelser og anvendelser for undervisvurdering.

6.1 Lærerens forståelse av undervisvurdering

I starten av intervjuet ble informantene spurt om hvordan de ville ha definert begrepet undervisvurdering. Ved å spørre informantene om deres definisjon av begrepet, kan man finne ut av hva de vektlegger i en slik vurdering. Hvordan lærere definerer undervisvurdering er også relevant i forhold til hvordan de anvender begrepet i praksis. Dette påpeker også Gamlem (2022) i (figur 1) hvor det kommer frem at lærerens vurderingspraksis blir påvirket av egen praksis, styringsdokumenter, teori og kunnskapsbasert forskning.

Aller først skal vi se på om informantenes utsagn samsvarer med definisjonen av undervisvurdering slik den står i forskrift til opplæringsloven. Alle informanter i intervjuet påpeker at det er vesentlig at man samhandler med elevene ved å gi dem kontinuerlige tilbakemeldinger. Videre understreker halvparten av informantene at det er viktig at elevene får vite hva de mestrer. En av informantene Anne påpeker også viktigheten av at elevene vet hva målet for timen er, og at elevene vet hvordan målet kan oppnås. Forskrift til opplæringsloven (2020, §3-10) påpeker også at elevene skal få veiledning, få vite hva de mestrer, hva målet for timen er og hvordan det kan oppnås. Informantenes definisjon av undervisvurdering kan derfor ses i samsvar til hvordan begrepet blir definert i forskriften til opplæringsloven.

Avslutningsvis er det kun en av informantene, Renate som understreker at undervisvurdering handler om tilbakemeldinger du får av andre, men også vurderinger man gjør av seg selv. Dette kan også ses i samsvar med forskriften til opplæringsloven (2020, §3-10) som understreker at elevene skal delta i vurdering av eget arbeid. Dermed kan man si at informantenes definisjon av undervisvurdering samsvarer til en viss grad med punktene i forskriften til opplæringsloven sin paragraf om undervisvurdering. Resultatene viser også at noen av informantene trekker fram andre relevante aspekter ved undervisvurdering som andre ikke nevner.

Emil og Anne understreker i sin definisjon av undervisvurdering viktigheten av at elevene vet hvor de er, hvor de skal, og hvordan de kan komme seg dit. Dette samsvarer da med Gamlem (2022) sin definisjon av undervisvurdering. De tre spørsmålene som Emil og Anne presenterer i sitt svar kan også knyttes til Hattie & Timperley (2007) sin teori om tilbakemeldingspraksis. Hvor Hattie & Timperley (2007) påpeker i sin teori at effekten av tilbakemeldingen som blir gitt av læreren er avhengig av i hvor stor grad læreren velger å integrere den i sin undervisning. Det at Emil og Anne nevner de tre nøkkelspørsmålene i sin definisjon av undervisvurdering kan gi oss et tegn på at de er mer bevisste over egen vurderingspraksis.

6.1.1 Lærerens forståelse av undervisvurdering i LK20

Ut fra resultatene kan man tolke det som at skolene til informantene har jobbet veldig likt med implementeringen av LK20, men med rom for noen ulikheter. Blant ulikhetene er det at en av informantene ikke deltok i kroppsøvinggruppen når læreplanen skulle jobbes med i fellesskap blant kollegaene på skolen. På den andre siden nevner personen i intervjuet at det ble tatt igjen med en gjennomgang av Utdanningsdirektoratet sitt kompetansepakke. Den andre informanten ble derimot presentert veldig seint for LK20, selv om informanten var ansatt som lærer. På den andre siden nevner denne informanten at hennes interesse for faget, og god støtte fra ledelsen, har bidratt til å få henne til å sette seg ytterligere i LK20. Likevel kan opplevelsen på de to informantene gi dem rom for å tolke læreplanen på en annen måte enn de to informantene som erfarte delvis lik implementering av LK20. Dette påpeker også Gudem (2008) hvor han forklarer at det tredje fenomenet i Goodlads teori handler om hvordan læreplanen iverksetter i praksis, og at ulik implementering av læreplanen kan gi rom for ulik tolkning.

Som tidligere nevnt kan læreplanen bli tolket ulikt. Derfor spurte jeg også informantene om hvordan de tolket begrepet vurdering. De fleste av informantene i intervjuet knytter begrepet vurdering opp mot undervisvurdering. Grunnen til dette kan være at barneskolen ikke benytter seg av karakterer, og dermed er det naturlig for læreren å bruke begrepet undervisvurdering når de snakker om vurdering. Likevel nevner et par av informantene andre relevante ting i sin definisjon av vurdering, blant annet påpeker de at innsats er viktig. Dette kan ses også i likhet med Utdanningsdirektoratet (2021) hvor det blir påpekt at innsats er en del av kompetansen i faget kroppsøving. Anne trekker også fram at vurdering handler om karakter på kompetanse, og dermed kan dette tolkes som hun mener at vurdering er mer summativ enn undervisvurdering. Videre trekker hun fram egen praksis, og at vurdering innebærer også en vurdering av henne som lærer. Utdanningsdirektoratet (2022a) påpeker at det er først når læreren bruker vurdering til å tenke over

egen undervisning og endre den til å fremme læring at det kan bli kalt for vurdering for læring. Dermed kan det ut fra intervjuet tolkes som hun reflekterer aktivt over egen vurderingspraksis.

Renate understreker i intervjuet at vurdering er et større begrep enn underveisvurdering, og at hun trekker det opp mot sluttvurderingen som hun påpeker at barneskolen ikke har. Hun påpeker videre at underveisvurdering handler om hvordan man kan komme seg videre til et mål, mens vurdering handler mer om hvor man er. Dette er en interessant tolkning av vurdering, ettersom Renate påpeker med dette sitatet at en underveisvurdering slik som også beskrevet i læreplanen for kroppsøving skal være en vurdering som bidrar til «å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ifølge Goodlad et al., (1979) kan læreplanen tolkes forskjellig, men i funnene mine blir vurdering og underveisvurdering tolket av lærere på en lik måte. Grunnen til at de delene av læreplanen blir tolket likt av informantene kan være at skolene har hatt ifølge dem en god gjennomgang av læreplanen, og at informantene har en stor interesse for faget.

Det neste spørsmålet som ble stilt til informantene handlet om hva slags egenskaper de vurderte elevene sine ut fra underveis i faget. Spørsmålet ble stilt med tanke på at underveisvurdering har fått et større fokus i læreplanen i kroppsøving, og blir forklart under kompetansemålene for faget. Utdanningsdirektoratet har også kommet med et støtteskriv som skal være til støtte for kroppsøvingslæreren. Alle informanter påpeker at innsats er det viktigste, og derfor noe de vurderer elevene ut fra. Dette funnet samsvarer også med støtteskrivet til Utdanningsdirektoratet (2021) hvor det påpekes at innsats er en av grunnlaget for vurdering i kroppsøving. Videre poengterer også tre av informantene at de vurderer elevenes ferdighet i faget, hvor en av de også vurderer etter elevenes forutsetninger. Dette er også et funn som kan støttes opp av Utdanningsdirektoratets (2021) støtteskriv som beskriver at lærere skal vurdere elevene opp mot kompetansemål i faget, men også ta hensyn til elevforutsetninger i sin vurdering.

I det neste spørsmålet ble informantene spurt om hvordan de tolker LK20. Ny læreplan åpner rom for nye tolkninger, og dermed var jeg interessert i å høre om hvordan lærerne tolker den nye læreplanen. Nesten alle informanter påpeker at utforskning er det som skiller seg mest ut i LK20. Halvparten av informantene påpeker også at faget har endret seg fra å ha fokus på idrett til å ha mer fokus mot refleksjon, kritisk tenkning og livsmestring. Dette påpeker også støtteskrivet laget av Utdanningsdirektoratet (2021), hvor det påpekes at kompetanse i kroppsøving innebærer at elevene tenker kritisk, reflekterer og utfordrer seg selv. Dette framhever særlig Anne i intervjuet hvor hun påpeker at elevene blir nå mer utfordret til å reflektere, og tenke gjennom hvorfor de utfører de

ulike aktivitetene i faget. Utdanningsdirektoratet (2021) påpeker også at vurdering i faget skal ses opp mot teksten «om faget», hvor livsmestring er en av de tverrfaglige temaer i faget kroppsøving. Utsagnene fra intervjuene samsvarer med LK20 ettersom de også påpeker at livsmestring er nytt, at faget handler mer nå om å presentere elevene for varierte aktiviteter, og tilrettelegge for utforskning i kroppsøving. Ettersom informantene påpeker at utforskning er nytt, og at faget har endret retning i å fokusere mer på livsmestring kan dette tolkes som at informantene har en god oversikt over den nye læreplanen.

6.1.2 Lærerens forståelse av selvregulering og kritisk tenkning i en undervisningspraksis

Ifølge Kunnskapsdepartamentet (2017) skal læreren tilrettelegge for at elevene kan reflektere over egen læring, læringsprosesser og tilegne seg kunnskap på en selvstendig måte. Derfor vil denne delen inneholde en diskusjon på hvordan lærere forstår selvregulering og kritisk tenkning i sin vurderingspraksis.

I intervjuet svarer alle informantene at selvregulering handler om elevens atferd. De påpeker videre at selvregulering handler om at eleven klarer å regulere egen atferd opp mot en angitt situasjon. Disse funnene kan knyttes opp mot Zimmerman (2002) sin selvregulerings teori, hvor han presenterer self-control som en av de tre fasene i en selvreguleringsprosess. I denne prosessen velger eleven ut ulike fremgangsmåter eller strategier for å løse en oppgave. For eksempel kan eleven regulere egen atferd ut fra hva oppgaven krever av eleven. En av informantene forteller i intervjuet at det er vesentlig at eleven følger regler for aktiviteten, og at det er noe de snakker mye om på trinnet. Dette kan dermed tolkes som at denne informanten har en større forståelse for hvordan man kan tilrettelegge for selvregulering for elevene ettersom informanten også benytter det i sin undervisning. Modellen til Zimmerman (2002) fremhever flere stadier i en selvreguleringsprosess. I intervjuet forklarer informantene at de synes det er vanskelig å definere selvregulering, og forklarer at handler om at elevene ikke nødvendigvis klarer å regulere sine følelser og handlinger. Derfor kan man tolke det som at de fleste av informantene definerer selvregulering ut fra elevenes perspektiv, istedenfor læreres perspektiv på selvregulering. Dermed kan også dette være en av grunnene til at de knytter selvregulering kun opp mot elevens atferd.

Som nevnt ovenfor skal skolen tilrettelegge for at elevene for mulighet til å reflektere over egen læring. Utdanningsdirektoratet (2022b) påpeker også at det er vesentlig at elevene lærer evnen til å tenke kritisk. Det neste spørsmålet som ble stilt handlet derfor hvordan lærerne definerer kritisk

tenkning. Funnene viser til at tre av fire av informantene definerer kritisk tenkning som å ha evnen til å stille seg kritisk til informasjonen som man mottar. Dette samsvarer med Utdanningsdirektoratet (2021) sin definisjon av kompetanse i kroppsøving, hvor det står at elevene skal tenke kritisk i ulike sammenhenger. Engvik (2016) fremhever også at det er vesentlig at elevene får prøve ut øvelser som er sentrale for å oppnå refleksjon. Dette påpeker i tillegg to av informantene som benytter seg av ord som utforskning, og kjenner på kroppen når de definerer kritisk tenkning. To av informantene påpeker også at det er viktig at elevene er nysgjerrige og stiller spørsmål til hvorfor de skal utføre øvelsene, eller hvordan de kan utføre dem. Dette kan ses i lys av Utdanningsdirektoratet (2022b) som også påpeker at lærere bør tilrettelegge for refleksjon i sin undervisning, og at de får hjelp til å utvikle evnen til å lage egne læringsstrategier. Ved at elevene er nysgjerrige og reflekterer over hvorfor de utfører visse aktiviteter deltar de i prosessen av å sette ord på egen refleksjon og sin egen læringsprosess. En slik prosess blir definert av Skaalvik & Skaalvik (2021) som metakognisjon. Derfor kan man det tolke det ut som at informantene har en god forståelse for hva kritisk tenkning innebærer, og hvorfor det er viktig.

6.2 Lærerens begrunnelser og anvendelser for underveisvurdering

Som nevnt tidligere beskriver modellen til Gamlem (2022, figur 1) lærerens vurderingspraksis som tar utgangspunkt i tre poler, lærerens kunnskap, styringsdokumenter, og egen praksis. Lærerens forståelse av underveisvurdering kan derfor knyttes tett opp mot hvordan man anvender begrepet i sin praksis. I denne kategorien vil det derfor bli drøftet hvordan lærere anvender og begrunner underveisvurdering sett i lys av deres forståelse for begrepet underveisvurdering. I intervjuet spurte jeg informantene om hva de selv anser som viktig i en underveisvurdering. Jeg stilte dette spørsmålet for å finne mer ut av lærerens egne tanker og meninger rundt begrepet underveisvurdering. Det er viktig å høre hva de trekker fram som viktig i en underveisvurdering, ettersom det kan være en del av begrunnelsen for hvordan de anvender begrepet i sin praksis.

Alle informanter trekker fram at veiledning er vesentlig i en underveisvurdering, noe de også nevnte i sin definisjon av underveisvurdering. Videre trekker Emil og Renate fram at det er viktig at elevene forstår vurderingen som blir gitt til dem. Dette samsvarer med Gamlem (2022) som påpeker at det er viktig at elevene forstår den tilbakemeldingen de får av læreren, for å kunne vite hvordan de kan komme seg videre i sin læring. Emil forteller også at han er opptatt av refleksjon og egenvurdering i sin undervisning, blant annet fordi skolen han jobber på har stort fokus på dette. Anne påpeker også at hun er opptatt av at elevene skal reflektere, og fremhever at det er viktig at elevene involveres i prosessen selv om det kan være utfordrende.

Det er kun to av fire informanter som fremhever at det er vesentlig å involvere elevene i en underveisvurdering. Dette er interessant fordi ifølge forskriften til opplæringsloven (2020, §3-10) skal elever delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over det. Dermed er dette noe alle lærere er pålagt å inkludere i sin underveisvurderingspraksis. Både Hopfenbeck (2016) og Gamlem (2022) understreker viktigheten av at elevene blir inkludert i vurderingsprosessen. En aktiv deltagelse av elever i en vurderingsprosess kan ifølge Evensen (2020) påvirke selvregulering positivt.

Avslutningsvis er det kun en av fire informanter som påpeker at det er viktig at elevene forstår hva målet for timen er. Særlig Anne presiserer at det er viktig for at elevene skal kunne relatere til det. Dette funnet samsvarer med Hattie & Timperley (2007) sin teori, ettersom de påpeker at en tilbakemelding gitt uten en kontekst ikke har noen effekt på læring. Dermed er det vesentlig at eleven vet hva målet er, for å kunne vite hvordan «gapet» kan tettes.

Videre ble informantene spurt om hva slags utfordringer de ser i sin anvendelse av underveisvurdering i kroppsøvningsundervisningen. Som tidligere nevnt er underveisvurdering forskriftsfestet i opplæringsloven, og har et stort fokus i LK20. Ifølge Goodlads et al., (1979) sin læreplanteori er det ikke nødvendigvis slik at ideens læreplan blir oppfattet og operert slik den var ment å fremstå opprinnelig. I mine funn påpeker alle informanter at det å ha «tid» til å gi underveisvurdering er det største problemet. Informanter påpeker at det er lite tid i en kroppsøvingstime, hvor mye av tiden går til andre ting. Dette finnes kan ses i lys av Gamlem (2022) som understreker at mange lærere møter på utfordringer knyttet til å integrere underveisvurdering i sin undervisning. Hun påpeker videre at en av de utfordringene kan være at lærere synes de må komme seg gjennom mye fagstoff. Dette kan derfor forstås til å være grunnen til at lærere oppfatter det som at det er lite tid i faget, fordi prioriteringen faller over på noe annet.

På den andre siden så er underveisvurdering viktig, og skal være en del av lærerens undervisningspraksis. Informantene viser forståelse for at underveisvurdering er relevant og viktig, men det kan tolkes som at de ikke nødvendigvis prioriterer det i sin undervisning. Tid kan derfor sies å være den største utfordringen i en underveisvurdering ifølge informantene. Videre påpeker tre av fire informanter at tiden hindrer dem i å gi individuelle tilbakemeldinger i timen, og det kan derfor kan føre til at mye av tilbakemeldingene blir gitt i plenum. Selv om mange av lærerne uttrykker at det er utfordrende å gi individuelle tilbakemeldinger, er ikke dette nødvendigvis negativt. Gamlem (2022) påpeker i sin modell (figur 4) at læreren skal planlegge og utvikle gode klasseromsdiskusjoner. Dermed kan en felles tilbakemelding bli brukt som et verktøy for å skape en

god klasseromsdiskusjon. På den andre siden krever dette at alle elever bidrar i diskusjonen, og dette er noe Anne påpeker som utfordrende ved å si at mange elever melder seg ut i felles diskusjoner. Derfor kan dette tolkes som at hvis en felles tilbakemelding skal bli brukt som et godt verktøy i undervisningen krever det at læreren planlegger aktiviteten slik at alle får deltatt i en felles diskusjon.

6.2.1 Hvordan tilrettelegger lærerne for at elevene skal kunne reflektere over egen læring og faglig utvikling

I denne delen av kapittelet vil det aller først bli presentert en diskusjon om hvordan selvregulering og kritisk tenkning blir tilrettelagt i lærerens undervisning, og hvilke utfordringer lærerne har med å tilrettelegge for dette. Videre vil det bli presentert en drøfting av hvordan lærerne tilrettelegger for elevmedvirkning. Avslutningsvis vil denne delen inneholde en diskusjon av hvordan lærerne tilrettelegger for egenvurdering og hverandrevurdering, og hvilke utfordringer de peker på i tilrettelegging for de begrepene i sin undervisning.

Informanten Anne syntes det var utfordrende å svare på spørsmålet om hvordan man kan tilrettelegge for selvregulering i kroppsøving. Hun påpeker likevel at å lage regler selv kan være en måte å fremme selvregulering på. Dette samsvarer med Zimmerman (2002) sin teori om selvregulering, ettersom en av fasene handler om egen planlegging av mål, og strategier, samt tro på å lykkes i gjennomføringen av oppgaven. Zimmerman (2002) påpeker også at ved at eleven deltar i å planlegge undervisning som for eksempel regler kan det ha en positiv innvirkning på elevens motivasjon til å gjennomføre oppgaven. En annen informant Renate knytter opp begrepet selvregulering opp mot egenvurdering i intervjuet. Hun peker også på hvordan hun tilrettelegger for egenvurdering i sin undervisning. Egenvurdering kan knyttes opp mot Zimmerman (2002) sin modell for selvregulering ettersom en av fasene i modellen handler om vurderinger man gjør av seg selv. Ifølge Evensen (2020) kan arbeid med egenvurdering fremme selvregulering, og selvregulering er et sentralt element å kunne for å lykkes videre i livet. Dette påpeker også Zimmerman (2002) som understreker at flere jobber i fremtiden vil kreve at elever har gode selvreguleringsevner.

De to siste informantene knytter begrepet selvregulering opp mot elevens atferd. De sier blant annet at man kan tilrettelegge for selvregulering med gode avtaler med elevene, og at det er viktig å ha en god dialog med andre lærere. Her sier Emil at det kan være lurt å prate med kontaktlæreren om eleven, og for å få hjelp til å tilrettelegge undervisningen vesentligere. Tolkningen til disse to lærere

kan forklares ut fra hvordan de tidligere definerte begrepet. Ettersom definisjonen deres av selvregulering var kun knyttet til elevenes atferd, kunne det derfor føre til at de forklarer hvordan de tilrettelegger kun ut fra elevenes atferd. Den kunnskapen lærere har om selvregulering kan påvirke måten de tilrettelegger for dette i sin undervisning, og dette påpeker også modellen til Gamlem (2022, figur 1) hvor vi ser at lærerens vurderingspraksis kan bli påvirket av lærerens kunnskap om begrepet. Goodlad et al., (1979) påpeker også at lærerens forståelse kan føre til at det påvirker deres praksis. Dette er noe vi særlig ser hos informantene Emil, Anne og Merete, ettersom deres forståelse av selvregulering førte til at de hadde utfordringer med å se hvordan de kan tilrettelegge for det i sin undervisning.

Videre ble informantene spurt om hva slags utfordringer de ser med å tilrettelegge for selvregulering i sin undervisning. Her hadde tre av fire informanter utfordringer med å besvare spørsmålet. Igjen kan dette være utfordrende for lærerne å besvare ettersom de hadde en viss tolkning av begrepet selvregulering. Renate er den eneste informanten som hadde en annen tolkning av selvregulering hvor hun forklarer at det er hennes oppgave å tilrettelegge for et godt klassemiljø ettersom den kan påvirke selvreguleringen i form av hva elevene tør å gjøre i timen. Dette funnet kan sammenlignes med Skaalvik & Skaalvik (2021) som også fremhever at et godt læringsmiljø kan fremme elevenes selvregulering.

Deretter ble informantene spurt for hvordan de tilrettelegger for kritisk tenkning og refleksjon i sin undervisning. Spørsmålet ble stilt med bakgrunnen for at Kunnskapsdepartementet (2017) poengterer viktigheten av at skolen skal tilrettelegge for at elevene reflekterer over egen læring. Tre av fire informanter i intervjuet tilrettelegger for kritisk tenkning ved å ha felles diskusjoner hvor de reflekterer sammen over hvordan de kan løse en angitt aktivitet, eller hvilke farer som kan oppstå ved å utføre en aktivitet. Dette kan ses i likhet med Hopfenbeck (2016) som påpeker at flere forskere mener at lærere bør tilrettelegge for en variert vurderingspraksis. I lys av dette kan det tolkes som at å tilrettelegge for felles diskusjoner på slutten av timen kan gi elevene mer aktiv rolle i vurderingsarbeidet. Læreren kan også ifølge Gamlem (2022) få en indikasjon på hvor elevene er i sin læringsprosess og hvordan de kan støttes videre i prosessen.

Tre av fire informanter påpeker at også her vil tiden være utfordrende i planleggingen for kritisk tenkning i sin undervisningspraksis. Dette funnet kan sammenlignes med funnet til Brattenborg et al., (2021) hvor blant et av funnene i deres forskning er også at kroppsøvingslærerne synes det er vanskelig å tilrettelegge for kritisk tenkning i sin undervisning på grunn av frykt for at

det kan gå utover den fysiske aktiviteten. Dette påpeker også Merete når hun ble spurt om hvorfor hun ikke tilrettelegger for egenvurdering. Da svarer informanten at hun ikke ønsker å tvinge elever til å sitte og reflektere, fordi elevene er der for å ha det gøy og være i aktivitet.

Informanten Anne påpeker videre at nivå og modenhet på elevgruppen kan være utfordrende. Dette kan forstås i lys av Skaalvik & Skaalvik (2021) som også påpeker at i aktiviteter hvor elevene reflekterer og er mer selvstendige stiller dette krav til at elevene er mer modne. Renate synes også i likhet med Merete at tiden kan være utfordrende. Renate fremhever likevel ulike tiltak hun kan gjøre for være flinkere til dette, og dermed kan dette tolkes som at informanten har en god forståelse for at dette er viktig og dermed bør inkluderes mer i undervisningen. To av informantene trekker også fram at de selv kan være en rammefaktor som kan påvirke hvordan de tilrettelegger for kritisk tenkning i sin undervisning. Dermed kan lærerens forståelse av kritisk tenkning, og inkludering av begrepet i deres praksis påvirke om de tilrettelegger for det i sin undervisningspraksis.

6.2.1.1 Hvordan tilrettelegger lærerne for elevmedvirkning i sin undervisning

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2019) skal kroppsøvlingslæreren tilrettelegge for elevmedvirkning i sin undervisning. Derfor vil denne delen inneholde en drøfting på hvordan lærere tilrettelegger for elevmedvirkning i sin undervisning.

Funnene fra intervjuene viser til at alle informanter tilrettelegger for elevmedvirkning, men tre av fire tilrettelegger mer aktivt for dette i sin undervisning. Disse informantene påpeker at de lar elevene være med på å bestemme innholdet i timen, og aktiviteter de skal ha i løpet av skoleåret. Dette samsvarer med Skaalvik & Skaalvik (2021) som påpeker at medbestemmelse kan ha positiv innvirkning på elevenes selvreguleringsprosess.

Anne forklarer derimot at hun ikke er så flink til å tilrettelegge for det på grunn av at hun forbinder elevmedvirkning med at elevene bestemmer i større grad. Dermed kan dette tolkes som at Anne frykter at elevene vil ta over kontrollen, og med tanken på sikkerhet i svømmehallen hindrer det derfor henne i å bruke elevmedvirkning mer aktivt. Dette funnet kan ses i likhet med Skaalvik & Skaalvik (2021) som påpeker at elevmedvirkning krever av læreren at elevene får tydelige grenser og rammer for hva de får lov til å bestemme. På den andre siden påpeker Anne videre i intervjuet at hun har innført en elevaktivitet hvor elevene planlegger aktiviteten selv. Dermed kan dette tolkes som at Anne planlegger også for elevmedvirkning i timene sine, men ikke i like stor grad som de

andre informantene. Merete for eksempel tilrettelegger for elevmedvirkning ved å la elevene planlegge undervisningen i kroppsøving, for det er noe skolen hennes har som en tradisjon hvert år. Likevel forklarer Merete at elevene får frie tøyler til å gjøre hva de ønsker i den timen de planlegger for. Dette er et fint eksempel på hvordan man kan tilrettelegge for elevmedvirkning, men Skaalvik (2021) påpeker at det bør settes tydelige grenser og regler når elevene medvirker i timen.

6.2.1.2 Hvordan tilrettelegger lærerne for egenvurdering og hverandrevurdering, og hvilke utfordringer kommer til synet i lærerens tilretteleggelse for det i sin undervisning

Egenvurdering står oppført som en del av den forskriftsfestede loven om undervisningsvurdering (Forskriften til opplæringsloven, 2020, §3-10). Videre understreker Engvik (2016) at egenvurdering og hverandrevurdering bør brukes mer aktivt i kroppsøving. Derfor spurte jeg informantene mine i intervjuet om hvordan de tilrettelegger for egenvurdering og hverandrevurdering i sin praksis, og hva slags utfordringer som kommer til synet i å bruke disse metodene i deres undervisningspraksis.

Det er kun halvparten av informantene i intervjuet som tilrettelegger for egenvurdering i sin undervisning. Dette er et interessant funn ettersom egenvurdering er en integrert del av undervisningsvurdering, og står oppført under punkt a) i forskrift til opplæringsloven (Forskriften til opplæringsloven, 2020, §3-10). Anne påpeker videre at utfordringen med å tilrettelegge for egenvurdering er manglende tid i kroppsøving, mens Merete understreker at hun ønsker at elevene skal heller være i aktivitet. Samme utfordring poengterer Evensen (2020), hvor han sier at mange lærere påpeker at tid er utfordrende i arbeid med egenvurdering.

Resten av informantene tilrettelegger derimot for egenvurdering ved at de ber elevene om å vurdere seg selv i løpet av timen, og på slutten av timen hvor de snakker om det i plenum. Ved å benytte egenvurdering på den måten kan lærere ifølge Evensen (2020) få en større forståelse for hvor elevene er i sin læringsprosess, og hvordan de eventuelt kan tilrettelegge undervisningen for at elevene skal komme seg videre. Felles diskusjoner i plenum kan også legge opp til at flere elever mottar en bekreftelse på om de har forstått oppgavene, og en tilbakemelding på hva de kan gjøre videre. Emil påpeker også i intervjuet at han har stort fokus på egenvurdering blant annet på grunn av at skolen hans tilrettelegger aktivt for at elever skal jobbe med refleksjon og egenvurdering i timene. Dette funnet kan knyttes til Gamlem (2022), og Goodlad et al., (1979) hvor begge påpeker at lærerens vurderingspraksis kan bli påvirket av ytre faktorer.

Det neste spørsmålet handlet om hvordan lærere tilrettelegger for hverandrevurdering i sin undervisningspraksis. To av fire av informantene benytter seg av hverandrevurdering aktivt i sin undervisning. Mens resten av informantene benytter seg ikke av hverandrevurdering, eller i liten grad. Renate bruker hverandrevurdering til å la lag vurdere et annet lag, mens Anne gir elevene samtalepartner hvor elevene vurderer hverandre. Evensen (2020) påpeker at hverandrevurdering kan være et læringsfremmende verktøy som også kan være tidsbesparende for læreren. Denne påstanden samsvarer ikke med resten av funnene, ettersom resten av informantene påpeker at det er manglende tid som er en av grunnene til at de ikke tar i bruk hverandrevurdering. Derfor kan dette tolkes som at lærerne trenger mer kunnskap om hvordan de kan bruke hverandrevurdering i undervisningen sin.

En annen grunn til at informantene ikke tar i bruk eller benytter seg lite av hverandrevurdering er at de føler det en ukontrollert handling hvor elevene kan si stygge ting til hverandre. Dette samsvarer med Evensen (2020) som også poengterer at mange lærere kan synes det er utfordrende å la elevene vurdere hverandre, fordi det kan føles som elevene overtar kontrollen. Renate understreker også at hun ser utfordringene med hverandrevurdering i form av at hun selv ikke er så opptatt av å tilrettelegge for det i sin undervisning. Dette funnet kan ses i likhet med Evensen (2020) som henviser til Eide (2011) som understreker at lærerens kompetanse har stor innvirkning på i hvor stor grad hverandrevurdering blir brukt i undervisning. Renate og Emil påpeker også at selv om de ser utfordringene med hverandrevurdering så ser de også muligheten for å gjennomføre det ved å veilede elevene i hvordan man kan utføre en hverandrevurdering. Dette kan ses i samsvar med Evensen (2020) som sier at hverandrevurdering bør gjøres innenfor trygge rammer, og at læreren bør være tydelig i hva som forventes av elevene.

6.2.2 Hvordan tilrettelegger lærerne for at elevene skal forstå hva de skal lære og få råd om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin

Hattie og Timperley (2007) presenterer fram i sin teori i tre nøkkelspørsmål som bør integreres i en undervisningsvurdering, og som påvirker effekten av en tilbakemelding. Med bakgrunn i Hattie & Timperley (2007) sin teori vil denne delen inneholde en drøfting av hvordan lærere presenterer måloppnåelse for elevene, hva de vektlegger i en tilbakemelding, hva slags verktøy de benytter i en tilbakemelding samt hvordan lærere tilrettelegger for at elever skal kunne gi dem en tilbakemelding på deres undervisning.

Funnene viser til at alle informantene i intervjuet presenterer måloppnåelse for elevene før starten av timen. Halvparten av informantene presenterer måloppnåelse muntlig, mens resten også inkluderer det skriftlig på en ukeplan eller halvårsplan. Derfor kan dette tolkes som at informantene har en stor forståelse for at det er vesentlig å gjøre elevene kjent med vurderingskriterier før timen starter. Dette er også et av nøkkelspørsmålene i Hattie og Timperley (2007) sin teori, som beskriver at elevene må få vite hva målet er for å kunne vite hvordan man kan nå det. Funnene kan også ses opp mot FUSK sin undersøkelse. Funnene i undersøkelsen til Vinje et al., (2023) viser samsvar med mine funn, ettersom flertallet av lærere i FUSK undersøkelsen også svarer at de presenterer måloppnåelse for elevene. På den andre siden svarer 28% av elevene i samme undersøkelse at de ikke opplever at læreren presenterer dem måloppnåelse for timen (Vinje et al., 2023).

De fleste av informantene er opptatt av at tilbakemeldingen skal være tydelig og forståelig for elevene. Dette funnet kan ses i likhet med Gamlem (2022) som også understreker at det er viktig at elevene forstår tilbakemeldingen de får av læreren for at de skal vite hvordan de kan tette gapet mellom nåværende kunnskap og læringsmålet. Informantene forklarer også at de aktivt gir elevene tilbakemeldinger underveis i timen. Dette er et funn som kan ses i lys av FUSK undersøkelsen gjort av Vinje et al., (2023), hvor funnene deres viser at de fleste lærere er enige i påstanden om at de gir elevene tilbakemeldinger på de målene de prøvde å oppnå. På den andre siden presenterer undersøkelsen også funn på at 24,9% av elevene er uenige i denne påstanden.

De fleste av informanter benytter seg også av notater underveis i timen. En av informantene påpeker likevel at det er sjeldent hun bruker notater, og benytter seg mer av sitt eget skjønn ettersom hun husker alle elevene. Dette utsagnet kan man stille seg kritisk til ettersom informanten påpeker også tidligere at hun opplever at det er manglende tid til underveisvurdering i kroppsøving. Et aktivt bruk av verktøy kan tolkes som at lærere er opptatt av å gi elever tilbakemeldinger. Den ene informanten understreker også at han synes det er stressende å gi alle en tilbakemelding, fordi alle har krav på det og derfor bruker han notater for å sikre seg at alle har fått en tilbakemelding. Dette funnet kan knyttes opp til Gamlem (2022) som også forklarer at læreren får inn mye informasjon ved å tenke over egen tilbakemeldingspraksis, og at dette kan også fremme elevenes sosiale og faglige læring. Hattie & Timperley (2007) påpeker også at tilbakemeldinger er en de sterkeste faktorene som kan påvirke elevenes læring. Ved at lærerne tar i bruk verktøy, og tenker aktivt over hvem som har fått tilbakemelding, og hvem trenger det, kan dette bidra til å støtte elevens læring i en positiv retning.

6.2.2.1 *Hvordan tilrettelegger lærerne for at elevene skal kunne vurdere deres undervisning*

Utdanningsdirektoratet (2022a) påpeker at det er kun når læreren bruker underveisvurdering til å endre innholdet i sin underveisvurdering slik at den fremmer læring, at den kan bli kalt for vurdering for læring. Derfor vil denne kategorien presentere en drøfting av hvordan lærere tilrettelegger for at elever kan vurdere deres undervisning i kroppsøving.

Funnene viser til at det er bare halvparten av informantene som tilrettelegger for at elevene skal kunne vurdere deres undervisning. De tilrettelegger for det ved å sette av tid, og ved å la elevene gjøre det som en aktivitet. En av informantene som ikke tilrettelegger for at elevene skal vurdere undervisningen hennes, sier at det er på grunn av manglende tid. Tid er også en utfordring som har blitt nevnt tidligere, hvor informantene synes tid er en vesentlig rammefaktor som påvirker underveisvurderingen.

Som tidligere drøftet, har lærerens kunnskap mye å si for deres praksis, og dermed kan det hende at denne læreren hadde endret sin praksis om den hadde hatt en kunnskap om hvilke aktiviteter man kan gjennomføre for å tilrettelegge ytterligere. Hopfenbeck (2016) påpeker også at flere forskere understreker viktigheten av at elevene får muligheten til å delta i vurderingsarbeidet. Dermed er dette noe som lærere bør tilrettelegge for i sin undervisning med tanke på at det kan hjelpe lærere med å forstå hva som må endres i deres undervisning, og hva som fungerer i undervisningen deres. På denne måten søker læreren aktivt etter elevenes tilbakemeldinger, og har muligheten til å endre sin praksis slik at det kan fremme læring. Dette er også noe informantene påpeker, nemlig at når de får tilbakemelding fra elevene så er de villige til å endre sin praksis.

7 Avslutning

Tematikken for denne masteroppgaven er underveisvurdering. Ved bruk av en kvalitativ metode, og semistrukturert intervju som et verktøy har jeg prøvd i oppgaven å besvare følgende problemstilling:

Hvordan forstår og anvender kroppsøvlingslærerne underveisvurdering på mellomtrinnet?

Funnene i oppgaven viser til at lærerne i kroppsøving på mellomtrinnet viser til en god forståelse for begrepet underveisvurdering. Informantene er også flinke til å tilrettelegge for dette i sin undervisning ved å vise til mål for timen, reflektere sammen med elevene, og støtte elevene underveis i undervisningen. Likevel er det ikke alle sider ved underveisvurdering som er ivaretatt i like stor grad. Blant funnene vises det til at halvparten av informantene benytter seg i liten grad av egenvurdering, som er den del underveisvurdering. Det er også kun halvparten av informantene som benytter seg av hverandrevurdering, selv om det blir påpekt av Evensen (2020) at det kan være et tidsbesparende undervisningsverktøy som bør benyttes oftere i lærerens undervisning. Videre er det kun to av fire informanter som velger å tilrettelegge for at elevene skal kunne vurdere deres undervisning. Avslutningsvis viser funn til at den største utfordringen som lærerne møter på i forhold til å integrere underveisvurdering i større grad i sin praksis er manglede tid i faget.

For å kunne se på underveisvurdering fra flere perspektiver har jeg prøvd å besvare følgende forskningsspørsmål i oppgaven:

Hvordan forstår og anvender kroppsøvlingslærerne underveisvurdering i LK20?

Hvordan tilrettelegger kroppsøvlingslærerne for selvregulering og kritisk tenkning i sin underveisvurderingspraksis?

Funnene i forskningen min viser til at LK20 har blitt godt implementert i skolene som mine informanter jobber på. Informantene viser også til at de har jobbet aktivt med LK20, selv om ikke alle av informantene jobbet på samme måte. I tillegg til dette viser de også en god forståelse for underveisvurdering ut fra læreplanen, og gjennom sine definisjoner kan man tolke det som at de er oppdatert på dette feltet.

Når det kommer til selvregulering og kritisk tenkning viser funnene at lærerne har en større forståelse for hva kritisk tenkning er enn hva selvregulering omhandler. Her viser også funnene at informantene syntes det var vanskelig å definere selvregulering, og dermed har deres forståelse for begrepet kunne påvirket hvordan de svarte at de tilrettelegger for selvregulering. Det er kun en av fire informanter som viser til at de tilrettelegger for selvregulering i sin undervisning. Kritisk tenkning derimot er det flere informanter som definerer på liknende måte, og dermed svarer liknende også i forhold til hvordan de tilrettelegger for det i sin undervisning. Funne presenterer deretter at tre av fire informanter tilrettelegger for kritisk tenking aktivt i sin undervisning. Avslutningsvis viser funnene til at den største utfordringen når det gjelder å tilrettelegge for kritisk tenkning er tid.

Samlet sett viser funnene i forskningen min at lærerens forståelse for undervisningsvurdering kan ha en innvirkning på hvor stor grad begrepet er integrert i lærerens praksis. Den ene informanten i forskningen forklarer også at skolen hans har et stort fokus på egenvurdering og refleksjon. Dermed kan dette tolkes som at praksisen til denne informanten har også blitt påvirket av skolens vurderingspraksis. Selv om det er kun en av informantene som påpeker dette, kan dette fortsatt ses på som et vesentlig funn i min forskning. Undersøkelsen som ble gjennomført av Rambøll (2020) viste til det samme, nemlig at skolen har en stor påvirkningsfaktor i forhold til lærerens vurderingspraksis. Derfor er det viktig at flere skoler arbeider mer med å informere lærere om en god undervisningsvurderingspraksis, og hvilke ressurser lærere kan bruke for å integrere det mer aktivt i sin undervisning.

Ifølge Vinje et al., (2023) opplever en av tre ungdomsskoleelever at sentrale deler av undervisningsvurderingen ikke blir ivaretatt. Selv om denne undersøkelsen ble gjennomført på ungdomsskolen, er det et relevant funn som kan ses i samsvar med min undersøkelse. I min studie viser også funnene til at egenvurdering ikke er like integrert som de andre delene av undervisningsvurdering. Denne oppgaven har kun rettet fokus mot hvordan kroppsøvingslærerne forstår og anvender undervisningsvurdering på mellomtrinnet. Derfor vil en mulig vei videre være å forske på elevenes perspektiv, og hvordan de oppfatter at undervisningsvurdering blir ivaretatt i faget kroppsøving på barneskolen. Som tidligere nevnt finnes det lite forskning på kroppsøving på barnetrinnet. Derfor håper jeg oppgaven min kan være et bidrag og en oppfordring til å inkludere barneskolene ytterligere i fremtidig forskning.

8 Referanseliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørkvold, T. (2021). Videostimulert intervju. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 105-124). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland (2021). Forskningsdesign- hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-45). Universitetsforlaget.
- Brattenborg, S., Aaring, V., Kvikstad, I. & Vinje, E. E. (2021). Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at undervisningspraksisen vil kunne påvirkes av fagfornyelsen? I Vinje, E. E. (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 61-85). Cappelen Damm Akademisk.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Engvik, G. (2016). Vurdering for læring i kroppsøving. I Fjørtoft, H. & Sandvik, V. L. (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen: Praksis, læring og utvikling* (s. 190- 210). Universitetsforlaget.
- Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget.
- Fjellseth, J. D. & Hansen, M. M. (2019). «Vær så god ungdomsskolen, her har dere en elev med livslang bevegelsesglede.»: *En studie om vurdering i kroppsøving på mellomtrinnet*. [Mastergradsavhandling].
- Forskrift til opplæringsloven. (2020). *Forskrift til opplæringslova. Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring* (FOR-2020-29-06-1474). <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Gamlem, M. S. (2022). *Tilbakemelding og vurdering for læring* (2. utg.). Gyldendal.
- Goodlad I. J., Klein M. F. & Tye A. T. (1979). *Curriculum Inquiry*. McGraw-Hill Book Company.
- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Fagbokforlaget.
- Hastie, P. & Glotova, O. (2012). Analysing qualitative data. I K. Armour & D. Macdonald (Red.), *Research Methods in Physical Education and Youth Sport* (s. 309-320). Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77:1, 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487
- Hopfenbeck, N. T. (2016). *Å lykkes med elevvurdering*. Fagbokforlaget.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i glu*. Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del. Å lære å lære*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Leirhaug, P. E. & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616–631. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>
- Leirhaug, P. E. (2016). *Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring: En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge* [Doktorgradsavhandling]. Brage NIH. <http://hdl.handle.net/11250/2419782>
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A. & Annerstedt, C. (2016). ‘The grade alone provides no learning’: Investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport, and Physical Education*, 7(1), 21–36. DOI: <https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1145429>
- Løndal, K., Borgen, J. S., Moen, K. M., Hallås, B. O. & Gjørlme, E. G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010–2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3), 1–33. DOI: <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>
- Meld. St. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen— Tidlig innsats for livslang læring..
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Rambøll Management Consulting. (2020) *Vurdering i skolen*. Utdanningsforbundet.
<https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/rapport-ramboll-vurdering-i-skolen-okt-2020.pdf>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-103). Universitetsforlaget.

- Sætren, A. T. (2022). *Underveisvurdering i kroppsøving: En kvalitativ studie av fem kroppsøvingslærerens arbeid med underveisvurdering i videregående opplæring skoleåret 2020- 2021*. [Mastergradsavhandling].
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk. Universitetet i Oslo (hentet, 23.01.2023). Nettskjema. <https://nettskjema.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2019. 30. januar). *Erferinger fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erferinger-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Individuell vurdering* (Udir-2-2020) [Rundskriv]. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/?depth=0&print=1#-3-10-underveisvurdering>
- Utdanningsdirektoratet. (2021. 06. april). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a. 04. februar). *Underveisvurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b. 11. mai). *Involver elever og lærlinger i vurderingsarbeidet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/involvering/>
- Vinje, E. E., Haugen, L. F., Vagle, M., Aaring, F. V., Fon, P. K., Brattenborg, S., Sandell, B. M., Kvikstad, I., Johnsen-Berg, E. Jensen, R., Kruken, H. A., Lund, L. J., Aasland, E. O. & Aasland, M. (2023). *Et forståelig kroppsøvingsfag?: Kroppsøvingsfaget etter fagfornyelsen – erferinger fra elever og lærere på ungdoms- og videregående trinn*. Universitetet i Sørøst-Norge & OsloMet- storbyuniversitetet. https://www.usn.no/getfile.php/13757556-1676988014/usn.no/aktuelt/FUSK_RAPPORT_1-23.pdf
- Vinje, E. E., Aasland, M. & Aasland, E. O. (2019). «Uansett hva elevene gjorde da, så ble de aldri gode nok»-kroppsøvingslærerrollen og innsatsbegrepet i et profesjonsperspektiv» I Vinje, E. E. & Skrede, J. (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 114-132). Cappelen Damm Akademisk.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into practice*, 41:2, 64-70. DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2

Aarskog, E. (2020). 'No assessment, no learning': exploring student participation in assessment in Norwegian physical education (PE). *Sport, Education and Society*, 26(8), 875–888, DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791064>

9 Referanseliste bilder

- Figur 1. *Lærerens vurderingspraksis tar utgangspunkt i tre poler*. Egen modell hentet fra: (Gamlem, 2022, s. 18). I Gamlem, M. S. (2022). *Tilbakemelding og vurdering for læring* (2. utg.). Gyldendal.
- Figur 2. *Læreplanens fremtredelsesformer*. Egen modell basert på Goodlad I. J., Klein M. F. & Tye A. T. (1979). *Curriculum Inquiry*. McGraw-Hill Book Company.
- Figur 3. *Phases and Subprocesses of Self-Regulation*. I Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (In press). Motivating self-regulated problem solvers. In J. E. Davidson & R. Sternberg (Eds), *The nature of problem solving*. New York: Cambridge University Press.
- Figur 4. *Fem nøkkelstrategier til undervisvurdering*. Laget av (William & Leahy, 2007). Egen modell basert på (Gamlem, 2022, s. 95). I Gamlem, M. S. (2022). *Tilbakemelding og vurdering for læring* (2. utg.). Gyldendal.

Vedlegg 1 Informasjonsskriv og Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Underveisvurdering i kroppsøvfingsfaget på barneskolen ”

Henvendelse

Dette er et informasjonsskriv som spør deg om å delta i et forskningsprosjekt som omhandler underveisvurdering i kroppsøvfingsfaget på barneskolen. Dette informasjonsskrivet inneholder målet for prosjektet og hva din deltakelse vil innebære.

Formål

Formålet med studien er å få et innblikk i kroppsøvfingslærerens vurderingspraksis. Studien vil hovedsakelig inneholde spørsmål om fagfornyelsen og underveisvurdering i kroppsøvfingsfaget på barneskolen. De fleste forskinger om vurdering har blitt gjennomført på ungdomsskoler, og videregående skoler. Derfor er det veldig relevant og ikke minst like viktig å inkludere barneskoler i forskningsprosessen. Datainnsamlingen i intervjuet vil bli brukt i en masteravhandling.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masteravhandlingen skrives av Aleksandra Skoracka i tilknytning til Universitetet i Sørøst- Norge. Veilederen for denne masteravhandlingen er Oda Eline Aasland.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju kroppsøvfingslærere som har minst 30 studiepoeng i kroppsøving, som har undervist etter den gamle læreplanen (LK06) og den nye læreplanen (LK20), og som jobber på mellomtrinnet. Jeg ønsker å intervju fire kroppsøvfingslærere som er både menn og kvinner.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltagelse i studiene vil innebære et intervju som vil vare mellom 30-60 minutter. Spørsmålene som vil bli stilt omhandler underveisvurdering i kroppsøvfingsfaget før og etter fagfornyelsen. Spørsmålene kommer til å handle om hvor lenge du har jobbet som lærer, hvordan du underviser i

faget og dine opplevelser av fagfornyelsen. Det vil bli skrevet ned notater underveis i intervjuet, og intervjuet kommer til å bli tatt opp ved hjelp av et lydopptak.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg å delta i prosjektet og heller ikke hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Når prosjektet er ferdig vil alle data bli slettet slik at det ikke kan spores tilbake til deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysninger om deg vil kun bli brukt til formål jeg har fortalt om i dette informasjonsskrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun student og veileder som har tilgang til dataene, og personopplysningene. Lydopptaket vil bli lagret sikkert på studentens datamaskin som er passord beskyttet. Skolene og personene som vil bli intervjuet får fiktive navn for å ikke bli gjenkjent. Deltakerne i dette forskningsprosjektet vil forbli anonyme.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, det vil si 6 uker etter innleveringsdato som er den 1.06.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes. Det vil si at jeg vil bevare datamaterialet fra intervjuets start fram til prosjektets slutt. Deltakere og skolene i prosjektet få fiktive navn slikt at de ikke kan gjenkjennes. Lydopptaket vil bli transkribert, og blir ikke inkludert som en fil i masteravhandlingen.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra *Universitet i Sørøst-Norge* har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- *Universitetet i Sørøst-Norge* ved student *Aleksandra Skoracka* (225668@usn.no) eller veileder *Oda Eline Aasland* (oda.e.aasland@usn.no)
- Vårt personvernombud: Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: *Paal Are Solberg* (personvernombud@usn.no)
- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Aleksandra Skoracka

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *underveisvurdering i kroppsøvingsfaget på barneskolen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

At jeg har lest informasjonsskrivet, og fått mulighet til å stille spørsmål om prosjektet. Jeg bekrefter demrede med underskrift at jeg ønsker å delta i prosjektet. At jeg ønsker å bli intervjuet, og at intervjumaterialet kan bli brukt i masteravhandlingen. Jeg samtykker om at min deltakelse er frivillig, og at jeg kan trekke meg fra prosjektet uten å trenge å gi en begrunnelse. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles, og oppbevares på et passord beskyttet enhet frem til prosjektet er avsluttet.

(Sted)

(Dato)

(Underskrift)

Vedlegg 2 intervjuguide

Innledning

Forklare informanten om strukturen til intervjuguiden, og at det er frivillig å delta.

Forklare informanten at jeg skal ta opp lyden ved bruk av godkjent verktøy og slette det deretter, samt at intervjuet blir anonymisert. Avslutte ved å forklare at man kan trekke seg fra intervjuet når som helst. Spørre informanter om de ønsker kopi av transkriberingen på mail.

Bakgrunnsinformasjon

- Hvor lenge har du jobbet som lærer, og hvor lenge har du undervist i kroppsøving?

Underveisvurdering

- Hvordan definerer du begrepet underveisvurdering?
- Hva synes du er viktig med underveisvurdering?
- Hva synes du kan være utfordrende med underveisvurdering?

Vurdering

- Hvordan definerer du begrepet vurdering?
- Hva er din erfaring med vurdering i kroppsøving?
- Føler du at du får tid til å vurdere elevene dine i faget?
- Hvordan gir du elevene dine tilbakemeldinger på arbeidet de gjør i timen?

Fagfornyelsen

- Opplever du noen endringer i kompetansemål i LK20?
- Hvordan har skolen din jobbet med implementeringen av LK20?

Selvregulering

- Hvordan ville du definert begrepet selvregulering, og kritisk tenkning?
- Hvordan tilrettelegger du for dette i undervisningen din?

Helt til slutt

Er det noe du ønsker å tilføye?

Vedlegg 3 NSD godkjenning



[Meldeskjema](#) / [Undervisvurdering i kroppsøvningsfaget på barneskolen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 510077	Vurderingstype Standard	Dato 17.11.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel
Undervisvurdering i kroppsøvningsfaget på barneskolen

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving

Prosjektansvarlig
Oda Eline Aasland

Student
Aleksandra Skoracka

Prosjektperiode
07.11.2022 - 01.08.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN
Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG
Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.8.2023.

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
Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen

om:

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

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

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lisa Lie Bjordal

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4 Retningslinjer for bruk av private enheter

Dokumenttype: Retningslinje	Godkjent av: Forskningsdirektør Thomas Slagsvold	Dokumentansvarlig enhet: Seksjon for forskning og innovasjon
Versjon: 1.0	Godkjent dato: 07.03.2022	Prosesseier: Forskningsdirektør Thomas Slagsvold

Retningslinjer for bruk av private enheter til behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekter ved USN

1. Formål

Disse retningslinjene skal sikre at nødvendige krav til sikkerhet blir ivarettatt når private enheter blir brukt til behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekter.

Eksempler på «privat enheter» er datamaskin, mobiltelefon, fotokamera, videokamera, lydopptaker eller annet privat opptaksutstyr som du har kjøpt selv.

Når du krysser av for bruk av privat enhet i meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata (NSD), må du laste opp disse retningslinjene i meldeskjemaet. Disse retningslinjene fungerer som dokumentasjon på at privat(e) enhet(er) kan bli brukt i prosjektet, men da under forutsetningene som er gitt i disse retningslinjene og i lagringsguiden til USN.

2. Forutsetninger

- Som hovedregel anbefaler *ikke* USN bruk av privat utstyr til behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekter. Dette er av hensyn til krav om sikkerhet ved behandling av personopplysninger jf. artikkel 32 i Personopplysningsforskriften. Ansatte og studenter har tilgang på lagrings- og opptaksløsninger via USNs systemer og avtaler.
- Privat diktafon (analog eller digital) som ikke er koblet til nett, eller mobiltelefon hvis du bruker UIO Diktafon appen, kan benyttes under forutsetning av at sikkerhetstiltakene nevnt i disse retningslinjene følges
- I studentprosjekter skal bruk av private enheter være avklart med veileder i henhold til disse retningslinjene og lagringsguiden. Veileder må vurdere at risikoen er akseptabel for typen data som skal samles inn. I tillegg må veileder kunne gi veiledning om de enkelte punktene i disse retningslinjene.
- Studenter og forskere er ansvarlige for å behandle personopplysninger i tråd med USNs [IKT reglement](#), retningslinjer for [behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekt](#) samt retningslinjer for [klassifiserings- og lagringsområder \(studenter\)](#) eller [klassifiserings- og lagringsområder \(ansatte\)](#).
- Ansatte skal ikke bruke privat datamaskin til å behandle personopplysninger. Ansatte har tilgang til datamaskiner som er administrert av USN, og disse skal bruke disse når de behandler personopplysninger.
- Studenter kan bruke private datamaskiner, så lenge disse kobles til USN OneDrive med disk-fil eller USN Safe (se lagringsguide for nærmere beskrivelse).
- Studenter og forskere plikter å ivareta informasjonssikkerheten i perioden personopplysninger blir behandlet. Dette betyr at det skal settes i verk tiltak som ivaretar både *konfidensialitet* og

integritet, altså tiltak som både forhindrer at personopplysninger kommer på avveie, og at uvedkommende har tilgang til personopplysningene som blir behandlet.

- Opptak skal bli overført til sikkert lagringssted uten unødig opphold for videre behandling, slik at opptaket kan bli slettet fra opptaksenheten.
- Den private enheten som blir brukt må oppfylle følgende krav:
 - Sikkerhetsmekanismer som antivirus, brannmur og automatisk installasjon av oppdateringer skal være aktivert.
 - Dersom enheten støtter sikkerhetskopi til skyen, skal dette skrus av, slik at opptaket ikke blir lagret i skyen.
 - Datamaskina må ha skjermbeskytter som etter maksimalt 15 minutters inaktivitet låser maskina og krever passord for videre bruk.
 - Så lenge opptaket blir lagret på enheten (opptaker/minnepinne eller lignende), må du sikre at denne ikke kommer på avveie. Dette kan for eksempel blir gjort ved å låse inn enheten.
 - Hvis enheten kan krypteres, skal dette gjøres.
 - Enheten skal ikke lånes ut til uvedkommende uten å sikre at tidligere lyd- og video-opptak er slettet.
- Dersom studenter eller forskere har behov for bistand til sikker lagring, skal de kontakte forskningsdata@usn.no eller it-support@usn.no