



Universitetet i Sørøst-Noreg
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving

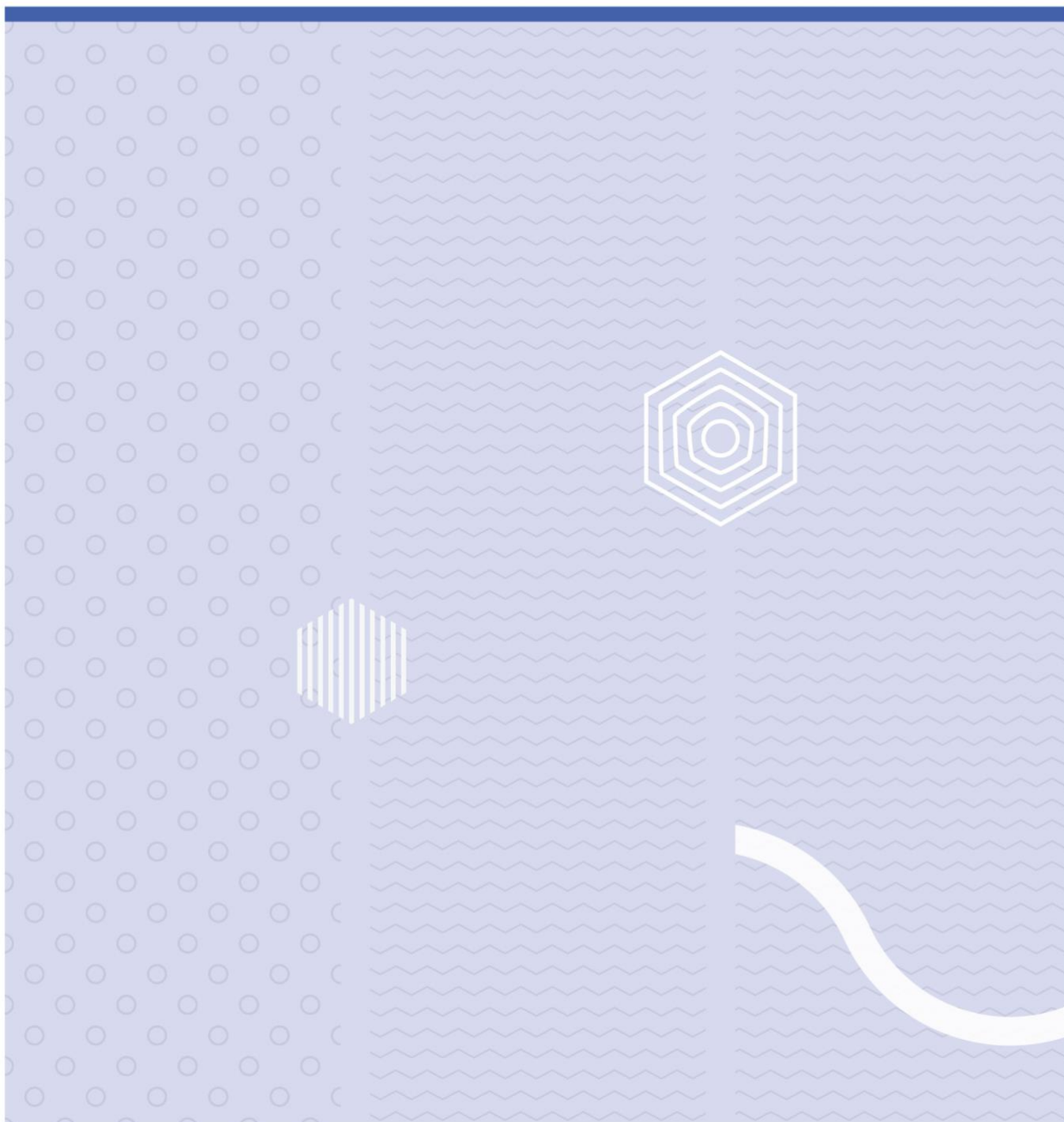
Masteroppgåve

2023/2024

Master i idrettsvitenskap, kroppsøving og friluftsliv

Vilde Elisabet Flatland

Relasjonskompetanse som eit pedagogisk verktøy i kroppsøvingsfaget



Universitetet i Sørøst-Noreg

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Vilde Elisabet Flatland

Denne avhandlinga utgjer 60 studiepoeng

Samandrag

Dette masterprosjektet har hatt som mål å undersøke korleis seks kroppsøvingslærarar manifesterer sin relasjonskompetanse gjennom undervegsvurdering. Dette har blitt undersøkt gjennom kvalitative forskingsintervju med seks kroppsøvingslærarar på ungdomsskule og vidaregåande skule. Arbeidet med oppgåva viser at sjølv om lærarane er samde i at relasjonskompetanse og gode relasjonar spelar ei rolle i møte med elevane, så har dei ulike tolkingar av undervegsvurdering som omgrep. Noko som fører til ulik praksis i gjennomføring av denne vurderingsforma. Dei fire hovudfunna i oppgåva er:

- Kroppsøvingslærarane har ulik grad av vissheit knytt til korleis lærar-elev-relasjon verkar inn på eigenvurdering
- Fleirtalet av kroppsøvingslærarane arbeider bevisst med elevmedverking og målsetting for å auke elevane sin motivasjon til læring
- Fleire av kroppsøvingslærarane føler seg plikta til å gi skriftlege undervegsvurderingar, sjølv om dei synest munnlege fungerer best
- Einigheit blant kroppsøvingslærarane om at det er for liten tid til arbeid med undervegsvurdering

Innhald

Samandrag

Innhald

Forord

1.0	Innleiing	7
1.1	<i>Bakgrunn for val av tema</i>	7
1.2	<i>Problemstilling</i>	7
2.0	Kontekst og tidlegare forskning	9
2.1	<i>Underevgsvurdering og vurdering for læring (VfL)</i>	9
2.2	<i>Relasjonskompetanse</i>	12
2.3	<i>LK20 og kroppsøving</i>	17
2.3.1	<i>Læreplan i kroppsøving</i>	18
2.4	<i>Andre sentrale styringsdokument</i>	20
2.4.1	<i>Forskrift til opplæringslova kapittel 3</i>	20
2.4.2	<i>Rundskriv om individuell vurdering (Udir-2-2020)</i>	22
2.5	<i>Oppsummering av kontekst og tidlegare forskning</i>	23
3.0	Teori	24
3.1	<i>Vygotskys sosiokulturelle læringsteori</i>	24
3.1.1	<i>Den proksimale utviklingssona</i>	24
3.2	<i>Djupnelæring</i>	25
4.0	Metode	27
4.1	<i>Kvalitativ forskingsmetode</i>	27
4.1.1	<i>Vitskapsteoretisk ståstad</i>	27
4.2	<i>Forskinsintervju – semistrukturerte intervju</i>	28
4.2.1	<i>Utval</i>	29
4.2.2	<i>Rekruttering av intervjupersonar</i>	30

4.2.3	Utforming av intervjuguide	31
4.2.4	Pilotintervju	33
4.2.5	Gjennomførte forskingsintervju	34
4.2.6	Transkripsjon.....	36
4.3	Analyse av intervju	37
4.4	Truverdigheit.....	39
4.4.1	Validitet	39
4.4.2	Reliabilitet	40
4.4.3	Overføringsevne	41
4.5	Etiske omsyn.....	42
5.0	Resultat og diskusjon	44
5.1	Presentasjon av intervjupersonane	44
5.2	Kroppsøvlingsl�r�r�r�ne har ulik grad av vissheit knytt til korleis l�r�r�r�-elev-relasjon verkar inn på eigenvurdering	46
5.3	Fleirtalet av kroppsøvlingsl�r�r�r�ne arbeider bevisst med elevmedverking og målsetting for � auke elevane sin motivasjon til læring.....	52
5.4	Fleire av kroppsøvlingsl�r�r�r�ne føler seg plikta til � gi skriftlege undervegsvurderingar, sjølv om dei synest munnlege fungerer best	58
5.5	Einighet blant kroppsøvlingsl�r�r�r�ne om at det er for liten tid til arbeid med undervegsvurdering.....	67
6.0	Oppsummerande konklusjon	73
6.1	Avgrensingar i oppgåva	77
6.2	Vegen vidare.....	78
	Bibliografi.....	80
	Vedlegg	83
	Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	83
	Vedlegg 2 – Godkjenning fr� Sikt.....	86
	Vedlegg 3 – Intervjuguide	87

Forord

Denne masteroppgåva markerar avslutninga på min masterutdanning i friluftsliv- idrett og kroppsøving, ved Universitetet i Sørøst-Noreg campus Bø. Ettersom eg har ei faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag på bachelornivå frå tidlegare, så valte eg å skrive ei masteroppgåve om kroppsøvingsfaget.

Arbeidsprosessen frå planlegging av masterprosjektet, til ferdigstilt oppgåve har vore lærerik, utfordrande og spennande. Alt i alt har masterprosjektet bidratt til at eg har fått erverva ny kunnskap, som eg vil ta med meg vidare i livet.

Eg vil rette ein stor takk til dei seks kroppsøvingslærarane som stilte opp på intervju til masterprosjektet. Erfaringane lærarane delte med meg gjennom intervjuet, har gjort arbeidet med oppgåva svært interessant, tusen takk!

Eg vil også takke rettleiaren min, Erlend Ellefsen Vinje, som har tilpassa seg min travle kvardag. Tusen takk for tilbakemeldingar, forbettringsforslag og eit godt samarbeid frå start til slutt!

Heilt til slutt vil eg sei takk til medstudentar som har bidratt til gode diskusjonar kring kroppsøvingsfaget gjennom masterutdanninga, kollegaer for støytt, og familie for stort tolmod og forståing det siste året.

Tinn, 19. mai 2024

Vilde Elisabet Flatland

1.0 Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema

Eg har sjølv vore elev i norsk skule, både på barne- og ungdomsskulen og vidaregåande skule. Gjennom mine tretten år på skulebenken har eg fått erfare på kroppen korleis relasjonar verkar inn på ynsket om å utvikle seg og lære. Vidare har eg valt å utdanne meg til faglærer i kroppsøving og idrettsfag. Gjennom faglærerutdanninga har mange ulike tema kring kroppsøvingfaget blitt diskutert, men det er spesielt tema knytt til relasjon, vurdering og læring som eg opplever har skapt dei beste og mest reflekterande diskusjonane. Min personlege erfaring som elev og lærarstudent er at relasjon har noko å sei for elevar si læring, men ikkje naudsynt berre dei gode relasjonane. Mitt inntrykk er at det førekommer påstandar som: «det er ikkje vits å leggje ned noko innsats, læraren liker meg ikkje uansett». Slike påstandar meiner eg poengterer samanhengen mellom elev-lærer-relasjon og læring. Med bakgrunn i dette er Skaalvik og Skaalvik sin undersøking frå 2011 interessant, ettersom dei fann at relasjonen mellom lærar og elev har innverknad på eleven sin motivasjon, trivsel og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Desse funna kombinert med mine oppfatningar, er bakgrunnen for at eg ynskjer å undersøke korleis kroppsøvingslærarar bruker sin relasjonskompetanse i møte med sine elevar.

1.2 Problemstilling

Ei dansk forskargruppe under leiing av Sven Erik Nordenbo, gjennomførte ein studie på bestilling frå Kunnskapsdepartementet i Noreg, som blei publisert i 2008. Dei undersøkte samanhengen mellom ulike sentrale kompetansar hos læraren og eleven sin læring, i barnehage og skule. Dei trakk fram og definerte innhaldet i tre kompetansar dei fann som dei viktigaste pedagogiske kompetansane for born sin læring. Den eine var relasjonskompetanse, den andre var regelleiingskompetanse, og den tredje var didaktikkompetanse.

Relasjonskompetansen dreidde seg kring å ha ein positiv relasjon til elevane sine og vise støtte ovanfor dei. Desse faktorane bidrog til auka sjølvstyre, aktivering og motivasjon til faget. I rapporten blir respekt, toleranse, empati, og å vise interesse for eleven trekt fram som kjenneteikn på god relasjonskompetanse (Nordenbo et al., 2008, ss. 71-72).

Relasjonskompetanse er på bakgrunn av Nordenbo-studien interessant å sjå i samband med omgrepet undervegsvurdering. «*Formålet med vurdering i fag er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis i opplæringen, og også gi informasjon om kompetanse underveis og til*

slutt» (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). For at ein kroppsøvingslærer skal kunne bruke undervegsvurdering for å bidra til dette, så vil det vere naturleg å knytte det opp mot lærar-elev-relasjonen.

På bakgrunn av dette har eg eit ynskje om å ta utgangspunkt i omgrepet relasjonskompetanse, for å undersøke korleis lærarar nyttar seg av denne kompetansen i møte med elevar. Då i situasjonar der det å fremje læring, bidra til lærelyst eller gje informasjon om kompetansen til elevane er sentralt. Ut frå dette er det formulert ei problemstilling, som eg gjennom masteroppgåva skal prøve å finne svar på:

Korleis manifesterer seks kroppsøvingslærarar sin relasjonskompetanse gjennom undervegsvurdering?

2.0 Kontekst og tidlegare forskning

I dette kapittelet blir kontekst og tidlegare forskning lagt fram med det formål å peike på kunnskapsholet kring tema relasjonskompetanse og undervegsvurdering hos kroppsøvlingslærarar på ungdoms- og vidaregåande skule. I fyrste del av kapittelet vil omgrepa undervegsvurdering og vurdering for læring bli presentert. Deretter vil tidlegare forskning på omgrepet relasjonskompetanse bli gjort greie for. Avslutningsvis i kapittelet vil undervegsvurdering og relasjonskompetanse bli sett på i ljøs av LK20 og Forskrift til opplæringslova.

2.1 Undervegsvurdering og vurdering for læring (VfL)

I Forskrift til opplæringslova (2006, §3-10) finn ein at: *«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»* (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10). Undervegsvurdering er ut frå dette alle vurderingssituasjonar fram til standunktarakter blir satt. Vidare står det i forskrifta at undervegsvurderinga læraren gir sine elevar skal kunne bidra til at eleven får auka sin kompetanse, fremje sin læring og tilpasse opplæringa til kvar enkelt elev. Denne forma for vurdering kan både skje munnleg og skriftleg (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10). Ut frå dette er det utarbeidda fire punkt som kjenneteikner undervegsvurdering, som skal etterfølgje dette:

- a. *Delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og fagleg 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*
- (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10)

Black og Wiliam tok for seg omgrepet assessment for learning (vurdering for læring, vidare skildra som VfL) i sin studie frå 1998. Dei viser i sine skildringar kvifor VfL handlar om å fremje elevar sin læring. Dei viser til viktigheita av hyppige tilbakemeldingar frå lærarar til elevar, og at dette vil bidra til auka læringsgevinst. Black og Wiliam (1998) legg òg fram korleis eigenvurdering og refleksjon knytt til eiga læring kan bidra til både meistring og betre

læring. Dette synet på vurdering blei gradvis implementert i norsk skule gjennom innføringa, og arbeidet med LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Utdanningsdirektoratet (Udir) har sida innføringa av LK06 hatt fleire ulike prosjekt gåande knytt til VfL. St.meld.16 (2006-2007) «.. og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring» peika på for svak vurderingspraksis i den norske skulen. Udir etablerte derfor i 2007 eit nytt prosjekt på bakgrunn av den same stortingsmeldinga, og gav det namn; Bedre vurderingspraksis. Denne satsinga hadde som mål å teste nasjonale kjenneteikn på måloppnåing, og leggje fram eit forslag på eit regelverk lærarar må fylgje, knytt til individuell vurdering. Hausten 2009 blei ei ny forskrift om individuell vurdering fastsett, og i 2010 kom Rundskriv Udir-1-2010, som skulle presisere eventuelle tolkingsvariasjonar. Følgande år bad Kunnskapsdirektoratet Udir etablere ei ny satsing, som fekk tittelen; Vurdering for læring. Prosjektet skulle bidra til utvikling av ein vurderingspraksis og vurderingskultur, som skulle ha fokus på å vere læringsfremjande. Vurdering for læring blei vidarefylgd heilt fram til 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Vurdering for læring-prosjektet førte til:

- *En mer læringsorientert vurderingskultur*
- *Økt kompetanse og positiv endring av vurderingspraksis*
- *Økt læreplanforståelse og mer bruk av læreplanen*
- *Et mer felles vurderingsspråk*
- *Økt kompetanse på å lede utviklingsarbeid og drive nettverk*

(Utdanningsdirektoratet, 2019)

VfL kan vere både summativ og formativ vurdering. Summativ vurdering med karakter, kan ha som formål å bidra til læring for elevane, og kan slik sett kan sjåast som ein del av VfL. Likevel blir VfL oftast skildra som formativ vurdering, ettersom fokuset ved VfL er at vurderingssituasjonar skal gi auka læring for elevar (Utdanningsdirektoratet, 2019). Formativ vurdering blir gjerne kalla uformell vurdering, og vil vere i form av kommunikasjon mellom elev og lærar (Imsen, 2020, s. 277). Black og Wiliam (1998) vektla viktigeita av hyppige tilbakemeldingar (feedback) frå lærar til elev for å skape læring. Hattie og Timperley gjorde i 2007 ein metastudie, som analyserte korleis tilbakemeldingar kan brukast på best mogleg måte for å skape læring for elevar. Dei ynskte å finne innhaldet i dei tilbakemeldingane som bidrog til mest læring. Denne metastudien fann at tilbakemeldingar med konkrete arbeidsoppgåver for korleis elevar kan utføre ei oppgåve betre i neste forsøk, viser seg å ha

den beste effekten på eleven sin læring. I motsetning til straff, ros og påskjøning. Forfatterane fann òg at tilbakemeldingar som kjem direkte i situasjonen er å føretrekke. For at tilbakemeldingar skal få best mogleg effekt på elevane, så må tilbakemeldingane gjere at elevane reflekterer over eigen læring (Hattie & Timperley, 2007).

Tilbakemeldingar som er retta framover, og som har som mål å skape utvikling, støtter opp under omgrepet framovermeldingar (Utdanningsdirektoratet, 2022). Petter Erik Leirhaug sin doktorgradsavhandling omhandlar det han har valt å kalle framoverretta feedback, på norsk framovermeldingar. Denne avhandlinga fann at framoverretta feedback er naudsynt for å kunne lykkast med VfL (Leirhaug, 2016, s. 83). Vidare skildrar Leirhaug at dersom læraren sin forståing av moglegheitene VfL gir undervisning og vurdering, så vil ikkje lærarane sjå på det som ein «tidstjuv», men heller som eit pedagogisk verktøy som vil lette arbeidet (Leirhaug, 2016, s. 80). I ein undervisningssituasjon blir VfL ofte knytt til dialog og interaksjon mellom lærar, elev og fag, og Leirhaug (2016, s. 90) trakk fram område som han meiner avhandlinga indikerer at må undersøkast nærmare. Dette er blant anna:

- (i) «å utvikle lærerens forståelse av VfL og dens potensielle betydning i opplæringen, med et spesielt blikk på
- (ii) «deres kritiske holdning til og refleksjoner over utøvd vurdering»

«(...) lærerens forståelse av VfL og dens potensielle betydning i opplæringen (...)» (Leirhaug, 2016, s. 90). Dette kan koplast til læraren sin evne til å kjenne sine elevar, og korleis undervegsvurdering kan brukast for å bidra til best mogleg læring for sine elevar. Vurdering i kroppsøvingsfaget kan til dømes vere motiverande for nokon elevar, medan demotiverande for andre. I dette skilje ligg ofte fokuset på den summative vurderinga med karakter (Brattenborg & Engebretsen, 2018, ss. 108-109). Men vurdering i kroppsøvingsfaget er meir enn karakterar, det er òg dei formative vurderingane som blir gjort undervegs i opplæringa. Suldo et al. (2009) forklarar på lik line som Hattie og Timperley (2007) at undervegsvurdering i utgangspunktet skal bli brukt som ei informerande tilbakemelding frå lærar til elev, som bør innehalde konkrete tilbakemeldingar på kva eleven kan, og kva eleven kan betre seg på (Suldo, et al., 2009).

Det er gjort mykje forskning på at undervegsvurdering som er retta framover er bra for elevar sin læring. Likevel er denne delen av kroppsøvingslærarar sin arbeidskvardag utfordrande å få

nok tid til. Erlend Vinje undersøkte vurdering i kroppsøvingsfaget i ein studie som fekk namnet *Osloundersøkelsen vurdering i kroppsøving*, publisert i 2008. Kunnskapsløftet LK06 hadde nettopp blitt implementert i norsk skule, og Vinje ynskte å undersøke vurderingspraksisen til kroppsøvingslærarar i ungdoms- og vidaregåande skule (Vinje, 2008, s. 3). Det blei gjort som ein kvantitativ undersøking i Osloskulen, der resultatane bygger på svar frå 125 respondentar (Vinje, 2008, s. 5). Osloundersøkinga trakk fram fire hovudfunn, deriblant: «*Et flertall av lærerne i undersøkelsen føler at de ikke klarer å gi elevene veiledning på hvordan de ligger an i forhold til måloppnåelse i de ulike kompetansemålene i kroppsøving*» og «*Et flertall av lærerne i undersøkelsen mener kompetansemålene i kroppsøving er for brede. De ønsker seg i større grad tydelige minstekrav og standardiserte krav til elevene*» (Vinje, 2008, s. 4). Heile 31,1% av respondentane i undersøkinga meinte at hovudårsaka til at dei ikkje fekk til å rettleie elevane sine etter kompetansemåla i LK06, var at dei hadde for liten tid til å gjere det. Arbeidet med å konkretisere kompetansemåla lærarane i undersøkinga meinte var for breie tar tid, og spesielt oppfølginga av kvar enkelt elev undervegs i deira utvikling er det som tar aller mest tid (Vinje, 2008, s. 35).

Med bakgrunn i tidlegare studiar om VfL og framovermeldingar, kan det argumenterast for at det er eit behov for å undersøke korleis kroppsøvingslærarar bruker undervegsvurdering for å fremje elevane sin læring. I tillegg vil det vere interessant å sjå om dei utfordringane som blir trekt fram av Vinje (2008) etter innføringa av LK06, framleis er relevante etter implementeringa av LK20.

2.2 Relasjonskompetanse

Tidlegare blei det nemnt at Kunnskapsdepartementet i Noreg bestilte ein studie frå Dansk Clearinghouse, i 2007. Det var ein forskargruppe med leiding av Sven Erik Nordenbo som gjennomførte studien, som omhandla lærarkompetansar. Bakgrunnen for studien var at Kunnskapsdepartementet hadde ei oppfatning av at alle studiar som var publisert om suksessfaktorar i skulen, var knytt til læraren. Likevel sakna dei å få vite kvifor lærararen var suksessfaktoren for elever sin læring, og kva som manifesterte desse lærarane sine kompetansar (Nordenbo et al., 2008, s. 7). Rapporten som blei publisert i i 2008 peika på tre lærarkompetansar som var spesielt viktige for å fremje elevar sin læring, desse var: relasjonskompetanse, regelleiingskompetanse og didaktikkompetanse (Nordenbo et al., 2008, ss. 71-72).

Undervegsvurdering sitt formål er å fremje læring og bidra til å skape eit ynskje om å lære (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). Det bygger på mykje av det same som Nordenbo (et al., 2008) skildrar i sin rapport, som blant anna presenterar omgrepa relasjonskompetanse og regelleiingskompetanse.

Læreren skal i relasjon til hele klassen (alle elever) besitte kompetansen å lede klassens undervisningsarbeide gjennom å være en synlig leder som over tid oppøver elevene til selv å formulere regler og følge dem. Begge disse kompetansene er av betydning for å utvikle overordnede mål som dreier seg om elevenes motivering og autonomi, og spiller en sentral rolle for å fremme den faglige læringen. (Nordenbo et al., 2008, ss. 71-72)

Desse to kompetansane er ut frå rapporten, dei to viktigaste kompetansane ein lærar kan inneha for å skape motivasjon til læring for elevar. I rapporten blir relasjonskompetanse presentert som; å vise interesse for elevane sine gjennom toleranse, empati og respekt (Nordenbo et al., 2008, ss. 71-72).

Læraren bør som leiar ha eit ynskje om å gjere elevane sine gode (Spurkeland, 2020, s. 15). Spurkeland definerer relasjonskompetanse som: «*ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker*» (Spurkeland, 2020, s. 19). Vidare blir omgrepet konkretisert gjennom fjorten dimensjonar som utgjer god relasjonskompetanse, desse er; *menneskeinteresse, tillit, dialog (individ), tilbakemelding, dialog (gruppe), relasjonsbygging, synlegheit, utvikling, kreativitet, konflikthandtering, emosjonell modenheit, humor, prestasjonshjelp og resultatorientering*. Dimensjonen om utvikling er essensiell i ein lærar-elev-relasjon. I fylgje Spurkeland kan lærarar med god relasjonskompetanse sjå på sine elevar om dei er motivert eller demotivert for kroppøvingstimane, fordi: «*Mennesker avslører sin motivasjon gjennom all sin atferd*» (Spurkeland, 2020, s. 193). Eit lett kroppsspråk og smil kan vere eit tydeleg teikn på velvære, i motsetning til eit tungt kroppsspråk med negative ansiktsuttrykk som tyder på at eleven ikkje er motivert for faget (Spurkeland, 2020, s. 193).

For at elevar i kroppøvfingsfaget skal kunne lære, vil det vere viktig at dei sjølv er motiverte og aktive i læringsprosessen. Derfor bør aktiviteten i faget vere; «*(...) motiverende, aktiviserende, konkrete, varierte og tilpasset elevenes forutsetninger*» (Brattenborg &

Engebretsen, 2018, s. 98). Med bakgrunn i dette er det derfor utarbeida nokre undervisningsprinsipp, som blir forkorta KAMPVISE. Denne forkortinga står for prinsippa om; konkretisering, aktivisering, motivering, progresjon, variasjon, individualisering, samarbeid og evaluering (Brattenborg & Engebretsen, 2018, s. 99).

Motiveringsprinsippet gjeng ut på å få ein elev til å bli innstilt til å gjere noko. I skulesamanheng blir motivasjon ofte definert som: «(...) *hva som forårsaker aktivitet hos individet, hva som holder denne aktiviteten ved like, hvor mye innsats som settes inn, og hva som gir den retning, mål og mening*» (Imsen, 2020, s. 304). Læraren kan bruke seg sjølv i møte med eleven for å kunne styre motivasjonen til aktiviteten i ein positiv retning. Dette vil vere viktig ettersom motivasjonen verkar direkte inn på aktiviteten i faget. Dersom eleven ikkje ynskjer å øve, vil eleven òg ha mindre moglegheit for å oppnå meistring i faget (Brattenborg & Engebretsen, 2018, s. 106). Det blir presisert i Opplæringslova (1998, §1-3) at alle elevar har rett på tilpassa opplæring, som tar utgangspunkt i deira evner og forutsetningar. Og undervegsvurdering skal derfor bli brukt for å bidra til å tilpasse opplæringa til kvar elev (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10). For at læraren skal kunne motivere sin elev, vil det derfor vere essensielt å vite korleis eleven blir motivert. Då kan det tenkast at kontakten læraren skapar med sine elevar er viktig for at dette skal lukkast. Det vil derfor vere nyttig for lærarane å vite kva som motiverer elevane i kroppsøvningsfaget. Indre motiverte elevar synest kroppsøvningsaktiviteten i seg sjølv er morosam og givande, medan ytre motiverte elevar gjennomfører aktiviteten fordi dei ser at det kan løne seg for dei. Dette kan vere knytt til alt frå ros og anerkjenning, til ein god karakter eller ein annan gode (Brattenborg & Engebretsen, 2018, ss. 108-109).

For å kunne skape ein god relasjon mellom lærar og elev vil kommunikasjon vere ein essensiell faktor. Både verbalspråk og kroppsspråk er knytt til det å kommunisere med medmenneske, og Mausehaug og Kostøl (2010) definerer lærar-elev-relasjonen slik:

«Relasjoner kan forstås på ulike måter, men må knyttes til det sosiale samspillet som foregår mellom mennesker og, i denne sammenheng, til hvordan henholdsvis læreren og elevene gir mening til den kommunikasjonen og interaksjonen som til enhver tid foregår i eller utenfor klasserommet». (Mausehaug & Kostøl, 2010, s. 232)

Dette kan vidare knyttast til omgrepet *mentalisering*, som oftast har blitt brukt i psykiatrien. *Mentalisering* handlar om at begge partar i ein dialog tolkar kvarandre. Dette skjer både bevisst og ubevisst, fordi ein til ein kvar tid tolkar den andre når ein samhandlar (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Ein kan sjå *mentalisering* som ein viktig kompetanse for lærarar i møte med sine elevar. Som kroppsøvingslærar må ein lese kroppsspråk, sinnstemning og verbalspråk for å kunne vite korleis elven har det (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Noko som vektlegg viktigheita av å kjenne elevane sine. Lærar-elev-relasjonar som byggjer på lek kan gjere at eleven utforskar nye tankar og ynskjer for undervisninga (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Noko som vidare kan bli knytt til omgrepet autonom motivasjon, og at eigarskap til aktiviteten gjer at elevar engasjerer seg i større grad og yter høgare innsats i aktiviteten (Kristiansen & Berntsen, 2021, s. 16). Samanhengen mellom relasjon og motivasjon kjem òg fram i ei undersøking publisert i 2015 av Federici og Skaalvik. Dei har undersøkt kva for konkrete faktorar som lærar-elev-relasjonen verkar inn på. Dei forklarar ut frå sin undersøking at elevane sin motivasjon, trivsel og læring blir påverka av relasjonen dei har til læraren sin (Federici & Skaalvik, 2015).

Nordenbo et al. skriv at eit av kjenneteikna på god relasjonskompetanse er å støyte elevane sine (Nordenbo et al., 2008, ss. 71-72). Skaalvik og Skaalvik (2014) skil mellom *emosjonell støyte* og *instrumentell støyte*. *Emosjonell støyte* dreier seg kring korleis elevane kjenner på å bli verdsett og respektert for den dei er. Altså handlar det om å kjenne seg trygg ovanfor læraren. *Instrumentell støyte* er knytt til den konkrete og praktiske rettleiinga eleven får (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 223). Det kommer fram at det er emosjonell støyte som i styrst grad heng saman med elevar sin sjølvoppfatting, motivasjon, innsats, tilfredsheit og læring (Federici & Skaalvik, 2015).

Suldo et al. (2009) ville finne ut kva som karakteriserte dei lærarane som ga god støyte til elevane sine. Denne studien er gjennomført på amerikanske elevar i sjuande og åttande trinn, der det blei undersøkt kva elevane sjølv syntest var viktige eigenskapar. Karaktertrekka som elevane skildra hos lærarane dei syntest gav god støyte var: interesse og omsorg, respekt, få elevane til å forstå og erfare meistring, la vekt på framgang og vise korleis dei kan betre seg, variasjon i undervisningsmetodar, informative tilbakemeldingar, engasjerer elevane til å stille spørsmål (Suldo, et al., 2009). Desse funna er av interesse ettersom det elevane kategoriserer som ein støttande lærar faller innanfor både omgrepet *emosjonell støyte* og *instrumentell støyte* (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 223). Omsorg, respekt og interesse kan bli knytt til

emosjonell støytte, medan variasjon i undervisningsmetodar og informative tilbakemeldingar kan bli knytt til *instrumentell støytte*.

Relasjonskompetanse blir som tidlegare peika på, trekt fram av Nordenbo et al. (2008) som ein av dei tre viktigaste lærarkompetansane for å bidra til læring for elevar. Vinje, Haugen og Skrede (2021) undersøkte kva rektorar la vekt på når dei skulle tilsette nye kroppsøvlingslærarar til sin skule. Det kom fram at relasjonskompetanse var ein av dei viktigaste kompetansane skuleleiinga såg etter i ein tilsettingsprosess. Denne kompetansen blir skildra som evna til å kunne *møte* alle elevar. Gjennom fagleg kunnskap og forståing av læreplanverket vil lærarane med god relasjonskompetanse kunne engasjere seg for elevane sine, og tilpasse opplæringa for kvar enkelt elev. Vidare blir det presisert at evna til å kunne skape eit inkluderande læringsmiljø er noko som blir sett på som ein del av kompetansen som er knytt til relasjon (Vinje et al., 2021, ss. 92-93).

God undervegsvurdering kan ein på mange måtar forstå som vurdering som skal bidra til mest mogleg læring for elevane. Overfor er det vist til fleire studiar som viser klar samanheng mellom relasjonar og læring, og då spesielt at gode relasjonar bidrar til best læring for elevane (Skårderud & Sommerfeldt, 2008; Federici & Skaalvik, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2014; Suldo, et al., 2009; Nordenbo, et al., 2008). Samtidig som Kristiansen & Berntsen (2021) òg peiker på at tryggje relasjonar mellom lærar og elev, kan gjere at elevane sin autonome motivasjon blir styrka. Og slik sett bidrar til læring gjennom at elevane får større eigarskap til læringsaktiviteten og derfor yter høgare innsats i faget. Noko som kan knyttast til dei fire prinsippa om undervegsvurdering. Eigarskap til læringsaktivitet og autonom motivasjon kan bli knytt til prinsipp *a*, om å ta del i vurderinga. Gjennom eigenvurdering vil eleven kunne få ein betre forståing av kva som skal lærast, og kva som blir venta av eleven, slik prinsipp *b* seier. Prinsipp *a* og *b* skal ha bidratt til at eleven skal ha reflektert over eigen læring, og fått ei forståing av kva som blir venta i faget. Prinsipp *c* og *d*, tar for seg kva eleven meistrar og kva eleven kan arbeide vidare med (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10). Dette kan sjåast i samband med autonom motivasjon, fordi eleven på bakgrunn av prinsipp *a* og *b* innehar ei forståing for faget, og kan dermed få større eigarskap til den tilbakemeldinga og framovermeldinga som blir gitt frå læraren.

På spørsmålet om *korleis manifesterer seks kroppsøvlingslærarar sin relasjonskompetanse gjennom undervegsvurdering*, så finst det ikkje stort med nyare fagfelleverdert forskning. Altså

er det blitt kjent kunnskap at gode relasjonar og hyppige og konkrete undervegsvurderingar bidrar til læring for elevar. Likevel verkar det å vere lite undersøkt kva undervegsvurderingane inneheld konkret, og korleis lærarar brukar denne vurderingsforma i kroppsøving for å skape læring for elevane.

Dette kapittelet har vist at det er mange definisjonar på omgrepet relasjonskompetanse. Nordenbo (et al., 2008, s. 71-72) peika på at ein lærar med god relasjonskompetanse blir kjenneteikna med respekt, toleranse, empati og interesse for eleven. Vidare skildrar Spurkeland relasjonskompetanse som ferdigheit og eigenskapar som både dannar, opprettheld og reparerer relasjonar (Spurkeland, 2020, s. 19). Samla sett vil derfor dette masterprosjektet ta utgangspunkt i begge desse definisjonane, som kan bli knytt til det Mausehaug og Kostøl skriv om at relasjonar må bli knytt til det mellommenneskelege samspelet som gjeng føre seg mellom lærar og elev både i og utanfor klasserommet, eller her i gymsalen (Mausehaug & Kostøl, 2010, s. 232).

2.3 LK20 og kroppsøvfingsfaget

I 2016 la Kunnskapsdepartementet fram Meld. St. 28 (2015-2016). Denne stortingsmeldinga argumenterte for at læreplanverket trengte ei fornying. Bakgrunnen var blant anna at samfunnet stadig er i endring, og dermed bør òg læreplanane utvikle seg (Kunnskapsdepartementet, 2016). Eit argument for fornying av Kunnskapsløftet var at det skulle kunne bidra til at: *«Opplæringa skal gi den enkelte elev, lærling og lærekandidat de beste forutsetninger for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har stor betydning både i nære mellommenneskelige relasjoner og i samfunnet»* (Kunnskapsdepartementet, 2016). Samtidig kjem det fram i stortingsmeldinga at djupnelæring, betre forståing og skulen sitt danningsoppdrag skal stå i fokus i utviklinga av ein ny læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2016). Med andre ord så handlar fagfornyinga seg i stor grad kring å utvikle gode haldningar og verdiar for elevar, uansett fag.

I forlenginga av dette var fase ein av å utvikle ein ny læreplan, å utarbeidde kjerneelement. Kjerneelementa skulle bli knytt til kvart enkelt fag, og skulle sei noko om kva som var det aller viktigaste elevane skulle lære i faget. Når kjerneelementa var fastsett i 2018, starta utviklinga av alle dei ulike læreplanane i kvart fag. Det var faggrupper sett saman av pedagogar og andre fagfolk, som arbeida i lag med Utdanningsdirektoratet kring dette.

Læreplanane blei fastsett av Kunnskapsdepartementet i november 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2021). Hausten 2020 starta innføringa av den nye læreplanen med namn LK20 i skulen. Prosessen med å implementere LK20 i alle trinn blei avslutta hausten 2022 (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det vil sei at skuleåret 2022/2023 var det fyrste året der alle klassetrinn, frå barneskule til avslutta vidaregåande skule, fekk opplæring etter LK20.

2.3.1 Læreplan i kroppsøving

Konkret er læreplanen i kroppsøvingfaget bygd opp av fleire delar, der den fyrste delen heiter *Om faget*, som igjen er delt inn i fire underkategoriar. Desse er 1) *fagrelevans og sentrale verdiar*, 2) *kjerneelement*, 3) *tverrfaglege tema* og 4) *grunnleggjande ferdigheiter* (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Fagrelevans og sentrale verdiar seier at kroppsøvingfaget skal bidra til livslang rørsleglede. Dette skal utviklast gjennom kreativitet og utforskande aktivitet i ulike miljø. Samtidig skal faget bidra til danning og identitetsdanning, gjennom blant anna likeverd, likestilling og medverknad. Avslutningsvis skal òg faget gje elevar ein slik erfaring med naturen og naturferdsel, at elevane ynskjer å ta vare på naturen. Denne delen blir konkretisert i gjennom tre *kjerneelement*. Kjerneelementa i kroppsøvingfaget er 1) *Bevegelse og kroppsleg læring*, som dreier seg om kroppsleg læring gjennom eit variert utval av bevegelsesaktivitetar. Elevane skal: «(...) bli kjende med å vere i bevegelse åleine og saman med andre ut frå eigne interesser, intensjonar og føresetnader. Elevane utforskar eigen identitet og eige sjølvbilete, og reflekterer over og tenkjer kritisk om samanhengane mellom bevegelse, kropp, trening og helse». 2) *Deltaking og samspel i bevegelsesaktivitar*, som er knytt til læringsfellesskapet og medborgarskap. 3) *Uteaktivitetar og naturferdsel* vektlegg norsk tradisjon, saman med naturmedvit (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Tverrfaglegheit var ein del av LK97, men ikkje spesifisert som dei temaa som finst i LK20. I overgangen til LK06 forsvann fokuset på tverrfaglegheit (Andreassen, 2019). Medan i LK20 kom tverrfaglegheit tilbake i læreplanen som tre *tverrfaglege tema*, som skal inn i dei faga i læreplanen der det er hensiktsmessig. I kroppsøvingfaget er alle dei tre *tverrfaglege tema* relevante, og kan sjåast i samband med *kjerneelementa*. Dei *tverrfaglege tema* i LK20 er *folkehelse og livsmeistring*, *demokrati og medborgarskap*, og *bærekraftig utvikling*. Igjen kan ein sjå desse som eit tema tar for seg kva og korleis faget bør arbeidde med det kroppslege, eit tema skal ta for seg det sosiale, og det tredje tema handlar om bærekraft og miljø. Refleksjon

over eigen deltaking og innsats blir spesifikt nemnt under *demokrati og medborgarskap*, som ein faktor for læring (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Avslutningsvis i delen *Om faget* blir dei *grunnleggande ferdigheitene* nemnt, desse skal bli dekkja i alle fag. Dei munnlege ferdigheitene i kroppsøving handlar om å lytte, kommunisere og reflektere. Dei skriftlege ferdigheitene er knytt til å kunne planleggje og gjennomføre eigenvurdering. Leseferdigheitene handlar om både å kunne lese verbaltekst, bilete og kart, samt ha ein kritisk tilnærming til dette. Rekneferdigheitene blir i hovudsak knytt til planlegging og erfaring av belastning når det kjem til vekt, lengde, tid, hastigheit og hyppigheit. Til slutt er dei digitale ferdigheitene ein del av faget der elevane kan vere kreative og utforskande, men samtidig kritiske til kva dei finn. Blant anna kan dette brukast til fokus på kroppsideal og eigentrening (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I ljøs av teksten om kroppsøvingfaget i LK20, blir kompetansemåla grunnlaget for vurderinga som blir gjort. *Kompetansemål og vurdering* blir brukt både i opplæring og vurderingssituasjonar av lærarar. Vidare er ikkje kroppsøvingfaget avsluttande på kvart trinn. Det vil sei at LK20 er lagt opp med kompetansemål etter 2., 4. og 7. trinn på barneskulen, og etter 10. trinn på ungdomskulen. På VGS er det kompetansemål etter vg1, vg2 og vg3, der det både er standpunktarakter i vg2 for yrkesfag, og vg3 for studieførebuande. *Kompetansemål og vurdering* i kroppsøvingfaget konkretiserer kva elevane blir vurdert etter, og skildrar kva eleven bør mestre etter bestemte trinn. Likevel er kompetansemåla utarbeida for å vere breie, og kunne famne mykje. Dette gir læraren både friheit i undervisningsmetode og innhald, men samtidig eit stort ansvar (Utdanningsdirektoratet, 2021). Avslutningsvis under kvart trinn sine kompetansemål er det eit avsnitt om *undervegsvurdering* og *standpunktvurdering* der kroppsøving er eit avsluttande fag (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Samla sett skal læreplanen i kroppsøving sei noko om kva som er det viktigaste å leggje vekt på i faget, og kva elevane skal kunne og vurderast etter, ved avslutta opplæring. FUSK-rapporten som kom i 2023 er knytt til eit forskingsprosjekt med mål om at kroppsøvingfagets aktørar skal utvikle faget i fellesskap, og på den måten kan få ei felles forståing av faget etter innføring av LK20. Prosjektet sitt fulle namn er *Forskningsbasert undervisning og samarbeid om læring i kroppsøving*, og er skriva av forskarar og lærarutdannarar i kroppsøving ved USN, OsloMet og NIH (Vinje et al., 2023/2024, s. 3). Tittelen på FUSK-rapporten, *Et forståelig kroppsøvingfag?* peiker på nokon av dei funna som er gjort i undersøkinga. I

hovudsak kjem det fram problem knytt til ei ikkje-eksisterande felles forståing av ulike omgrep i kroppsøvingsfaget. Eit døme er forståinga av omgrepet *idrettsaktiviteter*, og kva for enkeltaktivitetar som ligg inn under dette. Lærarane og elevane er i fylgje rapporten ikkje heilt einige i kva for ulike aktivitetar som er idrettsaktivitetar. Forfattarane av rapporten skriv: «*Det indikerer også at idrettsaktivitet vanskelig kan ses som et «selyforklarende» begrep når vi ser på elev- og lærersvar samlet*» (Vinje et al., 2023/2024, s. 25).

Vidare finn forfattarane av FUSK-rapporten òg at det er stor skilnad i korleis lærarar og elevar opplev undervegsvurdering. Om lag ein av tre elevar meiner dei ikkje har fått tilstrekkeleg undervegsvurdering eller tilbakemeldingar på deira og faget sine mål (Vinje et al., 2023/2024, s. 46). I motsettfall meiner alle bortsett frå to av lærarane at undervegsvurderinga er tilstrekkeleg ivaretatt (Vinje et al., 2023/2024, s. 47). «*Resultatene viser likevel indikasjoner på at det er utfordrende å skape en felles forståelse av kroppsøvingsfaget blant elever og lærere*» (Vinje et al., 2023/2024, s. 60). Avslutningsvis legg rapporten vekt på at det vil vere viktig å skape ei felles forståing av omgrepet undervegsvurdering mellom lærarar i profesjonsfellesskapen, men også mellom lærar og elev (Vinje et al., 2023/2024, s. 62). Noko som ymta om ein viss grad av kommunikasjonssvikt mellom lærarar og elevar, om undervegsvurdering og bruken av denne vurderingsforma.

2.4 Andre sentrale styringsdokument

I dette kapittelet vil eg nærmare gjere greie for Forskrift til opplæringslova, *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*. Lærarane sine pliktar til vurdering og undervegsvurdering vil bli trekt fram, ettersom det blir relevant når eg seinare skal diskutere problemstillinga; korleis manifesterer seks kroppsøvingslærarar sin relasjonskompetanse gjennom undervegsvurdering. I tillegg vil Utdanningsdirektoratet si tolking av forskrifta bli gjort greie for, og dei fire kjenneteikna på undervegsvurdering vil bli gått nærare inn på.

2.4.1 Forskrift til opplæringslova kapittel 3

I Forskrift til opplæringslova blir det presisert at dette lovverket gjeld for: «*elevar (...) som får opplæring i offentleg skole og skole godkjend etter opplæringslova §2-12. (...)*» (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-1). Desse elevane har i tillegg rett på å få undervegsvurdering og sluttvurdering, samt dokumentasjon på at opplæringa i faga har følgd lovverket som er skildra

i Kapittel 3 (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-2). Det er som tidlegare nemnt slik at vurdering i fag skal bidra til lærelyst, og elevane skal bli informert om kompetansen dei viser både gjennom året, men også ved avslutta opplæring i faget (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). Frå og med 8. trinn skal vurdering med og utan talkarakter bli gitt eleven. Dette gjeld både ved halvårsvurdering og sluttvurdering, noko som vil sei at elevane ikkje har krav på talkarakter meir enn to gonger i løpet av skuleåret (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-5). Om faget er eit avgangsfag skal eleven ha ein halvårsvurdering, og ein sluttvurdering. Er ikkje faget avsluttande, så er det undervegsvurderingar som gjeld, og då skal det bli gitt to halvårsvurderingar.

I tillegg til dette er det i §3-7 lovfesta ei samtale om utvikling. Denne seier at:

Elevar, lærlingar, lære kandidat og praksisbrevkandidatar har minst ein gong kvart halvår rett til ein samtale om deira utvikling i faga. (...) Elevar, (...) har òg rett til jamnleg dialog med kontaktlærer eller instruktør om sosial utvikling og anna utvikling. Samtalen skal sjåast i samband med opplæringslova §1-1 og overordna del i planverket. (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-7)

Eleven har ut frå lovverket krav på ei samtale om utvikling i fag kvart halvår. Denne samtala kan bli tolka som ein meir formell samtale, enn dei undervegsvurderingane som går for seg i undervisninga. I tillegg har eleven òg rett til jamnleg dialog med kontaktlærer om utvikling generelt. Vidare står det i Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-12 om halvårsvurdering i fag. Der blir det presisert at denne vurderinga kan skje både munnleg og skriftleg, og at det er faglærer som skal gjennomføre halvårsvurdering med sine elevar. Det vil vere naturleg å tenkje at det er faglæraren, som innehar mest informasjon om elevane sin faglege utvikling i sitt fag.

Lovverket gjeld for alle fag, inkludert kroppsøving. Dermed vil det sei at kroppsøvlingslærarar, som underviser elevar frå ungdomsskulen og oppover er lovpålagt å gi vurdering med og utan talkarakterar ein gong i halvåret, og den kan vere både munnleg og, eller skriftleg. Elevane har i òg rett på jamn dialog om utvikling, noko som kan bli knytt til undervegsvurdering. Samtidig skal vurderinga i fag til ein kvar tid prøve å bidra til lærelyst for elevane.

2.4.2 Rundskriv om individuell vurdering (Udir-2-2020)

Etter innføringa av LK20 utarbeidde Utdanningsdirektoratet (Udir) rundskriv: *Individuell vurdering Udir-2-2020*. Målet var at rundskrivet skulle rydde opp i uklarheiter knytt til blant anna omgrepet undervegsvurdering. Rundskrivet blei publisert i mai 2021, og er Udir sin tolking av Forskrift til opplæringslova kapittel 3 og 4. Rundskrivet presiserer at undervegsvurdering i §3-10, har gått frå «løpande og systematisk» til «ein integrert del av opplæringa» (Utdanningsdirektoratet, 2020, Del II Underveisvurdering). Endringa i ordlyden gjer at undervegsvurdering helst bør skje i dei opplæringsssituasjonane der det er naturleg, i motsetning til førre formulering. Der var fokuset på systematikk, og kunne dermed tolkast som noko som skil seg svært mykje ut frå ordinær undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2020, Del II Underveisvurdering).

I kapittel 2.1 blei dei fire kjenneteikna på undervegsvurdering presisert. Der dei to fyrste er: a) *Delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og fagleg utvikling* b) *Forstå kva dei skal lære og kva som blir venta av dei*. I kjenneteikn a blir det presisert at refleksjon er ein essensiell del av omgrepet dybdelæring (heretter djupnelæring) som har kome inn i Fagfornyelsen, LK20. Samtidig vert det skildra i *Overordna del kapittel 3.2 om undervisning og tilpassa opplæring*, at djupnelæring forutsett at skulen og dei aktuelle lærarane er oppmerksame på at alle elevar er ulike og lærar på ulikt sett og hastighet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ut frå dette er det derfor viktig at elevane får moglegheit til å delta i eigen vurdering. Vidare blir det skildra at punkt a i §3-10 om eigenvurdering ligg til grunn for dei tre neste kjenneteikna for undervegsvurdering. Punkt b om forståing av kva som skal lærast er begrunna i forskning som viser at dersom elevane veit kva dei skal bli vurdert ut frå, så har dei betre moglegheit for å bidra i eigen læringsprosess (Utdanningsdirektoratet, 2020, Del II Underveisvurdering).

Spesielt relevant for dette prosjektet blir punkt c i §3-10 som er å: *få vite kva dei meistrar og d) få rettleiing om korleis dei kan arbeide vidare for å auke kompetansen sin*. Det er fordi tilpassa opplæring kjem inn her. I punkt c blir det presisert at undervegsvurdering skal tilpassast både i innhald og mengde til kvar enkelt elev, fordi kvar elev er på ulik stadium i sin læring. Noko som heng saman med punkt d, som handlar om korleis eleven skal utvikle seg vidare frå der den er (Utdanningsdirektoratet, 2020, Del II Underveisvurdering). Kjenneteikna for god undervegsvurdering er teitt knytt opp til Opplæringslova §1-3 om tilpassa opplæring. Undervegsvurdering kan derfor bli sett på som eit verktøy for å kunne tilpasse opplæringa til

kvar enkelt elev sine evner og forutsetningar (Utdanningsdirektoratet, 2020, Del II Underveisvurdering). For å kunne nytte seg av undervegsvurdering som eit verktøy som bidrar til auka læring for elevane, så bør læraren kjenne elevane sine. Både innhald og hyppigheit på undervegsvurderingane spelar ei rolle for eleven sin læring. Rundskrivet presiserer at elevar blir meir motiverte av tilbakemeldingar som peiker framover på arbeidsoppgåver dei kan forbetre (Utdanningsdirektoratet, 2020, Del II Underveisvurdering).

2.5 Oppsummering av kontekst og tidlegare forskning

Kapittel 2 av denne masteroppgåva har tatt for seg kunnskapsstatusen på dei to temaa relasjonskompetanse og undervegsvurdering. At gode relasjonar mellom lærar og elev er ein viktig faktor for å skape motivasjon til læring for elevar, har blitt kjend kunnskap på dette feltet. Udir sin undervegsvurderingsprinsipp tar òg utgangspunkt i denne kunnskapen når dei skildrar kva som kjenneteiknar god undervegsvurdering. Ut frå denne delen av oppgåva har det bitt skissert eit kunnskapshol knytt til *kva* og *korleis* kroppsøvingslærar brukar undervegsvurdering som ein aktiv faktor for å auke deira elevar sin læring, og ikkje minst ynskje om å lære. På bakgrunn av den forskinga som er lagt fram og dei kunnskapshola som er avdekka, så vil det vere interessant å undersøke problemstillinga: *Korleis manifesterer seks kroppsøvingslærarar sin relasjonskompetanse gjennom undervegsvurdering?*

3.0 Teori

Ettersom masteroppgåva skal ta for seg relasjonskompetanse og korleis lærarar bruker denne kompetansen i sin undervegsvurdering, så finn eg det hensiktsmessig å bruke Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori som bakteppe for oppgåva. I kapittel tre vil eg derfor presentere denne læringsteorien, før eg kort koplpar teorien til djupnelæringsomgrepet og forklarar kvifor eg meiner dette teoretiske rammeverket kan vere relevant for oppgåva.

3.1 Vygotskys sosiokulturelle læringsteori

Lev Vygotsky sin læringsteori har blitt mykje brukt i pedagogikken frå 1990-talet og fram til i dag. Menneske sin utvikling er fokuset i teorien, og han meinte ein ikkje kunne forstå eit psykologisk fenomen utan å ta historia, notida og framtida med i vurderinga (Imsen, 2020, ss. 194-195). Utvikling skjer i møte mellom individ og dei sosiale og kulturelle omgjevnadane (Vygotsky, 1978, s. 7). Fyrst skjer det på det sosiale nivået gjennom møte med andre menneske, deretter utviklar dei seg på det individuelle planet (Vygotsky, 1978, s. 57).

Vygotsky meiner at born sin utvikling går frå ein tilstand der det kan gjere noko saman med andre, til å kunne gjere det utan hjelp eller støytt frå andre (Imsen, 2020, s. 196).

Vygotsky vidareutvikla Marx sitt omgrep, redskap (heretter verktøy), og koplpar omgrepet til den mentale utviklinga. Ettersom fokuset i Vygotskys teori er relasjon mellom individ og omgjevningar, så ser han språket som det aller viktigaste verktøyet for utvikling. I språk ligg all kommunikasjon, både verbal og non-verbal. Det vil sei alt frå talespråk til mimikk og kroppsspråk (Imsen, 2020, s. 197). Ser ein Vygotsky opp mot behavioristisk psykologi, og stimulus-respons, så meiner han at språket er eit psykologisk verktøy mellom stimulus og respons. Språket som verktøy kallar han *teikn*, og koplinga mellom stimulus og respons kallar han *mediering* (Vygotsky, 1978, ss. 39-40).

3.1.1 Den proksimale utviklingssona

Mediering kan sjåast som born sin utvikling. Ettersom Vygotsky seier at utvikling skjer i relasjon til omverda, og menneske rundt seg er dette relevant å knytte til skulen som pedagogisk institusjon. Ein lærar som har større kompetanse kan hjelpe eleven til å utvikle sin forståing, eller sine evner. Eleven har ein utviklingssone den kan nå på eigenhand, men eleven har òg ein utviklingssone utanfor dette som er ei grense for kva eleven kan meistre med hjelp frå ein vaksen, her læraren. Sona mellom desse blir kalla *den proksimale utviklingssona*, og er

sentral for oppgåva ettersom det er korleis læraren bruker sin relasjonskompetanse i møte med elevar som skal undersøkast i denne oppgåva (Bråten, 1996, referert i Imsen, 2020, s. 200).

I ein pedagogisk tilnærming vil dette kunne bli forstått som at alle individ har moglegheit for utvikling, men samtidig er det viktig å hugse at elevane sine utgangspunkt er ulike, og dermed også kvar dei kan nå med hjelp. Vygotsky vektlegg at born ikkje er noko fast og statisk, men heller noko som er i utvikling (Imsen, 2020, s. 201). Undervegsvurdering kan i denne samanhengen vere eit verktøy for å kunne hjelpe eleven til å utvikle seg. Den sosiokulturelle læringsteorien, med fokus på *den proksimale utviklingssona* der kommunikasjonen mellom lærar og elev bidrar til eleven sin utvikling, vil derfor vere svært relevant å ha som bakteppe når prosjektet skal ta for seg relasjonsomgrepet i eit lærar-elev-perspektiv.

3.2 Djupnelæring

I skulesamheng har læraren ut frå det Vygotsky skriv om *den proksimale utviklingssona* ei viktig rolle i elevar sin utvikling (Bråten, 1996, referert i Imsen, 2020, s. 200). Å hjelpe elevar til å utvikle sin forståing ut frå egne føresetnader kan sjåast i samband med omgrepet djupnelæring, som vert definert som:

(...) å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Vygotsky skildra born som noko dynamisk, som var i utvikling (Imsen, 2020, s. 201). Dette tankesettet ser ein igjen i Opplæringslova frå 1998, §1-3, som forklarar at alle elevar har rett på tilpassa opplæring. Dette kjem òg fram i *overordna del* i LK20 der det blir skildra at alle elevar lærar i ulikt tempo og ikkje har den same progresjonen. Vidare vert djupnelæringsomgrepet kopla til vurderingspraksis ved at: «*God vurderingspraksis, der forventningene er tydelige og eleven deltar og blir hørt underveis i læringsarbeidet, er en nøkkel til å tilpasse undervisningen*» (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å kunne hjelpe elevar til å utvikle sin forståing og evner i fag, vil det derfor vere viktig for lærarar å kjenne elevane sine. For å kunne tilpasse opplæringa treng læraren å vite kva elevane kan frå før, og korleis elevane best lærer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Derfor vil relasjonskompetanse

kunne koplast til korleis læraren på best mogleg måte kan bruke undervegsvurdering for å skape utvikling for sine elvar, gjennom det Vygotsky kallar *den proksimale utviklingssona*. Læringsteorien, saman med omgrepet djupnelæring vil på bakgrunn av dette vere relevant når oppgåva skal undersøke problemstillinga: *Korleis manifesterer seks kroppsøvlingslærarar sin relasjonskompetanse gjennom undervegsvurdering?*

4.0 Metode

Oppgåva ynskjer å finne svar på problemstillinga knytt til kroppsøvingslærarar sin relasjonskompetanse og undervegsvurdering. Metoden som er valt er på mange måtar verktøyet oppgåva treng for å kunne finne kunnskap som kan etterprøvast, og svare på prosjektet sin problemstilling (Dalland, 2018, s. 51). Den metodiske tilnærminga vil vere kvalitativ ved bruk av semi-strukturerte intervju. I fortolkinga av intervjumateriale vil hermeneutikken ligge til grunn. Bakgrunnen for dette valet er at hermeneutikken tar omsyn til at det finst større meningsinnhald enn det som ved fyrste augekast kjem til syne (Thagaard, 2018, s. 37).

4.1 Kvalitativ forskingsmetode

Kvalitativ forskingsmetode har som hensikt å ta grep om dei menneskelege faktorane, som ikkje kan la seg måle eller talfeste (Dalland, 2018, s. 52). Ettersom dette er ei fenomenologisk inspirert undersøking, som i stor grad baserer seg på korleis seks kroppsøvingslærarar oppfattar fenomena relasjonskompetanse og undervegsvurdering, vil kvalitativ forskingsmetode vere eit naturleg val (Thagaard, 2018, s. 36).

4.1.1 Vitskapsteoretisk ståstad

Fenomenologien baserer seg på at røynda kan bli forstått gjennom menneske sine oppfatningar av fenomen, Kvale og Brinkmann (2021) forklarar fenomenologi i kvalitativ forskning på denne måten:

«Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 45).

Ettersom masteroppgåva skal undersøke pedagogar sin oppleving av eigen undervegsvurderingspraksis, så er det naturleg for meg å la meg inspirere av denne vitskapsteoretiske ståstaden. Dette fordi problemstillinga er knytt til å forstå menneske, og korleis dei opplever og oppfattar ulike fenomen knytt til omgrepa relasjonskompetanse og undervegsvurdering (Thagaard, 2018, s. 36). Vidare vil ei kvalitativ undersøking der ein

ynskjer å forstå, i staden for å forklare gjere at fortolkingsprosessen er ein essensiell del av undersøkinga (Dalland, 2018, s. 44). Derfor er også hermeneutikken ein inspirasjonskjelde i fortolkinga av denne undersøkinga.

«*Hermeneutikken handler om å fortolke meningsfulle fenomener og beskrive vilkårene for at forståelse av mening skal være mulig*» (Dalland, 2018, s. 46). Hermeneutikk handlar om å tolke, og er derfor knytt tett opp til fenomenologien. Dette fordi hermeneutikk skal bidra til å forstå den djupare meininga (Dalland, 2018, ss. 45-46). Ut frå ei hermeneutisk tilnærming til fortolkingsprosessen, så er det ikkje mogleg å finne ei sanning. I motsetning til i fenomenologien, der den verkelege røynda blir bestemd ut frå menneske sine opplevingar av fenomen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 45). Thagaard (2018, s. 37) skriv at alle fenomen kan tolkast på ulikt nivå. På bakgrunn av dette vil mi oppfatning av røynda i nokså stor grad vere knytt til hermeneutikken, ettersom både intervjupersonane og eg som intervjuar vil verke inn på korleis fenomena undervegs vurdering og relasjonskompetanse blir opplevd.

Omgrepet *dobbel hermeneutikk* poengterer korleis fortolkingsprosessen fungerer ut frå ein hermeneutisk ståstad. Ved innhenting av data gjennom eit intervju vil forskaren alltid tolke den dataa som intervjupersonen legg fram. Derfor vil intervjupersonen skildre eit fenomen ut frå sin ståstad og forståing av det, samtidig som forskaren igjen tolkar det intervjupersonen uttrykk gjennom sitt utgangspunkt (Thagaard, 2018, s. 38).

Ettersom fortolkinga er i fokus gjennom ein hermeneutisk ståstad, så blir tolkinga knytt til empiri og logikk. Når ein skal undersøke ein problemstilling ynskjer ein å forstå fenomenet som undersøkast, og derfor er det relevant å ta med forståing, kontekst og eigne vurderingar i tolkingprosessen. Ved å velje hermeneutikk som fortolkingsteori vil det kunne gjere at eg i denne undersøkinga blir merksam på eigen ståstad, innverknad, forforståing og kontekst ved og rundt prosjektet (Dalland, 2018, s. 47). Dette hadde eg fokus på i gjennomføringa av intervjuprosessen, noko som blir kommentert nærmare i delkapittel 4.2.5 *Gjennomførte forskingsintervju*.

4.2 Forskingsintervju – semistrukturerte intervju

Målet med prosjektet er å hente inn fyldig og omfattande kunnskap om menneske sine eigne oppfatningar og synspunkt på eigen undervegs vurderingspraksis. Thagaard (2018, s. 89) skriv at intervju ein god måte å innhente slik kunnskap på. Vidare er semistrukturerte forskingsintervju ein metode som er svært vanleg å velje i kvalitative undersøkingar

(Thagaard, 2018, s. 91). Noko som òg er valt for dette prosjektet. Bakgrunnen for at denne metoden er valt er at desse intervjuja både kan vere opne og strukturerte, og tilpasse seg den intervjusituasjonen ein er i. Det vil sei at intervjuguiden både kan ha tema og spørsmål, men samtidig kan forskaren vere fleksibel og tilpasse seg dei svara som kjem (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 46). Kvaale og Brinkmann skildrar at: «*Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet*» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 46). Fenomena som skal skildrast av intervjupersonen er i dette prosjektet relasjonskompetanse og undervegsvurdering. Ut frå fenomenologien er det ein viktig å hugse at fenomena skal skildrast ut frå kvar av intervjupersonane sin eigen livsverd, derfor må forskaren vere open for at intervjupersonen trekk fram uforutsette og nye perspektiv på tema.

4.2.1 Utval

Val av intervjupersonar er viktig for å kunne finne svar på problemstillinga til prosjektet (Dalland, 2018, s. 74). Utvalet blir derfor gjort ut frå kven som på best mogleg vis kan bidra til å forstå korleis relasjonskompetanse blir manifestert i kroppsøvlingslærarar sin undervegsvurdering. Det er derfor viktig at det blir valt personar som har eigenskapar og, eller kvalifikasjonar som er strategiske i forhold til å kunne svare på problemstillinga. Eit slikt utval kallast *strategisk utval* (Thagaard, 2018, s. 54).

Ut frå problemstillinga er det eit naturleg seleksjonskriterium for utvalet at intervjupersonane er lærarar som har kompetanse til å undervise i kroppsøving på enten ungdomsskule eller vidaregåande skule. Samt at desse lærarane underviser i faget skuleåret 2023/2024. Dette er valt fordi det vil vere viktig for validiteten til undersøkinga at alle intervjupersonane har undervisningserfaring med den nye læreplanen, LK20. Bakgrunnen for at det er kroppsøvlingslærarar på ungdomsskule og vidaregåande som er valt til intervjupersonar, er blant anna at dei underviser elevar som skal bli vurdert med karakter. Eg tar utgangspunkt i at det kan verke meir sensitivt å motta ein summativ karakter, i motsetting til kunn formative undervegsvurderingar og halvårsvurderingar, som elevar på barneskulen får.

Undervegsvurdering skal byggje opp mot og grunngje sluttvurderinga i faget, og det er i dette spenningsfeltet eg ynskjer å undersøke korleis lærarar nyttar seg av relasjonskompetanse i undervegsvurderinga, som ein del av prosessen mot å fremje læring, tilpasse opplæringa og auke kompetansen i faget (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10). Vidare blei det naturleg

for meg å velje å undersøke lærarar på ungdoms- og vidaregåande skule ettersom eg personleg er kroppsøvingslærar på vidaregåande, og ynskjer å utvikle eigen profesjonskompetanse når det gjeld arbeid med ungdom.

Talet på intervjupersonar kan variere stort ut frå kva som skal bli undersøkt, og i eit kvalitativt intervju der målet er å gå i djupet på menneske sine opplevingar, kan ein til tre personar bidra til nok data for eit forskingsprosjekt (Dalland, 2018, s. 76). Derfor skriv heller Kvale og Brinkmann (2021, s. 148) om mettingspunktet til eit prosjekt. Det vil sei at forskaren skal intervju intervjupersonar fram til det er henta inn tilstrekkeleg med data til at prosjektet kan finne svar på sin problemstilling. Med bakgrunn i dette vil masterprosjektet ta utgangspunkt i å intervju seks kroppsøvingslærarar, men med forbehold om at mettingspunktet er nådd, og problemstillinga kan svarast på.

Vidare er det tatt ei avgjersle på at intervjupersonane skal kome frå ulike skuler. Dette valet er hovudsakleg gjort på grunn av tilgjengelegheit. Det vil sei at skulene som er spurt om å delta i prosjektet ligg i nokon lunde nærleik til universitetet. Dette vil bidra til at gjennomføring av intervju blir tilpassa intervjupersonane og skulene dei er tilsett ved. Utvalet er altså strategisk, og rekrutteringa er gjort gjennom *tilgjengelegheitsutval* (Thagaard, 2018, s. 56). Samtidig kan det tenkast at mange skular ikkje har så mange som seks kroppsøvingslærarar tilsett, og det er naudsynt ikkje slik at alle lærarane som blir spurt ynskjer å delta. Dermed vil det kunne bli vanskeleg å få tak i mange nok kvalifiserte intervjupersonar til prosjektet ved å spørje kunn ein skule. Vidare kan det å ta utgangspunkt i både ungdomsskulelærarar og vidaregåandelærarar, kunne auke sannsynet for at mettingspunktet for prosjektet kan bli nådd gjennom rekruttering av eit stort nok utval (Thagaard, 2018, s. 59). Både fordi eg får tak i mange nok kvalifiserte intervjupersonar, og at fleire moglege perspektiv kan bli dekkja kring korleis lærarar som arbeider med ungdom jobbar med relasjonskompetanse i møte med sine elevar.

4.2.2 Rekruttering av intervjupersonar

Etter utvalet var bestemd og godkjent søknad frå Sikt (Vedlegg 2) kom i retur, blei rekrutteringsprosessen av intervjupersonar satt i gang . Denne prosessen var tidkrevjande, då det blei brukt noko meir tid enn forventa på å få rekruttert dei seks kroppsøvingslærarane som var bestemd i utvalet. Fyrst blei det sendt ut e-postar til fem vidaregåande- og ungdomsskular i relativ nærleik til universitetet. Desse blei sendt ut til oppgitte skule-e-postar, noko som viste

seg å vere ein vanskeleg veg å gå for å innhente intervjupersonar til prosjektet, då det ikkje kom noko respons eller svar tilbake. Vidare blei det derfor sendt ut e-postar til avdelingsleiarar på dei aktuelle skulene. Slik at desse kunne vidareformidle prosjektet til sine kroppsøvlingslærarar (Thagaard, 2018, s. 56). Dette viste seg å vere meir effektivt, då avdelingsleiarar på tre ulike skuler svarte at dei skulle vidaresende e-posten, eller informere sine kroppsøvlingslærarar om prosjektet. I e-posten presenterte eg meg kort som masterstudent, og gav vidare informasjon om prosjektet og kva som skulle undersøkast. I e-posten oppgav eg i tillegg seleksjonskriterar, og kvifor akkurat desse kroppsøvlingslærarane var dei rette intervjupersonane for dette prosjektet. Avslutningsvis i e-posten låg òg informasjonsskrivet ved, slik at aktuelle intervjupersonar kunne lese meir om prosjektet, for å kunne ta eit gjennomtenkt val på om dei ynskte å bidra eller ikkje. Det blei òg oppfordra til å ta kontakt dersom det var andre spørsmål knytt til deltaking av prosjektet.

Utvalet var utgangspunktet for rekrutteringa, altså seks kroppsøvlingslærarar som underviste kroppsøvlingsfaget skuleåret 2023/2024. Dette for å ha kjennskap til, og erfaring med undervisning etter LK20. Etter mange veker med rekrutteringsarbeid enda prosjektet til slutt opp med seks kroppsøvlingslærarar, høvesvis to frå same ungdomsskule og fire frå to ulike vidaregåande skuler. Kroppsøvlingslærarane som blei intervjuja i prosjektet hadde stor variasjon i erfaring med arbeid med faget, der dei med mest erfaring hadde jobba med faget i over 30 år, medan læraren med kortast erfaring hadde jobba med faget i omtrent 5 år. Utvalet kan derfor sjåast som breitt, og kan slik sett bidra til varierte og breie svar når oppgåva si problemstilling skal svarast på (Thagaard, 2018, s. 55).

4.2.3 Utforming av intervjuguide

«*En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt*» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 162). Intervjuguiden kan vere lagt opp med tema, eller detaljerte spørsmål og bestemd rekkjefylgje. Etersom dette masterprosjektet har valt ei semistrukturert intervjumetode er guiden utarbeida med utgangspunkt i dei to hovudtema som ramar inn prosjektet, nemleg underevgsvurdering og relasjonskompetanse. Samtidig som kapittelet om kontekst og tidlegare forskning la fram samanhengen mellom desse to tema, og eleven si motivasjon til læring. Derfor blei òg dette med som tema i intervjuguiden.

Vidare tar intervjuguiden utgangspunkt i det Thagaard (2018, ss. 100-101) kallar *Intervjuguidens dramaturgi*. Det handlar om at korleis intervjuet utviklar seg emosjonelt utover i intervjusituasjonen. Tanken gjennom denne dramaturgien er at intervjuet byrjar med ei innleiing der masterprosjektet sitt tema og problemstilling blir presentert, saman med etiske retningslinjer og rettar intervjupersonen har før, under og etter intervjuet. Å delta på intervjuet opplysast om at er friviljug og anonymt. Intervjupersonen har òg rett til å avbryte når som helst undervegs i intervjuet, utan å grunngje kvifor dette valet blei gjort. Denne innleiinga av intervjuet blei avslutta med eit munnleg samtykke frå intervjuperson, på at informasjonen er forstått og godtatt (NESH, 2021). Deretter blir det stilt eit par spørsmål som skal styrke prosjektet sin reliabilitet (Thagaard, 2018, s. 187). Spørsmåla skal kontrollere at intervjupersonen utfyller dei seleksjonskriterane som er satt for utvalet (Thagaard, 2018, s. 54). Vidare vurderer Thagaard (2018) at ein hensiktsmessig inngang til intervjuet er å starte med å stille spørsmål som bidrar til auka tillit frå intervjupersonen. Spørsmåla kan vere knytt til bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring (Thagaard, 2018, s. 101). Eg valte derfor å stille oppstartsspørsmål knytt til desse punkta. Etter samtykket blei gitt munnleg, stilte eg spørsmål om læraren underviser kroppsøvingsfaget det inneverande skuleåret og kva for kroppsøvingssklassar læraren underviser. I tillegg spurte eg kor mange år læraren hadde undervist i kroppsøvingsfaget, og om læraren hadde undervist i faget ved andre skuler tidlegare. Til slutt i oppstartfasen av intervjuet blei det òg stilt spørsmål om læraren underviste andre fag enn kroppsøving dette skuleåret (Vedlegg 3).

Deretter kjem den delen av intervjuguiden som har mål om å finne ut av *korleis manifesterer seks kroppsøvingslærarar sin relasjonskompetanse gjennom undervegsvurdering*. Det fyrste tema som blir tatt for seg er relasjonskompetanse, deretter undervegsvurdering. Under begge temaa blir det fyrst stilt spørsmål knytt til kva intervjupersonen, her kroppsøvingslæraren, legg i omgrepet. Deretter er det planlagt at eg som intervjuar skal leggje fram kva dette prosjektet legg i omgrepet. Så kjem spørsmål knytt til korleis læraren bevisst eller ubevisst nyttar seg av temaa i møte med sine elevar. Avslutningsvis trekk eg inn omgrepa motivasjon og læring, for å leggje ytterlegare til rette for at intervjupersonane kan knytte saman erfaringar med undervegsvurdering på den eine sida, og relasjonskompetanse på den andre sida. Fokuset ligg her på kor bevisste lærarane er på eigen undervegsvurderingspraksis og relasjonskompetanse, og i kor stor grad dei tilpassar undervegsvurdering i møte med dei ulike elevane.

Spørsmåla blei utforma med formål om å nå målgruppa på best mogleg vis, det vil blant anna sei at spørsmåla var noko dei seks kroppsøvingslærarane kunne relatere til sin undervisning. Samtidig blei det forventa at relasjonskompetanse, undervegsvurdering og læring var omgrep intervjupersonane hadde noko form for kjennskap til på førehand. Ved å gjennomføre nokre opne og korte spørsmål i oppstarten, kan det bidra til å skape eit trygt og godt rom for læraren i intervjusituasjonen. Dramaturgien i intervjuguiden utviklar seg i retning av spørsmål som krev meir refleksjon seinare i samtala (Thagaard, 2018, ss. 100-101). Det vart i tillegg lagt vekt på under utforminga av intervjuguiden at det etter kvart tema blei satt av tid til å spørje om intervjupersonen ynskte å leggje til noko meir knytt til tema, før samtala gjekk vidare (Dalland, 2018, s. 78).

4.2.4 Pilotintervju

Dei semistrukturerte forskingsintervjua skal danne datagrunnlaget for oppgåva, og er avgjerande for å kunne finne svar på problemstillinga i masterprosjektet. Thagaard (2018, s. 188) forklarar at reliabiliteten til eit prosjekt blir styrka gjennom å vere transparent i alle delar av prosjektet. Derfor blir intervjuprosessen tatt for seg i dette delkapittelet. Samtidig vil validiteten til prosjektet styrkast ved å sikre at den intervjuguiden som er utforma faktisk finn relevante svar for oppgåva sin problemstilling (Thagaard, 2018, s. 189). For å sikre dette og at eg skulle vere godt førebudd til forskingsintervjua blei det gjennomført eit pilotintervju. Intervjupersonen var ein kroppsøvingslærer som har undervisningskompetanse på vidaregåande skule, på denne måten blei pilotintervjuet så likt som dei faktiske intervjua som mogleg. Dette blei gjort for å vere førebudd på den intervjusituasjonen eg skulle ut i seinare, både ved å teste intervjuguiden, men også korleis det var å vere intervjuar. Etter pilotintervjuet gjekk eg raskt i gang med dei faktiske intervjua med intervjupersonane som var rekruttert.

Pilotintervjuet blei gjennomført nokså teitt opptil det fyrste intervjuet med den fyrste av kroppsøvingslærarane. Sjølv arbeider eg som kroppsøvingslærer, og fekk derfor testa intervjuet på ein kollega som òg er utdanna kroppsøvingslærer. Pilotintervjuet var svært nyttig med tanke på å sjekke om svara som kom gjennom dei ulike temaa og spørsmåla gav moglegheit til å svare på problemstillinga i masteroppgåva. Som intervjuar blei eg bevisst på spørsmålsstillinga, og korleis eg bør og må formulere meg for å gjere meg forstått. Det viste seg òg at eg som intervjuar av dette semistrukturerte intervjuet nokon gonger måtte stille

oppfølgingsspørsmål, for å få konkrete skildringar av temaa i intervjuguiden. Andre gonger kom utfyllande svar utan at eg trong å utdjupe noko meir kring spørsmålet. Erfaringa eg gjorde meg i pilotintervjuet knytt til oppfølgingsspørsmål blei nytta inn i forarbeidet med intervju med dei faktiske intervjupersonane. Blant anna blei det klart for meg at eg måtte ordlegge meg tydeleg, samt nokon gonger bruke oppfølgingsspørsmåla for å klare opp i, eller tydeleggjere for intervjupersonen kva spørsmålet dreidde seg kring. Thagaard (2018, s. 95) forklarar at: «*Oppfølgingsspørsmålene kan kompensere for at det er store forskjeller med hensyn til hvor åpent personer uttrykker seg når de blir intervjuet*». Ettersom det er menneske eg intervjuar, så vil det ut frå det Thagaard (2018) forklarar vere skilnad mellom intervju på kvar eg må nytte meg av oppfølgingsspørsmål for å få den dybda som er ynskt på fenomenet som bli skildra.

I tillegg til desse erfaringane blei det testa opptakar i form av applikasjon på telefon, og forsøk på å ta notat undervegs i intervjuet. Eg hadde planlagt å ta notat undervegs, men fann ut gjennom pilotintervjuet at det var svært utfordrande. Eg ynskte å vere tilstades i intervjusituasjonen, for på den måten å kunne vise interesse for dei svara intervjupersonen kjem med, og for å stille spørsmål som drar samtalen vidare (Dalland, 2018, s. 83).

Vurderinga av notat undervegs i intervjusituasjonen blei derfor at det blei vanskeleg i dei faktiske intervju. I staden blei det skrive ned nokon setningar om hovudintrykket av intervjusituasjonen ved avslutta intervju, noko som kan vere ein nyanse som er viktig å ha med seg inn i analysen (Thagaard, 2018, s. 113). Samtidig vil det gjennom ein hermeneutisk ståstad vere slik at eg som intervjuar til ein kvar tid tolkar intervjusituasjonen, og intervjupersonen sine svar og skildringar av fenomena som problemstillinga dreier seg kring (Thagaard, 2018, s. 38). Dette perspektivet vil derfor ha mykje å sei når eg som intervjuar fortløpande gjennom intervju skal velje ut og stille oppfølgingsspørsmål eg tenkjer er mest fornuftig for å belyse problemstillinga på best mogleg vis. Pilotintervjuet som blei gjort tok om lag 45 minutt, noko som var ei grei erfaring å ta med seg i møte med intervjupersonane, samt at eg kunne informere dei om lengda på intervjuet i forkant.

4.2.5 Gjennomførte forskingsintervju

Utgangspunktet for rekrutteringa av intervjupersonar, var å gjennomføre intervju med seks kroppsøvlingslærarar, som underviser faget på ungdomsskule eller vidaregåande. Det viste seg å vere ein tidkrevjande prosess og rekruttere ynskt tal på intervjupersonar, men etter eit par månader var alle seks klare for intervju. Etterkvart som det blei rekruttert intervjupersonar

blei informasjonsskriv, og samtykkeerklæring sendt gjennom e-post til kroppsøvlingslærarane som hadde sagt ja til å vere med på prosjektet. Samtykkeerklæringa blei underskrive fysisk på intervjudagen, slik at eventuelle spørsmål intervjupersonane hadde etter å ha lest gjennom informasjonsskrivet kunne bli avklart før intervjustart. Informasjonsskrivet (Vedlegg 1) la fram problemstillinga knytt til korleis kroppsøvlingslærarar manifesterer eigen relasjonskompetanse gjennom undervegsvurdering, men intervjuguiden blei ikkje gjort kjend for intervjupersonane før intervjuet blei gjennomført. Dette valet blei gjort på bakgrunn av at dette er ei undersøking som er inspirert av fenomenologien, og har som mål å gå i djupet på intervjupersonane sine opplevingar og oppfatningar av fenomen knytt til relasjonskompetanse og undervegsvurdering (Thagaard, 2018, s. 36). Ved å ikkje gi spørsmåla på forhand kunne eg som intervjuar i større grad sikre at intervjupersonane i større grad svarte ut frå egne oppfatningar og opplevingar av temaa, og ikkje ut frå kva dei trur dei bør svare (Dalland, 2018, s. 108).

Intervjuet blei gjennomført fysisk på kvar av intervjupersonane sin arbeidsplass, slik at dei ikkje skulle trenge å bruke store delar av dagen sin for å kunne delta i prosjektet. Spesifikt tidspunkt, og ei avtale om å finne eit grupperom eller kontor blei avtalt over e-post. Ved fyrste møte med alle intervjupersonane blei det ein kort presentasjon og ein uformell hyggeleg samtale før intervjuet blei satt i gang. Desse samtalanene kan ha bidratt til å skape ein trygg og fortruleg atmosfære, slik at intervjupersonen fekk lyst til å dele sine synspunkt i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 99).

Intervjuet blei satt i gang med ein kortfatta orientering av prosjektet, samt presisering av etiske retningslinjer og rettar intervjupersonen har i fylgje NESH (2021). I denne prosessen blei det poengtert og spesifisert at det ikkje var nokon gale svar, det einaste rette svaret er kroppsøvlingslæraren sine tankar og opplevingar. Ingen av intervjupersonane stilte spørsmål kring dette, og skreiv under samtykkeerklæringa, før opptak blei starta. Intervjuguiden var delt opp etter problemstillinga sine hovudtema; relasjonskompetanse og undervegsvurdering, samt eit par spørsmål der dei to temaa blei knytt saman. Progresjonen i intervjuet fekk intervjupersonane innsikt i før intervjustart. Deretter blei intervjuet sett av spørsmål som skulle sikre at intervjupersonen oppfylte dei seleksjonskriterane som var satt for oppgåva (Thagaard, 2018, s. 54). Samtidig som desse spørsmåla styrker relabiliteten til oppgåva, så var det og eit mål å stille spørsmål som intervjupersonen nokså enkelt kan svare på. Dette fordi det kunne bidra til at intervjupersonane blei mindre spent, og får ei kjensle av at dei klarar å

svare godt og slik sett meiste intervjuet (Thagaard, 2018, s. 101). Heilt til slutt blei det stilt eit opent spørsmål der eg spurde om kroppsøvingslærarane kunne snakke litt fritt og utan omgrepa, om kva dei gjer for at elevane skal trivast og lære i kroppsøvingsfaget. Det blei også spurt om det var noko kroppsøvingslærarane ynskte å leggje til om undervegsvurdering eller relasjonskompetanse, som dei følte dei ikkje hadde fått moglegheita til å sei gjennom intervjuet. Thagaard (2018, s. 101) legg vekt på at avsluttinga av intervjuet bør greie seg kring område som intervjupersonen kjenner at det er greitt å snakke om, derfor blei det valt å stille spørsmål der fagomgrep blei lagt til side, og dei kunne snakke fritt.

Ettersom pilotintervjuet tok om lag 45 minutt, så var det i dette spekteret eg informerte intervjupersonane om på forhand at intervjuet kom til å ta. Likevel blei det stort sprik i lengda på intervjuet, og dei landa på mellom 23 og 55 minutt. I det kortaste intervjuet var det nokon utfordringar med å få utdjupande svar, medan i dei lenger intervjuet så kom utgreiingar og eksempel frå eigen profesjonspraksis utan at eg trong å spørje om døme. I ein kvalitativ undersøking ynskjer ein å undersøke kva menneske tenkjer om tema, og då må ein vere førebudd på at det er stor skilnad i utgreiing og dermed lengde på svarea ein får frå dei ulike intervjupersonane (Thagaard, 2018, s. 102).

4.2.6 Transkripsjon

Etter at intervjuet var gjennomført blei det satt i gang med transkripsjon. Det vil sei prosessen der intervjuet skal gå frå munnleg til skriftleg form, og gjerast klar for analyse (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 204). Kvale og Brinkmann (2021, s. 204) forklarar at dette er ein krevjande prosess, og det er mange vurderingar og avgjersler ein må ta undervegs. Heile denne prosessen er ein fortolkingsprosess, og dei ferdigstilte transkripsjonane kan bli betrakta som dei grunnleggande empiriske dataa i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 204). Med utgangspunkt i hermeneutisk tradisjon vil det vere viktig å hugse at omsetjing frå munnleg til skriftleg form i utgangspunktet, berre kan svekke intervjusamtalene som er gjennomført. Dette fordi element som kroppsspråk og stemmeleie går tapt i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 205).

Det fyrste intervjuet som blei gjennomført, var også det fyrste eg transkriberte, og vidare følgde resten i kronologisk rekkjefylgje. Transkripsjonen tok mykje tid, men var likevel ein prosess som var svært interessant og slik som Kvale og Brinkmann (2021) skildrar, så er det ein tydeleg del av fortolkingsprosessen ettersom det gav meg moglegheita til å gjenoppleve

kvart av intervjuet. Samtidig valte eg å transkribere ord for ord, men utelet pauseord eller fyllord som «ehm», «mmm» og så vidare, ettersom det blei vurdert til at ikkje var relevant for dataa og ville heller ikkje svekke moglegheita for å svare på problemstillinga. For å sikre at transkripsjonen blir gjengitt korrekt, så måtte eg høyre alle delar av intervjuet fleire gonger. Det var stor skilnad på kor lang tid eg brukte på å transkribere dei ulike intervjuet, ettersom nokon intervjupersonar snakka tydeleg og langsamt, medan andre snakka fort og mindre tydeleg. Spesielt var det eit intervju eg brukte svært mykje tid på, nettopp av denne grunnen, at det til dels var vanskeleg å forstå kva som blei sagt. Likevel bidrog denne prosessen til at eg fekk arbeidd mykje med intervjuet og på den måten fekk ein god innleiande oversikt over dei seks intervjuet, noko som i seg sjølv kan bli sett som ein start på analysen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 206).

Eit anna val som blei gjort i transkripsjonen var å skrive den munnlege samtalen over til standardisert bokmål på fem av seks intervju. Dette valet blei gjort på bakgrunn av at bokmål var det skriftspråket som låg nærast desse intervjupersonane sine dialektar. Eit intervju blei valt å skrive ned på standardisert nynorsk ettersom dette skriftspråket låg nærast denne intervjupersonen sitt talemål. På denne måten kunne eg ta vare på så mykje som mogleg av det som faktisk blei sagt ordrett. Likevel er det munnlege språket menneske bruker for å kommunisere svært annleis enn det skriftlege. Derfor valte eg å fokusere på rettskriving, medan teiknsetting og ordstilling ikkje fekk like stort fokus. Alle desse språklege vala blei gjort for å kunne ta best mogleg vare på det som blei formidla under intervjuet (Dalland, 2018, s. 89).

4.3 Analyse av intervju

Etter gjennomført intervju og transkribering, blei innhenta datamateriale strukturert for å kunne fange opp dei funna som er mest relevant for masterprosjektet sin problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 206). Med bakgrunn i at dette prosjektet tar utgangspunkt i fenomenet relasjonskompetanse og undervegsvurdering, kan dette bli sett på som to hovudtema i prosjektet. Ettersom ein tematisk tilnærming til empirisk data peiker på tema som tidlegare er nemnt i prosjektet, så blei dette det mest hensiktsmessige valet for å undersøke oppgåva sin problemstilling (Thagaard, 2018, s. 171). Konkret tyder dette at dei to fenomenet, undervegsvurdering og relasjonskompetanse blei bestemd gjennom deduktiv tilnærming, som hovudkategoriane i temaanalysen (Thagaard, 2018, s. 154). Samtidig er det

ut frå fenomenologien viktig å hugse at ein gjennom intervjuet ynskjer å forstå fenomen ut frå intervjupersonen sin livsverd og synspunkt. Eg måtte derfor vere open for at nye perspektiv eller uforutsette tema og synsvinklar ville kunne kome fram gjennom intervjuprosessen og analysen. Desse kategoriane kan derfor kome fram gjennom ein meir induktiv tilnærming, der mønstre i intervjudataen dannar kategoriane (Thagaard, 2018, s. 154). Det kan blant anna tenkast at omgrep som motivasjon, læringsmiljø og vurdering kjem opp som viktige tema i analyseprosessen. Ved å ta i bruk ei temaanalyse i fortolkinga av intervjumateriale vil det både gi moglegheit til å få ein god oversikt og forståing av kvart individ sine opplevingar av hovudtema for prosjektet, men samtidig gi moglegheit for å sjå på likskap og ulikskap mellom intervjupersonane sine oppfatningar av fenomena som blir undersøkt (Thagaard, 2018, s. 152). Hensikten med å ta i bruk temaanalyse i prosjektet var at ein då kan kategorisere og gå i djupet på dei temaa som synes å vere mest sentrale for å kunne svare på problemstillinga. Sjølv om prosjektet har som mål å finne ut korleis dei ulike kroppsøvingslærarane manifesterer sin relasjonskompetanse gjennom undervegsvurdering, så er det interessant å samanlikne deira svar. Gjennom kategorisering av tema kan ein enklare få oversikt over svara og spørsmåla som tar for seg noko av det same. Noko som vil kunne gje større innsikt i kva som er den felles oppfatninga av relasjonskompetanse gjennom undervegsvurdering (Thagaard, 2018, s. 171).

Etter at alle intervjuva var transkribert tok det eit par veker før eg las gjennom transkripsjonen på nytt. Samtidig som eg las gjennom markerte eg med blå markeringstusj dei sitata og avsnitta som ved fyrste gjennomlesing verka interessante med tanke på å svare på problemstillinga. I tillegg streka eg under setningar, der eg såg samanheng med litteratur lagt fram i kapittel 2.0 – Kontekst og tidlegare forskning. Vidare blei transkripsjonen lest fleire gonger, og eg baserte kategoriseringa på både intervjuguiden sine tema, og mønstre som kom fram i intervjudataa gjennom analysen. Det vil sei at eg både hadde ein deduktiv tilnærming til kategoriane ettersom problemstillinga mi tar for seg to hovudfenomen; relasjonskompetanse og undervegsvurdering. Men òg ei induktiv tilnærming ved å sjå kva for tema eller kategoriar som kom fram gjennom analysing av intervjuva (Thagaard, 2018, s. 154). Ettersom undervegsvurdering er ein essensiell del av problemstillinga i oppgåva fann eg til slutt eit funn knytt til eigenvurdering, eit funn knytt til elevmedverking og målsetting. Vidare peikte det seg ut to kategoriar gjennom analysen av intervjuva, som eg ikkje hadde sett for meg på førehand. Det eine var knytt til skriftlege eller munnlege undervegsvurderingar, og

det andre var liten tid til arbeid med undervegsvurdering. Ut frå analysen enda eg derfor opp med fire kategoriar i diskusjonen. Desse blei:

- Kroppsøvingslærarane har ulik grad av vissheit knytt til korleis lærar-elev-relasjon verkar inn på eigenvurdering
- Fleirtalet av kroppsøvingslærarane arbeider bevisst med elevmedverking og målsetting for å auke elevane sin motivasjon til læring
- Fleire av kroppsøvingslærarane føler seg plikta til å gi skriftlege undervegsvurderingar, sjølv om dei synest munnlege fungerer best
- Einigheit blant kroppsøvingslærarane om at det er for liten tid til arbeid med undervegsvurdering

Å vere open for at det kunne kome fram uforutsette tema i analysen, gjorde at eg måtte gå tilbake til kapittelet om kontekst og tidlegare forskning, gjennom det ein kallar ein abduktiv tilnærming. Denne tilnærminga vektlegg at empiri som kjem fram i analysen bidrar til å utvikle teorigrunnlaget (Thagaard, 2018, s. 184). For at empirien som kom fram i analysen skal kunne belyst, var det avgjerande å utvikle konteksten. Temaa blir presentert og drøfta i kapittel 5.0 – Resultat og diskusjon.

4.4 Truverdigheit

Gjennom kvalitativ forskning vil det vere viktig å vurdere truverdigheita til oppgåva. Dette blir gjort ved å sjå på omgrepa *reliabilitet*, *validitet* og *overføringsevne*. Reliabilitet og validitet er knytt til korleis ein har gått fram i prosessen med å hente inn data i eit forskingsprosjekt, og er derfor avgjerande for å kunne vurdere truverda til prosjektet. Validiteten er knytt til korleis forskaren tolkar data som er henta inn (Thagaard, 2018, s. 189). Reliabiliteten skal sei noko om innhentinga av data blir gjort på ein slik måte at funna i prosjektet er truverdige og pålitelege (Thagaard, 2018, s. 187). Medan overføringsevna er knytt til om dei resultatata som er funne i dette prosjektet vil kunne vere relevant også i andre samanhengar (Thagaard, 2018, s. 194).

4.4.1 Validitet

Validiteten til eit forskingsprosjekt dreier seg kring gyldigheita til prosjektet, og korleis dataa blir tolka. Validiteten vil derfor vere knytt til om dei funna som er gjort, gjennom tolking av innhenta data og empiri, faktisk reflekterer det som er undersøkt (Thagaard, 2018, s. 189).

Derfor er det blant anna viktig at intervjuguiden blir utvikla på ein slik måte at spørsmåla som blir stilt er relevante for å kunne finne svar på problemstillinga. Ein kan ha eit godt strategisk utval, men utan dei rette spørsmåla i intervjuguiden, så får ein ikkje den dataa ein treng som forskar for å kaste lys over prosjektet sin problemstilling (Dalland, 2018, s. 60).

Transparens eller gjennomsiktighet blir derfor eit viktig omgrep når ein skal vurdere validiteten til oppgåva. Dette vil greie seg kring at alle delar av prosjektet blir skildra i oppgåva. Det vil derfor vere relevant å skildre både den teoretiske ståstaden for oppgåva, og grunngi forskaren sine grunnleggande haldningar som er bakgrunn for fortolking (Thagaard, 2018, s. 189). Ettersom dette er ei kvalitativ undersøking der hermeneutikken ligg til grunn, vil analysen av innhenta data vere med i tolkinga av dei fenomena som blir studert (Dalland, 2018, s. 47). Validiteten seier derfor noko om tolkingane som blir gjort, og om dei er gyldige ovanfor den røynda som har blitt studert. Derfor vil validiteten kunne styrkast gjennom å vere transparent gjennom å dokumentere kvart steg i analyse- og tolkingsprosessen av innhenta data (Thagaard, 2018, s. 189). For å styrke validiteten og gyldigheita av mitt masterprosjekt, har eg etter beste evne prøvd å vere transparent i prosessen. Dette har eg vore gjennom ein tydeleg gjennomgang og skildring av dei metodiske vala som er gjort for oppgåva. Intervjuprosessen har fått ein stor plass i metodedelen, saman med ei grundig skildring av analysen av innhenta datamateriale.

4.4.2 Reliabilitet

Omgrepet reliabilitet viser til om eit forskingsprosjekt kan bli gjentatt av ein annan forskar og få dei same resultata, dersom dei same metodane blir brukt. I kvantitativ forskning blir dette knytt til omgrepet *repliserbarheit*, som tyder at resultata kan reproduserast. Det er viktig å poengtere at i kvalitative forskingsprosjekt er ikkje *repliserbarheit* noko ein prøver å oppnå (Thagaard, 2018, s. 187). Nettopp fordi kvalitativ forskning med utgangspunkt i fenomenologi og hermeneutikk ynskjer å finne svar på korleis enkeltmenneske oppfattar og opplev dei fenomena som blir undersøkt. Det er derfor ikkje mogleg å få nøyaktig dei same resultata, sjølv om eit anna prosjektet bruker akkurat den same framgangsmåten (Thagaard, 2018, s. 36). I kvalitativ forskning dreier derfor reliabilitet seg meir kring forskingsprosjektet sin truverdighet, og kan styrkast gjennom konkrete skildringar av framgangsmåte og metode som er valt for å hente inn datamateriale. For at masterprosjektet skal vere transparent, vil det vere viktig at metodedelen er ein direkte gjengiving av framgangsmåten i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 188). I dette kvalitative masterprosjektet vil det bli gjennomført intervju for å finne

seks kroppsøvlingslærarar sine subjektive oppfatningar og meiningar, og derfor vil det ikkje vere mogleg å gjennomføre eit tilsvarande prosjekt med dei same resultatane. Reliabiliteten i dette masterprosjektet vil derfor vere knytt til korleis arbeidet er gjort, og i kva grad intervjuaren har innverknad på resultatane (Thagaard, 2018, s. 187). Eit tiltak som er forsøkt å gjere i dette masterprosjektet er i arbeidet med intervjuguiden, og førebu spørsmål som unngår å leie intervjupersonen mot eit svar, men heller stille opne spørsmål som gjer at intervjupersonen svarar ut frå sin eigen livsverd. I tillegg fekk eg testa dette i pilotintervjuet. Vidare er alle delar av intervjuprosessen med utval, rekruttering, gjennomføring av intervju og analyse av intervju blitt gjort greie for i metodedelen. Her har eg for å styrke truverda til prosjektet forklart korleis eg har sikra anonymitet for deltakarane i prosjektet, og korleis eg har behandla dataa i etterkant av intervjuet. Reliabiliteten blir dermed knytt både til kvaliteten på innhenting av data, og korleis forskaren bruker data og vidareutviklar denne. Derfor har kontekst noko å sei for utviklinga av data (Thagaard, 2018, s. 188). Noko som kan bli knytt til hermeneutikk, som vektlegg både kontekst og *dobbel hermeneutikk* som element ein må ta med i fortolkinga av innhenta data (Thagaard, 2018, s. 38; Dalland, 2018, s. 47).

4.4.3 Overføringsevne

Overføringsevne er knytt til om den tolkinga som blir gjort av resultatane i dette prosjektet kan vere relevant i andre samanhengar (Thagaard, 2018, s. 194). Utvalet i ei undersøking er derfor viktig for å kunne sei noko om funna som er gjort gjennom tolkinga er relevant også i andre situasjonar. I ei kvalitativ undersøking med få deltakarar som denne, vil det ikkje vere eit mål å skape overføringsevne til andre situasjonar. Etersom oppgåva ynskjer å forstå relasjonskompetanse gjennom undervegsvurdering, vil målet vere å forstå korleis kvar av dei seks kroppsøvlingslærarane manifesterer fenomenet relasjonskompetanse ut frå deira ståstad (Thagaard, 2018, s. 36). Etersom det kunn er seks kroppsøvlingslærarar i denne undersøkinga, vil det i liten grad vere eit mål om overføringsevne. Likevel kan det tenkast at kroppsøvlingslærarane som deltek i prosjektet kan sjå overføringsevne til andre sosiale samanhengar (Thagaard, 2018, s. 194). Blant anna underviser alle lærarane i andre fag i tillegg til kroppsøving, noko som gjer at dei sjølv kan sjå overføringsverdi mellom relasjonskompetansen i faga dei underviser. Så sjølv om ein ikkje kan sei at det er overføringsevne til andre samanhengar, kan ein likevel kunne få ei oppfatning av korleis relasjonar spelar inn på undervegsvurderingspraksisen til desse seks kroppsøvlingslærarane.

4.5 Etiske omsyn

I kvalitativ forskning er det eit viktig etisk prinsipp at intervjupersonane aldri skal oppleve at å delta i eit forskingsprosjekt gjer noko personleg skade for dei (Thagaard, 2018, s. 114). Derfor er det viktig at etiske omsyn ligg som bakteppe under heile forskingsprosessen (Thagaard, 2018, s. 113). Etersom dette masterprosjektet treng å rekruttere kroppsøvingslærarar på ungdomsskule og vidaregåande for å kunne svare på problemstillinga, så vil personvernopplysingar bli handtera. Sikt skriv at: «*En personopplysning er enhver opplysning som kan knyttes til en person, enten direkte eller indirekte – ved at man sammenstiller forskjellige opplysninger*» (Sikt, 2023). I tillegg til informasjon om namn og e-postadresse, så skal lydopptakar, i form av ein app på telefonen, og pc bli brukt for å ta opp og lagre intervjuet. Og når slike opplysningar skal handterast er prosjektet meldepliktig (Dalland, 2018, s. 237). Derfor blei det sendt søknad til Sikt for godkjenning av prosjektet, allereie før eg starta rekrutteringsprosessen av intervjupersonar. Søknaden kom i retur som godkjend etter kort tid (Vedlegg 2). Då kunne eg setje i gang med neste steg i arbeidet å rekruttere intervjupersonar. Dette blei gjort ved å sende ut informasjonsskriv (Vedlegg 1) til aktuelle vidaregåande- og ungdomsskular, for å finne og rekruttere kroppsøvingslærarar til intervju. Rekrutteringsprosessen står det utfyllande om i kapittel 4.2.2 - Rekruttering av intervjupersonar.

Då dei seks kroppsøvingslærarane var rekruttert fekk dei tilsendt eit informasjonsskriv (Vedlegg 1), som inneheld all informasjon naudsynt for å få innblikk i kva prosjektet skal undersøke, og korleis databehandlinga skal gå for seg. Informasjonsskrivet er ein mal henta frå søknaden i Sikt, og tar også for seg rettane intervjupersonen har både før, under og etter intervjuet (NESH, 2021). Dette for at intervjupersonen skal kunne ta eit veloverveigd val om å ta del i intervjuet. Når eg fekk positivt svar blei samtykkeerklæringa sendt til intervjupersonane på e-post, slik at det kunne lesast gjennom før intervjudagen. Samtykkeerklæringa blei valt å gjere både skriftleg og munnleg, der den skriftlege skjedde før oppstart av intervju, medan den munnlege skjedde under opptak. Det skriftlege samtykket tar utgangspunkt i, og heng saman med informasjonsskrivet. Medan gjennom det munnlege samtykket er det eg som intervjuar som gir ei kort oppsummering av informasjonsskrivet, og deretter får bekrefte at intervjupersonen har forstått kva intervjuet handlar om og korleis det vil bli handtert. Det blei òg lagt vekt på å informere om rettane intervjupersonen har til å trekkje seg under eller i etterkant av intervjuet (NESH, 2021).

Under intervjuet blir etiske omsyn knytt til blant anna spørsmåla og korleis dei blir stilt. Thagaard (2018, s. 113) vektlegg viktigheita av å unngå for personlege og nærgåande spørsmål, dette for å ivareta intervjupersonen sitt privatliv. I oppstartsdelene av intervjuet, blei det presisert at det ikkje var noko gale svar, og at det er kroppsøvlingslæraren sine oppfatningar og opplevingar av dei ulike temaa som er det oppgåva er interessert i å undersøke (Thagaard, 2018, s. 89). Derfor sa eg meg som intervjuar aldri ueinig eller i mot intervjupersonen i deira svar. Dette kunne både krenka intervjupersonen, men òg tilliten til meg som intervjuar (Thagaard, 2018, s. 114). Avslutningsvis blei det spurd om intervjupersonen ynskte å leggje til noko meir kring tema, og eventuelle andre spørsmål intervjupersonen hadde knytt til intervjuet eller databehandlinga (Thagaard, 2018, s. 101).

Kvart intervju, med både notat og opptak blei koda med eit kjennemerke, med tala frå 1 til 6. På den måten unngjekk eg som intervjuar å ha personopplysningar om intervjupersonen lagra på min datamaskin (Thagaard, 2018, s. 24). Slik blei det òg enkelt å halde oversikten over intervjuet i transkripsjonen, og seinare i analysen av intervjumateriale. Gjennom transkripsjonen blei det brukt mykje tid på å sørge for at det munnlege intervjuet blei gjort om til skriftleg form så likt det faktiske intervjuet som mogleg. Transkripsjonen blei det gått nærare inn på kapittel 4.2.6, og det blir derfor ikkje gått vidare inn på her.

5.0 Resultat og diskusjon

I denne delen av oppgåva skal empirien bli diskutert i ljøs av kontekst og tidlegare forskning. For å kunne svare på oppgåva si problemstilling; *korleis manifesterer seks kroppsøvingslærarar sin relasjonskompetanse gjennom undervegsvurdering?* vil eg fyrst kort presentere dei seks kroppsøvingslærarane. Deretter vil eg diskutere dei fire hovudfunna i oppgåva:

- *Kroppsøvingslærarane har ulikt grad av vissheit knytt til korleis lærar-elev-relasjon verkar inn på eigenvurdering*
- *Fleirtalet av kroppsøvingslærarane arbeider bevisst med elevmedverking og målsetting for å auke elevane sin motivasjon til læring*
- *Fleire av kroppsøvingslærarane føler seg plikta til å gi skriftlege undervegsvurderingar, sjølv om dei synest munnlege fungerer best*
- *Einigheit blant kroppsøvingslærarane om at det er for liten tid til arbeid med undervegsvurdering*

5.1 Presentasjon av intervjupersonane

Eg har gjennom intervjuprosessen og arbeidet med analysen gitt intervjupersonane tal frå 1 til 6, men frå no vil intervjupersonane få tildelt fiktive namn, då dette kan bidra til å skape betre flyt for lesarane av oppgåva. Fiktive namn vil i tillegg sikre deira anonymitet gjennom oppgåva. Eg kjem til å presentere eit samandrag av introduksjonsspørsmåla stilt i intervjuguiden, slik at lesaren skal kunne få eit inntrykk av intervjupersonane som har deltatt i prosjektet. All informasjon er anonymisert. Sitata i presentasjonen er plukka ut på bakgrunn av kva lærarane sjølv sa dei var spesielt opptatt av underevs i intervjuet, eller sitat som utpeikte seg knytt til kategoriane i analysen.

Geir har arbeida med kroppsøvingsfaget på same vidaregåande skule i over 30 år, og har dermed lang praksiserfaring i ryggsekken. Gjennom mange år som lærar på vidaregåande skule har han arbeida med fleire ulike læreplanar opp igjennom sine yrkesaktive år. Geir underviser både vg1 og vg2 yrkesfaglege klasser, og studieførebuande vg1 i kroppsøving, i tillegg underviser han andre fag på skulen. Han seier at han er opptatt av å: «(...) *prøve å skape en god dynamikk, god tone og gode holdninger*» for sine elevar.

Morten er i tidleg 30-åra og ferskare i læraryrket. Han har undervist i kroppsøvingfaget i fem år, kunn på same vidaregåande skule. Morten starta dermed sin karriere då LK06 framleis var gjeldande. Han underviser både yrkesfaglege og studieførebuande klasser i kroppsøving. I tillegg underviser han også andre fag på vidaregåande. Morten er engasjert i diskusjonen knytt til tidsbruk og underevgsvurdering. Han seier at det er: *«(...) bare det at en gjerne skulle hatt litt mere tid til det».*

Sigve er i midten av 30-åra, og underviser yrkesfag og avsluttande klassar i studieførebuande i kroppsøving. Han har undervist i kroppsøvingfaget i 7 år totalt på både ungdomsskule og VGS. Det er på vidaregåande Sigve arbeider no. Samtidig som intervjupersonen har kroppsøving, underviser han også andre fag dette skuleåret. Ut frå samtalen verkar han opptatt av å tilpasse seg elevane og elevgruppa han har. Sigve fortel at han har ei tanke om at lyst må kome frå eleven sjølv: *«Du kan ikke trykke lyst nedover hodet på noen. Du kan trykke plikt og tvang, men lyst må komme innenfra. Så tilbake der vi begynte, okei, hva liker vi faktisk å drive med, hva syntes vi er gøy?».*

Gro er ei dame som nettopp har runda 60 år, og er saman med Geir den læraren med lengst erfaring frå undervisning i skulen. Ho har undervist kroppsøvingfaget av og på, i over 30 år. Størsteparten av sin tid som lærar har ho vore på ungdomsskulen, men har også undervist på vidaregåande. Inneverande skuleår er det 8. klasse og 10. klasse ho har i kroppsøving. I tillegg har ho elevane i tre andre fag dette skuleåret. Ho seier sjølv at:

Jeg er veldig opptatt av at de skal føle at de får til ting ut fra ståstedet sitt. Hvor er framgangen din? Nei, ikke sammenlign deg med dem, her er du – du har fått til masse i dag, nesten er foroverrulle, kjempesprang!

Kjersti er ei dame i 30-åra, som har arbeida med kroppsøvingfaget på ungdomsskulen i underkant av 10 år. Ho har berre arbeida med kroppsøving på ungdomsskulen, der ho i tillegg underviser i tre andre fag. Dette skuleåret er det 9. klasse ho har i kroppsøving. Når Kjersti snakkar om kor bevisst ho er på å skape gode relasjonar med elevane sine kjem det fram at det på ein måte er ubevisst:

(...) for det handlar om å trivast i yrket og ha ein bra dag saman med, eg då som jobbar med ungdommar. Le med dei og lage gode pausar, og gode brot i det faglege.

Og då bygger du ein relasjon som du profitterer på i faget også, og ikkje minst i kroppsøving.

Emil er ein mann i midten av 30-åra, som er kroppsøvingslærer på vidaregåande. I tillegg til kroppsøving underviser han breiddeidrett. Han har arbeida med kroppsøvingsfaget på vidaregåande i overkant av 10 år, og har både yrkesfag og studieførebuande klasser dette skuleåret. Han snakkar om relasjonskompetanse som eit verktøy «(...) som er avgjørende for å oppnå gode rammer for undervisning og vurdering». I forlenginga av dette er han veldig opptatt av «(...) det å møte de på andre arenaer, andre fag og friminutt (...)», for å kunne skape en god relasjon med mange elevar i et lite fag som kroppsøving.

5.2 Kroppsøvingslærarane har ulik grad av vissheit knytt til korleis lærar-elev-relasjon verkar inn på eigenvurdering

Eigenvurdering er skildra i Rundskriv Udir 2-2020, §3-10, som å; *Delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og fagleg utvikling*. Denne forma for vurdering skal få elevane til å reflektere kring eigen læringsprosess, slik òg djupnelæringsomgrepet skildrar (Utdanningsdirektoratet, 2019). Alle dei seks kroppsøvingslærarane i dette prosjektet bruker eigenvurdering når dei har perioder med eigentrening, men utanom dette så er det nokså ulik praksis i både praktisk gjennomføring, og hyppigheit av denne forma for undervegsvurdering. Gro og Kjersti gjennomfører eigenvurdering etter kvart tema gjennom skuleåret, medan Emil og Sigve gjer det etter periodar der dei føler det passer godt inn. Til dømes når elevane arbeider med noko sjølvstendig og har satt eigne mål for perioden. Eigenvurdering kan uavhengig av framgangsmåte bli kopla til autonom motivasjon, gjennom forståing og eigarskap til aktiviteten som blir gjort (Kristiansen & Berntsen, 2021, s. 16). Det er skilnad i kor stor vissheit lærarane har på autonomi, men blant anna Emil nemner dette som ein konkret grunn til at han gjennomfører eigenvurdering ofte. Morten bruker derimot eigenvurdering litt meir sporadisk, og ikkje minst som ein måte å utvikle eigen undervisning og profesjon. Han fortel blant anna at dersom han syntes timen har vore dårleg, så hender det han ber elevane sende han ei kort eigenvurdering, som melding på Teams. Morten fortel vidare at det hender at det er skilnad mellom opplevinga han har, og elevane sin oppleving av ein time: *«Det er ikke alltid det samsvarer med min... og da blir det en runde på det neste gang, med litt forventninger. Vi hadde for eksempel en crossfit-økt hvor vi ikke var så fornøyd med innsatsen, men elevene var veldig fornøyd.»*

Kjersti har prøvd ulike metodar for undervegsvurdering, og pleier saman med Gro å ha eigenvurdering etter kvart tema gjennom skuleåret. Dei gjer det på den måten at elevane skal gjennomføre og levere inn ei eigenvurdering før dei får vurdering frå læraren. Kjersti seier at ho:

(...) synest det er vanskeleg å gjere eigenvurdering slik avkryssingsvis, så eg gjer det litt mindre på den måten. Eg gjer meir at dei skal tenkjeskrive ein eigevurderingsbit no, kontra slik eg har gjort dei siste fem åra. Samtidig så er jo den avkryssings-eigenvurderinga nyttig i dialogen om korleis dei oppfattar seg sjølv.

Tenkjeskrive forstod eg som eit refleksjonsnotat, der eleven skal fatte seg i korthet kring korleis timane har fungert, eller vore gjennom eit tema. Kjersti varierar bruken mellom slike tankeskriv og avkryssingsskjema, men har ikkje eit klart skilje på når ho gjer kva.

Vidare nemner Kjersti at eigenvurderinga er nyttig i dialog med eleven, for å kunne forstå korleis dei oppfattar seg sjølv. Emil seier derimot at han bruker eigenvurdering for å skape eigarskap og autonomi for elevane gjennom dei temaa som klassa held på med i kroppsøving. Han er opptatt av at elevane skal leggje sine egne primissar, der læraren har ei rettleiande rolle: «(...) jeg er bare en støttespiller på veien mot et selvvalgt mål, om det er en karakter eller et delmål, for å kunne oppnå det de ønsker til slutt». Emil er innom både eigenvurdering og målsetting gjennom denne måten å gjennomføre undervegsvurdering på. Å sjå læraren som ein rettleiar framfor eit styrande læringsbilete, kan ein knytte opp mot Vygotsky sin *proskismale utviklingssone*. Noko som blir forklart som sona mellom det eleven kan meistre på eiga hand, og det eleven kan få til med hjelp frå ein lærar (Bråten, 1996, referert i Imsen, 2020, s. 200). Emil vel å støytte elevane sine, og gje dei moglegheita til å setje egne mål for ulike tema. Han ynskjer å rettleie elevane for at dei skal kunne kome nærare målet dei sjølv har satt. Individuell målsetting kan imøtekomme Vygotsky sitt syn på at born er ulike og har kvart sitt utgangspunkt. Noko som òg vil sei at den ytterste ringen i utviklingssona er flytande og varierar mellom elevar (Imsen, 2020, s. 201). Parallellt med dette støytter denne forma for undervegsvurdering opp under Forskrift til opplæringslova (2006, §3-10), som seier at undervegsvurdering skal brukast til å tilpasse opplæringa for elevar. Ved at elevane får velje nokre av måla sine og vere med på bestemme vegen mot å nå dei, så vil opplæringa bli tilpassa kvar elev sitt utgangspunkt for læring.

Som nemnt bruker Kjersti og Gro eigenvurdering på svært lik måte, men ser begge utfordringar med nettopp det å få eleven til å reflektere, eller til å vurdere seg sjølv med utgangspunkt i mål frå aktuelle styringsdokument. Begge lærarane bruker eigenvurderinga som grunnlag for ein dialog med elevane, og som tidlegare nemnt leverar elevane inn eigenvurdering før dei får tilbakemelding frå lærar. Både Gro og Kjersti vektlegg at dei ikkje rekk å snakke med alle elevane kvar gong, men vel å samtale med dei elevane der dei ikkje er einige om vurderinga. Eigenvurdering blir med denne metoden ein måte for lærarane å bli kjend med elevane. Kven av elevane er sjølvkritiske og kven har høg sjølvtilitt. Gro synest elevane er gode på eigenvurdering, men likevel at det er fleire som er for strenge med seg sjølv:

(...) Jeg vet ikke om de er redde for å bli skuffa, eller tenker at nå safer jeg. Men da tar jeg det; jeg ser her at du skriver at du var dårlig på utholdenhet, hvorfor gjør du det? Du ga jo alt du, og du ga deg ikke, hvorfor er du dårlig da?

Å hjelpe elevane til å forstå og sjå eigen utvikling er det fleire av lærarane som nemner at er ein viktig del av undervegsvurderinga dei gjer i faget. Black og Wiliam (1998) sin studie om VfL har lagt mykje av grunnlaget for vurderingssynet me har i norsk skule i dag (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dei la vekt på at eigenvurdering og refleksjon er viktig for læringa til elevar, og i tråd med dette vil det vere viktig å hjelpe elevane til å forstå og sjå eigen utviklingsprosess. Sigve bruker relasjonskompetansen sin til å gje elevane undervegsvurdering som bidrar til motivasjon til læring. Han fortel om at for han så handlar undervegsvurdering om å:

«(...) fokusere på hva eleven kan og får til, og prøve å skape en form for mestring. Å hjelpe med å se framgang syntes jeg er en viktig greie i det. «Jeg kan ikke spille volleyball» Nei, men for to uker siden så var du redd for ballen, nå er du ikke det. Det er bra, da har vi kommet en vei, det må vi fortsette med.»

På bakgrunn av det Gro og Sigve nemner i sitata over kan ein igjen sjå til Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori og den *proksimale utviklingssona*. Ein kan forstå eigenvurdering som den innerste av dei to sirkane i denne utviklingssona, som er kva eleven forstår og meistarar utan hjelp og støytte. Altså eleven sin oppfatning og forståing av gjeldande mål for undervisninga. Medan den ytterste sirkelen er den forståinga og utviklinga eleven kan få til

med ein støyttande lærar, som hjelper eleven å reflektere kring eiga utvikling (Bråten, 1996, referert i Imsen, 2020, s. 200). Ved å hjelpe eleven til å reflektere, og prøve å bidra til at eleven i større grad forstår kva som skal vurderast i kroppsøvningsfaget vil læringa kunne bli større. Dette er på mange måter det eigenvurdering handlar om ut frå §3-10 i Rundskriv Udir-2-2020, der refleksjon blir nemnt som ein viktig faktor for både undervegsvurdering og djupnelæring. Under kjenneteikn a, blir refleksjon over eigen læring og vurdering forklart som ei forutsetning for dei tre andre kjenneteikna på undervegsvurdering. Altså at eleven sin evne til å forstå korleis vurdering, læring og utvikling heng saman er ei forutsetning for at dei skal kunne forstå kva som blir venta av dei, og vidare korleis dei skal bruke kunnskap om meistring og rettleiing for å auke kompetansen sin i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020, Del II Underveisvurdring). Dette kan ein sjå i samanheng med Overordna del i LK20, som skildrar at for å bidra til djupnelæring for elevane må forventingane vere tydelege (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Emil og Sigve vel å leggje opp undervisning der elevane i stor grad får bestemme delmål, som er konkretiserte mål under dei overordna kometansemåla i LK20. Dei som lærarar kan i denne prosessen vere støyttespelarar på vegen mot det bestemde målet. Suldo et al. (2009) skildrar karaktertrekk hos lærarar som gir god støtte til sine elevar, og det er blant anna å få dei til å forstå og erfare meistring. Emil og Sigve kombinerar gjerne målsettingsarbeid med eigenvurdeing for å gjere det konkret og forståeleg for elevane kva dei skal bli vurdert etter, og på den måten kan oppnå meistring. Sigve fortel at han meiner han som lærar må vere på tilboddsida, og spele på lag med elevane for å kunne skape trivsel, læring, motivasjon og meistring som gjer at elevane kanskje ynskjer å ta vare på helsa si i vaksen alder. Vidare forklarar Sigve at dette er ein god veg inn i å danne ein god relasjon med elevane, nettopp fordi elevane føler at dei blir høyrte. Å få lov til å erfare meistring er i tråd med det Suldo et al. (2009) seier om å vere ein støttande lærar. Dette forklarar òg Bråten (1996, i Imsen, 2020, s. 200) om *Den proksimale utviklingssona* til Vygotsky. I pedagogisk samanheng kan ein støyttande vaksen vil kunne hjelpe ein elev til å utvikle seg. Sigve har etter innføringa av LK20 testa ut eit ferdighetsprosjekt, der elevane skal få utvikle ein sjølvvalt konkret fysisk ferdigheit. Prosjektet går ut på at elevane skal velje ut ein fysisk ferdigheit som dei skal lære seg. Det er alt frå:

(...) å sjonglere, til å ta salto, og alt midt i mellom. Der elevene skal vurdere seg selv etter hver time; dette fikk jeg til, neste gang håper jeg å få til dette, og dette skal jeg øve mer på til neste gang. En sånn enkel tilbakemelding til hver time.

Dette prosjektet kan bidra til elevar sin autonome motivasjon, ettersom dei får velgje sjølv kva dei skal lære seg og slik sett òg kva dei skal bli vurdert i (Kristiansen & Berntsen, 2021, s. 16). Samtidig får elevane reflektere over eigen vurderingsprosess ved å gjennomføre eigenvurdering etter kvar time. Sjølv om fleire av lærarane bruker eigenvurdering i undervisninga, så var det få som nemnte at relasjonskompetansen var viktig i denne delen av underevgsvurdering. Fleirtalet meinte at relasjon ikkje var så viktig i eigenvurdering, eller at det var essensielt i framover- og tilbakemeldingar, og slik sett kan tolkast til at det er mindre viktig i eigenvurdering. Likevel var det to av lærarane som stoppa opp, og tenkte nøye gjennom koplinga mellom relasjon og eleven sin eigenvurdering. Sigve tenkjer i ytterste konsekvens at:

(...) hvis relasjonen er så dårlig at den kan gå utover selvbilde og oppfattelse av egen kompetanse og ferdigheter og så vidare, så kan jo det gå utover en eigenvurdering selvfølgelig. Kanskje også i andre enden, hvis du er fryktelig kompis. Det krever jo øvelse og læring, å lære å vurdere seg selv godt også, og i den læringa der kreves det en god relasjon. Å vurdere seg selv godt på en fornuftig måte.

Kjersti knytter også relasjon til korleis eleven vurderar seg sjølv. Likevel svarar ho fyrst at relasjonen mellom lærar og elev ikkje har noko å sei for eigenvurderinga viss ein ser på det heilt firkanta sett, men vidare seier ho at: «(...) den har kanskje ei betyding for korleis dei føler seg i faget og korleis dei opplever meistring, og slik sett har betyding for eigenvurderinga likevel».

Både Kjersti og Sigve legg vekt på at dersom relasjonen er veldig dårleg, så kan relasjonen på den måten bidra til eit dårleg sjølvbilete for eleven. Samtidig som ein dårleg relasjon kan gjere at ein elev aldri får kjenne på meistring. Dette kan ein knytte opp mot at lærar-elev-relasjonen verkar direkte inn på eleven sin motivasjon, trivsel og læring (Federici & Skaalvik, 2015). Dersom eleven ikkje har trivsel, så vil òg læringa bli begrensa. Sigve nemner dårleg sjølvbilete som ein negativ konsekvens av ein dårleg relasjon. Medan Kjersti peiker på at lærar-elev-relasjonen har noko å sei for eleven sin moglegheit til å oppleve meistring, dersom

relasjonen ikkje er god. Ho opplev at ein dårleg relasjon i verste fall kan gjere at eleven ikkje føler seg bra i timane, og slik sett ikkje vil kunne oppleve meistring. Dette kan sjåast i samanheng med det Federici og Skaalvik (2015) fann om at *emosjonell støyte* frå læraren er den forma for støyte som er sterkast knytt til elever sin sjølvoppfating og meistring. *Emosjonell støyte* handlar om korleis elever kjenner på å bli verdsatt og respektert for den dei er av læraren sin (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 223). Ut frå dette synspunktet vil det vere viktig for læraren å kunne vise eleven at han eller ho blir verdsatt og respektert, fordi det vil kunne bidra til betre sjølvoppfating og meistring. Nordenbo et al. (2008, ss.71-72) forklarar at relasjonskompetansen til læraren handlar om å ha interesse for elevane sine gjennom å vise toleranse, respekt og empati. Samtidig blir relasjonskompetansen kopla direkte opp mot elever sin motivasjon og autноми. Black og Wiliam (1998) fann ei kopling mellom eigenvurdering og elever sin meistring, ut frå det som er sett på i dette avsnittet vil det derfor kunne tenkast at relasjonskompetansen læraren innehar i møte med sine elevar vil kunne verke inn på eigenvurderinga dei gjer, gjennom sjølvoppfating og oppleving av meistring.

Kroppsøvingslærarane som blei intervjuet til denne oppgåva viser seg å ha ulik praksis når det gjeld eigenvurdering for sine elevar. Det er også stor skilnad i kor stor vissheit dei har på korleis relasjonar verkar inn på eigenvurdering. Mitt inntrykk er at lærarane i mitt utval bruker relasjonskompetansen sin gjennom undervegsvurderingane dei vel å gjennomføre. Enten i forkant av eigenvurdering, med tanke på korleis og kvifor dei skal ha ein eigenvurdering, men også i etterkant, med tanke på korleis dei bruker informasjonen dei har fått inn gjennom eigenvurderinga med tanke på å styrke eleven sin kompetanseutvikling. Morten bruker undervegsvurdering som ein måte å justere seg sjølv og elevane i undervisningssituasjonar han ikkje er nøgd med. Medan Emil og Sigve er opptatt av å skape autnom motivasjon gjennom eigarskap til aktiviteten. Gro og Kjersti bruker eigenvurdering konsekvent etter kvart tema gjennom skuleåret, noko som gjer at elevane blir godt trent i eigenvurderingar, samt at lærarane blir godt kjend med elevane gjennom samtalane dei har i etterkant. Kommunikasjonen mellom lærar og elev er òg viktig fordi mange elevar, slik Gro og Sigve peiker på treng hjelp til å sjå sin eigen framgang i utviklingsprosessen. Å vere ein lærar som viser *emosjonell støyte* overfor sine elevar vil ut frå det Skaalvik og Skaalvik (2014), og Federici og Skaalvik (2015) seier vere ein viktig faktor for at elevane skal trivast, lære og oppleve meistring i kroppsøvingsfaget. Ut frå dette vil god eller dårleg relasjonskompetanse kunne kome til syne gjennom eigenvurdering.

5.3 Fleirtalet av kroppsøvingslærarane arbeider bevisst med elevmedverking og målsetting for å auke elevane sin motivasjon til læring

Alle kroppsøvingslærarane i dette prosjektet er einige om at alle elevar og klassar er ulike, og at same undervisningsopplegg ikkje fungerer på alle, og slik sett at variasjon er viktig. Likevel synest fleire det var vanskeleg å forklare kva relasjonskompetanse er, og kva det er dei gjer i arbeidet med denne lærarkompetansen. Ettersom relasjon er knytt til motivasjon, læring og trivsel kan det tenkast at kroppsøvingslærarar med ein god relasjon til sine elevar kan bidra til motivasjon, som aukar læringa gjennom høg innsats i faget (Federici og Skaalvik, 2015).

Under forklarar Kjersti at arbeidet med relasjonar og relasjonskompetanse for ho på ein måte er ubevisst, for det handlar om å trivast i yrket: *«(...) og ha ein bra dag saman med, eg då som jobbar med ungdommar. Le med dei og lage gode brot i det faglege. Då bygger du ein relasjon, som du profitterer på i faget, og ikkje minst i kroppsøving».*

Emil ser på relasjonskompetanse, og det å prøve å danne gode relasjonar til elevane sine som eit verktøy: *«(...) som er avgjørende for å oppnå gode rammer for undervisning og vurdering. At man har den tryggheten, at man føler at man kan prate til dem. Det handler mye om tillit og respekt».*

Når dei seks kroppsøvingslærarane skal forklare omgrepet relasjonskompetanse er dei innom tryggleik, god tone, respekt og det å forstå eller kunne setje seg inn i eleven sin situasjon. Noko som er omgrep ein kan knytte til kjenneteikna på kva god relasjonskompetanse er; å vise interesse, toleranse, empati og respekt for eleven. Desse eigenskapane er funne at kan bidra til å skape motivasjon til læring for elevar (Nordenbo, et al., 2008, s. 71-72). For å kunne bidra til motivasjon til læring, må lærarane ut frå dette sikre at dei har ein god relasjon til sine elevar. Lærar-elev-relasjonen blir danna gjennom mellommenneskeleg samspel, og for ein kroppsøvingslærar handlar ikkje det berre om samspelet i gymsalen, men òg elles på skulen (Mausehaug & Kostøl, 2010, s. 232). Geir og Emil er svært bevisst på å treffe elevane ofte nok, for å kunne skape ein god relasjon. Emil underviser mest i kroppsøvingsfaget, som er eit totimarsfag på både ungdomsskulen og vidaregåande, og meiner dette er avgjerande for å kunne lære å kjenne elevane. Han seier at han prøver å:

(...) påse at jeg treffer de oftere enn de to timene i uka. Det bli litt avgjørende, kroppsøving er jo sånn at du kan risikere å ha en klasse med 30 elever to timer i uka. Da er det ganske knallhardt, hvertfall innenfor rimelighetens grenser å danne en

relasjon som er god da. Så da er det å møte elevene på andre arenaer, andre fag, friminutt og den typen her.

Fleire av lærarane nemner at arbeidet dei legg ned i oppstarten av eit nytt skuleår er viktig for å danne gode relasjonar til nye klassar. Geir seier blant anna at han er nøye på å lære namna til elevane tidleg på hausten, slik at han har eit namn å knytte til ansikta:

(...) det trur jeg skaper gode relasjoner mellom elev og lærer. Du kan hilse på de i gangene, du kan hilse på de i kantina, du kan si noen ord, også er det med på å skape en relasjon til elevene. Det er ikke bare noe som skjer i timen, det er det som skjer like mye utenfor gymsalen eller utenfor timen.

Det er kjend at gode relasjonar bidrar til best mogleg læring for elevar (Skårderud & Sommerfeldt, 2008; Federici & Skaalvik, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2014; Suldo, et al., 2009; Nordenbo et al., 2008). Derfor kan det vere interessant å knytte relasjonskompetanse til overordna del §3-3 i læreplanen, som sier at vurdering i fag skal bidra til lærelyst (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). Dei seks kroppsøvingslærarane vektlegg litt ulike strategiar i høve til å leggje til rette for å skape, eller bidra til lærelyst hos elevane. Likevel er dei knytt teitt saman gjennom eit fokus på kva som skapar lyst hos elevane. Kjersti, Emil, Sigve og Geir peiker på at elevane skal få kjenne på meistring, og det å kunne få gode opplevingar gjennom å vere i fysisk aktivitet. Kjersti ynskjer at elevane skal få halde på med aktivitetar dei kan halde fram med på eiga hand. I tillegg peiker ho på helseaspektet gjennom å prøve og gi elevane gode opplevingar med å vere i fysisk aktivitet. Slik at det kan bidra til at elevane kanskje ser nytta i eit lengjer perspektiv, enn å kunn måtte prestere på ein fotballkamp i nær framtid. Dette kan koplast til kjerneelementet *bevegelse og kroppsleg læring* i delen *Om faget* i LK20, der det står at elevane skal få: «(...) *reflektere over og tenkje kritisk om samanhengane mellom bevegelse, kropp, trening og helse*» (Kunnskapsdepartementet, 2019). For sjølv om Kjersti ynskjer å gje elevane gode erfaringar med å vere i fysisk aktivitet, så er ho også klar over og viss om at det ikkje alltid utelukkande er behageleg å vere i aktivitet. Likevel legg Kjersti vekt på at for ho handlar lærelyst om å gje elevane sine eigne erfaringar:

(...) slik at dei kan kjenne at; det var litt godt, eller det var litt bra, eller det var riktig å pushe seg, slik at dei tørr å gjere det igjen. Det er jo slik med idrettslege aktivitetar at

ein må ha kjend på behaget, for elles vil det berre vere ubehaget. Den erfaringa er på ein måte eit mål å gje dei då. Slik at dei tørr å drive med det i framtida også.

I delen om *Faget sin relevans og sentrale verdiar* i LK20, står det at kroppsøvfingsfaget skal bidra til livslang rørsleglede (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ut frå det Kjersti seier om helseaspektet, viser at det verkar som ho har fokus på denne verdien i læreplanen. Det å få elevane til å sjå ein større samanheng enn berre det å vere god på fotballkampen i morgon kan koplast til målet om livslang rørsleglede. Omgrepet kan koplast til lærelyst, som vurdering i fag skal bidra til (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). Morten, Sigve og Emil bruker tid i oppstarten av haustsemesteret for å bli godt kjend med elevane sine, både munnleg og skriftleg. Dei bruker denne prosessen både som ein forventingsavklaring, og for å finne ut av kva elevane likar å gjere i kroppsøvfingsfaget. Arbeidet med dette kan ein sjå i samband med å prøve å skape eit inkluderande læringsmiljø, som er noko Vinje, Haugen og Skrede seier at er ein del av relasjonskompetanse i kroppsøvfingsfaget (Vinje et al., 2021, ss. 92-93). Under er det henta ut eit sitat frå Morten der han fortel om korleis han gjennomfører ei spørjeundersøking på starten av skuleåret, for å finne ut av kva elevane likar og ikkje likar å gjere, samt kva dei synest er vanskeleg i kroppsøvfingsfaget. Han presiserar at det sjølvsagt er aktivitetar og metodar dei må gjennom med bakgrunn i kompetansemål i læreplanen, men at:

(...) når vi for eksempel skal jobbe med et eller annet spesielt tema, å velge noe som de fleste syntes er ålreit pleier å ha en effekt på motivasjonen og hele pakka, òg at de får være med å bestemme. I kroppsøving hos oss så blir jeg overraska om det er noen som føler at de ikke får være med å bestemme.

Morten jobber aktivt med elevmedverking, og seier han blir overaska dersom elevane han underviser ikkje meiner dei blir høyrte. I overordna del i LK20 blir det peika på at god vurderingspraksis byggjer på at elevar både får lov til å delta i læringsarbeidet, men òg at det er viktig at dei faktisk vert høyrte for at læraren skal kunne klare å tilpasse opplæringa og bidra til djupnelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne strategien for elevmedverknad, vil òg kunne verke som motiverande for elevane. Ved at elevane får vere med på å danne primissane for korleis eit skuleår med ulike tema skal sjå ut, kan det bidra til autonom motivasjon gjennom at dei får større eigarskap til dei aktivitetane som blir gjennomført (Kristiansen & Berntsen, 2021, s. 16). Nettopp fordi dei har valt dei ut sjølv. Mykje av det same gjer Sigve når han startar opp med ein ny klasse på hausten. Han har ofte ein teoretisk

time i eit klasserom i den fyrste timen i skuleåret, der han snakkar med elevane om forventingar og standardar for året. Samtidig som han også prøver, slik Morten forklarar, å finne ut kva elevane likar og ikkje likar å gjere i kroppsøvningsfaget. Sigve snakkar om å spele på lag med elevane i oppstarten, og har fokus på både elev-elev-relasjon, men også lærar-elev-relasjon: «(...) *Jeg begynner gjerne med aktiviteter og kompetansemål som omhandler samspill og gruppe og samarbeid. (...) Det blir enklere for meg, tror jeg, å bli en del av de gode relasjonene, når relasjonen mellom elevene er bra*».

Sigve sin refleksjon rundt både lærar-elev-relasjon, men også elevrelasjonar seg i mellom kan ein knytte direkte opp mot det som står skrive i *Faget sin relevans og sentrale verdiar*, om livslang rørsleglede. Det er fordi ein kan bidra til å skape livslang rørsleglede for elevar gjennom likeverd, samandling, medverking, danning og identitetsdanning (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ved å arbeide saman med medelevar, og få lov til å vere med å bestemme aktivitetar i faget, vil det kunne gjere at elevane kjenner seg likeverdige og samtidig vil samhandling med andre bidra til danning. Medverking og identitetsdanning kan vidare sjåast i samband med målsetting, og det å få lov til å påverke kva som skal vurderast gjennom sjølvsette mål. Vidare kan elevmedverking òg bidra til autonom motivasjon. Kristiansen og Berntsen (2021, s. 16) hevdar at større eigarskap til aktiviteten, vil gje auka innsats og meir engasjement. Under fortel Gro, på spørsmålet om korleis ho bidrar til lærelyst for sine elevar, om korleis ho motiverar sine elevar ved at dei får moglegheita til å ta egne val kroppsøvingstimane. Sitatet er henta frå eit døme Gro kom med frå ein bakkeintervall med ungdomsskuleelevar, der elevane skulle bestemme egne mål for økta:

(...) Så sier jeg bestem deg på forhånd, hvor lenge tenker du at du skal løpe nå? 30 sekunder eller 90, hva er ditt mål? Eller holder det å gå raskt jamnt? Få elevene til å ta noen egne valg, altså at ikke jeg skal fortelle dem da. (...) Jeg tror de husker den økta som ganske ålreit, ikke på grunn av browniesen, men fordi de måtte ta noen egne valg. Hva greier du? Hva tror du at du greier? Noen kom etterpå og sa at de kunne klart mer. Okei, men de må kjenne litt på seg selv, og øves opp til å lære å kjenne hva de kan.

Kjenneteikna på undervegsvurdering punkt b) *Forstå kva dei skal lære og kva som blir venta av dei*, kan sjåast i samband med målsettingsarbeid (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10). Emil har på lik line med Morten og Sigve ein oppstarttime med nye klassar, men knytter

denne forventingsavklaringa direkte opp mot motivasjon, elevmedverking og å hjelpe elevane til å forstå kompetansemåla som ligg til grunn for faget. Emil seier at han både gjennomfører ei forventingsavklaring i plenum, munnleg. Men òg individuelt, skriftleg slik at alle skal få moglegheita til å bli høyrte og sei kva dei meiner. Noko som kan koplast til djupnelæringsomgrepet, som skildrar at forventingsavklaring og at elevane skal bli høyrte er viktig for å kunne tilpasse opplæringa til kvar elev (Kunnskapsdepartementet, 2017). Emil bruker denne prosessen som eit motivasjonsverktøy:

Det er jo et motivasjonsverktøy også, å prøve å få de involvert i faget. At de også er med på å planlegge faget, for det er jo ikke noen aktiviteter vi må gjøre, så da er det fint å treffe de på noe de liker. Sånn at vi på sett og vis blir et lag eller gruppe, som jobber mot det samme.

Leirhaug (2016, s. 80) har tidlegare adressert undervegsvurdering som eit motivasjonsverktøy. Han argumenterte for at dersom lærarane forstod dei moglegheitene VFL gav undervisning og vurdering, så vil det kunne bli nytta som eit pedagogisk verktøy som kan bidra til å lette på arbeidet til lærarane. Fleirtalet av kroppsøvlingslærarane som blei intervjuet i denne oppgåva bruker målsetting i nokon grad, for å fremje elevane si motivasjon til læring i faget. Morten, Sigve og Emil er som tidlegare nemnt svært bevisst i oppstarten av kvart skuleår på å arbeide systematisk med forventingsavklaring. Dei ynskjer å finne ut av kva elevane likar, og ikkje minst forklare kompetansemål og korleis elevgruppa bør arbeide saman for å få til gode vurderingar i lag. Nordenbo et al. (2008, s. 71-72) slår fast at relasjonskompetanse og regelleiingskompetanse er to av dei viktigaste eigenskapane ein lærar bør ha for å fremje elevane sin læring. I rapporten blir det forklart at: «*Læreren skal i relasjon til hele klassen (alle elever) besitte kompetansen å lede klassens undervisningsarbeide gjennom å være en synlig leder som over til oppøver elevene til selv å formulere regler og følge dem*» (Nordenbo et al., 2008, ss. 71-72). Vidare i rapporten blir desse eigenskapane knytt til å utvikle overordna mål, samt autonomi, motivasjon og fagleg læring. Med bakgrunn i dette kan ein kople forventingsavklaringane og målsettingsarbeidet Morten, Sigve og Emil gjer til relasjonskompetanse. Dei arbeider både med å byggje relasjonar på elevnivå når dei bruker skriftlege forventingsavklaringar på individuelt plan, og på klassenivå gjennom munnlege forventingsavklaringar i plenum. Etersom lærarane lar elevane vere med i planleggingsarbeidet av eit skuleår, og bruker målsetting som eit meir eller mindre bevisst motivasjonsverktøy slik at elevane kan setje seg konkrete delmål, så vil det ut frå Nordenbo et

al. (2008, ss. 71-72) kunne bidra til å skape motivasjon som fremjar fagleg læring. Noko som kan sjåast i samband med Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10 der det kjem fram at undervegsvurdering skal fremje læring.

Gro og Kjersti ynskjer å gje elevane ulike erfaringar med å vere i fysisk aktivitet, for slik Kjersti seier om idrettslege aktivitetar, så må ein ha: *«kjend på behaget, for elles vil det berre vere ubehaget»*. Både Kjersti og Gro arbeider med målsetting, men med ein annleis tilnærming enn Emil, Morten og Sigve. Gro er spesielt opptatt av å ansvarleggjere elevane sine til å ta eigne val, og setje eigne mål for timar eller periodar. Alle lærarane vektlegg det å byggje relasjonar og ha fokus på at alle elevar er ulike. Noko som i fylgje Kristiansen og Berntsen (2021, s. 16) kan legge til rette for at elevane aukar sin lærelyst og motivasjon til å yte i faget. Ved å leggje til rette for autonom motivasjon gjennom å involvere og leggje ansvar over på elevane i planlegging og gjennomføring av kroppsøvingstimar, vil ein kunne bidra til lærelyst, slik Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3 vektlegg. Det verkar som lærarane har ei oppfatting av at lærelyst er knytt til motivasjon, og at det derfor er viktig å finne ut kva elevane likar å halde fram med. Sigve oppsummerar dette på ein klar måte:

(...) når det handler om lyst, så må det komme fra en selv. Du kan ikke trykke lyst nedover hodet på noen. Du kan trykke plikt og tvang, men lyst må komme innenfra. Så da er i tilbake der vi begynte, okei, hva liker vi faktisk å drive med, hva syntes vi er gøy?

Elevane skal ut frå kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring* i delen *Om faget*, i LK20: *«(...) bli kjende med å vere i bevegelse åleine og saman med andre ut frå eigne interesser, intensjonar og føresetnader»* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Lyst til å halde fram med ein aktivitet i kroppsøvingsfaget, må vere knytt til kva eleven likar å drive med. Det er ikkje mogleg å tvinge lyst ned over hovudet på noko, som Sigve forklarar. At vurdering etter Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3 skal bidra til lærelyst, vil ut frå kjerneelementet måtte vere individuelt tilpassa. Alle elevar har sine eigne interesser for kva og korleis dei likar å arbeide i faget, samtidig som elevane har kvar sine føresetnader med sine begrensingar og moglegheitlar. Desse elementa kan bli knytt til aktivitetar og metodar i opplæringa faget. Gjennom å ta med elevane i planleggingsarbeid vil ein kunne finne interessane og føresetnadene til elevane. På den måten kan lærarane justere undervisningsopplegget sitt etter elevgruppa slik at flest mogleg av elevane kan få kjenne på lærelyst, eller motivasjon til

læring gjennom å delta i aktivitet som dei sjølv syntes er ålreit. Brattenborg og Engebretsen (2018, s. 98) hevdar at elevane må vere motiverte og aktive i læringsprosessen for at dei skal kunne lære. *Intensjonar* i kjerneelementet kan tolkast som kva for intensjonar elevane har for faget, altså kva dei har lyst å få ut av faget. Dette kan ein sjå gjennom det Emil forklarte vidare, om kvifor han bruker forventingsavklaring med sine elevar. Denne prosessen handlar blant anna om å finne ut kva eleven ynskjer å oppnå i faget. Emil forklarar at: «(...) *det er jo en summativ vurdering til slutt, med en eller annen karakter*».

Intensjonane for faget kan derfor bli knytt til målsettig, og vil kunne variere stort frå elev til elev. Summativ vurdering med karakter vil kunne vere motiverande for nokon elevar, medan demotiverande for andre (Brattenborg & Engebretsen, 2018, ss. 108-109). Derfor bør kanskje lærarane imøtekomme elevane og samtidig lære å kjenne dei ved å avklare forventingar angående både fagleg innhald med kompetansemål, men også målsettingsarbeid på individuelt plan.

5.4 Fleire av kroppsøvingslærarane føler seg plikta til å gi skriftlege undervegsvurderingar, sjølv om dei synest munnlege fungerer best

I Forskrift til opplæringslova §3-10 blir undervegsvurdering skildra som ei vurderingsform som skal bidra til at elevar skal kunne auke sin kompetanse i fag, og læraren skal gjennom dette fremje læring og tilpasse opplæringa til kvar elev. Tilbakemeldingar er knytt til kjenneteikn c på undervegsvurdering; *Få vite kva dei meistrar*. Medan kjenneteikn d) *Få rettleiing om korleis dei kan arbeide vidare for å auke kompetansen sin*, er knytt til det Leirhaug (2016) kallar framoverretta feedback, eller framovermeldingar etter Udir (Utdanningsdirektoratet, 2022). Kroppsøvingslærarane som er intervjuja i denne oppgåva bruker desse to omgrepa litt om kvarandre, nokon av lærarane snakkar om tilbakemeldingar på kva elevane kan betre seg på, medan andre bruker omgrepet framovermelding. Dette peiker på at dei to omgrepa er svært teitt knytt. Læraren skal tilpasse tilbakemeldinga til kvar enkelt elev sin læringsprosess, med både informasjon om kva eleven meistrar per dags dato, men også om korleis dei kan kome vidare i læringsprosessen. Slik sett verkar det som at kroppsøvingslærarane i dette prosjektet gir tilbake- og framovermeldingar i samanheng, og utan eit klart skilje mellom kjenneteikn c om; å få kjennskap til kva dei får til, og d; få rettleiing om korleis auke sin faglege kompetanse i §3-10 (Utdanningsdirektoratet, 2020, Del II Underveisvurdering). Derfor er det valt å slå desse to omgrepa saman i diskusjonen om

korleis lærarane bruker sin relasjonskompetanse i denne forma for undervegsvurdering. På spørsmålet om kva undervegsvurdering er forklarar Geir både framover- og tilbakemeldingar, som to faktorar som er avhengig av kvarandre: *«Undervegsvurdering er egentlig sånn at eleven skal få en pekepinn på hvor de står reint faglig, og hva de må gjøre for å kanskje ta et steg videre».*

Når Sigve skal forklare kva han legg i omgrepet undervegsvurdering, så forklarar òg han både bruk av framover- og tilbakemeldingar, som ein samla prosess, slik Geir gjorde. Dette viser også at desse to omgrepa i praksis er svært teitt knytt, og at den eine forma for undervegsvurdering er avhengig av den andre. Sigve fortel at for han gjeng det ut på ting ein kan gjere noko med framover, men då i ljøs av det som har skjedd før. Dette kan for eksempel vere: *«(...) om det er; dette ønsker jeg meg mer av fremover, men iallfall noen punkter som det går an å jobbe med og som eleven kan få til. Selvfølgelig da knyttet opp mot kompetansemål eller læringsmål, og mestring».*

Sigve sitt fokus på meistring og å setje arbeidsmål som eleven kan få til, kan bli forstått i ljøs av Rundskriv Udir-2-2020, der det står klart at meistring, læring og tilpassa opplæring er ein del av det undervegsvurdering skal brukast til. Samtidig som konkrete og realistiske mål, kan sjåast i samband med Hattie og Timperley (2007), som fann at tilbakemeldingar som inneheld konkrete arbeidsoppgåver var det som gav styrst læring for elevar, i motsetting til overflatisk ris og ros. Dei fann i tillegg at tilbakemeldingar som kjem i situasjonen er positivt. Derfor kan ein sjå det opp mot Black og Wiliam (1998) som presiserte at det er viktig at tilbakemeldingar har høg hyppigheit. Fleire av lærarane nemner at det er dei munnlege framovermeldingane, som skjer fortløpande i timen er dei som har høgast hyppigheit. Under er det henta ut eit sitat frå Geir der han skildrar korleis han bruker framover- og tilbakemeldingar. Geir er ein av dei som fortel at han gjennomfører undervegsvurdering munnleg: *«(...) Vi fant ut at vi ikke kan skrive tilbakemeldinger tre ganger i terminen på 200 elever, det er helt uaktuelt. De leser lite på det arket de eventuelt får, det er bortkasta papirarbeid».* Når Geir seier «vi», forstår eg det som sine lærarkolleagaer, som òg underviser kroppsøvingfaget på skulen han arbeider.

Kjersti bruker mest framovermeldingar, fordi fokuset skal vere på utviklinga til elevane. Likevel nemner ho at dersom noko går veldig bra eller nokon elevar har hatt stor utvikling, så må ho i tillegg leggje vekt på dette som ein tilbakemelding. Kjersti finn det på lik line med Geir lite hensiktsmessig å gje elevane tilbakemelding på ark, og ynskjer heller å samtale med

dei, sjølv om ho ikkje har tid til ei samtale kvar gong ho gjer elevane ein tilbakemelding. Dette gjer at ho synest samtalanane undervegs i timane er:

(...) meir verdifull den uformelle, men den er jo egentleg ikkje uformell, den er egentleg ganske formell og er ein del av undervisning og fag. Den er så verdifull fordi den lappar litt på at ein ikkje får så mange gode samtalar som ein skulle ynskje ein kunne ha»

Kjersti nemner både uformell og formell, når ho forklarar korleis ho bruker tilbake- og framovermeldingar. Den formative vurderinga kan bli assosiert med uformell vurdering (Imsen, 2020, s. 277). Undervegsvurdering skal etter Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10 vere: «(...) ein integrert del av opplæringa, og skal brukast til å fremje læring, tilpasse opplæringa og auke kompetansen i fag». Derfor vil ein ikkje kunne sei at ein summativ vurdering med kunn ein karakter er ein undervegsvurdering, fordi læraren då ikkje oppfyller kravet om at eleven skal kunne auke kompetansen sin. Det vil krevje ein formativ undervegsvurdering, for at eleven skal kunne få hjelp til å forstå korleis ein kan utvikle seg. Når Kjersti forklarar kring det ho kallar formell undervegsvurdering, har eg tolka det som dei undervegsvurderingane ho gjennomfører på eit kontor eller grupperom, der eleven er kalla inn til ein undervegsvurderingssamtale. Dei uformelle, slik eg forstod Kjersti, er dei som gjeng for seg fortløpande gjennom undervisningssituasjon i til dømes gymsalen. Likevel er undervegsvurdering: «All vurdering som skjer før avslutninga av opplæringa (...)» (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10). Formativ vurdering eller undervegsvurdering, vil vere ei form for kommunikasjon mellom lærar og elev, nettopp fordi eleven skal få moglegheita til å forstå korleis ein kan auke kompetansen sin i faget (Imsen, 2020, s. 277).

Sigve og Morten opplev også større hell med munnlege undervegsvurderingar, framfor skriftlege. Undervegsvurdering kan både vere munnleg og skriftleg, så på den måten kan læraren tilpasse vurderingsforma til kvar elev innanfor regelverket (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10). Både Morten og Sigve peiker på at elevane ikkje er van med å få tilbakemeldingar i undervisningssituasjon frå andre fag, og at dei derfor ikkje er klar over at dei får det fortløpande. Undervegsvurdering skal vere ein integrert del av opplæring i alle fag, likevel peiker Morten og Sigve på at det er den fortløpande vurderinga i kroppøvingfaget som skil seg frå andre skriftlege fag til dømes. Morten forklarar

undervegsvurdering nettopp på denne måten: «*Undervegsvurdering i kroppsøving er på en måte alt vi sier og viser i løpet av året*».

Morten fortel vidare at han har fått nokre klagar frå elevar som meiner dei ikkje har fått tilstrekkeleg undervegsvurdering. Han har derfor blitt meir bevisst på å kommunisere korleis undervegsvurdering fungerer, og då spesifikt i kroppsøvingsfaget. I Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-7 er det lovfesta ei samtale i halvåret der eleven skal få kjennskap til sin utvikling i fag, dette inkluderer kroppsøvingsfaget. Vidare står det i rundskrivet om individuell vurdering frå Udir om §3-12 i Forskrift til opplæringslova (2006), at halvårsvurdering er det faglærer som skal gjennomføre med sine elevar. Derfor blir det forstått at faglæraren skal gjennomføre ei halvårsvurdering men sine elevar, ettersom det er faglæraren som har styrst innsikt i sine elevar sin utvikling i sitt fag. Samtidig skal eleven ha jamn dialog med kontaktlærer (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-7). Trass i desse lovfesta samtalane, så fann FUSK-rapporten at ein av tre elevar ikkje meinte dei hadde fått den undervegsvurderinga dei hadde krav på, medan eit stort fleirtal av lærarane meinte dei gav tilstrekkeleg med undervegsvurdering (Vinje et al., 2023/2024, s. 46-47). Noko som speglar dei klagane Morten har fått frå nokon av sine tidlegare elevar, og viktigheita av å kommunisere med elevane om korleis dei blir vurdert i kroppsøvingsfaget.

Sjølv om lærarane er innafor regelverket når det gjeld undervegsvurdering og samtalar knytt til utvikling i fag, så er det likevel hyppige tilbakemeldingar som bidrar til auka læringsgevinst for elevar (Black & Wiliam, 1998). Sjølv om lærarar kunn er plikta til å samtale med elevane om utvikling ein gong kvart semester, så skal lærar og elev ha jamn dialog. Noko som kjem fram gjennom at undervegsvurdering har gått frå å vere «løpande og systematisk», til ein «integrert del av opplæringa» i LK20. Dette blir spegla i at undervegsvurderinga som blir gjort i tillegg til dei to halvårsvurderingane med talkarakter, både kan vere skriftleg og munnleg (Utdanningsdirektoratet, 2020, Del II Undervegsvurdering). Nettopp fordi læraren kan bruke den metoden som på best mogleg måte blir ein integrert del av opplæringsprosessen. I kroppsøvingsfaget kan det derfor tenkast at det blir mykje munnleg undervegsvurdering, ettersom faget er praktisk og elevane heile tida er i aktivitet. Ved å bruke munnlege tilbake- og framovermeldingar fortløpande i timen, vil det vere det som liknar mest på ordinær undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2020, Del II Undervegsvurdering). Samtidig som tilbakemeldingar direkte i situasjonen er det beste for elevar sin læring (Hattie & Timperley, 2007). Trass dette forklarar Sigve at han nesten føler

seg plikta til å gi skriftlege tilbakemeldingar til elevane sine, sjølv om han synest munnlege fungerer best:

Det er mest muntlig, noe skriftlig. Vurderinga i det faget her er jo et minefelt, så man føler man må ha gitt noe skriftlig og. Men jeg vet ikke om det er mer for at jeg skal kunne si; «se her, det har jeg skrevet til deg», enn om det gir noe mer eller mindre til eleven. For jeg tror nok at en muntlig tilbakemelding er enklere å forholde seg til, og man kan diskutere og man kan sikre at man skjønner hverandre. I en skriftlig tilbakemelding ligger det mye rom for misforståelser.

Sigve kjenner på ei kjensle av plikt, som ikkje er forankra i lovverket. Samtidig synest han at vurdering i kroppsøvingfaget er eit minefelt, noko som kan bli forstått som at det er vanskeleg å trække rett. Morten nemner òg at vurdering er vanskeleg i kroppsøving, ettersom faget både har få timar i veka, og mykje av undervegsvurderinga gjeng føre seg munnleg og fortløpande. Lærarane gjer ei avveging mellom kva dei opplev at dei er plikta til, og kva dei opplev som best for eleven sin læring. Sistnemnte kan ein sjå i samband med Spurkeland (2020, s. 15), som meiner at læraren bør ynskje å gjere elevane sine gode. Sjølv om læraren ynskjer å hjelpe eleven til å utvikle seg, så er det vanskeleg å setje ord på kva som er best for eleven. Både Morten og Sigve nemner at elevane ofte spør om korleis dei ligg an, spesielt i avgangsklassane. Samtidig kan det kome klagar på standpunktkarakter etter avslutta opplæring, noko blant anna Morten har erfart. Dette gjer at lærarane derfor kjenner på at dei bør ha fleire av dei undervegsvurderingane, som ofte gjeng føre seg utanfor gymsalen. Likevel ynskjer ikkje lærarane dette, ettersom meir formelle samtalar gjeng på kostnad av dyrebar undervisning i eit fag som kunn har to timar i veka. I tillegg synest fleire av lærarane at munnlege samtalar er betre enn skriftlege tilbakemeldingar, fordi det hindrar misforståing og ein kan sjå korleis eleven reagerer. Trass i dette kan ein på ein annan måte sei at dersom lærarane ikkje gjer det dei meiner er best for opplæringa og eleven, altså har munnleg undervegsvurdering både i timen og ein gong i halvåret, så vel dei å ikkje høyre på elevane sine ynskjer og dermed moglegheit til medverking på eigen vurdering. Det kan ut frå dette dermed tenkast at arbeid med å forklare elevane kva dei blir vurdert etter og korleis dei blir vurdert i kroppsøvingfaget vil gangne både læraren og eleven. Slik god vurderingspraksis vert skildra i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017).

At lærarane ynskjer å samtale munnleg med elevane sine, framfor å gi skriftlege tilbake- og framovermeldingar kan koplast til det sosiale samspelet mellom lærar og elev (Mausethaug & Kostøl, 2010, s. 232). Gjennom ei munnleg tilbake- eller framovermelding vil kroppsøvingslæraren ha moglegheit til å tolke kroppsspråk, sinnstemning og verbalspråk, for å kunne justere samtalen ut frå eleven sin modus. Dette kan koplast til omgrepet *mentalisering*, som greier seg kring evna til å forstå både sine egne og andre sine kjensler, tankar og motiv. Ser ein dette opp mot relasjon, så vil trygghet kunne gjere at eleven i større grad tørr å utforske tankar (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Trygghet i lærar-elev-relasjonen er vidare ein faktor som er peikt på at skal bidra til at elevar kjenner *instrumentell støtte* frå læraren, noko som verkar inn på motivasjon og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 223; Federici & Skaalvik, 2015). Kjersti fortel at ho ser an modusen og dagsforma til eleven når ho skal ha ein undervegsvurderingssamtale:

Eg bruker min relasjonskompetanse til å sjå an eleven, sjå an modusen. Er dette ein dag der du er klar for den informasjonen, eller må me halde oss til denne informasjonen. For då tenkjer eg at me er på lag, no kan me snakke om det vanskelege eller det lette, eller kva det skulle vere, men at eg bruker det mykje på den måten. (...) Du kan ikkje tolke ein eigenvurdering før du har ein god relasjon.

Kjersti sitt sitat peiker på at alle elevar er ulike, samtidig som dagsform og sinnstemning kan variere mellom dagane. Ho tilpassar tilbakemeldinga ho har planlagt å gi eleven ut frå korleis ho tolkar eleven sin sinnstemning. Gro nemner også korleis ho varierer mellom undervegsvurderingar ho gir til sine elevar, ho drar liner mellom undervegsvurdering og det å selje inn eit konsept, for alle elevar er ulike: «(...) på noen må du gå på noen veldig følelsesmessige tilbakemeldinger, andre må du være klinisk på».

Ingen elevar er like og skal derfor få undervegsvurdering som er tilpassa seg sjølv. Samtidig skal undervegsvurdering gå for seg som «ein integrert del av opplæringa» i fag (Utdanningsdirektoratet, 2020, Del II Underveisvurdering). Det vil sei at tilbake- og framovermeldingar som skjer i kroppsøvingstidane er ein del av vurderinga i faget. Og for at læraren skal kunne hjelpe elevane sine til å auke komepansen sin, slik Vygotsky skriv om *den proksimale utviklingssona*, der elevar vil nå lengjer ved hjelp av ein lærar som har større kompetanse dei sjølv (Bråten, 1996, referert i Imsen, 2020, s. 200). Vil det ut frå at alle elevar er ulike kunne tenkast at ein derfor bør skilje mellom kva for innhald det er i

undervegsvurderinga ein gir til dei ulike elevane eller gruppene. Spurkeland meiner at *utvikling* er knytt til god relasjonskompetanse, og ein lærar med god relasjonskompetanse kan sjå på elevane sitt kroppsspråk om dei er motivert eller demotivert for faget (Spurkeland, 2020, s. 193). Denne eigenskapen verkar det til at alle kroppsøvlingslærarane i denne oppgåva bruker i nokon grad. Dei tilpassar sin undervegsvurdering ut frå kven dei skal snakke med, men dei gjer det på ulikt vis.

God relasjon med eleven opplever fleire av lærarane at er naudsynt for å gi ein ærleg undervegsvurdering, som når fram til og blir forstått av eleven. Morten opplev at dess betre relasjon ein har til elevane, og dess betre ein kjenner dei:

(...) jo ærligere er de på styrker og svakheter, og jo lettere blir det da å kunne gi den tilbakemeldinga som de kanskje trenger for å gjøre det bedre på et eller annet vis. Om det er innsats eller om det er noen spesielle ferdigheter.(...) Alle er forskjellig, og alle har forskjellig behov. Ja, noe fungerer for meg, det fungerer kanskje ikke for deg.

Undervegsvurdering og relasjon blir av Morten knytt til både moglegheita læraren har for å kunne gi ein tilbakemelding som gjer at eleven kan utvikle seg, samtidig som det blir enklare for eleven å ha vissheit rundt svakheit og styrker. På den måten kanskje tar i mot og forstår tilbakemeldinga på ein betre måte. Kjersti opplev òg at relasjon er knytt til eleven sin forståing av undervegsvurderinga ho gir, og at relasjonen mellom lærar og elev er avgjerande for at undervegsvurderinga skal tolkast rett. Kjersti seier at ein: «*Tilbakemelding kan både misforståast og skape frustrasjon dersom ein ikkje har relasjon*». Ein annan nyanse kjem fram når Sigve forklarar korleis relasjon heng saman med tilbakemeldingar, dei er:

(...) verre å ta fra en du har en dårlig relasjon til, også en framovermelding. Hvis framovermeldingen eller et forslag til forbedring, eller hva du vil kalle det kommer fra en du ikke liker, så blir den som regel ikke tatt så godt imot.

Graden av forståing av undervegsvurderinga som blir gitt er knytt til kommunikasjonen mellom læraren og eleven. Vygotsky meinte språk var det viktigaste verktøyet for å kunne utvikle seg (Imsen, 2020, s. 197). Det var fordi han meinte utvikling i fyrste omgang skjer i møte med andre, og deretter på individuelt plan (Vygotsky, 1978, s. 57). Kommunikasjon mellom menneske er derfor ein essensiell faktor for å kunne utvikle seg. Spurkeland (2020, s.

19) skildrar kommunikasjon i dei fjorten dimensjonane som utgjer god relasjonskompetanse, deriblant blir *dialog (individ og gruppe)* og *tilbakemelding* nemnt spesifikt. Samtidig er relasjonskompetanse skildra som den viktigaste faktoren for å skape motivasjon til læring, og lærarar som viser interesse for eleven gjennom toleranse, empati og respekt innehar denne kompetansen (Nordenbo et. at., 2008, ss. 71-72). Ut frå dette vil ein kunne sjå for seg at ein elev med ein dårleg relasjon til sin lærar, ikkje føler at den blir sett eller vist interesse for. Samtidig kan ein tenkje seg at dersom eleven ikkje føler at læraren bryr seg, eller ynskjer å hjelpe eleven, så vil kanskje ikkje eleven tolke den tilbakemeldinga den får på ein god måte heller. I motsettfall kan gode dialogar med eleven bidra til motivasjon til læring, ettersom eleven då kan kjenne på at læraren bryr seg ved å vise toleranse, empati og respekt for eleven (Nordenbo et al., 2008, ss. 71-72). Noko som kanskje medfører at tilbakemeldinga blir tatt godt i mot.

Spurkeland definerar relasjonskompetanse som: «*ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker*» (Spurkeland, 2020, s. 19). For at ein lærar skal klare å reparere ein dårleg relasjon eller halde ved like ein god relasjon, vil verbal og non-verbal kommunikasjon vere avgjerande for å finne ut av kva eleven blir motivert av (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Geir underviser både yrkesfagsklassar og studieførebuande klassar i kroppsøving. Han opplever det Spurkeland skriv om at lærarar med god relasjonskompetanse kan sjå på sine elevar om dei er motiverte eller demotiverte for faget. Det vil sei at fleire elevar i yrkesfagsklassa til Geir har eit negativt kroppsspråk (Spurkeland, 2020, s. 193). Blant anna møter dei ofte i timen med tresko og arbeidsjakke. Sitatet frå Geir er eit konkret døme på korleis han bruker tilbake- og framovermelding når han ser forbetring, for å motivere yrkesfagselevar som i utgangspunktet ikkje er svært motivert for faget. Geir seier at viss han ser ein elev som startar å yte meir enn før, så må det bli anerkjent. Det kan vere små ting som:

*(...) at de har med seg gymklær til timen, og ikke kommer i vernebuksa og verneskoa.
(...) Det kan holde med at du bare gir tilbakemelding på at nå er det bra, du har tøy, du deltar mer i aktiviteten, du setter deg ikke så mye ned på benken, du oppfører deg ordentlig overfor de andre medelevene, det er ikke bare tull og tøys, du prøver faktisk å gjøre en innsats.*

Desse tilbakemeldingane gir Geir gjerne etter timen, med ein klapp på skuldra. I tillegg til å gi ein positiv tilbakemelding oppfordrar han eleven til å halde fram den utviklinga som er gjort, eller det steget som er tatt i riktig retning. I tillegg til å justere tilbake- og framovermeldingane til elevane, seier Hattie og Timperley (2007) at tilbakemeldingar fungerer best dersom læraren klarer å få elevane til å reflektere kring eigen læring, og unngå overflatisk ris og ros. Gro er svært opptatt av å få elevane til å reflektere sjølv kring aktivitetane som blir gjort i kroppsøvingstimane, og prøver å unngå tilbakemeldingar som kan bli oppfatta ironisk. Ho svarte dette på spørsmål om relasjon er like viktig i alle delar av undervegsvurdering:

(...) de mer spontane tilbakemeldingene, hvordan de blir gitt. Altså i dette faget må man være ekstremt forsiktig med ironi og sarkasme. (...) Altså sånn; «Flott forsøk det!» Også landa eleven to cm ut på lengdematta. Det er sånn, få de til å tenke selv. Det er ikke feedback som skal gå fra meg til dem; «merka du om det var noe som fungerte, eller hva var det som dikk det til å fungere så fantastisk bra akkurat nå?

Gro forklarar at ho ynskjer å få elevane til å reflektere i dei spontane undervegsvurderingane som kjem i løpet av kroppsøvingstimane. Dette koplaster til at læraren kan gjennom Vygotsky sin læringsteori hjelpe eleven å utvikle sin forståing eller sine evner (Bråten, 1996, referert i Imsen, 2020, s. 200). Ettersom djupnelæring òg vert kopla til forståing av omgrep og samanhengar gjennom refleksjon kring læringsprosessen, kan Gro sitt fokus på at elevane skal reflektere sjølv bidra til djupnelæring for sine elevar (Utdanningsdirektoratet, 2019). Noko som kan forklarast gjennom Vygotsky sin *proksimale utviklingszone*. Der læraren hjelper eleven til å utvikle sin kompetanse gjennom å skape refleksjon (Bråten, 1996, referert i Imsen, 2020, s. 200).

Det er skilnad på korleis dei seks kroppsøvingslærarane bruker undervegsvurdering, og korleis dei gir undervegsvurdering til sine elevar. Likevel er alle bevisst på at dei justerer seg etter kven elev eller elevmasse dei snakkar med. Ut frå funna i denne oppgåva ser det ut til at tilbake- og framovermeldingar er det som skjer hyppigast, og er det kroppsøvingslærarane legg mest vekt på. Gjennom intervjuet kjem det fram at lærarane føretrekker munnlege samtalar med sine elevar, og meiner dette er den mest hensiktsmessige måten å gjennomføre undervegsvurdering på. Dei opplev at elevane får styrst utbytte av munnleg undervegsvurdering, fordi det skapar mindre rom for misforståing. Likevel er Sigve og

Morten opptatt av å sikre seg mot eventuelle klagar på karakter, anten gjennom skriftleg dokumentasjon på vurderingar, eller ved å vere tydeleg på når dei gir tilbake- og framovermelding munnleg. I tillegg meiner Morten at det er enklare for ein lærar å gi ein tydeleg og riktig undervegsvurdering dersom lærar-elev-relasjonen er god. Det same nemner Kjersti om at ho ynskjer gode samtalar med sine elevar, og at det krevst ein god relasjon for å få til gode dialogar. I tillegg peiker Kjersti på at dei tilbake- og framovermeldingane som går for seg i timane er veldig verdifulle. Nettopp fordi det kan gjere opp for dei samtalane ho ikkje har tid til, men ynskjer seg med elevane.

5.5 Einigheit blant kroppsøvlingslærarane om at det er for liten tid til arbeid med undervegsvurdering

Intervjuguiden tok ikkje for seg spørsmål eller tema som var knytt til tidsbruk i arbeid med undervegsvurdering i kroppsøvlingsfaget. Likevel kom alle lærarane som blei intervjuet innom dette tema i løpet av intervjuet, noko som gjer at funnet er interessant, og kan ha noko å sei for korleis lærarane opplev å arbeide med undervegsvurdering. Det er ikkje den formative vurderinga, som tilbake- og framovermeldingar i timen lærarane nemner som utfordrande å finne tid til, men heller målsettingsarbeid og dei meir formelle samtalane kring fagleg utvikling. Det er skilnad i den praktiske gjennomføringa av desse samtalene. Nokon av lærarane tar samtalane i gymsalen, nokre varierer mellom gymsalen og kontoret, medan andre bruker konsekvent kontoret og skil mellom undervegsvurdering som skjer fortløpande i timen, og samtalane kring undervegsvurdering. I tillegg er det variasjon mellom lærarane om dei vel å bruke skriftleg, munnleg eller ein variasjon mellom dei to i undervegsvurdering. Sigve forklarar at han varierer i arbeidet med undervegsvurdering. Blant anna varierer han mellom munnleg og skriftleg undervegsvurdering, men at det er mest munnleg han bruker. Dersom han brukar munnleg, eller både munnleg og skriftleg undervegsvurdering, så er det ulikt frå gong til gong kvar han fysisk gjennomfører desse:

(...) Enten gjør jeg det i gymtimer eller underveis i timer som er satt av til mer; nå holder vi på med vårt eget, så prater jeg med dere underveis. Oftest er det sånn jeg løser det. Mer skriftlige tilbakemeldinger når det er type ting som skal leveres inn, for eksempel at det lages planer og at elevene får tilbakemelding og framovermelding på sånne ting.

Vinje fann i *Osloundersøkelsen* frå 2008 at kroppsøvlingslærarar i Osloskulen syntest kompetansemåla var for breie og at arbeidet med å konkretisere desse var tidkrevjande. Noko dei opplevde bidrog til at dei ikkje fekk rettleia sine elvar på ein god nok måte (Vinje, 2008, s. 35). I 2008 hadde Kunnskapsløftet LK06 nettopp blitt implementert i skulen. Noko som naturleg nok kan tenkast at bidrog til diskusjon og usemje kring korleis dei nye kompetansemåla skulle tolkast. Ettersom LK06 ikkje hadde blitt brukt over ein lengjer periode på tidspunktet for *Osloundersøkinga*, kan det ha vore vanskeleg for lærarane å uttrykke nøyaktig kor gode eller dårlege dei syntest at dei nye kompetansemåla var. Likevel peika fleirtalet av lærarane i *Osloundersøkelsen* på at dei meinte LK06 hadde for breie kompetansemål. Dette kan betraktast i ljøs av dataa innhenta i dette prosjektet, ettersom nokon av lærarane som blei intervjuva nemnte at LK20 har endå breiare kompetansemål enn før. Emil seier blant anna at han ser at LK20 gir han moglegheiter han ikkje hadde ved LK06. For sjølv om han kan synest at vurdering i kroppsøvlingsfaget er vanskeleg, med tanke på mange elevar og liten tid, så treng han ikkje inn å styre timane like mykje som før. Derfor kan han i større grad få oversikt over elevane, fordi han ikkje må vere ein del av aktiviteten heile tida. Kompetansemåla i LK20 er utarbeida for å vere breie, nettopp for å gi lærarane stor friheit i korleis dei ynskjer å leggje opp undervisninga. Samtidig fylgjer det med ein del ansvar knytt til dette (Utdanningsdirektoratet, 2021). Emil seier at han synest dei breie kompetansemåla hjelper han til å gjere gode undervegsvurderingar av elevane sine, trass at faget er lite:

(...) i større grad etter ny læreplan kan jeg la elevene utforske og jobbe litt mer på egenhånd, sånn at man får litt mer overordna perspektiv på økta. Man trenger ikke inn å styre så mye i økta, man kan gi de mer åpne oppgaver, som de skal løse i fellesskap. Og så har man et helikopterperspektiv på det, og da er det lettere å gå inn å gjøre den undervisvurderinga, fordi man får et mye større overblikk. I stedet for at jeg skal stå å være øvingsbilde, eller instruere veldig mye, så tenker jeg at jeg prøver å komme meg opp i det perspektivet oftere for å kunne gi gode tilbakemeldinger.

Emil prøver å kome seg opp i helikopterperspektivet for å sikre at han ser alle elevane sine. Helikopterperspektiv som omgrep forstod eg som ein måte for læraren å flytte seg ut i eit ytre perspektiv eller fugleperspektiv, der læraren kan observere korleis elevane arbeider åleine eller saman om arbeidsoppgåvene som ligg for timen. Denne moglegheita til å gi elevane utforskande og opne oppgåver, utan at han skal vere det deduktive læringsbilete gir han denne

moglegheita i større grad etter innføringa av LK20. Dette synet på undervegsvurdering kan bli knytt til relasjonskompetanse gjennom at elevane får lov å utforske og slik sett medverke til opplæringa, ettersom dei får finne ut av mange aktivitetar og metodar delvis på eigenhand, noko som kan styrke den autonome motivasjonen gjennom eigarskap til aktiviteten (Kristiansen & Berntsen, 2021, s. 16). Samtidig vil det vere mogleg for læraren i eit helikopterperspektiv å sjå om elevane har eit positivt eller negativt kroppsspråk, og slik sett høg eller låg motivasjon i timen (Spurkeland, 2020, s. 193). Dersom læraren kjenner eleven sin vil læraren då kunne gi eleven ei tilbake- eller framovermelding, som er individuelt tilpassa eleven sin motivasjon. Brattenborg og Engebretsen (2018, s. 106) forklarar at læraren bør bruke seg sjølv for å styre motivasjonen til eleven i positiv retning. Vidare blir det poengtert at motivasjonen verkar direkte på aktiviteten i faget, derfor vil det vere viktig å kunne kjenne elevane sine godt nok til å gi gode undervegsvurderingar. Emil opplev at han får gitt gode undervegsvurderingar når han klarer å få større oversikt over elevane gjennom økta.

På denne måten imøtekjem han også Forskrift til opplæringslova §3-10, som skildrar at undervegsvurdering skal integrerast i opplæringa. Ut frå denne formuleringa bør undervegsvurdering ikkje bli skilt frå vanleg undervisning, men bli brukt der det passar seg slik (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10). Ein slik integrering av undervegsvurdering i undervisninga vil kunne spare inn tid på undervegsvurderingsarbeidet. På mange er det dette Emil gjer. Likevel er det ikkje bestandig han kjem seg opp i dette perspektivet, og legg fram at han ser at det kan vere utfordrande å sikre at alle får like stor grad av rettleiing og hjelp til å utvikle seg ettersom det er stor forskjell på kor ekstraverte eller introverte elevane er. Derfor nyttar han seg i tillegg av fastsette samtalar for å sikre at han får snakka godt med alle elevane. Det verkar som Emil synest det er vanskeleg å vite om han treff alle elevane i like stor grad, og då spesielt om han når alle frå oppstart på hausten til den fyrste undervegsvurderingssamtalen. Han fortel at i den delen: *«(...) er vel relasjon ganske avgjørende. (...) Hvordan skal man sørge for at alle får den samme veiledninga? De er jo veldig forskjellige, noen prater jo mye og er ivrig på en måte.»*

Kroppsøvingfaget er eit totimarsfag på ungdomsskulen og vidaregåande skule. I 10. klasse, VG2 yrkesfag, og VG3 studieførebuande er faget avsluttande med ein standpunktarakter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Morten og Sigve poengterer at dei kjenner på eit press frå elevane som skal ha standpunktarakter om å ha ein undervegsvurderingssamtale allereie rundt haustferietider. Noko lærarane opplev at både er vanskeleg med tanke på at ein kanskje

har mista nokre timar til oppstarten av skuleåret. Kanskje har eleven vore sjuk ein gong, og då har dei plutselig ikkje sett eleven så mykje, og heller ikkje i fleire tema. Derfor kjenner dei på at grunnlaget for å gje ein undervegsvurdering er litt tynt så tidleg i skuleåret. Sigve fortel at det ikkje er til å stikke under ein stol at vurdering er ein tidkrevjande jobb:

(...) også kommer man etter høstferien også er du mer eller mindre påtvinget å ha en underveisvurdering, også har du hatt fire, fem timer med et eller annet, og du veit knapt navnet på halvparten en gang. (...) Så det er en utfordring rett og slett å ha nok både tilbakemeldinger og framovermeldinger, nok å prate om gjerne, nok å vurdere. Ofte kan man føle at man er på litt tynt grunnlag, så det handler jo om faget og hvilken plass det har.

Sigve nemner her undervegsvurdering, og det blir her forstått som ein undervegsvurderingssamtale. Morten nemner òg at mange timar forsvinn til undervegsvurdering. Spesielt i 3. klasse på vidaregåande der faget er avsluttande ynskjer elevane å få vite korleis dei ligg an ganske tidleg i skuleåret, allereie rundt haustferien. Sjølv om lærarane ikkje må ha meir enn ein samtale kring utvikling med elevane i halvåret, så er det fleir som gjer dette oftare (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-7). Morten illustrerer den same utfordringa med den tredjeklassen han har dette skuleåret. Klassa har mista tre gonger med kroppsøvingstimar allereie i oktober: «(...) også skal de miste to til fordi jeg skal prate med dem. Det er ikke helt bra, men det er sånn man må gjøre det hvis man skal få tid til alt».

I tillegg til at faget er lite, så kjem det fram at kroppsøvingslærarane som er intervjuja i denne oppgåva, opplev at dei må ha samtalar med elevane sine fleire gonger i året. Kjersti og Gro føler dei må ha samtalar med elevane framfor kvar elev sin utviklingssamtale, som er to gonger i halvåret, i tillegg til å snakke med elevane føre semesterslutt. Dette blei forstått som samtalar faglærer og elev skal ha i framkant av at kontaktlærer skal gjennomføre ei utviklingssamtale med eleven, etter Forskrift til opplæringslova §3-7. På same måte som Sigve, kan det verke som Kjersti og Gro tolkar paragrafen dit hen at det er kontaktlærer som må gjennomføre dei fastsette utviklingssamtalane. I Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-7, står det at eleven har: «(...) rett til jamnleg dialog med kontaktlærer eller instruktør om sosial utvikling og anna utvikling». Medan halvårsvurderinga i faga er det faglærer som skal gjennomføre med sine elevar, to gonger i halvåret (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-12). Likevel kjem det fram frå Gro og Kjersti at dei gjennomfører undervegsvurderingssamtalar

fleire enn to gonger i halvåret. Denne kjensla av plikt for å ha hyppigare undervegsvurderingar enn det som er lovfesta, blei òg nemnt av Morten og Sigve. Noko som tyder på at lærarane opplev at dei er pålagt å ha fleire samtalar kring vurdering, enn det dei faktisk er.

I tillegg fortel lærarane at det å ha fleire samtalar med elevane også krev mykje tid. Kjersti underviser på ungdomsskulen, og synest samtalanane med elevane er viktig for å kunne snakke godt med dei kring utvikling. Likevel synest ho det er vanskeleg å finne tid til dette. Ho nemner at ein av grunnane til at det er vanskeleg å finne tid til undervegsvurderingssamtalar, er fordi ho ikkje kan forlate elevane i gymsalen. Medan Morten forklarar at han har diskutert eit dilemma med kollegaene sine knytt til når og kvar han skal gjennomføre undervegsvurderingssamtalanane på skulen der han jobbar. Spørsmålet han stiller seg er i hovudsak knytt til om han skal bruke kroppsøvingstimar, fritimane til elevane eller andre fag sine timar til å gjennomføre slike samtalar. Morten seier at han har om lag 200 elevar i kroppsøving dette skuleåret, og seier at han må:

(...) sette av ganske mange timer for å få gjort unna 200 elever. Også passer det ikke helt, så må noen gjøre ferdig en norskoppgave, også må de gjøre sånn, også... Så vi har vel ganske ofte her satt av en eller to økter i kroppsøving hvor vi tar en runde.

At vurderingsarbeid i kroppsøvingsfaget er tidkrevjande er alle lærarane einige om. Det kjem fram i funna at lærarane opplev det som utfordrande å finne tid til å gjennomføre undervegsvurdering ettersom kroppsøvingsfaget er så lite. Samtidig som dei ikkje kan stele timar frå andre fag, for som Morten seier så har ikkje elevane før- og etterarbeidstid, slik som lærarane. Kjersti synest det er vanskeleg å skulle forlate elevar åleine i gymsalen for at ho skal ha samtalar med dei. Vidare er fire av lærarane, Gro, Sigve, Emil og Kjersti tydelege på at dei ofte tar dei «formelle» samtalanane på eit grupperom eller kontor. Når lærarane bruker ordet formelle, så blei dette forstått som dei samtalanane som ikkje skjer fortløpande gjennom undervisninga. Slik sett er kanskje ikkje desse samtalanane ein integrert del av undervisninga, slik Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10 legg fram at undervegsvurdering skal vere. Tidsbruk og oppfatning av pålagt hyppigheit av undervegsvurdering verkar som har stor moglegheit for tolking. Dette kan sjåast i samanheng med FUSK-rapporten, som peiker på at det vil vere viktig å finne ei felles forståing av omgrepet undervegsvurdering. Fordi det kan

sjå ut som det både er ulik oppfatning av omgrepet mellom lærarar, men også mellom lærar og elev (Vinje, et al., 2023/2024, s. 62).

Samtidig som alle lærarane er innom at undervegsvurdering tar mykje tid, så nemner Sigve og Morten at det kan vere utfordrande å vite om ein som lærar har nok vurderingsgrunnlag til samtalanene. Spesielt om dei kjem tidleg på hausten. I tillegg er det verdt å merke seg problemstillinga Emil nemner om tilbake- og framovermeldingane, som gjeng for seg i timane. Kor mykje av dette er det faktisk elevane tar til seg, og forstår at er ein del av undervegsvurderinga i kroppsøvfingsfaget. Graden av vellukka rettleiing kan sjåast i ljøs av *Oslundersøkelsen*, der det kom fram at lærarane også etter innføringa av LK06 opplevde at dei ikkje fekk gitt gode nok tilbakemeldingar til sine elevar (Vinje, 2008, s. 35). Kanskje kan helikopterperspektivet Emil snakkar om, og meir elevstyrt aktivitet i timane kunne gjere det enklare å arbeide med undervegsvurdering i kroppsøvfingsfaget. Då kan lærarane både få overblikk over alle elvar, og slik sett får grunnlag for ein god undervegsvurdering. Samtidig kan det gjere at lærarane får moglegheit til å ta undervegsvurderingssamtalar parallelt med at resten av elevane er i sjølvgåande aktivitet. På denne måten vil ein ikkje «miste» så mange timar, som Morten snakkar om. Og samtalanene kan skje undervegs i aktivitet og ikkje berre når det blir satt av planleggingsarbeid, teoretiske oppgåver eller tid som berre skal gå til samtalar.

6.0 Oppsummerande konklusjon

Denne masteroppgåva har hatt som mål å finne svar på problemstillinga: *korleis manifesterer seks kroppsøvingslærarar sin relasjonskompetanse gjennom undervegsvurdering*. Intervju har blitt gjennomført, analysert og diskutert opp mot eksisterande kontekst og Vygotsky sin teori knytt til *den proksimale utviklingssona* for å kunne finne svar på problemstillinga. I dette kapitlet vil hovudfunna i dei fire temaa i diskusjonen bli løfta fram i kvart sitt avsnitt, for så å avslutningsvis prøve å svare på problemstillinga til oppgåva.

Det fyrste funnet gjort i oppgåva viser at kroppsøvingslærarane i dette prosjektet i større eller mindre grad arbeider bevisst med relasjonar og relasjonskompetanse med sine elevar. I eigenvurdering er det ulikskap rundt kor bevisst lærarane er på dette arbeidet, men min generelle oppfatning er likevel at alle seks bruker sin relasjonskompetanse for å fremje eleven sin moglegheit til kompetanseutvikling. Om det er gjennom å skape autonomi for eleven til læringsaktiviteten, refleksjon kring eigen utvikling, eller om det er for å trivast i yrket som kroppsøvingslærar. Arbeidet med relasjonskompetanse verkar som ein måte for både lærarane og elevane, å trivast i faget. Noko som er i tråd med Federici og Skaalvik (2015), som forklarar at lærar-elev-relasjon er teitt knytt til trivsel og læring. Fleire av lærarane støttar elevane sine gjennom å hjelpe dei til å reflektere, ta eigne val og sjå eigen framgang. Noko som kan bekrefte at dersom eleven kjenner på *emosjonell støyte* frå læraren sin, vil det kunne bidra større læring for eleven gjennom motivasjon og trivsel (Federici og Skaalvik, 2015). Å hjelpe eleven til å reflektere kring eigen læring vil kunne utvikle større grad av djupnelæring (Utdanningsdirektoratet, 2019). Samtidig som refleksjonen i seg sjølv kan forståast som *den proksimale utviklingssona* til Vygotsky, der læraren legg til rette for at elevane skal kunne utvikle seg gjennom utforsking og refleksjon kring læringsaktiviteten (Bråten, 1996, referert i Imsen, 2020, s. 200).

Oppgåva sitt andre funn er knytt til motivasjon. Noko som blei knytt til elevmedverking gjennom ulike strategiar av lærarane i prosjektet. Fleirtalet av kroppsøvingslærarane ynskjer at elevane skal få positive opplevingar gjennom meistring i faget. Eg oppfattar at desse lærarane er opptatt av å finne ut av kva elevane likar og ikkje likar i faget. Samtidig som innføringa av LK20 har gjort at nokon av lærarane i større grad enn tidlegare opplever at dei har moglegheit til tilpasse læringsaktivitetar ut frå elevmassa dei har. Slik at dei kan bruke elevmedverking for å bidra til lærelyst, slik vurdering skal etter Forskrift til opplæringslova,

2006, §3-3. Forventingsavklaringar som gjeng for seg enten skriftleg, munnleg eller både òg, kring innhald i faget og elevane sine intensjonar verkar derfor å kunne gjere at elevane får lyst til å delta i timane. Noko som støtter opp under det Brattenborg og Engebretsen (2018, s. 98) skriver at elevane må delta i aktivitetane i opplæringa, for å kunne lære.

Det tredje funnet som blei løfta fram i diskusjonen handlar om korleis lærarane gir undervegsvurdering til sine elevar. Fleirtalet av kroppsøvingslærarane som har bidratt med sine tankar og erfaringar til prosjektet opplev at dei må gi oftare undervegsvurderingar enn dei er pålagt, fylgje Forskrift til Opplæringslova kapittel 3 om *individuell vurdering*. Verdt å merke seg var det at lærarane som seier at dei må gi undervegsvurderingar ofte, i tillegg seier at dei må gi skriftlege undervegsvurderingar i blant. Parallelt med dette opplev dei at munnlege er det elevane får best utbytte av. Noko som kan tolkast misvisande med tanke på at lærarane etter Forskrift til opplæringslova skal leggje til rette for undervegsvurdering som både er ein integrert del av opplæringa, samt skal bidra til tilpassa opplæring for elevane og dermed òg fremje læring (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10). Generelt oppfattar eg at lærarane bruker relasjonskompetansen sin ettersom dei har ei kjensle av at elevane får mest ut av munnlege tilbakemeldingar. Noko som blir forklart ved at elevane ikkje les det som står skrive i tilbake- og framovermeldingar, men òg fordi det skapar mindre rom for misforståing. Fleire av lærarane nemner at dette gjeld både dei formelle samtalane og dei uformelle framover- og tilbakemeldingane. At lærarane meiner munnlege undervegsvurderingar er mest hensiktsmessig er i samsvar med funna til Hattie og Timperly (2007). Ettersom dei fann at undervegsvurdering har best effekt dersom den kjem direkte i situasjonen og med konkrete arbeidsoppgåver. Likevel føler fleirtalet av lærarane seg plikta til å gi skriftlege undervegsvurderingar i tillegg til munnlege. Fordi dei frykter å få klagar frå elevar, og sitje utan skriftleg dokumentasjon på at undervegsvurdering er gitt.

Det siste funnet som er drøfta i diskusjonen er at kroppsøvingslærarane er samde i at det er for liten tid til å arbeide med undervegsvurdering. Samtidig som fleirtalet meiner det er ein viktig og interessant del av opplæringa i kroppsøvingsfaget. Noko som kan tyde på at lærarane i denne oppgåva har utvikla sin forståing av *Vurdering for læring* slik Leirhaug (2016, s. 90) trakk fram at burde undersøkast nærmare i sin doktorgradsavhandling. Samtidig som fleirtalet av lærarane òg vektlegg at undervegsvurdering har stor betydning i opplæringa. Fleire av lærarane skil mellom formell og uformell undervegsvurdering, der dei uformelle er dei som skjer fortløpande i timen, som framover- og tilbakemeldingar. Medan dei formelle er

samtaler, som skjer utanfor aktiviteten eller gymsalen. I Forskrift til opplæringslova (2006, §3-10) finn ein at: «(...) *Undervegsvurdering i fag skal vere ein integrert del av opplæringa, og skal brukast til å fremje læring, tilpasse opplæringa og auke kompetansen i fag*». Eg trekk igjen fram omgrepet helikopterperspektiv, som blei gjort greie for i diskusjonen. Etter innføringa av LK20 synest dei fleste lærarane i denne oppgåva at kompetansemåla blitt endå breiare enn før. Noko som er i tråd med Udir sitt ynskje for den nye læreplanen. Dei ville leggje meir ansvar over på læraren med breie kompetansemål, men samtidig bidra til større friheit i undervisninga (Utdanningsdirektoratet, 2021). Likevel blir ikkje dei breie kompetansemåla sett på som ein hindring, men heller ein moglegheit for å kunne bruke undervegsvurdering som ein meir integrert del av opplæringa enn før. Ved å la elevane få opne, utforskande oppgåver dei skal løyse individuelt eller i grupper, så kan læraren arbeide som ein rettleiar framfor ein instruktør. Dette saman med at elevane i større grad kan vere med å velje aktivitetar, metodar og vurderingar for opplæringa, kan bidra til lærelyst og eit ynskje om å delta i aktiviteten i timen (Kristiansen & Berntsen, 2021, s. 16; Brattenborg & Engebretsen, 2018, s. 98). Samtidig som større refleksjon kring eigen læring og utvikling, gjennom å få lov til halde på sjølv, vil kunne auke elevane sin forståing kring kva som skal lærast og vurderast. Noko som er faktorar som vert skildra i Overordna del i LK20 som ein nykel for å lukkast med god vurderingspraksis (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Ut frå oppgåva sine funn kan det tyde på at fleirtalet av kroppsøvingslærarane eg har intervjuja gjennom dette prosjektet vektlegg betydninga av relasjonskompetanse i møte med elevane gjennom undervegsvurdering. Dei oppfattar at ein god eller dårleg relasjon vil verke inn på korleis undervegsvurderinga blir mottatt, og moglegheita elevane har til å utvikle sin kompetanse i faget. Samtidig bruker halvparten av lærarane undervegsvurdering som eit bevisst pedagogisk verktøy for å skape motivasjon til læring gjennom spesielt to faktorar; å skape autonomi til aktiviteten for elevane, og at dei skal få vere med å bestemme vurderingar og innhald i undervisninga. Noko som kan tyde på at lærarane har utvikla sin forståing av korleis undervegsvurdering kan brukast for å lette arbeidet, slik Leirhaug (2016) peika på.

Lærarane sin relasjonskompetanse har i denne oppgåva blitt definert som ferdigheiter ein lærar har knytt til å vise respekt, toleranse, empati og interesse for eleven sin, for å skape og oppretthalde gode relasjonar. Dette er knytt til både det mellommenneskelege samspelet i gymsalen og undervisningssamanheng, men også elles i skulen (Nordenbo, et al., 2008, ss. 71-72; Spurkeland, 2020, s. 19; Mausehaug & Kostøl, 2010, s. 232). Kroppsøvingslærarane

som har blitt intervjuet i denne oppgåva har ulike metodar og framgangsmåtar når det gjeld korleis dei utviklar og opprettheld gode relasjonar til sine elevar. Om det er gjennom å helse på dei i kantina, snakke med dei under samtalar utanfor klasserommet, eller ved å ta elevane på fersken i å utvikle seg i positiv retning, med ein klapp på skuldra etter avslutta time. Uansett korleis dei arbeider med relasjonar, så verkar det som lærarane opplev at gode relasjonar bidrar til å gjere kvardagen betre for både elevar og lærarar. Alle lærarane bruker sin relasjonskompetanse til å hjelpe elevane til å sjå eigen utvikling. I tillegg er det ei felles oppfatning at dei prøver å treffe elevane med nokre aktivitetar som elevane trivast med. At det å trivast bidrar til motivasjon og lærelyst for elevar er kjend gjennom Federici og Skaalvik (2015).

Gjennom oppgåva har eg prøvd å finne svaret på problemstillinga; *korleis manifesterer seks kroppsøvlingslærarar sin relasjonskompetanse gjennom undervegsvurdering?* Ettersom eg har undersøkt seks ulike lærarar sin oppleving av eigen relasjonskompetanse er det derfor også seks ulike svar på dette. Masterprosjektet har ikkje hatt eit mål om å vere overførbart, ettersom studien er kvalitativ og inspirert av fenomenologien. Likevel er det nokon generelle oppfatningar av kva lærarane vektlegg når dei arbeider med undervegsvurdering og relasjonar.

På generell basis oppfattar eg alle kroppsøvlingslærarane i større eller mindre grad opplev at gode relasjonar er viktig for trivsel, elevane sin læring og for å kunne arbeide med undervegsvurdering på ein god måte gjennom god kommunikasjon og forståing. Funna i oppgåva viser også at lærarane manifesterer sin relasjonskompetanse i stor grad gjennom eit ynskje om å kommunisere munnleg med sine elevar. Nettopp for å sikre at begge partane i interaksjonen forstår kvarandre og kvarandre sine ynskjer og oppfatningar. Dette kan vere knytt til både tilbake- og framovermeldingar, målsettingsarbeid, elevmedverking og at elevane skal forstå kva som vert venta av dei i faget. I tillegg vert trygghet nemnt som eit omgrep lærarane er opptatt av at elevane skal kjenne på, og at ein bygger opp trygghet og gode relasjonar gjennom å møte elevane oftare enn to skuletimar i veka. Lærarane nemner på ulik måte at ved å kjenne elevane sine, vil dei kunne tilpasse opplæringa, vurderinga og tolke blant anna eigenvurdering på ein god måte for å kunne hjelpe elevane til å utvikle sin faglege kompetanse. Alle desse faktorane vil kunne bli sett på som ein del av *den proksimale utviklingssona* til Vygotsky, ettersom alle tilpassingar læraren gjer for å hjelpe eleven til å

auke sin forståing i faget vil kunne bidra til utvikling (Bråten, 1996, referert i Imsen, 2020, s. 200).

Å hjelpe elevane til å sjå eigen utvikling gjennom undervegsvurdering peiker fleire av kroppsøvingslærarane på at dei bruker relasjonskompetansen sin til. Parallelt med dette prøver dei å gi elevane gode erfaringar i faget, slik at dei kan oppleve meistring. Samt ynskjer fleire å skape gode dagar saman med elevane. Dette blir gjort både gjennom å skape gode relasjonar mellom elevar, men også mellom elev og lærar. Og for å få til dette verkar det som lærarane er opptatt av å imøtekome elevane i den grad dei kan, ut frå dei pålagte styringsdokumenta dei må forhalde seg til. For lyst til å lære, og lyst til å halde fram med aktivitet i kroppsøvingsfaget må kome innanfrå. På bakgrunn av dette vil konklusjonen på problemstillinga vere at dei seks kroppsøvingslærarane verkar til å manifestere sin relasjonskompetanse gjennom undervegsvurdering, som eit pedagogisk verktøy i møte sine elevar. Noko som kan tyde på at desse seks lærarane har auka si forståing knytt til undervegsvurdering, slik Leirhaug etterspurde i sin doktorgradsavhandling frå 2016.

6.1 Avgrensingar i oppgåva

LK20 blei fullt integrert i alle klassesetrinn ved starten av skuleåret 2022/2023. Derfor er det noko ulikskap i kor lengje dei ulike kroppsøvingslærarane i dette prosjektet har arbeida med undervegsvurdering, som ein integrert del av opplæringa etter gjeldande læreplan. Det vil sei at lærarane trass erfaring frå undervisning og vurdering i kroppsøvingsfaget frå tidlegare læreplanar, ikkje har opparbeida seg lang erfaring med undervegsvurderingspraksis etter LK20. Noko som kan verke inn på den forståinga dei har av omgrepet etter LK20. Samtidig underviser alle lærarane i tillegg til kroppsøving andre fag, der relasjonar og undervegsvurdering òg er noko dei må forhalde seg til. Ei avgrensing kan derfor vere samanblanding av fag når lærarane har fortalt om undervegsvurdering og relasjonskompetanse, sjølv om det blei presisert i intervjuguiden at denne oppgåva ynskjer å undersøke korleis temaa er knytt til kroppsøvingsfaget. Når det gjeld relasjonskompetanse som omgrep var det ingen av lærarane som hadde ein klar definisjon av kva dette omgrepet gjekk ut på. I motsetting til undervegsvurdering, som lærarane hadde større innsikt i. Noko som kan ha prega svara kroppsøvingslærarane kom med i delen om relasjonskompetanse i intervjuguiden.

Vidare så har ikkje denne kvalitative masteroppgåva hatt mål om overførbarheit. Likevel kunne eit større utval ha bidratt til eit breiare datagrunnlag i diskusjonen. Trass dette har både kontekst og intervjumateriale bidratt til at relasjonskompetanse gjennom undervegsvurdering har blitt undersøkt gjennom oppgåva. Ein annan svakheit ved masteroppgåva er mi forforståing, som kan ha prega vala som er tatt gjennom utforming av intervjuguide og tolking av datamateriale. Likevel har eg arbeida med vissheit rundt dette for å vere så open som mogleg knytt til nye innfallsvinklar som har kome fram gjennom prosessen. Samtidig har eg trygghet til at rettleiar har bidratt til å sikre validiteten på oppgåva. Likevel opplev eg at funna som er gjort gjennom masterprosjektet, har bidratt til å utvikle min profesjon som kroppsøvingslærer på VGS.

6.2 Veggen vidare

I august 2024 trer den nye Opplæringslova i kraft (Utdanningsdirektoratet, 2023). Likevel er ikkje forskriftene til denne lova klare (Utdanningsdirektoratet, 2024). Dersom oppgåva hadde hatt større omfang eller breidd seg ut over eit større tidsrom, kunne det vore interessant å sett på om undervegsvurderingsomgrepet blir endra i dei nye forskriftene. Kroppsøvingslærarane eg har intervjuet i denne oppgåva har ulik praksis knytt til tolking og gjennomføring av undervegsvurdering. Dette kan tyde på at det framleis treng å bli arbeida med ei felles forståing for dette omgrepet i kroppsøvingsfaget, slik FUSK-rapporten frå 2023 fann (Vinje et al., 2023/2024, s. 62). Relasjonskompetansen til lærarane kunne blitt undersøkt i ljøs av lovendringa som tar for seg eleven sin rett til medverking. Dette blir presisert i det som blir det nye kapittel 10 *Det beste for eleven, medvirkning, skoledemokrati, foreldresamarbeid, skoleregler og plikt til å delta* (Utdanningsdirektoratet, 2023). Relasjonskompetanse er allereie knytt til elevmedverking og det å kjenne elevane sine i denne oppgåva. Derfor vil det kunne vere interessant å undersøke vidare korleis relasjonskompetanse blir brukt for å skape undervisning som er til «det beste for eleven».

Eit av måla i tillegg til å svare på oppgåva si problemstilling var for meg personleg å utvikle min profesjonskompetanse. Gjennom oppgåva er det peika på fleire studiar som viser at relasjonar er viktig for elever si læring (Skårderud & Sommerfeldt, 2008; Federici & Skaalvik, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2014; Suldo, et al., 2009; Nordenbo, et al., 2008). Det har derfor vore interessant for meg som relativt fersk kroppsøvingslærer på vidaregåande skule å undersøke korleis seks kroppsøvingslærarar bruker sin relasjonskompetanse i møte med elevar, spesielt gjennom undervegsvurdering. Alle lærarane som har bidratt i dette

prosjektet underviser fleire fag enn kroppsøving, noko eg òg gjer. Relasjonskompetanse og undervegsvurdering er omgrep som ikkje er spesifikt knytt til kroppsøvingsfaget, men gjeld for alle fag i skulen . Derfor kan det tenkast at funna som er gjort i denne oppgåva kan vere overførbare for andre fag i skulen i tillegg til kroppsøving. Personleg tar eg med meg det eg har lært om relasjonskompetanse og undervegsvurdering vidare i min jobb som lærar på vidaregåande skule, der eg både underviser faga norsk og kroppsøving.

Bibliografi

- Andreassen, S. E. (2019, september 2). *Fagfornyelsens begrepsbruk*. Henta Mars 2024 fra Utdanningsforskning: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/fagfornyelsens-begrepsbruk/>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*(5:1), ss. 7-74. Henta fra <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2018). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving* (Vol. 2017). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2015, juni 30). Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring. *Utdanningsnytt, Bedre skole*.
- Forskrift til opplæringslova. (2006, august 1). *Forskrift til opplæringslova (2006-06-23-724)*. Henta fra Lovdata: <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007, mars). The Power of Feedback. *American Educational Research*(Vol. 77, No. 1), ss. 81-112.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristiansen, E., & Berntsen, H. H. (2021). *Idrettspsykologi, motivasjon, ledelse og prestasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016, april 15). *Meld. St. 28 (2015-2016)*. Fag-Fordypning-Forståelse-En fornyelse av Kunnskapsløftet. Henta fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del - 3.2 Undervisning og tilpasset opplæring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Henta fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, november 15). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Henta fra: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.

- Leirhaug, P. E. (2016). *Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring*. [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøgskole. Henta frå: <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2419782/Leirhaug%202016.pdf?sequence=1>
- Mausehaug, S., & Kostøl, A. (2010, juni). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94, ss. 231-243.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School Matters*. California: University of California Press.
- NESH. (2021, desember 16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Henta september 2023 frå Forskningsetikk: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordenbo, S., Sjøgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitetet.
- Sikt. (2023, september 19). *Personvernhandbok*. Hentet fra sikt.no: <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/hva-er-personopplysninger>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011, april 1). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, ss. 1029-1038.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårderud, F., & Sommerfeldt, B. (2008, mai 1). *Mentalisering - et nytt teoretisk og terapeutisk begrep*. Henta frå Tidsskriftet. Den norske legeforening: <https://tidsskriftet.no/2008/05/kronikk/mentalisering-et-nytt-teoretisk-og-terapeutisk-begrep>
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse - resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Suldo, S. M., Friedrich, A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). *Taylor & Francis Online*. Henta frå School Psychology Rewiew: <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1080/02796015.2009.12087850>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, mai 27). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. Henta frå Udir: <https://www.udir.no/kvalitet-og->

- kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/generelt/foeringar-for-laremidla-i-LK20/
- Utdanningsdirektoratet. (2019, januar 30). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-1018)*. Henta frå Udir: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, mai 10). *Individuell vurdering Udir-2-2020*. [Rundskriv]. Henta frå Udir: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, september 22). *Slik ble læreplanene utviklet*. Henta frå Udir: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Vinje, E. (2008). *Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving*. Oslo: Ped-media.
- Vinje, E. E., Haugen, F. L., & Skrede, J. (2021). *Didaktiske utfordringer i kroppsøvingfaget*. (E. E. Vinje, Red.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E. E., Haugen, F. L., Vagle, M., Aaring, V. F., Fon, K. P., Brattenborg, S., Sandell, M. B., Kvikstad, I., Berg-Johnsen, E., Jensen, R., Kruken, A. H., Lund, J. L., Aasland, O. E. & Aasland, M. (2024). *Et forståelig kroppsøvingfag?: Kroppsøvingfaget etter fagfornyelsen – erfaringer fra elever og lærere på ungdoms- og videregående trinn: Rapport fra FUSK-undersøkelsen 2022* (Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge, nr. 139). Universitetet i Sørøst-Norge. Henta frå: <https://hdl.handle.net/11250/3119936> (Opprinnelig utgitt 2023).
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. United States of America: Harvard College.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskingsprosjektet *Relasjonskompetanse og undervegsvurdering i kroppsøvingsfaget*

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøke omgrepa relasjonskompetanse og undervegsvurdering i kroppsøvingsfaget. I dette skrivet **er det** informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Prosjektet er den avsluttande oppgåva for masterutdanninga mi i friluftsliv, idrett og kroppsøving, ved Universitetet i Sør-Aust Noreg. Tema for masteroppgåva er relasjonskompetanse og undervegsvurdering i kroppsøvingsfaget. Gjennom prosjektet har eg som mål å finne ut kva som manifesterer seks kroppsøvingslærarar si relasjonskompetanse gjennom undervegsvurdering.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Universitetet i Sør-Aust Noreg, Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap er ansvarleg for prosjektet, og det er Erlend Ellefsen Vinje som er rettleiar på dette prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

For å kunne finne svar på problemstillinga knytt til korleis relasjonskompetanse blir manifestert gjennom undervegsvurdering i kroppsøvingsfaget, så ynskjer eg å intervju seks kroppsøvingslærarar på vidaregåande skule. Etersom eit av seleksjonskriteriene er at desse seks lærarane må undervise kroppsøvingsfaget skuleåret 2023/2024, så ynskjer eg å rekruttere deg til deltakinga.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du takkar ja til å delta i prosjektet vil det innebere at du deltek på eit intervju. Intervjuet kan gjennomførast på skulen du jobbar og tar om lag 30 minutt. Både du som lærar, og skulen som vel å bidra i masterprosjektet vil bli anonymisert i prosjektet, og det vil ikkje bli gjort videoopptak under intervjuet. Det vil bli gjort lydopptak under intervjuet for å sikre at informasjonen som blir henta inn blir korrekt gjengiven. Eg kjem samtidig til å ta notat under intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kunn eg som masterstudent og min rettleiar som kjem til å ha tilgang til datamateriale. For å sikre at uvedkomande ikkje får tilgang til personopplysingane som er oppgitt, så blir blant anna namn erstatta med nummerkoding i behandlinga av dataa. Som tidlegare nemnt vil både skulen og du som person bli anonymisert i prosjektet, og det vil ikkje vere mogleg å kunne kjenne igjen deltakarane i den endelege masteroppgåva.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er august 2024. Lydopptak, transkripsjon og andre eventuelle personopplysingar blir eliminert ved prosjektslutt.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå *Universitetet i Sør-Aust Noreg* har personverntenestane ved Sikt – Kunnskapssektorens tenesteleverandør vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

Universitetet i Sør-Aust Noreg ved rettleiar *Erlend Ellefsen Vinje*: Erlend.Vinje@usn.no

Universitetet i Sør-Aust Noreg ved student Vilde Elisabet Flatland:

vildeeflatland@gmail.com

Dersom du har spørsmål knytt til vurderinga av prosjektet frå Sikts personverntenester kan du ta kontakt via:

- e-post (personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Venleg helsing

Prosjektansvarleg
Erlend Ellefsen Vinje

Masterstudent
Vilde Elisabet Flatland

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet [*set inn tittel*] og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i eit forskingsintervju

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 2 – Godkjenning frå Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut 17.09.2023

Referansenummer
344533

Vurderingstype
Automatisk

Dato
17.09.2023

Tittel
Masterprosjekt

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

Prosjektansvarlig
Erlend Ellefsen Vinje

Student
Vilde Elisabeth Flatland

Prosjektperiode
02.10.2023 - 31.08.2024

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 31.08.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Intervjuguide

Innleiing

Test av teknikk

Testing av lydopptakar, sjekk at penn og papir til notat er i orden.

Orientering av prosjektet

Prosjektet har som mål å finne ut korleis seks kroppsøvlingslærarar sin relasjonskompetanse blir manifestert gjennom undervegsvurdering som blir gjort i faget. Bakgrunnen for at eg ynskjer å undersøke dette er blant anna fordi eg underviser i kroppsøving sjølv, og ser samtidig moglegheita til å kunne utvikle eigen profesjonskompetanse gjennom dette prosjektet. Derfor ynskjer eg at denne samtalen skal dreie seg kring temaa relasjon og relasjonskompetanse, og undervegsvurdering. Det er viktig for meg at du svarer ut frå dine egne erfaringar og opplevingar kring desse omgrepa i kroppsøvlingsfaget. Eg er interessert i dine personlege erfaringar, tankar og resonnement knytt til dette temaområdet. Det er derfor viktig å presisere at det ikkje er noko rett eller gale svar. Dine erfaringar er det rette svaret.

Etiske retningsliner og rettar intervjupersonen har

Det er frivillig å ta del i prosjektet, gjennom dette intervjuet. Du kan både undervegs i intervjuet og i etterkant trekke deg frå prosjektet utan grunngjeving. Informasjonen som blir henta inn blir behandla etter De nasjonale forskingsetiske komiteane (NESH) sine retningsliner for samfunnsvitskap og humaniora. Det vil sei at du bli skydda med fullstendig anonymitet gjennom heile prosjektet.

Oppstartspørsmål

1. Har du forstått dine rettar knytt til deltakinga av prosjektet, og samtykker du til å delta i prosjektet?
2. Underviser du i kroppsøvlingsfaget skuleåret 2023/2024, og kva for klasser underviser du i år?
3. Kor mange år har du arbeida med kroppsøvlingsfaget på skolen (presiserer trinn), har du arbeida ved andre skuler tidlegare, og kva for trinn?
4. Underviser du i andre fag enn kroppsøving dette skuleåret?

Relasjonskompetanse

1. Kva legg du i omgrepet relasjonskompetanse?
 - Ynskjer du å utdjupe noko meir kring relasjonskompetanse dersom eg nemner stikkorda:
 - Respekt
 - Toleranse
 - Empati
 - Interesser
 - Eiget bidrag til mellommenneskeleg samspel og rettleiing

Informerer om kva eg og dette prosjektet legg i omgrepet: Relasjonskompetanse er ferdigheiter ein lærar har knytt til å vise respekt, toleranse, empati og interesse for eleven sin for å skape og oppretthalde gode relasjonar. Dette er knytt til både det mellommenneskelege samspelet i gymsalen og undervisningssamanheng, men også elles i skulen.

2. Er relasjon noko du tenkjer på i møte med elevane dine?
 - Kvifor/kvifor ikkje/korleis?
3. Dersom du bevisst prøver å danne gode relasjonar med elevane, kva gjer du spesifikt?
 - Kom med døme frå eigen praksis.

Undervegsvurdering

1. Kva legg du i omgrepet undervegsvurdering?
 - Korleis arbeider du med eigenvurdering?
 - Målsetting?
 - Tilbakemeldingar?
 - Framovermeldingar?
2. Undervegsvurdering skal i henhold til Forskrift til opplæringslova § 3-3 bidra til lærelyst, korleis forsøker du å bidra til det?

Informerer om kva eg og dette prosjektet legg i omgrepet: Dette prosjektet tar utgangspunkt i Forskrift til opplæringslova, som seier at undervegsvurdering er: «*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». Derfor er undervegsvurdering både dei formative og summative vurderingane som bli gjort gjennom skuleåret. Undervegsvurdering blir vidare kjenneteikna av desse punkta; a) Delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og fagleg 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.

3. Korleis gjennomfører du undervegsvurderingar med dine elevar, og kva er det du vektlegg i undervegsvurderingane?
 - Er det nokon av delane du gjer oftare enn andre? Nokon av delane det er vanskeleg å få tid til?
4. Med dei fire prinsippa om undervegsvurdering til grunn, kor ofte gjennomfører du undervegsvurdering med dine elevar i kroppsøving? La oss sjå på eit prinsipp av gongen:
 - Kor ofte gjennomfører du eigenvurdering med dine elevar?
 - Kva med målsettingsarbeid?
 - Tilbakemeldingar?
 - Framovermeldingar?
5. Dei fire prinsippa om undervegsvurdering er knytt til eigenvurdering, målsetting, tilbake- og framovermeldingar. Er relasjonar mellom deg som lærar og elevane dine, like viktig gjennom alle prinsippa?
 - Same som over: Eigenvurdering, målsetting, tilbake og framover?
6. I kva for situasjonar gir du undervegsvurdering til elevane? Er det skilnad på situasjonane du gir eigenvurdering, målsetting, tilbakemelding eller framovermelding? Er det fire adskilte prosessar eller heng dei saman?
 - Utdjup kva du meiner med dette... i timane, i aktiviteten, tar du elevane ut av gymsalen når du gjennomfører undervegsvurderingar?
 - Skil du bevisst på korleis du praktisk gjennomfører undervegsvurdering, til dømes skriftleg og eller munnleg?

Relasjonskompetanse og undervegsvurdering

1. Korleis bruker du din relasjonskompetanse til å gje elevane undervegsvurdering som bidrar til motivasjon til læring?
 - På kva måte meiner du «det du seier» bidrar til auka motivasjon?
2. Skil du mellom elevane i kva og korleis du gjer undervegsvurdering?
 - Viss du skil, kvifor gjer du det, og kva gjer du ulikt?

Avslutningsvis

- Om me legg bort alle omgrep: kan du snakke litt fritt om kva du gjer for at elevane skal trivst og lære i kroppsøvingsfaget?
- Er det noko du ynskjer å leggje til, som omhandlar relasjonskompetanse og undervegsvurdering i kroppsøvingsfaget?
- Takk for at du deltok i intervjuet.