

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Mastergradsavhandling i grunnskolelærerutdanning trinn 5-10

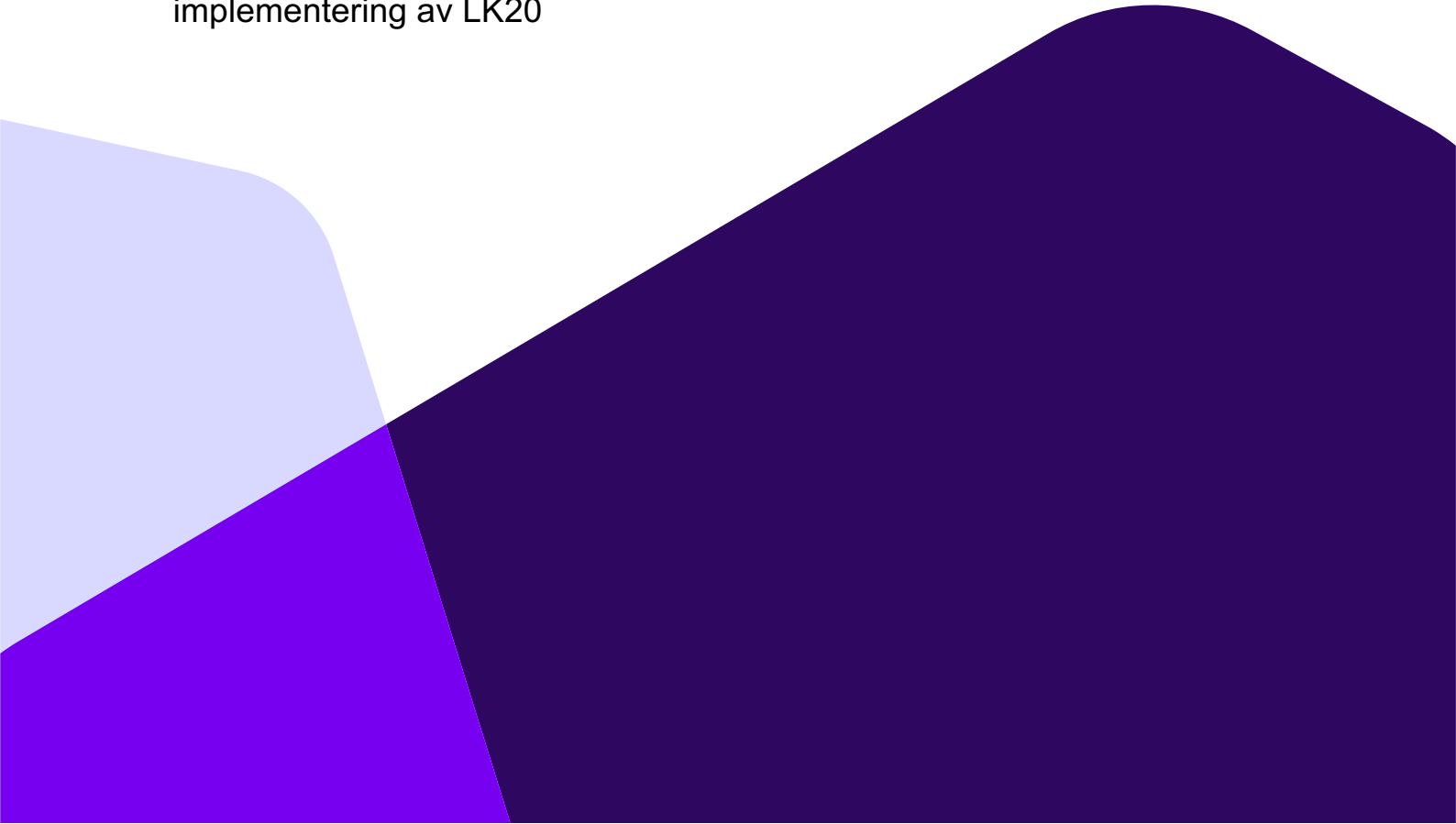
MG2KR7

Vår 2024

Martin Søvik Røren

Vurdering i kroppsøvfingsfaget på ungdomstrinnet

En kvalitativ studie av kroppsøvfingslæreres vurderingspraksis etter implementering av LK20



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for Pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Martin Søvik Røren

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker vurderingspraksisen til kroppsøvlingslærere på ungdomstrinnet, etter implementeringen av LK20, hvor hensikten er å fremskaffe kunnskap om kroppsøvlingslæreres forståelse av vurderingspraksis, hvordan kroppsøvlingslærere snakker om vurdering, samt hvordan kroppsøvlingslærere gjennomfører vurdering etter implementeringen av LK20.

Masteroppgaven har et kvalitativt utforskende forskningsdesign hvor det benyttes individuelle dybdeintervju med og observasjon av tre lærere fra to ulike skoler for å innhente data som besvarer problemstillingen «*Hvordan erfarer kroppsøvlingslærere egen vurderingspraksis etter innføringen av LK20?*». Tjoras stegvis-deduktiv induktive analysemetode er benyttet for å analysere empirien som ble generert fra dybdeintervjuene, samt observasjonene.

Det teoretiske rammeverket som ble benyttet i denne masteroppgaven er teorier relatert til praksisteori, praksisarkitektur, teori om vurderingspraksiser og vurdering i kroppsøving.

Funn fra dette masterprosjektet viste at vurdering i kroppsøvlingsfaget erfares å være en kontinuerlig prosess som hjalp elevene med å nå kompetansemålene ved tett oppfølging og tilpassede tilbakemeldinger. LK20 hadde økt fokus på individuell utvikling og redusert vekt på fysiske tester. Underveisvurdering var sentralt, hvor klar kommunikasjon av forventninger, samt dialog for å støtte elevenes fremgang ble fremhevet som vesentlig. Planlegging av vurdering inkluderte tydelige vurderingskriterier som ble kommunisert til både elever og foresatte. Vurderingsmetodene som lærerne benyttet varierer, hvor bruk av teknologi ble fremhevet som et verktøy for økt nøyaktighet i vurderingen. Elevinvolvering og fokus på blant annet refleksjon fremkom som viktig, for å skape en mer personlig tilpasset læringsprosess.

Vurdering i kroppsøving anbefales å forskes videre på med både kvalitative og kvantitative forskningstilnæringer. En kvantitativ longitudinell studie som følger elever gjennom hele ungdomsskolen anbefales for å fremskaffe kunnskap om hvordan formativ og summativ vurdering influerer elevers læring og utvikling over tid. En kvalitativ forskningstilnærming med fokus på elevperspektivet anbefales for å få mer dybdekunnskap om hvordan elevene erfarer vurderingsprosessen, samt hvordan den påvirker deres motivasjon for læring, samt engasjement i læringsprosesser.

Abstract

This master thesis explores the assessment practices of physical education teachers at the lower secondary school, ages 13-16, following the implementation of LK20. The aim of the study is to provide knowledge about physical education teachers' understanding of assessment practices, how they discuss assessment, and how they perform assessments after the implementation of LK20.

The thesis employs a qualitative explorative research design using individual in-depth interviews and observations of three teachers from two different schools, to collect data that can help answer the research question, "*How do physical education teachers experience their assessment practices after the introduction of LK20?*". Tjora's stepwise-deductive inductive analysis method is used to analyse the empirical data generated from the in-depth interviews and observations.

The theoretical framework utilised in this thesis includes theories related to practice theory, practice architecture, theories of assessment practices, and assessment in physical education.

Findings from this master's project indicate that assessment in physical education is experienced as a continuous process that helps students to achieve competence goals through close follow-up and tailored feedback. LK20 has increased the focus on students' individual development and reduced the emphasis in physical tests. Formative assessment is central, where clear communication of expectations and dialogue to support students' progress are highlighted as essential. Planning of assessment includes clear assessment criteria communicated to both students and parents. The assessment methods used by teachers vary, with the use of technology being highlighted as a tool for increased accuracy in assessment. Student involvement and a focus on reflection, among other things, are important to create a more personalised learning process.

Further research in assessment in physical education is recommended, employing both qualitative and quantitative research approaches. A quantitative longitudinal study following students throughout lower secondary school is recommended to gain knowledge about how formative and summative assessments impact students learning and development over time. A qualitative research approach focusing on the student perspective is recommended to gain more in-depth knowledge about how students experience the assessment process and how it influences their motivation for learning and engagement in learning processes.

Innhold

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	7
1 Innledning	8
1.1 Problemstilling, hensikt og forskningsspørsmål	10
1.2 Masteroppgavens avgrensning	11
1.3 Oppgavens struktur	11
2 Tidligere forskning	13
2.1 Vurdering i kroppsøving	13
2.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06)	17
2.3 Endringer fra LK06 til LK20	19
3 Teoretiske perspektiv	24
3.1 Praksisteori	24
3.2 Praksisarkitektur	26
3.3 Teori om vurderingspraksiser	28
3.4 Vurdering i kroppsøving	30
4 Metode	33
4.1 Forskningsdesign	33
4.2 Datagenerering	34
4.2.1 Utvalg, informanter og rekruttering	34
4.2.2 Datagenerering ved bruk av dybdeintervju	35
4.2.3 Intervjuguide	37

4.2.4 Datagenerering ved bruk av observasjon	38
4.3 Analyse	39
4.3.1 Transkribering	40
4.3.2 Stegvis-deduktiv induktiv analysemetode (SDI)	40
4.4 Forskningsmessig kvalitet	41
4.4.1 Validitet	42
4.4.2 Reliabilitet	45
4.5 Forskningsetiske betraktninger	46
4.5.1 Etske betraktninger for dybdeintervju som datagenereringsmetode	47
4.5.2 Etske betraktninger for observasjon som datagenereringsmetode	48
5 Funn	49
5.1 Vurdering som en kontinuerlig og helhetlig prosess i kroppsøving	49
5.2 Rammefaktorer for vurdering	51
5.2.1 Planlegging	51
5.2.2 Organisering	52
5.3 Læreres gjennomføring av formativ- vs. summativ vurdering	54
5.4 Elevorientert tilnærming til vurdering	57
5.5 Praksisendring	59
5.6 Oppsummering	61
6 Diskusjon	62
6.1 Organisering av kroppsøvingstimer	62
6.2 Vurdering i kroppsøving – en helhetlig prosess	64
6.2.1 Innsats, fair play, fysiske ferdigheter og kunnskap	66
6.3 Formativ og summativ vurdering	70
6.4 Elevorientert tilnærming til vurdering	74
6.4.1 Bruk av teknologi til vurdering	78
7 Konklusjon	79

7.1 Hvordan forstår kroppsøvingslærere vurdering etter innføring av LK20?	79
7.2 Hva kjennetegner kroppsøvingslæreres vurderingspraksis etter innføring av LK20?	80
7.3 Hvordan erfarer kroppsøvingslærere egen vurderingspraksis etter innføringen av LK20?	80
7.4 Videre forskning	81
Litteraturliste	82
Vedlegg	90

Forord

Etter mange lange dager og netter, markerer denne oppgaven slutten på en spennende, men og en utfordrende reise, og jeg ønsker å benytte denne anledningen til å uttrykke min takknemmelighet til de som har støttet meg underveis i arbeidet med masteroppgaven.

Først og fremst vil jeg takke mine tre informanter. Deres villighet til å dele sine erfaringer og innsikter har vært uvurderlig for denne oppgaven. Uten deres åpenhet og samarbeid ville denne oppgaven ikke vært mulig å gjennomføre. Jeg setter stor pris på at dere i en travel arbeidshverdag tok dere tid til meg, slik at jeg fikk mulighet for å samle inn data som har gitt denne oppgaven en solid og verdifull grunnmur.

Jeg vil også takke min veileder, Åsve Murtnes. Tusen takk for de gode og konstruktive tilbakemeldingene jeg har fått gjennom det siste året. Din evne til å utfordre meg faglig, samtidig som du har gitt meg rom til å utforske mine egne ideer, har vært en stor inspirasjon.

Sist, men ikke minst vil jeg takke min samboer Kamilla og guttungen Liam som vi fikk i desember. Tusen takk for deres uendelige tålmodighet og støtte. Deres forståelse, oppmuntring og kjærlighet har vært min styrke i motgang og tvil.

Denne oppgaven er et resultat av mange menneskers innsats og støtte, og jeg er dypt takknemlig for hver og en av dere.

Tusen takk!

Porsgrunn, 02.06.2024

Martin Søvik Røren

1 Innledning

I forskriften til opplæringsloven (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-2) kommer det frem at alle elever har rett på både underveisvurdering og sluttvurdering. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017, s. 17-18) skal «vurderingen av elevenes faglige kompetanse ... gi et bilde av hva elevene kan, men et sentralt formål med vurderingen er også å fremme læring og utvikling». Vurdering skal ha fokus på å fremme elevers lærelyst, samt informere om den enkelte elevs kompetanse underveis i utdanningsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 4-5). I tillegg har alle elever krav på summativ vurdering ved avslutningen av et fag (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). Det er kompetansemålene i det enkelte fag som skal ligge til grunn for vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 5; Johansen, 2021), og læreplaner er viktige styringsdokumenter som norske skoler benytter (NOU 2014:7, s. 96).

I den nye læreplanen i kroppsøving, LK20, er det gjort endringer i vurderingsforskriften, men hvordan elevenes kompetanse i kroppsøvingfaget skal vurderes forblir uendret (Johansen, 2021). Ifølge Johansen (2021) «... skiller vurderingsordningen i kroppsøving seg fra andre fag ved at elevenes *innsats* er en del av vurderingsgrunnlaget. Men i likhet med andre fag skal ikke elevenes *forutsetninger* for å mestre, være en del av vurderingsgrunnlaget». Videre påpeker Johansen (2021) at det er den enkelte elevs kapasitet som skal være utgangspunktet for vurdering av kompetanse i kroppsøvingfaget. Også Brattenborg et al. (2021, s. 80) fremhever at innsats er et sentralt kriterium når det kommer til vurdering i kroppsøving. Fra Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006 (LK06) til Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er revideringer i kroppsøving gjort hvor mål om å inspirere er endret til mål om å stimulere eleven til livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 2; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2; Vinje et al., 2021, s. 33). Denne endringen innebærer at fokuset for eleven ikke lenger skal være å forelese seg i fysisk aktivitet, men at kroppsøving skal være en arena der elever presenteres for ulike måter som bidrar til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 1; Johansen, 2021; Brattenborg et al., 2021, 81). Å stimulere elever til å ha en fysisk aktiv livsstil er viktig da det er mange unge som har en inaktiv hverdag, noe som kan gi helseutfordringer som eksempelvis fedme (Rey-López et al., 2008, s. 244-245; Haghjoo et al., 2022, s. 10). Russo et al. (2019, s. 1987) og Valentini et al. (2018, s. 2172) påpeker at hyppige økter med kroppsøving i skolen kan fremme fysisk og psykisk helse, samt velvære og en sunn livsstil, i

tillegg til at det kan stimulere elever til fysisk aktivitet over tid (Jurak et al., 2013, s. 192-193). I studien til Gómez-Fernández og Albert (2020, s. 797-798) fremkom det en positiv sammenheng mellom flere økter i uken med fysisk aktivitet og akademiske prestasjoner i matematikk, lesing og naturfag. Forfatterne påpeker derimot at elever som gjennomførte fysisk aktivitet som resulterte i utmattelse, hadde en negativ effekt på prestasjoner i fag som lesing og naturfag (Gómez-Fernández & Albert, 2020, s. 797-798). Dette fremkommer også i studien til Dudley et al. (2022, s. 17-18) hvor det påpekes at lengre økter med kroppsøving ikke nødvendigvis gir elever et bedre læringsutbytte.

Etter den første revideringen av læreplanen i kroppsøving, KRO1-02, som kom i 2009 (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 2), var det fortsatt mål om at kroppsøvingfaget skulle inspirere elever til å ha en fysisk aktiv livsstil, og at det skulle være en arena der elever skulle utfolde det kreative og selvstendige mennesket. Etter den andre revideringen av læreplanen i kroppsøving, KRO1-03, som kom i 2012 (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 2), ble det beskrevet at kroppsøvingfaget skulle bidra til at elever fikk erfaring med hva egen innsats hadde av betydning for å kunne nå personlige mål. Her var det i tillegg fokus på at elevens innsats var en del av kompetansen de skulle vise i faget. Faget hadde fortsatt som mål å skulle inspirere elevene til en fysisk aktiv livsstil med glede for aktivitet som skulle vare hele livet ut (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 2; Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 2).

Kroppsøving er i LK20 beskrevet som et fag hvor elever skal ha mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 2; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2; Johansen, 2021). Begrepene trening og livsstil som var hovedområder i kroppsøvingfaget under LK06 ble endret til begreper som bevegelse og kroppslig læring i LK20. Bevegelse og kroppslig læring er ett av kjerneelementene i kroppsøvingfaget under LK20 sammen med deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, og uteaktiviteter og naturferdsel (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 2; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3; Sæle & Hallås, 2020, s. 59). Kjerneelementene i læreplanen beskriver det viktigste elever skal lære i de ulike fagene (Heie, 2019). Begrepsendringen fra LK06 til LK20 kan tyde på at det ikke er selve aktiviteten i kroppsøvingfaget som skal være i fokus, men at det heller er elevens helhetlige kompetanse.

Kroppsøvingfaget spiller en unik rolle i grunnskolen, da det ikke bare fremmer fysisk helse og velvære, men også bidrar til å utvikle sosiale ferdigheter, motoriske ferdigheter, og ikke

minst et positivt forhold til fysisk aktivitet som kan vare livet ut (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Det er i LK20 beskrevet i detalj hvordan formativ og summativ vurdering skal gjennomføres. Dette er beskrevet ved bruk av underoverskrifter til hvert av settene med kompetansemål. Videre er det i LK20 beskrevet hvordan vurderingen skal gjennomføres basert på kompetansemålene, som igjen er bygd opp av de sentrale verdiene i faget, kjerneelementene og de tverrfaglige temaene. Det er allikevel lærere som erfarer utformingen av kompetansemålene i KRO01-05 å være utfordrende å forstå når det kommer til hvordan disse skal anvendes i vurdering. Dette gjelder særlig de kompetansemålene som omhandler det å eksempelvis utforske, reflektere og vurdere (Brattenborg et al., 2021, s. 80; Tremoen & Lagestad, 2024, s. 6). I tillegg påpeker Borgen et al. (2023, s. 75) at det er lærere som erfarer at de står alene når det kommer til hvordan de velger å forvalte faget. Kroppsøvlingslærere har stor frihet og handlingsrom i hvordan de velger å praktisere faget, noe som medfølger et stort ansvar ved implementeringen av LK20. Tidligere forskning poengterer behovet for kunnskap om vurderingsformer i skolen (Mastagli et al., 2020, s. 2226).

1.1 Problemstilling, hensikt og forskningsspørsmål

Denne masteroppgaven utforsker kroppsøvlingslærere på ungdomstrinnets vurderingspraksis i etterkant av implementeringen av LK20. Med fokus på kroppsøvlingsfaget som er det tredje største faget på ungdomstrinnet, og en essensiell del av skolegangen, er det av betydning å få kunnskap om hvordan lærere navigerer seg gjennom de kravene og forventningene som er satt i den nye læreplanen. Dette spesielt med tanke på vurdering av elevers kompetanse og utvikling i faget. Hensikten med denne oppgaven er å få kunnskap om kroppsøvlingslæreres forståelse og gjennomføring av vurdering i kroppsøvlingsfaget etter implementeringen av LK20.

Gjennom en stegvis-deduktiv induktiv analyse (Tjora, 2021, s. 20-21) av læreres perspektiver, erfaringer og utfordringer knyttet til vurdering i kroppsøvlingsfaget, søker denne studien å få kunnskap om vurdering i kroppsøvlingsfaget etter implementeringen av LK20. Denne masteroppgavens overordnede problemstilling spør derfor:

«Hvordan erfarer kroppsøvlingslærere egen vurderingspraksis etter implementering av LK20?»

For å kunne besvare den overordnede problemstillingen er følgende forskningsspørsmål definert:

- 1) Hvordan forstår kroppsøvlingslærere vurdering etter implementering av LK20?
- 2) Hva kjennetegner kroppsøvlingslæreres vurderingspraksis etter implementering av LK20?

1.2 Masteroppgavens avgrensning

Fokus i denne masteroppgaven er endret vurderingspraksis hos kroppsøvlingslærere på ungdomstrinnet, etter implementeringen av LK20, og omhandler kun et lærerperspektiv. Antall lærere som er inkludert i studien er avgrenset grunnet begrensede tidsressurser. De inkluderte lærerne har derimot lang erfaring innen vurdering i kroppsøvlingsfaget, noe som tilførte oppgaven et rikholdig datamateriale om valgt tema for oppgaven. Malterud et al. (2016, s. 1756-1757) påpeker at rikholdige data er viktigere enn mange informanter som gir overfladiske data.

1.3 Oppgavens struktur

Kapittel 1 tar for seg en innledning som belyser oppgavens tema og problemstilling, samt forskningsspørsmål, som grunnlag for masteroppgaven og oppgavens avgrensninger.

Kapittel 2 presenterer tidligere forskningsresultater relatert til vurdering i kroppsøvlingsfaget, læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06), samt endringer fra LK06 til LK20.

Kapittel 3 presenterer teoretiske perspektiv som er anvendt for å kunne forstå og diskutere vurderingspraksisen til kroppsøvlingslærere etter implementeringen av LK20, samt hvordan

læreres ytringer, handlinger og relasjoner påvirker deres vurderingspraksis. Teoriene som benyttes for å belyse dette er praksisteori, praksisarkitektur, teori om vurderingspraksis og vurdering i kroppsøvingfaget.

Kapittel 4 presenterer metoden som er anvendt i denne masteroppgaven. I dette kapitlet belyses forskningsdesign, datagenerering, analyse, forskningsmessig kvalitet og forskningsetiske betraktninger.

Kapittel 5 presenterer funn i lys av lærernes erfaringer og gjennomføring av vurdering i kroppsøvingfaget.

Kapittel 6 tar for seg masteroppgavens diskusjon. Diskusjonen omhandler lærernes erfaringer og gjennomføring av vurdering, og baserer seg på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, hensikt, tidligere forskning, samt oppgavens teoretiske perspektiv.

Kapittel 7 tar for seg konklusjonen for masteroppgaven. Her blir avsluttende tanker trukket frem, hvor oppgavens mest sentrale funn blir oppsummert, samt reflektert rundt. Videre blir forslag til videre forskning trukket frem.

2 Tidligere forskning

I dette kapitlet blir tidligere forskningsresultater relatert til vurdering i kroppsøvingfaget, læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) og endringer fra LK06 til LK20 presentert. Benyttet litteratur er innhentet fra ulike databaser, som Idunn og Eric, i tillegg til bibliotekbasen Oria. Det ble også gjennomført et litteratursøk i Google. Søkord som ble benyttet er: formativ vurdering, innsats, kompetanse, kroppsøving, kroppsøvingfaget, kroppsøvingslærere, summativ vurdering, vurdering, vurdering for læring, vurdering i kroppsøving, vurdering i LK06, vurdering i LK20. De samme ordene ble også oversatt til engelsk: assessment, assessment for learning, assessment in LK06, assessment in LK20, assessment in physical education, competence, effort, formative assessment, physical education, physical education teachers, summative assessment. Det ble gjennomført et litteratursøk i forbindelse med utformingen av innledning og tidligere forskning, høsten 2023. I forbindelse med diskusjon av funn, ble det gjennomført et oppdatert litteratursøk våren 2024.

2.1 Vurdering i kroppsøving

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomførte NTNU og SINTEF samarbeidsprosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS). Formålet med prosjektet var å undersøke vurderingspraksisen i fagene norsk, matematikk, engelsk og kroppsøving, og det ble i perioden 2012 til 2014 utgitt tre delrapporter fra prosjektet. I den første delrapporten fremkommer en mangfoldig forståelse av formålet med vurdering i skolen. Det kommer frem at noen vurderingspraksiser primært fokuserer på å måle elevers prestasjoner og oppnådd kunnskap i kroppsøving (Jurak et al., 2013, s. 192; Sandvik et al., 2012, s. 143), mens andre vurderingspraksiser påpeker viktigheten av å fremme elevers læring og utvikle deres ferdigheter, samt styrke deres selvregulering og motivasjon for læring (Sandvik et al., 2012, s. 55, 156; Sandvik et al., 2013, s. 202). Disse motstridende beskrivelsene av formålet med vurdering i skolen reflekterer hvor komplekst skolens oppdrag med å balansere kravene til måling av prestasjoner og støtte for læring er. En vurderingstilnærming som baserer seg på å måle prestasjoner hos elever har i litteraturen blitt kritisert å favorisere de fysisk sterke

elevene (Laxdal, 2020, s. 60). Mandelid et al. (2022, s. 3) fremhever at før innføringen av LK06 var det svært få omfattende beskrivelser av hvordan vurdering skulle gjennomføres i kroppsøvfingsfaget, verken nasjonalt eller internasjonalt. Etter implementeringen av LK06 har det imidlertid blitt gjennomført mer forskningsarbeid relatert til kroppsøvfingsfaget, og vurdering har blitt et av de mer utforskede områdene i faget. Utdanningsdirektoratet (2021a, s. 1-2) vektlegger betydningen av vurdering i kroppsøvfingsfaget, og hvordan dette bidrar til å evaluere elevenes innsats, individuelle forutsetninger og ferdigheter. For å kunne gjennomføre en rettferdig vurderingspraksis, kreves det at elever vurderes på en måte som tar hensyn til blant annet deres individuelle forutsetninger (Ismail et al., 2022, s. 15). Gitte føringer gir ikke nødvendigvis tydelige retningslinjer for en gitt praksis (Mandelid et al., 2022, s. 10). I studien til Mandelid et al. (2022, s. 10) fremkommer det betydelige variasjoner i vurderingspraksisen blant lærere ved en og samme skole. Faktorer som alder, erfaring i faget og utdanningsbakgrunn innen kroppsøving ble identifisert som mulige påvirkningsfaktorer. Faktorer som tid og krav til dokumentasjon fremhevet lærerne i studien som utfordrende når det kom til vurdering i kroppsøvfingsfaget (Mandelid et al., 2022, s. 13; Tremoen & Lagestad, 2024, s. 7).

I Kunnskapsløftet fokuserer kompetansemålene i de ulike fagene på det som kan vurderes i mye større grad enn hvordan undervisning kan organiseres og gjennomføres. I den første delrapporten av FIVIS påpeker Sandvik et al. (2012, s. 145) at dette kan føre til at det blir opp til den enkelte lærer hva som skal inngå av eksempelvis vurderingsformer. Videre avdekker studien til Sandvik et al. (2012, s. 145) at det er variasjoner i praksiser og tilnærminger til vurdering på tvers av ulike fagområder og klassetrinn. Mens noen lærere og skoleledere vektlegger standardiserte vurderingsmetoder for å sikre objektivitet og pålitelighet (Sandvik et al., 2012, s. 86; Sandvik et al., 2013, s. 197), foretrekker andre å bruke mer varierte og differensierte tilnærminger som tar hensyn til individuelle forskjeller blant elevene (Sandvik et al., 2012, s. 149; Sandvik et al., 2013, s. 197). Digitale verktøy som eksempelvis videoopptak kan være en hensiktsmessig metode for å få en grundig vurdering av elevenes prestasjoner (Munthe et al., 2022, s. 65), men som lærer må man være obs på at videoopptak kan gi et ufullstendig bilde av elevens helhetlige ferdighet og innsats (Larsen & Nygaard, 2018, s. 25). I tillegg kan bruk av videoopptak også benyttes som et verktøy hvor elevene kan filme seg selv i eksempelvis utførelse av en øvelse, og deretter vurdere sine egne prestasjoner (Crompton & Burke, 2020, s. 6; Munthe et al., 2022, s. 10).

Flere av lærerne som var inkludert i den første delrapporten av FIVIS hevdet å inneha god forståelse av forholdet mellom formativ og summativ vurdering (Sandvik et al., 2012, s. 146). Det fremkom at undervisvurdering bør ha som hensikt å støtte elevers læring, samt at det skal motivere dem til å vise hva de kan. Ved å benytte undervisvurdering, øker det lærerens mulighet til å kunne tilpasse undervisningen til den enkelte elev (Sandvik et al., 2012, s. 149; Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 198; Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 12), noe som kan fremme personlig utvikling og motivasjon hos den enkelte elev (Carrillo-López, 2023, s. 41-43). Rønsen og Engelsen (2015, s. 260) fant i sin studie at læringsmål og/eller vurderingskriterier for aktiviteter som skulle gjennomføres var avgjørende for elevers motivasjon for å utføre arbeidet. Forfatterne fant videre at det ved manglende mål og/eller kriterier førte til at elever ble uengasjert i arbeidet, da de ikke så mål eller mening med oppgavene som skulle løses. Forfatterne i samme studie hevdet videre at når det ikke forelå vurderingskriterier til å vurdere arbeidet ut fra, var det utfordrende for elevene å skulle danne seg en selvstendig mening om arbeidet med oppgaven var bra eller dårlig (Rønsen & Engelsen, 2015, s. 260).

Sandvik et al. (2012, s. 150-151, 155-156; Sandvik et al., 2013, s. 204) trekker frem betydningen av å forstå ulike kontekstuelle faktorer som påvirker vurderingspraksiser i skolen, som eksempelvis nasjonale retningslinjer, lærernes profesjonelle autonomi og skolens kultur og verdier. Dette er faktorer som spiller en avgjørende rolle i utforming og implementering av vurderingspraksiser i skolen, og det understreker behovet for en helhetlig tilnærming til vurdering, hvor hensyn til kompleksiteten og mangfoldet av skolekonteksten tas (Mastagli et al., 2020, s. 2224-2226). «... en vellykket innføring og bruk av et rammeverk for vurdering i skolen er avhengig av kompetanse og kapasitet på nivåene i skoleforvaltningen, og det må satses på å heve læreres kompetanse i vurdering» (Sandvik et al., 2012, s. 146). Ved å jobbe systematisk over tid kan det føre til en profesjonell utvikling, også når det kommer til læreres undervisnings- og vurderingspraksis (Rønsen & Engelsen, 2015, s. 265). Fagkompetanse anses av lærere å være en faktor som er viktig for deres vurderingskompetanse og for å kunne gjennomføre en god vurderingspraksis (Sandvik et al., 2012, s. 147). Dette gjelder særlig for lærere som har høy faglig kompetanse.

For å sikre effektiv vurdering som fremmer både individuell utvikling hos den enkelte elev, samt et inkluderende læringsfellesskap, er det nødvendig å forstå hvordan vurdering praktiseres og hvordan den påvirker læringsmiljøet (Mastagli et al., 2020, s. 2223-2224). I den andre delrapporten av FIVIS fremkommer det at vurdering kan bidra til å fremme

elevkompetanse, eksempelvis gjennom tilbakemelding, formativ vurdering og tilpassede læringsopplevelser (Sandvik et al., 2013, s. 202). Likevel finner Sandvik et al. (2013, s. 205) at mange lærere har en manglende forståelse, kunnskap og ferdigheter når det kommer til hvordan elever kan involveres i vurderingsarbeidet. Dette bidrar til at en del praksiser som tilsynelatende virker formative, egentlig er summative i praksis. Derfor er det av betydning at lærere er bevisst i forhold til hvordan de formulerer tilbakemeldinger gitt til elever, samt hvordan de kommuniserer med elevene (Fjørtoft, 2013, s. 110). Mange lærere etterlyser nasjonale føringer for vurdering i kroppsøving (Sandvik et al., 2012, s. 153). «Lærerne uttrykker bekymring over at faget har dreiet fra en ipsativ vurderingskultur der individets forutsetninger ligger til grunn, og over på en kriteriebasert kultur der utelukkende individuell prestasjon teller» (Sandvik et al., 2012, s. 153). Dette selv om formålet med faget er at alle elever skal kunne oppleve mestring og motivasjon uavhengig av deres kompetansenivå, hvor innsatsen i faget skal spille en viktig rolle i vurdering av eleven (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Begrepet *innsats* kom inn igjen i læreplanen i KRO1-03 (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 2) etter å ha blitt nedprioritert i KRO1-01 og KRO1-02 (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 202). Kunnskapsdepartementet (2019, s. 9) påpeker at «Innsatsen til elevane er ein del av kompetansen i kroppsøving og er derfor ein del av grunnlaget for vurdering». Innsats defineres av Kunnskapsdepartementet (2019, s. 8-9) som «... at eleven prøver å løyse faglege utfordringar etter beste evne utan å gi opp, viser sjølvstende, utfordrar sin eigen fysiske kapasitet og samarbeider med andre». Læreren spiller en sentral rolle når det kommer til hva som anses som god innsats, noe som kan påvirke elevenes oppfatninger og holdninger (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 15). Elever lærer at de må jobbe hardt for å få anerkjennelse for egen innsats, samt at de må forberede seg og ha en positiv innstilling som også inspirerer andre elever til å yte sitt beste og gjøre det bra. Innsats blir knyttet til aktiviteter som læreren kan observere, og det er disse synlige handlingene som blir vurdert som innsats (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 15). Aasland og Engelsrud (2017, s. 15-16) stiller spørsmål ved denne praksisen. Hvis målet med kroppsøving er å engasjere elever i å bruke kroppen til å sanse, oppleve, lære og skape, må andre faktorer enn kun det som er synlig vurderes. Det kan være andre aspekter ved elevs deltakelse og engasjement som er minst like viktige, men som kanskje ikke blir like tydelig for læreren. I tillegg kom det frem usikkerhet blant lærere om i hvilken grad innsats skal telle når det kommer til sluttvurdering (Tremoen & Lagestad, 2024, s. 7).

Kroppsøvningsfaget innehar tilsynelatende mange motstridende føringer og intensjoner. Rønsen og Engelsen (2015, s. 256) fant i sin studie at lærerne uttrykte usikkerhet når det kom til vurdering som et teoretisk kompetanseområde, samt hvordan vurdering skulle praktiseres. En helhetlig tilnærming til vurdering er avgjørende for å støtte elevenes læring og utvikling av kompetanse (Mastagli et al., 2020, s. 2223-2226). Videre har vurdering stor betydning for å skape et inkluderende og støttende læringsfellesskap hvor alle elever føler seg verdsatt og inkludert (Mastagli et al., 2020, s. 2223-2224). Gjennom samarbeid, refleksjon og delt ansvar for egen læring, kan vurdering bidra til å fremme et positivt læringsmiljø hvor elever opplever mestring og trivsel (Sandvik et al., 2013, s. 202). Det er også en rekke utfordringer knyttet til implementering av effektive vurderingspraksiser, som inkluderer behovet for kontinuerlig kompetanseutvikling blant lærere, utfordringer knyttet til standardisering og målstyring, samt tid, ressursbruk og klassestørrelse (Sandvik et al., 2013, s. 208-209; Sandvik et al., 2012, s. 148; Rønsen & Engelsen, 2015, s. 265; Mandelid et al., 2022, s. 13). Samtidig er det muligheter for å styrke vurderingspraksiser gjennom innovasjon, samarbeid og kontinuerlig evaluering (Sandvik et al., 2013, s. 201). Ved å gi elever hyppige tilbakemeldinger, kan læreren støtte elevenes selvtillit og motivasjon (Ismail et al., 2022, s. 20).

2.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06)

Læreplaner skal være et pedagogisk og faglig verktøy som skal være styrende for hvordan undervisning planlegges og gjennomføres (NOU 2014:7, s. 109). «Hvordan læreplanens intensjoner settes ut i livet, påvirkes av læreplanens form og innhold, men også av hvordan vurderingssystemer er koblet til læreplanene ...» (NOU 2014:7, s. 109). Læreplanen i kroppsøving (KRO1-01) ble lansert i 2006 som en del av Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det var ikke lenger innsats og holdninger som skulle være grunnlaget for vurdering, men heller kvaliteten på ferdigheten hos eleven, samt kunnskapsnivået (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 28). I tillegg kom det økte krav om dokumentasjon av vurderingsgrunnlaget fra lærere, noe som førte til at det var vanlig å praktisere tidligere vurderingsformer, som eksempelvis karakterer basert på praktisk utførelse av aktiviteter og ferdighetsprøver. Disse testene skulle benyttes til økt læring og faglig utvikling, hvor formålet med testene var å danne et utgangspunkt for samtaler og

refleksjoner med elevene, som igjen ville bidra til at elevene fikk innsikt i egen kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 4). Dette ser vi gjennom kompetansemålene som skulle være ledende for lærernes planlegging av undervisningsøkter, samt danne grunnlaget for vurdering (NOU 2014:7, s. 97; Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4-6; Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 4-7; Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 4-7; Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 4-7). Den første revisjonen av læreplanen i kroppsøvningsfaget, KRO1-02, som kom i 2009, fortsatte å vektlegge fysiske ferdigheter som vurderingsgrunnlag, men hadde også økt oppmerksomhet mot andre aspekter som fysisk aktivitet, helse og livsstil, noe som ses gjennom hovedområdene i planen (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 2; Lyngstad, 2019, s. 26). I denne revideringen ble det en begynnende bevegelse mot mer varierte vurderingsformer, som eksempelvis observasjon, muntlig fremføring og skriftlige tekster, men de tidligere vurderingspraksisene var fortsatt vanlige.

Den andre revisjonen, KRO1-03, kom i 2012. Mens det i KRO1-01 og KRO1-02 var fokus på at kroppsøvningsfaget skulle inspirere elever til å ha en fysisk aktiv livsstil, ble det i KRO1-03 fokusert på at kroppsøving skulle forme elever til å bli gode samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 2; Lyngstad, 2019, s. 27). Det var økende oppmerksomhet på differensierte og varierte vurderingsformer, men fortsatt var de tidligere vurderingspraksisene vanlige. Fokus på elevens kompetanse og utvikling begynte dog å bli mer tydelig i denne læreplanen, samtidig var innsats et aspekt som ble tatt med i vurderingen, noe den ikke hadde vært i faget før under LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2; Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 2; Kunnskapsdepartementet 2012, s. 2). Dette gjorde at det ikke var det samme kravet for fysiske utøvelser av teknikker for å kunne oppnå høy måloppnåelse i faget.

KRO1-04, den tredje og siste revisjonen av læreplanen som kom i 2015, fortsatte å utvikle seg mot en mer helhetlig tilnærming til kroppsøving, inkludert økt vekt på livsmestring og psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 4-7). Det ble her lagt sterkere vekt på og føringer for varierte og differensierte undervisningsformer for å bedre kunne måle og vurdere elevens kompetanse. De konkrete kompetansemålene hadde ikke krav om mestring av teknikker og ferdigheter, men la større vekt på undervisningsformer som skulle gjøre elever tryggere i omgivelsene, spesielt i temaet svømming. Formative vurderingsmetoder ble også mer integrert i vurderingspraksisen.

Ved å se på hvordan læreplanene har beskrevet vurdering fra L97 og LK06 til LK20, er det en gradvis utvikling mot en mer helhetlig tilnærming til kroppsøvningsfaget, med økt vekt på ulike aspekter som helse og livsstil. Vurderingspraksisen utviklet seg også fra tidligere vurderingsformer som bar preg av å være prestasjonsbaserte, mot mer differensierte, samt formativ vurdering for å bedre kunne måle og støtte elevenes læring og utvikling.

2.3 Endringer fra LK06 til LK20

Formålet med revisjoner av læreplanene er å sikre at de er oppdaterte, relevante og i tråd med dagens praksis og kunnskapsbehov (Heie, 2019). Det er kompetansemålene i hvert enkelt fag, samt fagets læreplan som danner grunnlaget for vurdering (Evensen, 2020, s. 26). I den nye læreplanen for kroppsøving, KRO01-05, har det vært fokus på å tydeliggjøre kompetansemålene og beskrive hva elevene skal lære på en mer presis og målrettet måte. Dette inkluderer blant annet en større vektlegging av kroppslig læring gjennom bevegelse, samhandling i ulike bevegelsesaktiviteter og fysisk aktivitet ute og i naturen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3; Johansen, 2021). En annen viktig endring er innføringen av tverrfaglige temaer, som bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap, og folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dette reflekterer et ønske om å integrere kroppsøving i et bredere pedagogisk perspektiv, med mål om å utvikle elevers forståelse av kroppsøvningsfaget sett i lys av ulike samfunnsutfordringer (Sæle & Hallås, 2020, s. 56; Heie, 2019). Likevel finner Karseth et al. (2022, s. 87) at samfunnsutfordringer er vagt beskrevet i overordnet del og i læreplanene i de ulike fagene. Det har og vært diskutert spenninger knyttet til implementeringen av de tverrfaglige temaene i fagfornyelsen. På den ene siden skal de tverrfaglige temaene bidra til å styrke koblingen mellom ulike fagområder, mens det på den andre siden skal inkluderes i fag hvor de er relevante, uten å fortrenge annet viktig innhold (Borgen et al., 2023, s. 68-69). Videre legger den nye læreplanen vekt på elevenes medvirkning og valgfrihet i faget, ved å gi dem muligheten til å velge ulike aktiviteter og tilpasse opplæringen oppimot egne interesser og behov (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1; Johansen, 2021). Samlet sett representerer de endringene som er gjort i læreplanen for kroppsøvningsfaget, et forsøk på å gjøre faget mer relevant, engasjerende og tilpasset dagens elevgruppe og samfunnsutfordringer.

Under LK06 var hovedfokuset på vurdering i kroppsøving primært knyttet til å evaluere elevers fysiske ferdigheter og prestasjoner i ulike aktiviteter og idretter. Tidligere vurderingsformer som karakterer basert på praktisk utførelse av aktiviteter, ferdighetsprøver og muntlige eller skriftlige prøver var vanlige (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4-7; Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 4-7; Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 4-7; Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 4-7). Kompetansemål som vektla læring av fysisk-motoriske ferdigheter og tilegnelse av bestemt kunnskap omhandlet for eksempel at eleven skulle utvikle ferdigheter i utvalgte idretter, så videreutvikle disse ferdighetene, for så til slutt å mestre en aktivitet/idrett (ved slutten av videregående opplæring). Lyngstad (2019, s. 26) trekker frem hvordan progresjonen av kompetansemålene er i kroppsøving, i dette tilfellet spesifikt fysisk-motoriske ferdigheter og tilegnelse av kunnskap for å utvikle ferdigheter i utvalgte idretter under hovedområdet idrett og dans. Dette eksempelet trekker frem hvordan en elev skal bevege seg fra å være fersk i idretten, og deretter gradvis gjennom skolegangen over 13 år mestre en aktivitet eller idrett.

Ved at kompetansemålene har en konkret tilknytning til fysisk-motoriske ferdigheter i aktiviteter og idretter, legger det til rette for at det er gjennomføringen og prestasjonsnivået i denne aktiviteten eller idretten som er fokuset for hva som er kompetanse i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4-7; Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 4-7; Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 4-7; Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 4-7). Derfor kan det trekkes frem at under LK06 var hovedfokuset i kroppsøving ofte knyttet til å evaluere elevers fysiske ferdigheter og prestasjoner i aktiviteter og idretter, og hvordan man kan måle slike fysiske-motoriske ferdigheter gjennom vurdering av utførelse av aktiviteter, idretter og ferdighetsprøver. Vurdering var i stor grad rettet mot elevers fysiske ferdigheter og prestasjoner i ulike idretter og aktiviteter. Gjennom revideringene av KRO1-03 og KRO1-04 var det bevegelse i en retning hvor fysiske ferdigheter og prestasjoner ble mindre viktig, og innsats ble flettet inn i vurderingen, men hovedfokuset ved vurderingen lå fortsatt på fysiske ferdigheter og prestasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4-6; Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 4-7; Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 4-7; Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 4-7). LK20 legger derimot større vekt på å fremme en helhetlig og kompetansebasert tilnærming til vurdering i kroppsøvingsfaget (Johansen, 2021). Fokuset er ikke på fysiske ferdigheter, men mer på sosial, psykisk og kulturell kompetanse (Gjølme & Evensen, 2021; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3; Tremoen & Lagestad, 2024, s. 8). I LK20 oppfordres det til bruk av mer varierte og differensierte vurderingsformer i kroppsøving, som eksempelvis mappeinnleveringer, muntlige presentasjoner, observasjon og refleksjon.

Formative vurderingsformer for å fremme læring og utvikling er også fremhevet (Gjølme & Evensen, 2021; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8-9). Vurderingen tar hensyn til en bredere forståelse av faget, inkludert elevenes forståelse av kroppsøving som en del av en sunn livsstil, samarbeidsevner, lederegenskaper og refleksjonsevner.

Alle revisjoner av læreplanene i kroppsøving under LK06 hadde et felles mål om å sikre at innholdet i kroppsøvingsfaget var relevant og tilpasset den enkelte elevs behov og nivå. Et overordnet formål i kroppsøving under LK06 var å fremme fysisk aktivitet, helse, trivsel og læring gjennom bevegelse (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 26). Under LK20 endrer fokuset i kroppsøving seg hvor fokus ble å gjøre kroppsøvingsfaget relevant for elever gjennom koblinger til deres hverdagsliv, interesser og samfunnsmessige utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-4). Det er en økt vektlegging av tverrfaglige temaer og integrering av digitale verktøy for å styrke fagrelevansen under LK20 kontra under LK06. Det at elever skal få en helhetlig tilnærming til helse og livsstil kommer frem under Fagrelevans og sentrale verdier, og under Folkehelse og livsmestring i LK20, hvor det i tillegg til en helhetlig tilnærming til helse og livsstil er fokus på å fremme fysisk, mental og sosial helse gjennom bevegelse. Det vektlegges å utvikle elevens bevissthet om betydningen av fysisk aktivitet for trivsel, læring og livskvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3).

Etikk, fair play og samarbeid har vært viktige elementer i kroppsøving under LK06, med fokus på å fremme rettferdig og respektfull atferd i idrettslige aktiviteter, samt utvikle samarbeidsferdigheter gjennom ulike aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 4; Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 2-3; Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 2-3; Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 37). Noe som ble introdusert i kroppsøving under LK20 er prinsipper som er mer eksplisitt gjennom økt fokus på inkludering og sosiale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er prinsipper som anvendes for å utvikle gode holdninger, verdier og atferdsmønstre i idrettslige sammenhenger, samtidig som de gir føringer for en tydeligere fremheving av inkludering og likeverd i tråd med økte samfunnsmessige krav og verdier, kontra under LK06. Her legges det også vekt på å utvikle samarbeidsevner gjennom varierte og utfordrende aktiviteter, med økt vekt på å arbeide i team, samt å samarbeide på tvers av ulike kulturelle, sosiale og fysiske forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3).

Forståelse og respekt for egen og andres kropp og fysiske evner har vært sentrale elementer gjennom perioden under LK06. Det ble etter hvert satt mer fokus på å forstå og respektere

ulike kroppstyper, kulturelle perspektiver og individuelle forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 2; Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 36). Under LK20 legges det i likhet med tiden under LK06 vekt på forståelse og respekt for egen og andres kropp og fysiske evner, men det inkluderer også ulike kroppstyper, identiteter og erfaringer. Det er mer fokus på å fremme kroppspositivitet, mangfold og inkludering i tråd med økte samfunnsmessige krav og verdier under LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2, 4).

Trening og livsstil har vært et av hovedområdene under LK06, med fokus på å utvikle motoriske ferdigheter og bevissthet om egen kropp. Dette «... omfattar korleis ulike aktivitetar kan påverke helsa hos den enkelte. Samanhengar mellom aktivitet og livsstil, baserte på interesser og meistring hos den einkilde, er sentrale emne på dette området. Det skal óg leggast vekt på kunnskap, erfaring og refleksjon ...» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 3). Trening og livsstil har blitt endret til bevegelse og kroppslig læring i kjerneelementer under LK20, hvor det er fokus på å utvikle elevers motoriske ferdigheter, kroppsbevissthet og bevegelsesmangfold (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Det er større fokus på å integrere alternative og inkluderende tilnærminger til fysisk aktivitet og læring, som eksempelvis dans, friluftsliv og andre bevegelsesformer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2; Sæle & Hallås, 2020, s. 38).

Generelt sett blir det tydelig at LK20 har en mer helhetlig og inkluderende tilnærming til kroppsøving, med økt vekt på blant annet elevdeltakelse, elevmedvirkning og tverrfaglig samarbeid (Furberg et al., 2023, s. 106; Burner et al., 2023, s. 51). Endringene som er gjort fra tiden med LK06 til LK20 innebærer at det er nødvendig for læreren å tilpasse sin tilnærming til vurdering i kroppsøvingfaget. Med det menes at vurderingspraksisen må reflektere en økt fokusering på elevdeltakelse ved å inkludere ulike former for formativ vurdering, som gir rom for kontinuerlig tilbakemelding og utvikling gjennom hele undervisningsperioden. I tillegg må vurderingsmetodene legge til rette for at elever kan bidra i egen målsetting, reflektere over egen læring og delta aktivt i vurderingsprosessen. Det økte fokuset på tverrfaglig samarbeid under LK20 innebærer at også vurdering bør integreres med andre fag der det er relevant, slik at elever får mulighet til å anvende kunnskap og ferdigheter på tvers av fagene, og se sammenhenger på en helhetlig måte. På denne måten blir vurderingspraksisen i kroppsøvingfaget et viktig anliggende for å støtte opp under de overordnede målene og prinsippene som ligger til grunn for LK20, hvor den må tilpasses for å fremme en mer helhetlig og meningsfull læringserfaring for elevene.

I denne oppgaven er det vurderingspraksis til lærer i kroppsøvningsfaget som er i fokus. Derfor er vurderingspraksis i dette kapitlet belyst gjennom tidligere forskning relatert til vurdering i kroppsøving og læreplaner, samt at forskningen er sett oppimot de læreplanene som har vært i kroppsøving de siste 18 årene. Videre vil det i neste kapittel presenteres teori om praksis, praksisarkitektur, teori om vurderingspraksis og vurdering i kroppsøving. Dette er teori som har til hensikt å diskutere og forstå hva en vurderingspraksis innebærer, og hvilke arrangementer som kan være både fremmende og hemmende for vurderingspraksiser.

3 Teoretiske perspektiv

I dette kapitlet presenteres det teoretiske rammeverket som har til hensikt å belyse, samt gi en forståelse for problemstilling og forskningsspørsmål. I tillegg er de teoretiske perspektivene relevante for diskusjon av funn i denne masteroppgaven. De valgte teoretiske perspektiv er betydningsfulle for å kunne forstå vurderingspraksisen til kroppsøvingslærere i forbindelse med implementeringen av LK20, samt hvordan ytringer, handlinger og relasjoner påvirker deres vurderingspraksis. Teorier som benyttes i denne masteroppgaven er praksisteori, praksisarkitektur, teori om vurderingspraksiser og vurdering i kroppsøving.

3.1 Praksisteori

Sjølie et al. (2021, s. 26) belyser fire sentrale kjennetegn ved praksisteori, som bidrar til en dypere forståelse av kompleksiteten i menneskelig aktivitet. Først og fremst understrekes det at praksisteori tar utgangspunkt i praksis som grunnlag for å teoretisere, i motsetning til å betrakte individuelle aspekter som mentale strukturer, atferd og kognitive prosesser. Slik betraktes sosiale praksiser som grunnleggende for vår forståelse av menneskelig aktivitet, og det enkelte individ ses på som en uatskillelig del av et større nettverk av sosiale interaksjoner. Det andre som kjennetegner praksisteori er ifølge Sjølie et al. (2021, s. 26) at individ og system fungerer dialektisk, istedenfor å bli sett på som noe som gjensidig utelukker hverandre. Det er ikke individet eller systemet som er i fokus, det er heller praksisen som er det, og hvordan den former og blir formet av individet og det systemet individet opererer i. Videre understreker Sjølie et al. (2021, s. 26) at forståelsen av ulike praksiser er et kjennetegn for praksisteori. Dette forklares som at «... praksiser foregår på en bestemt plass til en bestemt tid i historien, med bestemte personer som interagerer på bestemte måter» (Sjølie et al., 2021, s. 26). Det tredje kjennetegnet som fremheves, er den skjulte kunnskapen som er innebygd i praksisen, altså hvordan handlingene våre synliggjør kunnskapen vår. Avslutningsvis, som det fjerde sentrale kjennetegnet ved praksisteori, påpeker Sjølie et al. (2021, s. 27) betydningen av materielle ressurser i praksisen. Økonomiske ressurser, samt selve materialet som anvendes, har en betydelig innvirkning på hvordan praksisen utspiller seg. Disse ressursene fungerer som rammer som påvirker

praksisen i lik grad som de andre nevnte kjennetegnene ved en praksisteori. Dermed blir det klart at en helhetlig forståelse av praksis også må ta hensyn til de materielle og økonomiske betingelsene som omgir den.

En annen måte å se på praksisteori er hvordan Kemmis et al. (2014, s. 27) undersøker dynamikken mellom praksis og utdanning. Han fremhever visse aspekter ved praksisteori for å etablere et fundament for hvordan en praksis kan utføres. Dette fremheves gjennom to hovedaspekter når det kommer til å analysere praksiser: *Language Games* og *Activities* (språkleker og aktiviteter). Språkleker tar sikte på å forstå språkets funksjon innenfor en kontekst hvor språket ikke betraktes isolert, men heller som en del av en samhandlingsprosess mellom en sender og en mottaker (Kemmis et al., 2014, s. 28). Aktiviteter beskriver Kemmis et al. (2014, s. 29) som noe med en tidsmessig natur. Aktiviteter er noe som foregår akkurat nå, men det er formet av fortiden og beveger seg mot fremtiden. Til slutt forklares praksis som noe som foregår utenfor språkleker og aktiviteter, hvor praksis er en sosialt forankret virkelighet. Schatzki (2002, s. xi) forklarer denne sosiale plasseringen som en spesifikk kontekst for hvor menneskelig samhandling utspiller seg. Schatzki (2002, s. xi) beskriver dette som en arena hvor sosiale liv utvikles, og hvor ordninger og praksiser organiseres. Ordner blir i denne sammenhengen beskrevet som arrangementer og organiserte aktiviteter, som ifølge Kemmis et al. (2014, s. 29) både kan fremme og begrense praksiser. Kemmis et al. (2014, s. 29) tolker Schatzki (2002, s. xi) sin forståelse av arrangementer som ontologisk, hvor arrangementene har flere dimensjoner og funksjoner. Dette inkluderer materielle elementer, som eksempelvis dører eller vegger, som kan begrense eller muliggjøre visse handlinger i et gitt rom. Språket kan fremme eller begrense hvordan verden oppleves, og det sosiale aspektet kan fremme eller hemme oss gjennom andre deltakere i aktiviteten.

Kemmis et al. (2014, s. 27) legger frem hvordan praksis og praksisarkitekturen møtes i det intersubjektive rommet. Det intersubjektive rommet innen utdanning kan defineres som å ha en dobbel målsetting. På den ene siden skal utdanning danne mennesker til å klare seg selv i verden, mens på den andre siden skal det også legge til rette for en verden som er verdt å leve i. Det intersubjektive rommet omfatter ytringer, handlinger og relasjoner fra praksisen, og trekker dette inn i praksisarkitekturen ved å se på de i separate 'rom', hvor de to ulike målsettingene med det intersubjektive rommet, samhandler gjennom de respektive rommene. Ytringer foregår i det semantiske rommet som er skapt gjennom diskurser og dialoger. Praksisarkitekturen påvirker her hvilke begreper og retning dialogen og diskursen

innehar, mens praksisen kan utfordre meningene til diskusjonene og diskursene. Handlingene foregår i det fysiske rommet som former hvordan læring og samhandling forekommer. Her omfatter praksisarkitekturen de fysiske forutsetningene som muliggjør eller begrenser praksisen. Relasjonene foregår i det sosiale rommet og er avgjørende for opparbeiding og vedlikehold av relasjoner. Praksisarkitekturen definerer rollene og forventningene, som eksempelvis lærer-elev relasjonene, og praksisen former og endrer sosiale strukturer gjennom utvikling av tillit og respekt mellom deltakerne i rommet (Kemmis et al., 2014, s. 27).

3.2 Praksisarkitektur

En teori om praksisarkitekturer gir et rammeverk for å beskrive hvordan praksiser påvirker og blir påvirket av sine omgivelser (Sjølie et al., 2021, s. 28). Sjølie et al. (2021, s. 28) viser til en artikkel av Mahon et al. (2017, s. 8) som beskriver praksisarkitektur som en forståelse av ytringer (sayings), handlinger (doings) og relasjoner (relatings). Når disse tre begrepene oversettes, mener Sjølie et al. (2021, s. 26) at det blir klart at en praksis er sammensatt av både verbale og ikke-verbale ytringer, konkrete handlinger og de sosiale forbindelsene som knytter dem sammen. Kemmis et al. (2014, s. 31) forklarer dette som at praksisarkitekturen er en vesentlig del i utformingen av en praksis, hvor den individuelle og kollektive praksisen både former og er formet av praksisarkitekturene. Deretter forklarer de at praksisarkitekturen både kan forenkle og komplisere en praksis sin funksjon gjennom de tre dimensjonene ytringer, handlinger og relasjoner. Det bemerkes også at når disse aspektene sees i sammenheng, skapes det et prosjekt som formes av motivasjonen bak de handlingene som utføres i praksisen. Det tas videre frem at det ikke er hensikten å beskrive hva som blir gjort, men heller hvorfor det blir gjort. «Det er *hvordan* disse henger sammen (for å støtte prosjektet i praksisen) som gir en praksis dens karakteristiske form ... En praksis er med andre ord i stor grad en manifestasjon av tradisjoner og forventninger i den aktuelle situasjonen» (Sjølie et al., 2021, s. 29). Praksisarkitekturen er i tråd med et ontologisk perspektiv, der hensikten med teorien er å finne ut hva det er som driver ytringene, handlingene og relasjonene i praksisen. Kemmis et al. (2014, s. 34) antyder at praksisarkitekturer kan forstås som praksistradisjoner, som dannes over tid gjennom repetisjon av bestemte handlinger og kommunikasjonsmønstre. Sjølie et al. (2021, s. 31)

beskriver disse som kollektivt minne av tidligere ytringer og handlinger som sammen danner en struktur som former og regulerer praksisen. I denne oppgaven er det de utdanningspolitiske dokumentene, læreplaner, samt tidligere forskning på vurderingspraksiser i kroppsøving, som beskrives av praksistradisjonene som kollektive minner i kroppsøving.

Videre introduseres begrepet arrangementer, som bestemmer om praksisen blir begrenset, støttet eller hindret. Kemmis et al. (2014, s. 31-32) viser til tre ulike typer arrangementer som defineres av praksisarkitekturteorien:

Kulturell-diskursive arrangementer er ressurser som påvirker hva som sies og tenkes, altså ytringer. Et eksempel er hvordan vi snakker i og om en praksis (Kemmis et al., 2014, s. 32). Faget kroppsøving diskuteres ofte i lys av læreplanen fokusområder. I henhold til læreplanen LK06 ble faget primært omtalt gjennom aktiviteter og idretter, samt viktigheten av fair play og det å være en god lagspiller eller deltaker. Sjølie et al. (2021, s. 30) trekker frem hvordan diskurser i nasjonale styringsdokument er styrende for det kulturell-diskursive arrangementet. Med LK20 har det skjedd en endring hvor det legges større vekt på inkludering og sosiale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). Disse aspektene knyttes også til utviklingen av gode holdninger, verdier og atferdsmønstre i idrettslige sammenhenger, med et økende fokus på inkludering og likeverd som speiler samfunnsutviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). Det fremkommer imidlertid i studien til Tremoen & Lagestad (2024, s. 8) at idrettsperspektivet er mer ute av kroppsøvingfaget enn det var tidligere, noe som kan føre til at elever som ikke deltar i organisert idrett opplever mer mestring i faget etter implementeringen av LK20.

Materiell-økonomiske arrangementer er ressurser som påvirker hva som gjøres i praksisen, altså handlinger. Disse kan både muliggjøre og begrense praksisen (Kemmis et al., 2014, s. 32). Lokasjonen som blir brukt og tilgjengelig tid er faktorer som bestemmer hva som kan gjennomføres i kroppsøving. Geografisk plassering kan ha stor innvirkning på mulighetene innen friluftsliv. Sæle & Hallås (2020, s. 232-233) påpeker at skoler med eksempelvis begrensede uteområder har færre muligheter til utvidelse, noe som kan føre til at elever blir mer passive. Skoler med god tilgang til eksempelvis flerbrukshall, fotballbane og svømmehall kan ha flere muligheter til å gjennomføre blant annet varierte aktiviteter i kroppsøvingfaget.

Sosial-politiske arrangementer er ressurser som former relasjoner mellom mennesker og ikke-menneskelige objekter, og hvordan disse relasjonene etableres i praksis (Kemmis et al. 2014, s. 32). Disse arrangementene kan både skape og hindre relasjoner. Sjølie et al. (2021, s. 30) forklarer dette slik «... ressurser som muliggjør og begrenser hvordan vi forholder oss til hverandre, som for eksempel sosiale normer, hierarkier og maktstrukturer eller (u)formelle roller i en organisasjon eller et lokalmiljø». Et eksempel er lærer-elev relasjonen, som er et maktforhold hvor det er en som vurderer og en som blir vurdert. Her er det behov for tillit som må være til stede mellom de to partene (Lauvås, 2018, s. 27).

Samspillet mellom disse tre arrangementene definerer praksisarkitekturen i en praksis. Det er viktig å påpeke at arrangementene i teorien er separert fra hverandre. Sjølie et al. (2021, s. 30) hevder at det kreves mer enn bare mentale modeller for å kunne endre en praksis. «For å endre en praksis må også praksisarkitekturene endres» (Sjølie et al., 2021, s. 30). Det er videre understreket at ytringer, handlinger og relasjoner må endres for å etablere en ny praksis, eller for å modifisere praksisarkitekturene. Praksisarkitekturen er beskrevet som «arrangementer som muliggjør og begrenser det som skjer i praksisen» (Sjølie et al., 2021, s. 38).

3.3 Teori om vurderingspraksiser

Teorien om praksis informerer også om utformingen av praksisarkitekturer. Når praksisarkitekturer fungerer som en onto-epistemologisk ramme, danner den en overbygning som er basert på spesifikke teoretiske forståelser av vurdering. Mellomteorier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 20-21) bidrar med innsikter om vurderingspraksiser, beskrivelse av handlinger, og eksemplifisering av relasjoner knyttet til vurdering som en praksis i skolen. Dette bidrar til å koble teoretiske konsepter med konkrete praksiser, og gir en helhetlig forståelse av hvordan vurdering utføres og oppleves i utdanningskonteksten.

I denne masteroppgaven tas det utgangspunkt i Lauvås (2018) og Smith (2009) sine forståelser av vurdering. Lauvås (2018, s. 24) definerer vurdering som prosessen der materiale eller beskrivelser sammenlignes med en standard. Dette relaterer til den summative vurderingen, hvor vurderingen foregår i etterkant og det settes en verdi på en

prestasjon eller et produkt. Et typisk eksempel er bruk av karakterer som primært vurderer det som blir prestert, heller enn det som ikke har blitt prestert, og tiltrekker seg derfor mot det positive (Lauvås, 2018, s. 25-26). Smith (2009, s. 24) ser på vurdering som prosessorientert og beskriver dette som formativ vurdering, som er en evaluering underveis i en utviklingsprosess, ment for å støtte den som blir vurdert i forbedringsarbeidet (Lauvås, 2018, s. 26). I en summativ vurdering vil fokuset være på hva som kan bli bedre, noe som kan føre til en tiltrekning mot det negative (Lauvås, 2018, s. 26).

Gjennom arbeid med elever oppstår det muligheter for både summative og formative vurderingsformer. Lauvås (2018, s. 27) trekker frem at når både formativ og summativ vurdering blir brukt, er det viktig at det ikke holdes skjult at det vil bli gjort en summativ vurdering. Han fremhever viktigheten av tillit mellom den som vurderer og den som blir vurdert, som han beskriver som en kontrakt om vurderingsgrunnlaget. Usikkerhet om hvilken vurderingsform som benyttes kan gjøre vurderingssituasjonen sårbar. Lauvås (2018, s. 31-32) presenterer også andre vurderingskonsepter som er spesifikke for vurderingssituasjonen, inkludert analytisk vurdering, feedback, ipsativ vurdering, læringsutbyttebeskrivelser, standpunktvurdering og underveisvurdering. Analytisk vurdering involverer å måle prestasjoner mot et vurderingsskjema hvor resultatene summeres til en karakter (Lauvås, 2018, s. 31). Feedback er tilbakemeldinger av informasjon om en hendelse eller et hendelsesforløp (Lauvås, 2018, s. 31; Smith, 2009, s. 30). Smith (2009, s. 30) trekker videre frem at gjennomføringen av tilbakemeldinger kan virke oppmuntrende for elever som får en god karakter, men skadelig for motivasjonen for en elev som får en svak karakter. Ipsativ vurdering er når vurdering skjer ut fra den enkelte elevs nivå med tanke på forbedring, og tar hensyn til kravene og kriteriene som gjelder (Lauvås, 2018, s. 31).

Læringsutbyttebeskrivelser angir den kompetansen som elever skal dokumentere at de besitter (Lauvås, 2018, s. 32). Underveisvurdering er all vurdering som foregår underveis i opplæringen, og den skal være hjelpende for eleven i læreprosessen og gi et grunnlag for tilpasset opplæring, samt bidra til økt kompetanse for eleven i sitt fag (Lauvås, 2018, s. 32; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8-9). Standpunktvurdering summerer underveisvurderinger til en standpunktkarakter som reflekterer elevens kompetanse (Lauvås, 2018, s. 32). Dette er noen former for vurdering som forekommer i kroppsøvingfaget, ikke nødvendigvis individuelt, men sammen med hverandre og/eller parallelt med hverandre. Smith (2009, s. 31) forklarer formålet med vurdering som en oppgave for å sørge for å få eleven til å ville og tro at det er mulig å bevege seg i en retning hvor det oppleves mestring,

og ikke at det er et uoppnåelig mål. Underveisvurderingen er også pålagt gjennom forskrift til opplæringsloven §3-10:

All vurdering som skjer før avslutninga av opplæringa, er undervegsvurdering.

Undervegsvurdering i fag skal vere ein integrert del av opplæringa, og skal brukast til å fremje læring, tilpasse opplæringa og auke kompetansen i fag.

Undervegsvurderinga kan vere både munnleg og skriftleg. (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10)

Denne definisjonen av underveisvurdering drar frem alle karakterer som er gitt frem til standpunkt er satt i tiendeklasse som en form av underveisvurdering.

3.4 Vurdering i kroppsøving

Ifølge Forskrift til opplæringslova (2006, §3-3) skal grunnlaget for vurdering i alle fag være kompetansemålene, og disse målene må tolkes i lys av fagets beskrivelse i læreplanen. Dermed er ikke kompetansemålene alene tilstrekkelige for å vurdere elevens kompetansenivå. Teksten «Om faget», som beskriver kroppsøvingfaget i læreplanen, bidrar til en dypere forståelse av kompetanse i kroppsøvingfaget. Evensen (2020, s. 35) trekker frem at det er vanlig praksis i kroppsøving å utarbeide læringsmål basert på kompetansemålene, hvor læringsmålene konkret beskriver hva elevene skal lære. Videre er det fordelaktig å reflektere over læringsmålene sammen med elevene i forkant av en periode eller undervisningsøkt, da dette kan føre til større eierskap til vurderingsprosessen for elevene. En slik refleksjon kan også fremme elevenes medbestemmelse og bidra til økt kompetanse i faget (Evensen, 2020, s. 37). Evensen (2020, s. 36) påpeker imidlertid en utfordring med å utforme læringsmål, da dette kan skape et overdrevent fokus på detaljer som ikke nødvendigvis samsvarer med fagets hensikt. Evensen (2020, s. 43) foreslår vurderingskriterier som et middel for å konkretisere kompetansemålene.

I en sammenfatting av Elevundersøkelsen fremkommer det flere relevante temaer, deriblant vurdering for læring. Det trekkes frem fire prinsipper som kan styrke læringsprosessen: at elevene forstår læringsmålene og forventningene fra læreren, at elevene mottar

tilbakemeldinger som reflekterer kvaliteten på deres arbeid, at elevene får råd om hvordan de kan forbedre seg, og at elevene deltar aktivt i vurderingen av eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021c, s. 6). Evensen (2020, s. 27) trekker frem at endringene i læreplanen har implisert at elevene i større grad skal reflektere over egen læring gjennom egenvurdering og hverandrevurdering. Han trekker videre frem en utfordring for lærerens vurderingspraksis ved bruk av egenvurdering og hverandrevurdering, hvor det vil medføre et større fokus på elevenes utforskning av ulike aktiviteter og deres muligheter.

Egenvurdering og hverandrevurdering er vurderingsformer som kan muliggjøre refleksjon for elevene. En fordel med egenvurdering kan være at læreren får innsikt i elevenes forståelse av undervisningsprosessen og læringsmålene, noe som er verdifullt for å kunne tilpasse undervisningen til den enkelte elev (Evensen, 2020, s. 53). Videre bør egenvurdering være faglig forankret og reflektere over strategiene elevene anvender, noe som kan øke deres bevissthet om egne læringsstrategier (Evensen, 2020, s. 56). «Hverandrevurdering ... innebærer at elevene aktiviseres som læringsressurs for hverandre» (Evensen, 2020, s. 69). Dette kan gjennomføres ved at elevene observerer, samarbeider og gir hverandre tilbakemeldinger. En fordel med hverandrevurdering er at det er tidsbesparende for læreren, og elevene får flere tilbakemeldinger i løpet av en periode (Evensen, 2020, s. 71). Dette fører til at læreren får mer tid til å arbeide med hvordan elevene gir tilbakemeldinger til hverandre, noe som kan være hjelpsomt for elevenes forståelse for hva det er som blir vurdert.

Evensen (2020, s. 87) påpeker at det er færre kompetansemål som legger til rette for direkte testing av kompetanse hos elevene. Det er heller ingen av kompetansemålene for ungdomstrinnet som inneholder krav om fysiske ferdigheter med unntak om svømming (Evensen 2020, s. 87; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8-9). Evensen (2020, s. 88) trekker også frem at fysisk form har vært en delferdighet, og det kan da være naturlig å måle fysiske ferdigheter som en del av vurderingsgrunnlaget i faget.

Innsats ble fjernet fra læreplanen ved innføring av LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2), og hentet inn igjen i den andre revideringen av LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 2). Aasland & Engelsrud (2017, s. 15) forklarer at innsats blir knyttet til aktiviteter som læreren kan observere, og det er disse synlige handlingene som blir vurdert som innsats. Med denne måten å måle innsats på trekker Evensen (2020, s. 108) frem en utfordring knyttet til tolkningen av innsats, som kan variere blant elever og lærere, og potensielt føre til usikkerhet blant elever om hvordan deres innsats blir evaluert (Evensen, 2020, s. 108). Gjennom en

tradisjonell forståelse av innsats, vil noen lærere karakterisere innsats som at elevene må ha et høyt aktivitetsnivå for å kunne oppnå høy måloppnåelse. I denne situasjonen vil noen lærere potensielt kunne benytte innsatsen som en «trussel» for å øke deltagelsen og innsatsen hos elevene. En tenkt situasjon kan eksempelvis være dersom en elev velger å ute liten eller ingen innsats i situasjoner hvor aktiviteten krever hard fysisk innsats, kan trusselen om lav måloppnåelse blir benyttet som et grep for å øke motivasjonen til eleven. Innsats er helt sentralt for læring i kroppsøving, både alene og i fellesskap med andre (Evensen, 2020, s. 110).

I dette kapitlet er det presentert det teoretiske rammeverket som gir en dypere forståelse av problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne masteroppgaven. Teorien som er belyst, herunder praksisteori, praksisarkitektur, teori om vurderingspraksiser og vurdering i kroppsøving, gir et nødvendig grunnlag for å forstå vurderingspraksisen til kroppsøvingslærere etter implementeringen av LK20. Teoriene gir også innsikt i hvordan ytringer, handlinger og relasjoner påvirker disse praksisene.

4 Metode

I det følgende kapitlet belyses den metodiske tilnærmingen som er benyttet i denne masteroppgaven. Dette innebærer forskningsdesign, metode for datagenerering og dataanalyse som er anvendt i fremskaffelse av funn. Avslutningsvis tar jeg for meg oppgavens validitet og reliabilitet, samt etiske betraktninger. Jeg forklarer, begrunner og diskuterer de ulike valgene jeg har foretatt meg gjennom forskningsprosessen, samt hvordan dette har gitt en forståelse av den innhentede empirien.

4.1 Forskningsdesign

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i at praksiser er onto-epistemologiske, da oppgaven har praksisarkitekturer som teoretisk rammeverk. Dersom en praksis er onto-epistemologisk vil den ta hensyn til både ontologien og epistemologien. Sjølie et al. (2021, s. 27) forklarer epistemologi som læren om kunnskap og innsikt, og at epistemologi er en filosofisk studie om hva det er som faktisk eksisterer. Videre trekkes det frem at det er en blanding av disse forståelsene som danner praksisarkitekturen. Det er hva som skjer i virkeligheten som danner en praksis, men den er bestemt av hvordan mennesker er som komplekse vesener. Onto-epistemologiske praksiser blir derfor svært komplekse, hvor ingenting foregår uten å påvirke noe annet i praksisen. Hensikten er å undersøke kroppsøvlingslæreres erfaring, forståelse og gjennomføring av vurdering i kroppsøvlingsfaget etter implementering av LK20, hvor fokus er rettet mot kroppsøvlingslæreres perspektiver. Dette danner grunnlag for valg av kvalitativt forskningsdesign og metode, som presenteres videre i de neste delkapitlene.

Problemstilling og forskningsspørsmål var avgjørende for valg av forskningsdesign og metode i denne oppgaven (Maxwell, 2013, s. 146). For å få innsikt i læreres erfaringer, ble det valgt et kvalitativt forskningsdesign, hvor både kvalitative dybdeintervju og observasjoner ble benyttet som datagenereringsmetode. Et kvalitativt forskningsdesign er hensiktsmessig for å få dybdekunnskap om lærernes erfaringer relatert til det utforskende fenomen, kontra det å få en videre forståelse gjennom generalisering av funn til eksempelvis andre

situasjoner eller sammenhenger (Nyeng, 2012, s. 71). Nyeng (2012, s. 71) påpeker at «I kvalitativ forskning arbeider man med rikholdige skriftlige eller muntlige kilder som gir forskeren tolkninger i form av ord». I denne masteroppgaven som har et utforskende design, er det tre kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet sine erfaringer med vurdering i kroppsøvingsfaget etter implementeringen av LK20 som ligger til grunn for empirien i denne masteroppgaven. Hensikten var å få kunnskap om hvordan ungdomsskolelæreres vurderingspraksis har endret seg etter fagfornyelsen. Det var gjennom en sosial interaksjon mellom lærerne og meg som forsker at kunnskap ble konstruert, noe som gjorde at jeg ble en aktiv part i konstruksjonen av data og kunnskap (Maxwell, 2013, s. 91).

4.2 Datagenerering

Denne masteroppgaven ble gjennomført med intervju og observasjon av lærere som jobber på ungdomstrinnet, og som underviser i kroppsøving. Lærerne tilhørte to ulike ungdomsskoler i østlandsregionen og alle hadde undervist i kroppsøving over flere år. Data ble samlet inn i januar og februar 2024. Individuelle dybdeintervju, samt observasjon ble benyttet som datagenereringsmetode. Det ble anvendt en intervjuguide (Vedlegg 3) som var styrende for intervjusituasjonen og et observasjonsskjema (Vedlegg 4) som var veiledende for observasjonen. Før det ble gjennomført intervju med og observasjon av de ulike lærerne hadde jeg en samtale med hver enkelt hvor det ble avtalt tidspunkt for datagenerering, i tillegg til at jeg ga ytterligere informasjon om masterprosjektet ved å legge frem informasjonsskriv med samtykkeerklæring (Vedlegg 2) og intervjuguide (Vedlegg 3). Samtykkeerklæringen ble skrevet under på selve intervjudagen. Intervjuguiden (Vedlegg 3) ble også sendt til de tre lærerne via e-mail, slik at de kunne gjøre seg kjent med den i forkant av intervjuet, om de ønsket.

4.2.1 Utvalg, informanter og rekruttering

Utvalget i dette masterprosjektet er lærere som underviser på ungdomstrinnet (8.-10. trinn), med lang erfaring med vurdering i kroppsøvingsfaget. Det var et strategisk utvalg som ble

inkludert i studien, hvor de ble valgt på bakgrunn av deres erfaring og kunnskap om temaet som lå til grunn for å bli undersøkt i denne oppgaven. «Hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjuer er at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet» (Tjora, 2021, s. 145). Etter at prosjektet ble godkjent og registrert av Sikt (Vedlegg 1), ble det rekruttert lærere til å delta i prosjektet. Gjennom arbeid i skolen og via praksis, har jeg møtt på lærere som har lang erfaring med å undervise i kroppsøving og som finner temaet vurdering interessant. Jeg har hatt jevnlig dialog med disse lærerne siden jeg valgte tema for masteroppgaven våren 2023. Jeg vurderte at det for meg var naturlig å forhøre meg med disse lærerne om de kunne tenke seg å være en del av mitt masterprosjekt. Jeg reiste til to skoler som de ulike lærerne jobber ved, hvor jeg først forhørte meg med rektorene ved de ulike skolene om jeg kunne ta direkte kontakt med de tre lærerne som var aktuelle, for å forhøre meg om de var interessert i å delta i mitt forskningsprosjekt, noe rektorene godkjente. Alle tre lærerne hadde lang erfaring med vurdering i kroppsøvingfaget, og hadde vært gjennom endringene som ble gjort helt fra første revisjon av LK06 og frem til dags dato, som er fire år etter implementeringen av LK20. Fortløpende i forskningsprosessen (henholdsvis under datagenerering og ved analyse av dataen) ble det vurdert om tre lærere var tilstrekkelig nok for å kunne besvare oppgavens problemstilling. Det ble vurdert at tre lærere var nok, da de ga et datamateriale som var rikholdig nok til å innhente dybdekunnskap om det fenomenet som ble utforsket, altså hadde de stor informasjonsstyrke (Malterud et al., 2016, s. 1756-1757).

4.2.2 Datagenerering ved bruk av dybdeintervju

Tre individuelle semistrukturerte dybdeintervju ble gjennomført (januar 2024). Jeg avtalte tidspunkt for intervju med hver enkelt lærer og intervjuene ble gjennomført på de ulike lærernes arbeidssted i januar. Lærerne var derfor godt kjent med stedene hvor intervjuene fant sted. Intervjuene ble gjennomført på møterom som ble booket på forhånd av lærerne, noe som ble gjort for å unngå forstyrrelser i så stor grad som mulig. To av intervjuene foregikk uavbrutt, mens i ett av intervjuene forekom det forstyrrelser tidlig i intervjuet, men da forstyrrelsen kom så tidlig, klarte vi fint å plukke opp igjen der vi var. Målet med dybdeintervjuene var å skape en situasjon for relativt frie samtaler for å få lærerne til å reflektere over sine meninger, holdninger og erfaringer om det temaet jeg som forsker hadde forhåndsbestemt (Tjora, 2021, s. 127), vurdering i kroppsøvingfaget etter implementering av

LK20. Lærerne fikk også utdelt et eksemplar av intervjuguiden (Vedlegg 3), om det skulle være nødvendig for dem å lese spørsmålene i tillegg til å høre de underveis i intervjusituasjonen.

Det var først og fremst lærerens erfaringer og forståelse av begrepet vurdering, og hvordan vurdering ble benyttet av læreren i henholdsvis planlegging, gjennomføring og refleksjon av undervisning som det var ønske om å få innsikt i og forståelse for. Gjennom åpne spørsmål, en avslappet stemning og tilstrekkelig med tid, ga det lærerne mulighet til å reflektere over sine erfaringer og meninger. Ved å benytte dybdeintervju ga det meg som forsker mulighet til å gå mer i dybden da intervjusituasjonen ble mer fleksibel, i motsetning til eksempelvis en surveyundersøkelse som kun har lukkede spørsmål. Det ga rom for å stille oppfølgingsspørsmål og mulighet for lærerne å reflektere over spørsmålene som ble stilt underveis i intervjuet (Befring, 2016, s. 74-75; Tjora, 2021, s. 128). Det ble stilt kun ett spørsmål om gangen for at lærerne skulle få snakket seg ferdig og dele alt de ønsket før jeg gikk videre til neste spørsmål. Jeg hadde fullt fokus rettet mot lærerne i intervjusituasjonen og var opptatt av at lærerne skulle føle velbehag. Dette ble gjort ved at lærerne fikk snakke fritt, ved at jeg ikke avbrøt lærerne underveis mens de snakket, samt at jeg viste interesse for det lærerne hadde å dele (Tjora, 2021, s. 127; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160).

Gjennom dybdeintervjuene var jeg ute etter verden sett fra lærernes ståsted (Tjora, 2021, s. 128; Svenkerud, 2021, s. 91). Det ga også meg som forsker mulighet til å kunne stille oppklarende spørsmål om det var noe jeg eksempelvis var usikker på om jeg hadde forstått rett, noe som også ga mer utfyllende svar fra lærerne. Avslutningsvis åpnet jeg for at lærerne kunne dele eller utdype noe de ville innenfor temaet, som ikke var avdekket i intervjuguiden (Vedlegg 3) og dermed ikke spurt om i intervjusituasjonen. Dette gjorde jeg for å sikre at lærerne fikk formidle det de hadde ønske om i forhold til tema. Jeg som intervjuer ble medskapende da jeg som forsker hadde påvirkning av både hva lærerne svarte og hvilken form jeg ønsket at intervjuet skulle ta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170).

Intervjuene hadde en varighet på i snitt 30 minutter og ble tatt opp via «*Nettskjema diktafon*» utarbeidet av UiO, en app hvor lydfilene blir lagret kryptert. I tillegg ble det benyttet en ekstern diktafon som backup, og her ble lydfilene lagret på en kryptert diskfil via USN, «*USN Onedrive*». Gjennom å bruke lydopptak ga det meg som forsker en trygghet i at jeg fikk med meg alt som ble sagt, noe som var avgjørende for analysearbeidet og generering av funn

(Tjora, 2021, s. 185). Lydfilene ble transkribert i etterkant av alle intervju og observasjoner, hvor det talte ord ble gjort om til tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204)

4.2.3 Intervjuguide

Det ble utformet en semistrukturert intervjuguide (Vedlegg 3), med oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingssspørsmål, noe som ga lærerne mulighet til å reflektere over spørsmålene underveis i intervjusituasjonen. «Uavhengig av hva slags intervju som skal undersøkes, trenger du en plan for intervjuet» (Svenkerud, 2021, s. 95). Dette blir gjerne gjort gjennom en intervjuguide.

Oppvarmingsspørsmålene var enkle og konkrete. De var personlige og omhandlet hovedsakelig lærernes utdanningsbakgrunn. Denne fasen varte kun i noen få minutter og ble benyttet for å kunne plassere lærernes bakgrunnsvariabler (Tjora, 2021, s. 160). Her gjaldt det bakgrunnsvariabler som eksempelvis utdanningsbakgrunn og hvor lenge de hadde undervist i kroppsøvingfaget, I tillegg bidro oppvarmingsspørsmålene til å skape en trygghet for lærerne, samt at lærerne fikk en følelse av at de behersket situasjonen de var i.

Refleksjonsspørsmålene dannet kjernen i intervjuet. Her ble det lagt vekt på at lærerne skulle kunne gå i dybden på ulike deler av temaet som det ble forsket på, hvor det ble lagt opp til at lærerne skulle dele sine erfaringer. Det ble også stilt oppfølgingsspørsmål flittig gjennom denne fasen av intervjuet, hvor det ble ansett nødvendig for å få utfyllende svar fra lærerne. Ifølge Tjora (2021, s. 160) kan det være tilfeller hvor et enkelt åpent spørsmål kan være nok for en informant å snakke seg gjennom hele intervjuet selv, mens andre informanter trenger oppfølgingsspørsmål eller stikkord for hvert enkelt refleksjonsspørsmål. Derfor er det viktig å ha slike oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden.

Avrundingssspørsmål ble benyttet for å lede lærerne vekk fra refleksjonsnivået som er i refleksjonsspørsmålene. Denne fasen ble benyttet for å normalisere situasjonen mellom meg som intervjuer og lærerne (Tjora, 2021, s. 160). Jeg benyttet denne fasen til å gi tilbakemelding til lærerne om hvordan intervjuet gikk, og om veien videre for dataene som ble

produsert i intervjuet. Jeg takket for lærernes innsats og informerte om at jeg ville ta kontakt i ettertid om det var noe jeg trengte oppklaring rundt eller lignende (Tjora, 2021, s. 161).

4.2.4 Datagenerering ved bruk av observasjon

Den andre metoden som ble benyttet som datagenereringsmetode i masteroppgaven var observasjon, nærmere bestemt ikke deltakende observasjon. Jacobsen (2023, s. 185) beskriver denne rollen som at man som forsker holder avstand til den eller de man observerer. I forkant av observasjonen måtte jeg ta stilling til hvor deltakende jeg som observatør skulle være. Jeg tok på meg en ikke deltakende observatør rolle, altså en «interaktiv observasjon» (Tjora, 2021, s. 72; Dalland et al., 2021, s. 138). Relevansen for min studie var å studere selve arbeidspraksisen og dermed vurderingspraksisen til lærerne. Tjora (2021, s. 62) belyser observasjon som en berikelse av samfunnsforskningen. Dette er noe som gjorde at jeg ble tiltrukket av å gjennomføre observasjon som datagenereringsmetode. Jeg var interessert i hva lærerne gjorde når det kom til klargjøring av vurderingskriterier for en enkelt kroppsøvingstime, samt hva lærerne ga av underveisvurdering til elevene gjennom økten. Derfor ble observasjon inkludert som en datagenereringsmetode. Observasjon ble valgt å gjennomføre i etterkant av hvert av de tre intervjuene for at intervjudata skulle være styrende for hva som skulle observeres. Dette ga meg også mulighet til å validere det som kom frem i intervjuet oppimot observasjonsdata, noe som er relevant da både Anker (2020, s. 37) og Rahman et al. (2015, s. 301) påpeker at det kan forekomme sprik mellom det informanter sier at de gjør og det de faktisk gjør. Da jeg skulle undersøke hvordan lærerne vurderte i kroppsøvingstimer, var det naturlig at det ble i en kontekst der lærerne hadde ledelsen av en undervisningstime i kroppsøving.

På observasjonsdagene møtte jeg opp før skolestart for å kunne ha en uformell prat med lærerne i forkant av observasjonen. Jeg var til stede under kroppsøvingstimen, noe som muligens kan ha resultert i å ha påvirket både lærerens og elevenes gjennomføring av undervisningstimen. Jeg plasserte meg på en tribune eller ved en benk, hvor jeg hadde oversikt over hva læreren gjorde under undervisningstimen, samtidig som jeg ikke blandet meg inn i hva som foregikk i selve timen, for å minst mulig influere dataene som ligger til grunn for oppgaven, men og for å unngå å være et forstyrrelsesmoment for elevene. Da det var en passiv interaktiv observasjon var det en mulighet for at fokuset til elevene ble flyttet

bort fra undervisningen og over på meg som observatør. For å unngå dette i størst mulig grad, informerte jeg elevene om at det kun var læreren jeg var opptatt av å observere, og ikke dem. Dette gjorde jeg for å betrygge elevene på at jeg ikke skulle bedømme dem på noen som helst måte. Jeg vurderte det nødvendig å informere elevene tydelig om min rolle, for at elevene skulle forstå og bli fortrolig med mitt arbeid (Tjora, 2021, s. 91).

På et observasjonsskjema (Vedlegg 4), noterte jeg ved bruk av stikkord og akronym for at det skulle være en viss fortgang i noteringen, slik at jeg fikk observert mest mulig. Det jeg observerte var lærernes vurderingspraksis. Jeg observerte kun en undervisningsøkt for hver lærer, noe som muligens gjorde at jeg ikke fikk mulighet til å gjøre lærerne fortrolig med min rolle som observatør. Jeg fikk altså ikke gjennomført en normalisering ved å gjennomføre gjentatte besøk i feltet (Tjora, 2021, s. 84). På den andre siden hadde jeg hatt et intervju med lærerne, hvor jeg også informerte om hva jeg ville observere og hvordan observasjonen ville foregå. Dette for å trygge lærerne i den situasjonen, og at de ikke skulle bli forstyrret av min rolle som ikke deltakende observatør. Jeg opprettet et observasjonsskjema (Vedlegg 4) i forkant av observasjonen som hjelp for meg selv til å fokusere på det som skulle observeres. Ved å notere ned det jeg så og hørte under observasjonen, fikk jeg beskrevet vurderingspraksisen til lærerne (Dalland et al., 2021, s. 127).

4.3 Analyse

Hvilken analysemetode man velger, er en viktig del av forskningsprosessen. Hensikt, problemstilling, forskningsspørsmål, samt datamaterialet er elementer som ligger til grunn for valg av analysemetode, og bestemmer dermed fremgang for koding av datamaterialet (Anker, 2020, s. 26-27). Hensikten med denne masteroppgaven var å fremskaffe kunnskap om kroppsøvlingslæreres erfaringer og forståelse av vurderingspraksis, hvor en stegvis-deduktiv induktiv analysemetode ble vurdert nyttig å anvende i dette masterprosjektet.

4.3.1 Transkribering

Intervjuene ble transkribert etter at alle intervjuer var gjennomført som forberedelse til en tekstanalyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Transkribering av intervju er en renskrivning av et lydopptak, som foregår asynkront med lydopptaket. Dette gjøres for å få en åpen kontroll over rådataen som er samlet inn (Jacobsen, 2023, s. 211). For å unngå subjektive fortolkninger fra meg som forsker, ble lydfilene transkribert ord for ord slik de fremkom på lydopptakene, bortsett fra, fyllord, pauser og tenkeord da dette ikke var relevant og ikke ga noe informasjon som var relevant for min studie. Dette var ord som eksempelvis «mhm», «nja» og «eh». Det ga en lettlest tekst av lærernes utsagn, noe som var målet med transkripsjonene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208).

4.3.2 Stegvis-deduktiv induktiv analysemetode (SDI)

Som analysemetode i dette forskningsprosjektet har jeg benyttet Tjoras (2021, s. 20-21) stegvis-deduktiv induktive analysemetode (SDI). SDI-metoden er utformet for å utvikle en dyp forståelse av empiriske data ved å arbeide systematisk og trinnvis, samtidig som man unngår forhastede konklusjoner (Tjora, 2021, s. 217). Denne metoden legger stor vekt på å opprettholde en nærhet til empirien gjennom hele analyseprosessen.

Steg 1 – empirinær koding: Etter intervjuene var transkribert gikk jeg nøye gjennom intervjutranskripsjoner og observasjonsnotater, hvor disse ble lest grundig mange ganger. I denne fasen opprettet jeg koder basert på meningsbærende enheter i intervjuene og handlinger jeg observerte. Koding av 3 intervjuer og 3 observasjoner ga til sammen 25 koder. Koding i SDI-modellen innebærer å trekke ut essensen av dataene, redusere datamengden, og legge til rette for idégenerering (Tjora, 2021, s. 218). Dette ble gjort ved å bruke begreper som allerede fantes i datamaterialet, og sikre at kodene var empirinær. For eksempel, en lærers beskrivelse av elevmedvirkning ble kodet som «elevorientering», mens en spesifikk observasjon av en hendelse under feltarbeid ble kodet som «tilbakemelding».

Steg 2 – kodegruppering: Etter å ha kodet alle data, lagde jeg en oversikt over de ulike kodene. Disse kodene ble deretter tematisk gruppert, slik at koder med innbyrdes

sammenheng ble samlet i grupper (Tjora, 2021, s. 229). Dette arbeidet la grunnlaget for de temaene som senere ble analysert frem. Ved å gruppere kodene begynte jeg å se mønstre og sammenhenger i datamaterialet. For eksempel, kodene relatert til elevtilpasning og mer elevsentrert fag ble gruppert under et overordnet tema som «elevorientering». Koder som ble irrelevante, plasserte jeg i en restgruppe. Disse kodene ble erfart å ikke være relevante for oppgaven og ble derfor forkastet.

Steg 3 – konseptutvikling: Til slutt gikk jeg tilbake og vurderte temaene og konseptene som hadde blitt identifisert i de foregående stegene av dataanalysen (Tjora, 2021, s. 234). Jeg utførte en lik gjennomgang som i steg 1 og 2, men denne gangen i lys av de teoretiske perspektivene benyttet i denne oppgaven, for å se om de samme temaene dukket opp eller om det kom frem nye tema. Dette innebar å bruke teoretiske perspektiver for å forstå hva dataene faktisk handlet om. Dette steget var avgjørende for å utvikle en dypere forståelse og sikre at analysen var godt forankret både empirisk og teoretisk.

Ved å følge SDI-metoden har jeg sikret en systematisk og grundig analyse av mitt datamateriale. Hvert steg i prosessen, fra koding til konseptutvikling, har bidratt til å opprettholde en nærhet til empirien og utvikle en god forståelse av de observerte fenomenene. Dette ga meg mulighet til å trekke velbegrunnede konklusjoner og gi et betydelig bidrag til forskningsfeltet. Gjennom denne metoden har jeg kunnet utforske og forstå komplekse sosiale dynamikker på en måte som er både detaljert og teoretisk informert, noe som har vært essensielt for å oppnå hensikten med dette forskningsarbeidet.

4.4 Forskningsmessig kvalitet

Forskningsmessig kvalitet skal sikre at funnene er pålitelige, gyldige og etisk forsvarlige, noe som igjen styrker forskningens troverdighet. Denne delen av metodekapittelet omhandler nøkkelaspekter ved forskningsmessig kvalitet, og gir en grundig gjennomgang av sentrale komponenter som sikrer pålitelig forskning. Jeg begynner med en diskusjon om validitet, som dekker både intern og ekstern gyldighet. Deretter ser jeg nærmere på reliabilitet, og hvordan pålitelighet i forskningsmetodene kan opprettholdes.

4.4.1 Validitet

4.4.1.1 Intern gyldighet

Validiteten i et forskningsprosjekt går ut på hvorvidt det er et samsvar mellom forskerens beskrivelser og virkeligheten. Jacobsen (2023, s. 240) tar for seg noen spørsmål innenfor validitet som jeg ser på som relevante for min studie, spesielt når det kommer til den interne gyldigheten til mine data. Det første spørsmålet Jacobsen (2023, s. 240) tar for seg er om studieobjektene er en sann representasjon av hvordan deres virkelighet er, altså om det som blir sagt gjenspeiler seg i hva som blir gjort rundt det fenomenet som blir undersøkt, her vurdering i kroppsøving. Jeg valgte å anvende to datagenereringsmetoder. Først kvalitative dybdeintervju da jeg var ute etter lærernes refleksjoner og erfaringer, for så å observere de samme lærernes handlinger (Dalland et al., 2021, s. 126). Ifølge Anker (2020, s. 37) kan det forekomme et gap mellom det informanter sier at de gjør og det de faktisk gjør. I min masteroppgave ble validiteten av resultatene styrket ved at lærerne i studien i tillegg til å bli intervjuet, også ble observert. Det var ikke alt som kom frem i intervjuet som jeg fikk se under observasjon av én enkelttime, men noen elementer som eksempelvis formativ vurdering ble både snakket om under intervjuet og ble mulig å observere. Grunnet tidsbegrensninger fikk jeg ikke mulighet til å observere eksempelvis planlegging og refleksjoner rundt vurdering.

Det andre spørsmålet Jacobsen (2023, s. 240) tar for seg er om man har fått de riktige kildene ved datagenereringen. Det var tre lærere som deltok i dette masterprosjektet. Det er ofte få deltakere i kvalitative studier, og da jeg var ute etter dybdekunnskap mer enn breddekunnskap (Nyeng, 2012, s. 71), reflekterte jeg over om det var nok mer tre lærere for å fremskaffe god kunnskap om vurdering i kroppsøving i dette masterprosjektet. Malterud et al. (2016, s. 1756-1757) snakker om at styrken i datamaterialet er mer verdifullt enn antall informanter, hvor jeg på bakgrunn av styrken i datamaterialet konkluderte med at tre lærere var tilstrekkelig for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. De tre lærerne hadde lang erfaring med kroppsøvingfaget hvor to av dem hadde rundt 20 års erfaring og en hadde rundt 40 års erfaring. De hadde erfaring med både L97, LK06 og LK20, og hvordan endring i læreplaner kan influere deres endringer i praksis, noe som ga gode refleksjoner og kunnskapsdeling under intervjuene.

Det tredje spørsmålet til Jacobsen (2023, s. 241) omhandler hvorvidt kildene gir riktig informasjon, og her stiller lærerne i min masteroppgave sterkt da de hadde relevant

erfaringsbakgrunn innen temaet vurdering i kroppsøvingfaget. Alle lærerne var det Jacobsen (2023, s. 241) beskriver som førstehåndskilder, altså personer som er kilder som referer direkte til en hendelse eller et fenomen, og ikke referer til noe de har blitt fortalt. Dette gjør at man tradisjonelt sett har en større tiltro til informantene som kilder (Jacobsen, 2023, s. 241).

Det fjerde spørsmålet omhandler når dataen blir samlet inn, hvor Jacobsen (2023, s. 243) trekker frem at mot slutten av datagenereringen kan forskeren få tunnelsyn, hvor vedkommende får en spisset og mer fokusert datagenereringen, noe som kan resultere i at nye forhold kan gå uoppdaget. En fordel med den tidsklemmen man får under et masterprosjekt er at man ikke har mulighet til å spre datagenereringen over lang tid. Jeg innhentet data i to seksjoner, hvor alle intervjuene først ble gjennomført før jeg gjennomførte observasjonene av de samme lærerne. Dette bidro til at jeg ikke ble ferdig med en lærer før jeg beveget meg til neste. Jeg prioriterte ikke å transkribere intervjuene og analysere dem fortløpende etter hvert enkelt intervju, slik at jeg ikke skulle risikere å vike fra intervjuguiden (Vedlegg 3). Det samme gjaldt observasjonene, hvor jeg ikke analyserte data etter hver enkelt observasjon. Dette gjorde at jeg unngikk det tunnelsynet som Jacobsen (2023, s. 241) refererer til.

Det femte spørsmålet er hvordan informasjonen kommer frem og her foreligger det to måter, enten spontant fra informanten, eller som en reaksjon fra forskerens utsagn (Jacobsen, 2023, s. 243). Jeg utviklet en intervjuguide (Vedlegg 3) som var semistrukturert og som var førende for de tre intervjuene. Intervjuguiden (Vedlegg 3) ble utformet for å sikre at jeg fikk data som var utdypende om det som ble utforsket og at det var de samme spørsmålene som ble stilt til alle lærerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162), i dette tilfellet i forhold til vurdering i kroppsøving. Spørsmålene i intervjuguiden (Vedlegg 3) varierte fra oppvarmingsspørsmål som var enkle å svare på til refleksjonsspørsmål som utfordret lærerne til større grad av refleksjon i forhold til sine ytringer, handlinger og relasjoner i vurdering i kroppsøving. Det var ut ifra lærernes refleksjoner og tanker det fremkom utdypningsspørsmål. Det var derfor en blanding av de to forskjellige måtene informasjon kommer frem på, hvor majoriteten kom frem spontant gjennom refleksjonene til lærerne. For å sikre validiteten av data ble intervjuene også tatt opp på bånd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I forkant av intervjuene ble båndopptakerne testet for å sikre at de ga god lyd kvalitet. Det ble benyttet to ulike båndopptakere for å sikre at ikke data ble mistet om den ene båndopptakeren skulle svikte underveis i intervjuene. Hadde det vært dårlig lyd kvalitet eller at noe lyd ble borte, ville det

gitt risiko for validiteten i transkripsjonene, da det kunne resultert i at elementer som var viktig for funnene kunne blitt utelukket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Her kan det gjennom de fem spørsmålene til Jacobsens (2023, s. 244) beskrivelse av valide data, vurderes hvordan jeg har tilstrebet å sikre validiteten i mine data gjennom nøye planlegging og gjennomføring av intervju og observasjon. Gjennom denne prosessen har jeg tilstrebet å minimere feil og tap av data, noe som igjen øker validiteten av mine funn.

4.4.1.2 Ekstern gyldighet

Den eksterne gyldigheten handler om hvorvidt fenomenet som har blitt forsket på er beskrevet på riktig måte, slik at dataen som er representert kan overføres til andre enn forskeren som har gjennomført arbeidet (Jacobsen, 2023, s. 255). Jeg har i denne masteroppgaven gitt en detaljert beskrivelse av de ulike stegene i forskningsprosessen. Jeg fant det spesielt viktig å beskrive analyseprosessen like detaljert som den faktisk ble gjennomført, hvor jeg som novise så det som viktig å nøye følge de ulike trinnene i analyseprosessen slik Tjora (2021, s. 20-21) beskriver dem. Dette erfarte jeg som viktig både for at funnene skulle gjenspeile en analyseprosess som var nøye gjennomført, men og for at andre forskere skal kunne gjøre akkurat det samme som jeg har gjort i dette masterprosjektet. Å inkludere et lite antall med lærere i dette forskningsprosjektet vil naturlig begrense hvorvidt funnene er representativt for en større populasjon. Jeg har gjennomført det som er kjent som et strategisk utvalg for min datagenerering (Jacobsen, 2023, s. 256). Jeg har et utvalg som jeg som forsker mener er representativt for å få et rikholdig datagrunnlag, hvor jeg har argumentert for mitt valg av lærere grunnet deres kunnskaper og erfaringer innenfor kroppsøvningsfaget. Ved en grundig framskriving av forskningsprosessen og den konteksten som data ble innsamlet i, vil funn i dette masterprosjektet kunne ha overføringsverdi til andre kontekster til tross for at det er et lite utvalg lærere som er inkludert i studien.

4.4.2 Reliabilitet

4.4.2.1 Pålitelighet

Det siste spørsmålet som jeg skal stille til datagenereringen, er om det er noen trekk ved undersøkelsen som har påvirket hvilke resultater jeg har kommet frem til. Her vil undersøkelsesopplegget, datagenereringen og analysen anerkjennes som faktorer som grunnlag for funn i studien (Jacobsen, 2023, s. 250). Grunnen til at dette er viktige faktorer i forskningsarbeidet, er at lærerne som ble undersøkt kan påvirkes av eksempelvis stimuli og signaler via meg som intervjuer og observatør gjennom verbalt språk og kroppsspråk. Dette kan være uunngåelig, siden læreren vil reagere enten på at jeg gir signaler eller stimuli, eller ved mangelen på signaler og stimuli. Jeg som forsker har vært obs på hvordan jeg opptrådte under intervjuene og observasjonene jeg gjennomførte. Forholdet jeg hadde med lærerne var komplekse og hadde skiftende dynamikk. I kvalitative studier er forskeren et instrument i forskningsprosessen, og forskningsrelasjoner er midler som forskningen blir gjennomført via (Maxwell, 2013, s. 91). Disse relasjonene påvirket ikke bare lærerne i min studie, men også meg selv, både som forsker og som menneske. I intervjusituasjonen tok jeg et steg tilbake og lot lærernes uttalelser legge føringer for hvilke oppfølgingsspørsmål som ble stilt. Jeg hadde oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden (Vedlegg 3), men de var kun ledende for å gå i dybden av det undersøkende temaet. Det ble i intervjusituasjonen gitt rom for at lærerne skulle få gi rikholdige svar både hva gjelder hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Dette stilte krav til meg som intervjuer i å være obs på hva lærerne allerede hadde fortalt, og hvilke oppfølgingsspørsmål jeg skulle bruke for å hjelpe lærerne til å fortsette sin verbale refleksjon.

Konteksten for datagenereringen var naturlig, hvor intervjuene ble gjennomført på møterom som lærerne selv fikk velge, noe som kan ha bidratt til at lærerne ble mer komfortable med intervjusituasjonen. Observasjonen ble gjennomført i hall som lærerne vanligvis gjennomførte sin undervisning i. Gjennom samtaler med lærerne fikk de mulighet til å forberede seg på datagenereringen på forhånd, hvor de eksempelvis fikk tilsendt intervjuguiden (Vedlegg 3) på forhånd av intervjuet. Dette gjorde at datagenereringen foregikk i en planlagt kontekst (Jacobsen, 2023, s. 253). Intervjuet ble tatt opp på diktafon fra USN og lagret på USN-OneDrive, samt på en diktafon app på telefon, noe som betrygget meg om at jeg fikk med meg alt som ble sagt under intervjuene. Ved transkribering av lydfiler valgte jeg å ikke ta med lyder som fremkom under intervjuet, da det ikke tilførte noe hensiktsmessig informasjon til transkripsjonene mine. Intervjuene ble transkribert manuelt av

meg selv, og ikke av et dataprogram som kan ha mistolket hva som ble sagt. Feil i transkriberingen er noe jeg også kan gjøre, men transkripsjonene ble gjennomgått flere ganger, hvor lyd og tekst ble sammenlignet og korrigeringer ble gjort der det ikke samstemte mellom lyd og tekst.

Observasjonene ble påvirket av at jeg skrev i observasjonsskjema (Vedlegg 4) samtidig som lærerne gjennomførte sin læringsøkt. Dette var en mulig risiko for at elementer i læringsøkten ikke ble observert. Det har dog vært en styrke at jeg tidvis noterte uten å se ned på observasjonsskjemaet (Vedlegg 4), i tillegg til at jeg rettet opp rådataen når jeg førte observasjonsskjemaet (Vedlegg 4) over i et digitalt skjema i etterkant av observasjonene. Jeg som førstegangsforsker har ikke den styrken det gir å ha mye trening i det å notere (Jacobsen, 2023, s. 254), men et forarbeid ble gjort for å finne koder som kunne gjøre det enklere å notere hva som ble gjort av hvem under observasjonene. Analyse av dataene påpeker Jacobsen (2023, s. 255) påvirkes av skjønn. For å sikre at funnene mine i minst mulig grad ble basert på skjønn, hadde jeg en empirinær tilnærming til datamaterialet, hvor jeg først gjorde meg kjent med empirien før jeg tok teorien i betraktning, for deretter å gå tilbake til empirien og skape kategorier relatert til dataene (Jacobsen, 2023, s. 255).

4.5 Forskningsetiske betraktninger

Forskningsetiske retningslinjer ble fulgt ved gjennomføring av dette masterprosjektet (NESH, 2021). Prosjektet ble godkjent av Sikt (Vedlegg 1). I forkant av datagenereringen ble det innhentet samtykke fra lærerne om deltakelse i studien, for bruk av begge datagenereringsmetoder – intervju og observasjon. Lærerne samtykket om deltakelse i studien på bakgrunn av den informasjonen de fikk av meg om studien, både muntlig og skriftlig. De underskrev samtykkeerklæringen (Vedlegg 2) før gjennomføringen av intervju, på selve intervjudagen. Det ble ikke innhentet samtykke fra elevene om deltakelse i studien (observasjon), da det ikke var dem som var fokus for datagenerering og fremstilling av funn i masteroppgaven. Intervjuene startet med en gjennomgang av informasjonsskrivet med samtykkeerklæring (Vedlegg 2) og hvordan lærerne kunne trekke seg fra studien.

Jeg vurderte det som mulig negativt at alle lærerne er menn, da det gir lite mangfold når det gjelder kjønn i mitt utvalg av lærere. Derimot ble disse lærerne valgt grunnet deres lange erfaring i faget kroppsøving, som jeg mener er en viktig faktor når det gjelder utvelgelse av informanter. Mitt utvalg ble derfor de tre valgte kroppsøvingslærerne med lang erfaring i det å undervise i kroppsøving, og som fortsatt underviste i faget på 8.-10. trinn, når datagenereringen ble gjennomført. Det ble derfor vektlagt deres vurderingserfaringer i faget for å få frem deres begrunnelser og beskrivelser knyttet til deres erfaringer, forståelser og perspektiver av problemstillingen, mer enn at det skulle være en kjønnsfordeling hos lærerne. For å ivareta anonymiteten til lærerne, er de gitt de fiktive navnene Pål, Kristoffer og Jonas.

Lærerne i denne masteroppgaven var kjent for meg fra før, noe som kan ha medført både fordeler og ulemper. Ved at jeg fra før hadde kjennskap til lærerne kan det ha ført til en høyere tillit, mer åpenhet og en dypere forståelse av konteksten, noe som kan bidra til å berike et datamateriale. Samtidig kan denne kjennskapen føre til bias og forforståelser som kan påvirke forskningen, utfordre profesjonelle grenser, samt skape etiske dilemmaer knyttet til anonymitet og informert samtykke (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43-44), som er et krav når det skal gjennomføres forskningsarbeid med deltakere (NESH, 2021, s. 8). For å håndtere disse implikasjonene reflekterte jeg kontinuerlig over min rolle som forsker, hvor jeg etablerte tydelige grenser mellom personlige og profesjonelle forhold, og sikret at informert samtykke ble opprettholdt gjennom hele forskningsprosessen. Ved at jeg var bevisst på disse aspektene kunne jeg utnytte fordelene ved å ha kjennskap til lærerne, samtidig som utfordringene ble håndtert på en etisk forsvarlig måte.

4.5.1 Etiske betraktninger for dybdeintervju som datagenereringsmetode

Det er i hovedsak to etiske betraktninger å ta for seg ved gjennomføring av dybdeintervjuer. «*Dybdeintervjuets etikk*» (Tjora, 2021, s. 187), og «anonymisering og sitatsjekk» (Tjora, 2021, s. 190). Dybdeintervjuets etikk omhandler at informanter ikke skal komme til skade på noen måte. Tjora (2021, s. 187) sier at det normalt ikke blir gjort eksperimenter hvor informanter kan komme til skade i samfunnsforskningen, men at vi likevel må reflektere over muligheter for mulig skade eller ubehag for informanter. Et viktig anliggende før intervjuet startet, var å informere lærerne om deres mulighet for å trekke seg fra studien, helt frem til

masteroppgavens innleveringsdato. Lærerne ble informert om at de underveis i løpet av intervjuet hadde mulighet for å si ifra om de ønsket at det under selve intervjuet ble tatt pause, å kunne pause lydopptaket. Dette da det kan oppstå situasjoner der læreren deler noe under intervjuet som for dem kan erfares som personlig eller sårt (Tjora, 2021, s. 188). Da det under mine intervjuer ble benyttet diktafon, var det mulig å pause i løpet av opptaket. Det var imidlertid ingen av lærerne som ytret ønske om at lydopptaket skulle settes på pause underveis i intervjusituasjonen. Det tolker jeg som at det var ingen av lærerne som delte sensitiv informasjon som de ikke ønsket skulle inkluderes i masteroppgaven.

I arbeidet med anonymisering og sitatsjekk ble det til lærerne informert om at de kunne få tilgang til det transkriberte intervjuet som gjaldt for dem selv for gjennomlesing og eventuelt korrigerings. Det var ingen av lærerne som etterspurte tilgang til data. Videre ble lærerne informert om at alle data om dem ble anonymisert, slik at det ikke vil være mulig å kjenne igjen lærerne i oppgaven (Tjora, 2021, s. 191). Tjora (2021, s. 191) påpeker at lovnad om og ivaretagelse av anonymitet er en norm, hvor sitatsjekk bare gjennomføres unntaksvis. Tjora (2021, s. 192) sier at det er forventet av alle forskere å ivareta hensynet til informanter, noe jeg vil hevde er gjort i denne oppgaven. Data som har blitt innsamlet gjennom dette arbeidet og senere blitt transkribert, er lagret på en kryptert diskfil (USN OneDrive). Etter fullført mastergradsarbeid vil alle data bli slettet.

4.5.2 Ethiske betraktninger for observasjon som datagenereringsmetode

På lik linje med data innsamlet fra intervjuene, ble data innsamlet fra observasjon også anonymisert. Disse ble oppbevart på lik linje med intervjudataene, på en kryptert diskfil (USN OneDrive). Observasjonsdata ble på denne måten oppbevart på en sikker måte, slik Dalland et al. (2021, s. 135) påpeker at det skal gjøres. I tillegg sikret jeg at ingen personopplysninger ble notert i observasjonsnotatene. Jeg lagde en koblingsnøkkel hvor intervjudata og observasjonsdata ble koblet sammen til den enkelte lærer, slik at intervju- og observasjonsdata tilhørende den enkelte lærer ikke ble forvekslet. Observasjonsdata vil bli slettet etter ferdigstilling av masteroppgaven.

5 Funn

Funnene i denne masteroppgaven er delt inn i 5 tema. Det første temaet belyser hvordan lærerne forstår vurdering, det andre temaet belyser rammefaktorer som ligger til grunn for vurdering, det tredje temaet belyser hvordan lærerne gjennomfører formativ og summativ vurdering, det fjerde temaet belyser en elevorientert tilnærming til vurdering og det femte temaet er praksisendringen til lærerne etter implementeringen av LK20. Avslutningsvis er det gjort en oppsummering av hovedfunnene, som vil være førende for diskusjonen i kapittel 6. Lærerne er i denne oppgaven betegnet med de fiktive navnene Pål, Kristoffer og Jonas. Det er lagt inn bemerkninger i noen sitater for å oppklare eksempelvis hvem «vi» er.

5.1 Vurdering som en kontinuerlig og helhetlig prosess i kroppsøving

Pål, Kristoffer og Jonas hadde forskjellige oppfatninger og erfaringer med vurderingsprosessen, som fremkom å skulle være en kontinuerlig og helhetlig prosess, noe som ga et nyansert bilde av hvordan vurdering i kroppsøving ble praktisert. Pål la vekt på at LK20 har bidratt til en tettere oppfølging av hver enkelt elev. Han fremhevet at vurdering skulle hjelpe eleven frem mot et mål de kunne nå, med kompetansemålene som en standard. Pål fortalte at han så på vurdering som en måte å veilede elever til å forstå hva de fikk til og hva de eventuelt ikke fikk til. Han sa videre at det var viktig med underveisvurderinger for å hjelpe eleven frem mot en endelig standpunkt karakter i tiende klasse. Han beskrev vurdering som en kontinuerlig prosess som inkluderte både skriftlige tilbakemeldinger og karakterer, og understreket viktigheten av å gi tilbakemeldinger etter ulike aktiviteter.

«Elevene får jo underveisvurderinger hele tiden, også har du jo karakterer med tall da hvert halvår, men jeg synes at vurdering underveis når vi (faglærerne) er ferdig med en periode eller om vi (faglærerne) har hatt et spill eller om vi (faglærerne) har hatt noen uteaktiviteter, så får de (elevene) en tilbakemelding da». (Pål, 24. januar 2024)

Kristoffer på sin side uttrykte en viss usikkerhet rundt vurdering i kroppsøving, selv etter implementeringen av LK20. Selv om læreplanen hadde gjort enkelte aspekter mer konkrete, påpekte han at det fortsatt var uklarheter rundt hva som faktisk skulle vurderes. Likevel hadde Kristoffer en tanke om at vurdering i kroppsøving var knyttet til elevers utvikling i de ulike periodene gjennom tiden på ungdomsskolen. Kristoffer erfarte vurdering hovedsakelig som et verktøy for å fremme elevenes progresjon og gi dem tips om hva de kunne jobbe med underveis. Han sa at:

«Det er jo for å få eleven til å forbedre seg, for å få progresjon. De (elevene) får tips om ting de (elevene) kan jobbe med underveis, for det er jo det meste av det vi (faglærerne) driver med ved vurdering er underveisvurdering». (Kristoffer, 25. januar 2024)

Kristoffer påpekte videre at underveisvurdering var sentralt i kroppsøving, og at vurderingen skulle gi en oversikt over elevenes ferdigheter og utvikling over tid. Han sammenlignet ferdigheter i kroppsøving med faget matematikk, hvor du ikke kan oppnå en god karakter uten å kunne gjennomføre utregningene som faget krevde.

Også Jonas vurderte vurdering som en kontinuerlig prosess der tilbakemeldinger ble gitt for å fremme elevenes utvikling, med sluttvurdering som en oppsummering. Jonas påpekte at det etter implementeringen av LK20 hadde blitt større fokus på elevers refleksjon over egen utvikling og livsmestring. *«Det har kommet inn noen endringer der, med særlig fokus på det her med refleksjon ...»* (Jonas, 30. januar 2024). Jonas vektla en helhetlig vurdering gjennom året, hvor innsats og utvikling ble tatt med i betraktningen, særlig det siste halvåret. Han ønsket å motivere elever til å være fysisk aktive også etter skolen, og understreket betydningen av fysisk aktivitet for mental helse, noe som kom frem når han eksempelvis sa: *«For meg så er det at jeg får elever som blir glade i faget, og opplever at de (elevene) tar med seg faget videre i livet da»* (Jonas, 30. januar 2024).

Selv om Pål, Kristoffer og Jonas hadde ulike perspektiver på vurdering i kroppsøving, var det noen som var felles. Alle erfarte vurdering å være en kontinuerlig prosess som skulle hjelpe elevene med å utvikle seg. Det var enighet om viktigheten av underveisvurdering, samt at vurderingen skulle omfatte mer enn bare prestasjoner, inkludert innsats og ferdigheter. Samtidig var det ulikheter, spesielt i hvordan de erfarte klarheten i vurderingskriteriene og hvilke aspekter de vektla mest. Pål fokuserte mye på den strukturerte oppfølgingen og de

skriftlige tilbakemeldingene, Kristoffer var opptatt av å klargjøre hva som skulle vurderes, mens Jonas la stor vekt på elevens refleksjon og langsiktig bevegelsesglede.

5.2 Rammefaktorer for vurdering

5.2.1 Planlegging

Det kom frem i dataene at Pål ikke primært tenkte på hvordan han skulle vurdere i planleggingsfasen av kroppsøvingstimer, men han la stor vekt på å utarbeide vurderingskriterier for hver periode, som han gikk gjennom med elevene i forkant. I tillegg ble vurderingskriteriene tilsendt både elever og foresatte i forkant av hver periode. Dette bidro til at elever var klar over hva som var forventet av dem, selv om hovedfokuset var på aktiviteter snarere enn vurderingen i seg selv. Pål fortalte at: *«Når vi (faglærerne) planlegger en periode, så er det ikke sånn at jeg primært tenker vurdering, men jeg tenker hva kompetansemålene sier, for de (kompetansemålene) er jo veldig runde da»* (Pål, 24. januar 2024). Videre påpekte Pål at: *«Vi (faglærerne) har utarbeidet slike kriterier for hver periode som elevene får, også går vi (faglærerne) gjennom de kriteriene før hver periode slik at elevene vet hva vi (faglærerne) ser etter»* (Pål, 24. januar 2024). Pål la vekt på transparens og forutsigbarhet i vurderingen, noe som skilte seg fra de andre lærernes praksis.

Kristoffer planla vurdering nøye med både overordnede planer og justeringer underveis. Han hadde en plan for hvordan han skulle se den enkelte elev og hva han skulle se etter. I tillegg hadde han et blikk på fagets relevans og sentrale verdier, samt kompetansemålene i faget. *«Jeg har en plan stort sett for hvor jeg vil og hvordan jeg skal få vurdert. Jeg tar jo notater etter hver time, men du får jo ikke observert godt alle elevene»* (Kristoffer, 25. januar 2024). Han delte elevene inn i grupper for tekniske ferdigheter og spill under eksempelvis ballspill, slik at han kunne observere ferdigheter i både innøvelse av teknikker og spill. Han la også inn faste vurderingspunkter i perioder dedikert til spesifikke temaer som eksempelvis egentrening. Kristoffers metode sikret at elevene fikk vist sine ferdigheter på ulike måter og under forskjellige forhold. Han fortalte følgende: *«Så jeg har en plan for hvordan de (elevene) skal få vist og hvordan de (elevene) skal bli sett»* (Kristoffer, 25. januar 2024).

Jonas planla ulike vurderingsformer avhengig av hvilken aktivitet og tema som skulle gjennomføres. Han nevnte at i tiende klasse hadde elevene en periode dedikert til egentrening, som ble avsluttet med en rapport og refleksjon. «Ofte i tiende så har de (elevene) jo en periode der de (elevene) skal ha egentrening, da blir det en rapport og en refleksjon,» forklarte Jonas (30. januar 2024). Jonas brukte både UDIRs retningslinjer når han ville skaffe seg en oversikt over hvilke kompetansemål som skulle brukes, og lokale planer som referanser, men påpekte at vurderingsarbeidet var blitt mer krevende med den nye læreplanen.

Til tross for variasjonene i hvordan de tre lærerne planla vurdering, var det tydelig at de alle søkte å integrere vurdering som en naturlig del av kroppsøvingundervisningen. På la vekt på transparens og ga elevene klare kriterier, Kristoffer var detaljorientert og strukturerte vurderingen nøye, mens Jonas kombinerte praktiske og teoretiske vurderingsformer.

5.2.2 Organisering

Lærerne erfarte at det etter implementeringen av LK20 hadde vært en overgang å ha dobbelttimer på 90 minutter til enkelttimer på 60 minutter. Denne endringen hadde for dem skapt utfordringer, særlig med tanke på tidsbruk. Tidligere, da kroppsøvingstimene var på 90 minutter, var det mer tid tilgjengelig til å gjennomføre aktivitetene. Lærerne hevdet at dette gjorde at det gikk med mye tid til oppstart og avslutning, og den effektive undervisningstiden kunne bli så kort som 35 minutter. På sa:

«Når vi (faglærerne) gjennomførte 90 minutter følte jeg vi (faglærerne) fikk bedre tid. Så har vi (faglærerne) gått tilbake til 60 minutter øker de siste årene, etter LK20, da blir det fort snaut. Da forsvinner det fort 15-20 minutter i hver ende, så effektiv tid i hall er det kanskje 35 minutter. Så det kan være en utfordring å rekke over». (Pål, 24. januar 2024)

Organiseringen av kroppsøvingstimene var en utfordring med tanke på tid. Kristoffer beskrev at timene var korte, med kun en halvtime effektiv tid til rådighet. Dette begrenset mulighetene for omfattende aktiviteter og vurderinger innenfor en enkelt økt. Selv om det var mulig å slå

sammen timene for å få lengre økter, foretrakk Kristoffer kortere økter for å sikre at elevene var i aktivitet oftere gjennom uken.

«Vi (faglærerne) har stadige diskusjoner, eller vi (faglærerne) har fått beskjed av assisterende rektor at vi (faglærerne) kan få lagt timene vi (faglærerne) har etter hverandre, for da får vi (faglærerne) halvannen time i praksis, men det er ingen som har ønsket det. Selv om de (elevene) får mer ut av dem. For min del handler det om at mange ikke er i aktivitet til vanlig, så hvis jeg har to økter fordelt over i uka, så er de (elevene) i alle fall i aktivitet to ganger i uka». (Kristoffer, 25. januar 2024)

Kristoffer understreket også viktigheten av regelmessig fysisk aktivitet for elevene, spesielt for de som ikke var aktive utenom skolen.

Organisering av kroppsøvingstimen var strukturert med fokus på effektiv bruk av tiden. Jonas påpekte at *«Det er satt av 60 minutter fra de går i garderoben til de (elevene) er inne i hallen. Effektiv tid blir det stort sett 40 minutter i en vanlig økt»* (Jonas, 30. januar 2024). Timene startet og ble avsluttet i hallen, noe som påvirket vurderingsprosessen. Jonas fortalte at han måtte balansere praktisk aktivitet og teoretisk refleksjon innenfor en begrenset tidsramme, noe som krevde nøye planlegging og struktur.

Selv om alle tre lærerne påpekte utfordringer med å få nok effektiv tid til aktiviteter og vurdering innenfor den tildelte timen på 60 minutter, varierte deres syn på den beste måten å håndtere dette på. Pål så tilbake på 90-minutters økter som mer effektive, mens Kristoffer foretrakk de kortere 60-minutters øktene for å sikre hyppigere aktivitet gjennom uken. Jonas nevnte 60-minutters økter som en gitt ramme, men uttrykket også behov for struktur for å balansere aktivitet og teori. I tillegg nevnte Kristoffer muligheten for å slå sammen økter for at de skulle få lengre varighet, men foretrakk likevel kortere økter spredt over uken for å opprettholde regelmessig aktivitet. Pål og Jonas diskuterte ikke denne løsningen eksplisitt. Kristoffer la også særlig vekt på at mange elever ikke var aktive utenom skolen og dermed trengte jevnlig fysisk aktivitet i skolen. Dette er noe som ikke kom like tydelig frem hos Pål og Jonas, som fokuserte mer på utfordringer med effektiv tidsbruk og organisering i timene.

Observasjonsdata

Organisering av kroppsøvingstimer varierte stort mellom de ulike lærere, avhengig av deres tilnærminger og valg av aktiviteter. Dette ble tydelig i en observasjon av timene ledet av Pål,

Kristoffer og Jonas, hvor de hadde fokus på henholdsvis turn og badminton. Pål organiserte sine turntimer ved å plassere elevene i en ring, noe som gjorde det mulig for ham å enkelt kommunisere direkte med hele elevgruppen og individuelt uten å måtte reorganisere dem underveis i økten. Dette la til rette for en kontinuerlig observasjon og umiddelbare tilbakemeldinger.

Kristoffer hadde utfordringer med en klasse som virket usikker og avlukket. Han valgte å plassere elevene langt fra hverandre for å redusere sosialt press og fremme individuell komfort. Denne organiseringen krevde at han gjentok rammer og forventinger både i plenum og i mindre grupper, og reflekterte over en tilpasning til klassens behov ved å minimere stress og øke trivselen.

Jonas styrte sine badmintontimer gjennom en mer elevorientert tilnærming. Han organiserte elevene i to rekker som spilte mot hverandre på tvers av rekkene. Dette muliggjorde enkel bevegelse og observasjon for Jonas, som ga mulighet for å gi tilbakemeldinger og korrigeringer mens han bevegde seg mellom banene. Jonas erfarte at det ga elevene en viss grad av autonomi ved å selvstendig administrere spillets gang og overvåke egen innsats, noe som var viktig for deres forståelse av både tekniske og taktiske aspekter ved badminton.

5.3 Læreres gjennomføring av formativ- vs. summativ vurdering

Vurdering i kroppsøving foregikk blant lærerne både kontinuerlig og som en sluttvurdering. De tre lærerne hadde ulike tilnærminger til vurderingsprosessen, men delte også noen felles trekk. Pål benyttet klasseskjemaer til å notere pluss og minus for hver elev fortløpende i den enkelte økt, som ble oppsummert ved periodens slutt. Han tilpasset vurderingsmetodene til forskjellige aktiviteter. Pål fortalte at det eksempelvis var enklere å gi spesifikke tilbakemeldinger i ballspill som volleyball, mens aktiviteter som eksempelvis friluftsliv krevde mer generell observasjon. Han erkjente utfordringen med å observere alle elever samtidig og ga derfor tilbakemeldinger til elevene underveis i økten, samtidig som han noterte pluss eller minus i skjemaet sitt, som resulterte i en samlet vurdering ved slutten av perioden. Pål sa at:

«... vi (faglærerne) rekker jo ikke å se alle til enhver tid, og gå over alle og gi de (elevene) en tilbakemelding. Derfor gjør vi (faglærerne) det hver enkelt time også summerer vi (faglærerne) opp i slutten av perioden» (Pål, 24. januar 2024). Skolen Pål jobber ved hadde klare kriterier for vurdering i kroppsøving, som ble gjort kjent for elevene ved starten av skoleåret. Vurderingene baserte seg blant annet på innsats, fair play, ferdigheter, kunnskap og friluftsliv. Pål forklarte: «Også har vi (faglærerne) jo utarbeidet noen sånne regler for hva vi (faglærerne) syntes om dette, og dette, og det bruker vi (faglærerne) på vår skole. Også går vi (faglærerne) gjennom i åttende, og niende og tiende klasse» (Pål, 24. januar 2024).

Innsats ble vurdert ut fra aktiv deltakelse og interesse for faget, at elevene hadde med riktig tøy, stilte spørsmål og generelt var selvgående. Det var da selvstendighet og nysgjerrighet som ble belønnet og ikke svetten som elevene produserte gjennom aktiviteten som ble gjennomført. Jonas påpekte også utfordringer ved at den som var mest aktiv ikke nødvendigvis fikk best karakterer, da dette var noe en del elever og foresatte kunne ha vanskelig for å forstå. Fair play innebefattet sosiale ferdigheter og samarbeid, og at utstyr og lignende skulle behandles med respekt, mens kunnskap og ferdigheter ble vurdert både teoretisk og praktisk. Friluftsliv ble vurdert ut fra elevenes deltakelse og håndtering av utendørsaktiviteter. Tilbakemeldinger ble gitt individuelt og i plenum, avhengig av hva slags aktivitet som ble gjennomført. Elevene fikk halvårsvurderinger som inkluderte en vurdering av elevenes utvikling gjennom året, uten at tidligere års vurderinger påvirket standpunktkarakteren. «Så når vi (faglærerne) tenker standpunkt, så ser man på det siste året litt under ett, men vi (faglærerne) skuer ikke tilbake til de tidligere årene» (Pål, 24. januar 2024).

Kristoffer informerte elevene i begynnelsen av den enkelte time om hva som skulle vurderes, og noterte observasjoner underveis i økten. Han tilstrebet også å ha en del av en enkelt økt eller en periode hvor han tok et steg tilbake og mer eller mindre observerte og noterte hva elevene mestret. Han påpekte også at han gjerne skulle hatt et bedre system for gjennomføring av vurderinger. Kristoffer brukte blant annet teknologi som videoopptak for mer nøyaktig vurdering, spesielt i aktiviteter som eksempelvis turn og dans. «Jeg sier i fra til elevene i begynnelsen av timen, at i dag så kommer jeg til å sette meg og notere litt, og sier hva jeg er ute etter å notere i dag» (Kristoffer, 25. januar 2024). Videre påpekte han at bruken av video ga mulighet til å utføre evalueringer sammen med elevene.

«I turn så filmer vi (klassen), også ser vi (klassen) sammen med elevene også kan vi (klassen) 'her fikk du det kanskje ikke til denne rulla her, skal vi (klassen) prøve en gang til?' Så da tar vi (klassen) en liten evaluering sammen mens vi (klassen) holder på». (Kristoffer, 25. januar 2024)

Jonas la vekt på å gi konkrete forventninger til elevene. Han vurderte innsats, tekniske ferdigheter og holdninger, og brukte uformelle samtaler og notater etter hver time for å dokumentere fremgang. Jonas fokuserte på kommunikasjon for å sikre at elevene forstod hva som skulle vurderes. Han hadde en løpende dialog med elevene hvor han diskuterte hva de kunne jobbe med videre for å utvikle seg, og hva de fikk godt til. Dette gjorde han gjennom samtaler på vei til gymsalen, under økten og i etterkant av økten. «*Det jeg gjør i forhold til vurdering er å si til elevene hva det er jeg forventer av de i timene, og hva jeg er opptatt av*» (Jonas, 30. januar 2024). Han var spesielt nøye med å forklare forventningene og motivere elever som lå og vippet mellom to karakterer. Han påpekte at «*Ja, jeg prøver å gi beskjed om hva jeg forventer underveis, også prøver jeg å være ekstra nøye rundt elever som ligger klart mellom to karakterer*» (Jonas, 30. januar 2024).

Alle tre lærerne vurderte innsats, ferdigheter og sosialt samspill, men metodene deres varierte. Pål brukte klasseskjemaer og tilpasset vurderingen etter type aktivitet, mens Kristoffer gjennomførte noen økter med fokus på vurdering, samt benyttet videoopptak der det var hensiktsmessig for mer nøyaktig tilbakemelding. Jonas fokuserte på å kommunisere klare forventninger og brukte uformelle samtaler for å støtte elevenes utvikling. Felles for alle tre var kontinuerlig vurdering og tilpasning av tilbakemeldinger til elevenes behov og aktivitetens karakter. Alle tre la vekt på å gi spesifikke tilbakemeldinger, men de gjorde det på ulike måter.

Observasjonsdata

Pål benyttet en induktiv tilnærming i sine turntimer, hvor han satte klare rammer og mål for elevene. Han var nøye med å gjenta forventningene og oppsummerte planene for den påfølgende timen for å sikre at elevene var godt informert om hva som ble forventet av dem. Kristoffer, som også underviste i turn, måtte ofte repetere rammene for aktiviteten, både i større og mindre grupper, fordi elevene var fysisk plassert langt fra hverandre. Dette bidro til å redusere stress og fremmet individuell komfort, spesielt i en gruppe som kunne føle seg usikker og avlukket. Jonas sin tilnærming i badminton var elevstyrt hvor han satte spillrammer og forventninger, men lot elevene ha større ansvar for gjennomføringen.

Under timene var det en tydelig vekt på å gi tilbakemeldinger og korrigeringer. Pål og Kristoffer fokuserte mer på å korrigere oppførsel og sikre at alle gruppene fokuserte på oppgavene. Jonas derimot, fokuserte på teknisk korrigering i badminton, noe som reflekterte hans aktivitetsspesifikke tilnærming.

Ved vurdering viste alle tre lærerne et aktivt engasjement i å observere og gi tilbakemeldinger gjennom både kroppsspråk og direkte kommunikasjon. Pål var eksepsjonelt aktiv, både ved å notere observasjoner fortløpende og ved å benytte kroppsspråk på en ikke-truende måte når han ga oppmerksomhet til elever. Kristoffer benyttet humor og et positivt kroppsspråk for å senke terskelen for deltakelse, og Jonas ga mange tekniske instruksjoner og oppmuntringer, reflektert gjennom hans hyppige interaksjon med elevene.

5.4 Elevorientert tilnærming til vurdering

Pål påpekte at han etter innføringen av LK20 ble oppmerksom på at faget var blitt mer elevorientert, og fremhevet viktigheten av å inkludere elevene i prosessen, både når det gjaldt undervisning og vurdering. Han fortalte videre at faget hadde fått et større fokus på å gi elevene bedre innsikt i hva de skulle gjøre, noe som han erfarte bidro til at elevene følte seg inkludert i vurderingsprosessen. Han beskrev hvordan elever fikk utdelt planer og matriser med utgangspunkt i kompetansemålene for tiende klasse, slik at de passet til åttende og niende klasse. Dette ga elevene en klar forståelse av hva som skulle bli vurdert og hvordan de kunne oppnå sine mål. Pål påpekte at: «*Vi (faglærerne) skal la elevene være med og være inkludert, og komme med sinne egne innspill og sånne ting da*» (Pål, 24. januar 2024). Ved å bryte ned kompetansemålene og involvere elevene i prosessen, bidro Pål til at elevene ble mer bevisst på egne mål og egen utvikling, noe som skapte en mer personlig tilpasset læringsprosess. Han påpekte også at det hadde blitt et større fokus på at undervisningen og vurderingen skulle tilpasses ytterligere til den enkelte elev, noe Pål påpekte at de gjorde i planlegging av perioder og enkelttimer.

Kristoffer, på den annen side, så behov for forbedring når det gjaldt elevinvolvering i vurderingsprosessen. Han påpekte at elever og foresatte etterspurte inkludering i utformingen av og innsikt i eksempelvis periodeplaner og øktplaner. Han anerkjente

utfordringene, men også verdien av en systematisk tilnærming til elevinvolvering. Kristoffer reflekterte over vurderingspraksisen sammen med kollegaer for å sikre rettferdig og konsistens vurdering. «*Det de (elever og foresatte) etterlyser som vi (faglærerne) er dårligst på er det å få involvert elevene på vurderingen, både av seg selv og andre*» (Kristoffer, 25. januar 2024). Selv om formelle samtaler om vurdering var sjeldne, la han vekt på kollegial refleksjon.

Jonas hadde en elevorientert tilnærming til vurdering, med fokus på individuell utvikling og tilpassede tilbakemeldinger. Han formidlet hva som skulle vurderes til sine elever i starten av en periode eller i starten av en undervisningstime hvor han også foretok en prat med enkelte elever som han visste hadde behov for en ekstra motivator. Han la vekt på å kommunisere forventninger tydelig og motiverte elevene til å forstå betydningen av kroppsøving for både fysisk og mental helse. Jonas sa følgende: «*Jeg prøver å gi beskjed om hva jeg forventer underveis, også prøver jeg å være ekstra nøye rundt elever som ligger klart mellom to karakterer*» (Jonas, 30. januar 2024). Det var ikke nødvendigvis slik at elevene måtte gjøre noe annerledes, men han tydeliggjorde for den enkelte elev hva som måtte gjøres for å kunne bevege seg mot den karakteren de hadde ønske om å oppnå. «*Jeg snakker med de (elevene) om hva de trenger å gjøre for å forbedre karakteren sin, eventuelt havne på den karakteren de (elevene) ønsker. Det gjør jeg gjennom å snakke med dem (elevene), helst i forkant av timen*» (Jonas, 30. januar 2024).

Implementeringen av en elevorientert tilnærming i tråd med LK20 varierte blant lærerne, men alle delte en felles målsetting om å inkludere elevene i vurderingsprosessen og tilpasse undervisningen til deres behov. De tre lærerne viste til ulike metoder og utfordringer i sine tilnærminger, men deres innsats bidro til en mer bevisst og personlig tilpasset læringsprosess for elevene. Pål fokuserte på strukturerte planer og elevinnspill, Kristoffer på kollegial refleksjon og behov for forbedring, og Jonas på individuell tilpasning og motivasjon. Til tross for ulike metoder, bidro alle tre til å fremme en inkluderende og elevorientert vurderingskultur.

Observasjonsdata

Når det gjelder elevmedvirkning, la alle tre lærerne til rette for at elevene kunne påvirke deler av timen. Pål lot elevene ta ansvar for oppvarmingen, Kristoffer engasjerte elevene i demonstrasjoner og ga rom for innspill, mens Jonas oppmuntret til selvstendighet i organisering av spillene.

5.5 Praksisendring

Tidligere var kroppsøving preget av objektive mål som eksempelvis hvor langt eleven kastet en ball eller hvor fort eleven løp. Med LK20 erfarte lærerne at fokuset ble endret mot personlig utvikling og tilpasning av kompetansemål etter den enkelte elevs behov og evner. Pål bemerket følgende: «Så etter LK20 er det da mer og mer tettere oppfølging av hver enkelt elev føler jeg da» (Pål, 24. januar 2024), og utdypet at vurderingen nå var mindre basert på fysiske tester og mer på individuell utvikling. Han påpekte at «Vi (faglærerne) tilpasser kompetansekravene etter hver enkelt, også eleven har mer å si, vi (faglærerne) kan lage en plan for de (elevene) som tilpasser mer for de (elevene) da» (Pål, 24. januar 2024). Det ble erfart at denne endringen innebar en tettere oppfølging av hver enkelt elev, noe som ble vurdert å være i tråd med kompetansemålene som ble introdusert med LK06 og videreutviklet med LK20. Pål understreket at «Vurdering i kroppsøving har blitt mindre målbart gjennom fysiske tester til at det har blitt mer individorientert og fokus på personlig utvikling» (Pål, 24. januar 2024).

Den nye læreplanen hadde også ført til en nytenkning når det gjaldt tilbakemeldinger til elever. Dokumentasjon og begrunnelse av vurderinger hadde blitt viktigere, da tidligere fysiske tester alene ikke lenger var tilstrekkelige. Dette innebar en økt juridisk bevissthet og krav til dokumentasjon. Pål reflekterte over følgende: «Det krever mer bevisstgjøring fra lærer nå opp mot hver enkelt elev enn hva som kanskje var nødvendig ved tidligere læreplaner. Det er tettere oppfølging av hver enkelt, og økte krav til dokumentasjonføringen» (Pål, 24. januar 2024). Det ble erfart at elevene ble mer involvert i vurderingsprosessen, og at det var en tettere oppfølging og individuell tilpasning som inspirerte elevene til deltakelse.

Kristoffer derimot påpekte at implementeringen av LK20 ikke hadde medført store endringer i hvordan vurdering ble forstått eller praktisert. «Som sagt det har blitt litt mer konkretisert i læreplanen, men nei ikke sånn kjempe. Den er ganske lik den forrige læreplanen vi hadde» (Kristoffer, 25. januar 2024). Den største endringen Kristoffer erfarte var den reduserte vektleggingen av ferdigheter i de nye vurderingskriteriene. Han mente at det skapte en viss bekymring, da ferdigheter tradisjonelt sett hadde vært en sentral del av kroppsøvingsfaget. Dette kom tydelig frem når Kristoffer sa at:

«Jo det jeg synes er den største forandringen er i hvor stor grad du skal legge vekt på ferdigheter. Hvor stor grad skal det egentlig telle inn, for nå nevnes jo nesten ikke ferdigheter med et ord i de vurderingskriteriene, og jeg tenker at det er jo veldig bra å legge vekt på progresjon og samarbeid og de tingene der, men på et annet nivå må vi (faglærerne) også ha med ferdighetsbiten». (Kristoffer, 25. januar 2024)

Kristoffer trakk også frem et ønske om at det skulle legges til rette for vurdering med utgangspunkt i elevenes forutsetninger, men ytret usikkerhet når det kom til hvordan det skulle bli tatt høyde for i vurderingsarbeidet, eller om det skulle bli tatt høyde for i det hele tatt. *«... det var en formulering med det med elevenes forutsetninger, om man skal ta høyde for det når man vurderer eller ikke»* (Kristoffer, 25. januar 2024).

Jonas fremhevet overgangen fra de tradisjonelle kroppsøvningsaktivitetene til aktiviteter som fremmet livsmestring og refleksjon. Han påpekte følgende: *«Det har blitt mindre fokus på klassiske 'gymaktiviteter' som kanonball, fotball, innebandy osv. Det har blitt større fokus på livsmestring»* (Jonas, 30. januar 2024). Dette innebar at elevene nå også måtte kunne teoretiske aspekter av faget, som krevde mer skriftlige oppgaver og refleksjoner. Jonas mente at dette kunne være utfordrende for enkelte elever, spesielt de som tradisjonelt sett hadde mestret faget gjennom fysisk aktivitet alene. Jonas påpekte også viktigheten av refleksjon både for seg selv og elevene. *«Jeg synes det blir, du skulle jo tro at når en har jobbet 20 år i yrket, at det skal gå ganske greit å vurdere»* (Jonas, 30. januar 2024). Han reflekterte videre over egen praksis og vurderingsmetoder, og erkjente utfordringer med å tilpasse seg endringene i læreplanen. Samarbeid med kollegaer og felles vurdering av elever bidro til å sikre en rettferdig og konsekvent vurderingspraksis. Videre påpekte han at det var kroppsøvingslæreres oppgave å hjelpe elevene til å skulle klare seg i samfunnet, hvor det nå var større fokus på livsmestring og det å kunne reflektere over sin egen utvikling. *«... det her med å ta vare på kroppen har blitt et større fokus i den nye læreplanen, så jeg tror det handler om å forebygge i forhold til at barn skal klare å mestre livet videre»* (Jonas, 30. januar 2024).

Pål, Kristoffer og Jonas hadde ulike perspektiver på endringene som LK20 hadde medført, selv om de alle påpekte betydningen av den nye læreplanen. Pål fokuserte på den økte individualiseringen og tettere oppfølging av elevene. Han så den nye tilnærmingen som en positiv utvikling mot mer personlige og tilpassede vurderinger. Kristoffer derimot, var mer kritisk til at ferdigheter hadde fått mindre vekt i de nye læreplanene, selv om han ikke så

store endringer i vurderingspraksisen generelt. Jonas la vekt på det nye fokuset mot livsmestring og refleksjon, og så dette som både en utfordring og en mulighet for å berike undervisningen. Alle tre var enige om viktigheten av dokumentasjon og refleksjon i den nye vurderingspraksisen, men opplevde implementeringen og konsekvensene av LK20 ulikt.

5.6 Oppsummering

Vurdering i kroppsøving ble vurdert å være en kontinuerlig og helhetlig prosess som fremmet elevenes utvikling ved å gi dem regelmessige tilbakemeldinger og veiledning. Etter innføringen av LK20 hadde fokuset skiftet fra objektive fysiske tester til personlig utvikling og tilpasning av kompetansemål etter den enkelte elevs behov. Lærerne la stor vekt på underveisvurdering som en måte å hjelpe elevene til å forstå hva de fikk til og hva de trengte å jobbe med videre. Lærerne planla kroppsøvingstimene med klare vurderingskriterier som ble kommunisert til elevene, og det ble benyttet ulike metoder, inkludert teknologi som videoopptak, for å sikre nøyaktige og rettfærdige vurderinger. Overgangen fra 90-minutters dobbelttimer til 60-minutters enkelttimer skapte utfordringer med tidsbruk, men lærerne tilpasset seg ved å fokusere på effektiv bruk av tiden. Elevinvolvering var sentralt, med tilrettelegging for at elevene skulle ha mulighet for å påvirke deler av undervisningen og få innsikt i vurderingsprosessen. Samlet sett hadde vurderingspraksisen etter implementeringen av LK20 blitt mer individorientert, med økt fokus på dokumentasjon og refleksjon for å støtte elevenes fysiske og mentale helse, samt livsmestring.

6 Diskusjon

Hensikten med denne masteroppgaven var å generere kunnskap om kroppsøvingslæreres forståelse av vurderingspraksis, hvordan kroppsøvingslærere snakket om vurdering, samt hvordan kroppsøvingslærere brukte vurdering etter implementeringen av LK20. For å tydeliggjøre når det er funn fra denne studien som trekkes inn i diskusjonen betegnes deltakerne som informanter, men når det henvises til deltakere i andre studier så betegnes disse som lærere. I dette kapitlet er oppgavens funn diskutert oppimot teori og tidligere forskning. Diskusjonen er delt inn i følgende overskrifter: «*Organisering av kroppsøvingstimer*», «*Vurdering i kroppsøving – en helhetlig prosess*», «*Formativ og summativ vurdering*» og «*Elevorientert tilnærming til vurdering*».

6.1 Organisering av kroppsøvingstimer

Informantene i denne masteroppgaven gjennomførte enkelttimer med kroppsøving på 60 minutter to ganger per uke, kontra dobbelttimer på 90 minutter en gang per uke, som var vanlig før implementeringen av LK20. Informantene påpekte at dette hadde ført til utfordringer når det kom til blant annet tidsbruk til vurdering, noe som også fremkommer som utfordringer i litteraturen (Mandelid et al., 2022, s. 13; Tremoen & Lagestad, 2024, s. 7). Det vil hevdes at de kortere enkelttimene kan hemme muligheten til å gjennomføre visse aktiviteter og vurdering, slik det påpekes i det materiell-økonomiske arrangementet (Kemmis et al., 2014, s. 31-32). På den ene siden kan kortere og hyppigere kroppsøvingstimer fremme regelmessig fysisk aktivitet hos elevene, noe som ble tydelig i funnene hvor en informant fortalte at han hadde mulighet til å gjennomføre en lenger økt i uken kontra to kortere økter, men for å sikre at alle elevene var i fysisk aktivitet minst to ganger i uken foretrakk han å gjennomføre to kortere økter i uken. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2019, s. 2) skal kroppsøving stimulere elever til livslang bevegelsesglede, noe som krever regelmessig aktivitet og positive opplevelser med fysisk aktivitet. To kortere økter i uken ble av informantene særlig vurdert viktig for de elevene som var inaktive utenfor skolen. Dette er spesielt viktig i dagens samfunn hvor mange elever har en stillesittende hverdag, noe som kommer frem i litteraturen å være uheldig hvor det rapporteres om helseplager, som

eksempelvis fedme, knyttet til inaktivitet hos barn og unge (Rey-López et al., 2008, s. 244-245; Haghjoo et al., 2022, s. 10).

Informantene fremhevet at hyppige kortere økter kunne bidra til å etablere gode vaner når det kom til fysisk aktivitet, og det kunne sikre at elevene fikk beveget seg jevnlig. Videre påpekte informantene at dette var gunstig for elevenes fysiske og mentale helse, noe som samstemmer med litteraturen hvor det påpekes at hyppigere økter med kroppsøving kan fremme helse, velvære og en sunn livsstil (Russo et al., 2019, s. 1987; Valentini et al., 2018, s. 2172). Hyppige økter med kroppsøving kan også bidra til økt variasjon i undervisningen, noe som kan tenkes vil bidra til at elever blir mer engasjerte og motiverte i de fysiske øktene. Det kan også forhindre at elever mister konsentrasjonen og blir for slitne. Det er funnet en positiv sammenheng mellom flere antall dager i uken med fysisk aktivitet og akademiske prestasjoner innen henholdsvis naturfag, lesing og matematikk (Gómez-Fernández & Albert, 2020, s. 797-798). Det ble imidlertid presentert at når elevene gjennomførte fysisk aktivitet til utmattelse, hadde det en negativ effekt på prestasjonene i lesing og naturfag. Det kan derfor tenkes at det er lettere å opprettholde en høy intensitet i undervisningen uten at det fører til fysisk utmattelse ved kortere økter, noe som vil bidra til at elever får størst utbytte av den tiden de har til rådighet.

På den andre siden fremkommer det i funnene i denne masteroppgaven at lengre kroppsøvingstimer ble antatt å kunne gi mer rom for grundigere gjennomføring av blant annet aktiviteter og vurdering. Ved å gjennomføre lengre økter på henholdsvis 90 minutter, vil lærere få mulighet til å planlegge mer komplekse aktiviteter som krever mer tid, samt at de får bedre mulighet til å observere og vurdere elevenes kompetanser i faget. De kortere øktene som informantene gjennomfører kan derfor tenkes å hemme deres praksis (Kemmis et al., 2014, s. 31-32), da tidsbruken de har til rådighet påvirker deres mulighet for å gjennomføre undervisning og vurdering. Det kan tenkes at lengre økter vil bidra til mer presise vurderinger og bedre læringsutbytte for elevene, og dermed fremmer praksisen til lærerne, slik det påpekes i det materiell-økonomiske arrangementet (Kemmis et al., 2014, s. 31-32). Som det framgår av Utdanningsdirektoratet (2021a, s. 1-2) skal vurdering gi et helhetlig bilde av elevens kompetanse, noe som kan være lettere å oppnå med lengre økter. Lengre økter med kroppsøving gir i tillegg mulighet til å legge til rette for en dypere teoretisk refleksjon og diskusjon om kroppsøvingens betydning for livslang bevegelsesglede, samt fysisk og psykisk helse, noe som kan styrke elevenes forståelse av faget og motivasjon i faget (Sandvik et al., 2013, s. 202; Russo et al., 2019, s. 1987). Likevel er det ikke gitt at det

fører til bedre læringsutbytte selv om øktene er lengre, da det ikke er en selvfølge at tiden som er tilgjengelig blir benyttet optimalt (Dudley et al., 2022, s. 17-18).

Det kan stilles spørsmål ved om den begrensede undervisningstiden på 60 minutter er tilstrekkelig for å oppnå de ønskede læringsmålene i kroppsøvingfaget. Informantene i denne masteroppgaven trakk frem at mye tid gikk med til oppstart og avslutning av timen, noe som var hemmende for deres vurderingspraksis (Kemmis et al., 2014, s. 31-32). Med utgangspunkt i dette, kan det argumenteres for at den effektive tiden på rundt 35-40 minutter er for knapp til å skulle dekke både praktisk aktivitet, teoretisk refleksjon og vurdering på en tilfredsstillende måte, noe som etterstrebtes i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 2; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2; Johansen, 2021). I tillegg ble det påpekt av informantene at de kortere øktene begrenset mulighetene for omfattende aktiviteter og vurderinger innenfor den enkelte økt. Dette kan tenkes å føre til en overfladisk tekning om kompetansemålene, noe som igjen kan føre til en overfladisk vurdering av elevene i kroppsøvingfaget, da det er kompetansemålene som skal danne grunnlaget for vurdering (Evensen, 2020, s. 26). Kortere økter kan også tenkes å hemme det sosial-politiske arrangementet (Kemmis et al., 2014, s. 31-32), ved at det oppstår færre muligheter for å skape relasjoner, både for lærer-elev relasjonen og for elev-elev relasjonen. Dette er noe som kom frem hos den ene informanten hvor det ble påpekt utfordringer i klassen med svake elev-elev relasjoner. Jeg stiller meg derfor kritisk til om overgangen til kortere økter optimalt sett oppfyller intensjonene til LK20.

6.2 Vurdering i kroppsøving – en helhetlig prosess

Det ble av informantene trukket frem at kroppsøvingfaget tradisjonelt sett var prestasjonsbasert, hvor elevene ble vurdert eksempelvis ut ifra hvor langt de kastet en ball eller hvor raskt de løp. Denne måten å vurdere faget på har i litteraturen blitt kritisert for å favorisere de fysisk sterke elevene, mens de mindre atletiske elevene derimot kan oppleve nederlag og redusert selvtillit (Laxdal, 2020, s. 60). Det var enighet blant informantene at vurdering, særlig etter implementeringen av LK20, skulle være en kontinuerlig prosess med mål om å hjelpe elevene til å forstå egen mestring, og hva de kunne jobbe videre med for å bli bedre. Ved å rette fokuset mot personlig utvikling og individuell fremgang påpekte

informantene at vurdering i kroppsøving faget i større grad handlet om hvordan elevene utviklet seg gjennom skoleåret, fremfor å måle prestasjoner opp imot faste standarder. Hvordan informantene forstår vurdering i kroppsøving tyder på en påvirkning av det sosial-politiske arrangementet (Kemmis et al., 2014, s. 31-32), hvor deres tolkning av vurdering i kroppsøving kan virke inkluderende for elever som innehar ulike fysiske forutsetninger, i tillegg til at det danner grunnlag for å skape en positiv relasjon mellom lærer-elev og mellom elev-elev.

På den ene siden presenteres det i litteraturen fordeler med å vektlegge personlig utvikling fremfor objektive prestasjoner ved vurdering i kroppsøving faget, hvor det først og fremst kan bidra til at alle elever kan oppleve mestring og fremgang i sin utvikling i faget (Mastagli et al., 2020, s. 2223-2224). En slik tilnærming til vurderingspraksis, kan bidra til at elever med ulike fysiske ferdigheter kan føle seg mer inkludert i og tilfreds med kroppsøving faget (Carrillo-López, 2023, s. 41-43), hvor det på bakgrunn av det kan antas at elever fremmer en mer positiv holdning til faget, og videre snakker frem faget på en positiv måte. En positiv holdning til faget blant elever kan videre påvirke praksisen til lærerne i det kulturell-diskursive arrangementet (Kemmis et al., 2014, s. 31-32). Carrillo-López (2023, s. 41-43) foreslår en bedre inkludering av vurderingsformer i utarbeidelse av læreplaner. Videre kan vektleggingen av elevens utvikling i vurderingen gi rom for en helhetlig utvikling av elevenes fysiske, sosiale og emosjonelle ferdigheter (Carrillo-López, 2023, s. 41-43). Dette er i tråd med målsettingene i LK20, hvor informantene i denne masteroppgaven vektla elevenes totale utvikling og livsmestring. I tillegg ble det anerkjent av informantene at fysisk aktivitet og helse var viktig for alle elever, uavhengig av deres atletiske evner. Dette kan bidra til å fremme en positiv holdning til fysisk aktivitet, som kan vare livet ut, noe som benevnes i litteraturen som livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2; Vinje et al., 2021, s. 33).

Det ble dog påpekt i funnene at det også var ulemper knyttet til å skulle vurdere elevenes helhetlige kompetanse. Informantene erfarte at subjektivitet i vurderingen kunne være utfordrende, da personlig utvikling kunne være vanskeligere å måle objektivt sammenlignet med prestasjonsbaserte mål. Dette kan ses i relasjon til at det forekommer variasjoner i vurderingspraksisen blant lærere og potensielt ulik behandling av elever (Mandelid et al., 2022, s. 10). Videre kommer det frem i litteraturen hvordan ulike kontekstuelle forhold, som eksempelvis lærerens profesjonelle autonomi, påvirker deres vurderingspraksis (Sandvik et al., 2012, s. 150-151, 155-156; Sandvik et al., 2013, s. 204). Den kontinuerlige

vurderingsprosessen krever mer tid og innsats fra lærerne, noe som kan tenkes kan føre til økt arbeidsbelastning og stress. I dette tilfellet vil det materiell-økonomiske arrangementet (Kemmis et al., 2014, s. 31-32) hemme praksisen ved at læreren har mindre handlingsrom til å gjennomføre annet enn vurdering, noe som kan gå på bekostning av å fremme kunnskap hos elevene. Dette kan ses oppimot funn i denne masteroppgaven hvor informantene erfarte at vurderingsarbeidet var blitt mer krevende etter innføringen av den nye læreplanen, noe som kunne gi konsekvenser for lærernes mulighet til å gi kvalitetsmessig tilbakemelding og veiledning til elevene. Dette er noe som kan føre til en negativ påvirkning for handlingsspennet til kroppsøvingslæreren, hvor det materiell-økonomiske arrangementet (Kemmis et al., 2014, s. 31-32) hemmes ved at læreren får mindre handlingsrom for å gjennomføre vurderinger og til å gi tilbakemeldinger til elevene. Dette legger igjen en hemming på det sosial-politiske arrangementet (Kemmis et al., 2014, s. 31-32), ved at det gir færre situasjoner for læreren til å bygge relasjoner med sine elever på.

Selv om hensikten i LK20 har vært å gjøre enkelte aspekter i læreplanen mer konkrete, erfarte informantene at det allikevel var uklart hva som faktisk lå til grunn for vurdering i kroppsøvingsfaget. Dette støttes av litteraturen hvor det fremkommer at det er lærere som finner utformingen av kompetansemålene i KRO01-05 utfordrende å vurdere (Brattenborg et al., 2021, s. 80). En viss usikkerhet rundt vurderingspraksisen gjorde at informantene erfarte det utfordrende å skulle gjennomføre vurdering av elevene på en rettferdig og konsekvent måte. Dette samsvarer med funn i studien til Rønsen og Engelsen (2015, s. 256), hvor de fant at lærere var usikre når det kom til vurdering som et kompetanseområde, samt hvordan vurdering skulle praktiseres. I dette tilfellet vil det kulturell-diskursive arrangementet (Kemmis et al., 2014, s. 31-32) bli hemmet av styringsdokumenter, her læreplanen, som lærerne arbeider med utgangspunkt i. Videre påpekte informantene at utfordringene oppsto som følge av at de måtte balansere kravene fra LK20 med praktisk undervisning, noe som det reflekteres over påkriver at læreren er godt forberedt og kontinuerlig reflekterer over egen praksis for å kunne gi meningsfulle tilbakemeldinger til elevene.

6.2.1 Innsats, fair play, fysiske ferdigheter og kunnskap

Funn i denne masteroppgaven viste til at vurdering i kroppsøving etter implementering av LK20 måtte inkludere flere aspekter enn tidligere, som innsats, fair play, fysiske ferdigheter

og kunnskap. Dette er aspekter som informantene erfarte hadde til hensikt å gi en helhetlig oversikt over elevens kompetanse og utvikling over tid. Dette skiftet i vurderingspraksisen tyder på en mer omfattende tilnærming til vurdering av elevers kompetanse, hvor innsats og holdninger sidestilles med ferdigheter. I litteraturen fremkommer det at vurdering skal gi et bilde av hva elevene kan, men også fremme læring og utvikling (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-1; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13; Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 4-5). Brattenborg et al. (2021, s. 80) og Johansen (2021) viser dog til at innsats ikke er et nytt element som er tatt inn i vurderingspraksis, hvor det har vært et vurderingskriterium i kroppsøving i lang tid. Dette tyder på en langvarig tradisjon for å inkludere flere dimensjoner i vurderingsarbeidet, noe som bidrar til å fremme en mer helhetlig utvikling hos elevene. Videre ble det av informantene erfart at innsats ble vurdert på bakgrunn av aktiv deltakelse og interesse, ikke bare fysisk aktivitet, slik det kommer frem av Kunnskapsdepartementet (2019, s. 8-9). Informantene påpekte at fair play inkluderte sosiale ferdigheter og samarbeid, mens kunnskap og ferdigheter ble vurdert både teoretisk og praktisk. Friluftsliv ble vurdert ut fra deltakelse og håndtering av utendørsaktiviteter.

Kroppsøvingfaget har utviklet seg fra å skulle inspirere til å stimulere til livslang bevegelsesglede (Vinje et al., 2021, s. 33). Denne utviklingen understreker betydningen av å også vurdere elevers innsats og engasjement, ikke bare deres fysiske ferdigheter, noe som fremmer lærernes praksis i det kulturell-diskursive arrangementet (Kemmis et al., 2014, s. 31-32), hvor endringene i læreplanen har ført til at lærerne får mulighet til å se hele eleven i kroppsøvingfaget. Det innebærer et fokus som går utover det at det er elevens fysiske gjennomføring av kroppsøvingaktivitetene som det skal tas hensyn til. Et slikt fokus kan bidra til å trygge elevene på at det er helheten av deres prestasjoner de skal vurderes på, noe som også fremmer det sosial-politiske arrangementet (Kemmis et al., 2014, s. 31-32) i praksisen. Ved å trygge relasjonene i undervisningen, noe informantene gjorde når de vurderte nødvendighet for avstand mellom elevene for å unngå gnissinger mellom elever, fremmer det et større handlingsrom for både elevenes gjennomføring av aktiviteter, samt lærerens vurderingsmuligheter, hvor praksisen da påvirkes av det materiell-økonomiske arrangementet (Kemmis et al., 2014, s. 31-32).

Informantene i denne masteroppgaven gjennomførte en helhetlig vurdering av elevene gjennom året, spesielt i siste halvåret i tiende klasse. Dette inkluderte vurdering av innsats og utvikling, noe som ga en mer nyansert forståelse av elevenes prestasjoner. Denne tilnærmingen til vurdering står i kontrast til en ren prestasjonsbasert vurdering, og tar hensyn

til elevenes innsats, som kan variere over tid. God innsats innebærer at elevene må jobbe hardt over tid, samt at de må inneha en positiv innstilling som også påvirker medelever i positiv forstand (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 15). I litteraturen fremkommer det at vurderingspraksiser i kroppsøving varierer mellom å måle elevens prestasjoner og å fremme læring og utvikling (Sandvik et al., 2012, s. 55, 143, 156; Sandvik et al., 2013, s. 202). Kroppsøving har gjennomgått et skifte fra å fokusere utelukkende på mestring av fysisk aktivitet, til å inkludere en mer helhetlig tilnærming som også vektlegger innsats i faget, i tillegg til økt fokus på sosial, psykisk og kulturell kompetanse (Gjølme & Evensen, 2021; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9; Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 1-2). Dette skiftet som følge av implementeringen av LK20 understreker betydningen av å vurdere elevenes utvikling over tid, og ikke bare deres umiddelbare ferdigheter.

I litteraturen påpekes det at kroppsøvingslærere har stor frihet i hvordan de velger å praktisere faget, noe som medfører et stort ansvar for den enkelte lærer (Borgen et al., 2023, s. 75). I tillegg påpekes det betydelige variasjoner i vurderingspraksiser blant lærere, noe som kan påvirkes av deres individuelle forståelse for og kompetanse i det å vurdere (Mandelid et al., 2022, s. 10; Sandvik et al., 2012, s. 153). Dette kom tydelig frem i funnene hvor informantene hadde ulike tilnærminger til vurdering. En informant hadde en detaljorientert tilnærming til vurdering, mens en annen hadde en mer fleksibel tilnærming til vurdering, mens den tredje vektla praktiske ferdigheter som grunnlag for vurdering. Sistnevnte uttrykte bekymring over den reduserte vektleggingen av ferdigheter i den nye læreplanen. Han påpekte at ferdigheter tradisjonelt sett hadde vært sentralt i kroppsøving, og at det å redusere dens betydning kunne skape utfordringer i hvordan faget ble oppfattet og praktisert. I studien til Tremoen og Lagestad (2024, s. 8) påpeker lærerne at elevenes ferdigheter, som hadde vært et viktig vurderingskriterium i LK06, ikke lenger har så stort fokus i LK20. Det fremkommer videre i samme studie at lærerne jobber for å legge mindre vekt på elevenes ferdigheter etter implementeringen av LK20, men at dette er et pågående arbeid (Tremoen & Lagestad, 2024, s. 8). Det ble uttrykt usikkerhet blant informantene i denne masteroppgaven når det gjaldt hvordan elevenes forutsetninger skulle tas høyde for i vurderingen, og om elevenes forutsetning i det hele tatt skulle innlemmes i vurderingen, da det kunne skape utfordringer i å sikre rettfærdig vurdering for alle elever. Utdanningsdirektoratet (2021b, s. 12) understreker betydningen av underveisvurdering som støtter elevenes læring og at den skal tilpasses den enkelte elev. Sandvik et al. (2012, s. 146) og Rønsen & Engelsen (2015, s. 265) peker på behovet for kontinuerlig kompetanseutvikling blant lærere for å sikre god vurderingspraksis. Det ble påpekt blant

informantene at vurderingspraksisen ble diskutert sammen med kollegaer for å sikre en så rettferdig og konsistent vurdering som mulig. Dette kan forstås som at tilrettelegging for elevenes forutsetning for vurdering er en viktig del av vurderingsarbeidet, men at det krever tydelige retningslinjer og at det gis støtte til lærerne i dette arbeidet (Tremoen & Lagestad, 2024, s. 7-8).

Informantene erfarte at de tilpasset læringsmålene til den enkelte elev, noe som beskrives av Lyngstad (2019, s. 31) som ipsativ vurdering. Dette er en del av differensiert undervisning, som tar sikte på å møte elevenes individuelle behov for læring og kunnskap. I litteraturen påpekes det at undervisningsvurderinger legger til rette for tilpasset undervisning og læring (Sandvik et al., 2012, s. 149; Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 198; Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 12). Det stilles spørsmål ved i hvor stor grad læringsmål kan og bør tilpasses den enkelte elevs behov og forutsetninger. Det fremkommer å være noe rom for tilpasning av læringsmål i kroppsøving, men det vurderes å være begrenset av de overordnede kompetansemålene som er fastsatt i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5-12). Differensiering kan foregå ved at lærerne justerer kravene til ferdigheter, innsats og kunnskap basert på elevenes individuelle kompetanse og behov. Et sentralt spørsmål vil være om alle elever skal vurderes på likt grunnlag, eller om noen skal vurderes på eksempelvis innsats, mens andre på ferdigheter. En rettferdig vurderingspraksis krever at alle elever vurderes på en måte som tar hensyn til deres individuelle forutsetninger. Dette kan forstås ble gjort i studien til Ismail et al. (2022, s. 15) hvor elever fikk bedre mestringsevne og var positive til vurderingspraksis. I litteraturen fremkommer det derimot at elevenes forutsetninger for å mestre ikke skal være en del av vurderingsgrunnlaget (Johansen, 2021). Dette betyr ikke nødvendigvis at kriteriene skal være helt like for alle, men at de tilpasses for å gi hver enkelt elev mulighet til å vise frem sitt potensiale. Om vurderingen baseres på elevenes styrker i faget, kan det reflekteres over om det kan bidra til å motivere og engasjere elevene for å oppnå de nye krav og retningslinjer i LK20 som ikke har vært like tydelige krav i tidligere læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2015). Dette kan gjennomføres ved at elever som eksempelvis innehar gode tekniske ferdigheter får anledning til å vise dette, mens elever som eksempelvis utmerker seg når det kommer til innsats og fair play får anerkjennelse for det. En slik tilnærming krever imidlertid at lærerne er bevisste på å balansere vurderingen slik at den ikke blir urettferdig eller favoriserer enkelte typer ferdigheter (Laxdal, 2020, s. 60). Vurdering på samme grunnlag for alle elever kan imidlertid være utfordrende, spesielt i et fag som kroppsøving hvor

individuelle forskjeller i fysiske evner og interesser er store. Tilpassede læringsmål betyr at lærerne må være fleksible og bruke en bred vurderingspraksis som inkluderer både formative og summative vurderingsformer (Ismail et al., 2022, s. 10-19).

6.3 Formativ og summativ vurdering

Formativ vurdering i kroppsøving ble påpekt av informantene å gi kontinuerlige tilbakemeldinger til elevene, noe som var tydelig under observasjonene. Ytringer informantene hadde om hvordan de tolket formativ vurdering, fremmer deres praksis gjennom det kulturell-diskursive arrangementet (Kemmis et al., 2014, s. 31-32), ved at ytringene er i tråd med hvordan LK20 beskriver formativ vurdering. Formativ vurdering har til hensikt å gi tilbakemeldinger som kan forbedre elevenes læring underveis (Smith, 2009, s. 24). Tilbakemeldinger blir i teorien beskrevet som feedback, hvor informasjon om en hendelse eller et hendelsesforløp blir formidlet til elevene (Lauvås, 2018, s. 31). Ifølge informantene innbefattet tilbakemeldinger blant annet muntlige tilbakemeldinger under økter og mer omfattende halvårsvurderinger. Videre påpekte informantene at målet med den formative vurderingen var å hjelpe elevene med å forstå hva de mestret, hva de kunne forbedre, og hvordan de kunne nå sine mål. Informantenes ytringer er i tråd med hvordan Smith (2009, s. 24) beskriver formativ vurdering. Ved at informantene viste forståelse for hvordan formativ vurdering gjennomføres, vurderes det at deres praksis vil fremme deres kulturell-diskursive arrangement (Kemmis et al., 2014, s. 31-32). Denne forståelsen fremmer også informantenes materiell-økonomiske arrangement (Kemmis et al., 2014, s. 31-32) ved at forståelsen av formativ vurdering gjør at konstruktive tilbakemeldinger effektivt kan kommuniseres ut til elevene. Denne effektiviteten kan igjen fremme lærernes sosial-politiske arrangement (Kemmis et al., 2014, s. 31-32) ved at deres relasjoner til elevene kan styrkes ved at de gir elevene konstruktive tilbakemeldinger.

Formativ vurdering kan tilpasses den enkelte elevs behov og nivå (Lauvås, 2018, s. 31), noe som kan fremme personlig utvikling og motivasjon (Carrillo-López, 2023, s. 41-43; Sandvik et al., 2013, s. 202; Ismail et al., 2022, s. 19). Ved å gi jevnlige tilbakemeldinger til elevene gjennom året, kan lærerne hjelpe elevene med å gjøre justeringer og forbedre seg kontinuerlig. Praksisteori viser hvordan læring skjer gjennom deltakelse i praksis og

interaksjon med andre (Sjølie et al., 2021, s. 26). Ved å gi hyppige vurderinger kan læreren støtte elevenes selvtillit og motivasjon ved å gi dem kontinuerlige tilbakemeldinger og muligheter for forbedring (Ismail et al., 2022, s. 20). Dette kan tenkes å føre til en bedre forståelse blant elevene av hva som forventes av dem og hvordan de kan oppnå ønskede resultater, noe som kan ses i studien til Carrillo-López (2023, s. 41-43), hvor det fremkommer at elever som på en god måte involveres i formative vurderingsprosesser får større tro på seg selv og blir tryggere i sosiale relasjoner. En slik økt forståelse vil påvirke det sosial-politiske arrangementet (Kemmis et al., 2014, s. 31-32) i praksisen til læreren ved at elevene blir trygge i hva de skal gjøre, noe som påvirker relasjonen til læreren positivt ved at det er tydelig kommunisert hvilke forventninger som stilles til elevene. Elevene får da også større kapasitet til å styrke elev-elev relasjoner, noe som gjør det enklere for læreren å organisere sin praksis. Denne organiseringen knyttes tett opp mot det materiell-økonomiske arrangementet (Kemmis et al., 2014, s. 31-32), som fremmer handlingsspennet i praksisen til læreren, hvor det vil bli både enklere å organisere og føre til bedre flyt i undervisningsaktivitetene når det er tydelig for elevene hva som forventes av dem. Når den ene informanten i denne studien påpekte en bevissthet om hvordan elevene ble organisert i hallen for å unngå uro og spenninger mellom elevene, viste det en bevissthet som kan ses oppimot betydningen av en strukturert og gjennomtenkt tilnærming til klasseromsledelse og organisering (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 15-16). Om elevene derimot ikke har en forståelse for hva som skal bli vurdert, kan dette gjøre vurderingssituasjonen sårbar (Lauvås, 2018, s. 27). Dette vil da ha en motsatt effekt til det sosial-politiske arrangementet og det materiell-økonomiske arrangementet (Kemmis et al., 2014, s. 31-32).

Det ble fremhevet av informantene at de kontinuerlig observerte, noterte og ga tilbakemeldinger til elevene underveis både før, under og etter undervisningsøktene, noe som de hevdet å gi en mer dynamisk og løpende vurdering av elevenes kompetanse i faget. Denne tilnærmingen fremmer informantenes praksis, hvor det materiell-økonomiske arrangementet (Kemmis et al., 2014, s. 31-32) blir fremmet ved at det er mulighet for å gjennomføre hyppige vurderinger. Under observasjonene ble det tydelig at informantene strukturerte sine kroppsøvingstimer på ulike måter, noe som påvirket deres muligheter til å gi elevene kontinuerlige tilbakemeldinger. Den ene informanten organiserte elevene i en sirkel rundt seg selv for å enkelt kunne gi kontinuerlige tilbakemeldinger, både til elevgruppen og enkeltelever, uten å måtte reorganisere elevene underveis i økten. Den andre informanten hadde utfordringer med dårlige elev-elev relasjoner og så seg derfor nødt til å plassere elevene gruppevis, men langt fra hverandre. Dette førte til at det ble utfordrende å skulle gi

kontinuerlige tilbakemeldinger til hele elevgruppen, da han ikke klarte å se alle elevene på en gang. Den tredje informanten plasserte elevene tett på to rekker, hvor det var enkelt å se alle og samtidig bevege seg mellom de enkelte elevene for å gi tilbakemeldinger. Det å kontinuerlig observere og notere løpende vurderinger, kan forstås å være hensiktsmessig for å gi umiddelbar tilbakemelding til elevene, og for å justere undervisningen etter elevenes behov (Lauvås, 2018, s. 32; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8-9; Ismail et al., 2022, s. 20). I litteraturen kommer det derimot frem flere mulige utfordringer knyttet til formativ vurdering, da det krever en kontinuerlig innsats fra lærerne, noe som kan være både tid- og ressurskrevende (Sandvik et al., 2013, s. 210-211). Når vurderingen tar opp mye tid av undervisningen, kan dette hemme lærernes praksis i det materiell-økonomiske arrangementet (Kemmis et al., 2014, s. 31-32), ved at det blir mindre tid til å være en aktiv kunnskapsdeler. Det kan også være en utfordring når det kommer til subjektivitet, hvor det kan være utfordrende å sikre konsistens i tilbakemeldingene når det er forskjellige lærere som skal ha vurderingsansvar (Mandelid et al., 2022, s. 10; Sandvik et al., 2012, s. 150-151, 155-156; Sandvik et al., 2013, s. 204). Gjennom ungdomsskolen er det ikke uvanlig å ha flere ulike lærere i samme fag gjennom de tre årene. I litteraturen fremkommer det at kroppsøvingslærere har stor frihet i hvordan de praktiserer faget (Brattenborg et al., 2021, s. 75; Sandvik et al., 2012, s. 145), noe som gjør at flere lærere opplever at de står alene når det kommer til hvordan de velger å forvalte faget (Borgen et al., 2023, s. 75). I tillegg kan faktorer som alder, erfaring og utdanningsbakgrunn i kroppsøving påvirke vurderingspraksisen hos lærere (Mandelid et al., 2022, s. 10).

Summativ vurdering i kroppsøving ble påpekt av informantene i denne masteroppgaven å innebefatte å gi en endelig karakter basert på elevenes utvikling og prestasjoner gjennom en bestemt periode, ofte ved slutten av skoleåret, noe som støttes opp av teorien (Lauvås, 2018, s. 25-26). Lauvås (2018, s. 32) beskriver dette videre som at standpunkt karakter er en karakter som er sammensatt av underveisvurderingene. Summativ vurdering gir en klar og definitiv vurdering av elevenes utvikling og prestasjoner, noe som kan være nyttig for videre skolegang og/eller arbeid. For noen elever kan summativ vurdering fungere som en motivasjonsfaktor, ettersom de arbeider mot en endelig karakter som er avgjørende når det eksempelvis kommer til det å søke skoleplass (Ismail et al., 2022, s. 19). For andre elever kan summativ vurdering skape stress og press, spesielt hvis de føler at mye avhenger av hvilken karakter de får (Ismail et al., 2022, s. 19; Mastagli et al., 2020, s. 2226). Disse to scenarioene vil ha motstridende betydning for lærerens praksis. Når den summative vurderingen fungerer som en motivasjonsfaktor, fremmer dette ytringene (Mahon et al.,

2017, s. 8) læreren tar i bruk, ved at det har en positiv innvirkning på lærer-elev relasjonen i det sosial-politiske arrangementet (Kemmis et al., 2014, s. 31-32). Den motsatte effekten er om ytringene har en negativ innvirkning på elevene, noe som kan hemme lærer-elev relasjonen. Det materiell-økonomiske arrangementet vil her bli fremmet ved at det har en positiv innvirkning på involvering av elevene, samt deres aktivitetsnivå, hvor en motivert elev styrker undervisningssituasjonen. Det motsatte ville vært en hemning av undervisningssituasjonen, hvor elever ikke våger å yte det som er ønsket av dem. En summativ form for vurdering gir ikke nødvendigvis innsikt i elevenes utvikling og progresjon gjennom året, men fokuserer heller på sluttstanden (Mastagli et al., 2020, s. 2225). Informantene påpekte videre at de hovedsakelig vurderte siste halvåret av tiende klasse når de skulle sette en standpunkt karakter. Dette kan tenkes å være utfordrende, særlig hvis elever ikke har fått tilstrekkelig med formativ vurdering underveis. Det kan stilles spørsmål ved om summativ vurdering virkelig reflekterer elevenes faktiske innsats og fremgang gjennom året, eller om den bare gir et øyeblikksbilde av deres prestasjoner på et gitt tidspunkt, her siste halvår av tiende klasse.

Når informantene sa at de ga kontinuerlige tilbakemeldinger, og oppsummerte disse tilbakemeldingene til en samlet karakter ved slutten av hvert semester, kan en forstå at de fokuserte på en balansert tilnærming som kombinerer formativ og summativ vurdering, som har til hensikt å gi et helhetlig bilde av elevens prestasjoner og utvikling. Med utgangspunkt i dette kan en forstå at formativ vurdering bør brukes kontinuerlig for å gi tilbakemeldinger og støtte elevens læring, mens summativ vurdering gir en endelig vurdering av deres prestasjoner. På den ene siden er formativ vurdering ment å være en hjelp for elevene, med mål om å fremme læring og personlig utvikling tilpasset til den enkelte elev (Sandvik et al., 2012, s. 149; Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 198; Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 12), noe som ble etterspurt av elever i Elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2021c, s. 6). På den andre siden kan det oppstå situasjoner der den formative vurderingen i praksis fungerer som summativ vurdering (Sandvik et al., 2013, s. 205). Hvis tilbakemeldingene som gis underveis er sterkt knyttet til hva som kreves for å oppnå en gitt karakter, kan elevene oppfatte dette som en summativ vurdering. For eksempel kan en lærer si: «Du trenger å forbedre dette og dette for å få en femmer». Selv om hensikten er formativ, virker tilbakemeldingen summativ fordi den knyttes til sluttresultatet. I litteraturen fremkommer det at dersom tilbakemeldinger gis i kort tid før en avsluttende vurdering, kan elevene ha begrenset med tid til å gjennomføre nødvendige forbedringer (Sandvik et al., 2013, s. 210). Dermed fungerer tilbakemeldingene mer som en dom over deres nåværende

prestasjonsnivå, i stedet for en veiledning for videre læring. Elever kan tolke enhver form for vurdering som summativ om de føler at det påvirker deres endelig karakter eller vurdering. Det kan tenkes å være en opplevelse for elever når den ene informanten i dette masterprosjektet fremhevet at når en elev vippet mellom to karakterer ble dette tydelig kommunisert til eleven. Selv om læreren har en intensjon om at vurderingen skal være formativ, kan elevenes oppfatning av prosessen endre dens effekt (Sandvik et al., 2013, s. 204-205). Når en slik misforståelse oppstår, hemmer dette praksisen til læreren gjennom det sosial-politiske arrangementet (Kemmis et al., 2014, s. 31-32). Gjennom klarheten mellom lærer og elev, kan dette skape en usikkerhet og en hemning i lærer-elev relasjonen.

Det kan stilles spørsmål ved effektiviteten av formativ vurdering når den oppfattes som summativ. Hvis elevene ser tilbakemeldingene som en del av en sluttvurdering, kan det skape stress og press, noe som går imot hensikten med formativ vurdering (Smith, 2009, s. 24). Det fremkommer i litteraturen at lærere står overfor utfordringen med å balansere formativ og summativ vurdering på en måte som tydelig skiller mellom de to vurderingsformene. Det kan muligens forklare hvorfor den ene informanten var særlig bevisst bruk av tydelig kommunikasjon og uformelle samtaler for å sikre at eleven forsto hva som var forventet. Dette krever at lærerne er bevisste på hvordan de formulerer sine tilbakemeldinger og hvordan de kommuniserer med elevene (Fjørtoft, 2013, s. 110). For elevene kan det å motta tilbakemeldinger som oppfattes som summative føre til at elever fokuserer mer på sluttresultatet enn på læringsprosessen, som igjen kan redusere deres motivasjon til å jobbe kontinuerlig med forbedring og læring (Fjørtoft, 2013, s. 110). Ved å forklare formålet med tilbakemeldingene og understreke at de er ment å støtte elevenes læring, gi tilbakemelding tidlig og regelmessig i læringsprosessen for å gi elevene nok tid til å forbedre seg før sluttvurderingen, involvere elevene i vurderingsprosessen ved å la dem reflektere over egen læring og sette personlige mål, kan det bidra til at de ser vurderingen som en støtte for deres utvikling, snarere enn en endelig dom.

6.4 Elevorientert tilnærming til vurdering

Informantene praktiserte en vurderingspraksis som vektla struktur og klare forventninger. En strukturert vurderingspraksis fremmer det kulturell-diskursive arrangementet (Kemmis et al.,

2014, s. 31-32), ved at den støtter lærerne i å tydelig kommunisere overfor elevene hva de vil bli vurdert på. Dette vil igjen fremme det sosial-politiske arrangementet (Kemmis et al., 2014, s, 31-32) ved at lærer-elev relasjonen kan bli styrket når det er tydelig for elevene hva som forventes av dem. Informantene utarbeidet detaljerte vurderingskriterier for hver periode og kommuniserte disse tydelig til både elever og foresatte i forkant av hver periode. Tidvis ble dette også gjort i forkant av enkelte undervisningsøkter, for å sikre forståelse og motivasjon hos elevene. En slik tilnærming samstemmer med anbefalinger i litteraturen (Rønsen & Engelsen, 2015, s. 260; Sandvik et al., 2013, s. 202), samt også er etterspurt i elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2021c, s. 6). Under observasjonene kom det frem at alle informantene tydeliggjorde forventninger til elevene før den planlagte økten ble gjennomført, i tillegg til at det ble satt tydelige mål og rammer for gjennomførelsen. For de to informantene som hadde elevgruppen tett på seg, ble det enkelt å påminne om forventninger og rammer til de elevene som hadde behov for det. Dette ble noe utfordrende for informanten som hadde elevene godt spredt fra hverandre, da han måtte gå fra gruppe til gruppe og da ikke hadde mulighet til å gi umiddelbare påminnelser. Det kan forstås som at det å utarbeide detaljerte vurderingskriterier kan gi elevene en klar forståelse av hva som forventes av dem, noe som kan bidra til økt trygghet hos elevene, samt at de arbeider målrettet mot sine mål. Det å utarbeide klare forventninger og vurderingskriterier støttes av Kunnskapsdepartementet (2017, s. 17-18), som understreker at vurdering av elevenes faglige kompetanse ikke bare skal gi et bilde av hva elevene kan, men også fremme læring og utvikling. Dette innebærer at klare vurderingskriterier og struktur kan bidra til å skape en læringsfremmende vurderingskultur. Videre påpeker Lauvås (2018, s. 24-26) at strukturert summativ vurdering kan gi elevene en forståelse for hva som er forventet for å oppnå en bestemt karakter, noe som kan hjelpe elevene med å fokusere innsatsen sin mot konkrete mål.

Alle informantene hadde en strukturert tilnærming til vurdering, men det var klare forskjeller i hvordan de involverte elevene i vurderingsprosessen. En informant vektla viktigheten av elevinvolvering, spesielt etter innføringen av LK20, som han mente hadde bidratt til å gjøre faget mer elevorientert. Denne forståelsen fremmer det kulturell-diskursive arrangementet (Kemmis et al., 2014, s. 31-32) i lærerens praksis ved at det er i tråd med hva som fremkommer av læreplanen KRO01-05 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre påpekte informanten at ved å bryte ned kompetansemålene og inkludere elevene i utformingen av planer og matriser, ble undervisningen mer individuelt tilpasset. Dette skaper en bevissthet hos elevene om egne mål og utvikling, noe som kan bidra til en mer meningsfull

læringsprosess (Utdanningsdirektoratet, 2021c, s. 6). I observasjonene var det ikke synlig at elevene var involvert i selve vurderingen, men det ble tydelig at elevene, til alle tre lærerne, var med på å påvirke undervisningsøktene i form av ansvar for oppvarming, i demonstrasjon av øvelser, organisering av spill. Dette i tillegg til at det ble lagt opp til at elevene kunne komme med andre innspill. En av informantene anerkjente behovet for forbedring når det kom til elevinvolvering. Informanten påpekte at både elever og foresatte etterspurte mer inkludering i utformingen av periodeplaner og øktplaner. Selv om informanten så verdien av en slik systematisk tilnærming, anerkjente han at hans praksis fortsatt hadde rom for utvikling når det kom til elevinvolvering. Ifølge Sandvik et al. (2013, s. 202) er involvering av elevene i vurderingsarbeidet avgjørende for å fremme selvregulering og motivasjon. Det kommer også frem i elevundersøkelsen at læringsprosessen kan bli styrket ved at elevene blir aktivt deltakende i vurderingen av eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021c, s. 6).

Det kan stilles spørsmål ved hvorvidt den strukturerte tilnærmingen til vurdering kan gå på bekostning av fleksibiliteten som er nødvendig for å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Selv om klare vurderingskriterier og tydelige vurderingspunkter gir forutsigbarhet for elevene, er det viktig å sikre at det er rom for å justere undervisningen basert på elevenes individuelle behov for læring og utvikling (Sandvik et al., 2012, s. 149; Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 198; Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 12). Dette var noe en av informantene fremhevet, ved at han hadde en løpende dialog med elevene og justerte sin vurderingspraksis på bakgrunn av elevenes personlige utvikling. Dette er i tråd med Sandvik et al. (2012, s. 149), som påpeker viktigheten av varierte og differensierte vurderingsformer for å kunne tilpasse undervisningen til individuelle forskjeller blant elevene. Ved å ha en løpende dialog med elevene og justere vurderingspraksisen underveis, vil det fremme lærerens kulturell-diskursive arrangement (Kemmis et al., 2014, s. 31-32), da det står i tråd med fagets ønske om å hjelpe elevene i sin utvikling, samt gi elevene mulighet til å reflektere over egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Lauvås (2018, s. 27) fremhever at både formativ og summativ vurdering bør være tydelig kommunisert for å opprettholde tillitt mellom lærer og elev, noe som igjen kan påvirke elevenes læringsutbytte positivt. Gjennom arbeidet med å inkludere elevene i eksempelvis utformingen av vurderingskriterier, hjelper det lærerne å fremme det sosial-politiske arrangementet (Kemmis et al., 2014, s. 31-32) i deres praksis. Gjennom den motivasjonen og tillitten som bygges opp av et slikt arbeid, vil det kunne fremme elev-elev relasjonen, samt lærer-elev relasjonen. Ytringene om å involvere elevene i planlegging av vurderingen former det kulturell-diskursive arrangementet i praksisen hos læreren, da det fremmer hvordan læreren snakker og tenker om faget i lys av

verdiene og vurderingene etter implementeringen av LK20, hvor det skal være økt vekt på elevmedvirkning.

I litteraturen fremkommer det både fordeler og ulemper med å involvere elevene i utformingen av eksempelvis vurderingskriterier. Når elevene er med på å utforme vurderingskriteriene, kan det bidra til økt eierskap til læringsprosessen, samt en dypere forståelse av hva som forventes av dem og hvordan de kan nå målene sine (Evensen, 2020, s. 35, 43). På bakgrunn av dette kan det forstås at den ene informanten hadde særlig fokus på elevinvolvering hvor det ble poengtert at økt individualisering og tettere oppfølging av den enkelte elev ga personlige og tilpassede vurderinger. Dette kan bidra til større engasjement og motivasjon hos elevene, da de kan føle seg mer inkludert og ansvarlige for egen læring (Sandvik et al., 2013, s. 202). Elevenes involvering i vurderingsprosessen, eksempelvis gjennom egenvurdering og/eller hverandrevurdering, kan fremme utviklingen av kritisk tenkning og refleksjon, hvor de må vurdere hva som er viktig i deres læring og hvordan de kan vurdere sin egen og andres prestasjoner (Evensen, 2020, s. 53). På en annen side mangler elever ofte den nødvendige kompetansen og erfaringen som kreves for å kunne utforme vurderingskriterier på en måte som er både pedagogisk og faglig korrekt. Dette kan føre til vurderingskriterier som ikke fullt ut dekker kompetansemålene i faget og som dermed gir urettferdige eller upresise vurderinger som ikke reflekterer elevenes faktiske kompetanse (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 15-16). I tillegg kan det å involvere elevene i utformingen av vurderingskriterier være en tidkrevende prosess hvor læreren må bruke tid på å veilede og støtte elevene i utformingen av vurderingskriteriene, noe som kan gå utover tiden som er til rådighet til undervisning og andre læringsaktiviteter (Sandvik et al., 2013, s. 208-209; Sandvik et al., 2012, s. 148; Rønsen & Engelsen, 2015, s. 265; Mandelid et al., 2022, s. 13). Dette kan være hemmende for lærerens praksis gjennom det materiell-økonomiske arrangementet (Kemmis et al., 2014, s. 31-32), hvor det kan være utfordrende å veilede elevene til å utforme relevante vurderingskriterier, som igjen påvirker tiden til rådighet til undervisning.

Jeg stiller meg kritisk til hvordan implementeringen av LK20 faktisk har påvirket vurderingspraksisen i kroppsøvfaget. Selv om intensjonen er å skape en mer elevorientert og tilpasset undervisning, kan det diskuteres om lærerne har fått tilstrekkelig med støtte og ressurser til å gjennomføre disse endringene i praksis. Det krever tid og kompetanse å utarbeide detaljerte vurderingskriterier, bryte ned kompetansemålene og sikre en meningsfull involvering av elevene.

6.4.1 Bruk av teknologi til vurdering

Det fremkom av funnene at det var en informant som benyttet teknologi, som videoopptak, for å kunne gi mer nøyaktige og objektive vurderinger, spesielt i aktiviteter som turn og dans. Bruk av videoopptak kan fange opp detaljer som kan være utfordrende å observere i sanntid, samt at det gir læreren mulighet til å analysere elevenes prestasjoner grundigere (Munthe et al., 2022, s. 65). I tillegg kan videoopptak benyttes for å sammenligne den enkelte elevs utvikling over tid, noe som kan være nyttig når det kommer til vurdering. Dessuten kan opptakene benyttes som et verktøy hvor elevene selv kan se og lære av sine egne prestasjoner (Crompton & Burke, 2020, s. 6; Munthe et al., 2022, s. 10). Dette er i tråd med Utdanningsdirektoratets (2021b, s. 4-5) retningslinjer hvor vurdering har til hensikt å fremme lærelyst og utvikling hos eleven. På en annen side er det ikke alltid videoopptak er gjennomførbart og hensiktsmessig. Selv om teknologi kan gi grundigere og nøyaktige vurderinger (Crompton & Burke, 2020, s. 6; Munthe et al., 2022, s. 10), krever det tid og ressurser både for å gjennomføre opptakene og for å analysere dem. Dette kan tenkes å være en ulempe for lærere som allerede har en travel hverdag med mange andre oppgaver som skal gjennomføres.

Ved å benytte eksempelvis egenvurdering og hverandrevurdering vil det spare læreren for tid, i tillegg vil elevene få flere tilbakemeldinger i løpet av en periode (Evensen, 2020, s. 71). Dette kan ses oppimot det den ene informantene gjorde når videoopptak ble brukt som et fellesanliggende i klassen for å gi tilbakemelding til den enkelte elev. Ved å inkludere elevene i vurderingsprosessen gjennom egenvurdering og/eller hverandrevurdering, kan det sosial-politiske arrangementet (Kemmis et al., 2014, s. 31-32) styrkes gjennom økte elev-elev relasjoner og lærer-elev relasjoner. Det kan videre stilles spørsmål ved elevenes komfort og deres evne til å opprettholde en naturlig oppførsel når de blir filmet. Jeg undres over om bruk av video og teknologi alltid gir en mer rettferdig vurdering. Selv om videoopptak kan fange opp detaljer, kan de også gi et ufullstendig bilde av elevenes helhetlige ferdigheter og innsats i aktiviteten (Larsen & Nygaard, 2018, s. 25). Det vil henstilles til at bruk av teknologi er et supplement, og ikke erstatter lærerens direkte observasjoner og vurderinger. I eksempelvis vurdering av en øvelse i turn forstås det at læreren vurderer med utgangspunkt i egne observasjoner, hvor video kan benyttes til egenvurdering og hverandrevurdering (Sandvik et al., 2013, s. 111). Med utgangspunkt i dette forslaget vil elevene få flere tilbakemeldinger på en og samme aktivitet i motsetning til om kun læreren skulle stått for tilbakemeldingene.

7 Konklusjon

Denne oppgaven hadde som hensikt å undersøke problemstillingen «*Hvordan erfarer kroppsøvingslærere egen vurderingspraksis etter innføringen av LK20?*», med fokus på følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan forstår kroppsøvingslærere vurdering etter innføring av LK20?
- 2) Hva kjennetegner kroppsøvingslæreres vurderingspraksisen etter innføring av LK20?

For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene ble det benyttet en kvalitativ forskningstilnærming. Tre kroppsøvingslærere på ungdomsskoletrinnet ble først intervjuet for deretter å bli observert i en undervisningstime i kroppsøving. Det er de samme tre lærerne som er intervjuet og observert. Ut ifra valgene lærerne tar ved planlegging, gjennomføring og refleksjon av vurdering, kan deres praksisarkitektur enten bli fremmet og/eller hemmet gjennom de tre arrangementene; kulturell-diskursiv, materiell-økonomisk og sosial-politisk (Kemmis et al., 2014, s. 31-32). Det er ikke ett arrangement alene som påvirkes av handlingene, ytringene og relasjonene til lærerne, men arrangementene vil ha en påvirkning på hverandre, hvor de kontinuerlig fremmer eller hemmer praksisen til lærerne. Konklusjonen sammenfatter oppgaven ved å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Først adresseres det første forskningsspørsmålet, deretter det andre, før problemstillingen besvares.

7.1 Hvordan forstår kroppsøvingslærere vurdering etter innføring av LK20?

Lærernes forståelse av vurdering var direkte knyttet til LK20, noe som indikerte at de hadde et fleksibelt forhold til egen vurderingspraksis. Lærerne brukte læreplanen for å trekke ut verdiene i faget, som la grunnlaget for deres forståelse av vurdering. Etter implementeringen av LK20 skjedde det en endring i forståelsen av vurdering i kroppsøving. Tidligere var fokuset på tre hovedområder: fysiske ferdigheter, kunnskaper og innsats. Med LK20 ble

dette utvidet til å inkludere sosiale ferdigheter, og psykisk helse som likestilte med de tidligere nevnte områdene. Lærerne vektla personlig utvikling og individuell fremgang i valg av vurderingsmetoder. Denne bredere forståelsen av vurdering gjorde vurderingen mer utfordrende, spesielt med hensyn til tid. Jeg vil hevde at lærerne i denne studien tilpasset sin forståelse av vurdering i tråd med de nasjonale styringsdokumentene, læreplanen og opplæringsloven.

7.2 Hva kjennetegner kroppsøvlingslæreres vurderingspraksis etter innføring av LK20?

Lærernes vurderingspraksis etter implementeringen av LK20 var nært knyttet til deres forståelse av vurdering. Det var likheter blant lærerne i hvordan vurdering i kroppsøving ble gjennomført, hvor det var struktur og klare forventninger som lå til grunn for hva elevene ble vurdert på. De benyttet formativ vurdering gjennom tilbakemeldinger for å hjelpe elevene med å oppnå høyest mulig kompetanse og utvikling. Formålet var å gi elevene innsikt i hva de mestret og hva som kunne forbedres, med tilpassede tilbakemeldinger. Ved å involvere elevene i planlegging og gjennomføring av vurdering viste lærerne evne til å effektivt gjennomføre elevmedvirkning. Lærerne valgte å gjennomføre kroppsøving i 60-minutters økter to ganger i uken, kontra 90 minutter en gang i uken, for å fremme livslang bevegelsesglede. Dette indikerer at de la vekt på både den summative vurderingen ved slutten av ungdomsskolen og på å stimulere elevene til å ville være mer aktive i kroppsøvlingsøktene.

7.3 Hvordan erfarer kroppsøvlingslærere egen vurderingspraksis etter innføringen av LK20?

Gjennom besvarelsen av forskningsspørsmålene, gis et innblikk i lærernes erfaringer av egen vurderingspraksis etter implementeringen av LK20. Lærerne viste et ønske om å være

oppdaterte på de nasjonale styringsdokumentene, læreplanen i kroppsøving og opplæringsloven. Jeg vil hevde at lærerne var i en prosess av å finne frem til og justere sin vurderingspraksis ved bruk av den nye læreplanen, hvor de tok med seg sin trygghet og kompetanse inn i arbeidet med endringer i vurderingspraksisen de hadde før LK20. Endringene i vurderingspraksisen kunne være knyttet til organisatoriske forhold, som tid til vurdering, didaktiske forhold, hvordan undervisningen ble gjennomført, og relasjonelle forhold.

7.4 Videre forskning

Det empiriske datamaterialet avdekket kunnskap som det anbefales å bli tatt høyde for ved planlegging og gjennomføring av vurdering i kroppsøvingfaget. Som nyutdannet lærer gir kunnskap frembragt i masteroppgaven meg innsikt og forståelse av anvendelse av vurdering i kroppsøvingfaget. Videre forskning anbefales, både med bruk av kvantitativ og kvalitativ forskningstilnærming, hvor perspektivet videre anbefales å rettes mot et elevperspektiv. En kvantitativ longitudinell studie som følger elever gjennom hele ungdomsskolen anbefales for å undersøke hvordan formativ og summativ vurdering påvirker deres læring og utvikling over tid. Videre anbefales en kvalitativ forskningstilnærming som undersøker hvordan elever erfarer vurderingspraksisen, samt hvordan den påvirker deres motivasjon for læring.

Litteraturliste

Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5–17. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm

Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm

Borgen, J. S., Murtnes, Å., Bergsland, J. E., Bottolfs, M., Carlsen, K., Husebø, Ø., Ouff, S. M., Randers-Pehrson, A., Møller-Skau, M., Thorrud, S., Weum, K. B. & Ørbæk, T. (2023). *Praksis i de praktiske og estetiske fagene i LK20: Evaluering av fagfornyelsen i fire fag: Delrapport 2*. <https://hdl.handle.net/11250/3097404>

Brattenborg, S., Aaring, V., Kvikstad, I. & Vinje, E. E. (2021). Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at undervisningspraksisen vil kunne påvirkes av fagfornyelsen? I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 61-85). Cappelen Damm

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (3. utg.). Cappelen Damm

Burner, T., Alvestad, K. C., Gustavsen, T. S., Kacerja, S., Ruud, L. C., Salvesen, G. S. & Schipor, D. (2023). *EvaFag 2025: Evaluering av Fagfornyelsen: Suksess, muligheter, spenninger og hindringer i implementering av LK20 i fire fag*. (Delrapport 2). Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 129. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/3085398>

Carrillo-López, P. J. (2023). Formative assessment of physical education teachers and self-concept level of primary school children. *Central European Journal of Sport Sciences and Medicine*, 41(1), 35-47. <https://doi.org/10.18276/cej.2023.1-04>

Crompton, H. & Burke, D. (2020). Mobile learning and pedagogical opportunities: A configurative systematic review of PreK-12 research using the SAMR framework. *Computers and Education*, 156, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103945>

Dalland, C. P., Bjørnestad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-152). Universitetsforlaget

Dudley, D., Mackenzie, E., Bergen, P. V., Cairney, J. & Barnett, L. (2022). What Drives Quality Physical Education? A Systematic Review and Meta-Analysis of Learning and Development Effects From Physical Education-Based Interventions. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.799330>

Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget

Fjørtoft, H. (2013). Vurderingspraksiser i norskfaget. I L. V. Sandvik & T. Buland (Red.), *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser (FIVIS Delrapport 2)*(s. 99–118). NTNU Skole- og læringsforskning & SINTEF Teknologi og Samfunn. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/fivis2.pdf>

Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Furberg, A., Rødnes, K. A., Silseth, K., Arnseth, H. C., Kvamme, O. A., Lund, A., Sæther, E., Vasbø, K., Erntsen, S., Fundingsrud, M. W., Øistad, J. H. & Slungård, K. (2023). *Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser: Læreres planlegging og gjennomføring av undervisning om tverrfaglig tema* (EVA 2020 – nr. 6). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-6.pdf>

Gjølme, E. G. & Evensen, K. (2021). *Vurdering i kroppsøving*. Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet. <https://mhfa.no/skole/kroppsovingsfaget/artikler-og-temasider/vurdering/vurdering-i-kroppsoving/>

Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm

Gómez-Fernández, N. & Albert, J.-F. (2020). Physical activity in and out-of-school and academic performance in Spain. *Health Education Journal*, 79(7), 788-801.

<https://doi.org/10.1177/0017896920929743>

Haghjoo, P., Siri, G., Soleimani, E., Farhangi, M. A. & Alesaeidi, S. (2022). Screen time increases overweight and obesity risk among adolescents: a systematic review and dose-response meta-analysis. *BMC Primary Care*, 23(161), 1–24. <https://doi.org/10.1186/s12875-022-01761-4>

Heie, M. (2019, 28. oktober). *Læreplanene i skolen speiler samfunnet*. Forskning.

<https://www.forskning.no/partner-skole-og-utdanning-universitetet-i-oslo/laereplanene-i-skolen-speiler-samfunnet/1579649>

Ismail, S. M., Rahul, D. R., Patra, I. & Rezvani, E. (2022). Formative vs. summative assessment: impacts on academic motivation, attitude toward learning, test anxiety, and self-regulation skill. *Language Testing in Asia*, 12(40), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00191-4>

Jacobsen, D. I. (2023). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm

Johansen, A. (2021, 03. mai). *Kroppsoving – mye er som før, men kompetanse-målene er nye*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-kroppsoving-kunnskapsdepartementet/kroppsoving--mye-er-som-for-men-kompetanse-malene-er-nye/283646>

Jurak, G., Cooper, A., Leskosek, B. & Kovac, M. (2013). Long-term effects of 4-year longitudinal school-based physical activity intervention on the physical fitness of children and youth during 7-year followup assessment. *Central European Journal of Public Health*, 21(4), 190-195. <https://doi.org/10.21101/cejph.a3823>

Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger* (EVA 2020 – nr. 4). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

<https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/>

Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Grootenboer, I. H. P. & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Springer

Kunnskapsdepartementet. (2012). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://data.udir.no/kl06/KRO1-03.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag

Larsen, N. M. & Nygaard, T. (2018). *Videoopptak – et pedagogisk verktøy i undervisningssammenheng*. https://phs.brage.unit.no/phs-xmlui/bitstream/handle/11250/2492749/videoopptak_i_undervisningen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

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

Laxdal, A. G. (2020). *The learning environment in upper secondary school physical education: The student perspective* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.

Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge – en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal of Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 22–33. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1240>

Mahon, K., Francisco S. & Kemmis, S. (2017). *Exploring Education and Professional Practice: Through the Lens of Practice Architectures*. Springer Singapore.

Malterud, K., Siersma, V. D. & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: guided by information power. *Qualitative Health Research*, 26(13), 1753–1760. <https://doi.org/10.1177/1049732315617444>

Mandelid, M. B., Abelsen, K., & Leirhaug, P. E. (2022). Vurdering i kroppsøving for livslang friluftslivsglede. *Acta Didactica Norden*, 16(3), 1-17. <https://doi.org/10.5617/adno.8351>

Mastagli, M., Malini, D., Hainaut, J.-P. & Høye, A. V. (2020). Summative assessment versus formative assessment: An ecological study of physical education by analyzing state-anxiety and shot-put performance among French high school students. *Journal of Physical Education and Sport*, 20(3), 2220-2229. <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.s3298>

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3. Utg.). Sage.

Munthe, E., Erstad, O., Njå, O., Forsström, S., Gilje, Ø., Amdam, S., Moltudal, S. & Hagen, S. B. (2022). *Digitalisering i grunnsopplæring; kunnskap, trender og framtidig forskningsbehov*. Kunnskapscenter for utdanning: Universitetet i Stavanger.

NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. 5. utg. De nasjonale forskningsetiske komiteene.

NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter I lærerutdanning*. Cappelen Damm
- Rahman, G., Ali, S. S. & Iqbal, M. (2015). The gap between English language teachers' beliefs and practices. *The Dialogue*, (3), 296-311.
- Rey-López, J. P., Vicente-Rodríguez, G., Biosca, M. & Moreno, L. A. (2008). Sedentary behaviour and obesity development in children and adolescents. *Nutrition, Metabolism and Cardiovascular Diseases*, 18(3), 242–251. <https://doi.org/10.1016/j.numecd.2007.07.008>
- Russo, G., Nigro, F., Raiola, G. & Ceciliani, A. (2019). Self-esteem in physically active middle school students. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(5), 1984–1988. <https://doi.org/10.7752/jpes.2019.s5295>
- Rønsen, A. K. & Engelsen, K. S. (2015). Endret vurderingskompetanse i praksis - utvikling av profesjonskompetanse i klasserommet - Changed competence of assessment in practice - development of professional competence in the classroom. *Nordic studies in education*, 34(3-4), 251–267. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1891-5949-2015-03-04-07>
- Sandvik, L. V., Buland, T., Engvik, G., Fjørtoft, H. & Langseth, I. (2013). Oppsummerende drøftinger. I L. V. Sandvik & T. Buland (Red.), *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser (FIVIS Delrapport 2)*(s. 193–218). NTNU Skole- og læringsforskning & SINTEF Teknologi og Samfunn. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/fivis2.pdf>
- Sandvik, L. V., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I. D., Aaslid, B. E., Mordal, S. & Buland, T. (2012). *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser (FIVIS Delrapport 1)*. NTNU Skole- og læringsforskning & SINTEF Tekologi og Samfunn. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/fivisdelrapport-1endelig-versjon-med-korrekt-isdn.pdf>
- Schatzki, T. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park: Pennsylvania State University Press.

Sjølie, E., Aspfors, J. & Jakhelln, R. (2021). Praksisteori og teorien om praksisarkitekturer. I J. Aspfors, R. Jakhelln & E. Sjølie (Red.), *Å analysere og endre praksis. Teorien om praksisarkitekturer* (s. 25-40). Universitetsforlaget.

Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nyere perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 23-39). Gyldendal Norsk Forlag

Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-104). Universitetsforlaget

Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppøving i femårig lærerutdanning: skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal Norsk Forlag

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.). Gyldendal Norsk

Tremoen, T. S. & Lagestad, P. (2024). Norwegian physical education teachers' assessment after the introduction of a new curriculum – LK20. *Sport, Education and Society*, 1–13.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2024.2320182>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-01)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://data.udir.no/kl06/KRO1-01.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2009). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-02)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://data.udir.no/kl06/KRO1-02.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i kroppsøving?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>

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

Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Individuell vurdering Udir-2-2020*.

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2021c). *Temaene i elevundersøkelsen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>

Valentini, M., Riccardi, F., Raiola, G. & Federici, A. (2018). Educational research: motor area during children's personality development. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(5), 2157–2174. <https://doi.org/10.7752/jpes.2018.s5327>

Vinje, E. E., Aaring, V. & Skrede, J. (2021). Hvordan forstå kroppsøving – når faget oppfattes så ulikt? I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 15-37). Cappelen Damm

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

14.11.2023

Referansenummer
396778

Vurderingstype
Automatisk

Dato
14.11.2023

Tittel

En kvalitativ studie av kroppsøvingslæreres vurderingspraksiser etter implementering av LK20.

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Åsve Murtnes

Student

Martin Søvik Røren

Prosjektperiode

01.11.2023 - 31.12.2024

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 31.12.2024.

[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 lovovertridelser
- 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.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«En kvalitativ studie av kroppsøvlingslæreres vurderingspraksiser etter implementering av LK20»

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

Formål

Ved Universitet i Sørøst-Norge (USN) skal studenter på 5. året i grunnskolelærerutdanningen skrive en Master-oppgave som tilsvarer 45 poeng. Hensikten med oppgaven er at jeg skal fordype meg i et tema som skal øke min kompetanse som lærer og spesielt som lærer i kroppsøving.

I den forbindelse har jeg valgt å fordype meg i tema vurdering. Problemstillingen for studentprosjektet mitt er som følger På hvilken måte forstår kroppsøvlingslæreren sin vurderingspraksis i forbindelse med implementering av LK20?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta med grunnlag i at du har tilknytning til kroppsøving og denne tilknytningen er relevant for oppgavens problemstilling.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta i prosjektet, innebærer det at du vil la deg bli intervjuet og bli observert i undervisning.

Intervju vil inneholde spørsmål som kan bidra til at jeg får svar på min problemstilling. Det vil ikke stilles spørsmål om tredjepersoner og det vil ikke stilles spørsmål om særlige kategorier av personopplysninger som politisk oppfatning, religion, helseopplysninger, eller straffedommer/lovovertrædelser.

Ved personlig intervju vil diktafon benyttes.

Observasjon vil innebære at jeg blir med i en skoletime med kroppsøving som kan bidra til at jeg får svar på min problemstilling. Jeg skal se på tema som vi har undersøkt gjennom intervjuet. Det vil bare være situasjoner du som lærer er involvert i, det vil derfor ikke bli notert situasjoner som vi ikke har diskutert før skoletimen.

Ved observasjon vil det bli gjennomført notater.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- I studentprosjektet vil veileder og studenter ha tilgang til dine opplysninger.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil ikke bli oppvart noe sted. Du får et fiktivt navn i alle transkriberinger av data vi foretar oss.
- Dataene vil bli oppbevart etter gjeldene regler ved USN.
- Alle informanter vil anonymiseres gjennom kode i oppgaven, for eksempel Lærer 1, 2, 3, eller fiktive navn.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er levert og sensur er gjennomført [innen 01.08.24]. Der lydopptak er benyttet vil disse bli slettet etter transkribering, kort tid etter intervjuet er gjennomført. Transkriberingen vil anonymiseres gjennom koding, og slettet etter sensur. Der spørreskjema er benyttet vil skjemaene med svar bli slettet/makulert etter sensur.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved prosjektansvarlig: Martin Søvik Røren, e-post: 225872@usn.no
- Universitetet i Sørøst-Norge ved veileder: Åsve Murtne, e-post: asve.murtne@usn.no
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, epost: paal.a.solberg@usn.no, ved Universitetet i Sørøst-Norge

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Åsve Murtne
(Veileder)

Martin Søvik Røren
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet En kvalitativ studie av kroppsøvlingslæreres vurderingspraksiser etter implementering av LK20, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*
- å delta i *observasjon*

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Takk for at du tok deg tid til å delta i mitt masterprosjekt om kroppsøvlingslæreres forståelse av sin vurderingspraksis etter implementering av LK20. Intervjuet vil ta ca. 30-45 minutter. Dette intervjuet skal handle om dine erfaringer med din vurderingspraksis etter implementering av LK20. Det vil bli tatt opptak av intervjuet, hvor opptakene vil bli lagret på en sikker måte. Har du noen spørsmål før vi starter?

(Dersom informant begynner å komme med opplysninger som kan virke personlig identifiserende, så vil jeg opplyse informant om at jeg er ute etter de generelle trekkene, ikke trekk som kan knyttes mot en spesifikk elev eller lignende. Jeg er kun ute etter den enkelte lærers erfaringer, tanker og vurderinger, ikke informasjon om tredjepersoner).

Bakgrunn:
Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
Hvor lenge har du arbeidet med faget kroppsøving?

Forståelse av vurdering:
Hva legger du i begrepet vurdering i kroppsøving? - Hvordan forstår du vurdering i kroppsøving?
Har denne forståelsen endret seg etter LK20? - Har noen endret seg etter LK20? <ul style="list-style-type: none">o Hva?o Hvordan?o Hvorfor?

Planlegging av vurdering:
Når du planlegger en time eller periode i kroppsøving, planlegger du for hvordan vurderingen skal gjennomføres? - <u>l</u> kan du beskrive hvordan du legger til rette for vurdering når du planlegger i kroppsøving?
Knytter du noen bestemte områder eller perioder av planene til vurdering? - Hvordan? - Bruker du UDIR som hjelpemiddel når du planlegger for vurdering?
Når du planlegger i kroppsøvlingsfaget, hvilke typer vurderinger planlegger du for?

- | |
|------------------------------|
| - Når gjennomfører du disse? |
|------------------------------|

Gjennomføring av vurdering:

Hvor lenge varer en økt med kroppsøving?
--

- | |
|------------|
| - Hvorfor? |
|------------|

Kan du beskrive hvordan du bruker vurdering i din undervisning?

- | |
|--|
| - Kan du beskrive hvordan vurdering ser ut i din undervisning? |
|--|

Hjelper du elevene dine til å forstå hva som skal vurderes i kroppsøving?

- | |
|------------|
| - Hvordan? |
|------------|

Evaluering av vurdering:

Hvordan gjennomfører du vurdering for standpunktkarakter?

Reflekterer du over hvordan du vurderer i kroppsøving?
--

- | |
|-------------------------------|
| - Hvordan? |
| - Hvorfor, evt. hvorfor slik? |

Blir vurdering tatt opp som tema blant lærere i kroppsøving etter en periode?

- | |
|--------------------------------------|
| - Gjennomfører dere en lik struktur? |
|--------------------------------------|

Avslutningsspørsmål:

Er det noe du vil legge til som ikke har kommet frem?

Det vil avslutningsvis takkes for deltakelsen. Det vil informeres om forskningsprosjektets videre gang, hva som vil skje med dataene fra dette intervjuet om hvordan informanten kan få innsyn, rettet og slettet opplysninger om seg selv, samt at samtykket kan trekkes tilbake, uten å oppgi noen begrunnelse, og hvordan dette gjøres.

Vedlegg 4: Observasjonsskjema

EVALUERING AV DE PRAKTISKE OG ESTETISKE FAG: OBSERVASJONSSKJEMA 1:

Dato:	Skole:		
Klasse:	Lærer:		
Antall elever:	Fag:		
Tema for timen:			
Observasjonstema:			
Løpende protokoll / tidspunkt	Språk = ord	Handling = aktivitet, hva som foregår / hva som brukes	Relasjoner = lærer/elev, lærer/2 elever, lærer/3 elever, lærer/4 elever, lærer/ hele gruppen.

Avsluttende kommentarer (eks hvilke dokumenter er samlet inn). Annet.