

## «Du får ikke sekser bare fordi at du har Norrøna-jakke»

En kvalitativ undersøkelse av kroppsøvingslæreres vurderingspraksis i friluftsliv som del av kroppsøvingsfaget

PÅL LUCAS BUVARP

### VEILEDERE

Ketil Østrem  
Merete Lund Fasting

**Universitetet i Agder, 2023**

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap  
Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

## **Forord**

Som denne masteroppgaven markerer, går fem år på lektorutdanningen (trinn 8.-13) ved Universitetet i Agder mot slutten. Da jeg skulle finne ut av hva jeg skulle skrive den avsluttende oppgaven om, visste jeg at jeg ønsket en praksisnær tematikk som kunne bidra til økt forståelse for yrket som en snart skal inntre. Jeg har selv møtt lite friluftslivsundervisning som del av kroppsøvfaget i egen skolegang. På den tiden var jeg ikke bevisst på at friluftsliv etter intensjonen til styringsdokumentene skulle inngå i undervis- og sluttvurderingen i faget. Dette har jeg imidlertid blitt bevisstgjort på i fagdidaktiske emner gjennom utdanningsløpet. Med et personlig ønske om å realisere potensialet og intensjonen i læreplanen for friluftslivsundervisning i min fremtidige rolle som kroppsøvingslærer, og med lite forskningsbasert kunnskap om hvordan det tilhørende vurderingsarbeidet foregår blant kroppsøvingslærere, ble vurdering i friluftsliv dermed utgangspunktet for oppgaven.

Jeg ønsker å rette en stor takk til alle bidragsytere i prosessen. Først og fremst, vil jeg takke kroppsøvingslærerne som satt av tid i en hektisk lærerhverdag til å dele av sine tanker og erfaringer rundt elevvurdering i friluftsliv. Jeg synes at det var oppriktig interessant og lærerikt å få kjennskap til deres vurderingspraksis i friluftsliv, og uten dere ville det ikke vært mulig å skrive denne oppgaven. Tusen takk!

Jeg ønsker også å rette en stor takk til mine dyktige oppgaveveiledere, Merete og Ketil, som har vært støttende, tålmodige og behjelpelige gjennom hele oppgaveprosessen. Takk til Tove, som stilte til pilotintervju, og takk til familie og venner for at dere fortsatt er familie og venner på tross av at det tidvis har blitt viet mye tid til oppgaveskriving og lite tid til å være sammen med dere. Nå ser jeg fram til en mer praktisk tilnærming til friluftslivet etter sommeren, og før den tid, ferie med kjente og kjære.

Kristiansand, mai 2023

Pål Lucas Buvarp

## **Sammendrag**

Tidligere forskning viser til kroppsøvlingslærere som opplever vurdering i friluftsliv som utfordrende, og til kroppsøvlingselever som oppgir at deres friluftslivskompetanse har liten betydning i vurderingen. Denne oppgaven forsøker å bidra til økt kunnskap om vurdering i friluftsliv ved å undersøke hvordan kroppsøvlingslærere som har undervist i friluftsliv i kroppsøving i videregående skole over flere år, beskriver sin vurderingspraksis. Oppgaven har en kvalitativ tilnærming. Det er gjennomført semistrukturerte, individuelle intervjuer med fem kroppsøvlingslærere fra tre ulike videregående skoler i Sør-Norge. Datamaterialet er videre analysert med tematisk analyse. Funnene viser at flertallet av respondentene gir uttrykk for at de ikke ønsker å gi elevene egne karakterer i friluftsliv. De toner ned fokuset på karaktervurdering og vier tid til å veilede og følge elevene med tilbakemeldinger underveis i friluftslivsooplæringen. Elevenes friluftslivskompetanse uttrykkes imidlertid å være betydningsfull ved halvårs- og standpunktvurdering. Flere av lærerne forteller at de tar utgangspunkt i fagets kjerneelementer i forbindelse med halvårssamtaler og når de setter samlede halvårs- og standpunkt karakterer. Majoriteten av respondentene beskriver et redusert fokus på basisferdigheter i friluftsliv ved fastsetting av halvårs- og standpunkt karakterer, mens innsats og sosiale faktorer gjennomgående uttrykkes å være av størst betydning. Det kommer fram at det nedtonede ferdighetsfokuset gjør vurderingsgrunnlaget mindre konkret, noe som tolkes å føre til ulikheter mellom lærernes vurderingspraksis. Respondentenes vurderingspraksis i friluftsliv ser videre ut til å skille seg fra det som har vist seg å kjennetegne vurderingsarbeid i forbindelse med andre områder av kroppsøvlingsfaget.

**Nøkkelord:** Vurdering, friluftsliv, kroppsøving, videregående skole, lærerperspektiv

## **Abstract**

Previous research shows that physical education teachers experience assessment in outdoor education as challenging, and that physical education pupils state that their competence in outdoor education is of minor importance when they are assessed in the subject. This master's thesis aims to increase knowledge about assessment in outdoor education by exploring how physical education teachers who have taught outdoor education as part of the subject in upper secondary school over several years, describe their way of practicing assessment in outdoor education. The thesis has a qualitative approach. Semi-structured, individual interviews were conducted with five physical education teachers from three different upper secondary schools in southern Norway. The data material is further analyzed by using thematic analysis. The findings show that most of the teachers express that they do not want to grade pupils in outdoor education. They tone down their focus on grading and prioritize to guide the pupils and provide feedback during the semesters. The pupils' competence in outdoor education is, however, expressed to be emphasized in regard to mid-term and final assessment. Several teachers state that they base their mid-term feedback, the mid-term grades, and the final grades on the core elements of the subject. The majority of the teachers describe a reduced emphasis on basic skills in outdoor life when grading pupils in mid-term and final assessment, while effort and social factors are consistently expressed to be of great importance. It appears that the reduced focus on basic skills makes the assessment less concrete, which is understood to lead to differences in what the teachers emphasize when grading. Furthermore, the way that the teachers describe to practice assessment in outdoor education, appears to differ from what has been shown to characterize assessment in other areas of the subject.

**Keywords:** Assessment, outdoor education, physical education, upper secondary school, teacher's perspective

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Introduksjon</b> .....	<b>1</b>
1.1 <i>Bakgrunn for masteroppgaven</i> .....	1
1.2 <i>Formål og problemstilling</i> .....	2
<b>2.0 Kontekst og tidligere forskning</b> .....	<b>3</b>
2.1 <i>Friluftsliv i kroppsøving</i> .....	3
2.1.1 <i>Friluftsliv i kroppsøving i et historisk perspektiv</i> .....	4
2.1.2 <i>Friluftsliv i dagens kroppsøving</i> .....	5
2.2 <i>Vurdering i kroppsøving i dagens skole</i> .....	9
2.2.1 <i>Underveis- og sluttvurdering</i> .....	11
2.2.2 <i>Kompetanse i kroppsøving</i> .....	13
2.3 <i>Tidligere forskning</i> .....	15
<b>3.0 Teoretisk Rammeverk</b> .....	<b>18</b>
3.1 <i>Habitus</i> .....	18
3.2 <i>Felt, doxa og kapital</i> .....	20
<b>4.0 Metode</b> .....	<b>22</b>
4.1 <i>Sosialkonstruktivismen</i> .....	22
4.2 <i>Det individuelle intervjuet</i> .....	22
4.2.1 <i>Intervjuguide</i> .....	23
4.2.2 <i>Utvalg</i> .....	23
4.2.3 <i>Rekrutteringsprosessen</i> .....	26
4.2.4 <i>Gjennomføring av intervjuene</i> .....	27
4.3 <i>Bearbeiding og analyse av datamaterialet</i> .....	28
4.3.1 <i>Transkripsjon</i> .....	28
4.3.2 <i>Tematisk analyse</i> .....	28
4.4 <i>Pålitelighet og gyldighet</i> .....	32
4.5 <i>Forskningsetiske overveielser</i> .....	33
<b>5.0 Presentasjon av funn</b> .....	<b>36</b>
5.1 <i>«Det er en prosess som foregår over tid»</i> .....	36
5.1.1 <i>«Kroppsøving må ikke bli matematikk»</i> .....	36
5.1.2 <i>«Fagdager gir tid til prosessen»</i> .....	39
5.2 <i>«Friluftsliv skal ha lik verdi som andre ting»</i> .....	41

5.2.1 «En tredeling basert på kjerneelementene» .....	42
5.2.2 «Minimum deltagelse på 2/3 fagdager, eller så får de IV» .....	43
5.3 «Elevene skal gjennomføre friluftslivsaktiviteter, ikke mestre dem» .....	45
5.3.1 «En elev som ikke har de beste ferdighetene kan få toppkarakter likevel» .....	45
5.3.2 «Praktisere og gjennomføre, det setter større krav til innsats» .....	50
<b>6.0 Drøfting</b> .....	<b>54</b>
6.1 «Det er en prosess som foregår over tid».....	54
6.2 «Friluftsliv skal ha lik verdi som andre ting».....	57
6.3 «Elevene skal gjennomføre friluftslivsaktiviteter, ikke mestre dem».....	60
6.4 Metodisk drøfting.....	65
<b>7.0 Konklusjon</b> .....	<b>69</b>
7.1 Veien videre .....	70
<b>Referanseliste</b> .....	<b>71</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>78</b>

## 1.0 Introduksjon

### 1.1 Bakgrunn for masteroppgaven

Elevvurdering er et sentralt aspekt ved læreres yrkesutøvelse. Det er hjemlet i forskrift til opplæringslova (2006, § 3-2) at elever har rett til vurdering gjennom hele det 13-årige skoleløpet. Frem til det settes standpunktkarakter, skal vurderingsarbeidet bidra til å utvikle elevenes kompetanse ved å være læringsfremmende og bidra til lærelyst. I tillegg skal vurderingen informere om elevenes faglige kompetanse, både underveis og ved fullført opplæring (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-3). Vurderingen skal ta utgangspunkt i fagets kompetansemål, slik de kommer til uttrykk i gjeldende læreplan. Nytt for vurdering i Kunnskapsløftet 2020 (LK20), er at vurderingsforskriften presiserer at «Kompetansemåla skal forståast i lys av teksten om faget i læreplanen» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-3). De ulike delene av læreplanen skal sees i sammenheng med hverandre. Presiseringen i vurderingsforskriften gir dermed føringer for hvordan kompetansemålene i læreplanen skal tolkes, og har derav implikasjoner for hva som er grunnlaget for vurdering i fag.

I gjeldende læreplan for kroppsøving (LK20), kommer det tydelig fram at friluftsliv er en sentral del av faget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette kommer særlig til uttrykk gjennom fagets kompetansemål og kjerneelementet *Uteaktiviteter og naturferdsel* i teksten *Om faget* (Kunnskapsdepartementet, 2019), som sammen med de to andre kjerneelementene regnes som kroppsøvingsfagets viktigste innhold (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Intensjonen til læreplanen er utvetydig; kroppsøvingselever skal opparbeide kompetanse i friluftsliv gjennom hele det 13-årige skoleløpet. I henhold til formuleringene i vurderingsforskriften, er elevenes friluftslivskompetanse dermed å regne som en betydelig del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-3).

På tross av at friluftsliv har lang tradisjon i den norske skolen (Abelsen & Leirhaug, 2017) og en sentral rolle i gjeldende læreplan for kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019), viser tidligere forskning at friluftsliv blir nedprioritert i kroppsøvingundervisningen (Leirhaug & Arnesen, 2016; Moen et al., 2018). At det i liten grad arbeides med de friluftslivsrelaterte kompetansemålene i faget, virker også å ha konsekvenser for elevvurderingen. Kroppsøvingselever rapporterer at friluftslivskompetanse betyr lite i vurderingen (Abelsen et al., 2019), og kroppsøvingslærere har gitt uttrykk for at det er vanskelig å vurdere elever i friluftsliv (Bach, 2015; Engelsen, 2014; Leirhaug & Arnesen, 2016). I lys av forskningen som

fremstiller friluftslivsundervisning som en kuriositet i kroppsøvingfaget og indikerer at kroppsøvingslærere har utfordringer med elevvurderingen i friluftsliv, virker ikke vurderingsarbeidet i kroppsøving å bidra til å utvikle og informere om elevers friluftslivskompetanse. Dette strider i mot styringsdokumentenes føringer for vurdering i fag (Forskrift til opplæringslova, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2019).

Forskningen til Leirhaug & Arnesen (2016) indikerer likevel at enkelte lærere i større grad vektlegger friluftslivsundervisning i kroppsøvingfaget. Undersøkelsen deres viser eksempelvis at 7,3 % av de 1486 forespurte videregående-elevne oppgir å ha hatt friluftsliv i kroppsøving 3-4 ganger i løpet av det siste året. I tillegg gir 2,5 % av elevene uttrykk for å ha hatt friluftsliv 5-10 ganger, mens 0,9 % angir et omfang på mer enn 10 ganger. Det er gjort lite forskning på vurdering i friluftsliv som del av kroppsøvingfaget (Mandelid et al., 2022), og med et slikt utgangspunkt anses det interessant å undersøke vurderingsarbeidet til lærere som underviser i friluftsliv i kroppsøving.

## **1.2 Formål og problemstilling**

I lys av oppgavens bakgrunn, er formålet med masterprosjektet å generere økt kunnskap om elevvurdering i friluftsliv ved å undersøke hvordan kroppsøvingslærere beskriver sin vurderingspraksis i friluftsliv som del av kroppsøvingfaget. Dette tenkes i det større bildet å kunne bidra til utviklingen av etablerte og kommende kroppsøvingslæreres vurderingspraksis i faget. For å få informasjon om kroppsøvingslæreres (eksisterende) arbeid med vurdering i friluftsliv, tolkes det som en forutsetning at lærerne som deltar i undersøkelsen har betydelig erfaring med å undervise i friluftsliv i faget. Oppgaven er derfor rettet mot å undersøke vurderingspraksisen til lærere som har undervist i friluftsliv i kroppsøving over flere år. Oppgaven retter seg samtidig inn mot vurderingspraksisen til kroppsøvingslærere i videregående skole, ettersom det er der Leirhaug & Arnesen (2016) rapporterer om minst friluftslivsundervisning. I tillegg får vurderingsarbeid i videregående skole en ekstra dimensjon ved at standpunkt karakteren ved endt videregående opplæring har konsekvenser for opptak til høyere utdanning. På bakgrunn av dette har det blitt utarbeidet følgende problemstilling: *Hvordan beskriver kroppsøvingslærere som har undervist i friluftsliv i kroppsøving i videregående skole over flere år, sin vurderingspraksis i friluftsliv?*



## 2.0 Kontekst og tidligere forskning

Masteroppgavens tematikk omhandler både friluftsliv og vurdering i kroppsøvfingsfaget. Dette kapitlet vil derfor belyse oppgavens kontekst ved å redegjøre for friluftslivets posisjon i kroppsøvfingsfaget, både i et skolehistorisk perspektiv og i gjeldende læreplan for kroppsøving (LK20). Videre gjennomgås gjeldende vurderingsbestemmelser, før det til slutt blir presentert tidligere forskning som anses relevant for oppgavens tematikk.

### 2.1 Friluftsliv i kroppsøving

Friluftsliv har lange tradisjoner i Norge, og er tilknyttet både personlig og nasjonal identitet (Meld. St. 18 (2015-2016), 2016). Det er dog ulike oppfatninger av hva friluftslivsbegrepet innebærer (Jensen & Neegaard, 2021). Friluftsliv er et kulturelt fenomen som ilegges mening av individer som er påvirket av sosiale og kulturelle betingelser i en gitt historisk kontekst (Tordsson, 2010). Dette preger meningsskapingen, og det vil derfor naturligvis eksistere ulike perspektiver på hvordan friluftsliv forstås og hva som er å regne som friluftslivsaktiviteter. For enkelte vil kanskje det å fiske krabber fra bryggekannten klassifiseres som en friluftslivsaktivitet, mens andre muligens er av den oppfatning at en må ut i villmarken, med teltovernattinger og tung oppakning, for at det skal kunne regnes som ordentlig friluftsliv. Denne oppgaven har ikke ambisjoner om å kaste seg ut i diskusjonen rundt skillet mellom friluftsliv og andre aktiviteter. Det er kroppsøvfingslærernes konstruerte forståelse av friluftsliv i kroppsøving som vil ligge i bakgrunnen for beskrivelsene av deres vurderingspraksis. Ettersom læreplanen i kroppsøving er et offentlig styringsdokument, anses det likevel hensiktsmessig å presentere en betegnelse fra myndighetene for å klargjøre hva de legger i friluftslivsbegrepet. I stortingsmeldingen *Friluftsliv – Natur som kilde til helse og livskvalitet* (Meld. St. 18 (2015-2016), 2016) fremlegges følgende definisjon: «Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse» (s. 10).

Definisjonen åpner for at friluftsliv kan være et nokså bredt spekter av aktiviteter. Det å oppholde seg og være i fysisk aktivitet utendørs (i friluft) kan være så mangt. I stortingsmeldingen utdypes det at friluftslivsbegrepet ikke rommer motorisert ferdsel, men det presiseres eksempelvis at friluftsliv gjerne kan innbefatte opphold og aktivitet i parker og andre urbane grøntarealer (Meld. St. 18 (2015-2016), 2016). Et uttrykt sikte på miljøforandring innebærer altså ikke at en må inn i skogen eller opp på fjellet for å utøve friluftsliv, men at en søker seg ut til natur og grøntarealer – bort fra det industrialiserte hverdagsmiljøet. I henhold til definisjonen, ser en også at intensjonen om naturopplevelse er en fellesnevner blant ulike

friluftslivsaktiviteter. Hensikten bak en utendørsaktivitet tolkes sånn sett å være styrende for om aktiviteten er å regne som friluftsliv. Det å spasere i en park med sikte på å sanse omgivelsene og skape en naturopplevelse, hvor egenverdien ved naturoppholdet står i sentrum, blir da noe annet enn en idrettslig og prestasjonsrettet aktivitet som å løpe bakkeintervaller i den samme parken med formål om å øke sin aerobe utholdenhet. Samtidig ser en ut ifra definisjonen fra det offentlige at friluftsliv forstås som fritidsaktivitet. I stortingsmeldingen uttrykkes et ønske om at flest mulig skal drive friluftsliv på fritiden, og i den forbindelse kommer skolefriluftslivet inn i bildet. Skolen beskrives som en viktig aktør med tanke på å rekruttere elever til friluftslivsdeltakelse, og friluftsliv blir dermed også relevant i en skolesammenheng (Meld. St. 18 (2015-2016), 2016). Videre i kapittelet, ser en nærmere på friluftslivets posisjon i kroppsøvfingsfaget.

### **2.1.1 Friluftsliv i kroppsøving i et historisk perspektiv**

I 1936 ble 'gymnastikk' et obligatorisk fag i den norske skolen, og tre år senere endret faget benevnning til det en i dag kjenner som kroppsøving (Jåbekk, 2020; Leirhaug & Arnesen, 2016). Fagets røtter strekker seg imidlertid tilbake til midten av 1800-tallet (Leirhaug & Arnesen, 2016), og en kan argumentere for at elevene allerede tidlig på 1900-tallet møtte friluftsliv i opplæringen gjennom utendørsundervisning og utflukter til ulike årstider (Synnøstvedt, 1994). Det var likevel først i Mønsterplanen av 1974 at friluftslivsbegrepet ble nevnt i kroppsøvfingsfagets fagplan. Både Mønsterplanen av 1974 og den påfølgende Mønsterplanen av 1987 var retningsgivende rammeplaner, og friluftsliv var derav ikke noe som var forpliktet til å være en del av kroppsøvfingsundervisningen (Abelsen & Leirhaug, 2017; Østrem, 2021). Først i tiåret som fulgte, gjennom Reform 94 (R94) for videregående skole og læreplanverket for den tiårige grunnskolen (L97), ble friluftsliv etablert som bindende innhold i kroppsøvfingsfaget. Friluftsliv fikk da egne målformuleringer og ble et eget hovedområde i faget. Dette fastslo at alle elever i grunnskolen og videregående opplæring skulle møte friluftsliv gjennom kroppsøvfingsundervisningen (Leirhaug & Arnesen, 2016; Østrem, 2021).

Ved innføringen av Kunnskapsløftet 2006 (LK06), ble friluftsliv videreført som ett av tre hovedområder i læreplanen for kroppsøving fra 5. trinn til utgangen av videregående skole. For 1.-4. trinn var kun ett hovedområde gjeldende, *Aktivitet i ulike rørslemiljø*, noe som innebar utelek og andre utendørsaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2015; Leirhaug & Arnesen, 2016). LK06 forente for første gang grunnskolen og den videregående skolen med en felles læreplan (Leirhaug & Arnesen, 2016), og det var formulert friluftslivsrelaterte kompetansemål

i kroppsøving på alle årstrinn i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2015). I den generelle delen av læreplanen, ble friluftsliv og naturglede utdypet som elementer i skolens overordnede formål med opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015), og en kan lese i formålsdelen av læreplanen for kroppsøving at friluftsliv ble trukket fram som en sentral del av faget (Kunnskapsdepartementet, 2015). Likevel, som Leirhaug og Arnesen (2016) skriver, kan enkelte hevde at friluftslivets posisjon i kroppsøvingsfaget ble svekket i LK06, ettersom det ble færre kompetansemål tilknyttet friluftsliv sammenlignet med målformuleringene i L97. Uansett om endringene i LK06 tolkes som reduserende for skolefriluftslivet, er Leirhaug & Arnesen tydelige på at intensjonen til læreplanen fordret at alle elever skulle møte friluftsliv som en sentral del av kroppsøvingundervisningen (2016). Dette er også gjeldende i læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), skolens nyeste reform, hvor friluftsliv er viet en sentral posisjon i den nye læreplanen for kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019).

### **2.1.2 Friluftsliv i dagens kroppsøving**

Høsten 2020 begynte den gradvise overgangen fra Kunnskapsløftet 2006 (LK06) til Kunnskapsløftet 2020 (LK20) i den norske skolen. Først ut med ny skolereform var 1.-9. trinn og Vg1. Over de to påfølgende skoleårene fikk alle trinnene i grunnskolen og den videregående opplæringen nye læreplaner i alle fag – deriblant kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019b). I artikkelen *Hva er nytt i kroppsøving?* proklamerer Utdanningsdirektoratet at elevene, etter intensjonen til den nye læreplanen, blant annet skal møte et bredt aktivitetsinnhold og at faget skal være mindre idrettsrettet. Videre presiseres det at naturopplevelser, i tillegg til trygg og bærekraftig naturferdsel, er viktig elementer i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Den tredelte strukturen i læreplanen er også nytt av LK20, og utformingen består nå av del 1) Om faget, del 2) Kompetansemål og vurdering og del 3) Vurderingsordning (Kunnskapsdepartementet, 2019). Den første delen, *Om faget*, omtales som en fagspesifikk redegjørelse som illustrerer viktigheten av faget og hvordan grunnopplæringens verdier og prinsipper gjør seg gjeldende i kroppsøving. Grunnopplæringens verdier og prinsipper beskrives i overordnet del av læreplanen, som for øvrig har erstattet generell del i LK06 og er grunnmuren i alle skolefagenes læreplaner (2019b, 2022a). Delen *Om faget* er videre strukturert i fire nye deler som skal ses i sammenheng med hverandre: 1) Fagets relevans og sentrale verdier, 2) Kjerneelementer, 3) Tverrfaglige temaer og 4) Grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2018, 2019).

I læreplanteksten om kroppsøvingfagets relevans og sentrale verdier, fremstilles friluftsliv som et velegnet bidrag til å realisere verdigrunnlaget for overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2019). Friluftsliv trekkes i det siste avsnittet fram som en del av danningen og identitetsskapingen i samfunnet, og gjennomføring av uteaktiviteter og naturferdsel beskrives som et godt utgangspunkt for å fremme naturglede, miljøbevissthet og respekt for naturen blant elevene. I det første avsnittet erklæres det i tillegg at kroppsøvingfaget dyrker samarbeid, forståelse og respekt for hverandre ved at elevene ferdes i naturen i et fellesskap. Samtidig trekkes det kroppslige aspektet fram som sentralt i kroppsøvingfaget. Elevene skal bruke kroppen til å lære, sanse, oppleve og skape (Kunnskapsdepartementet, 2019), og som Østrem (2021) argumenterer for, vil naturen i lys av dette være et velegnet klasserom. Det samme gjelder for presiseringen av kroppsøvingfagets sentrale posisjon i å bidra til at elever opparbeider livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2019), ettersom det heller ikke er noe det er vanskelig å argumentere for at friluftsliv kan stimulere til.

Kjerneelementene, den andre delen av *Om faget*, er et sentralt tilfang i læreplanene ved innføringen av LK20 og beskrives av Utdanningsdirektoratet (2022a) som den faglige opplæringens viktigste innhold. I henhold til retningslinjene gitt til læreplangruppene som arbeidet med Fagfornyelsen i skolefagene (Kunnskapsdepartementet, 2018), skulle de nye kjerneelementene være retningsgivende for utarbeidelsen av de ulike delene i fagenes læreplaner. I LK20 vektlegges dybdelæring, som vil si at elevene skal opparbeide en dyp forståelse som tillater de å anvende læringen i kjente og ukjente situasjoner og se sammenhenger i og mellom fag (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Kjerneelementene er nettopp ment å skape en rød tråd mellom overordnet del av læreplanverket og de ulike delene av læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2022a). Det er varierende hvor mange kjerneelementer som er representert i hvert skolefag, og kjerneelementenes navn og innhold er tilpasset de ulike fagenes natur (Kunnskapsdepartementet, 2018). Kroppsøving har tre kjerneelementer: 1) Bevegelse og kroppslig læring, 2) Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og 3) Uteaktiviteter og naturferdsel (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I kjerneelementet *Bevegelse og kroppslig læring*, uttrykkes det at friluftsliv kan bidra til elevenes kroppslige læring, noe som omhandler «allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Friluftslivets egenart gjør det til en egnet arena for å involvere kroppen i læringsprosessen (Østrem, 2021). Friluftslivsundervisningen kan da igjen knyttes til formuleringen i *Fagets relevans og sentrale verdier* om at elever skal benytte kroppen til å lære, sanse, oppleve og skape gjennom kroppsøvingfaget. Dette synliggjør samtidig hvordan tenkemåtene og innholdet i kjerneelementet siver over til andre deler av læreplanen som *Fagets relevans og sentrale verdier*. I det andre kjerneelementet, *Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter*, nevnes ikke friluftsliv eller friluftslivsrelaterte begreper, men formuleringene om samspill, samarbeid, inkludering og oppgaveløsning i et læringsfellesskap, er vel så relevante for friluftslivsaktiviteter som andre bevegelsesaktiviteter. Dette er også noe som gjenspeiles i *Fagets relevans og sentrale verdier*, hvor naturferdsel i en sosial sammenheng beskrives å kunne bidra til å utvikle elevenes samarbeidsevne, forståelse og respekt for hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2019). Selv om de to førstnevnte kjerneelementene har relevans for friluftsliv, er det først og fremst *Uteaktiviteter og naturferdsel* som mest åpenlyst fastsetter friluftslivet som en viktig del av kroppsøvingfagets innhold. Beskrivelsen av kjerneelementet er relativt kortfattet, og gjengis derfor i sin fulle prakt:

*Elevene skal bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider. Naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel står sentralt. I kroppsøving skal elevene få oppleve ulike kulturer innenfor friluftsliv, inkludert aktiviteter knyttet til samisk kultur.*

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3)

Beskrivelsen av kjerneelementet er fylt med friluftslivsrelaterte begreper som natur og naturopplevelse, uteaktiviteter og trygg og bærekraftig ferdsel. Videre etableres det at elevene blant annet skal utforske naturen i nærmiljøet, være ute til ulike årstider og oppleve ulike friluftslivskulturer gjennom kroppsøvingfaget. Til forskjell fra LK06, har ikke den nye læreplanen lengre hovedområder. Friluftsliv er derfor ikke lengre et eget hovedområde i kroppsøving i LK20, men det er tydelig at friluftslivet, særlig gjennom kjerneelementet *Uteaktiviteter og naturferdsel*, beholder sin sentrale posisjon i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I tillegg til kjerneelementene, ble det med LK20 også introdusert tverrfaglige temaer i læreplanverket. Disse utgjør det tredje elementet i læreplanteksten *Om faget*, og er også et sentralt initiativ til å fremme dybdeløring og elevenes evne til å se sammenhenger mellom de

ulike fagområdene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019). Det er til sammen tre ulike temaer som skal arbeides med på tvers av fag: 1) Folkehelse og livsmestring, 2) Demokrati og medborgerskap og 3) Bærekraftig utvikling. De er alle aktuelle i kroppsøving og samtlige temaer er derfor representert i fagets læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det redegjøres i læreplanen for hvordan en gjennom fagspesifikt arbeid kan tilrettelegge for kompetanseheving på de ulike tverrfaglige områdene. I artikkelen *Friluftsliv i morgendagens skole – lite nytt under solen?* vises det til at arbeid med alle de tre temaene kan tenkes å ha relevans for friluftslivsundervisningen, og at en derfor kan tolke innføringen av de tverrfaglige temaene som en god grunn til å øke friluftslivsomfanget i kroppsøving (Abelsen et al., 2019). En kan samtidig argumentere for at det er temaet *Bærekraftig utvikling* som er mest aktuelt i et friluftslivsperspektiv (Østrem, 2021). Det å skape naturopplevelser med vekt på trygg og bærekraftig ferdsel, uttrykkes å være sentralt i arbeidet med dette temaet i kroppsøvingsfaget. Elevene skal få forståelse for hvordan deres handlingsvalg påvirker jorda og fremtidige generasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019).

I teksten om *Kompetansemål og vurdering*, den andre delen av læreplanen, presenteres kompetansemålene for de ulike trinnene. Kompetansemålene uttrykker målsettinger for hvilken kompetanse elevene skal ha utviklet etter henholdsvis 2. trinn, 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn og etter hvert av trinnene i videregående skole. Under arbeidet med fagfornyelsen var delen *Om faget* et rammeverk for utviklingen av kompetansemålene, og de ulike delene har derfor en tett tilknytning til hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2018, 2019). På utdanningsdirektoratets nettside for læreplanen i kroppsøving, kan en benytte en funksjon til å se hvilke kompetansemål som er koblet opp mot de ulike kjerneelementene. Selv om innholdet i alle tre kjerneelementene kan tenkes å være relevante for friluftslivsundervisningen, er kompetansemålene med friluftslivsrelaterte begreper i hovedsak direkte knyttet opp mot kjerneelementet *Uteaktiviteter og naturferdsel* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Med oppgavens utgangspunkt i den videregående opplæringen, presenteres disse kompetansemålene for de videregående trinnene:

### ***Kompetansemål etter vg1***

*Mål for opplæringen er at elevene skal kunne:*

- *forebygge skader ved bevegelsesaktiviteter og utføre grunnleggende førstehjelp*
- *bruke digitale verktøy på en måte som sikrer trygg ferdsel for seg selv og for andre*
- *bruke lokale tradisjoner for ferdsel i naturen under vekslende årstider*

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9)

### **Kompetansemål etter vg2**

*Mål for opplæringen er at elevene skal kunne:*

- *planlegge og gjennomføre uteaktiviteter til ulike årstider, der formålet er å ha gode naturopplevelser*
- *praktisere bærekraftig ferdsel i naturen og gjennomføre friluftslivsaktiviteter i nærområdet*

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10)

### **Kompetansemål etter vg3**

*Mål for opplæringen er at elevene skal kunne:*

- *planlegge og gjennomføre uteaktiviteter og friluftslivsaktiviteter i nærområdet*

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11)

Kompetansemålene synliggjør og konkretiserer innholdet i kjerneelementet *Uteaktiviteter og naturferdsel*. En ser igjen vektleggingen av naturopplevelser, trygghet og bærekraft, bruk av nærmiljøet og naturferdsel til ulike årstider. Med få tastetrykk, kan en på samme måte koble kompetansemålene opp mot de tverrfaglige temaene. De presenterte kompetansemålene er da i stor grad tilknyttet det tverrfaglige temaet *Bærekraftig utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ettersom vurdering gjennomgås i neste underkapittel, utdypes ikke den fagspesifikke omtalen av vurdering i læreplanen. Det er likevel verdt å tilføye at friluftsliv beskrives som sentralt i vurderingsarbeidet i kroppsøving, slik utdraget fra *Kompetansemål og vurdering* på Vg3 illustrerer: «Elevene viser også kompetanse gjennom å planlegge, gjennomføre og vurdere egentrening, uteaktiviteter og friluftslivsaktiviteter i nærområdet.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12). Dette underbygger den røde tråden mellom fagets rammeverk, kompetansemål og omtale av vurdering, og det er tydelig at friluftsliv har en gjennomgående sentral posisjon i de ulike delene av læreplanen for kroppsøving i LK20.

## **2.2 Vurdering i kroppsøving i dagens skole**

Det er hjemlet i forskrift til opplæringslova (2006, § 3-2) at elever har rett til vurdering i kroppsøving og de øvrige skolefagene. Retten gjelder både underveis og ved enden av grunnskolen og den videregående opplæringen. Vurderingen stadfestes i sin helhet å skulle fylle et flersidig formål. Den skal både fremme elevenes læring underveis i opplæringen, bidra til

elevenes lærelyst underveis i opplæringen og informere om elevenes kompetanse underveis og til slutt i opplæringen (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-3). Presiseringen om at vurdering skal bidra til elevenes lærelyst, er en nyere endring i vurderingsforskriften med virkning fra 1. august 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Endringen beskrives å henge sammen med at vurdering i fag påvirker elevenes selvfølelse og lærelyst, og derav uttrykkes det et overordnet mål om at vurderingsarbeid skal ha en oppbyggende innvirkning på elevene. Utdanningsdirektoratet understreker imidlertid at ikke alt vurderingsarbeid trenger å føre til lærelyst (2021a).

Formålet med vurdering i fag kan knyttes til begrepene formativ og summativ vurdering.

I skolen handler formativ vurdering om læringsfremmende vurderingsarbeid underveis i opplæringen. Vurderingen skal være prosessorientert og bidra med informasjon om elevenes læring. Denne informasjonen skal så anvendes til hjelp for elevenes videreutvikling i læringsprosessen for at den skal ha en formativ funksjon (Lauvås, 2018; Slemmen, 2015). Vurderingsformen kan foregå flere ganger i løpet av en undervisningsøkt. Den innebærer ulike metoder for å videreutvikle elevenes kompetanse, samtidig som at lærerens veiledning er sentral i vurderingsarbeidet (Black et al., 2003; Engh et al., 2007).

Den summative vurderingen er derimot resultatorientert og handler om å dokumentere læringen til elevene etter et endt læringsløp – uavhengig av varigheten på læringsløpet (Lauvås, 2018). I motsetning til den formative vurderingen, som tar del i læringsprosessen for å fremme videre læring, inntreffer altså den summative vurderingen i etterkant som et avsluttende mål på elevenes læringsresultater. Informasjonen som en oppnår gjennom den formative vurderingen, skal sånn sett brukes produktivt for å oppnå et best mulig utgangspunkt i den summative vurderingen. Videre regnes karakterer i skolen som summativ vurdering (Lauvås, 2018). Denne vurderingsformen kan dermed knyttes til tradisjonell vurdering hvor hensikten er å stadfeste elevenes faglige kompetanse ved å tallfeste den med karakterer.

I skolen går den summative og formative vurderingen om hverandre (Lauvås, 2018). Den formative vurderingen har naturligvis sin plass i den daglige undervisningen underveis i opplæringen, men det er ikke unormalt at elever samtidig gis prøver og karakterer ment for å dokumentere læringsresultatene deres ved avslutningen av ulike tematiske perioder i fag (Evensen, 2020). I tillegg skal elever, fra og med 8. trinn, få en samlet karakter i de ulike fagene i hvert halvår av opplæringen (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-12). En kan argumentere



for at skillet blir enda mer uklart i kroppsøvningsfaget, ettersom det er et praktisk fag med mindre bruk av tradisjonelle klasseromsprøver. Kroppsøvningslærere bruker erfaringsvis informasjon om elevers læring, basert på observasjon og notater fra timene, til både formativ og summativ vurdering. Om vurderingsarbeidet i kroppsøving er formativt eller summativt rettet, vil derfor handle om formålet som vurderingen er ment å tjene. Spørsmålet blir om intensjonen bak kartleggingen av elevenes kompetanse er å få informasjon som kan fremme elevenes læring eller bidra til å karaktervurdere den. Begrepene vurdering for læring (VfL) og vurdering av læring (VaL), anses å opprinnelig være synonyme med henholdsvis formativ og summativ vurdering (Evensen, 2020; Lauvås, 2018). De ulike preposisjonene i disse begrepene er beskrivende for formålet som nettopp skiller de to vurderingsformene fra hverandre. Denne oppgaven tilstreber for ordens skyld å ta utgangspunkt i begrepene formativ og summativ vurdering ved presentasjon og drøfting av funn. I tillegg brukes de nærliggende begrepene undervisvurdering og sluttvurdering, som en finner i styringsdokumentene. Begrepene uttrykker tidspunktet for når vurderingsarbeidet i skolen finner sted, og en skal videre se at de er relatert til formativ og summativ vurdering.

### **2.2.1 Undervis- og sluttvurdering**

Undervisvurderingen rommer alt vurderingsarbeid frem til opplæringen ender. Vurderingsforskriften gir tydelige føringer for hva som er hensikten med den løpende vurderingen: «Undervegsvurdering i fag skal vere ein integrert del av opplæringa, og skal brukast til å fremje læring, tilpasse opplæringa og auke kompetansen i fag.» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). Det konstateres med andre ord at vurderingen først og fremst skal ha et formativt formål for å bidra til elevenes videreutvikling i læringsprosessen.

Vurderingsarbeidet kan gjennomføres der det er passende i forbindelse med undervisningen og behøver ikke nødvendigvis å foregå i planlagte og isolerte seanser. Det skal være en naturlig, integrert del av opplæringen i faget og det kan foregå både muntlig og skriftlig (Forskrift til opplæringslova, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2021a). Undervisvurderingen skal videre forankres i fire ulike prinsipper som er basert på forskning om formativ vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Ved å benytte disse prinsippene, vil vurderingen fungere som et verktøy som kan bidra til at elever oppnår økt fremgang i faget:

*I undervegsvurderinga i fag skal elevar, lærlingar, lære kandidatatar og praksisbrevkandidatar*

*a. delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og faglege utvikling*

*b. forstå kva dei skal lære og kva som blir venta av dei*

*c. få vite kva dei meistrar*

*d. få rettleiing om korleis dei kan arbeide vidare for å auke kompetansen sin*

(Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10)

All karaktersetting før opplæringen avsluttes, inngår også som en del av undervisvurderingen. Det er ikke et krav om at elever skal få karakterer i fag underveis i semestrene, men elevene har som nevnt rett på halvårsvurdering med karakter fra og med 8. trinn i grunnskolen til utgangen av den videregående opplæringen (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-12). Sånn sett er det forskriftsfestet at undervisvurderingen også innebærer summative innslag (Lauvås, 2018). Det er likevel elevenes læring som er i sentrum, og i tråd med de formative prinsippene for god undervisvurdering, skal de også få halvårsvurdering uten karakter (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-12). I skriftlig eller muntlig form, skal elevene da informeres om hva de mestrer i faget og hvordan de kan videreutvikle sin faglige kompetanse. Det anvises at halvårsvurderingen uten karakter finner sted før halvårsvurderingen med karakter, slik at halvårskaracteren blir et supplement til den mer formative veiledningen (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

Sluttvurderingen inntreffer først når opplæringen i faget ender og har derfor i all hovedsak en summativ funksjon. Hensikten med vurderingen er med andre ord ikke å fremme videre læring, men å utelukkende informere om elevenes faglige kompetansenivå når opplæringen avsluttes (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-14). Ettersom elever ikke har eksamen i kroppsøving, vil sluttvurdering i faget innebære at elevene skal få standpunktkarakter etter 10. trinn i grunnskolen og når faget avsluttes på de ulike utdanningsprogrammene i videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2019). Den avsluttende karakteren gis på en skala fra 1-6 og skal uttrykke den samlede kompetansen som eleven har oppnådd i faget på det tidspunktet opplæringen ender (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-15). Den samlede sluttkompetansen skal vurderes på bakgrunn av alle kompetansemålene i læreplanen. En kan ikke utelate enkelte kompetansemål i vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2021a), noe som vil si at de friluftslivsrelaterte kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving også skal vektlegges ved fastsetting av standpunktkarakter i faget.

## 2.2.2 Kompetanse i kroppsøving

Det er forskriftsfestet at kompetansemålene skal ligge til grunn for både undervisvurderingen og sluttvurderingen i fag, men vurderingsforskriften tilføyer også at «Kompetansemåla skal forståast i lys av teksten om faget i læreplanen» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-3). Sammenhengen mellom de ulike delene i læreplanen gjør at teksten *Om faget* er retningsgivende for tolkningen av kompetansemålene, noe som følgelig får implikasjoner for vurderingsgrunnlaget i fag. Det er altså de kompetansebaserte målformuleringene i læreplanene, forstått i lys av teksten *Om faget*, som utgjør kompetansen som elever skal opparbeide seg i fag, og som danner grunnlaget for både det summative og formative vurderingsarbeidet. Teksten *Om faget* er videre tilknyttet overordnet del av læreplanverket, og den fagspesifikke kompetansen som kommer til uttrykk i de ulike læreplanene bygger på definisjonen av kompetansebegrepet i overordnet del:

*Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.*

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11)

Kunnskapselementet beskrives å dreie seg om faktakunnskap og begrepsforståelse, samt kjennskap til og forståelse for teorier, ideer og sammenhenger i faget. Ferdighetselementet handler om evnen til oppgave- og problemløsning i faget, og beskrives blant annet å innebære: «motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Definisjonen skildrer videre et økt fokus på dybdelæring. Kompetanse beskrives som mer enn å isolert sett tilegne seg kunnskaper og ferdigheter; de skal brukes til noe. Elevene skal lære å anvende kunnskapene og ferdighetene til å løse oppgaver og utfordringer i ulike sammenhenger, og de skal kunne overføre kompetansen til fremtidige, ukjente situasjoner. I tillegg ser en at forståelsen og evnen til å tenke kritisk og reflektere over det faglige innholdet er en del av kompetansebegrepet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne kompetanseforståelsen ligger da til grunn for det som utgjør den fagspesifikke kompetansen i kroppsøvingfaget. I en støtteartikkel til læreplanen og vurdering i kroppsøving, beskriver Utdanningsdirektoratet kompetanse i kroppsøving på følgende måte:

*Kompetanse i kroppsøving handler blant annet om at elevene skal kunne øve på og delta i ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel ut fra egne forutsetninger. Videre skal de lære å reflektere over sin faglige utvikling og samarbeide med andre, og de skal lære å tenke kritisk om sammenhenger mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Kompetansen i faget omfatter også å kunne utfordre sin egen fysiske kapasitet og løse faglige utfordringer etter beste evne.*

(Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 1-2)

Selv om dette kun er en overordnet oppsummering basert på kompetansemålene på de ulike trinnene i opplæringen og de øvrige delene av læreplanen i kroppsøving, er det tydelig at definisjonen av kompetansebegrepet i overordnet del av læreplanen har hatt betydning for hvordan kompetanse kommer til uttrykk i kroppsøvingsfaget. For å kunne løse faglige utfordringer, samarbeide og øve på og delta i naturferdsel og ulike bevegelsesaktiviteter, er det nødvendig for elevene å tilegne seg og anvende relevante kunnskaper og ferdigheter. Kunnskaper og ferdigheter innenfor de ulike fagområdene blir sånn sett implisitt beskrevet som en del av kompetansen i kroppsøving. En ser også at refleksjon og kritisk tenkning er en del av kompetansen som skal opparbeides, og at elevene skal lære å se sammenhenger mellom ulike temaer i faget. På den andre siden skiller kroppsøvingsfaget seg fra definisjonen i overordnet del ved at elevenes innsats inngår som en del av den faglige kompetansen (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Innsats er dermed en del av grunnlaget for vurdering i faget, og Utdanningsdirektoratet informerer om at dette kommer tydeligere fram av kompetansemålene i LK20: «Elevenes innsats er en viktig del av den faglige kompetansen og er i større grad integrert i kompetansemålene i læreplanen.» (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 1). Fagets egenart gjør at innsats er sentralt for å utvikle kompetanse i kroppsøving, og kompetansemålene er nå i økt grad formulert på en måte som fordrer elevenes innsats.

Innsats er dog et lite målbart fenomen som avhenger av læreres skjønnsmessige vurdering. Hva som legges i innsatsbegrepet, har derfor vært et omdiskutert tema som har vist seg å være varierende blant ulike kroppsøvingslærere (Evensen, 2020). Forskningen til Aasland og Engelsrud (2017) viser eksempelvis at lærerne i undersøkelsen baserte vurdering av elevs innsats på det de så med blikket. God innsatsen ble da i stor grad forbundet med et høyt aktivitetsnivå, positiv innstilling og synlig fremgang i kroppsøvingsaktivitetene. Denne forståelsen av innsatsbegrepet har likheter med det Evensen (2020) omtaler som en dagligdags oppfatningen av begrepet: «I dagligtale forstås ofte innsats som å 'gjøre sitt beste'. Det

innebærer typisk å yte sitt beste ut fra den formen man er i, og man blir sliten av å gjennomføre aktiviteten.» (s. 99). Utdanningsdirektoratet definerer imidlertid innsats i kroppsøving som mer komplekst:

*At eleven viser innsats i faget innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre. Det betyr at det er kjennetegn på måloppnåelse at eleven fortsetter å øve, selv om det innenfor fagets rammer, ikke gir synlige resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling.*

*I mange bevegelsesaktiviteter er elevenes innsats gjennom deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Derfor handler innsats også om at eleven deltar konstruktivt i bevegelsesaktiviteter og bidrar til at andre kan få fremgang og lære i faget.*

(Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 2)

Videre, inneholder teksten *Kompetansemål og vurdering* (som del av læreplanstrukturen i LK20) en omtale av vurdering i fag (Kunnskapsdepartementet, 2019). Omtalen gir en mer nyansert beskrivelse av kompetansen på hvert årssteg i opplæringen. Utdanningsdirektoratet skriver at omtalen skal konkretisere hvordan elever viser og utvikler kompetanse og hva som er kjennetegn på kompetanse i faget. Teksten er utformet i tråd med vurderingsbestemmelser formulert i overordnet del av læreplanverket og forskrift til opplæringslova, og skal gjenspeile den faglige kompetansen som kommer til uttrykk gjennom kompetansemålene og teksten *Om faget* i læreplanen. Den fagspesifikke omtalen av vurdering skal på den måten være til hjelp for lærere i arbeidet med underveis- og sluttvurderingen (2022a).

### **2.3 Tidligere forskning**

Med tanke på friluftslivets posisjon i kroppsøvingfaget, er det forskning som tyder på at det er en dissonans mellom innholdet i kroppsøvingundervisningen og læreplanens intensjoner. Leirhaug & Arnesen (2016) brukte data fra tre tidligere undersøkelser til å analysere omfanget av friluftsliv i kroppsøvingundervisningen på de ulike årstrinnene i den norske skolen. Resultatene maler et dystert bilde av friluftslivsundervisningen, ettersom majoriteten av kroppsøvingselevne på 8-13. trinn oppgir å i liten grad få mulighet til å arbeide med kompetansemålene tilknyttet friluftsliv. Funnene samsvarer med Moen et al. (2018) sin

kartleggingsundersøkelse av kroppsøvingfaget på 5.-10. trinn. Den viser at innholdet i kroppsøvingfaget domineres av ballspill og basistrening, mens friluftsliv trekkes fram som et underrepresentert område. At innholdet i kroppsøvingundervisningen er preget av en idretts- og aktivitetsdiskurs, underbygges av forskningen til Mordal-Moen og Green (2012). De intervjuet utdanningspersonell i kroppsøvingslærerutdanningen ved et norsk universitet, og fant at innholdet i utdanningen til fremtidige kroppsøvingslærere dreide seg rundt utvikling av undervisningskompetanse i ulike idretter. Undervisningsinnholdet i kroppsøvingfaget, preget av en idretts- og aktivitetsdiskurs, ser naturligvis ut til å påvirke læreres vurderingspraksis. Dette adresseres i studien til Aasland et al. (2019). Forskerne gjennomførte et omfattende feltarbeid ved fire ulike videregående skoler i Norge, og fant det gjennomgående blant lærerne i undersøkelsen at dyktige kroppsøvingselever kjennetegnes ved gode idrettslige ferdigheter og fysiske egenskaper. Redelius et al. (2009) viser samtidig til lignende funn blant kroppsøvingslærere i Sverige. Der er det at elevene er fysisk aktive, fremviser idrettslige ferdigheter og er i god fysisk form blant faktorene som verdsettes som vurderingsgrunnlag.

Vedrørende vurdering i friluftsliv, kommer av datamaterialet samlet inn i forbindelse med doktorgradsavhandlingen til Leirhaug (2016) fram at friluftslivskompetanse oppleves nærmest betydningsløst i elevvurderingen blant majoriteten av de 1486 videregående-kroppsøvingselevne som deltok i spørreundersøkelsen (se: Abelsen et al., 2019). I fokusgruppeintervjuer med kroppsøvingslærere i videregående skole, som Leirhaug og Arnesen (2016) gjennomførte i forbindelse med analysen av friluftslivsomfang i kroppsøvingfaget, nevnes nettopp det at friluftsliv er vanskelig å vurdere som en av grunnene til at friluftslivundervisningen nedprioriteres i faget. Det samme er gjeldende i masteroppgaven til Engelsen (2014), hvor kroppsøvingslærere i videregående skole ble intervjuet for å undersøke hvorfor friluftslivundervisningen i kroppsøvingfaget nedprioriteres. Funnene viser blant annet at syv av ti respondenter anser elevvurderingen tilknyttet hovedområdet 'Friluftsliv' i LK06 som utfordrende. I tillegg til å beskrive usikkerhet rundt hvordan elevs innsats i friluftsliv skal vurderes, viser funn at det kan oppleves utfordrende å samle vurderingsgrunnlag når undervisningen foregår i naturen og elevene sprer seg over et større areal. Uttalelsene til flere av lærerne skildrer en oppfatning av at karakterer ikke passer inn i friluftslivundervisningen, at friluftsliv handler om noe annet enn karaktervurdering. En av respondentene synes derfor at elever burde bli vurdert til bestått/ikke bestått istedenfor å få karakterer i friluftsliv.

Masteroppgaven til Bach (2015) undersøkte vurderingspraksisen til kroppsøvingslærere i videregående skole etter at den reviderte læreplanen for kroppsøving ble innført i 2012. Den viser også til kroppsøvingslærere som opplever det som problematisk å vurdere elever med karakter i friluftsliv. Utfordringen knyttes i stor grad til tidsfaktoren og fagets rammebetingelser. Det legges opp til lite friluftslivsundervisning, og det beskrives derfor som vanskelig å opparbeide vurderingsgrunnlag på alle elevene. En av kroppsøvingslærerne opplever i tillegg kompetansemålet under hovedområdet 'Friluftsliv' på Vg1 som bredt og lite håndfast, og forteller derfor at elever på Vg1 ofte vurderes til bestått/ikke bestått. En annen respondent forteller at elever vurderes til deltatt/ikke deltatt, siden vurdering i friluftsliv oppleves utfordrende. Det kommer også fram at elever har klaget på den samlede kroppsøvingskarakteren, ettersom de ikke opplevde å bli vurdert i friluftsliv.

Det ble i litteraturgjennomgangen ved oppstarten av dette masterprosjektet ikke identifisert tidligere studier som egenartet undersøker læreres vurderingspraksis i friluftsliv i kroppsøving. Mot enden av høstsemesteret skulle det vise seg at Mandelid, Leirhaug og Abelsen ville publisere artikkelen *Vurdering i kroppsøving for livslang friluftslivsglede* (Mandelid et al., 2022). Studien bygger på et aksjonsforskningsprosjekt der seks kroppsøvingslærere i videregående skole planla og gjennomførte 12 timer med friluftslivsundervisning som en del av kroppsøvingsfaget på Vg1. Etter at undervisningen var fullført, intervjuet forskerne fem av lærerne for å undersøke hvordan de beskrev vurderingsarbeidet tilknyttet friluftslivsundervisningen. Aksjonsforskningsprosjektet og intervjuene foregikk i 2018, og er derfor gjennomført i kontekst av forrige læreplan for kroppsøving (LK06). I artikkelen kommer det fram at lærerne er kompetente til å undervise i friluftsliv, har forståelse for formativ vurdering og har god kjennskap til læreplanen og kompetansemålene i faget. Likevel gir ikke lærernes beskrivelser inntrykk av at de har vektlagt formativ vurdering i planleggingen og gjennomføringen av 12 timer med friluftslivsundervisning. Det vurderingsarbeidet som lærerne beskriver, har hovedsakelig foregått i ettertid, istedenfor å være en integrert del av undervisningen. Funnene viser videre til usikkerhet blant lærerne med tanke på hvordan vurdering i friluftsliv bør foregå, og det identifiseres spenninger mellom innholdet i friluftslivsundervisningen og hva lærerne regner som vurderingsgrunnlaget i friluftsliv. I artikkelen omtales også vurdering i friluftsliv som et nokså urørt område i forskningen på kroppsøvingsfaget: «vi veit lite om korleis undervisning, kompetansemål og vurdering heng saman» (Mandelid et al., 2022, s. 3).

### **3.0 Teoretisk Rammeverk**

Det teoretiske rammeverket for oppgaven er et utvalg av den franske samfunnsforskeren Pierre Bourdieu (f. 1931, d. 2002) sine mest kjente begreper: habitus, felt, doxa og kapital (Wilken, 2011). Pierre Bourdieu anses å være en av århundrets fremste og mest innflytelsesrike sosialfilosof, og begrepene som han utviklet har blitt anvendt i forskning innenfor utdanningssektoren og en rekke ulike samfunnsvitenskapelige fagområder (Grenfell, 2008; Wilken, 2011). Som Bourdieu understreket, er de analytiske begrepene som han selv omtalte som tenkeverktøy, ment å brukes i empirisk forskning til å undersøke og drøfte sosiale problemstillinger (Wilken, 2011). De er sammenknyttede, og kan benyttes til å forstå menneskelig handling og strukturene i den sosiale verden (Grenfell, 2008; Wilken, 2011). Oppgaven vil i lys av dette bruke Bourdieu sine begreper som en verktøykasse til å drøfte og reflektere over kroppsøvlingslærernes beskrivelser. Videre følger en redegjørelse for de ulike begrepene.

#### **3.1 Habitus**

Habitusbegrepet er et grunnleggende konsept i Bourdieu sin praksisteori, og et godt utgangspunkt for å forstå hvordan han ser den sosiale verden (Maton, 2008). Essensen i habitusbegrepet er at mennesker tilegner seg personlige disposisjoner gjennom sosialisering og interaksjon med de kulturelle normene i samfunnet (Wilken, 2011). Bourdieu trekker særlig fram primærsosialiseringen i barndommen som en sentral fase når det kommer til dannelse av sosiale disposisjoner. Ved å erfare sine omgivelser, tilpasser barn seg da grunnleggende normer og forventninger til sosial atferd, uten å være bevisste på at strukturene i samfunnet blir en del av hvem de er. Denne sosialiseringsprosessen blir så i stor grad glemt, og en sitter igjen med en naturliggjort forståelse av den sosiale omverdenen og hvordan en skal forholde seg til den (Wilken, 2011). Virkelighetsforståelsen tilpasses videre gjennom sekundærsosialiseringen, og de sosiale disposisjonene som erverves gjennom livet utgjør habitusen til individet. Habitusen har konsekvenser for hvordan en blant annet tenker, føler, handler og lever, samt hvilke muligheter en ser, og ikke ser. Den regulerer med andre ord menneskelig adferd (Maton, 2008; Wilken, 2011). Disposisjonene som en tilegner seg, blir imidlertid ikke bare mentalt forankret. Erfaringene forankres også fysisk i kroppen, og kommer for eksempel til uttrykk gjennom måten en går, løper, spiser og formulerer seg. Wilken (2011) sammenligner den kroppslige sosialiseringen med ryggmargskunnskap, og forklarer at «kroppen formes af habitus, og at kroppen udtrykker habitus» (s. 48).



Maton (2008) eksemplifiserer betydningen av habitusbegrepet med det at en kan se tendenser til ulike aktivitetsvaner og yrkesvalg mellom middelklassen og arbeiderklassen. Det er ingen eksplisitte regler som befester at det skal være slike mønstre mellom klassene. Dette er imidlertid noe habitusbegrepet kan forklare ved at mennesker sosialiseres i ulike miljøer og dermed integrerer forskjellige disposisjoner som er med på å forme ens daglige liv på bestemte måter, i samsvar med samfunnsstrukturene som har strukturert habitusen (Maton, 2008). Bourdieu og Passeron knytter i *The Inheritors* (1979) og *Reproduction* (1977) habitus til hvorfor det er større sannsynlighet for at mennesker fra middelklassen enn arbeiderklassen begynner å studere ved universitetet (Maton, 2008, s. 58). Det diskuteres at sosiale agenter fra middelklassen, som følge av sin habitus, i større grad anser det som en naturlig retning i livet, og at de føler seg mer hjemme på universitetet. De har med seg disposisjoner som gjør at de passer inn i miljøet og som gjør at de mestrer de uskrevne reglene – de har en praktisk sans. Dette illustrerer hvordan internaliseringen av sosiale strukturer tenkes å påvirke oppfatninger, følelser og hvilke valg en tar, og at en dras mot de sosiale miljøene som er kompatible med ens habitus (Maton, 2008).

Som Maton (2008) skriver videre, forener Bourdieu subjektive erfaringer og objektive, sosiale strukturer i habitusbegrepet for å forstå menneskelig handling. Wilken (2011) forklarer det som at Bourdieu står med den ene foten i objektivismen og den andre foten i subjektivismen. Individet har med andre ord en subjektiv forståelse av verden, men denne subjektiviteten er da formet av sosiale krefter. Bourdieu beskriver det som en «sosialisert subjektivitet» (Bourdieu & Wacquant 1992, 127, 128; referert i Maton, 2008, s. 53). Samtidig skriver Wilken (2011) at det er et gjensidighetsforhold mellom individet og det sosiale. Samfunnsstrukturene er med på å forme individets virkelighetsforståelse og handlingsvalg, omtalt som internalisering av sosiale strukturer. Videre er individets handlingsvalg med på å produsere de sosiale strukturene i samfunnet. Dette omtales som eksternalisering av internaliserte strukturer. Litt enklere forklart, er individets habitus både noe som blir skapt av sosiale strukturer og noe som er med på å skape sosiale strukturer (Wilken, 2011). Habitusen er dynamisk og vil kunne endre seg i respons på sosiale stimuli, men dette er noe som anses å ta lang tid. Internaliseringen av det sosiale vil derfor i hovedsak reprodusere samfunnsstrukturene, noe som igjen vil være med på å bekrefte og reprodusere ens habitus (Wilken, 2011). I lys av at habitusbegrepet omhandler dynamiske forhold mellom individer og det sosiale, skriver Wilken (2011) videre at det til en viss grad kan sammenlignes med kulturbegrepet. Habitusbegrepet beskrives likevel å være mer dynamisk og

mindre omfattende. Begrepet fokuserer på individet, og hvordan stimuli og erfaringer fra ens sosiale og kulturelle bakgrunn former mentale og kroppsliggjorte disposisjoner som en, ofte ubevisst, benytter til å handle i forskjellige situasjoner (Wilken, 2011).

### **3.2 Felt, doxa og kapital**

Feltbegrepet er et annet sentralt begrep i Bourdieu sin teori om menneskers praksis (Thomson, 2008). Som Wilken (2011) skriver, er det et begrep som i lang tid har blitt anvendt i samfunnsvitenskapen utenfor Bourdieu sin kontekst, og det har da vært brukt synonymt med blant annet «sosial arena». I kontekst av Bourdieu, ilegges imidlertid feltbegrepet en større betydning enn det å kun representere et sosialt område. Et felt er et sosialt system hvor de delaktige individene har hierarkiske posisjoner som de konkurrerer om. For at det skal defineres som et felt, skal det med andre ord stå noe på spill, noe de som er posisjonert i feltet ønsker å kjempe for. Ut fra posisjonene i feltet, vil individene ha ulik makt og innflytelse. Denne strukturen er gjennomgående i alle felter, samtidig som hvert enkelt felt er særegent og handler om forskjellige ting. De har en form for selvbestemmelse, med sine egne logikker, målsetninger og verdier i kraft av sitt spesifikke innhold. Sagt på en annen måte, er det ulike ting som gjør det verdt å kjempe om posisjoner (Wilken, 2011). Feltene har sitt eget doxa – et annet begrep i Bourdieu sin praksisteori (Wilken, 2011). Forståelsen av at felter har autonomi og sin egen praksis er sentral for å forstå doxa. Doxabegrepet dreier seg om ubestridte oppfatninger av praksisen i feltet. Det er helt naturlige, feltspesifikke selvfølgeligheter som blir tatt for gitt, og som dermed er styrende for aktørens valg og handlinger uten at de er bevisste på det (Deer, 2008; Wilken, 2011).

Eksempler på ulike felter kan være det økonomiske feltet, politiske feltet, kunstfeltet og utdanningsfeltet (Thomson, 2008). I lys av Bourdieu sitt feltbegrep, kan en anse kroppsøvingfaget som et sosialt felt innenfor utdanningsfeltet – slik Redelius et al. (2009) gjør i sin studie. Kroppsøvingfaget har sine egne verdier og logikker, hvor noe står på spill for de sosiale agentene (e.g. sosial status, karakterer og prestisje). Det er samtidig en hierarkisk struktur, hvor individene i feltet står i relasjon til hverandre og kjemper om ulike posisjoner, og hvor dominerende aktører har makt til å påvirke hva som er verdifullt i feltet. I denne oppgaven vil en også rette seg inn mot friluftslivsfeltet, noe en på samme måte kan argumentere for at er et underfelt av kroppsøvingfeltet.

Det som står på spill i feltet, det en kjemper for og det som avgjør hvilken posisjon og innflytelse en har innenfor den sosiale arenaen, er besittelse av forskjellige ressurser. Disse ressursene samler Bourdieu under kapitalbegrepet (Jenkins, 1992; Wilken, 2011). Kapital er ofte forbundet med penger og økonomi, men Bourdieu utvider begrepet til å omfatte fire ulike kategorier: økonomisk kapital, kulturell kapital, sosial kapital og symbolsk kapital (Moore, 2008; Thomson, 2008). Den økonomiske kapitalen handler om materiell av økonomisk verdi, som penger, eiendom og verdipapirer (Thomson, 2008; Wilken, 2011). Sosial kapital dreier seg om individets nettverk og relasjoner. Det å investere i sine sosiale forbindelser tenkes å kunne styrke de andre kapitalformene og bidra til sosial mobilitet (Wilken, 2011). Bourdieu deler derimot den kulturelle kapitalen inn i tre forskjellige former: kroppslig form, objektivisert form og institusjonalisert form. Den kroppslige formen for kulturell kapital er et produkt av sosialisering og utgjør en del av individets habitus (Wilken, 2011). Det handler blant annet om kunnskaper og ferdigheter, manerer, smak og preferanser, som er sosiale disposisjoner som en tilegner seg gjennom sin kulturelle kontekst (Thomson, 2008; Wilken, 2011). I sin objektiviserte form, handler den kulturelle kapitalen om hvorvidt en eier og/eller verdsetter kulturelle objekter som kunst, litteratur, instrumenter og historiske bygninger, mens den institusjonaliserte formen eksempelvis referer til akademiske kvalifikasjoner og hederspriser (Wilken, 2011).

Den siste kategorien, symbolsk kapital, skrives av Wilken (2011) å dreie seg om en symbolsk effekt som følge av de øvrige kapitalformene. Det vil si at dersom en sosial aktør innehar de rette former for kapital (e.g. en bestemt kulturell kapital som verdsettes i feltet), vil en kunne omsette dette til eksempelvis anerkjennelse, berømmelse og prestisje (symbolsk kapital) (Wilken, 2011). Relatert til denne oppgaven, vil da elever som er utstyrt med den rette kapitalen i kroppsøvingfeltet, kunne konvertere dette til symbolsk kapital og høste anerkjennelse fra kroppsøvingslæreren (og de andre sosiale aktørene). Som Wilken (2011) skriver videre, er de ulike kapitalformene overordnede begreper. Nøyaktig hva som representeres i de forskjellige kategoriene avhenger av de verdiene og logikkene som råder i den spesifikke sosiale konteksten, og vil dermed variere fra felt til felt. Hvilke kapitalformer som tillegges verdi, vil som nevnt tidligere også være særegent, og individene i feltet vil ha ulike mengder av den kapitalen som verdsettes. Enkelte aktører vil derav ha en fordel ovenfor andre (Wilken, 2011). De som innehar den dominerende (verdsatte) kapitalen, vil da anerkjennes for dette og styrke sin posisjon i feltet (Thomson, 2008).

## **4.0 Metode**

I dette kapitlet presenteres oppgavens metodiske tilnærming. Først posisjoneres oppgaven i et vitenskapsteoretisk perspektiv. Deretter opplyses det om datagenereringsmetoden, utvalget og rekrutteringsprosessen. Til slutt redegjøres det for analyseprosessen, etiske overveielser og tiltak for å ivareta forskningens pålitelighet og gyldighet.

### **4.1 Sosialkonstruktivismen**

Oppgaven er vitenskapsteoretisk posisjonert i sosialkonstruktivismen. Med en slik tilnærming, ser en i et ontologisk perspektiv på virkeligheten som (re)konstruert av mennesket innenfor en sosial kontekst (Bettis & Gregson, 2001; Indahl, 2017). Vi mennesker fortolker verden ulikt, og det vil derfor eksistere flere virkelighetsoppfatninger relative til konteksten de inngår i. Når individet interagerer med samfunnet, innenfor gitte historiske og kulturelle rammer, påvirkes individets subjektive virkelighetsforståelse (Creswell, 2009). Konteksten har betydning for hvordan individet forstår virkeligheten, og virkelighetsforståelsen til individet vil igjen påvirke konteksten det er en del av. En snakker om et kontinuerlig samspill – en gjensidig påvirkning mellom mennesket og samfunnsstrukturene – og språket våres er her en viktig faktor i prosessen med å konstruere og rekonstruere virkeligheten (Indahl, 2017).

I lys av dette, vil kroppsøvfingsfaget sees på som et fenomen som er sosialt konstruert. Vi mennesker gir faget mening. Fortolkninger av hva kroppsøvfingsfaget innebærer, vil være subjektive, kontekstuelle og stadig i endring. En kroppsøvfingslærer vil eksempelvis ha en annen (rekonstruert) forståelse av hva kroppsøvfingsfaget er nå enn for 30 år siden, og forståelsen vil være påvirket av interaksjonen med den sosiale omverdenen (Creswell, 2009). En dynamisk og menneskeskapt virkelighet, impliserer at en må undersøke menneskets fortolkning av virkeligheten for å produsere kunnskap (Jacobsen, 2015). Det er med et slikt epistemologisk utgangspunkt, at en i denne oppgaven er ute etter å generere kunnskap om kroppsøvfingslæreres fortolkninger av elevvurdering i friluftsliv – deres sosialt konstruerte virkelighet.

### **4.2 Det individuelle intervjuet**

Oppgaven benyttet individuelle intervjuer til å produsere kvalitativ data. Datagenereringsmetoden ble valgt på bakgrunn av å være velegnet til å belyse oppgavens problemstilling. Det kvalitative intervjuet ble ansett formålstjenlig ved å legge til rette for en muntlig dialog hvor de deltakende kroppsøvfingslærerne kunne formulere seg fritt, med

nyanserte beskrivelser av sine vurderingspraksiser i friluftsliv, og på den måten kunne bidra til en virkelighetsnær dybdeforståelse av tematikken (Jacobsen, 2015). Den metodiske tilnærming tar utgangspunkt i individets fortolkning av virkeligheten for å generere kunnskap. Det ble derav vektlagt nærhet til respondentene og informasjon i form av ord for å få detaljerte beskrivelser av hvordan respondentene konstruerer denne virkeligheten (Creswell, 2009). Intervjuene var samtidig semistrukturerte, og det ble i den forbindelse utarbeidet en intervjuguide.

#### **4.2.1 Intervjuguide**

Intervjuguiden (vedlegg 2) bestod av åpne, forhåndsstrukturerte spørsmål som dannet utgangspunktet for ulike samtaletemaer i intervjuet. Hensikten med strukturingsgraden var å legge til rette for frihet i respondentenes uttalelser og fleksibilitet i forskerens mulighet til å følge opp interessante utsagn, og samtidig sikre at innholdet i intervjuene berørte sentrale aspekter vedrørende vurdering i friluftsliv som del av kroppsøvingfaget (Jacobsen, 2015; Thagaard, 2018). Temaene og spørsmålene i intervjuguiden ble ikke nødvendigvis gjennomgått i oppsatt rekkefølge. Samtalene i intervjuene tok ulike vendinger og det oppstod ofte naturlige overganger mellom ulike temaer og spørsmål. Rekkefølgen på spørsmålene ble derfor situasjonsavhengig tilpasset underveis i intervjuene. På bakgrunn av respondentenes svar på de forhåndsbestemte spørsmålene, ble det supplert med spontane oppfølgingsspørsmål som hadde en utdypende hensikt og bidro til å videreføre samtalen (Jacobsen, 2015).

Som anbefalt i Dalen (2004), ble det gjennomført et pilotintervju for å teste ut varigheten på intervjuet og hvorvidt spørsmålene i intervjuguiden var forståelige. Prøveintervjuet ble gjennomført med en familievenn av masterstudenten som er utdannet lærer med kroppsøving som hovedfag. Intervjuet tok lengre tid enn forventet, noe som førte til at innholdet i intervjuguiden ble omformulert og redusert. I tillegg var prøveintervjuet en nyttig forberedelse som ga erfaringer i rollen som intervjuer. En fikk gjort seg kjent med lydopptakeren, øvd på å stille oppfølgingsspørsmål og øvd på å være bevisst sitt kroppsspråk. Pilotintervjuet er ikke en del av datamaterialet i oppgaven.

#### **4.2.2 Utvalg**

Det detaljrike datamaterialet som produseres med kvalitativ metode medfører et intensivt undersøkelsesopplegg (Jacobsen, 2015). Hensikten er ikke å undersøke et stort antall

vurderingspraksiser i friluftsliv, men å heller gå i dybden på vurderingsarbeidet til et mindre antall undersøkelsesenheter. Hva som er den optimale utvalgsstørrelsen vil være avhengig av oppgavens formål, i tillegg til tilgjengelig tid og ressurser (Kvale & Brinkmann, 2015). Med tanke på masteroppgavens omfang, ble det i samråd med oppgaveveilederne bestemt at en i denne undersøkelsen skulle ta sikte på å rekruttere 4-6 kroppsøvingslærere. Som Dalen (2004) poengterer, er utvalget i kvalitative undersøkelser avgjørende for kvaliteten på empirien som produseres. Det ble derfor benyttet en formålsorientert utvelgelse, der deltagerne ble strategisk valgt med tanke på å inkludere lærere som besatt relevant informasjon om undersøkelsestemaet og derav kunne bidra til å besvare oppgavens problemstilling (Jacobsen, 2015). For at respondentene skulle kunne beskrive sin vurderingspraksis i friluftsliv, ble det ansett som en forutsetning at kroppsøvingslærerne som skulle intervjues hadde undervist i friluftsliv i kroppsøving over flere år. På den måten kunne de bidra med informasjon om hvordan vurderingsarbeid tilknyttet denne undervisningen praktiseres. Det ble også stilt krav om at deltakerne var formelt utdannede kroppsøvingslærere, og at de underviste i kroppsøving i norsk videregående skole. Det endelige utvalget består av fem kroppsøvingslærere fordelt på tre ulike videregående skoler i Sør-Norge. To lærere arbeider på *skole A*, to på *skole B* og én på *skole C*. Alle de fem lærerne er rekruttert på bakgrunn av å oppfylle inklusjonskriteriene. Videre presenteres en oversikt over lærernes bakgrunn i *Tabell. 1*. Hensikten er å gi leseren et inntrykk av respondentenes yrkes- og friluftslivserfaring. Informasjonen er ment å danne et bakteppe for lærernes uttalelser, og vil trekkes inn i drøftingen som et bidrag til å forstå hvordan deres bakgrunn har formet beskrivelsene av deres vurderingspraksis i friluftsliv.

### **Tabell 1.** Respondentenes bakgrunnsinformasjon

---

**Respondent:** 1

**Utdanning:** Bachelorgrad i idrett + praktisk pedagogisk utdanning (PPU).

**Yrkeserfaring:** Jobbet som kroppsøvingslærer i over 35 år, og jobbet som idrettsfaglærer i omtrent 30 år.

**Friluftslivserfaring:** Underviser i friluftsliv på både kroppsøving og idrettsfag, og uttrykker i den forbindelse å delta på både dagsturer og overnattingsturer som del av friluftslivsundervisningen. Ble introduserte for friluftsliv gjennom foreldrene i barndommen, og gikk da mye skiturer og fotturer i fjellheimen: «Jeg har vært veldig mye i naturen».

---

---

Respondenten forteller videre at kanopadling var en del av innholdet i idrettsutdanningen, og at hen i senere tid har holdt på med kano/kajakkpadling.

**Friluftslivsomfang i kroppsøving:** Har timeplansatt 5-6 dobbelttimer (90 minutter) med 'Naturferdsel' som tema hvert semester. Læreren gir imidlertid uttrykk for at temaet også innebærer uteaktiviteter, hvor aktivitetene kan ha et mer idrettslig preg.

---

**Respondent: 2**

**Utdanning:** Bachelorgrad i idrett, årsstudium i friluftsliv (60 studiepoeng) og praktisk pedagogisk utdanning (PPU).

**Yrkeserfaring:** Jobbet som kroppsøvlingslærer i over 35 år, og jobbet som idrettsfaglærer i over 10 år.

**Friluftslivserfaring:** Underviser i friluftsliv på både kroppsøving og på idrettsfag. Ble introdusert for friluftsliv av sin far i barndommen. Beskriver friluftsliv som en hovedinteresse: «Det er jo det en driver med på fritiden, rett og slett.» Gir da uttrykk for å blant annet sykle mye i fjellet, gå fotturer fra hytte til hytte, padle havkajakk og jakte.

**Friluftslivsomfang i kroppsøving:** Har timeplansatt 4 dobbelttimer (90 minutter) med «Uteaktiviteter & Naturferdsel» som tema hvert semester. Læreren gir da uttrykk for at undervisningsinnholdet i perioden er en blanding av friluftslivsaktiviteter og andre uteaktiviteter.

---

**Respondent: 3**

**Utdanning:** Faglærer idrett og kroppsøving (tilsvarende bachelor), trenerutdanning og tatt deler av et årsstudium i friluftsliv (anslår i underkant av 60 studiepoeng).

**Yrkeserfaring:** Jobbet som kroppsøvlings- og idrettsfaglærer i omtrent 20 år.

**Friluftslivserfaring:** Underviser i friluftsliv i kroppsøving og har en rekke år deltatt som veileder for utvekslingsstudenter som skal oppleve norsk natur. Det innebærer vinterfriluftsliv og overnattinger på fjellet. Beskriver mye laksefiske, sykkelturner og overnattinger utendørs i barndommen. Forteller at hen finner personlig verdi i det å være ute i naturen: «Det har nok bare lagt seg i meg, det å være ute».

**Friluftslivsomfang i kroppsøving:** Har en halv fagdag med naturferdsel/friluftsliv som tema på hvert årstrinn (3-4 klokketimer), i tillegg til en planleggingsøkt (90 minutter) i forkant av fagdagen. Gir også uttrykk for å ha en del uteaktiviteter i undervisningen utenom fagdage, men forteller at disse ikke nødvendigvis er å regne som friluftslivsaktiviteter.

---

---

**Respondent: 4**

**Utdanning:** Mastergrad i idrett med friluftsliv som ett av to fordypningsfag.

**Yrkeserfaring:** Jobbet som kroppsøvlingslærer og/eller idrettsfaglærer i omtrent 25 år.

**Friluftslivserfaring:** Underviser i friluftsliv på både kroppsøving og idrettsfag. Beskriver en oppvekst med nærhet til fjellområder og en far som ofte tok hen med ut på turer i naturen. Var da ute til alle årstider, både på ski og til fots. Forteller at hen har våttkort, og at hen de siste årene kjørt mye randonee og gått mange toppturer: «Jeg har stadig vekk planer om nye turer».

**Friluftslivsomfang i kroppsøving:** Har timeplansatt 5-6 dobbelttimer (90 minutter) med «Naturferdsel» som tema hvert semester. Dette gjelder på vg1, vg2 og vg3. Respondenten gir ikke uttrykk for at disse undervisningsøktene innebærer 'andre utendørsaktiviteter'.

---

**Respondent: 5**

**Utdanning:** Mastergrad i idrett, kroppsøving og friluftslivsfag + praktisk pedagogisk utdanning (PPU)

**Yrkeserfaring:** Jobbet som kroppsøvlingslærer og idrettsfaglærer i omtrent 10 år.

**Friluftslivserfaring:** Underviser i friluftsliv på både kroppsøving og idrettsfag (inkludert friluftsliv som valgfritt programfag), og forteller at hen i den forbindelse deltar på flere overnattingsturer i året. Respondenten gir også uttrykk for å dra på overnattingsturer i naturen på fritiden, og hen har gjennomført deler av våttkortstigen (kurs i kano- eller kajakkpadling). Friluftslivsinteressen knyttes til tiden da respondenten selv var elev i videregående skole og hadde friluftsliv som valgfritt programfag: «Interessen kom med videregående. Jeg fant jo ut hvordan det kunne være å overleve der ute, og da var det litt lettere å dra ut selv også. Man fikk litt sånn 'Oi, det er ikke bare strev å være ute. Ute, det er jo fint!'»

**Friluftslivsomfang i kroppsøving:** Har tre halve fagdager (3-4 klokketimer), som respondenten kaller «friluftslivsdager», på hvert årstrinn i den videregående opplæringen. I tillegg gjennomføres det ofte planleggingsøkter i forkant av fagdagene. Respondenten gir samtidig uttrykk for at hen kan supplere med enkeltøkter i friluftsliv, men at hen ser an og tar hensyn til elevenes interesser og ønsker for undervisningen.

---

### 4.2.3 Rekrutteringsprosessen

Rekrutteringen av respondenter ble basert på nettverket til oppgavens veiledere. Det ble opprettet kontakt via e-post med avdelingsledere på tre videregående skoler i Sør-Norge. På



bakgrunn av inklusjonskriteriene, foreslo avdelingslederne ved de respektive skolene ulike kroppsøvingslærere som kunne være aktuelle respondenter for oppgaven. Deretter ble det sendt en forespørsel om deltakelse til seks foreslåtte lærere. Med lærerstreik tett opp mot rekrutteringstidspunktet og en ellers hektisk lærerhverdag, var det knyttet spenning til rekrutteringen. Responsen var imidlertid oppløftende. Fem av de seks forespurte kroppsøvingslærerne var villige til å stille til intervju. Disse fem utgjør utvalget beskrevet i kapittel 4.2.2.

#### **4.2.4 Gjennomføring av intervjuene**

Intervjuene ble gjennomført individuelt med hver respondent. Det foregikk fysisk på den enkelte lærers skole, hvor en satt isolert og uforstyrret på et grupperom/møterom. Det ble tatt lydopptak av intervjuene ved hjelp av en diktafon utlånt fra Universitetet i Agder. Før lydopptakeren ble startet og intervjuene offisielt igangsatt, signerte hver respondent fysisk på et samtykkeskjema som inneholdt informasjon om masterprosjektet og deres rettigheter som deltagere. Intervjuene startet med generelle introduksjonsspørsmål om lærernes bakgrunn. Dette var for å få informasjon om lærernes historiske og kulturelle kontekst (Creswell, 2009), og ble valgt som en innledende fase i intervjuene for å få i gang samtalen med spørsmål som anses relativt enkle å besvare. Oppstarten var også ment til å bygge en viss relasjon og et tillitsforhold til respondentene, ettersom en god oppstart og grad av tillitt kan påvirke kvaliteten på datamaterialet (Jacobsen, 2015; Kvale & Brinkmann, 2015). Under intervjuene ble det tilstrebet å innta en aktivt lyttende posisjon som forsker, hvor en fokuserte på å stille oppfølgings spørsmål og anerkjenne uttalelser, mens respondentene fikk tid til å tenke og uttrykke seg (Dalen, 2004; Jacobsen, 2015; Smith & Sparkes, 2019). Intervjuene varte omtrent 90 minutter og ble gjennomført innenfor et tidsrom på fire uker. I informasjonsskrivet utstedt til lærerne, ble det anslått at intervjuet ville vare omtrent 1 klokke. Tre av intervjuene forholdt seg rundt denne tidsrammen (1:01, 1:04 og 1:11), mens to intervjuer gikk betydelig over tidsestimaten (1:36 og 2:00). Dette skyldtes at de to lærerne hadde tid til rådighet, mye på hjertet og egenvillig ønsket å bli sittende utover tidsrammen på 60 minutter. Alle intervjuene ble gjennomført innenfor et tidsrom på fire uker.

## **4.3 Bearbeiding og analyse av datamaterialet**

### **4.3.1 Transkripsjon**

I etterkant av intervjuene ble lydopptakene fortløpende transkribert. Det vil si at opptakene av respondentenes muntlige uttalelser ble omgjort til skriftspråk, noe som er en forutsetning for å analysere datamaterialet (Braun & Clarke, 2006; Kvale & Brinkmann, 2015). Alle intervjuene ble selvstendig transkribert av masterstudenten. Dette anses å være fordelaktig ettersom forskeren kan gjøre seg kjent med datamaterialet og ta med seg en bedre forståelse videre inn i analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006; Smith & Sparkes, 2019). Som anbefalt i Kvale og Brinkmann (2015), ble det etablert felles retningslinjer for transkripsjonene. Det ble tatt utgangspunkt i en ortografisk tilnærming hvor intervjuene ble gjengitt ordrett etter respondentenes verbale utsagn (Braun & Clarke, 2006; Smith & Sparkes, 2019). Intensjonen var å bevare meningen i respondentenes beskrivelser på en hensiktsmessig måte, og derav kunne analysere intervjuene på likt grunnlag. Alle intervjuene ble nedskrevet på bokmål og dialektforskjeller ble forsøkt utjevnet for å ivareta konfidensialiteten til respondentene. Det ferdig transkriberte materialet utgjorde til sammen i overkant av 65.000 ord fordelt på 114 sider.

### **4.3.2 Tematisk analyse**

For å analysere datamaterialet fra intervjuene, har det blitt utført en tematisk analyse med utgangspunkt i 6-trinnsmodellen som først ble presentert i Braun og Clarke (2006). Analysemetoden ble valgt på bakgrunn av å bli ansett både gjennomførbar og passende for denne masteroppgaven. Analysen bidro til å organisere datamaterialet fra intervjuene, belyse og tolke mønstre i lærernes beskrivelser og generere aktuelle temaer for oppgavens problemstilling. Samtidig er den tematiske analysen fleksibel i den forstand at den ikke forutsetter et bestemt teoretisk rammeverk og kan gjennomføres på ulike måter. Analysemetoden er derfor kompatibel med ulike kvalitative undersøkelser, og skrives samtidig å være velegnet for uerfarne forskere (Braun & Clarke, 2006, 2023).

Med ulike innfallsvinkler til analysen, ble det tatt utgangspunkt i det Braun & Clarke (2021) benevner som en reflektiv tematisk analyse. I tråd med oppgavens sosialkonstruktivistiske vitenskapssyn, er tilnærmingen utelukkende posisjonert i det kvalitative paradigmet. En distanserer seg da fra positivistiske innflytelser, og anerkjenner subjektiviteten til forskeren i analyseprosessen ettersom kunnskap om virkeligheten er noe som anses å bli skapt og ikke oppdaget. Med en reflektiv tematisk analyse, unngår en å danne temaer på bakgrunn av teori

og litteratur på et tidlig tidspunkt i analyseprosessen (før kodingen), for deretter å analysere datamaterialet innenfor rammene av de forhåndsstrukturerte temaene (Braun & Clarke, 2021). Dette er også forenlig med oppgavens vitenskapsteoretiske perspektiv, hvor virkelighetssynet er kontekstuellet og noe som er i endring (rekonstrueres) (Indahl, 2017). Det var ønskelig å generere datanære temaer som gjenspeiler respondentenes særegne beskrivelser av deres vurderingspraksis i friluftsliv, og en unngikk derfor å sette rammer for hvilke temaer som ble produsert i analysen. Som Braun & Clarke (2021) påpeker, foregår imidlertid ikke produksjonen av temaer i et teoretisk vakuum. Den tematiske analysen er en fortolkningsprosess, og forskerens sosiale og kulturelle bakgrunn er med på å forme hva en finner interessant og hvordan en tolker datamaterialet (Braun & Clarke, 2021). En har dermed hatt med seg en forforståelse, blant annet preget av interaksjonen med oppgavens teoretiske rammeverk og tidligere forskning, inn i analyseprosessen – selv om en ikke aktivt har forankret temautviklingen i et bestemt rammeverk. Med et slikt utgangspunkt, vil det videre redegjøres for hvordan det ble arbeidet i de seks ulike fasene av analyseprosessen.

Som foreskrevet av Braun & Clarke (2006), handlet den 1) fasen om å gjøre seg kjent med datamaterialet. Dette arbeidet startet allerede under transkriberingen av intervjuene, noe som var en tidkrevende prosess, men samtidig et godt bidrag til å få en innledende oversikt over respondentenes uttalelser. Deretter fulgte gjennomlesning av det skriftlige materialet, før en beveget seg over til fase 2) hvor utdrag fra datamaterialet ble kodet i ulike enhetskategorier (Braun & Clarke, 2006). Programvaren Nvivo 12 ble i den forbindelse nedlastet og benyttet i analyseprosessen. Alle transkripsjonene ble i denne fasen systematisk gjennomgått, og respondentenes beskrivelser ble organisert etter deres språklige innhold (Braun & Clarke, 2021). Kodingsprosessen resulterte i 128 ulike koder. Eksempler på slike koder som ble utformet er: «bål i undervisningen», «ønsker ikke å gi karakterer», «benytter egenvurdering», «vektlegger naturopplevelser» og «krav om deltakelse i friluftsliv». I fase 3) ble det videre arbeidet med å analysere sammenhenger mellom kodene og generere potensielle temaer som kunne bidra til å belyse oppgavens problemstilling. Braun & Clarke (2006) sitt råd om å benytte seg av visuelle hjelpemidler ble da tatt i bruk. Alle kodene ble printet ut i papirform, og mens en leste gjennom innholdet i de ulike kodene, ble det markert med markeringstusjer i ulike farger for å illustrere hvilke koder som kunne kobles til hverandre og danne temaer. Det ble omsider utarbeidet 3 mulige hovedtemaer: «Underveisvurdering i friluftsliv», «Karaktervurdering i friluftsliv» og «Vurderingsgrunnlag i friluftsliv». Disse temaene ble videreført til neste fase.

I fase 4) begynte en å gjennomgå temaene for å videreutvikle dem (Braun & Clarke, 2006). Det ble under dette arbeidet innsett at temaet «Underveisvurdering i friluftsliv» delvis overlappet med temaet «Karaktervurdering i friluftsliv», i tillegg til at temaene som var blitt generert virket å ha likhetstrekk med det Braun & Clarke (2023) referer til som «topic summary themes» (s. 3). Som det skrives, ønsker en å unngå slike temaer i en refleksiv tematisk analyse. De kan gjenkjennes ved at de kunne blitt forutsett i forkant av analysen og/eller dersom temaer i stor grad oppsummerer og ligner et spørsmål fra intervjuguiden (Braun & Clarke, 2023). Det ble da gjort relativt omfattende endringer i et forsøk på å gjøre temaene mindre overlappende og mer komplekse. Dette medførte at det blant annet ble dannet et helt nytt tema, mens andre temaer/undertemaer ble oppløst og slått sammen. Temaet «Karaktervurdering i friluftsliv» ble eksempelvis brutt opp, og innholdet ble fordelt i to ulike hovedtemaer. I arbeidet med å tilføre temaene et mer mangfoldig innhold, gikk en samtidig tilbake til kodingsprosessen for å sjekke om en kunne kode nytt materiale. Denne fasen resulterte i at det ble videreutviklet tre overordnede temaer, som alle hadde to tilhørende undertemaer hver. De videreutviklede temaene opplevdes å i større grad inneholde mer dybde og et bredere mangfold av fasetter, som ikke nødvendigvis virket beslektede ved første øyekast, men som dreide seg rundt en felles mening (Braun & Clarke, 2023). En tok dermed et tilbakeblikk på det kodede datamaterialet for å sjekke om det var i tråd med de nye temaene, før en beveget seg over til fase 5) hvor det ble arbeidet med å definere innholdet i de ulike temaene og tildele dem passende navn (Braun & Clarke, 2006). Alle hovedtemaene og undertemaene ble tildelt navn på bakgrunn av uttalelser fra respondentene, men disse utdragene er ikke nødvendigvis gjengitt ordrett eller i sin fulle helhet. Uttalelsene ble ansett å fange essensen av det respektive temaets innhold. Videre følger en oversikt i *Tabell 2.* over de endelige temaene som ble generert i analyseprosessen:

**Tabell 2.** Oversikt over hovedtemaer og undertemaer.

Hovedtemaer	Undertemaer
«Det er en prosess som foregår over tid»	1. «Kroppsøving må ikke bli matematikk» 2. «Fagdager gir tid til prosessen»
«Friluftsliv skal ha lik verdi som andre ting»	1. «En tredeling basert på kjerneelementene» 2. «Minimum deltagelse på 2/3 fagdager, eller så får de IV»
«Elevene skal gjennomføre friluftslivsaktiviteter, ikke mestre dem»	1. «En elev som ikke har de beste ferdighetene kan få toppkarakter likevel» 2. «Praktisere og gjennomføre, det setter større krav til innsats»

Det første temaet, «Det er en prosess som foregår over tid», dreier seg om respondentenes vurderingsarbeid underveis i friluftslivsundervisningen. Innholdet omhandler formativt vurderingsarbeid, lærernes tanker om å gi elevene egne karakterer i friluftsliv og hvordan fagdager i friluftsliv beskrives å påvirke elevenes læringsprosess og lærernes vurderingspraksis i friluftsliv. Essensen av det andre temaet, «Friluftsliv skal ha lik verdi som andre ting», er at respondentene gir uttrykk for å anse friluftsliv som en sentral del av kroppsøvingsfaget. Det tematiske innholdet omhandler derfor vurderingsarbeid som gjelder friluftsliv i det større bildet, og retter seg spesifikt inn mot hvordan lærerne beskriver å vektlegge elevenes friluftslivskompetanse ved halvårs- og standpunktvurdering i faget. Det siste temaet, «Elevene skal gjennomføre friluftslivsaktiviteter, ikke mestre dem», inneholder respondentenes perspektiver på hva som er formålet med friluftslivsundervisningen i kroppsøvingsfaget, hva elevene skal lære gjennom friluftslivsundervisningen og hva som er verdifull friluftslivskompetanse ved fastsetting av halvårs- og standpunktkarakterer. Disse temaene ble til sammen ansett å belyse ulike, interessante aspekter ved respondentenes vurderingspraksis i friluftsliv, og dermed egne seg til å besvare oppgavens problemstilling. Den 6) og avsluttende fasen handlet om å ferdigstille analysen ved å formidle historien som datamaterialet i de ulike temaene forteller (Braun & Clarke, 2006). Denne historien, med utdrag fra respondentenes uttalelser, presenteres i kapittel 5.0.

#### 4.4 Pålitelighet og gyldighet

Ettersom metodiske valg er med på å påvirke kvaliteten på datamaterialet i masteroppgaven (Jacobsen, 2015), redegjøres det for hvordan en har forsøkt å ivareta forskningens pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet). Metodiske styrker og svakheter drøftes imidlertid i kapittel 6.2, og en vil da gå nærmere inn på hvordan de metodiske valgene kan tenkes å ha påvirket kvaliteten på datamaterialet.

Når en vurderer påliteligheten til kvalitativ forskning, stiller en spørsmål ved hvorvidt resultatene er forårsaket av stimuli fra ulike faktorer i undersøkelsen. Er oppgavens funn til å stole på? Forskeren kan i seg selv være med på å påvirke respondentenes uttalelser, og det er derfor blitt tilstrebet å stille åpne spørsmål under intervjuene for å ikke legge ord i munnen på respondentene (Jacobsen, 2015). Gjennomføringen av pilotintervjuet i forkant av datainnsamlingen ga samtidig betydningsfull erfaring i rollen som intervjuer. En fikk øvd på å stille åpne spørsmål og det å være bevisst sitt kroppsspråk, noe som betraktes å være fordelaktig med tanke på at intervjueren var en masterstudent med snever erfaring i forskningsrollen. Enn videre, ble intervjuene gjennomført fysisk, ansikt til ansikt, på skolene som respondentene arbeider ved. Datainnsamlingen foregikk dermed i en naturlig kontekst i lys av oppgavens tematikk, og i et kjent og trygt miljø for deltakerne. Dette beskriver Jacobsen (2015) som fordelaktig for åpenheten og tilliten mellom partene i undersøkelsen. I tillegg er det blitt benyttet en diktafon til å ta lydopptak av intervjuene. Gjengivelsen av respondentenes uttalelser avhenger på den måten ikke av menneskelig hukommelse, noe som er avgjørende for påliteligheten og kvaliteten på datamaterialet (Jacobsen, 2015; Thagaard, 2018). Intervjuene ble videre transkribert ordrett for å bevare meningen i respondentenes uttalelser gjennom forskerens fortolkningsprosess (Braun & Clarke, 2006; Smith & Sparkes, 2019). For å fremme kvalitet i analyseprosessen, ble datamaterialet forsøkt analysert i henhold til Braun & Clarke (2006) sin 6-trinnsmodell for tematisk analyse. Svakheter ved analysen vil drøftes mot slutten av oppgaven. En har samtidig prøvd å være transparent i metodekapittelet ved å informere om undersøkelsesopplegget og hvordan oppgavens funn har blitt generert, ettersom åpenhet rundt metodiske valg er sentralt for å kunne vurdere kvaliteten på forskningsresultatene (Jacobsen, 2015). I tillegg erkjennes det at en selv har hatt med seg en sosialt og kulturelt betinget forforståelse inn i forskningsprosessen.

Når en snakker om gyldighet, deles det inn i intern- og ekstern gyldighet. Den interne gyldigheten handler om hvorvidt en har fått tak i valide funn som har relevans for det en faktisk

ønsker å undersøke. Er forskningsresultatene gyldige med tanke på oppgavens problemstilling? Det å få tak i de rette informasjonskildene er avgjørende for gyldigheten på datamaterialet som samles inn (Jacobsen, 2015). For å generere den informasjonen som en var ute etter i denne oppgaven, var en avhengig av å inkludere lærere som hadde betydelig erfaring med friluftslivsundervisning i faget og kunne beskrive sin vurderingspraksis tilhørende denne undervisningen. Det ble derfor fastsatt inklusjonskriterier og gjennomført en strategisk utvelgelse hvor avdelingsledere, som ble ansett å ha god kjennskap til kroppsøvlingslærerne på de respektive skolene, bistod med å foreslå aktuelle deltakere som kunne bidra til å belyse oppgavens problemstilling. Jacobsen (2015) konstaterer i tillegg at undersøkelsesopplegget er sentralt for gyldigheten på forskningsresultatene. For å innhente nyanserte og virkelighetsnære beskrivelser av respondentenes vurderingspraksis i friluftsliv, ble det derfor benyttet individuelle intervjuer. Datagenereringsmetoden ble valgt fremfor gruppeintervjuer for å få frem og gi plass til den enkelte lærers beskrivelser. Det kan tenkes at gruppeintervjuer kunne skapt en kontekst hvor respondenter unnlot å dele visse aspekter ved sin vurderingspraksis i frykt for at det ble sett på som galt av kollegiet. Intervjuene var i tillegg semistrukturerte, noe som var med på å gi innholdet retning. En fikk da lagt til rette for at det ble generert relevant informasjon for problemstillingen, samtidig som lærerne hadde frihet i sine uttalelser (Jacobsen, 2015; Thagaard, 2018). Ekstern gyldighet, handler på den andre siden om hvorvidt forskningsresultatene kan generaliseres. Er oppgavens funn gjeldende for andre kroppsøvlingslærere? Slik generalisering er utfordrende i kvalitative undersøkelser hvor en har et begrenset utvalg (Jacobsen, 2015). Hensikten med masteroppgaven er å gå i dybden på vurderingspraksisen til et mindre antall, strategisk utvalgte kroppsøvlingslærere. Beskrivelsene anses samtidig å være (re)konstruert innenfor deres sosiale og kulturelle kontekst (Indahl, 2017). Med ulike fortolkninger av virkeligheten i kontinuerlig endring (Creswell, 2009), vil det derav være problematisk å påstå at oppgavens funn er gjeldende for andre enn de individene som undersøkes. En er ikke opptatt av å oppdage én objektiv virkelighet, men å generere en dypere forståelse av kroppsøvlingslærernes kontekstuelle virkelighetsoppfatninger (Tuli, 2010). Det har derfor blitt lagt vekt på å ivareta påliteligheten og den indre gyldigheten til oppgavens funn, fremfor det å styrke den eksterne gyldigheten med formål om overførbarhet.

#### **4.5 Forskningsetiske overveielser**

Forskningsrollen medfører en plikt til å betrakte hvilke konsekvenser forskningen kan ha for

deltakerne som berøres av undersøkelsen, og Jacobsen trekker fram tre sentrale forskningsetiske aspekter som i den forbindelse skal overveies: «informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt» (2015, s. 47). For å ivareta kravet om informert samtykke, har respondentene i denne oppgaven mottatt et samtykkeskjema der de skriftlig har blitt informert om oppgavens formål, hva deltakelsen i prosjektet vil innebære, deres rettigheter som deltakere og hvordan opplysninger behandles (vedlegg 1). Respondentene signerte på at informasjonen om prosjektet var mottatt og forstått før intervjuene ble gjennomført. Deltagelsen var frivillig, og lærerne ble ansett å være kompetente til å ta selvstendige valg om deltakelse der de var innforstått med hva samtykket innebærer. I tillegg er de informert om sin rett til å trekke deltakelsen om ønskelig. Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) og Forskningsetisk komite for Fakultetet for helse- og idrettsvitenskap (FEK).

For å ivareta respondentenes krav til privatliv, ble det tatt en vurdering på sensitivitetsgraden til innholdet i intervjuene. Informasjonen som ble samlet inn er i stor grad knyttet til respondentenes yrke, den offentlige sfære, og regnes derfor ikke som følsomme opplysninger (Jacobsen, 2015). Det har imidlertid blitt innhentet alminnelige kategorier av personopplysninger som lærernes navn, alder og yrkesbakgrunn, i tillegg til at det ble tatt lydopptak av intervjuene. Slike opplysninger kan komme på avveie og/eller føre til at deltakerne identifiseres i datamaterialet. Risikoen for at deltakerne kan gjenkjennes i resultatene øker samtidig ved små utvalg (Jacobsen, 2015). Det har derfor blitt satt inn tiltak for å sikre respondentenes konfidensialitet.

Først og fremst blir respondentenes kjønn, alder og autentiske navn tilbakeholdt i oppgaven. Ettersom oppgaven ikke har søkelys på kjønns- eller aldersforskjeller, og med et lite utvalg på fem personer – hvor det informeres om deres utdanning, friluftslivserfaring og yrkesbakgrunn – vurderes det dit hen at lærernes kjønn og alder er unødvendig informasjon som kan true konfidensialiteten. I stedet for å tildele fiktive navn i samsvar med deres kjønn, har lærerne derfor fått nummererte pseudonymer som Respondent 1 og Respondent 2. I tillegg presenteres lærernes yrkesbakgrunn anslagsvis (e.g. over 20 års erfaring som kroppsøvlingslærer istedenfor 24), noe som for øvrig anses å kunne fungere som en indikator på alder. Dialektforskjeller er forsøkt utjevnet i det skriftlige datamaterialet, og navn på skolene og stedsnavn som kan knyttes til skolenes beliggenhet ble kodet/fjernet i transkripsjonene. For at opplysninger ikke skal komme på avveie, oppbevares og behandles lydopptak og transkripsjoner av intervjuene på en



passordbeskyttet datamaskin, og vil bli slettet ved prosjektslutt. Det er kun masterstudent og oppgaveveiledere som har hatt tilgang til datamaterialet.

Det at intervjuene transkriberes ordrett, er en etisk styrke med tanke på deltakernes krav om å bli korrekt gjengitt. Oppgavens funn er dermed presentert på bakgrunn av deres ordrette uttalelser, men det har samtidig blitt fortolket og satt i en sammenheng av masterstudenten. Det har derfor vært sentralt å være bevisst på å bevare meningen i lærernes uttalelser ved å presentere utsagn innenfor konteksten de ble uttrykt (Jacobsen, 2015).

## 5.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres funn fra analysen. Formålet med oppgaven er å få økt kunnskap om vurdering i friluftsliv ved å undersøke hvordan kroppsøvingslærere beskriver sin vurderingspraksis i friluftsliv som del av kroppsøvingsfaget. Analyseprosessen genererte tre overordnede temaer som videre er strukturert i to undertemaer hver.

### 5.1 «Det er en prosess som foregår over tid»

Temaet handler om respondentenes vurderingsarbeid underveis i friluftslivsundervisningen, lærernes tanker om å gi elevene egne karakterer i friluftsliv og hvordan fagdager i friluftsliv beskrives å påvirke elevenes læringsprosess og lærernes vurderingspraksis.

#### 5.1.1 «Kroppsøving må ikke bli matematikk»

Flere respondenter forteller at de er opptatt av at friluftslivsundervisningen skal være en øvingsarena med et nedtonet fokus på summativ vurdering. Respondent 3 uttrykker i den forbindelse et ønske om å legge til rette for læring og utvikling i friluftsliv ved å gi elevene tid og rom til å prøve og feile, uten at de skal frykte for at det går utover kroppsøvingskaracteren deres:

*Man må ha en god dialog med elevene sånn at de forstår at det her er en prosess som foregår over tid. Fordi at du har en dårlig tirsdag, så er ikke karakteren 6 borte. Har du to dårlige tirsdager, så er den heller ikke borte. Det er en prosess som foregår over tid. (...) Jeg liker å jobbe med den prosessen. Jeg er redd for å drepe noe av prosessen hvis jeg hele tiden skal måle det de gjør. (...) Ved å si 'prøv litt bedre, bedre hell neste gang' også gir jeg en firer, så har jeg på en måte drept litt av all den tiden hvor vi ber dem om å prøve og feile. Den har vi kanskje drept fordi de får en vurdering som sier at 'du får bare fire'.*

*(Respondent 3)*

Det viktigste uttrykkes å være at elevene får muligheten til å lære og utvikle seg, og hen er derfor tydelig på at elevene ikke skal føle at de blir testet under friluftslivsundervisningen: «Det er iallfall enormt viktig for oss at vi gir dem den potensielle muligheten til å lære noe og få noe med seg. Ikke føle at det er et ubehag, som å sitte til en prøve.» (Respondent 3). Som læreren påpeker videre, er hen opptatt av at vurderingsarbeidet i kroppsøving ikke skal ligne

matematikk: «Vi prøver ikke å snakke om den skarpe linjen. Det er ikke matematikk. Kroppsøving må ikke bli matematikk.» (Respondent 3). Med dette mener læreren at hen forsøker å unngå det å kontinuerlig vurdere måloppnåelsen til elevene i diverse friluftslivsaktiviteter, og videre summere disse inntrykkene til en overordnet karakter i friluftsliv. Hen gir uttrykk for å senke skuldrene med tanke på karaktersetting, og tilstreber å gi elevene tid og rom til læringsprosessen.

Det store flertallet av lærerne forteller at de bevisst ikke ønsker å gi elevene egne karakterer i friluftsliv underveis i semesteret. Respondent 1 opplever at karakterer ikke hører hjemme i friluftslivsundervisningen: «Jeg føler at friluftsliv på en måte er litt sånn fristed også. Altså, det er noe som skal være litt uten press og uten fokus på karakterer». Videre uttrykker Respondent 4 at: «Det er nok karakterjag, og det er ingenting i den nye læreplanen som sier at du skal gjøre det heller.» Respondenten tilføyer at elevene tenkes å kunne føle seg mindre overvåket ved at de ikke får egne karakterer på det de gjør i friluftslivsundervisningen. Elevene sies da kunne slappe mer av og få en mer naturlig inngang til naturen. Dersom en derimot gir elevene delkarakter i friluftsliv, virker hen å tenke at det vil kunne overskygge naturgleden og de gode naturopplevelsene som de forhåpentligvis sitter igjen med etter undervisningen:

*Det at elevene føler at de blir vurdert når de er på tur, det tror jeg tar vekk litt av den der gleden ved å være ute, det fokuset på å faktisk oppleve noe. (...) Så jeg ønsker å ta ned litt den der følelsen av å bli testet hele tiden, for den tror jeg kan være litt drepende for det som vi snakket om i stad, denne interessen for å faktisk bruke naturen.*

*(Respondent 4)*

Det er kun Respondent 5 som forteller at hen gir elevene egne karakterer i friluftsliv underveis i semesteret. Respondenten blir spurt om hva som er grunnen til at hen velger å gi karakter, og svarer da at hen ikke har reflektert så mye over det, men at det hovedsakelig er en del av vurderingskulturen blant kroppsøvingslærerne på skolen. I tillegg opplever respondenten at spesielt avgangselever ønsker å få karakterer i friluftsliv for å få en bedre oversikt over hvordan de karaktermessig ligger an i kroppsøvingsfaget:

*Det har jeg ikke reflektert så mye over. (...) Jeg tror det bare er litt kultur her. Sånn er det, vi setter i stor grad tallkarakterer. (...) Punkt 2: avgangsklasser setter nok pris på det, for det skaper forutsigbarhet. 'Jeg skal ha det snittet og da må jeg jobbe meg til den*

*karakteren i det faget, og da vil jeg vite karaktermessig'. Hvis en satser på en firer i det faget og får vite at en er på middels måloppnåelse, så er det litt mer usikkert. 'Er jeg i henhold til min målsetning da eller ikke?' Så jeg tror egentlig bare det er de to tingene.*

*(Respondent 5)*

Sammen med karakterene i friluftsliv, meddeler Respondent 5 at hen også gir skriftlige tilbakemeldinger til elevene. De fire andre lærerne forteller at de også gir elevene skriftlige tilbakemeldinger i tiknytning til friluftslivsundervisningen, men da uten karakter. Respondent 1 beskriver dette som mer hensiktsmessig:

*Sånn som når jeg fikk de refleksjonene etter dagsturen, så var alle så positive. De syntes at det var en kjempefin tur og at det var så koselig med hele klassen. Å da skulle satt en karakter, '4, dårlig bekledding', det hadde vært litt kjedelig. Da er det bedre å skrive det, ikke sant, 'Du kunne gjerne ha hatt bedre sko'.*

*(Respondent 1)*

Respondenten virker å mene at det å gi tilbakemelding uten karakter er fordelaktig ved at det kan bidra til elevenes fremgang og samtidig forhindre at karakteren blir ødeleggende for deres turopplevelser. Om tilbakemeldingene er med eller uten karakter, så er det uansett noe samtlige respondenter fremstiller som sentralt i deres vurderingspraksis i friluftsliv: «Det prøver jeg å være nøye på, at alle får tilbakemeldinger.» (Respondent 1). Kroppsøvingsfagets egenart, trekkes av Respondent 5 fram som en styrke når det kommer til å følge opp elevene med muntlige tilbakemeldinger underveis i undervisningsøktene:

*«Det er jo det jeg synes er fordelene med praktiske fag, at de får masse underveisvurdering underveis i øktene i form av muntlige tilbakemeldinger. (...) Når vi har fotball, så får de veiledning der. Når vi er på tur, så får vi får de veiledning der.*

*(Respondent 5)*

Som en del av veiledningsarbeidet i friluftsliv, er Respondent 3 opptatt av å hjelpe elevene med å forstå kompetansemålene i læreplanen og hvilke krav det stilles til dem:

*Jeg er stadig vekk i en prosess med å prøve å spørre elevene: 'Hva betyr det å utforske? Hva betyr det å faktisk gjennomføre?', så har vi en verdidiskusjon omkring*

*gjennomføring. Så kan de finne tolkningen, hva det står på Udir. De har laget verbbeskrivelser der, men jeg spør likevel om det, 'Hvordan opplever du det?'*

*(Respondent 3)*

Respondentene gir også uttrykk for at de integrerer egenvurderinger og/eller refleksjonsnotater i vurderingsarbeidet for å gi elevene muligheten til å reflektere over perioder med friluftslivstematikk: «Når jeg er ferdig med friluftsliv så kjører jeg alltid en sånn egenvurdering: hva har de lært, hva sitter de igjen med, og hva vil de gjøre annerledes neste gang.» (Respondent 2). Respondent 4 gir spesielt uttrykk for å ha god erfaring med refleksjonsnotater og egenvurdering i friluftsliv. Hen opplever at elevenes refleksjoner er et godt utgangspunkt for veiledningssamtaler, og at det er med på å gi retning for den videre læringen til elevene. Hen trekker derfor fram det å integrere egenvurderinger i friluftsliv, gjerne ved slutten av perioden, som et godt tips til andre kroppsøvingslærere.

### **5.1.2 «Fagdager gir tid til prosessen»**

Fire av respondentene meddeler at de, i form av heldags- eller halvdagsopplegg, gjennomfører det de kaller for fagdager i friluftsliv. I perioder hvor friluftsliv er tema i kroppsøvingen, forteller flere av lærerne at undervisningstimene som ville strekt seg over flere uker da slås sammen til en sammenhengene seanse. På skolen til Respondent 5 løses koordineringen på et litt annet vis:

*Vi ble enige om at vi kan avsette noen timer sånn at vi får en halv dag, for det er noen timer som utgår uansett – jeg skal på kurs, eller sånne typer ting. Da telles det bare opp. Det er jo fordelene med Visma også, at man kan flytte på timer. Og da bare flyttes det til elevenes fordel. Da er det heldags- eller halvdagsopplegg. Så når vi gikk gjennom læreplanen, kjerneelementene og læreplanmålene for hvert år, så ble det naturlig å ta sikte på tre halvdagsopplegg. Da kan vi skape en god variasjon gjennom tre år. Så det var liksom tanken bak det.*

*(Respondent 5)*

Det er kun Respondent 2 som forteller at hen ikke har fagdager i friluftsliv som en del av kroppsøvingsundervisningen. Læreren begrunner dette med at det ikke har vært rom for å gjennomføre fagdager i en tid med pandemi og lærerstreik, men gir uttrykk for at hen kunne ønske seg lengre undervisningsøkter i friluftsliv. I henhold til de andre lærernes erfaringer med

fagdage, virker det å være et fornuftig ønske. De fire lærerne som anvender fagdager, beskriver det nemlig som en mer hensiktsmessig måte å gjennomføre friluftslivsundervisningen på: «Jeg synes det er mye bedre når du kan ha fagdager. Mye bedre! Så jeg synes egentlig alt friluftsliv nesten skulle vært fagdager.» (Respondent 1). Respondent 3 trekker fram tidsfaktoren i fagdage som en vesentlig fordel ettersom de utvidede undervisningsøktene oppleves å gi mer tid til læringsprosessen: «Vi var så heldige at skolen sa ‘okey, naturferdsel, halv fagdag’, så får vi den der sammenhengen som gjør at vi har tid til prosessen.» Som Respondent 3 videre påpeker, skal tiden være en positiv faktor i en optimal læringsprosess:

*Det går hele tiden tilbake til vår prosess. For meg er det, hvis det skal være en ordentlig prosess, så skal tiden være en faktor som er positiv. Så derfor føler jeg at du har større sjanse for å få den samtalen hvor elevene kan rette på ting deretter. Det kan du også godt hvis du driver med volleyball og jobber med teknikk, men her får du bedre tid til å være sammen med dem og se prosessen. (...) Her har vi tid til å vandre litt rundt og være en del av prosessen. Det liker jeg iallfall helt klart mye bedre. Jeg tror det har en større verdi. Jeg er glad for at skolen har gitt plass til en halv fagdag med naturferdsel.*

*(Respondent 3)*

Med halvdags- og heldagsopplegg istedenfor ordinære dobbelttimer, gir også flere av de andre respondentene uttrykk for at tidsfaktoren går fra å være læringshemmende til læringsfremmende:

*Det blir mer helhetlig, også blir det litt mer ordentlig. Det blir ikke et sånt jag, ‘okey, nå må du gjøre deg ferdig fordi at nå er klokka der’. (...) Jeg tenker at læringen blir bedre for elevene. Flere får på en måte øvd mer da, i den grad en kan si det.*

*(Respondent 4)*

*Det skaper en kontinuitet også får jeg tid til å se elevene, kontra en enkeltøkt. Da rekker du å sette i gang, og i det man liksom har fått sett at de har kommet inn i det så ‘ja, nå er vi ferdige’. Så det er om å gjøre at de får tid til å prøve også. Skal du fyre et bål og har 20 minutter på deg, da er det kanskje høye skuldre også kjenner man litt sann mislykkethet hvis man ikke får det til, men har du en halv dag så har du tiden. (...) Ikke sant, du har tiden til å gå inn og veilede. Det hadde du ikke før hvis du bare hadde en enkeltøkt.*

(Respondent 5)

Respondentenes uttalelser illustrerer at de som følge av fagdage opplever mindre tidspress i friluftslivsundervisningen. Dette uttrykkes å gi elevene mer tid til øvingsprosessen, og lærerne forteller at de i økt grad får tid til å veilede og følge opp elevenes faglige utvikling. En annen verdifull konsekvens av fagdage og de forbedrede mulighetene til å følge opp elevene underveis i undervisningen, nevnes å være at det kan ha positiv innvirkning på elevenes grad av måloppnåelse i friluftsliv. Elevene beskrives å få, gjennom den kontinuerlige oppfølgingen og de lengre øktene, et bedre utgangspunkt for å øve og utvikle seg, noe som tenkes å kunne gagne halvårs- og standpunkt karakterene deres i faget: «Det påvirker læringen, og da tror jeg kanskje i neste omgang at det påvirker vurderingen også.» (Respondent 4). I tillegg opplever Respondent 5 at hen selv får mer tid til å skape et godt inntrykk av elevenes måloppnåelse med tanke på karaktersetning:

*Før hadde vi kanskje noen sånne enkeltøkter pluss en litt lengre tur, men da var det vanskelig. Mer av vurdering besto på en måte av det ene opplegget da, og hvis ikke du fikk sett alle der, så var det vanskelig å sette karakterer. Sånn som det er nå, så synes jeg det er litt lettere, litt mer kontinuitet, du får sett de litt mer, litt jevnere.*

(Respondent 5)

I tillegg til at kontinuiteten og den økte tiden til å følge opp elevenes faglige utvikling oppleves som positivt for læringsprosessen, forklares dermed fagdage å også gi bedre forutsetninger for å opparbeide et godt inntrykk av elevenes måloppnåelse i friluftsliv. Som Respondent 3 sier til elevene sine: «Vær sikker på at over tid, så ser jeg deg!». I tråd med dette, tilrår Respondent 1 også andre kroppsøvlingslærere å implementere fagdager i friluftsliv som støtte til vurderingsarbeidet: «Også ville jeg ha sagt at om du greier å få noen lengre økter, så er det lettere å vurdere. Så prøv det!»

## **5.2 «Friluftsliv skal ha lik verdi som andre ting»**

Temaet handler om hvordan lærerne vektlegger elevenes friluftslivskompetanse ved halvårs- og standpunkt vurdering i faget (i det større bildet).

### 5.2.1 «En tredeling basert på kjerneelementene»

Sammenlignet med forrige læreplan (LK06), opplever flere av respondentene at friluftsliv har en forsterket rolle i den nye læreplanen for kroppsøving (LK20): «Jeg synes det er mer fokus på det nå. Det henger nok litt sammen med kompetansemålene.» (Respondent 5). Det gis uttrykk for at friluftslivets fremtredende posisjon i den nye læreplanen har gjort at de vier mer tid til friluftslivsundervisning i faget: «Nå er jo omfanget mye, mye større. (...) Før hadde vi jo friluftsliv, det hovedområdet, vi vektla jo det mye mindre i antall timer.» (Respondent 1).

*Jeg synes det er veldig bra at friluftslivet, eller naturferdsel, har fått en mye mer sentral rolle i den nye læreplan. Det synes jeg er veldig bra. Det gir oss mulighet til å kunne gjøre litt mer ut av det. Bruke mer tid på det.*

*(Respondent 4)*

Den nye læreplanen beskrives samtidig å ha ført til endringer i lærernes vurderingspraksis i faget. Respondent 5 meddeler at hen nå tar utgangspunkt i kroppsøvingfagets tre kjerneelementer når hen i forbindelse med halvårsvurdering uten karakter gjennomfører fagsamtaler med elevene. Respondenten presiserer at kjerneelementene er noe elevene må få tilbakemelding på under samtalene, og går da videre inn på elevenes ståsted på kompetansemålene tilknyttet de ulike kjerneelementene for å fremme faglig utvikling:

*De skal iallfall få tilbakemelding på hvert kjerneelement, for jeg må ha sikret meg at de får tilbakemelding på hvert kjerneelement. (...) Bevegelse og kroppslig læring, Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og Uteaktiviteter og naturferdsel, de tre må gis tilbakemelding på. Også prøver jeg å gå inn på hvert kompetansemål under der da og fortelle 'sånn her er det jeg opplever deg'. Også har jeg alltid med i en undervisningsvurdering 'dette her er det jeg håper at du kan gjøre videre'.*

*(Respondent 5).*

En ser en lignende tilnærming hos Respondent 4. Læreren forteller at kroppsøvingundervisningen er delt inn i tre overordnede temaer som går igjen hvert semester: «Vi har bevegelsesaktivitet, vi har naturferdsel, også har vi fysisk aktivitet og helse som det tredje temaet.» (Respondent 4). Læreren tar utgangspunkt i disse tre temaene når hen har halvårssamtaler med elever, og forteller at hen på den måten sikrer at friluftsliv blir en sentral del av halvårsvurderingen uten karakter.



Selv om en har sett at respondentene ikke ønsker at elevene skal føle seg vurderte eller få isolerte karakterer i friluftsliv, er alle tydelige på at elevenes måloppnåelse i friluftsliv er betydningsfull når de setter halvårs- og standpunkt karakter i kroppsøvfingsfaget. Respondent 1 og Respondent 2 forteller at de vektet den samlede kroppsøvfingskarakteren utfra fagets tre kjerneelementer: «Vi vurderer i utgangspunktet litt tredelt.» (Respondent 2). Respondent 1 anser fordelingen som naturlig ettersom naturferdsel (som lærerne beskriver som synonymt med friluftsliv) er ett av tre hovedtemaer i kroppsøvfingsundervisningen. Timeomfanget med friluftsliv som tema, skildres derav å tilsvare en tredjedel av undervisningsinnholdet.

*I og med at timetallet i naturferdsel er en tredjedel, ikke sant, det er jo vektlagt like mye som innholdet i faget, så tenker jeg at det er naturlig å vektlegge det like mye i vurderingen også, når det er likt på timetall.*

*(Respondent 1)*

Den tredelte vektingen av karakteren tilsier da at elevenes måloppnåelse på kompetansemålene tilknyttet kjerneelementet Uteaktiviteter & Naturferdsel, danner utgangspunktet for en tredjedel av den helhetlige kroppsøvfingskarakteren. Elevenes friluftslivskompetanse beskrives i lys av dette som sentral når lærerne setter halvårs- og standpunkt karakterer i kroppsøvfing: «Det er jo 1 av 3 kjerneelementer som skal vurderes, så det blir jo virkelig verdsatt.» (Respondent 2). De tre andre respondentene gir ikke uttrykk for å ha en fordelingsnøkkel når de setter halvårs- og standpunkt karakterer i kroppsøvfing, men de forteller at friluftsliv er en viktig del av helhetsinntrykket.

### **5.2.2 «Minimum deltagelse på 2/3 fagdager, eller så får de IV»**

Respondent 5 er tydelig på at elevenes måloppnåelse i friluftsliv er betydningsfull ved fastsetting av halvårs- og standpunkt karakterer i faget. Læreren forteller at det føres «Ikke vurderingsgrunnlag» (IV) i kroppsøvfing dersom elevene deltar på mindre enn to av tre årlige fagdager i friluftsliv.

*Sånn som i år, så har jeg én tur i dette første semesteret før jul. De som ikke var med på den, de får varsel om IV også får de IV til jul, for jeg har ikke vurderingsgrunnlag i friluftsliv som kjerneelement da. Og det tror jeg aldri jeg har gjort før med den gamle læreplanen, sendt varsel fordi de ikke var med på et friluftslivsopplegg om høsten, men*

*det gjør jeg nå for jeg vet at det er en kontinuitet og jeg skal på en måte sette de i posisjon til at 'Ja, dere må være med til våren. Da er det to opplegg, det må dere delta på.' Så er målet vårt at de minimum deltar på 2 av 3, eller så får de IV.*

*(Respondent 5)*

En ser i tillegg at læreren gjennomfører én fagdag i friluftsliv på høstsemesteret. Dersom elevene går glipp av denne undervisningen, får de varselbrev om mangelfullt vurderingsgrunnlag og får IV i kroppsøving til første termin. Respondenten uttrykker at kravet om deltakelse er for å bevisstgjøre elevene om at friluftsliv er en sentral del av faget. Dette er noe kroppsøvingslærerne på skolen har diskutert og kommet fram til i et fellesskap:

*Det diskuterte vi forrige uke faktisk, 'hvor går grensen?' For på aktivitetslære, har du ikke vært med på den ene turen der, da er det varsel med en gang. 'Hvor skal grensen gå i friluftsliv?' (...) Vi måtte sette noen krav, og da begynte det jo med at: – Ja, vi skal på tre turer, tre halvdagsopplegg. Det skal elevene være med på. – Ja, men hvor går grensen da for IV? – Iallfall varsel hvis du ikke har vært med på en tur. Og så var det liksom å diskutere det, veien videre da. Så nå har vi akkurat satt midtveis og da fikk de som ikke var med på friluftsliv IV, så får vi se om det endrer seg til jul. Det er jo bare en underveisvurdering, men for å bevisstgjøre de om at 'Ja, friluftsliv er en del av faget. Det må du være med på'. 'Åh, vi skal på tur, da skal ikke jeg på skolen', det går ikke. Vi prøver å sette noen krav da.*

*(Respondent 5).*

Respondenten forteller videre at hvis det er avgangselever som har deltatt på mindre enn to av tre fagdager i friluftsliv og står i fare for å få IV på vitnemålet som følge av utilstrekkelig vurderingsgrunnlag, så gis disse elevene muligheten til å demonstrere sin faglige friluftslivskompetanse gjennom en oppsamlingsdag:

*Hvis det er avgangsfag, så kan vi være mer fleksible. Da har vi en kultur her for at hvis det er flere elever som en ikke har så mye vurderingsgrunnlag på, så setter vi de sammen som en gruppe, så får de en heldagstur som de kan planlegge og gjennomføre. Så litt sånn oppsamlingsprøve på en måte, bare i friluftsliv, for å sikre at de har vært gjennom det da.*

*(Respondent 5)*

Respondent 3 beskriver en lignende praksis for særlig avgangselever. Læreren uttrykker at hen ved enden av opplæringen legger til rette for ekstra vurderingssituasjoner for avgangselever som av ulike grunner opplever at de ikke har fått gode nok muligheter til å vise sin friluftslivskompetanse:

*Hvis det er naturferdsel og de, på vg3 spesielt fordi det er standpunkt, opplever at de ikke har fått lov til å vise sin kompetanse, så fair enough, da skal de få lov til å vise den. Hvis de mener at dette konseptet ikke har vært tilstrekkelig så kan vi ta oppgaven igjen og kanskje teoretisere den litt, eller de kan ta en tur selv og beskrive den i etterkant. For det har vært noen elever som ikke trives i fellesskapet overhodet. Som kanskje bare trives med én eller to og har vært sammen med fire andre, og kanskje ikke har turt å sette seg ved det treet og nyte solen, føle på området og kjenne på fjellet, steinene, eller hva enn – å få den sterke mentale opplevelsen det kan være å være ute og virkelig tørre å slappe av i det.*

*(Respondent 3)*

Dersom lærerne mangler vurderingsgrunnlag i friluftsliv, eller elever opplever å ikke ha fått gode nok muligheter til å fremvise sin friluftslivskompetanse i kroppsøvingfaget, tilrettelegger lærerne for oppsamlingsøkter og ekstraoppgaver. Det er da passende å avslutte med et sitat fra Respondent 2 som oppsummerer temaet og friluftslivets posisjon i kroppsøvingslærernes vurderingspraksis: «Du har sikkert skjønnet at det er det jeg brenner for da, at friluftsliv skal ha lik verdi som andre ting.» (Respondent 2).

### **5.3 «Elevene skal gjennomføre friluftslivsaktiviteter, ikke mestre dem»**

Temaet omhandler respondentenes perspektiver på hva som er verdifull friluftslivskompetanse ved fastsetting av halvårs- og standpunkt karakterer i kroppsøving.

#### **5.3.1 «En elev som ikke har de beste ferdighetene kan få toppkarakter likevel»**

Respondentene beskriver øving på det de omtaler som basisferdigheter i friluftsliv som en sentral del av innholdet i friluftslivsundervisningen deres i kroppsøvingfaget. At dette er en del av undervisningsinnholdet, er også noe som kommer fram gjennom lærernes skildringer av ulike friluftslivsaktiviteter. De grunnleggende ferdighetene relateres til blant annet bålpyring,

bruk av kart og kompass, matlaging i naturen, sporløs ferdsel, turplanlegging, førstehjelp og evnen til å kle seg.

*«Man skal ferdes på en sikker måte, det synes jeg er viktig. Så å benytte muligheten til å ha litt grunnleggende opplæring i kart, bål, hvordan lage tarp, eller hva det nå skulle være. Hvordan ferdes på ski på vinterstid – hva skjer hvis du går gjennom isen? (...) Så friluftsliv i kroppsøving, innebærer egentlig litt sånn grunnleggende opplæring på sånne typer ting da.»*

*(Respondent 5)*

*De skal være trygge i naturen. Altså, dette med å navigere, dette med å vite hvordan de skal ferdes, kunne noe om regler, kunne litt om lokalt friluftsliv, vite litt om hva som kan skje av type skader, 'Hva bør jeg tenke på, hva bør jeg ha med i sekken for å eventuelt klare å løse det underveis?' Så er det dette med det å oppleve en tur som en hyggelig seanse. At de klarer å kle seg riktig, at de klarer å ha med mat som passer på tur – som de sånn sett kan nyte ute.*

*(Respondent 4)*

Det beskrives samtidig som sentralt for respondentene at elevene får muligheter til å oppleve naturglede gjennom kroppsøvingfaget, noe som kommer tydelig fram av Respondent 2: «Det som er viktig for meg, det er å overføre det at en skal ha glede av naturen». Det gis uttrykk for at hensikten med den beskrevne basisopplæringen er å ruste elevene med verktøy som kan bidra til selvstendig og trygg naturferdsel, og dermed være et grunnlag for at elevene kan få gode naturopplevelser, finne verdi i naturen og ønske å bruke den videre i livet:

*At de på en måte kan få en naturopplevelse sammen, det tenker jeg er veldig viktig. Det opplever jeg når jeg snakker med dem etterpå, så er det mange som ikke har den opplevelsen fra før, og det er litt skremmende. Så det er jo veldig bra tenker jeg. At vi kanskje kan klare å gi de en litt sånn interesse, som de ikke hadde før, til å faktisk bruke naturen i større grad.*

*(Respondent 4)*

*Naturferdsel skal bidra til elevenes evne til å ferdes i naturen, oppleve den, verdsette den og se, forhåpentligvis, naturen som en nødvendig del av sitt liv i framtiden – enten*

*for seg selv, for andre eller sine kommende barn. Det syns jeg er hovedfaktoren man skal prøve å få inn. Det kan godt være en håpløs oppgave og si at alle skal være med på det, men vi skal iallfall stille folk i det miljøet. For hvis ikke du er i miljøet, så kan du heller ikke få en ordentlig kjennskap eller følelse av hva det faktisk betyr. (...) Det en også vil, er at de skal få noen verktøy. Om det er det å navigere i naturen eller forstå og åpne sine øyne for ting, så får de noen verktøy til hvordan de kan være til stede i naturen, ha glede av den og bruke den.*

*(Respondent 3)*

Som respondent 5 i tillegg poengterer, tenkes de grunnleggende verktøyene å kunne gi elevene mestringsopplevelser i naturen, og på den måten bidra til gode naturopplevelser og økt friluftslivsinteresse: «Det at det er gøy, det er viktig for min del. (...) Hvis de kjenner litt sånn mestring i hvordan fyre opp et bål da, så er det lettere for de å prøve det på egenhånd på fritiden.» Lærerne trekker unisont fram naturopplevelser og det å fremme naturglede for å forhåpentligvis vekke en varig friluftslivsinteresse blant elevene som formålet med friluftslivsundervisningen i kroppsøvningsfaget. Opplæringen av basisferdigheter beskrives da som en forutsetning for at elevene skal kunne planlegge og gjennomføre trygge friluftslivsaktiviteter med sikte på gode naturopplevelser, og forhåpentligvis dyrke en vedvarende friluftslivsglede. Lærerne anser i den forstand ferdighetsopplæringen som formålstjenlig. Tankegodset til lærerne oppsummeres kort og konsist av respondent 5: «Livslang bevegelsesglede, det er jo egentlig det det handler om da. Jeg har lyst til å gi de verktøy som gjør at de ønsker å ta det i bruk og ser nytten av det, verdien av det.»

Til tross for at lærernes beskrivelser skildrer et innhold i friluftslivsundervisningen preget av grunnleggende ferdigheter, og at kompetansehevingen på alt fra bekledning til bruk av stormkjøkken følgelig beskrives som en del av veiledningsarbeidet underveis i øktene, virker ikke fokuset på denne basiskompetansen i samme grad å gjenspeiles når de vurderer elevene i friluftsliv ved fastsetting av halvårs- og standpunkt karakterer i faget. Sammenlignet med tidligere vurderingspraksis i faget, forteller flere lærere at de nå har et redusert ferdighetsfokus i karaktervurderingen: «Altså, kroppsøvingen er jo så forskjellig nå i forhold til hva den var før. Så vi tonet jo veldig ned det med ferdigheter» (Respondent 1). Opplæringen av grunnleggende friluftslivsferdigheter anses da fortsatt som viktig for å tjene det overordnede formålet om varig friluftslivsglede, men det ser ut til at begrepsbruken i kompetansemålene fører til at elevenes

ferdighetsnivå i friluftsliv har en nedtonet betydning når lærerne setter halvårs- og standpunkt karakterer i faget:

*Det står ikke at du skal mestre. Så hvis mestre er kravet, da burde det stått mestre, ikke gjennomføre. Så da har det blitt naturlig å nedskalere akkurat det der ferdighetsbegrepet da. Så ja, en elev som ikke har de beste ferdighetene kan få en toppkarakterer likevel.*

*(Respondent 5)*

Ferdighetsvurderingen knyttes i stor grad til hvorvidt elevene bruker sine evner for å medvirke til andres læring. Dersom en elev har gode friluftslivsferdigheter og bruker disse på en måte som skaper fremgang for andre elever, uttrykkes det gi positivt utslag på halvårs- og standpunkt karakteren:

*Ferdighetene er nesten tatt vekk. Altså, hvis du bruker egne ferdigheter til å bidra til å gjøre andre gode, så kan ferdigheter ha en positiv effekt på vurderingen. Men ikke hvis du er ekstremt dyktig ferdighetsmessig, men mangler evnen til å dele og gjøre andre gode sånn at alle på en måte kommer på et litt høyere nivå. Det er jo nå vektlagt, hvis du kan bruke ferdigheter til å bidra til å også gjøre andre gode. Tidligere så var jo det et perspektiv som ikke ble så veldig vektlagt. Da var det direkte ferdighetsnivå.*

*(Respondent 2)*

Grunntanken virker å være at elevene, ved å bruke sine evner til fremgang for andre, også kan bidra til gode naturopplevelser for sine medelever: «De må dele av sin kunnskap og sine ferdigheter for å bidra til at andre i gruppen får en god naturopplevelse. Det er liksom det som ligger i bunnen.» (Respondent 2). Elever som har kontroll på basisferdighetene i friluftsliv, tenkes da å kunne ha kompetanse og overskudd til å bidra til læring og gode naturopplevelser for andre, noe som beskrives som positivt for karaktervurderingen.

Som følge av et nedskalert ferdighetsfokus i lærernes vurderingspraksis, gir Respondent 2 videre uttrykk for at det kan være utfordrende å tallfeste elevenes friluftslivskompetanse ved fastsetting av halvårs- og standpunkt karakterer. Hen beskriver kompetansemålene i den nye læreplanen som diffuse og vanskelige å vurdere. På spørsmål om hva Respondent 2 tenker kunne vært mer konkret i kompetansemålene for at det skulle vært enklere å fastslå karakterer,

svarer hen at de i større grad skulle vært målbare og lagt opp til et lignende vurderingsgrunnlag som det hen tidligere brukte i idrettsaktiviteter:

*Det er jo at vi kan gjøre sånn som vi gjorde før med idrett og sånn. Klarer du sånn og sånn, så får du den dekket. Klarer du for eksempel å tenne opp et bål, så okey, så klarer du det, så fikk du toppscore på den, men klarer du det ikke og sliter veldig lenge med å få dette her til, så får du jo litt mindre grad av oppnåelse. Eller med kart og kompass, det var og noe vi brukte en del før til vurdering, hvis du klarte så og så mange poster. Så kunne du gå inn og se og vurdere hvilke veivalg de valgte og alt dette her. Det var jo noe vi kunne vurdere før.*

*(Respondent 2)*

Respondent 1 skiller seg imidlertid fra de andre respondentene ved å fortelle at elevenes ferdigheter i friluftsliv er en betydelig del av vurderingsgrunnlaget når hen setter halvårs- og standpunkt karakterer i kroppsøving. Som en har sett, opplever læreren et mindre ferdighetsfokus enn tidligere, men hen gir likevel uttrykk for å fortsatt vektlegge visse basisferdigheter:

*Ferdigheter i orientering, det å finne frem, det vektlegger jeg. Og også det med utstyr, altså bekledning – hva er det du har på deg – det synes jeg også er viktig. Så hvis det er sånn som når vi var oppe der og badet, og folk ikke har kledd seg i det hele tatt og nesten springer opp i shortsene når det er 10 grader, så trekker det ned. Altså, det å ikke kle seg etter forholdene.*

*(Respondent 1)*

Respondenten meddeler videre at det kan være utfordrende å få et godt inntrykk av måloppnåelsen til alle elevene i friluftsliv, men at det er behjelpelig å kunne feste vurderingen til mer konkrete «knagger» som kartforståelse og bekledning, for læreren forteller at hen raskt observerer hvem som skiller seg ut med god og dårlig evne til å kle seg:

*De som skilte seg ut med godt utstyr, de så jeg. De så jeg med en gang nesten. Du ser at de har fjellsko, du ser at de har ordentlig sekk, de har skalljakke på, de har bukse som ikke bare er en tynn tights. Altså, du ser liksom hva de har på seg. Så de får jeg et*

*greit innblikk på. Så kan jeg også få de verste: de som går med sko som ikke egner seg i det hele tatt, og som har skulderveske istedenfor ryggsekk.*

*(Respondent 1)*

Uttalelsen står i kontrast til Respondent 5, som er tydelig på at hen ikke vurderer elevenes bekledning i friluftsliv: «Jeg kan jo ikke vurdere kvaliteten på tøyen de har. Okey, så har du ressurssterke foreldre som prioriterer at du skal ha friluftslivstøy, men du får jo ikke sekser på grunn av at du har Norrøna-jakke.» Respondenten forteller at hen underviser om flerlagsprinsippet og at hen følger opp elever med tvilsom bekledning underveis i friluftslivsøktene, men da i lys av at elevene skal få trygge og gode opplevelser i naturen. I tråd med respondentens uttalelser om at elevenes ferdighetsnivå i friluftsliv har et redusert fokus ved fastsetting av karakterer, uttrykkes ikke elevenes evne til å kle seg å være en del av vurderingsgrunnlaget.

### **5.3.2 «Praktisere og gjennomføre, det setter større krav til innsats»**

Lærerne gir uttrykk for at det er elevenes innsats som veier tyngst når de skal sette halvårs- og standpunkt karakterer på elevene i friluftsliv: «Jeg kan jo si at innsats kanskje er det mest viktige.» (Respondent 1). Det vises til ordlyden i kompetansemålene som forklaring på hvorfor elevenes innsats er av stor betydning i karaktervurderingen: «Praktisere og gjennomføre, det setter større krav til innsats – i min bok iallfall.» (Respondent 5). Innsatsen beskrives å ikke bare være relevant ved den praktiske gjennomføringen av friluftslivsaktiviteter; lærerne vurderer også innsatsen til elevene i økter og seanser hvor aktiviteter skal planlegges av elevene:

*Av den teksten de skriver i forhold til hvordan de har planlagt og hva de har planlagt, så får du på en måte et sånt innblikk i innsats og hvor motiverte de er for det her, og det gir oss et pluss i forhold til vurdering.*

*(Respondent 3)*

I gjennomføringen av friluftslivsaktiviteter, forteller lærerne at de vektlegger at elevene engasjerer seg og er deltakende. Om de ikke gjør det, forteller Respondent 1 at det vil ha negativ innvirkning på karakteren: «Klart, hadde du fått mange som ikke gidder, som nesten ikke gidder å være med eller er negative og går med noe på ørene og sånn, da hadde de jo fått dårlig karakter.» Respondent 3 viser med et praktisk eksempel at aktiv deltakelse er noe som



vektlegges. Hen forteller at hvis kompetansemålet handler om å gjennomføre en friluftslivsaktivitet, som i dette eksempelet er å sitte ved et tre med lukkede øyne og lytte til naturen i to minutter, så vil det å delta og fokusere på oppgaven kvalifisere til høy måloppnåelse i aktiviteten:

*Har du faktisk investert tid og mentalt fokus på det, ja så har du høy måloppnåelse. (...) Så hvis vi skal sette et tall på det, så er det en sekser det. Så hvis du har satt deg ved treet i to minutter og du har faktisk reflektert, du har kjent litt, du har kjent på noe og du har hørt noe, ja så har du hatt en god naturopplevelse.*

*(Respondent 3)*

At elevene er deltakende, engasjerte og fokuserte på oppgaven, trekkes også fram som viktig når de arbeider med å planlegge friluftslivsaktiviteter. Som Respondent 5 formidler: «Man ser i forberedelsesfasen hvem som engasjerer seg og ikke. Det er ofte det som styrer mitt nivå, altså mine kjennetegn på måloppnåelse: 'hvor mye prøver de'». Respondent 5 forteller også at hen samler inn og gir elevene tilbakemeldinger på planleggingsarbeidet de leverer. Et oppfølgingsspørsmål til respondenten om hva hen gir tilbakemeldinger på, viser at det handler om i hvilken grad elevene har svart utfyllende og lagt ned innsats i planleggingsarbeidet:

*Det jeg kan kommentere på da, det er om det blir for lite utfyllende og hva det er jeg savner at det er utfyllende om. De kan for eksempel skrive at 'Vi går inn i skogen og tar første til høyre ved veikrysset', også står det egentlig ikke noe mer, 'Gå til camp'.*

*(Respondent 5)*

I gjennomføringen, vil det å yte god innsats også innebære at elevene gjør sitt beste og fortsetter å prøve selv om de gjør feil eller møter på utfordringer:

*Sekseren er ikke nødvendigvis den som klarer å få et bål til å fyre perfekt, men den som prøver å gjøre det og feiler, men likevel står i det og prøver å få det til – som søker mer kunnskap om det. Det er det som kjennetegner høy måloppnåelse hos oss da, i friluftsliv. Og det motiverer flere elever, for det er mange som ikke har så mye erfaring, som kun har kroppssøving som sitt referanseelement. (...) Så en dyktig elev i friluftsliv er en som våger, prøver og som har en sånn holdning om at 'dette skal jeg lære mer om'. Fordi det er derfor vi har undervisning.*

(Respondent 5)

*Er du generelt med på å prøve å utvirke og du gjør en hel masse feil, men du blir ved, du gir altså ikke opp, du henger på og du søker kunnskap for å få det til, så kan du også godt få høy måloppnåelse fordi du bare merker at de virkelig prøver på å få det med seg.*

(Respondent 3)

I tillegg har en sett at lærerne beskriver det å bidra til fremgang for andre som positivt når de vurderer elevenes måloppnåelse i friluftsliv ved fastsetting av halvårs- og standpunkt karakterer. De gir også uttrykk for å vektlegge at elever fremmer samspill, støtter hverandre og samarbeider i undervisningen. Elevene skal ikke bare forsøke å bidra til gode naturopplevelser for seg selv, men også for de rundt seg: «Innad i gruppen, der er det en enhet som skal hjelpe hverandre til å ha en god opplevelse.» (Respondent 2). Dette belyses, igjen med et illustrerende eksempel, av Respondent 3. Læreren forteller om en friluftslivstur i kroppsøving hvor en elev har satt seg ned i fred og ro på et utsiktspunkt for å lese i en medbrakt roman. Dette var en turaktivitet som eleven selv hadde planlagt med formål om å skape seg en god naturopplevelse. Læreren opplevde det som positivt at eleven hadde sin egen måte å oppleve friluftslivsglede på, men gikk omsider bort til eleven for å utfordre henne på dette med å bidra til at også andre kan få gode naturopplevelser:

*Så sa jeg, – Men kan du dele opplevelsen med andre? – Dele den? – Ja, hvis det nå er godt for deg og du har opplevd noe fint. Du skal ikke snakke om det som om det er religion, men kanskje stimulere og motivere andre til å prøve det fordi du har verdi av det. Det er litt der fellesskapet ligger. Så hvis du gjør det, så vil jeg også vurdere det som noe ekstra positivt fordi du bidrar til fellesskapet. Og det synes vi er positivt når vi snakker om dette med samhandling i kroppsøving, felleskap. Det sier jeg da. Bruke sine egne verdier til å gjøre andre gode.*

(Respondent 3)

Lærerne forteller altså at elevenes innsats er det som er mest betydningsfullt når de vurderer elevenes måloppnåelse i friluftsliv i forbindelse med fastsetting av halvårs- og standpunkt karakterer i faget. God innsats beskrives da å innebære at elevene engasjerer seg og deltar aktivt i aktivitetene, og at de ikke gir opp i møte med utfordringer. Innsatsen vektlegges

i både planleggingsøker og ved gjennomføring av praktiske friluftslivsaktiviteter. I tillegg vektlegges det elevene samarbeider og bidrar til at andre får gode naturopplevelser og oppnår fremgang i friluftsliv. Respondent 5 avslutter intervjuet med å råde kroppsøvingslærere som opplever karaktervurdering i friluftsliv som utfordrende til å vektlegge elevens innsats.

## 6.0 Drøfting

I dette kapittelet foreligger det først en drøfting av oppgavens funn. Respondentenes beskrivelser av deres vurderingspraksis i friluftsliv fortolkes da opp mot oppgavens teoretiske rammeverk, kontekst og tidligere forskning. Hensikten er å sette funnene inn i en større sammenheng. For å øke leservennligheten, er drøftingen av oppgavens funn strukturert i underkapitler med utgangspunkt i hvert av hovedtemaene. Til slutt foretas en drøfting av masteroppgavens metodiske styrker og svakheter.

### 6.1 «Det er en prosess som foregår over tid»

Det anses interessant at flertallet av lærerne gir uttrykk for at de ikke gir elevene egne karakterer i friluftsliv. Respondent 3 begrunner dette med at karakterer kan tenkes å være ødeleggende for læringsprosessen. Respondenten forteller at hen legger vekt på at prøving og feiling skal være en naturlig del av friluftslivsundervisningen, og virker å tenke at karaktervurdering kan være demotiverende og skape et press som fører til at elevene, i frykt for å ikke oppnå ønskede karakterer, blir redde for å gjøre feil. Elevene skal forstå at feiltrinn er en del av læringsprosessen og at dette ikke går utover karakteren i faget. Fokuset beskrives derfor å ligge på elevenes læring og utvikling i friluftsliv, mens hen tilstreber å tone ned fokuset på karakterer og det summative vurderingsarbeidet. Som hen sier, skal ikke elevene føle at de sitter til en prøve i friluftslivsundervisningen. Respondent 4 trekker også frem det at elevene ikke skal føle seg vurdert og overvåket som en grunn til at hen ikke ønsker å sette karakterer. Respondenten virker å tenke at det å kontinuerlig vurdere elevene med et summativt formål kan medføre at friluftslivsundervisningen blir resultat- og prestasjonsorientert, og at dette kan være destruktivt for naturgleden og ta fokuset vekk fra det å skape naturopplevelser. Dette underbygges av Naustdal (2012) som undersøkte hvordan elever med minoritetsbakgrunn opplever møtet med friluftsliv på idrettslinjen i videregående skole. Funnene viser til et opplevd karakterjag blant elevene, noe som ser ut til å overskygge naturopplevelsene og de sosiale gledene ved friluftslivet. Elevene forteller om et økt karakterfokus etter overgangen til videregående skole, og det virker å være knyttet færre negative erfaringer til friluftslivsundervisningen på barne- og ungdomsskolen hvor innsats, naturglede og det sosiale var i sentrum, fremfor det å prestere i friluftslivsaktivitetene. Respondent 4 gir samtidig uttrykk for å oppleve et stort karakterjag i skolen, noe som samsvarer med resultater fra den nylig publiserte ungdomsundersøkelsen (Bakken, 2022). Der fremgår det at skolehverdagen til majoriteten av ungdommene i undersøkelsen preges av prestasjonspress, og at over halvparten oppgir å 'ofte' eller 'svært ofte'

bli stresset som følge av skolearbeid. Som Evensen (2020) skriver, vil det å dempe karakterbruken kunne redusere elevens opplevelse av prestasjonspress.

I tillegg presiserer Respondent 4 at styringsdokumentene ikke stiller krav om å gi elevene karakterer i friluftsliv. Dette er i tråd med vurderingsforskriften, som fastslår at elever fra og med 8. trinn kun har rett på en samlet karakter i faget ved halvårs- og standpunktvurdering (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-5). Uten et krav om å gi karakterer i friluftsliv, kan en tolke det som at respondentene ønsker en karakterfri vurderingspraksis i friluftsliv for å dempe prestasjonsfokuset og karakterpresset blant elevene, og heller bidra til naturglede og gode naturopplevelser. Karaktergivningen beskrives sånn sett å ikke være forenlig med det respondentene ønsker at friluftslivsundervisningen skal representere og fremdyrke. Som Respondent 1 forteller, opplever hen at friluftsliv i kroppsøvfingsfaget skal være et «fristed» uten karakterpress. Engelsen (2014) viser til lignende oppfatninger blant kroppsøvfingslærere i sin masteroppgave. Friluftsliv nevnes der å handle om noe annet enn karaktervurdering, og en av lærerne mener at elever heller burde blitt vurdert til bestått/ikke bestått istedenfor å få karakterer. I lys av respondentenes beskrivelser, kan det virke som at de ønsker å tilrettelegge for et mestringsklima i undervisningen, og at dette i større grad oppleves å være overensstemmende med friluftslivets verdier. Som Bru & Roland (2019) skriver, handler et mestringsklima om kulturen i læringsmiljøet, og en slik mestringsorientering er noe som kjennetegnes ved et nedtonet konkurranse- og prestasjonsfokus, hvor læreren er mer opptatt av å utvikle elevenes kompetanse enn å teste den. I tillegg er det å gjøre feil sett på som muligheter for læring og en naturlig del av øvingsprosessen. Et slikt motivasjonsklima står i motsetning til et prestasjonsorientert læringsmiljø – preget av konkurranse, sammenligning og testing (Bru & Roland, 2019).

I kontrast til de andre respondentene, forteller imidlertid Respondent 5 at hen gir elevene egne karakterer i friluftsliv underveis i semestrene. Ettersom respondenten gir uttrykk for at hen ikke har tenkt så mye over hvorfor hen gir elevene karakterer i friluftsliv, kan det virke som at læreren ikke har reflektert rundt ulempene karakterer kan medføre på samme måte som de andre respondentene. Hen begrunner først og fremst karaktergivningen med at det er en del av kulturen blant kroppsøvfingslærerne på skolen – det er sånn de gjør det der. Det å gi karakterer har dype røtter i den norske skolen (Evensen, 2020), og det kan være vanskelig for lærere å befri seg fra en slik innarbeidet praksis når en er sosialisert inn i summative tradisjoner (Lauvås, 2018). En kan knytte dette til Bourdieu sitt doxabegrep, hvor det å gi karakter kan anses å være

en så naturlig og inngravert del av praksisen i utdanningsfeltet at en ikke stiller spørsmål til det. Ubevisst, godtas det blant elever og lærere at det er slik virkeligheten i feltet er (Deer, 2008; Wilken, 2011). Respondent 5 tolkes sånn sett å være med på å reprodusere denne ubestridte praksisen, mens de andre respondentene kan sies å ha avslørt doxaet, noe som følgelig får konsekvenser for deres handlingsvalg og vurderingspraksis i friluftsliv. I tillegg forteller Respondent 5 at hen opplever at avgangselever setter pris på forutsigbarheten ved det å få delkarakterer underveis. Respondenten tenker da at elevene får bedre oversikt over hvordan de karaktermessig ligger an i faget, noe som gjør det enklere å vite om de er på rett vei mot ønsket karaktersnitt på vitnemålet. At enkelte elever i videregående skole foretrekker å få karakterer i friluftsliv, er også noe som synliggjøres i masteroppgaven til Gøtz (2014). Fem av åtte elever gir der uttrykk for at de ønsker å få karakterer etter endt friluftslivstur på idrettslinjen. De begrunner dette med at de «skjerper seg» når det står karakterer på spill. De elevene som ikke ønsker karakterer i friluftsliv, uttrykker derimot at det kan virke demotiverende og gi de en mindre avslappet tilnærming til friluftslivsturene. Elevenes erfaringer med det å få karakterer i friluftsliv kan sånn sett tolkes slik at de understøtter argumentene til de øvrige respondentene som ikke ønsker å gi karakterer. De gir nettopp uttrykk for å dempe karakterbruken for å rette fokuset mot læringsprosessen og sørge for at naturopplevelsene ikke havner i skyggen av tallkarakterer og et opplevd prestasjonspress.

Med et nedtonet karakterfokus i vurderingspraksisen til flertallet av respondentene, virker vurderingsarbeidet i friluftsliv å hovedsakelig være rettet mot det formative. Det er ikke dermed sagt at Respondent 5 sin vurderingspraksis ikke ser ut til å ha en formativ funksjon. Det formative og summative vurderingsarbeidet foregår om hverandre i skolen (Lauvås, 2018). Alle respondentene vurderer med et formativt formål når de bruker informasjon om elevenes friluftslivskompetanse til å dokumentere læringen deres ved fastsetting av halvårs- og standpunktkarakterer i faget. Respondent 5 viser kjennskap til formativ vurdering, og anses i likhet med de øvrige respondentene å integrere flere av de forskriftsfestede prinsippene som skal være en del av underveisvurderingen (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). Respondentenes beskrivelser skiller seg sånn sett fra tidligere forskning som har vist at lærere mangler kjennskap til nøkkelprinsipper for formativ vurdering (VfL) (Leirhaug, 2016), og fra kroppsøvingslærerne i studien til Mandelid et al. (2022) som ikke virker å ha vektlagt formativ vurdering i planleggingen og gjennomføringen av 12 timer med friluftslivsundervisning i kroppsøvingsfaget.

Respondentene gir blant annet gjennomgående uttrykk for å være opptatte av å følge opp elevene med både muntlige og skriftlige tilbakemeldinger i tilknytning til friluftslivsundervisningen. Tilbakemeldingene tolkes som en måte å informere elevene om hva de mestrer og hva de kan arbeide videre med for å oppnå økt læring i friluftsliv (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). Respondent 3 forteller også at hen er opptatt av å diskutere kompetansemålene sammen med elevene, noe Evensen (2020) skriver at er viktig for å fremme kjennskap til målene for opplæringen, og dermed bidra til elevenes læring og utvikling. Dette kan knyttes til prinsippet om at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem i friluftsliv (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). I samsvar med at vurderingsforskriften i tillegg fastslår at elever skal engasjeres i vurderingen av eget arbeid og reflektere over sin egen læring og utvikling, gir respondentene samtidig uttrykk for å benytte egenvurderinger og refleksjonsnotater i forbindelse med perioder hvor friluftsliv er tema i undervisningen. Av funnene kommer det også fram at fire av respondentene i tillegg gjennomfører fagdager i friluftsliv, og det er interessant at disse utvidede undervisningsøktene beskrives som fordelaktige med tanke på det formative vurderingsarbeidet og elevenes læring. Fagdage uttrykkes å gi tid og gode muligheter til å veilede og følge opp elevenes faglige utvikling underveis i øktene. Tidligere forskning har vist til tidsfaktoren som en grunn til at friluftslivsundervisningen nedprioriteres i kroppsøvfingsfaget (Engelsen, 2014; Leirhaug & Arnesen, 2016). Dette kan naturligvis tenkes å være begrensende for kroppsøvlingslæreres tilhørende formative vurderingsarbeidet og elevens utvikling av kompetanse i friluftsliv. Samtidig uttrykkes de utvidede øktene å gi økt tid og et bedre utgangspunkt for å vurdere elevene med et summativt formål. Det reduserte tidspresset forstås da å bidra til at respondentene kan senke skuldrene med tanke på å samle vurderingsgrunnlag på alle elevene, og heller fokusere på læringsfremmende vurderingsarbeid underveis i prosessen – i tråd med vurderingsforskriftens føringer for underveisvurdering i fag (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10).

## **6.2 «Friluftsliv skal ha lik verdi som andre ting»**

Funnene viser at respondentene opplever friluftsliv som en sentral del av kroppsøvfingsfaget i LK20, og flere av lærerne gir i den forbindelse uttrykk for å vie mer tid til friluftslivsundervisning enn tidligere. I oversikten over respondentenes bakgrunnsinformasjon (*Tabell 1.*) kan en se at respondentene oppgir et varierende friluftslivsomfang, og at det er utfordrende å anslå hvor mange økter som går under definisjonen friluftsliv og ikke andre

uteaktiviteter. Det kan likevel fint hevdes at de alle gir uttrykk for å gjennomføre mer friluftslivsundervisning enn hva tidligere forskning viser at ofte er tilfelle i kroppsøvingsfaget (Leirhaug & Arnesen, 2016; Moen et al., 2018). De beskriver derav et friluftslivsomfang som i større grad samsvarer med friluftslivets posisjon i læreplanen for kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det kommer i tillegg fram av bakgrunnsinformasjonen til respondentene (*Tabell 1.*) at de har mye personlig erfaring med friluftsliv. I tillegg til å ha undervist i friluftsliv over en rekke år, forteller flertallet av lærerne at de ble introdusert for natur og friluftsliv av foreldreskikkelser i egen barndom og at de har drevet med ulike friluftslivsaktiviteter ifra oppvekst til voksen alder. Sosialiseringen gjennom deres kulturelle kontekst tolkes sånn sett, i lys av habitusbegrepet til Bourdieu, å ha dannet iboende friluftslivdisposisjoner (Wilken, 2011). En kan si at lærerne har med seg en friluftslivshabitus inn i kroppsøvingfeltet som er med på å påvirke hvilke muligheter de ser og hvilke handlingsvalg de tar (Maton, 2008; Wilken, 2011). En kan dermed knytte respondentenes friluftslivshabitus til vektleggingen av friluftslivsundervisning i kroppsøvingsfaget, ved at de i lys av sine friluftslivdisposisjoner fortolker og operasjonaliserer læreplanen i friluftslivets favør. Det er et stort tolknings- og handlingsrom i læreplanen, og hvordan lærere fortolker og velger å vektlegge de ulike områdene av faget vil derfor variere og kunne føre til ulik praksis blant lærere (Borgen & Engelsrud, 2020; Evensen, 2020). Dersom en omgås de sosiale strukturene som habitusen er formet av, vil en som Bourdieu påpekte, ha det «som fisk i vandet» (Bourdieu i Wacquant 1989: 43; refert i Wilken, 2011, s. 50). En vil være på hjemmebane, hvor den kroppsliggjorte habitusen er i overensstemmelse med de sosiale omgivelsene. På den andre siden vil da kroppsøvingslærere med lite friluftslivserfaring, med en annen sosial og kulturell bakgrunn, ha en habitus som ikke er synkronisert med friluftslivfeltet; den vil være i konflikt med de sosiale strukturene, noe som kan tenkes å føre til at en forsøker å unngå dette feltet (Maton, 2008). Et annet sett med disposisjoner vil påvirke deres virkelighetsoppfatning og praktiske sans, samt hvilke muligheter de ser i læreplanen (Wilken, 2011). En kroppsøvingslærer som eksempelvis utelukkende har en idrettshabitus istedenfor friluftslivshabitus, uten tilstrekkelig kompetanse og erfaring med friluftsliv, vil sånn sett kunne tenkes å nedprioritere friluftslivet i mangel på faglig trygghet og evnen til å se og realisere intensjonen og de mulighetene for friluftslivsundervisning som ligger i læreplanen. Respondentenes friluftslivshabitus vil i lys av dette kunne tolkes som en forklaring på hvorfor de, i motsetning til lærere som nedprioriterer det, anser friluftsliv som betydningsfullt i faget og vier tid til å arbeide med de friluftslivsrelaterte kompetansemålene i læreplanen.



Respondentenes friluftslivshabitus og det som tolkes som et medfølgende syn på at friluftsliv er en verdifull del av kroppsøving, ser videre ut til å gjenspeiles i deres vurderingspraksis. Funnene viser eksempelvis at flere av lærerne tar utgangspunkt i fagets tre kjerneelementer ved halvårs- og standpunktvurdering i kroppsøving, som Utdanningsdirektoratet (2022a) for øvrig beskriver som fagets viktigste innhold. I fagsamtaler med elevene i forbindelse med halvårsvurdering uten karakter, forteller Respondent 5 at hen knytter kompetansemålene i læreplanen opp mot fagets tre kjerneelementer. Elevene beskrives da å sikres tilbakemeldinger og framovermeldinger på alle kompetanseområder, og respondenten viser implisitt med det at elevenes læring og utvikling er vel så viktig i friluftsliv som i andre områder av faget. I tillegg, selv om alle lærerne gir uttrykk for at elevenes måloppnåelse i friluftsliv er sentral når de setter halvårs- og standpunkt karakterer i kroppsøving, utmerker Respondent 1 og 2 seg ved å fortelle at de tar utgangspunkt i fagets tre kjerneelementer når de vurderer elevenes samlede kompetanse. Ettersom elevenes måloppnåelse på kompetansemålene tilknyttet kjerneelementet 'Uteaktiviteter og naturferdsel' da uttrykkes å tilsvare en tredjedel av den samlede karakteren i faget, sikrer de at elevenes friluftslivskompetanse blir betydningsfull i den summative vurderingen. Det å ta utgangspunkt i kjerneelementene ved vurdering er også en tilnærming som Evensen (2020) trekker fram som en naturlig innfallsvinkel til vurderingsarbeid i kroppsøving. Dette begrunnes med at det gir et helhetlig vurderingsgrunnlag som tillater lærere å se elevenes faglige kompetanse i en større sammenheng. Videre uttrykker Respondent 5 at hen ikke har tilstrekkelig grunnlag til å sette halvårs- og standpunkt karakter i kroppsøving dersom elever ikke deltar på nok fagdager i friluftsliv. I tillegg forteller Respondent 3 at hen tilrettelegger for oppsamlingsøkter og ekstraoppgaver dersom elever opplever at de ikke har fått gode nok muligheter til å fremvise sin friluftslivskompetanse når det nærmer seg karaktersetning. Beskrivelsene underbygger inntrykket av at elevenes måloppnåelse i friluftsliv er en viktig del av den helhetlige kroppsøvingsskarakteren når respondentene setter halvårs- og standpunkt karakterer i faget.

Vektleggingen står i kontrast til tidligere forskning som har vist til at elevers friluftslivskompetanse har liten betydning for kroppsøvingsskarakteren (Abelsen et al., 2019; Bach, 2015). I tråd med at ballspill og basistrening ser ut til å dominere undervisningen (Moen et al., 2018), er det elevenes idrettslige ferdigheter og fysiske egenskaper som har vist seg å være betydningsfullt i vurderingen (Redelius et al., 2009; Aasland et al., 2019). Det at vurderingsgrunnlaget i faget virker å være preget av en idretts- og aktivitetsdiskurs, kan

relateres til Bourdieu sitt doxabegrep (Wilken, 2011). En kan tolke det som at det generelt sett blir tatt for gitt blant de sosiale aktørene i kroppsøvingfeltet at det er elevenes fysiske egenskaper og idrettslige kompetanse, og ikke elevenes friluftslivskompetanse, som er verdifullt i karaktervurderingen. Når respondentene da gir uttrykk for at friluftsliv skal ha lik verdi som andre områder av faget, tilsier det at elevenes friluftslivskompetanse (en kroppslig form for kulturell kapital) blir sett på som en legitim kapital som kan omsettes til symbolsk kapital i kroppsøvingfeltet og høste anerkjennelse. Doxaet ser sånn sett ikke ut til å være gjeldende i respondentenes kroppsøvingfelt, og de tolkes dermed å utfordre idretts- og aktivitetsdiskursen i faget med tanke på hva de verdsetter som både undervisningsinnhold og vurderingsgrunnlag. Friluftsliv har en sentral posisjon i læreplanen for kroppsøving, og det at dette gjenspeiles i respondentens samlede vurderingsgrunnlag i faget, samsvarer dermed bedre med vurderingsforskriftens føringer for hva som skal være grunnlaget for vurdering i fag og hvordan kompetanse kommer til uttrykk i læreplanen (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-3; Kunnskapsdepartementet, 2019).

### **6.3 «Elevene skal gjennomføre friluftslivsaktiviteter, ikke mestre dem»**

Respondentene ser samtidig ut til å utfordre idretts- og aktivitetsdiskursens innflytelse i faget med tanke på hva de gir uttrykk for å vektlegge når de vurderer elevers måloppnåelse i friluftsliv ved fastsetting av halvårs- og standpunktarakter. Lærerne beskriver et nedtonet fokus på basisferdigheter i den summative vurderingen, noe som skiller seg fra nettopp det ferdighetsfokuset som Redelius et al. (2009) og Aasland et al. (2019) finner i sin forskning. Masteroppgavene til Gøtz (2014) og Engelsen (2014) belyser at vurdering av elevers ferdighetsnivå også har vært fremtredende i et friluftslivsperspektiv. Funnene i oppgaven til Gøtz (2014) viser at flere av elevene i undersøkelsen opplever ferdigheter i friluftsliv som en sentral faktor i karaktervurderingen når de er på friluftslivstur på idrettslinjen i videregående skole. I Engelsen (2014) kommer det fram at flere lærere operasjonaliserer friluftslivsundervisningen i kroppsøving som orienteringsløp, og dermed bruker elevers idrettslige orienteringsferdigheter som et mål på friluftslivskompetanse i faget. Flertallet av respondentene i denne oppgaven gir derimot ikke uttrykk for at elevers basisferdigheter i friluftsliv er av stor betydning ved karaktersetning, men de beskriver likevel opplæring av basisferdigheter som en sentral del av innholdet i friluftslivsundervisningen. Det at lærerne vektlegger basisferdigheter friluftslivsoplæringen indikerer at de anser basisferdigheter som en del av friluftslivskompetansen som kommer til uttrykk i læreplanen. Dette samsvarer med at

ferdigheter inngår i kompetansebegrepet i overordnet del av læreplanen, som kompetansemålene i faget bygger på (Kunnskapsdepartementet, 2017). At respondentene likevel ikke gir uttrykk for å vektlegge basisferdigheter ved vurdering, knyttes av Respondent 5 til begrepsbruken i kompetansemålene. Som respondenten er inne på, så proklameres det i flere friluftslivsrelaterte kompetansemål at elever blant annet skal kunne gjennomføre friluftslivsaktiviteter etter Vg2 og Vg3 – og hva er så det å gjennomføre? Verbforklaringen i læreplanen, som en del av funksjonene i rubrikken *Støtte til læreplanen* i delen om *Kompetansemål og vurdering* på Utdanningsdirektoratet sin nettside, definerer det som å «iverksette, utføre og fullføre, for eksempel en oppgave, en undersøkelse eller et planlagt arbeid.» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det å iverksette, utføre og fullføre friluftslivsaktiviteter tenkes da å implisitt stille krav til elevers basisferdigheter, men uten at det fordrer et konkret ferdighetsnivå. Eksempelvis, vil det å gjennomføre bålpyring som en friluftslivsaktivitet stille visse krav til grunnleggende friluftslivsferdigheter hos elevene for at de skal kunne forberede og få fyr på bålet, men det ligger ikke i ordlyden at de skal få det til raskt og effektivt eller at de må få bålet til å fyre perfekt. En kan i lys av dette tolke det som at respondenten ikke opplever at gjennomføringsaspektet innebærer prestasjonsorientert mestring ut fra en bestemt standard, men heller prosessorientert øving ut fra elevers forutsetninger, og at respondenten følgelig ikke regner elevers ferdighetsnivå som en sentral del av vurderingsgrunnlaget i friluftsliv.

Denne forståelsen kan så knyttes til respondentenes forente beskrivelser av at innsats er det som regnes mest betydningsfullt når de vurderer elevers måloppnåelse i friluftsliv ved fastsetting av halvårs- og standpunktkarakter i faget. Funnene viser igjen at det er begrepsbruken i kompetansemålene som beskrives å ligge til grunn for vektleggingen, og Respondent 5 gir i den forbindelse uttrykk for at det å eksempelvis 'gjennomføre' en friluftslivsaktivitet oppleves å stille mindre krav til ferdigheter og større krav til innsats. Utdanningsdirektoratet skriver at innsats i økt grad er en integrert del av kompetansemålene i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019c), noe som kan ses i sammenheng med Respondent 5 sine beskrivelser og det at innsats uttrykkes å være av stor betydning når respondentene vurderer elevers måloppnåelse i friluftsliv på bakgrunn av kompetansemålene i læreplanen. Vektleggingen av innsats er også i tråd med hvordan Utdanningsdirektoratet (2019c) omtaler innsats som en viktig del av kompetansen i kroppsøving, og funnene samsvarer med tidligere forskning som viser til det at innsats er en tungtveiende faktor i elevvurderingen i kroppsøving (Bach, 2015; Moen et al., 2018). Det kommer imidlertid fram i masteroppgaven til Engelsen

(2014) at kroppsøvlingslærere er usikre på hvordan en skal vurdere elevens innsats i friluftsliv. Respondentene i denne oppgaven forteller at de vurderer innsats i både planleggingsarbeid og gjennomføring av friluftslivsaktiviteter. Det som fremstår viktig i innsatsvurderingen er at elevene engasjerer seg og deltar aktivt i friluftslivsaktivitetene, i tillegg til at de fortsetter å stå i øvingsprosessen selv om de møter på utfordringer. I tråd med at vurderingspraksisen til respondentene ikke virker å være prestasjonsorientert, tolkes det dog ikke som sentralt at innsatsen skal medføre synlig fremgang i friluftslivsaktivitetene, slik forskningen til Aasland og Engelsrud (2017) har vist at er en indikator på innsats i faget. På tross av at respondentene vektlegger engasjement og aktiv deltakelse, virker beskrivelsene samtidig å skille seg fra funnene til Aasland og Engelsrud (2017) ved at innsats ikke uttrykkes å være forbundet med et høyt fysisk aktivitetsnivå og svetting. Det kan se ut til at det å yte innsats i friluftsliv oppleves som noe annet enn det å yte innsats i eksempelvis idrettsaktiviteter. Måten respondentene vurderer innsats i friluftsliv på, kan sånn sett også tolkes som et tegn på at vurderingspraksisen deres i friluftsliv utfordrer idretts- og aktivitetsdiskursen i faget. I tillegg viser funnene at samarbeid og det å bruke sine evner til fremgang for andre, er noe som uttrykkes å bli vektlagt når respondentene vurderer elever i friluftsliv. Selv om respondentene ikke eksplisitt knytter de sosiale aspektene til innsats, så skriver Utdanningsdirektoratet (2021b) at samarbeid og det å bidra til andres fremgang og læring er en del av innsatsbegrepet i kroppsøvlingsfaget. Det kan derav argumenteres for at det respondentene beskriver å vektlegge som vurderingsgrunnlag i friluftsliv, har klare likhetstrekk med hvordan innsats i kroppsøving defineres av Utdanningsdirektoratet (2021b). Dette forsterker følgelig inntrykket av at respondentene tillegger elevenes innsats mest vekt i den summative vurderingen av elevenes faglige friluftslivskompetanse. Når flertallet av respondentene vurderer elever i friluftsliv ved fastsetting av halvårs- og standpunktarakter, beskrives det altså ikke å handle om hvor flinke elevene ferdighetsmessig er til å planlegge og gjennomføre friluftslivsaktiviteter, eller hvorvidt de har utviklet sine basisferdigheter gjennom undervisningen. Det som vektlegges blant samtlige respondenter er at elevene deltar aktivt og samarbeider med medelever i både planleggingen og gjennomføringen – uten å gi seg i møte med motgang – og at de bistår medelever med sin kompetanse, slik at andre også får planlagt og gjennomført friluftslivsaktiviteter og kan sitte igjen med en god naturopplevelse. For å bruke Bourdieus sine begreper, er det med andre ord denne kulturelle kapitalen som tillegges verdi i karaktervurderingen i friluftslivsfeltet, og som elevene ser ut til å kunne omsette til symbolsk kapital og bli anerkjent for av kroppsøvlingslærerne (Wilken, 2011).

Som en tidligere har vært inne på, anser respondentene nettopp det å fremme naturopplevelser og naturglede som sentralt i friluftslivsundervisningen. Gjennom gode opplevelser i naturen, uttrykker lærerne et ønske om å legge grunnlag for økt friluftslivsinteresse blant elevene, slik at de forhåpentligvis vil ta naturen i bruk og ha glede av den videre i livet. Respondent 5 knytter dette til 'livslang bevegelsesglede', som er noe læreplanen i kroppsøving stadfester at faget skal stimulere til (Kunnskapsdepartementet, 2019). Friluftslivsundervisningen er en del av de sosiale kreftene som er med på å forme elevenes habitus, og en kan tolke det som at respondentene reproducerer de sosiale strukturene som en tidligere har diskutert at har vært med på å forme deres disposisjoner gjennom egen primær- og sekundærsosialisering (Wilken, 2011). Respondent 5 gir eksempelvis uttrykk for at hen selv fikk sin friluftslivsinteresse vekket i forbindelse med friluftslivsundervisning i egen skolegang (*Tabell 1.*), noe som illustrerer hvordan Bourdieu tenker at habitus både skapes av og skaper samfunnsstrukturene (Wilken, 2011). Respondentenes uttalelser er samtidig sammenfallende med hva lærerne i studien til Mandelid et al. (2022) beskriver som intensjonen bak deres friluftslivsundervisning i kroppsøvfingsfaget. Tankegodset kommer der til uttrykk som 'livslang friluftslivsglede', og intensjonen bak undervisningen skrives å ha ført til at lærerne vektla et sosialt undervisningsinnhold, med formål om å bidra til gode naturopplevelser, da de planla og gjennomførte 12 timer med friluftslivsundervisning i forbindelse med prosjektet. Det sosiale innholdet nevnes å innebære et redusert fokus på opplæring av grunnleggende ferdigheter i friluftsliv (Mandelid et al., 2022), noe som skiller seg fra undervisningsinnholdet som respondentene i denne oppgaven beskriver. Respondentene forteller dog at hensikten bak basisopplæringen er å utstyre elevene med verktøy som kan bidra til gode naturopplevelser og en varig friluftslivsinteresse, så det ser likevel ut til å være en sammenlignbar intensjon bak valg av innhold i friluftslivsundervisningen. Enn videre, tolker Mandelid et al. (2022) det som at lærerne har et ønske om at det reduserte ferdighetsfokuset i friluftslivsundervisningen skal gjenspeiles i det som utgjør vurderingsgrunnlaget ved karaktersetting, som vil si at sosiale faktorer som samarbeid og innsats i gruppeaktiviteter får forrang. Forfatterne anser dermed også lærerne i sin studie å utfordre idretts- og aktivitetsdiskursen i faget med tanke på valg av undervisningsinnhold og ønsket vurderingsgrunnlag i friluftsliv. Lærernes konkrete beskrivelser av hva som er vurderingsgrunnlaget uttrykkes derimot å omhandle vurdering av grunnleggende friluftslivsferdigheter – på tross av at dette ikke ble vektlagt som undervisningsinnhold. Forfatterne peker i lys av dette på en tilsynelatende spenning mellom det lærerne beskriver som vurderingsgrunnlaget og innholdet i friluftslivsundervisningen (Mandelid et al., 2022). En slik spenning kan også ses i vurderingspraksisen til flertallet av

respondentene i denne oppgaven, selv om det da ser ut til å fortone seg på motsatt vis ved at respondentene vektlegger øving på basisferdigheter i undervisningen, men ikke i den summative vurderingen.

Funnene viser imidlertid at Respondent 1 skiller seg fra de andre respondentene ved å gi uttrykk for å vurdere orienteringsferdigheter og elevenes evne til å kle seg etter forholdene i friluftslivsundervisningen. Respondenten beskriver dermed et vurderingsgrunnlag som i større grad gjenspeiler undervisningsinnholdet, men det er likevel ikke dette i seg selv som tolkes å være motivet bak vektleggingen. Ferdighetsvurderingen beskrives først og fremst som behjelpelig med tanke på å få vurdert alle elevene i friluftsliv, for læreren legger raskt merke til hvilke elever som ferdighetsmessig peker seg ut. Dette kan ses i sammenheng med funn i masteroppgaven til Engelsen (2014) hvor en av kroppsøvlingslærerne forteller at det kan være vanskelig å opparbeide et inntrykk av elevers måloppnåelse når friluftslivsundervisningen foregår ute i naturen og elevene sprer seg over et større område. Samtidig kommer det fram at lærere opplever karaktervurderingen i friluftsliv som problematisk. En av lærerne knytter problematikken til det at han ikke vurderer de samme ferdighetsmomentene i friluftsliv som det han eksempelvis gjør i basketball og andre idrettsaktiviteter (Engelsen, 2014). Dette ligner uttalelsene til Respondent 2, som forteller at det kan være vanskelig å tallfeste elevers friluftslivskompetanse ved fastsetting av halvårs- og standpunktkarakterer i faget. Respondenten kobler utfordringene til et redusert ferdighetsfokus i vurderingen, og hen gir uttrykk for at det summative vurderingsarbeidet i friluftsliv ville vært enklere dersom hen kunne vurdert elevene på samme måte som hen tidligere gjorde i idrettsaktiviteter. Læreren eksemplifiserer da at hen kunne målt hvor raskt elevene klarer å fyre bål og hvor mange orienteringsposter de klarer å finne ved bruk av kart og kompass. Evensen (2020) skriver at kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving i liten grad er målbare, noe som tilsier at vurderingsarbeidet bør baseres på lærerens skjønn istedenfor måling og testing. Dette trekkes videre fram som en grunn til at lærere opplever vurdering i kroppsøving som utfordrende. Det at Respondent 1 da gir uttrykk for å raskt observere elevenes bekledding og hvorvidt de mestrer bruken av kart og kompass i friluftslivsundervisningen, forstås sånn sett å bidra til et mer håndgripelig vurderingsgrunnlag – i motsetning til om hen utelukkende skulle basert seg på det å vurdere elevenes deltakelse, samarbeid og medvirkning til andres læring. Resonnementet støttes av Mandelid et al. (2022), som knytter dissonansen mellom undervisningsinnholdet og vurderingsgrunnlaget blant lærerne i sin studie til et behov for å forankre karaktervurderingen i et mer konkret vurderingsgrunnlag. Det å vurdere grunnleggende friluftslivsferdigheter tenkes

å være mindre utfordrende enn det å vurdere sosiale faktorer, og anses derfor som en mulig forklaring på hvorfor lærerne vektlegger basisferdigheter på tross av at de beskriver et sosialt innhold i undervisningen og et ønske om å gjenspeile dette i vurderingsgrunnlaget (Mandelid et al., 2022). En kan på samme måte tolke Respondent 1 sin vektlegging av enkelte basisferdigheter som et ønske om et mer håndfast grunnlag for vurdering i friluftsliv. Samtidig vitner det at Respondent 1 vektlegger friluftslivsferdigheter i vurderingen, mens de andre respondentene beskriver et nedtonet ferdighetsfokus, om ulikheter i respondentenes vurderingspraksis i friluftsliv. Forskjeller i læreres vurderingspraksis er noe tidligere forskning på kroppsøvingsfaget har adressert (Arnesen et al., 2013; Prøitz & Borgen, 2010), og en vil med slike ulikheter kunne stille seg kritisk til validiteten på vurderingsarbeidet (Evensen, 2020). Det samme kan en gjøre med tanke på at flertallet av respondentene beskriver et manglende samsvar mellom undervisningsinnhold og vurderingsgrunnlag (Mandelid et al., 2022). En kan med andre ord sette spørsmålsteget ved hvorvidt respondentene vektlegger det som faktisk skal vektlegges når de vurderer elever i friluftsliv ved fastsetting av standpunkt- og halvårskaracter i kroppsøvingsfaget.

#### **6.4 Metodisk drøfting**

Oppgaven ble vitenskapsteoretisk posisjonert i sosialkonstruktivismen, hvor virkeligheten anses å bli (re)konstruert og fortolket ulikt fra individ til individ innenfor ens sosiale kontekst (Bettis & Gregson, 2001; Indahl, 2017). Dette har hatt konsekvenser for hvordan en som forsker har sett på og søkt kunnskap om virkeligheten, noe som videre har vært styrende for kunnskapen som har blitt produsert i masteroppgaven (Jacobsen, 2015). For å generere kunnskap om hvordan kroppsøvingslærere beskriver sin vurderingspraksis i friluftsliv, ble det benyttet individuelle intervjuer som datagenereringsmetode. Dette betraktes å ha gitt detaljerte og virkelighetsnære beskrivelser av respondentenes kontekstuelle virkelighetsoppfatning (Jacobsen, 2015), og er derav i tråd med oppgavens formål og vitenskapsteoretiske perspektiv. Strukturingsgraden på intervjuene anses samtidig å ha bidratt til at datamaterialet ble relevant for oppgavens problemstilling, uten å begrense respondentenes svaralternativer (Jacobsen, 2015; Thagaard, 2018). Deltakerne hadde frihet i sine uttalelser og kunne vike fra de forhåndsstrukturerte spørsmålene.

Ettersom utvalget er avgjørende for kvaliteten på datamaterialet fra intervjuene (Jacobsen, 2015), kan en vurdere hvorvidt respondentene i oppgaven har vært egnet til å bidra med relevant

informasjon til å besvare oppgavens problemstilling – fikk en tak i det strategiske utvalget som en ønsket å få tak i? Det ble ved oppstarten av prosjektet tenkt at kroppsøvlingslærere som har betydelig erfaring med friluftslivsundervisning ville kunne bidra med informasjon om sitt vurderingsarbeid tilknyttet denne undervisningen. Hva som ble ansett som mye undervisnings erfaring i friluftsliv ble da koblet til det å ha undervist i friluftsliv over flere år. I retrospekt kan en argumentere for at det ville vært hensiktsmessig å ha spesifisert hvor mange års erfaring de deltagende lærerne skulle ha, og eventuelt også konkretisert erfaring utfra et bestemt undervisningsomfang i friluftsliv (f.eks. 8 eller flere undervisningstimer i friluftsliv per år). Dette kunne i større grad ha sikret at en fikk rekruttert det ønskelige utvalget. På den andre siden, kan en se det som en styrke at rekrutteringen av deltakerne gikk gjennom avdelingslederne på de ulike videregående skolene. Ettersom avdelingslederne foreslo kroppsøvlingslærere som de tenkte at hadde mye erfaring med friluftslivsundervisning og kunne bidra med informasjon om oppgavens tematikk, tyder det på at respondentene er kjent blant kollegiet på sin skole for å prioritere friluftsliv som en del av innholdet i kroppsøvlingsundervisningen. En ser samtidig utfra bakgrunnsinformasjonen til lærerne at de gir uttrykk for å vektlegge friluftsliv i kroppsøvlingsundervisningen (*Tabell 1.*), og funn i oppgaven viser at de også virker å tenke vurdering i forbindelse med denne undervisningen. Respondentene i oppgaven betraktes sånn sett å ha vært et egnet utvalg til å bidra med gyldige beskrivelser i lys av oppgavens problemstilling. En kan derav trekke fram det at respondentene har solid erfaring og førstehåndskunnskap om temaet som undersøkes som en metodisk styrke ved oppgaven (Jacobsen, 2015). Når det er sagt, lyktes det kun å få rekruttert fem av seks forespurte kroppsøvlingslærere til undersøkelsen, men utvalgsstørrelsen ble likevel innenfor det en på forhånd hadde ønsket seg. Enkelte intervjuer foregikk i tillegg lengre enn det en hadde estimert, og omfanget av det endelige datamaterialet anses tilstrekkelig for undersøkelsens formål.

Oppgaven har likevel svakheter som gjør at en må være kritisk til resultatenes gyldighet og pålitelighet. Det Jacobsen (2015) omtaler som intervjuereffekten, tilsier at forskerens nærvær og opptreden under intervjuene kan ha påvirket datamaterialet. For å fremstå godt og ikke tape ansikt, er det eksempelvis en risiko for at respondentene har fremstilt sin vurderingspraksis i godt lys. De kan ha unnlatt informasjon, eller utgitt sin vurderingspraksis for å i større grad være i tråd med styringsdokumentene enn hva den egentlig er. En kan i lys av dette hevde at det var et fornuftig valg å gjennomføre intervjuene individuelt med hver lærer, fremfor å gjennomføre et gruppeintervju hvor en kunne risikere at enkeltes vurderingspraksis kom i



forgrunnen og at respondentenes beskrivelser ble tilpasset konsensusen i gruppen. En kan likevel argumentere for at det kunne vært fordelaktig for troverdigheten å benytte flere datagenereringsmetoder slik at en fikk triangulert dataproduksjonen (Creswell, 2009). Det å for eksempel supplere med observasjon av lærernes friluftslivsundervisning og vurderingsarbeid, kunne bidratt til en mer helhetlig forståelse av lærernes vurderingspraksis. Respondentenes beskrivelser kunne da blitt knyttet opp mot konkrete undervisnings- og vurderingssituasjoner. For å kompensere for dette, ble respondentene bedt om å beskrive en nærliggende undervisningsøkt i friluftsliv (med tilhørende vurderingsarbeid) ved oppstarten av intervjuet. En fikk på den måten praktiske beskrivelser av lærernes vurderingsarbeid på et tidlig tidspunkt av intervjuene, noe som i analyseprosessen kunne ses i sammenheng med uttalelser rundt de øvrige spørsmålene.

I tillegg kommer de presenterte funnene ut av en fortolkningsprosess som allerede startet under gjennomføringen av intervjuene (Dalen, 2004; Jacobsen, 2015). På samme måte som at respondentene konstruerer sin kontekstuelle virkelighet, vil en som forsker ha en forforståelse ut fra ens sosiale og kulturelle bakgrunn, og dermed fortolke virkeligheten på en bestemt måte. Dette har implikasjoner for hva en vektlegger og følger opp under intervjuene, og for hvordan en fortolker datamaterialet og frembringer temaer videre i analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006; Jacobsen, 2015). Vurdering i kroppsøving har vært på agendaen i fagdidaktiske emner underveis i lektorutdanningen, og en har eksempelvis med seg perspektiver derfra om hvordan vurdering i faget skal utøves. Som praksisstudent og vikarlærer i utdanningsperioden, har en samtidig selv erfart at vurderingsarbeid i kroppsøving kan være krevende. Dette kan tenkes å ha rettet oppfølgingsspørsmål og innholdet i intervjuene mot aspekter som en selv finner interessant og som en kan lære av for å øke sin vurderingskompetanse i faget. Når en ser tilbake på intervjuprosessen, tok intervju spørsmålene en retning av det summative. Dette på tross av at majoriteten av lærerne ga uttrykk for å tone ned karakterfokuset i sin vurderingspraksis. Oppgavens funn har derav en slagside mot å dreie seg om karaktervurdering og hva respondentene vektlegger som vurderingsgrunnlag i et summativt vurderingsøyemed. En kan i lys av dette kritisere forskningen for å ufullstendig fremstille lærernes vurderingspraksis i friluftsliv, ettersom det ikke ble viet like mye fokus til deres formative vurderingsarbeid under intervjuene (og under tema utviklingen). Dette illustrerer hvordan intervjuerens forforståelse har vært med på å forme de resultatene som har blitt skapt.

At det ble tatt utgangspunkt i 6-trinnsmodellen til Braun og Clarke (2006) for å analysere datamaterialet, kan videre trekkes fram som en metodisk styrke. Tilnærmingen med en refleksiv tematisk analyse anses samtidig å være overensstemmende med den vitenskapsteoretiske posisjonen til oppgaven. På den andre siden, kan en med tanke på masterstudentens snevre erfaring med den tematiske analysen stille seg kritisk til kvaliteten på temaene som ble generert. Det ble opplevd utfordrende å skille temaene fra spørsmålene i intervjuguiden, ettersom disse spørsmålene var retningsgivende for datamaterialet som ble samlet inn og dannet tydelige mønstre i analysen. Det ble derfor generert «topic summary themes» (Braun & Clarke, 2023, s. 2) som et førsteutkast til temaer. Det ble forsøkt å gå dypere i analysen for å videreutvikle temaene, men en kan likevel kritisere temautviklingen for å fortsatt bære preg av å være emneoppsummerende (Braun & Clarke, 2023). I tillegg kan det diskuteres om enkelte temaer fortsatt er overlappende. Arbeidet med å utforme mer mangfoldige temaer, som ikke oppsummerte enkeltspørsmål fra intervjuguiden, opplevdes å føre til at temaene fløt mer inn i hverandre. Eksempelvis ble ulike beskrivelser som var relatert til fagdager i friluftsliv både en del av undertemaet «Fagdager gir tid til prosessen» og «Deltagelse på 2/3 fagdager, eller så får de IV», som tilhører ulike hovedtemaer. Begge hovedtemaene inneholder i tillegg beskrivelser tilknyttet respondentenes underveisvurdering i friluftsliv. Det ble imidlertid definert et skille utfra konteksten som beskrivelsene er en del av. Hovedtemaet «Det er en prosess som foregår over tid» handler om underveisvurdering spesifikt knyttet til friluftslivsundervisningen, mens hovedtemaet «Friluftsliv skal ha lik verdi som andre ting» omhandler friluftslivets posisjon i deres helhetlige vurderingsarbeid i faget (standpunkt- og halvårsvurdering). En har altså vært bevisst overlappingen og selv definert et tydelig skille mellom temaene, men en erkjenner likevel at manglende erfaring med analysearbeid kan ha vært en metodisk svakhet i oppgaven.

## 7.0 Konklusjon

Masteroppgaven har forsøkt å bidra til økt kunnskap om kroppsøvingslæreres vurderingsarbeid i friluftsliv ved å undersøke følgende problemstilling: *Hvordan beskriver kroppsøvingslærere som har undervist i friluftsliv i kroppsøving i videregående skole over flere år, sin vurderingspraksis i friluftsliv?*

Funn i oppgaven viser at flertallet av respondentene beskriver en karakterfri vurderingspraksis i friluftsliv. Det å gi elevene egne karakterer i friluftsliv uttrykkes å være uoverensstemmende med elevenes øvingsprosess og friluftslivsundervisningens egenart. Underveis i friluftslivsoplæringen, virker det dermed å vies mer tid til veiledning og læringsfremmende vurderingsarbeid enn det å dokumentere elevenes måloppnåelse med karakterer. Respondentene benytter egenvurderinger i friluftsliv og forteller at de er opptatte av å gi elevene tilbakemeldinger underveis i opplæringen. I forbindelse med underveisvurderingen, kommer det også fram at gjennomføringen av fagdager i friluftsliv oppleves å være fordelaktig ved å gi økt tid til å veilede og følge opp elevene, og til å skape et inntrykk av elevenes måloppnåelse med tanke på halvårs- og standpunktvurdering i faget. Oppgavens funn viser nemlig at samtlige respondenter vektlegger elevenes friluftslivskompetanse ved halvårs- og standpunktvurdering. Flere av lærerne forteller at de tar utgangspunkt i kjerneelementene under halvårssamtaler og når de setter samlede halvårs- og standpunktkarakterer i faget. Det kommer også fram at Respondent 5 stiller krav om deltakelse i friluftslivsundervisningen for å sikre at hen har vurderingsgrunnlag i friluftsliv i den helhetlige vurderingen.

Respondentene beskriver et ønske om at friluftslivsundervisningen skal bidra til at elevene tilegner seg basisferdigheter i friluftsliv, og at de på den måten kan få gode og trygge naturopplevelser – både i kroppsøvingfaget og i framtiden. Funn viser imidlertid at majoriteten av respondentene gir uttrykk for at elevenes basisferdigheter (ferdighetsnivå) er av nedtonet betydning ved fastsetting av halvårs- og standpunktkarakterer. Respondent 1 gir derimot uttrykk for å vektlegge visse basisferdigheter som vurderingsgrunnlag, men det er elevenes innsats, samarbeid og bidrag til andres læring i friluftsliv som gjennomgående beskrives å bli tillagt størst verdi i et summativt vurderingsøyemed. En gjengående faktor i lærernes beskrivelser er at deres vurderingspraksis i friluftsliv kjennetegnes ved et nedtonet ferdighets- og prestasjonsfokus, noe som tolkes å utfordre idretts- og aktivitetsdiskursens innflytelse i faget (Redelius et al., 2009; Aasland et al., 2019) og skolens tradisjon for karaktervurdering

(Evensen, 2020; Lauvås, 2018). I lys av respondentenes beskrivelser, kan det se ut til at friluftslivsundervisningen fordrer en særegen vurderingspraksis som skiller seg fra andre områder av kroppsøvingsfaget. På den andre siden, tolkes det reduserte ferdighetsfokuset å gi et mindre konkret vurderingsgrunnlag som fører til ulikheter mellom respondentenes grunnlag for vurdering i friluftsliv.

En vet nå mer om kroppsøvingslæreres vurderingsgrunnlag i friluftsliv, hvordan de vektlegger elevens friluftslivskompetanse ved halvårs- og standpunktvurdering og hvordan de bedriver vurderingsarbeid underveis i friluftslivsoplæringen. Dette er noe det tidligere har vært forsket lite på, og det kan argumenteres for at kunnskapsbidraget er viktig for å videreutvikle læreres vurderingspraksis i faget. Funnene har dermed relevans for kroppsøvingslæreres yrkesutøvelse. Det kan tenkes at økt kjennskap til vurderingsarbeid i friluftsliv kan styrke friluftslivets posisjon i kroppsøvingslæreres vurderingspraksis – i tråd med styringsdokumentenes intensjoner (Forskrift til opplæringslova, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2019).

## **7.1 Veien videre**

Selv om denne oppgaven har tatt sikte på å øke forståelsen for kroppsøvingslæreres vurderingspraksis i friluftsliv som del av kroppsøvingsfaget, er det fortsatt gjort lite forskning på området. Det kan derfor være interessant å bygge videre på kunnskapen som er produsert ved å undersøke hvordan andre kroppsøvingslærere som har erfaring med friluftslivsundervisning arbeider med den tilhørende elevvurderingen. Det å supplere med feltobservasjoner, hvor en eksempelvis følger kroppsøvingslærere i undervisningsperioder med friluftsliv som tematikk, kan komplimentere innsikten på området. Samtidig vet en lite om vurdering i friluftsliv (i kroppsøving) fra et elevperspektiv. Oppgaven rundes dermed av ved å også trekke fram dette som et interessant stivalg for videre forskning på kroppsøvingsfaget.

## Referanseliste

- Abelsen, K., Arnesen, T. E. & Leirhaug, P. E. (2019). Friluftsliv i morgendagens skole - lite nytt under solen? I *Forskning i Friluft 2018* (s. 39-51). [Konferanserapport]. Norsk friluftsliv.
- Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole - en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K. & Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), 9-32.  
<http://hdl.handle.net/11250/225309>
- Bach, E. (2015). *Kunsten å vurdere elever i kroppsøving: en kvalitativ studie av åtte læreres vurderingspraksis etter innføringen av den reviderte læreplanen i 2012* [Masteroppgave, Norges idrettshøgskole]. <http://hdl.handle.net/11250/297213>
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 5/22). NOVA, OsloMet. <https://hdl.handle.net/11250/3011548>
- Bettis, P. J. & Gregson, J. A. (2001). The 'Why' of research: Paradigmatic and pragmatic considerations. I E. Falmer & J. Rojewski (Red.), *Research pathways: writing professional papers, theses and dissertations in workforce education* (s. 1–21). University Press of America.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. (2003). *Assessment for Learning: Putting it into practice*. Open University Press.
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1-19.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.8099>

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Braun, V. & Clarke, V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1-6. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Bru, E. & Roland, P. (2019). *Stress og mestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed methods approaches* (3. utg.). SAGE Publications.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kreativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Deer, C. (2008). Doxa. I M. Grenfell (Red.), *Pierre Bourdieu: Key Concepts* (s. 119-130). Acumen.
- Engelsen, M. B. (2014). *Hvorfor nedprioriteres friluftslivsundervisning i kroppsøvingsslaget?* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet og Norges idrettshøgskole]. <http://hdl.handle.net/11250/218723>
- Engh, R., Dobson, S. & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Høyskoleforlaget.
- Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Grenfell, M. (2008). Introduction. I M. Grenfell (Red.), *Pierre Bourdieu: Key Concepts* (s. 9-11). Acumen.

- Gøtz, J. H. (2014). *Friluftsliv og kulturell bakgrunn: en kvalitativ studie av hvordan elever med en fremmedkulturell bakgrunn opplever friluftsliv-undervisningen i forhold til etnisk norske elever* [Masteroppgave, Norges idrettshøgskole].  
<http://hdl.handle.net/11250/219761>
- Indahl, N. G. (2017). *Samfunnsvitenskap for helse- og sosialfagutdanningene*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jenkins, R. (1992). *Pierre Bourdieu*. Routledge.
- Jensen, R. M. & Neegaard, H. (2021). Skole i byen - det urbane friluftslivet. I K. Østrem (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (s. 250-273). Cappelen Damm Akademisk.
- Jåbekk, P. (2020, 12. november). Å kalle faget gym reduserer fagets status. *Utdanningsnytt*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/bevegelse-fysisk-aktivitet-gymnastikk/a-kalle-faget-gym-reduserer-fagets-status/261236>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/k106/KRO1-04#>
- 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. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S: Til bruk for læreplangrupper som er oppnevnt av Utdanningsdirektoratet eller Sametinget*. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet i samråd med Sametinget 26. juni 2018, revidert 10. oktober 2018.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende->

arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-/prinsipper-for-utforming-av-lareplaner-for-fag/

- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Leirhaug, P. E. (2016). "*Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring*": en empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole].  
<http://hdl.handle.net/11250/2419782>
- Leirhaug, P. E. & Arnesen, T. E. (2016). Friluftsliv - et hovedområde i kroppsøvingfaget? I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem (Red.), *Ute!* (s. 129-151). Fagbokforlaget.
- Mandelid, M., Abelsen, K. & Leirhaug, P. (2022). Vurdering i kroppsøving for livslang friluftslivsglede. *Acta Didactica Norden*, 16, 17. <https://doi.org/10.5617/adno.8351>
- Maton, K. (2008). Habitus. I M. Grenfell (Red.), *Pierre Bourdieu: Key Concepts* (s. 49-65). Acumen.
- Meld. St. 18 (2015-2016). (2016). *Friluftsliv - Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Det kongelige klima- og miljødepartement.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/?ch=1&q=>



- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn). *Høgskolen i Innlandet*. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2482450>
- Moore, R. (2008). Capital. I M. Grenfell (Red.), *Pierre Bourdieu: Key Concepts* (s. 101-117). Acumen.
- Mordal-Moen, K. & Green, K. (2012). Neither shaking nor stirring: a case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 19(4), 415-434. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.670114>
- Naustdal, E. K. (2012). "Hvorfor skal jeg reise så langt bare for å få tre?": kvalitativ analyse av minoritetsungdoms livserfaringer i møte med friluftsliv på idrettsfag [Masteroppgave, Norges idrettshøgskole]. <http://hdl.handle.net/11250/171649>
- Prøitz, T. S. & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst? Læreres setting av standpunktkarakter i fem fag i grunnopplæringen* (Rapport 16/2010). NIFU STEP. <http://hdl.handle.net/11250/279131>
- Redelius, K., Fagrell, B. & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, Education and Society*, 14(2), 245-260. <https://doi.org/10.1080/13573320902809195>
- Slemmen, T. (2015). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Smith, B. & Sparkes, A., C. (2019). Interviews: Qualitative interviewing in the sport and exercise sciences. I B. Smith & A. Sparkes, C (Red.), *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and exercise* (s. 103-123). Routledge.
- Synnestvedt, K. E. (1994). *Skolefaget kroppsøving: fagets bakgrunn og utvikling 1848-1925*. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt. <https://www.nb.no/items/0b3cf714c4dec2fe87b0bdb7b1e3e7f3?page=1>

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thomson, P. (2008). Field. I M. Grenfell (Red.), *Pierre Bourdieu: Key Concepts* (s. 67-81). Acumen.
- Tordsson, B. (2010). *Friluftsliv, kultur og samfunn*. Høyskoleforlaget.
- Tuli, F. (2010). The Basis of Distinction between Qualitative and Quantitative Research in Social Science: Reflection on Ontological, Epistemological, and Methodological Perspectives. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 6(1), 97-108.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.4314/ejesc.v6i1.65384>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen (UTGÅTT)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Hva er kjerneelementer? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). Hva er nytt i læreplanverket? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). 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). *Individuell vurdering Udir-2-2020* [Rundskriv].  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/#a161693>

- Utdanningsdirektoratet. (2022a). Hvordan ta i bruk læreplanene? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#a153411>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). Halvårsvurdering. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/halvarsvurdering/>
- Wilken, L. (2011). *Bourdieu for begyndere* (2. utg.). Samfundslitteratur.
- Østrem, K. (2021). Innledning. I K. Østrem (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (s. 13-21). Cappelen Damm Akademisk.
- 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). <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2019). The constitution of the ‘able’ and ‘less able’ student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*, 25(5), 479-492. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning NSD

Vedlegg 4: Godkjenning FEK

## **Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

#### **«Elevvurdering i friluftsliv som del av kroppsøvfingsfaget»**

#### **Kjære deltaker!**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor vi ønsker å undersøke kroppsøvfingslæreres vurderingspraksis i friluftslivundervisningen. Dette skrivet gir deg informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med masterprosjektet er å undersøke hvordan kroppsøvfingslærere i videregående skole beskriver sin vurderingspraksis i friluftsliv som del av kroppsøvfingsfaget.

Elevvurdering er et sentralt aspekt ved læreres yrkesutøvelse og friluftsliv har en sentral posisjon i læreplanen for kroppsøving (LK20). Det er derfor interessant å undersøke hvordan du, med solid erfaring fra friluftslivsundervisning i kroppsøvfingsfaget, driver vurderingsarbeid i friluftsliv.

#### **Hvem er ansvarlige for prosjektet?**

Faglig ansvarlig for prosjektet er førstelektor Ketil Østrem og førsteamanuensis Merete Lund Fasting ved Universitetet i Agder. Masterstudent, Pål Lucas Buvarp, er ansvarlig for å gjennomføre datainnsamlingen og å behandle datamaterialet som innhentes.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalgte kroppsøvfingslærere som underviser ved videregående skoler i Sør-Norge, er spurt om å delta i prosjektet. Du er kontaktet basert på nettverket til de to faglige ansvarlige for prosjektet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Datainnsamlingen består av ett personlig intervju. Intervjuet vil ha en antatt varighet på ca. 60 minutter. Lyddopptak av intervjuet vil foregå ved bruk av båndopptaker, og vil bli transkribert og anonymisert. Lyddopptakene og transkripsjonene vil til enhver tid bli oppbevart i all sikkerhet, i tråd med NSDs retningslinjer. Datamaterialet vil bli slettet ved prosjektslutt (31.05.2023). Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og du vil ikke være identifiserbar ved formidling av resultatene. Resultatene publiseres i en masteroppgave ved Universitetet i Agder.

#### **Det er frivillig å delta i studien**

Det er frivillig å delta i studien. 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**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun faglig ansvarlige for prosjektet, Ketil Østrem og Merete Lund Fasting, og masterstudent, Pål Lucas Buarv, som vil ha tilgang til informasjonen.

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

**Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Spørsmål til deltakelsen?**

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Ketil Østrem ([ketil.ostrem@uia.no](mailto:ketil.ostrem@uia.no) / 90689860). Pål Lucas Buarv ([Paallucas@hotmail.com](mailto:Paallucas@hotmail.com) / 45230830) kan også kontaktes for spørsmål.

Personvernombudet ved UiA: Johanne Warberg Lavold ([johanne.lavold@uia.no](mailto:johanne.lavold@uia.no) / 38141328)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med: Norsk senter for forskningsdata ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) eller 53 21 15 00).

Med vennlig hilsen,  
**Pål Lucas Buarv**

Lektorstudent med kroppspøving som masterfag, Universitetet i Agder.

**Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i undersøkelsen, og til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 2: Intervjuguide**

### Din bakgrunn:

1. Hva er din alder?
2. Hva er din kroppsøvings- og friluftslivsutdanning?
  - Studiepoeng, videreutdanning?
3. Hva er din bakgrunn som kroppsøvlingslærer?
  - Yrkeserfaring (omfang/skoleslag).
4. Har du undervist i friluftsliv i andre fag enn kroppsøving? Omfang av dette?
5. Hva er din private erfaring med friluftsliv utenom undervisningen?
  - Oppvekst, fritidsinteresse, sertifiseringer, kurs, etc.?
6. Har du annen idretts-/aktivitetsbakgrunn?

### Friluftslivsundervisning i kroppsøving:

1. «Friluftsliv i kroppsøvlingsfaget», hva innebærer det for deg?
2. Kan du fortelle om en friluftslivstur/undervisningsøkt som ligger noenlunde ferskt i minnet? (Kompetansemål/læringsmål, planleggingsfase, gjennomførelse og vurderingsarbeid).

### Friluftslivskompetanse i kroppsøving:

1. I lys av LK20, hva tenker du at elevene skal lære/opparbeide av friluftslivskompetanse gjennom friluftslivsundervisningen på vgs?
2. I dine øyne, hva er en «dyktig» elev i friluftsliv?

### Vurdering i friluftsliv og ny læreplan:

1. Hvordan opplever du det å vurdere kroppsøvlingselever i friluftsliv?
2. På hvilken måte har din forståelse av innholdselementene i den nye læreplanen for kroppsøving (LK20) ført til endringer i din vurderingspraksis i friluftsliv (sammenlignet med forrige læreplan, LK06)?
  - Opplever du vurderingsarbeidet i friluftsliv som enklere/vanskeligere etter innføringen av den nye læreplanen?

### Vurderingsformer i friluftsliv:

1. Hvilke vurderingsformer benytter du i friluftslivsundervisningen og hvorfor disse?

2. Har du erfaring med å lage en vurderingsplan i kroppsøving?
  - Hvis ja, hvorfor? Og hvordan vektlegges friluftsliv i vurderingsplanen?

Underveisvurdering (VfL) i friluftsliv:

1. Hvordan praktiserer du underveisvurdering i friluftsliv?
2. Sammenlignet med andre områder av kroppsøvingsfaget, hvordan opplever du elevenes muligheter til å lære og utvikle seg i friluftsliv frem til standpunktkarakteren blir satt?

Karaktersetting:

1. Gir du elever karakterer i friluftsliv underveis i semesteret? (Hvorfor/hvorfor ikke?)
  - Hvis ja, hvordan vekt du elevenes kunnskaper, ferdigheter og innsats når du setter karakterer på elevene i friluftsliv?
2. I dine øyne, hva er en «dyktig» elev i kroppsøving?
  - Sammenlignet med andre kompetanseområder i kroppsøvingsfaget, hvordan vekt du elevenes måloppnåelse i friluftsliv ved halvårsvurdering/standpunkt?

Utfordringer:

1. Hvilke utfordringer/fallgruver møter du i vurderingsarbeidet tilknyttet friluftsliv i kroppsøvingsfaget og hvordan tenker du at disse utfordringene kan løses?
2. Hva er dine beste råd til kroppsøvingslærere som opplever vurderingsarbeidet i friluftsliv som utfordrende?



## Vedlegg 3: Godkjenning NSD

### Vurdering

04.08.2022 ▾

Skriv ut

**Dato**

04.08.2022

**Type**

Standard

**Referansenummer**

462788

**Prosjekttittel**

Vurdering av Friluftslivskompetanse i Kroppsøvingfaget

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

**Prosjektansvarlig**

Ketil Østrem

**Student**

Pål Lucas Buvarp

**Prosjektperiode**

15.08.2022 - 31.05.2023

[Meldeskjema](#)

**Kommentar****OM VURDERINGEN**

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

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

**FORUTSETNINGER FOR VURDERINGEN**

Vi legger til grunn at observasjon gjennomføres uten at det registreres personopplysninger som kan spores tilbake til enkeltelever, samt innenfor rammene av lærers taushetsplikt. Det presiseres spesielt at observasjon av vurderingsarbeid må gjennomføres på en måte som sikrer at læreren ikke deler taushetsbelagte opplysninger med prosjektet.

Vi minner om at det er prosjektets ansvar å gjøre forskningsetiske vurderinger rundt observasjon av undervisning og hvordan dette påvirker elevene, selv om deres personopplysninger ikke registreres. Det bør eksempelvis vurderes om elevenes foreldre skal informeres om at en student/forsker vil være til stede under undervisning. Se også våre nettsider om observasjon av undervisning: <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

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

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.6.2023. Deretter oppbevares personopplysningene videre for forskningsformål frem til 28.2.2025.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere

meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lasse Raas

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 4: Godkjenning FEK



Pål Lucas Buvarp

Besøksadresse:  
Universitetsveien 25  
Kristiansand

Ref: [object Object]

Tidspunkt for godkjenning: : 01/09/2022

### **Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Vurdering av Friluftslivskompetanse i Kroppsøvingfaget**

Vi informerer om at din søknad er ferdig behandlet og godkjent.

Kommentar fra godkjenner:

Hilsen  
Forskningsetisk komite  
Fakultet for helse - og idrettsvitenskap  
Universitetet i Agder

#### **UNIVERSITETET I AGDER**

POSTBOKS 422 4604 KRISTIANSAND

TELEFON 38 14 10 00

ORG. NR 970 546 200 MVA - [post@uia.no](mailto:post@uia.no) -

[www.uia.no](http://www.uia.no)

#### **FAKTURAADRESSE:**

UNIVERSITETET I AGDER,

FAKTURAMOTTAK

POSTBOKS 383 ALNABRU 0614 OSLO