

Linda Kleppe

Notasjonssystem i kroppsøvfingsfaget - Eit rekneskap over eigne elevar eller eit læringsfremjande verktøy?

Ei kvalitativ undersøking av seks kroppsøvfingslærarar i den vidaregåande skule.

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2013

Samandrag

Vurdering har vore eit omdiskutert tema i skulen, og har dei siste åra blitt eit satsingsområde i norsk grunnopplæring. I denne masteroppgåva har lærarar kome med erfaringar og opplevingar rundt vurderingsarbeidet i kroppsøvingsfaget. Mykje tid blir sett av til arbeid med vurdering i skulen. Samtidig oppleve mange lærarar vurderingsarbeidet som vanskelig. Studien si målsetjing var å få eit innblikk i om læraren nytta ulike strategiar eller metodar for å halde oversikt over elevane og deira prestasjonar. Problemstillinga er: ”I kva grad og til kva nyttar lærarar i kroppsøving notasjonssystem i vurderingsarbeidet?”.

Kvalitativ metode er nytta på bakgrunn av problemstillinga si utforming og fleksibiliteten ved bruk av metoden. Semistrukturerte intervju av seks kroppsøvingslærarar blei gjennomført sidan det var ønskjeleg å gå i djupna på dei som blei studert.

For å dekkje problemstillinga svara informantane mellom anna på om dei nytta ei form for notasjonssystem, og eventuelt kva system dei nytta. Dei svara og på kor ofte og kor tid dei tok notat, i kva samanheng dei nytta notata, og føremålet med desse. Til slutt svara dei på i kva grad notata blei knytte opp mot den didaktiske relasjonsmodell.

Resultata viser at samtlege av dei seks informantane nytta ei form for notasjonssystem, men at det er ulik praksis på desse. Tre noterer etter kvar time, to gjer det systematisk, medan den siste noterer sjeldan. Stikkord, symbolnotering, korte kommentarar og karakterar blei nytta i notata. Informantane var samde om at desse blei teke i bruk i undervegs- og sluttvurdering, som dokumentasjon, ved klage på karakter og som tilbakemelding til eleven. Seks av seks informantar uttrykkjer at vurdering i kroppsøvingsfaget er utfordrande. Dette mellom anna fordi dei ser eleven for lite, og fordi det i dei praktiske faga kan vere vanskelig å vurdere eleven si måloppnåing i dei praktiske faga opp mot kompetansemåla. Samtlege informantar nyttar notasjonssystemet i planlegging, gjennomføring og etterarbeid av undervisninga, i kva grad variere. Rammefaktorar, vurdering og elev- og lærarføresetnadar ser ut til å vere hjørna i den didaktiske modellen som i høgast grad blir knytt opp til notasjonssystemet. Alle informantane ser behovet for eit system, og verdien av å nytte det. Det er allereie

mangfoldige notasjonssystem i bruk. Tross dette syner funna at notata i høgare grad vert nytta for å halde rekneskap over eigne elevar enn for å fremje læring hjå eleven.

Nøkkelord: Notasjonssystem, vurdering, vidaregåande skule, kroppsøvingslærarar, den didaktiske relasjonsmodell.

Innhald

| | |
|--|-----------|
| Samandrag | 3 |
| Innhald | 5 |
| Tabell og figuroversikt | 8 |
| Forord | 9 |
| 1. Innleiing | 11 |
| 1.1 Bakgrunn for studien | 12 |
| 1.2 Problemstilling | 14 |
| 1.2.1 Forskingsspørsmål | 14 |
| 2. Teori | 15 |
| 2.1 Omgrepsavklaring – Notasjonssystem..... | 15 |
| 2.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2006 | 15 |
| 2.3 Vurdering | 16 |
| 2.3.1 Vurdering som eit verktøy for å fremje læring..... | 17 |
| 2.3.2 Vurderinga si hensikt..... | 17 |
| 2.4 Underevs - og sluttvurdering | 18 |
| 2.4.1 Underevsvurdering | 19 |
| 2.4.2 Sluttvurdering | 21 |
| 2.5 Dokumentasjon | 22 |
| 2.6 Klage på karakter | 23 |
| 2.7 Forsking ein kan knyte opp mot notasjonssystem | 24 |
| 2.8 Den didaktiske relasjonsmodell..... | 26 |
| 2.8.1 Mål..... | 27 |
| 2.8.2 Rammefaktorar | 28 |
| 2.8.3 Elev- og lærarføresetnadar | 28 |
| 2.8.4 Innhald | 29 |
| 2.8.5 Metode..... | 29 |
| 2.8.6 Vurdering..... | 30 |
| 3. Metode | 31 |
| 3.1 Val av metode..... | 31 |
| 3.2 Det kvalitative intervju..... | 32 |
| 3.3 Styrkjer og svakheiter ved kvalitativt intervju..... | 33 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 3.4 | Intervjuguide..... | 34 |
| 3.5 | Utval..... | 35 |
| 3.6 | Gjennomføring av intervju..... | 36 |
| 3.7 | Transkriberingsprosessen..... | 37 |
| 3.8 | Analyse og fortolkning..... | 37 |
| 3.9 | Undersøkinga sin reliabilitet, validitet og overføringsverdi..... | 38 |
| 3.9.1 | Reliabilitet..... | 38 |
| 3.9.2 | Validitet..... | 39 |
| 3.9.3 | Overføringsverdi..... | 39 |
| 3.10 | Min ståstad som forskar..... | 40 |
| 3.11 | Etiske overveingar..... | 40 |
| 4. | Presentasjon av informantar..... | 42 |
| 5. | Resultat og drøfting..... | 44 |
| 5.1 | Notasjonssystemet til informantane..... | 44 |
| 5.2 | Kor ofte og kor tid tek læraren notat..... | 50 |
| 5.3 | Ulike samanhengar læraren nyttar notata, og føremålet med desse..... | 53 |
| 5.3.1 | Undervegsvurdering..... | 53 |
| 5.3.2 | Sluttvurdering..... | 55 |
| 5.3.3 | Tilbakemelding til elevane..... | 56 |
| 5.3.4 | Notat: Eit hjelpemiddel for å sjå elevane..... | 58 |
| 5.3.5 | Dokumentasjon og klage på karakter..... | 60 |
| 5.3.6 | Utfordring ved vurdering..... | 63 |
| 5.4 | Notasjonssystemet belyst gjennom planlegging, gjennomføring og etterarbeid av undervisninga..... | 65 |
| 5.4.1 | Mål..... | 65 |
| 5.4.2 | Rammefaktorar og vurdering..... | 66 |
| 5.4.3 | Elev- og lærarføresetnader..... | 68 |
| 5.4.4 | Innhald..... | 70 |
| 6. | Samandrøfting av funna..... | 72 |
| 6.1 | Forslag til notasjonssystem..... | 75 |
| 7. | Oppsummering og konklusjon..... | 78 |
| 7.1 | Konklusjon..... | 79 |
| 7.2 | Vidare forskning på feltet..... | 80 |
| | Referansar..... | 82 |

| | |
|---|------------|
| Vedlegg | 88 |
| Vedlegg A: Førespurnad til rektor om løyve til deltaking i masterprosjekt. | 88 |
| Vedlegg B: Førespurnad til kroppsøvingslærarar om ønskje å delta i masterprosjekt | 91 |
| Vedlegg C: Samtykkjeerklæring ved innsamling av datamateriale til forskningsprosjekt ved Norges Idrettshøgskule..... | 94 |
| Vedlegg D: Intervjuguide | 96 |
| Vedlegg E: Løyve frå norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste | 101 |

Tabell og figuroversikt

Tabell 1: Oversikt over informantene sine notasjonssystem.46

Tabell 2: Forslag til notasjonssystem.77

Figur 1: Den didaktiske relasjonsmodell. Modifisert etter Bjørndal og Lieberg (1978) i Imsen, 2006.27

Forord

Etter fire år på høgskulen i vesle Sogn og Fjordane var det på tide å tre ut av komfortsona, og flytte til hovudstaden. Valet falt på Noregs idrettshøgskule, og mastergrad i idrettsvitenskap. Dette skulle vise seg å vere eit av dei beste vala eg har gjort so langt i livet.

Vurdering er eit tema som har engasjert meg sidan eg starta på ferda mot å bli lærar. Etter lange praksisperiodar på ulike skular innsåg eg at vurdering både var spennande, tidkrevjande og utfordrande. Med bakgrunn i liten erfaring på emnet var dette noko eg ville lære meir om.

Året nærmar seg no slutten, og eg kan ikkje tru at eg i morgon skal levere arbeidet eg har jobba med over so lang tid. Det har vore ein lang og lærerik prosess. At det skulle bli krevjande og utfordrande var eg forberedt på, men at eg skulle tenkje tilbake på dette året som eit av dei beste eg har hatt, hadde eg aldri trudd. Det å kunne kombinere dagar på kontoret med hard jobbing og kvalitetstid med det som har blitt nokre av mine beste veninner har vore gull verdt. Eg har vokse mykje på desse to åra, og føler meg i dag meir enn klar for å tre inn i arbeidslivet.

Det er mange som fortener ein stor takk for at oppgåva har teke form, og no er klar til innlevering. Eg vil spesielt rette ein stor takk til vegleiaren min Petter Erik Leirhaug. Du har gjennom heile prosjektet vist støtte og engasjement, i tillegg har du alltid vore tilgjengelig og gjeve raske svar på mail. Kompetansen du sit inne med er beundringsverdig, tusen takk for all hjelp.

Takk til mine flotte kontorkollegaer og veninner, Malin Norheim og Hilde Rørvik Nordstrand. De har gjort studiekvardagen min betre enn eg nokon gong kunne førestille meg. Eg ser fram til mange flotte minner saman med dykk i framtida.

En stor takk fortener også min betre halvdel, Erik. Tusen takk for at du alltid er der for meg, du har vert til meir hjelp enn du kan førestille deg.

Sist, men ikkje minst vil eg takke familien min som alltid stiller opp for meg. Pappa, Mamma, Silje, Kim Daniel, Julie, Karoline, Maria, Andreas og Sara. Dokke er fantastiske. Ein ekstra takk til Kim Daniel for korrekturlesing av oppgåva.

Oslo, Mai 2013

Linda Kleppe.

1. Innleiing

Vurdering i skulen har fått mykje merksemd dei siste åra, og er i dag eit satsingsområde i norsk grunnopplæring (Utdanningsdirektoratet, u.å1.). Kroppsøvningsfaget på den vidaregåande skule har i snitt to 45-minuttstimar til rådighet per veke. I følgje kroppsøvningslærarar er dette for lita tid med tanke på elevmassen dei møter (Prøitz og Spord Borgen, 2010). Utfordringa ligg i at læraren ser elevane for lite i forhold til å jobbe realistisk mot intensjonar og føremål med faget. Det er ønskjeleg å få svar på korleis læraren handterer utfordringane i denne samanhengen. Målet med studien var å få innblikk i korleis kroppsøvningslærarar nyttar notasjonssystem i vurderingsarbeidet. Omgrepet blir nytta gjennomgåande og ganske ope i oppgåva, men som ein hovud ide er det knytt direkte opp mot vurderingsarbeidet. Systematisk notering gjennomgåande i semesteret kan betre læraren sin evne til å vurdere, og kan dermed bidra til ein lettare kvardag som lærar (Dobson & Engh, 2010).

Mykje tid blir sett av til arbeid med vurdering i norsk skule, likevel opplev mange lærarar vurderingsarbeidet altso som vanskelig (Utdanningsdirektoratet, u.å1.). Eit velkjent problem er at lærarar vurderar ulikt. Nettopp dette er ei av dei største bekymringane Prøitz og Spord Borgen (2010) finn hjå lærarane. ”En gjennomgåande bekymring er hvor rettferdig egne standpunktkarakterer er i forhold til kollegaer man ikke samarbeider med om karaktergiving internt, og standpunktkaractersetting eksternt som ved andre skoler i kommunen, fylke eller landet for øvrig”. Kva kriterium ein skal vurdere etter, og korleis ein skal vurdere for å fremje læring, er spørsmål som florerer i nyhende og på læraren sin arbeidsplass. Forsking viser at vurdering er eit viktig verkemiddel for å fremje læring hjå eleven (Utdanningsdirektoratet, u.å1.). Det samsvarar med vurderinga sitt føremål, og er blitt eit heitt tema i både skule og offentlege debattar (Engh, 2011).

Som eg peika på i samandraget kan det vere utfordrande å vurdere eleven opp mot kompetansemåla (Utdanningsdirektoratet, u.å1.). At elevane er i aktivitet kan skape utfordringar då det kan vere vanskelig å få oversikt over dei mange elevane. Prøitz og spord Borgen (2010) skriv at kroppsøvningsfaget blir sett på som eit av dei vanskeligaste faga å setje rettferdig karakter i, ”øynene som ser er forskjellige og da kan det ikke bli helt rettferdig”. Engvik (2010) stadfestar at faget har fleire bestemningar i forskrifta

enn andre fag. Men elevane har rett på vurdering (Forskrift til opplæringslova, §3-1, 2006), og vurderinga skal vere eit pedagogisk verktøy læraren nyttar i kvardagen (Dobson, Eggen & Smith, 2009).

Ønskje om at elevane skal utnytte potensialet dei sit inne med, og skaffe seg kompetanse dei sjølv er interessert i, er mål ein bør arbeide etter å oppnå (Engh, 2011). Læraren må samle informasjon om eleven sin faglege utvikling og kompetanse, å vurdere læringa eleven har tileigna seg til no. Deretter må læraren bevisstgjere eleven på måla som er satt, og kome med forslag til kva som kan bli arbeida meir med for å nå desse. Dette er føresetnader for ein god læringsprosess (Engh, 2011). Kvar enkelt lærar må utvikle og kome fram til en eigen vurderingspraksis som samsvarar med føremålet, nemleg å hjelpe eleven til fagleg framgang (Engh, 2011). Nettopp her kjem notasjonssystemet inn. Å vurdere eleven i form av ein karakter etter enda semester er ikkje nok. Då det ikkje samsvarar med formålet (Forskrift til opplæringslova, §3-2, 2006), må ein ta utgangspunkt i noko meir (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

1.1 Bakgrunn for studien

Vurdering er eit tema som har engasjert meg sidan eg starta på ferda mot å bli lærar. Då eg for nokre år tilbake tok praktisk pedagogisk utdanning på høgskulen i Sogn og Fjordane blei eg endå meir oppteken av dette. Etter lange praksisperiodar på ulike skular innsåg eg at vurdering både var spennande, tidkrevjande og utfordrande. Vurdering ser ut til å vere eit tema mange har ei meining om, men samtidig har for lite kunnskap om, og ønskjer dei var betre på. Sjølv har eg lite erfaring på området. Det er ønskjeleg å lære meir om temaet då det vil vere nyttig for meg i arbeidslivet som snart tek til. Eg håpar denne studien kan vere eit bidrag til ein betre vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget.

Ved val av problemstilling var det fleire aspekt ved vurderinga eg såg på som interessante. For nokre år sidan enda eg opp i ein situasjon der øvingslæraren min skulle setje standpunktarakter på elevane. Vedkommande var frustrert og såg på dette som ei umogeleg oppgåve. Læraren tykte det var vanskelig å halde orden på elevane, og meinte tida som var satt av til rådigheit var for liten i forhold til tal elevar som skulle ha vurdering. Problemstillinga fanga mi interesse. Eg tykte det var spennande og blei interessert i å finne ut av korleis andre kroppsøvingslærarar opererer for å gjere vurderinga mindre utfordrande. Nyttar dei ulike strategiar eller metodar for å halde

oversikt over elevane og deira prestasjonar? Hadde dei utarbeida skjema for dette, eller blei ikkje slike metodar nytta i det heile teke? Det var og spennande å sjå korleis dei eventuelt tok metodane i bruk undervegs i semesteret. Eg var og interessert i å få svar på om læraren brukte eventuelle notat i undervegsvurderinga som ein måte å gje tilbakemeldingar til elevane sine for å fremje læring, eller låg dei i ei skuff til karakteroppgjeret og eventuelle klager på desse kom?

1.2 Problemstilling

I kva grad og til kva nyttar lærarar i kroppsøving notasjonssystem i vurderingsarbeidet?

1.2.1 Forskingsspørsmål

For å svare på problemstillinga er følgjande forskningsspørsmål formulert:

1. Nyttar alle informantane ei form for notasjonssystem, om ja, kva metode nyttar dei?
2. Kor ofte og kor tid gjer læraren seg notat?
3. I kva samanheng nyttar læraren notata, og kva er føremålet med desse?
4. I kva grad brukar informantane det eventuelle notasjonssystem i planlegging, gjennomføring og etterarbeid av undervisninga?

2. Teori

Føremålet med kapitlet er å presentere teori og relevant forskning som ligg til grunn for studien. Norsk litteratur har blitt prioritert i oppgåva. Innleiingsvis blir hovudomgrepet notasjonssystem avklara. Deretter blir vurderinga sitt innhald i dagen sin læreplan Kunnskapsløftet (LK06) presentert. Undervegs- og sluttvurdering, krav til dokumentasjon og klage på karakter blir i denne samanheng prioritert. Teori som kan bli knytt opp mot notasjonssystemet, samt korleis læraren noterer og held orden blir vidare lagt fram. For å få ei fagdidaktisk vinkling på oppgåva er den didaktiske relasjonsmodell valt som teoretisk forankring og blir drøfta opp mot notasjonssystemet.

2.1 *Omgrepsavklaring – Notasjonssystem*

I oppgåva har eg valt å nytte omgrepet notasjonssystem. Det finnast ikkje ein etablert fagterminologi på området. Notasjonssystem blir nytta for å fange opp det eg vil snakke om i oppgåva då det er vidt og dekkjer innhaldet i studien. Omgrepet er samansatt, og kan bli delt i to; notat og system. Eg vil avgrense notasjonssystem til å gjelde notat som vert teke undervegs eller etter kroppsøvingstimen. Desse kan mellom anna vere i form av korte kommentarar, plussar, minusar, karakterar og stikkord, dermed dekkjer omgrepet berre observasjonar som er nedskrivne. Notata kan ein bruke som eit hjelpemiddel i vurderingsarbeidet og undervegs i semesteret for å fremje læring. I tillegg kan notata fungere som dokumentasjon ved eventuelle klagar, eller dersom noko er uklart for eleven. I oppgåva blir notasjonssystem definert som ”Ulike strategiar og metodar læraren nyttar for å halde orden og oversikt på elevane sine, og deira prestasjonar og utvikling i løpet av eit semester eller skuleår”. Omgrepet slektar på det engelske ordet ”Record keeping” som ein kan oversetje til å gje att eller skrive ned noko (Ordnett.no). Notata kan bli sett i eit system som ein vidare kan bruke som hjelpemiddel seinare i skuleåret.

2.2 *Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2006*

I Noreg er det staten som lagar læreplanane, det er dei viktigaste styringsmidla ein har ovanfor skulen. Læreplanar dannar fundamentet og ramma for opplæring i skulen, og gjev læraren retningslinjer i planlegging og gjennomføring av undervisninga. Ein læreplan kan ein definere som ”Et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsipper og egenskaper ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk

gransking og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte” (Imsen, 2006). LK06 består av ein generell del, prinsipp for opplæringa, læreplanar for fag og fag- og timefordeling i grunnskule og vidaregåande opplæring. I LK06 er mål for eleven sin kompetanse fastsett som kompetansemål. Desse fortel kva ein skal meistre etter enda opplæring på kvart trinn, og er noko eleven blir vurdert etter. Nokre av kompetansemåla kan vere vanskelig å vurdere ut frå, læraren må i samarbeid med eleven konkretisere måla slik at desse blir mogelege å nå (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Kunnskapsdepartementet vedtok endringar i kroppsøvningsfaget i grunnskulen og i den vidaregåande skule frå hausten 2012. Eit eige rundskriv som utdjupar og forklarar endringane i faget blei der presentert (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det blei gjort endringar i læreplan for faget, i forskrifta til opplæringslova og i forskrifta til privatskulelova. Dette gjaldt føremålet med faget, hovudområde, grunnleggjande ferdigheiter, privatisteksamen, føresetnadar og innsats. Sidan desse ikkje har vesentleg innverknad på studien vel eg å ikkje gått nærare inn på dei.

2.3 Vurdering

Vurdering er ein av skulen sine eldste arbeidsoppgåver (Utdanningsdirektoratet, 2009). Som forskrift til opplæringslova (§3-3) skriv skal eleven bli vurdert etter kompetansemåla i LK06. Eleven sitt arbeid, kunnskap, ferdigheiter, innsats og haldningar skal beskrive kor dei står i forhold til desse. LK06 kom med nye utfordringar når det gjaldt vurdering (By, 2010). Vurderinga skal i høgare grad bidra til å styrkje eleven si motivasjon og læring, i tillegg skal den gje elevar og føresette tilbakemelding om framgang, arbeidsprosess og resultat (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Historisk sett blei omgrepa evaluere og vurdere brukt om kvarandre, ettersom vi i dag konsekvent nyttar omgrepet vurdere blir dette aleine vektlagd. Mangfaldige definisjonar har blitt brukt. I følgje Imsen (2006) inneberer omgrepet å setje merkjelapp på ein prestasjon for å fortelje om den er god eller dårleg. Denne studien snakkar om vurdering i skulesamanheng, og er eit omgrep som får mykje merksemd i og utafør skulen. Ofte blir omgrepet forbinde med karaktersetjing, som er ein synleg faktor i skulen (Imsen, 2006). Stortingsmelding nr.47 (1995-96), skriv at vurderingsordningane skulle endre form, vurdering skulle bli noko meir enn å berre setje karakter.

2.3.1 Vurdering som eit verktøy for å fremje læring

Føremålet med vurdering blir presentert i forskrift til opplæringslova (2006, § 3-2):

Føremålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lærekandidatane.

Dei siste åra har vurderingsdiskusjonen fått ei anna vinkling enn før. No er det auka fokus på at vurderinga skal fremje læring hjå eleven undervegs i semesteret (Forskrift til opplæringslova, §3-2, 2006). Gjennom bruk av framovermeldingar, vurderingsloggar, læringssamtalar, undervegsvurdering, målrelatert vurdering, kjenneteikn på måloppnåing og sluttvurdering kan læraren auke vurderingskompetansen (Engh, 2011). Stadig meir forskning støtte opp under at vurdering er eit verkemiddel som kan fremje læring hjå eleven (Utdanningsdirektoratet, u.å1.). Med vurderinga kan læraren hjelpe eleven til å utnytte evnene og potensiala dei sit inne med. I tillegg kan den styrkje undervisninga, som igjen kan føre til motiverte elevar og målretta innsats. Med bakgrunn i dette bør vurdering bli ein del av eleven sin kvardag (Engh, 2011).

2.3.2 Vurderinga si hensikt

Vurdering kan ha mange funksjonar i opplæringa. Imsen (2006) deler desse i fire: Vegleiiing og motivering, informasjon, kontroll og sortering.

Vegleiiing og motivering

Vurderinga sin viktigaste funksjon er at den skal bidra til vegleiiing og motivering, dette er presisert i føremålet til vurderinga (Forskrift til opplæringslova, §3-2, 2006). Læraren kan gje eleven tilbakemelding på kva som må bli betre for å nå måla som er satt. Hensikta med dette er at eleven skal lære, tilbakemeldinga skal gje inspirasjon til forsetjinga. Sidan elevane er ulike kan desse for nokon bli sett på som lite motiverande, medan andre oppfattar dei som konstruktive, å arbeidar deretter (Imsen, 2006). Tross dette må kvar enkelt elev vegleiiast slik at potensiale dei sit inne med blir utnytta.

Informasjon

Eleven skal gjennom vurdering få informasjon om korleis dei ligg an i faget. Informasjonen kan vere nyttig for fleire partar. Foreldre får vite meir om korleis barnet deira jobbar, læraren kan bruke informasjonen i planleggingsarbeid for å tilpasse timane ut frå den enkelte elev, medan kommunen kan kartlegge kunnskapsnivået på dei ulike skulane (Imsen, 2006). Det er viktig at denne informasjonen kjem tidleg i semesteret, og gjerne fleire gangar slik at eleven har mogelegheit til å snu om taktikken eller arbeide hardare for å nå måla som er satt.

Kontroll

Vurdering blir nytta for å kontrollere at eleven er på riktig veg mot måla som er satt. Kontroll kan vere eit hjelpemiddel ein nyttar for å sjå om undervisninga fungerer. Er elevane langt i frå å nå måla kan dette vere eit signal på at ein må endre på undervisninga. Som skrive i avsnittet over må kontrolleringa også som informasjon skje fleire gangar i semesteret for å sikre at måla blir nådd (Imsen, 2006).

Sortering

Gjennom karakter blir elevane sine prestasjonar rangerte. Desse er avgjerande når ein søker seg til vidaregåande skule, sidan poengsummen avgjer om ein kjem inn eller ikkje. Dette blir og kalla seleksjonsfunksjon, og er noko ein ikkje snakkar høgt om i skulen (Imsen, 2006). Sjølv om karakterar er avgjerande for vidare utdanning, er det viktig at vurderinga ikkje overtek opplæring, Gleda ved å vere i bevegelse og lysten til å drive med fysisk aktivitet må bli ivaretatt (By, 2010).

2.4 Undervegs - og sluttvurdering

Vurderinga sitt føremål er delt i to: læringsprosess og læringsresultat. Undervegs - og sluttvurderinga må bli sett i ein samanheng. I forskrift til opplæringslova (2006, § 3-2) står det:

Underevgsvurdering og sluttvurdering skal sjåast i samanheng for å betre opplæringa. Kunnskap om elevens, lærlingens og lærekandidatens utvikling i fag, orden og åtferd gjennom underevgsvurdering gir læraren grunnlag for å fastsetje standpunkt karakter i fag, orden og åtferd.

Vurderinga underevgs i læreprosessen blir kalla formativ vurdering, vurdering for læring eller underevgsvurdering. Medan vurderinga på slutten av læreprosessen blir kalla summativ vurdering, vurdering av læring eller sluttvurdering (Slemmen, 2006). Omgrepa blir nytta om kvarandre. Denne studien har valt å halde seg til underevgs og sluttvurdering.

2.4.1 Underevgsvurdering

Underevgsvurdering er eit av vurderinga sine føremål og er viktig med tanke på fagleg vekst og utvikling. ”Inside the black box: Raising standards Through Classroom Assessment” er resultat av eit forskingsprosjekt gjort ved universitetet i London som omhandlar viktigheita av underevgsvurdering i eleven si læring. Denne forskinga har vore grunnleggjande for vurderinga underevgs. Funna prosjektet kom fram til var at for å få ei fungerande underevgsvurdering, er det viktig at eleven forstår kva han skal lære. Tilbakemeldinga må seie noko om kva målet er, i tillegg må eleven få vite korleis dei ligg an der og då, og få ei beskriving av kva dei må jobbe meir med (Black & Wiliam, 1998).

I forskrifta til opplæringslova §3-11 om underevgsvurdering står det:

Underevgsvurdering skal brukast som reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag. Underevgsvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg.

Underevgsvurderinga skal innehalde grunnleggjande informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling.

Eleven, lærlingen og lærekandidaten har minst éin gong kvart halvår rett til ein samtale med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i forhold til kompetansemåla i faga. Samtalen kan gjennomførast i samband med halvårsvurderinga utan karakter.

Som presentert over har eleven krav på dokumentert undervegsvurdering ein gong i semesteret. Denne må ikkje vere skriftleg, men dokumentasjon på at det er gjeve vurdering er viktig (Forskrift til opplæringslova, §3-11, 2006). Gjennom presise tilbakemeldingar skal læraren bevisstgjere eleven på kva som må til for å nå måla som er satt, og hensiktsmessig vegleie eleven i riktig retning (Engh, 2011).

Då det er ønskjeleg at eleven oppnår høg måloppnåing i faget skal ein midt i skuleåret gjennomføre halvårsvurdering. Halvårsvurdering er ein del av undervegsvurderinga. Der informerer ein elevane om korleis dei ligg an i forhold til kompetansemåla. I forskrift til opplæringslova (2006, § 3-13) står det:

Halvårsvurdering i fag er ein del av undervegsvurderinga og skal syne kompetansen til eleven i forhold til kompetansemåla i læreplanverket. Ho skal også gi rettleiing om korleis eleven kan auke kompetansen sin i faget.

Det skal bli gitt halvårsvurdering utan karakter gjennom heile grunnopplæringa.

Frå 8. årstrinnet skal eleven ha halvårsvurdering utan karakter og halvårsvurdering med karakter. Halvårsvurderinga med karakter skal gi uttrykk for den kompetansen eleven har nådd ut frå det som er forventa på tidspunktet for vurderinga.

I vidaregåande opplæring skal halvårsvurdering gjennomførast midt i opplæringsperioden på kvart årstrinn. I fellesfag, jf. § 3-45, skal elevane også ha halvårsvurdering med karakter på slutten av opplæringsåret dersom faget ikkje blir avslutta, jf. læreplanverket.

Hofnes (1997) skriv at å gje tilbakemelding til elevane kan vere utfordrande då kroppsøvingslærarar kan ha fleire hundre elevar i veka. Vinje (2008) ser på dette som alvorleg, han meiner ein mister føremålet med undervegsvurderinga om ein ikkje rekk å gje alle tilbakemeldingar. Prosjektet ”Bedre vurderingspraksis” skriv at det er lettare å motivere elevane når læraren i forkant fortel kva dei skal lære og kva som blir vektlagd i vurderinga.

Det å vegleie eleven undervegs er viktig, og er eit område der mange lærarar ønskjer å lære meir. Dei vil bli flinkare til å gjenkjenne og anerkjenne eleven sin kompetanse, og bli i betre stand til å gje dei den responsen som fremje læring optimalt (Engh, 2011).

2.4.2 Sluttvurdering

Karakterar ein får på vitnemålet gjev eit signal på målt læring. Standpunktkarakter er viktig, og er noko som følgjer elevane gjennom livet. Det kan vere ein inngangsbillett til vidare utdanning og til det yrket ein ønskjer å arbeide med seinare i livet (Prøitz & Spord Borgen, 2010).

I forskrifta til opplæringslova paragraf §3-17 om sluttvurdering i fag står det:

Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten ved avslutninga av opplæringa i fag i læreplanverket, jf. § 3-3.

Sluttvurderingar i grunnskolen er standpunktkarakterar og eksamenskarakterar. Sluttvurderingar i vidaregåande opplæring er standpunktkarakterar, eksamenskarakterar og karakterar til fag-/sveineprøve og kompetanseprøve.

Sluttvurderingar er enkeltvedtak og kan påklagast etter reglane i kapittel 5.

Tankegangen før var at undervegsvurdering blir praktisert året rundt, medan sluttvurderinga først dukkar opp på slutten. No kan ein ikkje lenger setje standpunktkarakter basert på gjennomsnitt av eleven sine tidlegare prestasjonar, difor bør sluttvurderinga no oppta læraren i større grad enn før. Sidan undervegsvurderinga og sluttvurdering må bli sett i samanheng, bør ein difor tenkje på sluttvurderinga tidleg i skuleåret. I forskrift til opplæringslova (2006, § 3-17) står det:

Standpunktkarakterar er karakterar som blir gitt ved avslutninga av opplæringa i fag, jf. læreplanverket, og som skal førast på vitnemålet.

Standpunktkarakteren må baserast på eit breitt vurderingsgrunnlag som samla viser kompetansen eleven har i faget, jf. § 3-3. Eleven skal ha høve til å forbetre kompetansen sin i faget inntil standpunktkarakteren er fastsett. Eleven skal bli gjort kjend med kva det er lagt vekt på i fastsetjinga av hennar eller hans standpunktkarakter.

Rektor har ansvaret for at faglærer set standpunktkarakter. Dersom rektor er i tvil om reglane for fastsetjing av standpunktkarakter er følgde, kan rektor krevje ei ny fagleg vurdering før karakterane blir fastsette og førte.

Ved sluttvurdering er produktet vurdert og konklusjonen teke. Eleven får utdelt standpunktkarakter som beskriv kva kompetanse som er oppnådd. Når ein set standpunktkarakter skal ein ta utgangspunkt i eit breitt vurderingsgrunnlag, og

gjennomgåande i semesteret gjere seg vurderingar som til slutt blir ein endeleg karakter. Standpunktkarakteren skal ikkje vere eit gjennomsnitt av eleven sine prestasjonar tidlegare i skuleåret, men eit mål på kva kompetanse eleven har ved avslutting av faget (Forskrift til opplæringslova, §3-17, 2006).

Ein kan gjennom samtalar, oppgåver, prøver og observasjonar få informasjon om eleven sitt faglege nivå. Å setje standpunktkarakter basert på notat ein har gjort tidlegare i skuleåret er ikkje i tråd med forskrifta, sidan eleven ikkje vil få mogelegheit til å utvikle kompetansen fram til karakter blir satt (Forskrift til opplæringslova, §3-17, 2006).

Mange lærarar slit med å halde seg til dette, spesielt utfordrande er det i kroppsøvningsfaget sidan det er eit praktisk fag (Engh, 2011). I skriftlege fag blir ein avsluttande eksamen gjennomført, der kompetansen eleven viser blir vurdert og er teljande, tidlegare prøver blir ikkje då teke omsyn til. By (2010) skriv det er krevjande for kroppsøvningslæraren at eleven skal ha anledning til å forbetre kompetansen til standpunktkarakteren er satt. Tid må setjast av på slutten av året for elevar som ønskjer dette. Prøitz og Spord Borgen (2010) meiner det er viktig at eleven får vise kompetanse då standpunktkarakteren er avgjerande for eleven sine mogelegheiter til vidare utdanning. Viktigheita av likeverdig og rettferdig vurdering bør difor bli sett høgt. Eleven må bli informert om at forbetring av kompetanse på nokre kompetanssmål ikkje alltid aukar karakteren (By, 2010).

Læraren i kroppsøvningsfaget må kome med måtar å løyse denne utfordringa på. Det å vurdere eigen praksis med tanke på korleis ein legg opp aktivitetane kan vere lurt. Mange lærarar køyrer ein aktivitet over ein lenger periode og lar det bli med det. Det kan vere eit forslag å repetere aktiviteten når det nærmar seg slutten av skuleåret for å sjå om auka kompetanse er oppnådd (By, 2010).

2.5 Dokumentasjon

Lovverket stiller ikkje klare krav til korleis ein skal samle dokumentasjon. Mange samlar denne ved å notere og observere eleven ut frå kompetansemåla. Dette er ein tidkrevjande prosess, men nødvendig for å kunne dokumentere for kvifor ein set karakteren ein set (Hofnes, 2000). Ved klage på karakter blir det læraren sitt ord mot eleven sitt. Det blir vanskelig å grunngje karakter om ein ikkje har dokumentasjon å vise til. Samling av dokumentasjon undervegs i semesteret blir difor sett på som

hensiktsmessig (Hofnes, 2000). Prøitz og Spord Borgen (2010) støtte opp under dette, og skriv at å notere om eleven sikrar dokumentasjonsgrunnlaget læraren treng for å forsvare standpunktsskarakteren ved eventuelle klager.

Det er tenkjeleg at mange lærarar har ei form for nedskriving eller system for å halde orden på eleven sine prestasjonar (Tveit, 2007). I tillegg til å nytte desse som dokumentasjon ved eventuelle klager kan ein og bruke dei som tilbakemeldingar til elevane for å fremje læring. Skulen eller læraren må sjølv utarbeide måtar å samle dokumentasjon på (By, 2010). Det blir difor mistenk at fleire ikkje har gode nok system for dette. Tveit (2007) skriv:

Det å dokumentere vurderingsgrunnlaget og lærerens vurderingar tar mye tid, det er en jobb. Noen lærere vil motsette seg dette fordi de ikkje vil bli stilt til ansvar og kritisert. I tillegg betyr det mer arbeid (Lærer, videregående skole).

Lærarane ser på samling av dokumentasjon som ein ekstra jobb, det er tidkrevjande og kan difor felle bort. Hofnes (2000) meiner det er viktig å utvikle skjema og rutine for dokumentasjon, sidan dei kan vere eit hjelpemiddel i vurderingsarbeidet.

Dokumentasjon i kroppsøvningsfaget krev andre rutinar enn i teorifag, då ein ikkje skriftelege prøver å sjå tilbake på. ”En må gjøre seg notat i- eller umiddelbart etter timene fordi produktet ofte bare finnast der og da. De kan ikke legges i en skuff og hentes frem ved behov” (Hofnes, 2000). Å notere når ein kjem heim eller neste dag vil gjere registreringane endå meir usikre (Hofnes, 1997).

2.6 Klage på karakter

I forskrifta til opplæringslova paragraf §5-1 og §5-2 står det:

Det kan klagast på standpunktsskarakterar, eksamensskarakterar, karakter til fag-/sveineprøver og kompetanseprøve, og realkompetansevurdering. Det kan også klagast på vedtak om ikkje å setje standpunktsskarakter.

Elevar, lærlingar, lære kandidat, privatistar og praksiskandidatar eller dei som desse gir skriftleg fullmakt, har klagerett. Foreldra eller dei føresette til umyndige elevar, lærlingar, lære kandidat, privatistar og praksiskandidatar har sjølvstendig klagerett. Dersom eleven, lærlingen, lære kandidaten, privatisten eller praksiskandidaten er under 15 år, kan dei ikkje klage utan skriftleg samtykke frå foreldra eller dei føresette. Sjå også § 5-15 om klage på realkompetansevurdering.

Å få ei klage på karakteren som er satt er ein risiko læraren har. Ved klage på karakter blir læraren sitt ord stilt opp mot eleven sitt. Viktigheita av systematiske notat for å ha noko å vise til, kjem fram om det skulle kome ei slik klage. Den endelege karakteren vil mest tenkjeleg ikkje kome uventa på eleven om ein har ein open dialog gjennomgåande i semesteret.

2.7 *Forsking ein kan knyte opp mot notasjonssystem*

På leit etter relevant litteratur blei det gjort søk i ulike databasar med ”record keeping” som søkjeord. Lite teori blei funne, og konklusjon om at det er mangel på forskning på området blei gjort. Tross dette blei noko norsk litteratur ein kan kople til notasjonssystemet funne.

Hofnes sin rapport om elevvurdering i kroppsøving på ungdomstrinnet frå 2000 er forskning ein kan knyte direkte opp mot studien, denne er difor mykje nytta i oppgåva. Rapporten viser at prosjektskulane som deltok i undersøkinga alle arbeida med rutinar for notering etter timane (Hofnes, 2000). Å notere ned observasjonar blir viktig då ein lett kan gløyme (Hofnes, 2000). Notata kan ein bruke som grunnlag i vurderingsarbeidet (Engh, 2011). I ”Osloundersøkinga” frå 2008 kjem det fram at 61,3% av deltakarane nytta observasjon med notat, ofte eller svært ofte når dei hentar informasjon om eleven, medan 61,9 nyttar bruker observasjon utan notat ofte eller svært ofte (Vinje, 2008).

Hofnes (2000) skriv at symbolnotering kan vere ein effektiv måte å notere på, det er raskare og mindre plasskrevjande. Undersøkinga gjort av Prøitz og Spord Borgen (2010) samsvarar med Hofnes (2000) si forskning. Dei skriv at læraren sine notat om elevane som har utmerka seg, kan vere i form av korte kommentarar, plussar eller minusar.

Tidlegare blei testar mykje brukt som vurderingsgrunnlag, dette har ein gått meir vekk frå i dag, då det samsvarar dårleg med måla for faget (Hofnes, 2000). Peev (2001) skriv at vurderingsformer som notat blir anbefalt for å fremje læring hjå eleven, og for å gjere vurderinga lettare. Engh og kollegaer (2007) uttrykkjer at skriving av notat bør førekome ofte. Annerstedt og Larsson (2010) kjem med spørsmål om erfarne lærarar er meir trenar og difor sjeldnare noterer (Annerstedt & Larsson, 2010). Notatskriving kan ein gjere undervegs i undervisninga, då det vil spare lærar for tid (Engh et al., 2007). Gjennom

notat og observasjonar i timane kan ein merkje seg kva den enkelte elev må jobbe meir med, og leggje til rette undervisninga etter behov (Slemmen, 2010). Det er viktig at alle elevane blir vurdert. På grunnlag av dette skriv Hofnes (1997) at ein systematisk må setje av tid, og velje ut eit avgrensa tal elevar å notere på kvar time. Vidare skriv Hofnes (1997) at om nokon utmerkjer seg i positiv eller negativ retning må ein noterer på desse også. Sidan nokre elevar sannsynlegvis vil få meir notat enn andre, må ein sjølv kontrollere at alle elevar er noterte på. Prøitz og Spord Borgen (2010) er ueinig og meiner det ikkje er nødvendig å notere etter kvar time.

Ein av skulen sine viktigaste målsetjingar er at elevane skal oppleve læring og meistring i det daglege arbeidet, dette stiller nye krav til elevvurderinga. Ein må nytte uformell vurdering, som observasjon og notat frå timane der ein fokuserer på eleven sin framgang. Gjennom notata ein tek kan ein trekkje eleven til side for å informere om kva som må til for at ein skal nå måla (Dale & Wærness, 2006). Dale og Wærness (2006) skriv vidare at rutinar for tilbakemelding til elevane er viktig. Det krev planlegging og handling av læraren i form av notat og observasjonar, utan slik systematisk oppfølging vil vurderingsresultata få avgrensa betyding. Dale og Wærness (2006) skriv og om viktigheita av at desse blir nytta i eit læringsfremjande perspektiv. Vinje (2008) si undersøking syner at det ikkje alltid er like lett for kroppsøvingslærarar å gje systematiske tilbakemeldingar. Vinje (2008) skriv i "Osloundersøkinga" at over femti prosent av informantane opplev å ikkje ha tid til å gje elevane tilbakemeldingar på kor dei står i forhold til kompetansemåla.

Rapporten "Elevvurdering i kroppsøving" av Hofnes (1997) skriv at arbeidet med vurdering og notat i kroppsøving er tidkrevjande og vanskelig å få plassert i ein travel kvardag. Hofnes uttrykkjer vidare at vurdering er ei av arbeidsoppgåvene læraren har, og dermed ikkje noko ein kan velje bort, ein må vere innstilt på å ta seg tid til å samle notat (Hofnes, 1997). Forsking viser at på kva måte ein vurderer og hyppigheita av denne påverkar læringsutbytte til eleven, læraren bør difor tross utfordringane vurdere ofte (Slemmen, 2010). Vidare i rapporten skriv av Hofnes (1997) står det at det tar tid å kople namn og ansikt, og at vurderinga blir enklare når ein kjenner namnet på eleven.

Forsking viser at ikkje alle lærarar endrar praksis sjølv om endringar i læreplanen førekjem (Jonkås, 2009).

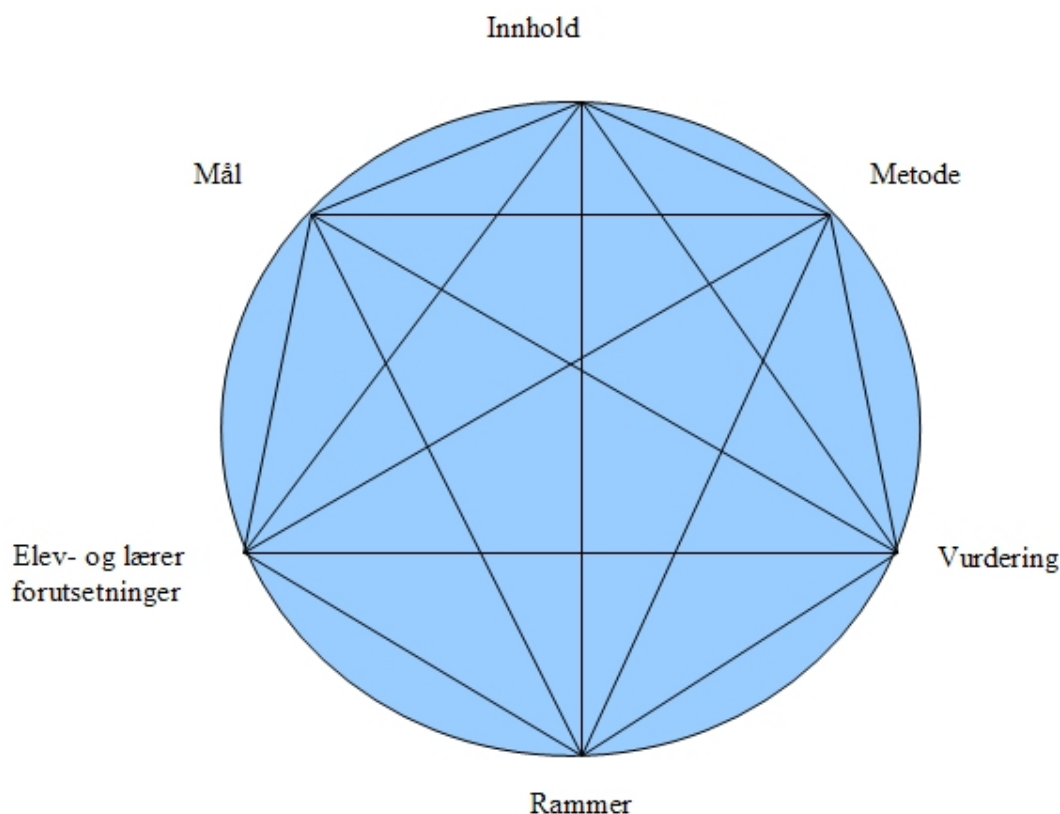
2.8 Den didaktiske relasjonsmodell

Den didaktiske relasjonsmodell er nytta som teoretisk forankring i oppgåva og blei utvikla av Bjørndal og Lieberg (1978). I oppgåva blir modellen nytta i resultat og drøftingskapittelet, samt ved utarbeiding av intervjuguiden.

Læraren si undervisning må ha som hensikt at eleven skal lære. Undervisninga bør difor vere gjennomtenkt, målretta og godt planlagt. Kva undervisning som er best for å fremje læring vil variere. Faget ein underviser i, eleven sine føresetnader, rammene og korleis læraren legg opp og gjennomfører undervisninga vil vere faktorar som spelar inn (Manger, Lillejord, Nordahl & Drugli, 2010). Didaktiske faktorar som mål, innhald, metode og vurderingsformer står sentralt i all undervisning og er noko ein må sjå i ein samanheng. Den didaktiske relasjonsmodell illustrerer samanhengen mellom desse (Manger et al., 2010). Nordahl (2012) og kollegaer skriv:

"Den didaktiske relasjonstenkingen viser at alle de didaktiske faktorene påvirker hverandre gjensidig, og at undervisningen må betraktes som en helhet. Når læreren velger vurderingsformer, må dette for eksempel tilpasses rammefaktorer som klassestørrelse eller antall timer læreren har til rådighet.

Modellen blei utvikla då det ikkje var nok at lærarar planla undervisninga intuitivt (Lyngsnes & Rismark, 2007). Den består av seks didaktiske faktorar; Mål, rammefaktorar, innhald, elev- og lærarføresetnadar, metode og vurdering.



Figur 1: Den didaktiske relasjonsmodell. Modifisert etter Bjørndal og Lieberg (1978) i Imsen, 2006.

Den didaktiske relasjonsmodell er presentert i ei rekkje bøker, og er mykje nytta blant lærarar, og i pedagogikken (Brattenborg & Engebretsen, 2007; Engelsen, 2006; Imsen, 2006; Lyngsnes & Rismark, 2007). Då teorien presenterer mykje likt i snakk om den didaktiske relasjonsmodell har oppgåva valt å støtta seg på Brattenborg og Engebretsen (2007) og Lyngsnes og Rismark (2007) sine bøker i presentasjonen av dei didaktiske faktorane.

2.8.1 Mål

Mål er noko ein arbeidar mot, og som ein kan vete om ein nærmar seg eller ikkje. Opplæringslova gjev vide og generelle mål, desse må ein tolke og bryte ned før ein nyttar dei i kroppsøvingstimen. I læreplanar er måla konkret formulert innanfor dei enkelte fag, dei beskriv kva eleven skal meistre etter kvart trinn (Lyngsnes og Rismark, 2007). Blant mange av læraren sine oppgåver skal han utarbeide mål og vegleie eleven til å nå desse. Måla må vere realistiske slik at dei er moglege å nå med jamne mellomrom. Skal måla vere meiningsfulle må det alltid vere eleven si læring som er i

sentrum. Dette er ein prosess læraren må jobbe seg igjennom (Brattenborg & Engebretsen, 2007; Lyngsnes & Rismark, 2007).

2.8.2 Rammefaktorar

Kva ressursar har skulen til rådighet? Korleis ser treningsanlegga ut? Korleis er det med utstyr, og er det tilgang på symjehall? Korleis er skulen si leing og deira haldningar til faget? Kva faglege områder blir prioritert? Ser ein viktigheita av det å drive fysisk aktivitet? Korleis er det med dei føresette og foreldra sine holdningar? Alle desse faktorane vil vere med å påverke undervisninga (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Lærarar har mange rammefaktorar å ta omsyn til, korleis faktorane blir ofte oppfatta og tolka variere.

Rammefaktorar er forhold som påverkar undervisninga, og som kan bidra til regulering, fremjing eller hemming av denne (Imsen, 2006). LK06 kan vere ein rammefaktor, sidan den legg føringar på undervisninga gjennom kompetansemål. Samtidig har den enkelte skule ein lokal handlefridom (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Myndighetene legg føringar på faktorar som klassestorleik og kor mykje tid som er satt av til faget (Lyngsnes & Rismark, 2007). Stor klasse i ein liten sal kan gjere vurderingsarbeidet utfordrande. Tid kroppsøvlingslæraren har til rådighet er også ein rammefaktor. Timetalet i kroppsøving i den vidaregåande skule blei redusert frå tre til to timar i veka, som ei følge av Reform 94. Mangel på tid kan gå ut over eleven si læring og utvikling (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Notat om eleven som ein kan bruke i eit læringsfremjande perspektiv bør bli samla, og er noko læraren bør setje av tid til (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Kroppsøvlingslæraren må vere kreativ og sjå mogelegheitene heller enn å fokusere på avgrensingane i rammefaktorane. (Brattenborg & Engebretsen, 2007; Lyngsnes & Rismark, 2007).

2.8.3 Elev- og lærarføresetnadar

Elev- og lærarføresetnadar er faktorar som påverkar undervisninga frå eleven og læraren si side. Det kan vere evner, erfaringar og kunnskap ein har med seg inn i undervisninga (Lyngsnes og Rismark, 2007). LK06 fortel at opplæringa skal gi elevane lik mogelegheit til å utvikle seg gjennom arbeid med faga i eit inkluderande læringsmiljø. I

føremålet til kroppsøvningsfaget blir det også poengtert at faget skal medverke til at elevane sansar, lærer, opplev og meistrar med kroppen. Kroppsøving skal vere eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede (Utdanningsdirektoratet, u.å2.). Alle elevar er forskjellige og møter skulen med ulik bakgrunn, erfaringar, interesser, evner og ferdigheiter. Korleis skulen tar imot elevane og tilrettelegg for trivsel og læring vil vere viktig. Som lærar er det nødvendig å kjenne til den enkelte elev sine føresetnader, dette for å kunne tilpasse undervisninga til den enkelte (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Kroppsøving skil seg frå mange andre fag i skulen, sidan det er eit praktisk fag. Elevane møter kvarandre på ein anna arena og i ein annen setting, der kropp og bruk av denne er det essensielle i faget. Nokre kan oppleve det ubehageleg ved kontakt med andre. På ei anna side kan kroppsøvningsfaget ha ein ypparleg sjanse til å skape eit godt klassemiljø. Tryggleik blant eleven og læraren kan vere med på å skape ein open dialog slik at det bli tydeleg ved behov for tilpassa undervisning. Sjansen kan bli større for at fleire elevar vil oppleve kroppsøvningsfaget som noko positivt og inspirerer til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede (Brattenborg & Engebretsen, 2007; Lyngsnes & Rismark, 2007), noko som samsvarar med føremålet til kroppsøvningsfaget (Utdanningsdepartementet, 2012).

2.8.4 Innhald

Ved val av innhald må ein ta utgangspunkt i læreplanen og kompetansemåla. Læraren vel innhaldet som dei meiner er relevant for måla som er satt for faget, og den enkelte time. Ein må tilpasse innhaldet til den enkelte elev og deira føresetnader, progresjon og vidare utvikling. Om ein tar omsyn til eleven sine interesser og ressursar kan det bidra til motivasjon og høgare innsats hjå elevane (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

2.8.5 Metode

Metode er i følgje Brattenborg og Engebretsen (2007) eit samleomgrep for metodar, arbeidsmåtar og organiseringsformer. Ein brukar metoden som eit uttrykk for korleis lærarar tilrettelegg for eleven si læring, og kan vere ein framgangsmåte for å nå eit mål (Lyngsnes & Rismark, 2007). Ein nyttar ulik organiseringsform, framgangsmåte og tilnæringsmåte for å nå desse (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

2.8.6 Vurdering

Vurdering er tidlegare i oppgåva skrive fyldig om, og blir ikkje meir utdjupa her.

3. Metode

Føremålet med kapittelet er å presentere dei metodiske vurderingane som er gjort.

Innleiingsvis blir den valte metode og grunngeving av valet beskrive, deretter styrkjer og svakheiter ved metoden. Intervjuguiden sitt innhald, prosessen før datainnsamlinga og utval blir vidare skrive om. Etter dette blir gjennomføringa av intervju, transkribering, analysen, prosjektets reliabilitet og validitet og min ståstad som forskar presenterte.

Avslutningsvis blir dei etiske aspekta som ein må ta i betraktning ved kvalitativ forskning gjort reie for.

3.1 Val av metode

Metode er gresk og tyder ”den veien vi går”, og beskriv måten forskarar går fram for å søkje kunnskap om eit fenomen (Kvale, 1997). I eit forskingsprosjekt vil val av metode avhenge av målet med- og problemstillinga til prosjektet (Thagaard, 2010). I søkja om svar på problemstillinga arbeider ein under eit vitenskapleg paradigme. Thomas Kuhn presenterte paradigme som eit system av bestemmingar, definisjonar og eksempel som blir anerkjent av dei som forskar innan ein vitenskapelig disiplin (Chalmers, 1995).

Fleire paradigme vil vere i kamp, det som er populært og mest brukt vil dominere (Kaiser, 2000). Krogh og kollegaer trekk i sin artikkel fram spørsmålet om det berre finnast ei form for vitenskap. Dei undra seg på om metodar og framgangsmåtar var dei same uansett kva ein forska på (Krogh, Egeland, Reinton, Iversen & Theil, 1996).

Føllesdal og Walløe (2002) snakkar om to ulike vitenskapsideal: Naturvitenskap som har ei kvantitativ tilnærming og hermeneutikk som har ei kvalitativ tilnærming.

Prosjektet sitt mål er å belyse i kva grad og til kva kroppøvlingslærarar nyttar notasjonssystem i vurderingsarbeidet. Ønskje er å fortolke læraren sine handlingar ved å fokusere på eit djupare meiningsinnhald enn det som umiddelbart er innlysande. På bakgrunn av prosjektet sitt mål vil kvalitativ metode vere ein god framgangsmåte.

Metoden tar sikte på å studere empiriske samfunnsforhold og mellommenneskjelege bindingar (Thagaard, 2010). Då det er ønskjeleg å forstå seg på lærarar, og få eit innblikk i deira notasjonspraksis og tankar og meiningar rundt dette, er prosjektet plassert i eit samfunnsvitenskapelig perspektiv, der hermeneutikk blir nytta. Omgrepet blir definert som ”Studiet av hva forståelse er og hvordan vi bør gå fram for å oppnå forståelse” (Føllesdal & Walløe, 2002). Den hermeneutiske sirkel er det viktigaste

omgrepet innan hermeneutikken. Dette er ein prosess der ein går frå heilskap - delheilskap. Delane blir forstått og fortolka ut frå heilskapen og omvendt, som ein sirkel. Slik vil vår oppfatning og forståing bli forandra av delane og heilskapen gjennom tolkingsprosessen (Føllesdal & Walløe, 2002). Etter å ha arbeida med prosjektet over lengre tid har oppfatninga av korleis notasjonssystem fungerer i skulen, endra seg noko. Før oppgåva tok til sat eg med inntrykket av at notasjonssystem var lite utbreidd blant kroppsøvingslærarar. Funna i denne oppgåva spriker frå mi forforståing. Vala som har blitt gjort støtte seg til Thagaard (2010). Ho skriv at kvalitativ forskning er ein veileigna metode når målet er å kome tett inn på forsøkspersonane og få kjennskap til deira tankar og meiningar om eit fenomen.

Dei to mest brukte kvalitative metodane er intervju og observasjon (Thagaard, 2010). Gjennom intervju kan ein tileigne seg kunnskap om menneskjers liv og erfaringar (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Medan ein gjennom observasjonar kan få informasjon om korleis enkeltpersonar og grupper held seg til kvarandre i ulike situasjonar og settingar (Thagaard, 2010). Ut frå problemstillinga sin utforming er det mest hensiktsmessig å nytte intervju. Ved val av observasjon måtte ein fylgd informantane over lengre tid, noko som hadde blir for tidkrevjande for oppgåva. Notasjonssystem og bruken av denne er og ein so pass avgrensa del av læraren si verksemd at eg ser på det som lite effektiv prioritering av forskningstida. Observasjon blei dermed utelukka.

3.2 Det kvalitative intervju

Kvalitative forskingsintervju er søkja på å få fram betydinga av folks erfaringar, tankar og følelsar rundt temaet som blir teke opp (Thagaard, 2010). Føremålet er å få rike data om korleis menneskje opplev sin livssituasjon og deira synspunkt og perspektiv på tema som blir teke opp. Med rike data meiner eg varierte data som hjelp meg å svare på problemstillinga. Nettopp læraren sine erfaringar, synspunkt og perspektiv på temaet notasjonssystem i kroppsøvingsfaget er oppgåva på jakt etter, og er ein av årsakene til at kvalitativ intervju blei valt. I tillegg har metoden eit fleksibelt forskingsopplegg som gjer at forskaren kan arbeide parallelt med dei ulike delane av prosessen (Thagaard, 2010).

Eit kvalitativ intervju er aldri likt, då få reglar om kva som er riktig og galt er satt. Intervjuet kan ein utforme på fleire måtar. Ved liten struktur gjennomfører forskaren ein

open samtale om eit bestemt tema. Ved ei delvis strukturert tilnærming er fleire tema satt, men rekkjefølgja og konkrete spørsmål blir til undervegs. Ved ei semistrukturert tilnærming er rekkjefølgja og spørsmåla planlagde på forhand (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2010). I denne studien blei ei semistrukturert tilnærming nytta. Tema og spørsmål som hjelpte å svare på problemstillinga var utarbeid på forhand. Dette kan vere ein fordel då informantane svarar på same spørsmål, noko som gjev eit godt grunnlag for samanlikning av svara når ein skal analysere resultatata (Thagaard, 2010).

Det blei forsøkt å skape ein samtale med god atmosfære, slik at informanten opna seg og tilførte nyttig informasjon til prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2010). Eg opplevde både under intervjuet og når eg lytta til desse i etterkant at stemninga var avslappa og komfortabel. Informantane opna seg og gav meg verdifullt datamateriale å arbeide vidare med.

3.3 Styrkjer og svakheiter ved kvalitativt intervju

Styrkjer og svakheiter kan førekome ved alle forskingsmetodar, kvalitativ metode er ikkje eit unntak.

Gjennom kvalitative intervju går ein i djupna på det ein studerer. Ein har få informantar å halde seg til, og kan rette mykje av tida på kvar enkelt. I tillegg til fyldige data får ein og djupare forståing og betre innsikt. I prosjektet blei seks personar intervjuet og mykje informasjon om kvar enkelt blei samla. I følge Kvale og Brinkman (2009) er få informantar negativt då ein ikkje kan generalisere ut frå eit so lite utval. Generalisering er heller ikkje målet med prosjektet, då det er ute etter å få eit innblikk i korleis lærarar arbeidar med notasjonssystem.

Det er karakteristisk for kvalitativt intervju at forskaren etablerer direkte kontakt med informanten. Ved å etablere god kontakt kan ein få rike data då informanten tør å vere open og ærleg. Det kan og bli sett på som negativt då informanten kan sitte att med ein følelse av å ha sagt for mykje. Det kan difor oppstå ein rekkje metodiske og etiske utfordringar ved bruk av denne metoden, desse kan ein lese meir om i slutten av metodekapittelet. Prosjektet har ikkje eit utprega sensitivt tema, og ingenting tyder på at informantane opplevde negative konsekvensar ved å delta.

Fleksibiliteten ein har ved kvalitative intervju er positiv i den forstand at ein undervegs i intervjuet kan stille spørsmål, eller ta opp tema ein ikkje hadde tenkt gjennom på før intervjustart. Sjølv valte eg å følgje intervjuguiden, og kom med oppfølgingsspørsmål på nokre av svara informanten kom med. I ettertid ser eg det hadde vore ønskjeleg med fleire oppfølgingsspørsmål på enkelte tema. Spesielt under kva føremålet med notata er. Her kunne eg gått djupare inn på kvar enkelt av kategoriane informantane nemnte. Det at ein har mogelegheit til å kontakte informantane etter intervjuet er gjennomført om det skulle vere noko ein lurar på, er også ein av fleksibiliteten til metoden sine positive sider. Det negative ved fleksible intervju er at avsporing frå tema kan førekome (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Det har ikkje vore nødvendig å kontakte informantane i ettertid av intervjua då informanten svara godt på spørsmåla eg kom med.

Leiande spørsmål kan og vere både positivt og negativt. Leiande spørsmål blir beskrive som spørsmål ein stiller der ein leggje opp til bestemte svar (Fog, 1994). Kvale (1997) skriv at det er lite som skal til før forskar er med å påverke svaret. Om ein intervjuar lett påverkelege personar kan dataa bli ugyldige, då ein risikerer at informanten svarar det vedkommande trur forskaren vil høyre. På ei anna side kan leiande spørsmål vere ei redning om informanten pratar seg utafør tema. Om ein mistenkje at informanten har meir informasjon på lager kan det også vere effektivt å stille leiande spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Sjølv har eg prøvd å unngått leiande spørsmål, men har i ettertid av intervjua innsett at eg kan ha lagt opp til nokre av svara som blei gjeve. Dette har ikkje vore gjort med hensikt.

Ettersom intervju blei teke opp på lydopptakar og forskar sjølv transkriberte og gjor om intervjua frå tale til tekst, for deretter analysere og tolke dei, blir resultat slik forskar har oppfatta og tolka desse. Ein kan risikere at nokre av svara blir tolka på ein anna måte enn kva informanten ville fram til. For å unngå dette har eg latt informantane sine uttrykk kome godt fram i resultatpresentasjonen. Dette ved å inkludere samanhengane sitat som grunnlag for drøftingane. Lesarane har då mogelegheit til sjølv tolke og analysere resultat.

3.4 Intervjuguide

Før eit intervju blir gjennomført er det vanleg å utarbeide ein intervjuguide. I følgje Kvale og Brinkman (2009) er ein intervjuguide ”Et manuskript som strukturerer

intervjuforløpet mer eller mindre stramt”. Guiden skal innehalde tema som er ønskjeleg å ta opp i intervjuet. Eit godt intervju er avhengig av ein god intervjuguide, dette krev mykje arbeid i forkant av intervjuet (Kvale & Brinkman, 2009). For å lage ein god guide blei relevant litteratur lese og inspirasjon gjennom tidlegare masteroppgåver samla (Hoås, 2012; Græsholt, 2011; Jonskås, 2009; Persen, 2008). Litteraturen blei brukt som utgangspunkt for utforminga av intervjuguiden.

Intervjuguiden blei kategorisert i ulike tema med detaljerte spørsmål under kvar av dei. Rekkjefølgja var bestemt på forhand, men med openheit for endringar. At ein har utarbeida fastlagde spørsmål i førekant av intervjuet betyr ikkje at ein må halde seg til rekkjefølgja, ein kan avvike frå denne (Brinkmann & Thanggaard, 2012). Oppgåva sin intervjuguiden bestod av ein generell del med ein kort presentasjon av meg sjølv som forskar, oppgåva si hensikt og problemstilling. Deretter blei generell informasjon om prosjektet given. Vidare blei spørsmåla meir spesifikke, og kategoriane notasjonssystem, føremål med det å gjere seg notat og til sist spørsmål som var knytte til den didaktiske relasjonsmodell stilte. For fullstendig oversikt over intervjuguide, sjå vedlegg D.

Tre pilotintervju blei gjennomført før dei verkelege intervju tok til, dette for å sikre at intervjuguiden fungerte som den skulle, og for å bli tryggare i rolla som intervjuar. Kvale og Brinkmann (2009) og Thagaard (2010) støtte opp under viktigheita av prøveintervju. Sjølvtiliten auka i takt med gjennomføring av desse, og opplevinga av å bli ein betre intervjuar frå første til tredje prøveintervju var til stades. Dersom ein er nervøs eller ikkje føler seg tilstrekkeleg nok til jobben, kan det gå ut over kvaliteten på intervjuet. Ein kan til dømes bli meir oppteken av seg sjølv enn svare informantene gjev (Thagaard, 2010).

3.5 Utval

I kvalitativ intervjuundersøking er det viktig med eit representativt utval som kan gje rike data til analysane. Thomas, Nelson og Silverman (2003) skriv at å velje respondentar ein kan lære mest av er gunstig. I oppgåva blei strategisk utval nytta. Informantane blei velt ut frå kven som hadde eigenskapane og kvalifikasjonane til å gå i djupna på problemstillinga, og svare på denne so godt som mogeleg (Thagaard, 2010). Studien si målsetjing var å få innblikk i om læraren nytta ulike strategiar eller metodar

for å halde oversikt over elevane og deira prestasjonar. Det var viktig at informanten hadde eit høgt tal elevar i veka, då dette kan medføre ekstra utfordringar i vurderinga. Undersøkinga til Prøitz og Spord Borgen (2010) bekreftar oppleving av at kroppsøvingsfaget har spesielle utfordringar i forhold til vurdering. Kriterium for deltaking blei dermed kroppsøvingslærer på vidaregåande skule.

Rammene og tida som er satt av til prosjektet er avgjerande for kor mange informantar ein kan ha med (Brinkmann & Thanggaard, 2012). Ønskje om å gå grundig til verks å få mykje data frå få informantar gjorde at utvalet blei avgrensa til sju informantar. Ved å velje både kvinnelege og mannelege informantar med ulik erfaring i skulen blei datamaterialet variert, spennande og dermed rikare. Det blei nytta tre ulike skular då det var tenkjeleg at skulane hadde utvikla eit felles notasjonssystem, som kunne gjeve prosjektet mindre å jobbe med.

Rektor eller inspektør på den respektive skulen blei kontakta (Sjå vedlegg A). Vidare blei eg vist til vedkommande med ansvar for kroppsøvingslærarane. Dei aktuelle lærarane fekk mail med beskjed om å ta kontakt ved interesse for deltaking. Tre manlege lærarar frå ein skule utafor Oslo og to kvinnelege og to manlege frå skular på vestlandet blei rekruttert. Dessverre måtte eg forkaste intervjuet av ein manleg lærar frå ein skule på vestlandet, då det viste seg at informanten var rein idrettsfaglærer. Det samsvarar ikkje med oppgåva si problemstilling er difor ikkje presentert i resultat og drøftingskapittelet. Resten av utvalet gav prosjektet nyttig data som blir sett på som tilfredsstillande for å svare på problemstillinga.

3.6 Gjennomføring av intervju

I forkant av intervju blei informanten tilsendt ein e-post med skrifteleg info vedrørende prosjektet (Sjå vedlegg B). Årsaka til dette var at informanten kunne setje i gang ein tankeprosess rundt temaet. Skulen utafor Oslo blei besøkt tre gonger, i eit tre vekers tidsrom. Intervju på vestlandet blei gjennomførte i same veke, dette av praktiske og økonomiske årsaker. Intervju blei gjennomført på skulen til informanten. I starten av intervjuet blei det forsøkt å skape ei trygg og god atmosfære. Eg starta med å fortelje kort om meg sjølv og forsette med spørsmål som gjekk på informanten sin bakgrunn og utdanning. Intervjuguiden blei følgd i starten, men rokert om på då informanten fleire gonger svare på fleire spørsmål under eit. Temaet verka for å vere noko som engasjerte

informantane, og intervjuet følte meir som ein daglegdags samtale med ein kollega enn eit intervju. Eg ser i ettertid at oppfølgingsspørsmål kunne blitt stilte hyppigare på somme tema. Analysen byrja allereie under intervjuet då nokre spørsmål blei stilt fleire gangar for å bekrefte at dei var tolka riktig. Dette støtte Thagaard (2010) opp om då ho seier at analyse og tolkingsprosessen førekjem gjennom heile arbeidet, sidan forskaren både kan starte reflekteringa under og etter intervjuet.

Gjennomføringa av intervjuet følte eg gjekk bra, nokre betre enn andre.

Læringsprosessen var stor, då det var tydelege forskjellar på første og siste intervju. I ettertid ser eg viktige av prøveintervju, og kunne gjerne hatt fleire. Det er tenkjeleg at det ville hjelpe meg med tanke på å stille betre oppfølgingsspørsmål, som igjen kunne ført til enda litt rikare data. Ved gjennomføringa av intervjuet blei lydopptakar nytta, dette for å unngå å miste data og for å kunne rette hundre prosent fokus på informanten. Ingen av informantane syntes til å bry seg om denne. Intervjuet varte i gjennomsnitt femti minutt.

3.7 Transkriberingsprosessen

Transkriberingsprosessen starta dagen etter at intervjuet var gjennomført. I følge Kvale (1997) er det ikkje satt bestemte retningslinjer for korleis denne prosessen skal bli gjennomført. Informasjonen blei omforma frå lydopptakaren til skriftleg material. Målet var å transkribere ned heile intervjuet dagen etter gjennomføringa, då det var friskt i minnet. Eg merka raskt kor tidskrevjande transkribering var og måtte difor setje av meir tid. Kvale og Brinkmann (2009) skriv at etterarbeidet av intervjuet er tidkrevjande, då transkriberinga, behandling av data og analysen tar tid. Intervjuet blei transkribert på nynorsk, då det er språkforma oppgåva blir skriven på. Ei og same språkform blei nytta gjennom heile oppgåva slik at ein unngår skilje mellom skulane på øst- og vestlandet, dette for å oppretthalde avtalen om anonymitet. Transkriberinga av dei totalt seks intervjuet blei omlag 85 sider med 1,5 linjeavstand. Materialet blei lagra på ein passordbeskytta macbook pro, som anten blei oppbevart på eit låst kontor ved Norges Idrettshøgskule eller i forskaren si leilegheit.

3.8 Analyse og fortolkning

Fortolkning har ein sentral plass i kvalitativ forskning. Korleis ein forskar analyserer og fortolkar det som blir studert vil variere då forskaren si forståing vil ha stor betydning for

tolkinga av teksten. Kvalitative tekstar skal innehalde tjukke beskrivingar, teksten skal ikkje berre beskrive, men og tolke dei fenomena som blir presentert. Ved analysen av kvalitative data reduserer ein datamengda, og får orden, struktur og meining i desse (Ryen, 2002).

For å sikre at resultata som blei sett på som relevant for å svare på problemstillinga blei teke med, og for å få eit heilskapsinntrykk av svara, blei intervjuet lytta til og lese gjennom tre gonger. Analysemetoden oppgåva nyttar er temasentrert tilnærming, der tema er i fokus (Thagaard, 2010). Ved å nytte denne metoden samanliknar ein informasjon om kvart tema frå dei ulike informantane. Dei transkriberte intervjuane blei først organisert i ulike tema, også kalla analytiske einingar. Resultata blei med ein gong meir oversiktelege. Thagaard (2010) støtte opp under dette og skriv at det i mange samanhengar vil vere hensiktsmessig å utføre analysen på ein meir systematisk måte. Temaa blei igjen inndelt i kategoriar, der sentrale funn blei teke med. Vidare blei samanliknbare funn drege ut og presentert som sitat i resultat og drøftingskapittelet.

Når eit sitat er ein del av ein lenger tekst er det merka med..., det tyder det ikkje har vore nødvendig å gjenta heile teksten. Drøftinga blei vevd inn i resultata då det er tenkjeleg at det blir meir spennande og oversikteleg for eventuelle lesarar.

3.9 Undersøkinga sin reliabilitet, validitet og overføringsverdi

Dei tradisjonelle omgrepa validitet og reliabilitet har opp gjennom åra blitt omdiskuterte i samband med kvalitative tilnærmingar. Ikkje alle forskarar meiner dei er eigna som kriteriegrunnlag. Nye omgrep har blitt foreslått som erstatning (Thagaard, 2010). Eg er klar over at det er ulike synspunkt på kva ein bør nytte. Sjølv har eg valt å støtte meg på Thagaard (2010), og meiner omgrepa reliabilitet og validitet gjev eit godt utgangspunkt for å vurdere kvaliteten i prosjektet sine resultat. Generalisering er ikkje mogeleg på same måte som i kvantitative undersøkingar, sidan det heller ikkje var målet med studiet har eg sett bort i frå dette, og heller nytta overføringsverdi som omgrep.

3.9.1 Reliabilitet

Reliabilitet viser til forskinga sin pålitelegheit. Høg reliabilitet tyder at andre målingar bør gje tilnærma like resultat, dette tyder på at forskingsprosessen har vore godt gjennomført og at resultata har blitt nøye presentert til slutt (Kvale & Brinkmann,

2009). Dokumentasjon av prosjektet sine framgangsmåtar er viktig for reliabiliteten. Intervjuet sin reliabilitet blir spesielt diskutert i samanheng med leiande spørsmål, då det kan påverke informantene og svar som blir gjeve.

Dette prosjektet har prøvd å vere so presis og påliteleg som mogeleg i forklaringa av framgangsmåtane, skildring av prosessen med val av informantar, intervju og beskriving av korleis transkribering blei gjennomført. Ein kan i følge Kvale og Brinkmann (2009) kvalitetssikre reliabiliteten i transkriberings- og analysestadiet ved at ein ekstern person transkriberer og analyserer det same datamaterialet. Ein student las gjennom transkriberinga for å sikre same forståing av dataa. I framstilling av resultata blir sitata informantene kjem med skrive i kursiv, dette for å tydeleg få fram skiljet mellom sitat og drøfting.

3.9.2 Validitet

Ein kan beskrive validitet som i kva grad ein undersøker det som er meint å undersøkje. (Thomas et al., 2003). Ord som sanning, riktigheit og styrkje kan ein også knyte opp mot validitet. Eit valid argument er eit fornuftig, velfundert og sterkt overbevisande argument. Forskingas validitet er prega av fleire faktorar. Blant anna kan metoden som er teke i bruk og forskaren som utfører studien påverke. Kvale og Brinkmann (2009) skriv at validitet rører alle stadia i studien.

Validiteten i oppgåva avheng av at spørsmåla er relevante. Det blei jobba mykje med intervjuguiden i forkant av intervjuet, der utarbeiding av spørsmål som kunne svare på problemstilling blei teke med. Tre prøveintervju blei gjennomførte for å sjå om intervjuguiden fungerte, og om ein måtte gjere eventuelle endringar. Resultata blei tolka etter forskaren si forståing, noko som vil prege tolkinga av dataa. Spørsmål om subjektivitet vil alltid vere til stades i kvalitativ forskning. Det er tenkjeleg at det kan ha prega dette prosjektet då eg som forskar har utvikla intervjuguide, intervjuet og tolka utsegna frå informantane.

3.9.3 Overføringsverdi

I kvalitative studie er det ønskjeleg at det som blir forska på skal ha overføringsverdi. Forskaren har i oppgåve å vise at tolkingane kan vere relevante for andre (Thagaard, 2010). Det er ønskjeleg at denne studien kan ha overføringsverdi til andre

kroppsøvingslærarar. Lesarar av studien kan vurdere om ein kan overføre resultatane til spørsmål dei er interessert i å finne svar på. Denne oppgåva kan belyse viktigheita og behovet for eit notasjonssystem ein kan nytte gjennom skuleåret. Det er ønskjeleg at oppgåva skal inspirere kroppsøvingslærarar til nettopp å utvikle eit slikt system å bruke dette hyppig. Oppgåva kan og bli sett på som opplysende relatert til kva eit godt notasjonssystem krev.

3.10 Min ståstad som forskar

Tidlegare erfaring som forskar har eg frå bacheloroppgåva som blei skriven om ”folks oppfatning av eiga helse” ved høgskulen i Sogn og Fjordane i 2009. Dette var ein kvantitativ studie der spørjeskjema blei sendt ut. Dette blir ikkje sett på som relevant i forhold til problemstillinga for denne oppgåva, og blir difor ikkje gått nærmare inn på. Gjennom praksis på vidaregåande skular har eg tileigna meg noko erfaring som blir sett på som relevant, og eg har ei danna meg ei forståing av kva som blir gjort på området i skulen. Likevel er erfaring på området med vurdering og det å gjere seg notat minimal, forskar er difor relativt nøytral til intervjusituasjonen og fortolkinga av dataa.

3.11 Ethiske overvegingar

I følgje Thagaard (2010) har etiske dilemma fått ein meir framtrødande plass innanfor kvalitativ metode. Etikk handlar om kva som er rett og galt, godt og vondt, verdifullt og forkastelig, og kva vi bør gjere og ikkje gjere (Thagaard, 2010). Når ein forskar ut frå eit samfunnsvitenskapeleg perspektiv må ein vere meir bevisst på at etiske dilemma kan oppstå. Den norske nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeida særskilte etiske retningslinjer som definerer forskaren sitt forhold til informanten (Etikkom.no). I forkant av masterprosjekt blei desse lese. Søknad til NSD for løyve om oppstart av forskingsprosjekt blei og innsendt (Sjå vedlegg E).

I intervjusituasjon er dei etiske problema særlig knytte til den direkte kontakta mellom forskar og informant, og personlige og nærgåande spørsmål som kan bli stilte (Thagaard, 2010). All informasjon frå informanten blei behandla konfidensielt. Studien medfører ingen spesiell risiko for forsøkspersonane, og er heller ikkje eit utprega sensitivt tema. Alle deltakarane i studien er over myndighetsalder noko som gjør rekrutteringa mindre krevjande, då eg ikkje trong samtykkje frå foreldre.

Kvale og Brinkmann (2009) og Thagaard (2010) nemner i sine bøker tre etiske hovudreglar ein forskar må tenkje på ved gjennomføring av intervju på menneskjer. Informert samtykkje, konfidensialitet og konsekvensar. Informert samtykkje handlar om å informere alle informantane om prosjektet og kva det omhandlar. I forkant av intervjuet blei informasjonsskriv sendt til informantane. Informantane skreiv og under på eit samtykkjeerklæring før intervjuet starta, der dei bekrefta ønskje om å delta i prosjektet (Sjå vedlegg C). Informantane blei informert tilstrekkeleg om prosjektet og deira rettigheitar før dei gav samtykkje for deltaking. På den måten blei det lagt opp til at ingen skulle føle seg tvungen til å delta.

Forskaren må på førehand tenkje over kva konsekvensar prosjektet kan ha for deltakarane, og kva negative verknader det kan ha for enkeltpersonane (Thagaard, 2010). Ingenting tydar på at informantane opplevde negative konsekvensar ved å delta i prosjektet. Konfidensialitet handlar om å behandle all informasjon som blir gjeve konfidensielt. Ein må hindre at informasjon som kan skade informantane kjem ut (Thagaard, 2010). I framlegget av resultat har informantten fått fiktive namn, og sitata er alle skrivne på nynorsk, for å unngå skilje mellom skulane på øst- og vestlandet. Det er berre forskar som har hatt tilgang på dataa som blei samla inn, desse vil bli sletta so fort som prosjektet er avslutta.

4. Presentasjon av informantar

Føremålet med kapitlet er å presentere studien sine informantar. Det blir gjort greie for alder, utdanning, arbeidserfaring, tal på elevar i veka og kort om trivsel.

Studien omfattar seks informantar frå tre ulike skular. Ein i Osloområdet, og to på vestlandet. Samtlege underviser i kroppsøving i den vidaregåande skule. Fem av lærarane har også andre fag i tillegg til kroppsøving. Fire mannlege og to kvinneleg lærarar har blitt intervjuet. Forskjell i alder på lærarane er stor. Den yngste er 27 år og den eldste 59 år. Informantane har ulik erfaring i skulen.

Lærer 1. Tobias

Tobias er 46 år. Han er utdanna faglærer innan idrett og har i tillegg spesialpedagogikk i tillegg. Tobias har jobba som lærar sidan 1991, med to års pause. Han valte å bli lærar fordi interessera for idrett alltid har vore stor. Då han begynte på idrettsutdanning likte han skulepraksisen godt, og dermed var det gjort. Tobias har sjølv vore aktiv innan uthaldsidrettar som langrenn, sykling og orientering, han har og drive litt med basket. I tillegg til kroppsøving underviser Tobias på idrettsfag. Han har til saman fem klasser, og godt over 100 elevar å halde seg til i veka. Tobias trivast i læraryrket, og tykkjer det er kjekt å jobbe med ungdommen.

Lærer 2. Liv

Liv er 53 år. Ho har grunnfag og mellomfag i idrett. I tillegg har ho praktisk pedagogisk utdanning. Liv har jobba som lærar sidan 1980, med avbrekk på tre fødselar. Ho valte å bli lærar då interessera for idrett alltid har vore stor. Sjølv har Liv vore handballspelar i fleirfaldige år. Liv underviser i tillegg til kroppsøving også på idrettsfag, der ho er kontaktlærer for VG2. Ho har 130 elevar å halde seg til i veka. Liv likar jobben som lærar svært godt, og tykkjer det er kjekt å vere saman med ungdommen.

Lærer 3. Leif

Leif er 59 år. Han har fem års utdanning innan kroppsøving, men har ikkje avslutta hovudfag då tida ikkje strakk til. Han har og mellomfag i engelsk og historie og grunnfag i IKT. Leif valte å bli kroppsøvingslærer då den generelle interessa for idretten alltid har vore stor. Sjølv har han vore aktiv innan friidrett. Leif har jobba som kroppsøvingslærer sidan 1973. Han har fire klasser i veka, og rundt 100 elevar å halde styr på.

Lærer 4. Gunther

Gunther er 36 år. Han har faglærerutdanning og første året av ein master. Gunther har jobba som lærar på vidaregåande skule i sju år. Og har vore aktiv innan handballen då han var yngre. Gunther har godt 100 elevar og halde seg til i veka. i tillegg til kroppsøving underviser Gunther på idrettsfag. Han trivast veldig godt som lærar, på skulen og i faga han underviser i.

Lærer 5. Trym

Trym er 31 år. Han har ein bachelor i trening, barn og unge, master i idrettspsykologi og eit år med praktisk pedagogisk utdanning. I tillegg har Trym ei bachelorgrad i historie. Trym er no på sitt femte år som lærar, med godt over 140 elevar å halde seg til i veka. Han underviser også på idrettsfag, i psykologi og historie. Trym trivast svært godt i yrket sitt.

Lærer 6. Randi

Randi er tjuesju år. Ho har ein bachelor i idrett, fysisk aktivitet og helse og eittårig studie med praktisk pedagogisk utdanning. I tillegg til dette har Randi mastergrad i idrettsvitenskap. Randi har jobba som kroppsøvingslærer i eit og eit halvt år, og trivast veldig godt med dette. Randi valte denne retninga fordi ho sjølv har vore aktiv innan fotballen, og alltid har hatt kroppsøving som favorittfag. Randi har lagt seg opp ei meining om at dette må vere draumejobben. I kroppsøving har Randi tre ulike klasser, noko som tilsvare rundt 90 elevar å halde seg til i veka.

5. Resultat og drøfting

Føremålet med kapitlet er å presentere og drøfte resultat frå intervjua. Innleiingsvis blir notasjonssystemet til informantane presentert. Kor ofte og kort tid lærarane tek notat blir vidare skriva om. Etter dette blir det lagt fram i kva samanheng notata blir nytta og føremåla med desse. Avslutningsvis blir notasjonssystem belyst gjennom planlegging, gjennomføring og etterarbeid.

Relevante utsegn for å svare på problemstillinga ”I kva grad og til kva nyttar lærarar i kroppsøving notasjonssystem i vurderingsarbeidet” er teke med.

Hovudpresentasjonsforma er å synleggjere informasjonsstemmer med relativt lange sitat for deretter å drøfte desse. Resultata er knytte opp mot relevant teori og drøfta opp mot forskingsspørsmål og problemstillinga. Ei kort oppsummering blir presentert etter kvart punkt.

5.1 *Notasjonssystemet til informantane*

Eit av forskingsspørsmåla har studert korleis notasjonssystema ser ut i praksis. For å få fram nyansar og likskapar blir sitat frå alle informantane teke med, der dei omtalar eigen noteringspraksis. At alle seks noterer, er ikkje overraskande. Det er i tråd med tidlegare studiar. I rapporten elevvurdering i kroppsøving på ungdomstrinnet, skriv Hofnes (2000) at samtlige prosjektskular som deltok, arbeida med rutinar for notering etter timane. At noteringssystema variere er forventta, då læraren opererer på ulike måtar. Dette støtte Hofnes (2000) opp under, då forskingsfunna hans viser at nokre av prosjektskulane arbeida meir med notering enn andre. Ei oppsummerande forenkling av resultata er systematisert i tabell 1.

Tobias: Som regel noterer eg ned etter kvar time. Då setje eg meg ned rett etter timen, der eg har liste på elevane med ruteark, so noterer eg ned for hand. Då går det mest i plussar, minusar og karakterar. Om noko er bra gjev eg pluss, er det ekstra bra blir det to plussar. Om nokon ikkje greier å halde rytmen når vi har dans for eksempel, eller er giddelause då er det minus. Og so på slutten av ein time med dans, når dansen blir vist noterer eg og ned litt karakterar på kvar enkelt elev.

Liv: Eg noterer i periodar, alt etter kva aktivitet vi har, og tid på året spelar inn. Då brukar eg klasselista, på den har eg eit felt på kvar elev med bilde. I ein vanleg kroppsøvingstime noterer eg om nokon har utmerka seg i ei positiv eller negativ retning. Då hender det eg brukar pluss og minus, berre for å danne meg eit bilde. Spesielt i første termin i første klasse, brukar eg notat for å danne meg eit bilde av korleis elevane er. Det systemet passar for meg... So skriv eg kommentarar på dei ulike elevane. Det kan vere kommentarar som: Jobbar godt med styrketrening, eller er dårleg motorisk. Når eg skal vurdere eigentreningsprosjektet deira, so ser eg på det dei har levert samtidig so eg ser på notat eg har gjort meg. So det er mitt system.

Leif: Det som er problemet i høve di problemstilling om notasjonssystem er jo at visst ein då skal prøve å vere aktiv, setje i gang aktivitet, styre og ordne og fokusere på eleven so blir det lita tid til å notere... Eg må bruke mi tid og energi på å gje elevane ei kjekk oppleving, på å gjennomføre aktiviteten og rettleie dei, då kan eg ikkje bruke tida mi på å notere på den enkelte for det rekk eg rett og slett ikkje.

Gunther: Eg har laga meg ein perm til kvar klasse, der eg har prenta ut mange klasseark med bilete. Etter kvar time sett eg meg ned, skriv dato og kva vi har hatt. So noterer eg ned litegrann, so eg huskar det til seinare. Det kan for eksempel vere at vi har hatt badminton. Då skriv eg: Jobbar bra med øvingar, men ferdigheitene var so som so. Eg skriv ikkje konkret at eleven spelar badminton med høgre fot framme, men skriv stikkord slik at eg husker det for meg sjølv. Sjølv om eg noterer etter kvar time, noterer eg ikkje ned på alle elevane kvar gang, berre dei som har utmerka seg positivt eller negativt, då synast eg det gjerne helde med berre ein liten pluss, eller minus. So nokon gangar brukar eg berre pluss og minus medan eg andre gangar skriv meir utfyllande.

Trym: For å sei det enkelt so held eg kontrollen ved at eg sett ein karakter på elevane etter kvart emnekurs, som er meir stikkord for meg. Etterkvart som eg kjem ut i året får eg litt meir overordna syn om korleis dei er på ballidrett, korleis er dei i koordinasjon, korleis er dei i styrke og uthaldsidrettar. Og so får eg ein peikepinn på det ved hjelp av litt testar. Men eg seier heilt klart og tydeleg til elevane mine at dette er ikkje avgjerande for karakteren din. Dette er ein femtedel av det vi skal igjennom. Og so skrive eg stikkord etter kvart. Eg veit nokon skriv etter kvar time, men det gjer eg ikkje.

Grunnen til at eg ikkje sett meg ned etter kvar time er at tida ikkje alltid strekk til, men og fordi det er so mange tilfeldigheter inni bildet. For visst eg skal få eit heilskapeleg bilde so prøver eg å ikkje henge meg opp i detaljar. Eg prøvar å ta eit skritt tilbake før eg gjer meg opp ei meining.

Randi: Ja altso, eg hadde ikkje eit slikt system då eg starta i jobben som kroppsøvlingslærer. Men då det begynte å nærme seg midttermensvurdering, fant eg fort ut at eg hadde eit problem. Eg kunne jo knapt nok namnet på halvparten av elevane i klassen, og ikkje hadde eg nokre å vurdere dei ut frå bortsett frå dei få elevane eg hadde lagt merkje til. So då måtte eg ta meg sjølv i nakkehåra og forandre taktikk. So eg laga meg eit system der eg prøvar å notere ned noko etter kvar time, då noterer eg berre stikkord, ikkje lange avhandlingar. Og det er ikkje slik at eg noterer noko på alle elevane kvar gang, for det har eg ikkje tid til. Men eg noterer ned på dei som har gjort noko bra og dei som har utmerka seg i negativ retning. So litt notat blir det.

Tabell 1: Oversikt over informantene sine notasjonssystem.

| ULIKE TYPAR NOTASJONSSYSTEM | |
|------------------------------------|--------------------------|
| KOR OFTE NOTERER LÆRAREN: | INFORMANTEN: |
| Etter kvar time | Tobias, Gunther og Randi |
| Periodevis | Liv og Leif |
| Etter emnekurs | Trym |
| Aldri | |
| KVA NOTERER LÆRAREN: | |
| Symbolnotering | Tobias, Liv, Gunther |
| Stikkord | Gunther, Trym, Randi |
| Korte kommentarar | Liv |
| Utfyllande | Gunther |
| Karakterar | Tobias, Trym |
| KORLEIS NOTERER LÆRAREN: | |
| Klasseliste | Tobias |
| Klasseliste med bilete | Liv, Gunther |
| PC | |
| Notisblokk | |

Som innleiingsvis skrive har seks av seks informantar utvikla eit noteringssystem. Klasselista blir aktivt nytta når Tobias noterer. Symbolnotering som plussar, minusar og karakterar blir nedskrivne. Hofnes (2000) støtte Tobias sin måte å notere på, då han meiner symbolnotering er ein effektiv måte å notere på. Det er både raskare og mindre plasskrevjande, og kan fungere godt i ein kroppsøvingslærer sin travle kvardag. Liv er under same kategori som Tobias. I tillegg skriv ho korte kommentarar iblant. Dette ser ut til å vere hensiktsmessig med tanke på at symbola ikkje strekk til i alle samanhengar. Liv nyttar klasselister med bilete som hjelpemiddel tidleg på skuleåret. Denne hjelp ho til å raskare lære seg namna på dei nye elevane, då det kan vere ei utfordring i oppstartinga. Leif tykkjer også det kan vere ei utfordring å lære seg namn:

Det er stor forskjell på å ha tretti elevar springande rundt, i forhold til sittande bak kvar sin pult der du har eit klassekart framfor deg. Då kan ein sitte på heildagsprøver, sjå på bilda og pugge namn, spesielt i starten av året. Men det får du ikkje i kroppsøvingsfaget, då tar alt lenger tid, både det å lære seg namn og ferdigheiter.

Leif er informanten som tydelegast skil seg frå dei andre. Han tykkjer det er utfordrande å undervise i kroppsøving, og det som høyrer faget til. Med dette meiner han tida som er satt av til faget, det høge aktivitetsnivået samt tal elevar han møter i veka. Leif er informanten med lengst fartstid i skulen, og har i åra som lærar opparbeida seg mykje erfaring. Likevel er han informanten som uttrykkjer mest misnøye med faget. Forklaringa kan vere at han tidlegare har arbeida under læreplanar som gav kroppsøvingsfaget meir tid til rådighet. I følgje Jonskås (2009) kan det vere lett å halde på gamle rutinar, sjølv om endringar i læreplanar førekjem. Det er tenkjeleg at Leif var nøgd med korleis ting var, og difor tykkjer endringane er keisame. Tal elevar er det same, men med mindre tid i veka vert det ekstra utfordrande å rekkje over alt. Leif har utarbeida eit noteringssystem, men noterer sjeldan.

Gunther noterer korte kommentarar, plussar og minusar på elevane. Han nyttar klasseliste med bilete som hjelpemiddel. Gunther har nokso likt noteringssystem som Tobias og Liv. Metodane dei brukar samsvarar med Prøitz og Spord Borgen (2010) si undersøking, då dei uttrykkjer at notata læraren skriv kan vere i form av korte kommentarar, plussar og minusar. Gunther fortel vidare at elevar som merkar seg i

positiv eller negativ retning blir notert på. Dette støtte Hofnes (1997) opp under. I tillegg meiner Hofnes (1997) det er viktig å velje seg ut eit tal elevar å notere på, slik at ingen blir gløynde. Hofnes (1997) påpeikar at notata kan gje ein god oversikt over kven ein har notert på og ikkje. Dersom nokre elevar har blitt vurdert i liten grad kan ein før timen tek til planleggje kva ein skal sjå etter. Ein må sjølv halde kontroll på at alle elevane er noterte på.

Trym sitt noteringssystem skil seg frå resten av informantane. Han set karakter på elevane etter enda emnekurs, desse fungerer som stikkord for han. Han noterer også om nokon utmerker seg. Trym vel bevisst å ”berre” notere etter kvart emnekurs, då tilfeldigheit kan spele inn. Med dette prøvar han å unngå at eleven blir ”straffa” på ein dårleg dag. Han brukar lenger tid på å gjere seg opp ei meining og kan dermed ha eit godt vurderingsgrunnlag når han skal setje standpunkt-karakter. Dette samsvarar med føremålet til sluttvurderinga (Forskrift til opplæringslova, §3-17, 2006).

Nyutdanna Randi hadde ingen form for notasjonssystem då ho byrja i jobben. Å starte i læreryrket kan vere utfordrande, sidan ein har liten eller ingen erfaring med kva som fungerer og ikkje fungerer. Då første midttermensvurdering skulle inn var få notat teke. Det var og fleire elevar ho ikkje kunne namna på. På bakgrunn av denne erfaringa skriv Randi no korte kommentarar på elevar som utmerkjer seg i positiv eller negativ retning. Ho ser fordelene med å ha system for å halde orden på elevane, og nyttar notata som hjelpemiddel i vurderingsarbeidet. Å noterer ned noko om eleven er viktig. Ein registrerer mykje gjennom ein kroppsøvingstime, men kan gløyme lett på grunn av dei mange elevane (Hofnes, 2000). Dersom ein ikkje har skrive notat er det tenkjeleg at det kan oppstå problem i situasjonar der eleven ønskjer tilbakemelding på korleis han ligg an i faget.

To av informantane nyttar karakterar i sitt noteringssystem. Trym som stikkord, medan Tobias dersom elevane skal framføre ein dans eller liknande. Hadde studien vore gjennomført for fleire år sidan er det tenkjeleg at fleire hadde nytta karakterar i sitt notasjonssystem. Til dømes blei ofte testar teke i bruk før, og nytta som vurderingsgrunnlag (Hofnes, 2000). Det er tenkjeleg at det blei sett på som ein tidsparande måte å skaffe seg eit vurderingsgrunnlag på.

I følge Hofnes (2000) samsvarar tidlegare metodar dårleg med måla for faget, og er ønskjeleg å gå vekk i frå.

Funna studien har gjort viser at informantane nyttar notata som vurderingsgrunnlag. Skulen sin tradisjon med å nytte seg av testar ser dermed ut til å vere på veg bort. Dette samsvarar med forskning gjort av Engh og kollegaer (2007), som skriv at ein kan bruke notata ein har samla som grunnlag i undervegsvurderinga eller når ein skal setje standpunktkarakter. Trym er den einaste informanten som uttrykkjer at han nyttar testing i faget. Han fortel det slik ”... Og so får eg ein peikepinn på det ved hjelp av litt testar. Men eg seier heilt klart og tydeleg til elevane mine at dette er ikkje avgjerande for karakteren”. Det kan ut frå Hofnes (2000) sin påstand om at testar blei nytta som vurderingsgrunnlag før, sjå ut som det har skjedd ei dreining. Det er tenkjeleg at testar blir nytta som ein del av vurderingsgrunnlaget, men sannsynligvis langt i frå slik det blei nytta for nokre år tilbake.

Dei siste åra har vurderingsdiskusjonen fått ei anna vinkling enn før. Å fremje eleven si læring er eit av vurderinga sitt føremål, og får difor mykje fokus. Å vurdere i form av ein karakter på papiret er ikkje nok (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Nye omgrep som framovermelding, vurderingsloggar, læringssamtalar, undervegsvurdering, målrelatert vurdering, kjenneteikn på måloppnåing og sluttvurdering har dukka opp, og er omgrep læraren kan ta i bruk for å auke vurderingskompetansen og dermed fremje læring hjå eleven (Engh, 2011). Som nemnt ovanfor støtte ulik forskning opp under at ein gjennom symbolnotering, plussar, minusar og korte kommentarar kan samle seg informasjon om kvar enkelt elev. Dale og Wærness (2006) skriv om viktigheita av at desse bør blir nytta i eit læringsfremjande perspektiv. Vidare skriv dei at notata kan bli brukt i tilbakemelding på kva som kan bli betre for at eleven skal nå måla (Dale & Wærness, 2006).

I vurderinga må ein heile tida rette fokus på framgangen til eleven. Noko som samsvarar med føremålet til vurderinga (Forskrift til opplæringslova, §3-2, 2006). At forskinga ser på det som verdifullt å notere kan ha overføringsverdi til kroppsøvingslæraren. Om kroppsøvingslæraren får nyss i at notata kan fungere som hjelpemiddel i planlegging, gjennomføring og etterarbeid av timen, kan det vere ein årsak til at fleire utviklar eit noteringssystem.

Oppsummering

På spørsmål om informantane nytta ei form for notasjonssystem, svarar seks av seks at dei har ei form for system. Stikkord, symbolnotering, korte kommentarar og karakterar blir nytta. Dette er skjematisk oppsummert i tabell 1.

5.2 Kor ofte og kor tid tek læraren notat

Det andre forskingsspørsmålet søkjer svar på kor ofte og kor tid læraren tek notat. Svara infromantane kom med var delte. I følgje Engh og kollegaer (2007) bør skriving av notat førekome ofte.

Liv: Spesielt i første termin i første klasse, brukar eg notat for å danne meg eit bilde av korleis elevane er... Eg noterer i periodar, alt etter kva aktivitet vi har, og tid på året spelar inn. No har eg ein tredjeklasse som er inni ein eigentreningsperiode på 5 veker, då noterer eg fast, endå meir enn eg noterer i første klassen. For då har eg ikkje ei anna rolle enn at eg går rundt å pusha på å snakkar med dei, då notere eg, for då ledar ikkje eg aktiviteten so då har eg tid til det. Då går eg rundt å ser på kva dei gjer, so skriv eg kommentarar på dei ulike elevane.

Leif: Altso eg prøvar å notere noko, men det variere alt etter tid å stad. Problemet er at kroppsøvingsfaget har gått frå å vere eit fire timars til å bli eit to timars fag. Det er ein stor skilnad på kroppsøvingsfaget i forhold til idrettslinje der du har dei mange timar i veka og har færre elevar. I kroppsøving har ein mange elevar og lita tid so då blir det meir ei grov sortering i lav, middels og høg måloppnåing.

Trym: Eg veit nokon skriv etter kvar time, men det gjer eg ikkje. Grunnen til dette er både fordi tida ikkje alltid strekk til, og fordi det er so mange tilfeldighetar inni bildet. For visst eg skal få eit heilskapeleg bilde so prøver eg å ikkje henge meg opp i detaljar. Prøve å ta eit skritt tilbake før ein gjer seg opp ei meining. Det er litt slik som å ta eit standpunkt i ein debatt før du har hørt eit halvt argument. Det blir veldig svakt. So endar ein kanskje opp med å endre meining hundre gangar. Ha litt is i magen og observer. For gjennom eit heilt år so får du ganske god kontroll på elevane dine, so sant du er opptatt av faget ditt. Kan ikkje berre vere tilstede fordi det er jobben din, men

om du faktisk trivast vil eg tru at nesten uansett kva system du har vil du få eit inntrykk av dei aller fleste elevane. So er det veldig bra at vi har den midttermensvurderinga.

Tobias, Gunther og Randi noterer etter kvar time. Dei forklarar dette med at dei då har det som føregikk i timen friskt i minnet, dette støtte Hofnes (2000) sin rapport opp under. Han meiner det er viktig å gjere seg notat rett etter timen, då ein lett gløymer. Jo fortare ein noterer etter timen, jo betre. Utsetje ein registreringane kan dei bli meir usikre.

Nokre av funna peikar i ei anna retning enn forskning av Hofnes (2000) viser. Liv har blant anna ein noteringspraksis der notat blir teke i periodar, tid på året og aktivitet spelar inn. Ho noterer mykje i første termin for å danne seg eit bilete av korleis elevane er. Engh og kollegaer (2007) anbefalar å notere medan undervisninga held på, ved å gje elevane meir ansvar i avslutninga av timen kan det gje rom for notat. Dette er ikkje Liv einig i, då ho har nok med å halde timen og det som høyrer den til. Liv noterer hyppig under eigentreningsperioden til tredjeklassen. Då har eleven sjølv ansvar for timen, og fokuset kan ligge på å pushe eleven, og gje tilbakemelding på kva som kan bli betre. Slemmen (2010) er einig i at ein kan bruke notat og observasjonar ein gjer seg og vegleie eleven til å nå måla som er satt. Ein kan og leggje til rette undervisning etter behov. Dette samsvarar med vurderinga sitt føremål (Forskrift til opplæringslova, §3-2, 2006).

Leif noterer i periodar, alt etter tid og stad. Det var enklare før då kroppsøvingfaget hadde meir tid til rådigheit, seier han. Timetalet i kroppsøving i vidaregåande skule blei redusert som ei følge av Reform 94. Leif påpeikar at å vere lærar på idrettsfag er ei anna sak, færre elevar ein ser oftare kan gjere vurderingsarbeidet lettare. Ein kan spekulere i om tidsproblematikken er årsaka til at Leif sjeldan noterer, eller om det ligg meir bak. Liv og Leif er informantane som noterer minst. Det er og dei som har arbeida lengst i skulen. Ein kan spekulere i om utvikling og bruk av notasjonssystem har samanheng med fartstid i skulen? Annerstedt og Larsson (2010) spør seg om erfarne lærarar er meir trenar og difor sjeldnare noterer? Om dette er tilfellet er det noko ein bør stille seg kritisk til, då ein ikkje kan setje karakter utan å grunngje kvifor. På ein annan side er tidsklemma ein gjengangar hjå informantane. Det er ein rammefaktor som i aller

høgaste grad påverkar undervisninga og skulekvardagen til fleire enn Leif og Liv (Imsen, 2006), og kan vere avgjerande for om ein rekk over alt eller ikkje.

I følge Leif har tida mykje å sei for om notat blir teke. Han brukar heller denne på å lage gode undervisningsopplegg, og uttrykkjer at det hadde vore ønskjeleg med meir tid sett av til faget. Hofnes (1997) har forståing for Leif sin problematikk, han skriv at å ha godt over hundre elevar i veka kan vere overveldande. At desse også skal ha vegleiing og vurdering oppleve mange lærarar som urealistisk. Det kan sjå ut som at Leif ser på dette som ei uoverkommeleg oppgåve, og difor har gjeve opp. ”Osloundersøkinga” syner at 61,3 % av deltakarane brukar notat som innhenting av informasjon om eleven, medan 61,9 % brukar observasjonar utan notat (Vinje, 2008). Leif er dermed ikkje aleine om å notere sjeldan. Sidan vurdering er ei av læraren sine arbeidsoppgåver må ein setje av tid til dette (Hofnes, 1997).

Trym noterer etter kvart emnekurs. Han er klar over at mange noterer etter kvar time, men meiner sjølv han får best utbytte av å sjå heilskapen og ikkje enkelttimane. Trym argumenterar for noteringssystemet han har valt å følge. Mange faktorar spelar inn på prestasjonen til elevane og privatlivet kan påverke dagsforma, som igjen kan påverke innsatsen i kroppøvingstimane. Prøitz og Spord Borgen (2010) er einige med Trym og seier det ikkje er nødvendig å notere etter kvar time. I kontrast til Trym noterer Gunther etter kvar time, han fortel: ” ... Og so hender det eg må ta vekk noko eg har skrive fordi det var feil, ho var visst betre i handball enn eg skreiv sist veke”. Gunther meiner han har gjort seg opp feil meining om ferdigheitene til ein elev, og slettar difor notata frå førre veke. Noteringa er ikkje nødvendigvis feil, men om ein skal samsvare med formålet til sluttvurderinga, er ikkje notata Gunther tok førre veke vesentlege heller, då kompetansen eleven innehar på slutten av semesteret er den gjeldande (Forskrift til opplæringslova, §3-17, 2006).

Alle lærarar er ulike og vil dermed sannsynlegvis også ha ulik praksis. Kor ofte ein bør notere, kan ein difor diskutere. Det er det også ulike syn på dette gjennom forskinga presentert tidlegare i kapittelet. Hofnes (2000) meiner ein bør notere i eller umiddelbart etter timen medan Prøitz og Spord Borgen (2010) meiner det ikkje er nødvendig å notere kvar gang. Det finnast ingen fasit på kva som er best, det viktigaste er at ein finn ei form som er tilpassa måten den aktuelle læraren arbeider på. Dei fleste informantane i

oppgåva uttrykkjer at dei har funne system som fungerer for dei. Nokre har meir gjennomtenkte system enn andre, og argumenterer betre på kvifor dei gjer som dei gjer. Det er tenkjeleg at Leif, informanten som sjeldan noterer, hadde notert hyppigare om han hadde eit system som var lett tilgjengeleg, tidssparande og lite plasskrevjande. Mest sannsynleg kunne eit system utvikla av fleire lærarar blitt betre enn om kvar enkelt lærar utviklar eit individuelt. Eg trur det er sannsynleg at fleire lærarar hadde notert hyppigare om eit velutvikla system hadde vore tilgjengelig.

Oppsummering

På spørsmål om kor ofte og kor tid læraren gjer notat kjem det fram at informantane har ulik praksis når det gjeld notasjonssystem. Tobias, Gunther og Randi noterer etter kvar time. Liv og Leif noterer i periodar, medan Trym noterer etter kvart emnekurs. Liv og Trym noterer også innimellom om noko spesielt førekjem.

5.3 Ulike samanhengar læraren nyttar notata, og føremålet med desse

Eit av måla med studien var å få innsikt i kva samanheng informantane nytta notata, og kva føremåla med desse var.

5.3.1 Undervegsvurdering

Undervegsvurdering er eit av vurderinga sine føremål og er viktig med tanke på fagleg vekst og utvikling (Utdanningsdirektoratet, u.å1). Det var av interesse å få svar på om læraren nytta notata i undervegsvurderinga.

***Liv:** Notata nyttar eg ved undervegsvurderinga, og når eg skal vurdere for eksempel eigentreningsprosjektet til tredjeklassingane eg har no so ser eg på det dei har levert samtidig so eg ser på notat eg har gjort meg. Eksempelvis 22.10: låg på tjukkasen...*

***Gunther:** ...Notata tek eg og med meg i undervegsvurderinga. Eg har jo berre sett nokre av elevane kanskje fire-fem gangar før eg skal vurdere første gang, og då er det jo akkurat det som står i notata eg har gjort meg som eg må sjå på når eg sett karakter.*

***Randi:** Det er ikkje so ofte eg tek fram notata eg har gjort meg, men når eg skal vurdere, både undervegs i skuleåret og i sluttvurderinga nyttar er dei...*

Undervegsvurderinga kan vere ei utfordring då det å rekkje over so mange elevar tek tid. Men notata hjelp meg godt til dette...

Seks av seks informantar uttrykkjer at notata blir nytta i undervegsvurderinga. Gunther seier dei blir viktige, då han har sett eleven lite før første vurdering. Dette ser ut til å vere eit hovudtrekk i materialet. Gunther ser på symbolnotering, stikkord og utfyllande kommentarar han har gjort seg, og gjev tilbakemelding ut frå desse. Black og Wiliam (1998) presiserar at for å få til ei fungerande undervegsvurdering må den vere informativ slik at eleven forstår kva han skal lære. Tilbakemeldinga må seie noko om kva målet er, i tillegg må eleven få vite korleis dei ligg an der og då, og få ei beskriving av kva dei må jobbe meir med (Black & Wiliam, 1998). Engh (2011) støtte opp under dette.

Randi tykkjer undervegsvurdering er utfordrande, då ho har mange elevar. Fleire informantar er samde om dette. Tobias tykkjer spesielt første undervegsvurdering med ny klasse kan vere vanskelig, og uttrykkjer at notata er viktige for å gje riktig vurdering. Undervegsvurdering er eit av vurderinga sine føremål, og er viktig å få gjennomført med tanke på eleven sin faglege vekst og utvikling (Forskrift til opplæringslova, §3-2, 2006). Å utelate undervegsvurdering vert sett på som alvorleg (Vinje, 2008). Det er lovpålagd (Forskrift til opplæringslova, §3-11, 2006), og bør bli gjennomført for å unngå å miste føremålet med undervegsvurderinga (Vinje, 2008).

Funna synleggjer bevisstheit rundt at undervegsvurderinga er lovpålagd (Forskrift til opplæringslova, §3-11, 2006). Om informantane forstår undervegsvurderinga slik den er presentert i teorien over er eg usikker på. Samtlege vurderer undervegs, om dette er for å fremje læring kjem ikkje tydeleg fram med årsak i spørsmåla si formulering og mangel på oppfølgingsspørsmål. Det kunne vore ønskjeleg med meir data på området for innblikk i informantane sine føremål med undervegsvurderinga.

Undervegsvurdering er i følgje Engh (2011) eit område der læraren ønskjer å lære meir. Dei vil bli betre på å gje tilbakemeldingar som fremje læring optimalt. Ut frå Randi sitt svar kan det sjå ut som det hadde vore nyttig å lært meir på området. Ho er nyutdanna og tykte det var utfordrande då undervegsvurdering skulle bli gjeve. Det er tenkjeleg at det blir meir tilfeldig kva tilbakemelding ein gjev eleven dersom ein skal vurdere fleire

hundre elevar skal ha vurdering. Tilbakemeldingane må vere informative so eleven veit kva dei må arbeide vidare med. Forsking av Black og Wiliam (1998) syner at undervegsvurdering som er retta mot å fremje læring bidrar til meir effektiv læring.

5.3.2 Sluttvurdering

Sidan seks av seks informantar nytta notata i undervegsvurderinga var det av interesse å få svar på om dei og blei nytta i sluttvurderinga.

Liv: ...Eg brukar dei og når eg snakkar med elevane om standpunktkarakter. Då har vi ein samtale der eleven seier kva dei synst dei fortentar. Seier dei fem, men klart og tydleg er ein firar eller trear då prøver eg å spør dei kvifor dei fortentar den karakteren, so diskuterar vi det...

Gunther: Eg har nok slurva nokre gangar, so då har eg sett kor forferdelig det er å skal sitte å vurdere utan at eg eigentlig har peiling. Eg noterer fordi det hjelp meg når eg set karakter til første termin og andre termin...

Seks av seks informantar nyttar også notata i sluttvurderinga. Liv har ein samtale med elevane i forkant av sluttvurderinga der ho informerer og diskuterer rundt karakteren, slik at karakteren ikkje skal kome uventa på eleven. Engh (2011) uttrykkjer at ein bør legge opp til fleire samtalar gjennomgåande i semesteret. Spesielt viktig er det tidleg i skuleåret, der ein informerer om kva som må til for å oppnå dei ulike standpunktkarakterane.

Gunther har tidlegare erfart kor utfordrande det kan vere å setje karakter utan notat å støtte seg på. På bakgrunn av erfaringane han har gjort seg blir no notata aktivt nytta som hjelpemiddel i vurderingsarbeidet. Sluttvurderinga skal gje informasjon om kompetansen til eleven ved avslutninga av opplæringa i faget (Forskrift til opplæringslova, §3-17, 2006). Det blir feil å setje standpunktkarakter basert på tidlegare notat. Dette samsvarar heller ikkje med føremålet, då sluttvurderinga ikkje skal vere eit gjennomsnitt av eleven sine prestasjonar, men eit mål på kva kompetanse eleven sit med ved avslutting av faget (Forskrift til opplæringslova, §3-17, 2006). I praksis vil dette sei at eleven skal ha anledning til å forbetre kompetansen til standpunktkarakteren er satt (By, 2010). Det er tenkjeleg at elevane har utvikla kompetanse på nokre områder sidan

Gunther sine notat blei teke, standpunktkarakteren kan difor bli feil. Prøitz og Spord Borgen (2010) skriv at standpunktkarakterar er viktige, då dei er avgjerande for vidare utdanning. Tross dette må ein arbeide for at vurderinga ikkje tek over opplæringa. Gleda og lysta av å vere i fysisk aktivitet må kome i første rekke (By, 2010).

Mange lærarar slit med å halde seg til at eleven skal ha mogelegheit til å forbetre kompetanse heilt opp mot karakterfristen. By (2010) skriv ein kan setje av tid på slutten av året for elevar som vil vise forbetra kompetanse. Dette er viktig for likeverdig og rettferdig vurdering (Prøitz & Spord Borgen, 2010). Likevel kan det vere utfordrande då ein må setje av tid ein kanskje ikkje har. I denne samanheng kan det vere hensiktsmessig å informere eleven om at sjølv om ein aukar kompetansen på nokre kompetanssmål, er det ikkje alltid nok for å forbetre karakteren (By, 2010). Kroppsøvingsfaget må kome opp med andre måtar å løyse utfordringa på (Engh, 2011).

Funna over syner at informantane nyttar notata dei har gjort seg gjennom skuleåret, i sluttvurderinga. Det hadde vore ønskjeleg å gått meir i djupna på kva dei tenkjer rundt problematikken presentert ovanfor. Ut frå spørsmåla si formulering og mangel på oppfølgingsspørsmål kjem ikkje dette fram i oppgåva.

5.3.3 Tilbakemelding til elevane

Eit av vurderinga sitt føremål er å fremje læring. Å rettleie eleven til auka kompetanse er noko læraren burde gå inn for (Forskrift til opplæringslova, §3-2, 2006). Det var av interesse å få svar på om læraren nytta notata i eit læringsfremjande perspektiv. Svara informantane kom med varierte.

***Tobias:** Notata brukar eg undervegs i semesteret. So brukar eg det når vi gjev tilbakemeldingar til elevane. Vi pleier alltid, i alle fall eg å gje tilbakemelding litt før dei får karakter, eller rundt første termin. Og då fortelje eg kvifor eg gjev dei den karakteren eg gjer. Og det baserer eg masse på notat eg har gjort tidlegare.*

***Gunther:** (...) Eleven er og interessert i å få tilbakemelding på korleis dei ligg an, notata hjelp meg til å gje dei tilbakemeldingar på kva dei må trene meir på utanom og sånne ting. Eg føler og eg gjer notat slik at eg skal ha dokumentasjon og vise til ved eventuelle klager.*

***Randi:** (...) Synes og det er veldig fint å ha noko å vise til om elevane mine kjem til meg og spør korleis dei ligg an.*

Fire av seks informantar uttrykkjer at notata blir nytta for å fremje læring. Gunther nytta notata aktivt når han gjev tilbakemelding på eleven sin kompetanse. Gjennom notata ser han kva ein må øve meir på, og formidlar dette vidare til eleven. Imsen (2006) skriv at tilbakemeldingar til eleven skal gje inspirasjon for å arbeide vidare mot måla, som er vurderinga sin viktigaste funksjon. Ein må ta i bruk uformell vurdering som notat ein har gjort seg, desse kan ein nytte som hjelpemiddel når ein gjev tilbakemelding (Engh, 2011).

Tobias gjer som Gunther å baserar mykje av tilbakemeldingane på notata han har gjort seg tidlegare i semesteret. Dette ser ut til å vere meir beskrivande tilbakemeldingar på korleis eleven ligg an, og kva karakter dei kan forvente seg. Han uttrykkjer at tilbakemeldingane blir gjeve ei stund før sluttvurderinga, noko som gjev elevane tid til å forbetre kompetansen. Dette samsvarar med vurderinga sitt føremål (Forskrift til opplæringslova, §3-2, 2006).

Randi skil seg frå Tobias og Gunther. Ho ser ikkje ut til å ha klare mål med tilbakemeldingane. ”Det er fint å ha noko å vise til om elevane kjem å spør”, seier ho. Om det er for å fremje læring, kjem ikkje tydleg fram på grunn av måten spørsmåla er stilte, samt mangel på oppfølgingsspørsmål. Black og Wiliam (1998) skriv om viktigheita av informative tilbakemeldingar om eleven skal lære av dei. Tilbakemeldinga må seie noko om kva målet er, korleis eleven ligg an, og ei beskriving av kva eleven må arbeide meir med for å nå målet som er satt.

Det hadde vore ønskjeleg å gått meir i djupna på i kva grad notata blei brukte for å fremje læring. Studien har dessverre for lite data til å fastslå eller gå djupare i dette. Mi tolking av materiale er at Gunther og Tobias ser ut til å vere klare på at tilbakemeldingane blir gjeve i eit læringsfremjande perspektiv, medan Randi er meir uklar på føremålet med desse. Det kan ut i frå utsegna Randi kjem med sjå ut som at eleven sjølv må kome og spør om tilbakemeldingar. Dette er synd, då dei mest ivrige elevane sannsynlegvis ikkje er dei som treng tilbakemeldingane mest. Å skape ei god atmosfære i klassen, med openheit og god kommunikasjon mellom lærar og elev kan

vere ein fordel. Dale og Wærness (2006) presiserer viktigheita av å gje elevane tilbakemeldingar. Dei meiner læraren må planlegge dette gjennom å ta notat, og systematisk gje elevane tilbakemeldingar på kva dei har skrive. Utan systematikk i oppfølginga av eleven vil resultata bli avgrensa. På ei annan side skriv Vinje (2008) at lærarane i ”Osloundersøkinga” har ei oppleving av at tida ikkje strekk til, når det kjem til å gje elevane tilbakemeldingar. Tala undersøkinga kjem med syner at over femti prosent av kroppsøvingslærarane ikkje gjev eleven tilbakemelding på kor eleven står i forhold til kompetansemåla som er satt for faget. Dette er høge tal, og bekymringsverdig då tilbakemeldingar ser ut til å vere nødvendig for å fremje læring.

Det er enkelt for utanforståande å sei at ein fleire gongar i semesteret bør gje tilbakemeldingar med sikte på å fremje læring. Det er tenkjeleg at dette blir sett på som uoverkommeleg for dei som er i prosessen. På bakgrunn av vurderinga sitt føremål (Forskrift til opplæringslova, §3-2, 2006) tykkjer eg det difor er noko ein bør strekkje seg etter for å oppnå. Kanskje burde staten eller skulen som er arbeidsgjevar legge meir til rette for læring.

5.3.4 Notat: Eit hjelpemiddel for å sjå elevane

Eit hovudtrekk i materialet ser ut til å vere ei oppleving av at «utfordringa er dei i midten».

***Tobias:** Det kan førekome at nokon hamner i midtsjiktet ja, men eg prøvar å sjå å få med meg alle. Eg notere litt om alle, men det kan hende at det av og til er basert på eit dårleg grunnlag. Då kan eg spørje meg sjølv om det er riktig det eg skreiv. Er det lang nok observasjon av den eine eleven til å sei at det blir helt riktig vurdering? Det er jo ikkje heilt sikkert. Men over eit heilt år tenkjer eg at det jamnar seg ut.*

***Gunther:** Det har eg gjort meg bevisst på at eg ikkje vil sitte igjen med nokon som eg er usikre på... Eg prøver å ha eit system der eg skriv om for eksempel 5 elevar etter eine timen, 5 elevar etter andre timen. Slik at eg har mykje notat på kvar elev. Dette er noko eg har prøvd ut no, slik at eg skal unngå at nokon hamnar i midtsjiktet.*

***Trym:** Absolutt ikkje, ikkje litt ein gang. Men eg føler at fram til midtterminvurderinga då snakkar ein to månadar, då legg eg merkje til dei beste og dei svakaste. Når eg kjem*

til første termin, altså eit halvt år so har eg kontroll på kanskje sytti-åtti prosent av elevane, framleis nokon skyggar. Men eg er meir klar over skyggane pga midttermensvurderinga. Og når eg kjem til påsketider, då føler eg at eg har kontroll på kanskje nitti prosent. Når eg kjem til sommaren er det kanskje ein eller to eg føler eg burde ha sett meir, og som eg er usikker på om fortentar ein trear eller firar. Er nok dei som er mest utfordrande. Men når du kjem gjennom året og du har skreve nokre stikkord og nokre karakterar for deg sjølv so klarer ein å plassere dei fleste inn forbi riktig karakter med ein pluss eller minus, føler eg i alle fall sjølv.

Tobias, Liv, Trym og Randi er samde, elevar som skil seg i positiv eller negativ retning blir lagt merkje til, og er sannsynlegvis dei som er enklast å vurdere. Utfordringa er elevane som hamnar i midten. Svare informantane kjem syner at det tek tid å bli kjent med eleven, og deira kompetansenivå. Spesielt vanskelig er det med nye klasser. Nyutdanna Randi fekk seg ei overrasking første gang ho skulle setje karakter. Ho hadde berre kontroll på dei sterkaste og svakaste elevane. Trym får utover året kontroll på fleire og fleire av elevane. Eit vegleiingshefte utgitt av utdanningsdirektoratet støtte opp under informantane sin problematikk og skriv at kravet om rettferdig vurdering er vanskelig å leve opp til (Utdanningsdirektoratet, u.å1.).

Gunther skil seg frå gruppa. Han arbeidar hardt for at ingen skal hamne i midtsjiktet. Gunther fortel:

Dei tre første tre vekene brukar eg bilde og klasselista aktivt, og spør elevane heile tida kva namnet var, kan spørje dei mange gangar på same timen, det seie eg ifrå om til eleven. Grunnen til at eg spør so ofte er berre fordi eg vil lære det. So som regel har eg namnet etter første timen, men då har eg verkeleg jobba med det, setje meg mål om å kunne alle før timen er slutt. Spør heile tida, brukar heile timen på dette.

Gunther brukar mykje tid i starten på å lære namn. Han meiner vurderingsarbeidet blir enklare om ein kan desse. Ein av Hofnes (1997) sine informantane seier det tek tid å kople namn og ansikt, alt blir lettare når ein kjenner namnet på eleven. Liv synes det er meir enn namn som er problematisk. Mange av jentene er forholdsvis like, i tillegg kler dei seg likt, dette skapar utfordringar.

5.3.5 Dokumentasjon og klage på karakter

Fleire spørsmål blei stilte for å søkje svar på om informantane nytta notata som dokumentasjon. Lovverket stiller ikkje klare krav til korleis ein skal samle denne, tross dette uttrykkje fem av seks at dei noterer for å ha dokumentasjon å vise til.

Tobias: Og so er det noko med det at det etter kvart har blitt slik at elevane kan klage på karakter. Det gjer det so viktig at eg har notert mykje, slik at eg kan dokumentere og grunngi kvifor eg har gjeve den karakteren eg har.

Randi: ...Eg er jo ny i gamet, men eg tenkjer jo at eg at eg kjem til å bruke det som dokumentasjon om eg nokon gang får klager.

Å notere mykje er viktig då det kan førekome klage på karakter, seier Tobias. Informantane noterer og samlar dokumentasjon gjennom det dei har skrive ned. Dette samsvarar med forskning gjort av Hofnes (2000), som skriv at lærarar kan samle dokumentasjon ved å notere på eleven ut frå kompetansemåla som er satt for faget. Dette er ein tidskrevjande, men nødvendig prosess. Prøitz og Spord Borgen (2010) er einige. Gjennom notat sikrar ein seg dokumentasjonsgrunnlaget læraren treng ved karaktersetjing og eventuelle klagar.

At informantane nyttar notata som dokumentasjon samsvarar med tidlegare forskning. Det er tenkjeleg at andre lærarar gjer det same (Tveit, 2007). Samstundes må læraren sjølv utarbeide måtar å samle dokumentasjonen på (By, 2010). Tveit (2007) skriv:

Det å dokumentere vurderingsgrunnlaget og lærerens vurderingar tar mye tid, det er en jobb. Noen lærere vil motsette seg dette fordi de ikke vil bli stilt til ansvar og kritisert. I tillegg betyr det mer arbeid (Lærer, videregående skole)

Læraren ser på samling av dokumentasjon som ekstra jobb. Det er tidkrevjande og kan difor hamne i gløymebooka. Funna informantane kjem med syner at dei fleste har eit individuelt system for å samle dokumentasjon. Viktigheita av å ha eit slik system er stor. Kanskje hadde det vore ein ide om den enkelte skulen utvikla eit system samtlege kunne brukt. Det ville moglegvis hjelpt lærarane som ikkje har utvikla noko system

Fem av seks informantar uttrykkjer at dei nyttar notata som dokumentasjon. Det er ønskjeleg å tru at notat ikkje berre blir teke for å sikre eigen rygg. Ut frå funna studien

har gjort kan det sjå ut til at det artar seg slik for nokre av informantane. Om dette er tilfellet, kan det vere ei årsak til at utvikling av betre og meir læringsfremjande dokumentasjonsformer ikkje blir jobba meir med.

Sidan fem av seks informantar nytta notata som dokumentasjon var det av interesse å få svar på om læraren hadde opplevd mangel på notat.

***Tobias:** Det er alltid ein utfordring i kroppsøving å gi midtterminvurdering. Særlig visst det er ei ny klasse du aldri har hatt før, so har du kanskje berre hatt elevane nokre få gangar før denne vurderinga, då hender det eg manglar notat.*

***Trym:** I starten tykkjer eg det er vanskelig, men gjennom eit heilt år so får du ganske god kontroll på elevane dine, so sant du er opptatt av faget ditt. Kan ikkje berre vere tilstede fordi det er jobben din, men om du faktisk trivast vil eg påstå at nesten uansett kva system du har vil du få eit inntrykk av dei aller fleste elevane.*

Seks av seks informantar svarar at mangel på notat har førekome. Dette hovudsakleg fordi dei har sett eleven for lite. Liv fortel det slik:

Eg pleier å sei heilt ærleg til elevane mine, at karakteren dei får etter første termin, er eg heilt sikker på at nokon har fått feil karakter. Nokon har fått for god karakter medan andre har fått for dårleg. Sånn er det berre, eg veit ikkje betre.

Liv slit med å samle nok notat ved nye klasser. Ho tykkjer det er utfordrande då det tek tid å lære dei kjenne. Karakterar som blir gjeve første året er ho difor ikkje sikker på. Liv er heldig å følgjer same klasse i tre år, når ho skal setje endeleg standpunkt karakter i tredjeklasse, er ho sikker på at riktig vurdering blir given. Det kan sjå ut som Liv tykkjer det er greitt at nokre elevar får feil karakter første året då ho veit ho vil rette opp i dette fram til tredjeklasse. Det er karakteren som blir ståande på vitnemålet, og er dermed den viktige. På bakgrunn av det Liv fortel om at det kan ta over eit år å skaffe seg riktig bilete av eleven, underbyggjer det viktigheita av å ha eit velfungerande notasjonssystem ein nyttar aktivt frå starten av, slik at ein raskare vert kjend med elevane sine og deira kompetansenivå.

Trym er delvis einig med Liv, då han tykkjer det er utfordrande å ha samla nok notat i starten. Samstundes meiner han at lærarar som er opptatt av faget sitt og trivast, vil få eit inntrykk av alle elevane uansett system og dermed gje riktig vurdering. Dette er interessante uttalingar, då ein kan tolke det som Trym meiner at dersom læraren oppfattar vurderinga som utfordrande, sjølv etter å ha hatt same klasse over lenger tid kan ein stille spørsmålsteikn ved interessa og trivselen ein har som kroppsøvlingslærar. Det er uansett tenkjeleg at ein utfører betre arbeid jo meir motivert og skjerpa ein er.

På spørsmål om informantane nokon gong hadde fått klage på karakter svara fire av seks at klaging sjeldan førekjem, men at det har hendt.

***Liv:** Eg har fått klager, men veldig lite. Eg fekk ei klage i fjor, det var ein elev som meinte han skulle hatt seksar, det var eg ueinig i. Eg hadde ein del notat på den eleven, so eg greidde å argumentere for femmaren. Sett bort i frå det har det vore lite klager. Dette truleg på grunn av ein samtale eg har med elevane før terminslutt, der eg fortel dei kva karakter dei ligg på, og då kjem den eventuelle kritikken i den samtalen. Og det bevisstgjere oss som lærarar litt for då må eg kunne argumentere for karakteren eg gjev. Eg kan ikkje berre sei at eg meina du skal få fire, eg må seie kvifor eg meiner at fire er riktig karakter. Det tvinga oss til å reflektere over jobben vår, og det er bra, det synast eg er veldig bra.*

***Gunther:** Ja det har eg fått en gang, men der hadde eg alt på mitt reine, so eleven fekk ikkje godkjent klagen. Eg hadde sendt ut varsel med underskrift på det. Og det er viktig å gjere, for eg veit at nokre klager går igjennom på grunn av slike formelle ting som ikkje er i orden og riktig. Eg brukar notata eg har gjort meg som dokumentasjon og vise til ved eventuelle klager.*

Liv fekk klage for eit år tilbake sidan. Gode notat hjelpte ho i argumenteringa for karakteren. Liv meiner ein samtale i forkant av terminslutt vil føre til mindre klager, då den eventuelle kritikken kjem i samtalen. Liv blir tvinga til å reflektere over jobben ho gjer, sidan ein ikkje kan setje karakter utan å grunngje kvifor, dette tykkjer ho er fint.

Gunther sendte ut varsel til eleven, men fekk likevel klage. Denne blei ikkje godkjent. Han presiserar at det formelle er viktig å ha på det reine, sidan det kan vere avgjerande

for om klaga går gjennom eller ikkje. Å få klage på karakter kan førekomme hjå alle lærarar. Å ta sine forhandsreglar er viktig for å unngå dette, eller for å sikre at klaga ikkje går gjennom. Systematiske notat og dialog med eleven gjennom heile semesteret kan bidra til at sluttvurderinga ikkje kjem uventa.

Om ein skal følgje føremålet med sluttvurderinga (Forskrift til opplæringslova, §3-17, 2006) blir klage på ein eventuell karakter vanskelig å bedømme, då ein ofte viser til notat teke tidlegare i semesteret. Notata ein viser bør vere skrivne tett opp mot dato for standpunktkaraktersetjing. Ein burde prøve å finne andre måtar å vurdere eller å organisere klaging på i kroppsøvningsfaget for å samsvare med føremålet av sluttvurderinga.

5.3.6 Utfordring ved vurdering

Sidan informantane har mange elevar i veka, og tidlegare har uttrykt misnøye ved tid til rådighet, var det av interesse å få svar på om læraren tykte det var utfordrande å vurdere.

***Tobias:** Ja det synast eg, det er ikkje alltid , men ofte ei utfordring. Særlig visst det er ei ny klasse du aldri har hatt før. Då har du kanskje berre hatt elevane ni-ti gangar før du skal vurdere, då er det ikkje lett. Men det er difor eg synast det er greitt å lage system på det...*

***Liv:** Lærarar som har erfaring ser ofte kven som fortentar kva karakter ganske fort. Eg kan allereie etter tre månadar dele dei fleste elevane i klassen i trearar, firarar eller femmarar, men det er berre sånn cirka. I første klasse tykkjer eg det er meir utfordrande, for der må ein bli kjent med elevane, lære namn og so vidare. Første termin i første klasse er vanskelig uansett. Men eg føler meg nokså trygg etter eg har hatt ei klasse i tre år, for då har eg sett utviklinga og eg har opparbeida meg eit inntrykk gjennom tre år.*

Seks av seks lærarar tykkjer vurdering i kroppsøvningsfaget er utfordrande. Eit hovudtrekk i materialet ser ut til å vere ei oppleving av at «læraren ser eleven for lite». Leif fortel:

Vurderinga blir eit problem når eg berre har to timar i veka med dei forskjellige klassene. Det å ha elevane ein gang i veka er for lite. Spesielt kan du vere uheldig å ha dei måndagar dei to første timane, då er det ofte mange som ikkje møter opp... Det kan og vere at ein mistar timane fordi elevane skal delta på kulturelle innslag på skulen. Då kan det fort vere fem veker mellom kvar gang eg ser dei, og det er utfordrande.

Leif meiner det er samanheng mellom tid satt av til faget og utfordringar i vurderingsarbeidet. Undersøkinga til Prøitz og Spord Borgen (2010) ser ut til å bekrefte frustrasjonen Leif uttrykkjer. Dei er samde i at kroppsøvingsfaget har spesielle utfordringar når det kjem til vurdering. Hofnes (1997) er einig, han skriv vidare at vurdering er ei arbeidsoppgåvene læraren har, og at ein ikkje kan velje den bort. Stadig meir forskning syner at vurdering er viktig med tanke på å fremje læring hjå eleven (Engh, 2011). Peev (2001) skriv at ein gjennom å samle notat kan gjere vurderinga lettare.

Liv uttrykkjer at lærarar med erfaring ofte ser kven som fortener kva karakter, men at utfordringa ligg i nye klasser. Å lære seg namn og bli kjent med eleven tek tid. Gunther tykkjer vurderinga er utfordrande når han har tretti elevar på liten sal. Han må sende fleire elevar i spinning eller styrkesalen, noko som gjer at han mister kontroll. Trym på si side tykkjer vurdering skal vere litt vanskelig iblant. Det er på ingen måte uoverkommeleg, seier han. Om klagefrekvensen hadde vore på tretti til femti prosent kunne ein gått i seg sjølv. Forsking viser at kva måte ein vurderer på og hyppigheita av denne påverkar læringsutbytte til eleven. Læraren bør difor tross utfordringar vurdere ofte (Slemmen, 2010). Dobson og kollegaer (2009) er einige og skriv at vurdering er eit viktig pedagogisk verktøy læraren må kunne bruke for å fremje læring.

Oppsummering

På spørsmål om i kva samanheng notata blir nytta, og føremålet med desse er informantane samde om at notata blir nytta i undervegs- og sluttvurdering, som dokumentasjon, ved klage på karakter og som tilbakemelding og fremjing av læring hjå eleven. Seks av seks uttrykker at vurdering i kroppsøvingsfaget er utfordrande, hovudsakeleg fordi dei ser eleven for lite.

5.4 Notasjonssystemet belyst gjennom planlegging, gjennomføring og etterarbeid av undervisninga

Den didaktiske relasjonsmodell er nytta som teoretisk forankring i oppgåva. Det var av interesse å få svar på om ein kunne knytte notasjonssystemet opp til denne. Spesielt interessant var det å sjå på kva av hjørna i modellen som høgast blei knytte opp mot systemet. Å notere og nytte ei form for notasjonssystem i seg sjølv er ein del av den didaktiske faktoren, metode og læringsaktivitet. Tross dette vel eg å utelate faktoren, då eg sit med lite relevant data på emnet.

5.4.1 Mål

Nedanfor svarar Randi på om måla blir nytta aktivt i planlegginga av timen. Randi sitt utseng er drege ut, sidan det syner omtrent same svar samtlege informantar kom med.

***Randi:** Eg brukar læreplanen og kompetansemåla i den aktivt. Eg vil absolutt sei at kompetansemåla ligg til grunn for planlegging av timen. Ein må jo passe på at ein er innom alle kompetansemåla ein skal i løpet av året.*

Seks av seks informantar nyttar måla i planlegging av timen. I kva grad og på kva måte måla blir nytta variere. Randi nyttar kompetansemåla ved planlegging av innhald og metode og læringsaktivitet. Dette støtte Brattenborg og Engebretsen (2007) opp om, dei skriv at ein av læraren sine oppgåver er å utarbeide mål. I forkant av timen må ein tolke og bryte ned kompetansemåla før ein kan ta dei i bruk. Randi fortel at ho noterer etter kvar time. Notata kan hjelpe ho til å halde oversikt over kven som har nådd måla og ikkje. Måla Randi set må vere realistiske, slik at eleven når desse ved jamne mellomrom (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Er det nokre som er langt unna kan ho fortelje eleven kva som må til, og leggje til rette undervisning deretter.

Informantane fekk vidare spørsmål om måla blei presentert for elevane i starten av timen. Eit hovudtrekk i materialet ser ut til at det føregår i liten grad.

***Tobias:** Eg fortel ikkje elevar det i aktivitetstimane, det har ikkje blitt naturleg for meg. Men vi lagar ein årsplan eller terminplan, der det er mål for kvar aktivitet. Om dei lesar den ser dei jo måla der.*

Liv: ja, eg prøvar å bruke dei litt, men slik som i førsteklasse no har eg ikkje gjort det for dei har ikkje peiling på kva eit kompetansemål er eingang. Og ein kan ikkje stå å prate om det når ein har berre få timar. Men i forhold til mål for timen, altså når det gjeld innhaldet når vi jobbar med lay-up då er jo målet det å få til ein lay-up.

Gunther og Liv presenterer måla for elevane iblant. For Tobias er ikkje dette naturleg, han tykkjer det er nok å presentere måla på års- eller terminplanen, og legg opp til at elevane sjølv skal lese måla for timen. Om dette blir gjort på eleven sitt eige initiativ er heller usikkert. Brattenborg og Engebretsen (2007) skriv om viktigheita ved å presentere måla for elevane. Ein sikrar med dette at eleven veit kva måla er og lettare kan arbeide mot å nå desse.

Liv presenterer ikkje måla for elevane som går i førsteklasse. Dette forsvarar ho med at elevane knapt nok veit kva eit kompetansemål er. I tillegg dreg ho fram tidsproblematikken i kroppsøvingsfaget som ein annan årsak til kvifor kompetansemåla ikkje vert presentert. Liv seier vidare at elevane ut frå aktiviteten i timen kan tenkje seg til målet. Dette tykkjer eg er kritikkverdig. Om førsteklassingar på vidaregåande skule ikkje veit kva eit kompetansemål er, vil det i aller høgaste grad vere på tide å presentere dette for dei, samt fortelje kva kompetansemåla betyr for dei i vurderingsarbeidet. Sidan eleven blir vurdert ut frå kompetansemåla i læreplanen må dei bli bevisstgjort desse. Det kan sjå ut til at Liv burde trekkje inn elevmedverknad i arbeidet hennar. Elevmedverknad kunne vore ein effektiv måte å få elevane til å forstå kompetansemåla betre. Elevane kan til dømes vere med å formulere kompetansemål slik at dei blir meir forståelege for elevane (Slemmen, 2006).

Notata informantane tek kan fungere som eit hjelpemiddel kroppsøvingslæraren tar i bruk for å sikre seg at måla som er satt for faget og undervisninga er nådd. Om elevane er langt i frå måla kan dette fungere som eit teikn på at undervisninga bør bli endra på.

5.4.2 Rammefaktorar og vurdering

Sidan svara informantane kom med tek for seg rammefaktorar og vurdering under eit, har eg og valt å presentere desse under same punkt.

Brattenborg og Engebretsen (2007) skriv at rammefaktorar ein har tilgang på variere. Nedanfor summerer Tobias og Randi godt opp kva resten av informantane svarar når dei får spørsmål om rammefaktorane er med å påverke deira undervisning.

Tobias: *Jo i kroppsøving er det ofte tre klasser som har aktivitet samtidig, då er vi tre lærarar og ein idrettshall. Då påverkar det undervisninga mi på den måten at eg av og til må gå ut, og då må eg leggje opp aktivitet deretter. For eksempel orientering eller fotball på kunstgrasbana, uthaldstrening eller andre ting då. Elles har vi også eit mindre rom der vi har spinningssyklar. Vi kan også bruke dette rommet til rørsletrening. Rammefaktorane kan og påverke vurderinga om eg har ein liten sal, då kan det bli vanskelig og gi god nok vurdering av alle visst du har det veldig trongt kvar gang. Men stort sett er det lagt opp sånn at eg ikkje føler det er et problem.*

Randi:... *Rammefaktorane gjer at eg må planleggje godt i forkant av timen, notata hjelp meg då, spesielt i vurderingsarbeidet. Tenk å skulle vurdere tretti elevar som spring rundt i ein liten sal, det er vanskelig.*

Seks av seks informantar er samde om at dei tek omsyn til rammefaktorane i undervisninga. Plassmangel er ein rammefaktor fleire av informantane trekk fram. Tobias og kollegaene må dele ein hall på tre klasser, dette avgrensar gjennomgong av somme aktivitetar. Dei løyser ”problemet” med at eine klassen har time ute, og må velje passende aktivitetar deretter.

Liv på si side har undervisning ute før haustferien og etter påske, plassmangel blir først eit problem når vinteren kjem. Ho tykkjer det er problematisk å ha enkelte aktivitetar på liten sal når ho har mange elevar. Dette påverkar læringa i den aktuelle aktiviteten, då ein sjeldan får hatt denne. Leif er einig med Liv, ballspel som handball krev stor plass og er vanskelig å gjennomføre. Dette støtte Lyngsnes og Rismark (2007) opp om og skriv at rammefaktorar er forhold som kan vere med å mogeleggjer eller avgrense undervisning og læring. Det er tydeleg at rammefaktorane påverkar informanten si undervisning. Randi uttrykkjer at ho nyttar notata som hjelpemiddel i planleggingsarbeidet. Ein kan gjennom notata halde oversikt over kva aktivitetar ein ikkje har gjennomgått. I Leif sitt tilfelle kan det vere lurt å notere ned på enkeltelevar om ein er so heldig å ein gong få gjennomført ballspel som handball. Han skriv dette er

ballspel som er vanskelig å gjennomføre, og må difor sikre seg mykje av vurderingsgrunnlaget innafor handball på den eine gangen.

Vurdering skal beskrive kor ein står i forhold til kompetansemåla, og skal bidra til å styrkje eleven si motivasjon og læring (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Når ein set standpunktkarakter skal læraren ta utgangspunkt i eit breitt vurderingsgrunnlag, ein skal og gjennomgåande i semesteret gjere seg vurderingar som til slutt vert ein endeleg karakter (Forskrift til opplæringslova, §3-17, 2006). Læraren kan bruke notata for å halde oversikt om vurderingsgrunnlaget er breitt nok på alle elevar. Ein kan også nytte notata for å halde orden på kven som har fått vurdering og ikkje, om nokon har gått i gløymeboka legg kan Gunther leggje opp timen slik at han får notert på desse og. Randi trekk fram at notata blir ekstra viktig i vurderingsarbeidet.

Tida til kroppsøvingslæraren er også ein rammefaktor. Kroppsøvingsfaget har to timar i veka til rådighet. Dette er lite med tanke på talet elevar ein har per veke, og om ein skal samsvare med intensjonar og føremålet med faget. Leif uttrykkjer gjennomgåande i oppgåva, spesielt under punkt 5.1 og 5.2 at tida kan setje ein stoppar for om han får skrive notat eller ikkje. Han bruker helle tida han har på å lage gode undervisningsopplegg. Tidsproblematikken set sannsynlegvis ein stoppar for mange lærarar når det gjeld å utvikle vurderingsverktøy og nytte desse aktivt. Men når forskning frå Peev (2001) skriv at vurderingsformer som notat blir anbefalt for å fremje læring hjå eleven, og for å gjere vurderinga lettare, burde ein prøve å setje av noko tid til dette.

Kroppsøvingslæraren må vere kreativ og sjå moglegheitene heller enn utfordringane rammefaktorane skapar (Lyngsnes & Rismark, 2007).

5.4.3 Elev- og lærarføresetnader

Det er ulik oppfatning hjå informantane om elevføresetnadar, betydinga av den, og kva omsyn ein skal ta. I følgje Lyngsnes og Rismark (2007) er elev- og lærarføresetnadar faktorar som påverkar undervisninga frå eleven og læraren si side.

Trym og Liv sine utsegn er beskriv godt svara dei resterande informantane kjem med, og blir difor presentert. På spørsmål om informantane nytta tilpassa opplæring i faget var svara delte.

Trym: *Så langt det lar seg gjere, eg brukar å vere må litt obs på kven eg setje elevane med ekstra behov saman med... Kanskje sei ting til han på ein anna måte etterpå slik at han forstår kva som skal skje og so vidare. Men kroppsøvingfaget er veldig visuelt heldigvis, egentlig går det seg til. For eg viser jo alltid øvingane, eg seier jo ikkje masse. Det går stort sett greitt. Men elles er det alltid nokon som har behov for tilrettelegging, men då er det i form av kortare tid med skader og slikt. Eg synast ikkje tilrettelegginga stel masse tid...*

Liv: *Det opplegget eg har er felles for alle, og om det er nokon som ikkje kan delta visst eg ikkje veit det på forhand må eg jo ta det på sparket, men om eg veit at det er en elev som har beinhinnebetennelse og som difor ikkje kan vere med, då gjer eg då beskjed kva den eleven skal gjere den timen.*

Trym nyttar tilpassa opplæring i si undervisning. Dette krev planlegging, men tek ikkje mykje tid, seier han. Undervegs i timen gjer Trym heile tida vurderingar. Han er påpasseleg på kven han set eleven som treng ekstra tilrettelegging saman med, og tek eleven til side å forklarar kva som skal gå føre seg i timen, slik at det er forståeleg for eleven. Sidan kroppsøving er eit visuelt fag, er det lettare å integrere elevar med ekstra behov inn her enn i teorifag. Trym seier vidare at tilrettelegging av elevar som er skada over kortare periodar, ikkje krev mykje planlegging.

Liv tek det på sparket om nokon dukkar opp med ei skade. På spørsmål om kva ho gjer med elevar med ulike diagnosar som varar over lenger tid svarar Liv:

...Der er det assistent som hjelper den eleven som ikkje kan delta på vanleg, det er ikkje rullestol eller noko, men det er psykisk utviklingshemming. Og det hjelp meg slik at eg ikkje må rette all merksemd mot den eleven, for det vil jo gå utover alle andre elevane.

Liv har ein assistent i klassen som tilpassar opplegget for eleven med ekstra behov. Dette betyr at Liv ikkje brukar ekstra tid på planlegging, sjølv om ho har elevar med tilpassa opplæring. Trym må i høgare grad planlegge og tilpasse opplegget til eleven med ekstra behov. Han må tenkje nøye i gjennom undervisninga, slik at opplegget blir tilpassa alle. Trym kan nytte tidlegare notat som hjelp planlegginga.

Når ein snakkar om lærarføresetnader kan læraren bruke notata aktivt og gjennom desse få synleggjort korleis den planlagde undervisninga fungerer i praksis. Notata kan læraren bruke for å sjå om noko ved undervisninga eller ved læraren sjølv må bli endra på.

Vidare stilte eg spørsmål om det var utfordrande å vurdere elevar med ekstra behov. Tobias sitt utsegn var dekkjande for resten av informantane.

Tobias: Det å vurdere desse elevane er ofte det som er den aller største utfordringa i kroppsøvinga. Det er derfor eg syns det er greit å lage system på det, notata hjelp meg. Eg brukar skjønn på det. Kva skal ein gjer med dei som er langtidsskada eller sjuke, og difor ikkje får deltatt fullt ut? I kroppsøving blir det slik at ein legg til rette visst dei har legerklæring som viser at dei ikkje kan delta. Mange gangar dei ikkje får deltatt i vanleg aktivitet då må vi finne alternative øvingar for dei.

Fem av seks informantar tykkjer vurderinga er ekstra krevjande når deg gjeld elevar med tilpassa opplæring. Tobias uttrykkjer at skjønn, innsats og progresjon blir meir vektlagd enn ferdigheit og at notata blir viktige for å følgje opp eleven. Det er tenkjeleg at vurderingsarbeidet hadde vore meir utfordrande om læraren ikkje hadde hatt eit notasjonssystem. Forsking tidlegare i studien støtte opp under dette. Peev (2001) skriv at det blir anbefalt å ta notat, sidan det gjer vurderinga lettare. Hofnes (2000) skriv vidare at det er lett å gløyme prestasjonane til elevane, notata hjelp ein å hugse.

5.4.4 Innhald

Informantane er samde om at det å skape god aktivitet i timane og leggje til rette for meistring er viktig når ein planlegg innhaldet i timen.

Tobias: I forhold til kroppsøving er det først og fremst fysisk aktivitet, at alle finner eit meistringsnivå slik at dei likar å vere i fysisk aktivitet. At det skal skape glede og inspirasjon slik at dei forsett med det seinare i livet er og veldig viktig. Variasjon legg eg vekt på, både når det gjeld aktivitetar og metodar, jobbe med forskjellige metodar slik at det skal bli variasjon for elevane. Organisering og, det legg i alle fall eg mykje vekt på, flyt er viktig.

Liv: for det første når eg planlegge er at eg legg vekt på at det skal vere ting du gjere for at det har ein eigenverdi, altso at vi spela innebandy nokre gangar berre for å spele innebandy fordi det er kjekt. Vi har og ting vi gjer for læringseffekten og nytteverdien...

Innhaldet i kroppsøvingstimen bør i følge Tobias og Trym rette fokus på å skape god aktivitet, der eleven opplev meistring. Notata blir viktige for å tilpasse innhaldet til kvar enkelt for elev. Gjennom meistring kjem lysta til å forsetje med fysisk aktivitet livet ut. Dette samsvarar med føremålet i faget. Kroppsøving skal vere eit allmenndannande fag som skal medverke til at elevane sansar, lærer, opplev og meistrar med kroppen, og inspirerer til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede (Utdanningsdirektoratet, u.å2.).

Liv tykkjer innhaldet i faget både skal ha eigenverdi og nytteverdi. Å kunne leike seg innimellom berre fordi det er gøy kan og føre til læring, seier ho. Brattenborg og Engebretsen (2007) meiner ein bør ta omsyn til elevanes interesse og ressursar, det kan bidra til motivasjon og høgare innsats hjå eleven. Liv kan gjennom notata merke seg kva dei ulike elevane likar, og dermed planlegge innhaldet opp mot desse. Ved å notere ned observasjonar ein gjer på eleven, kan ein endre på innhaldet om ein ser at vedkommande mistrives. Ein kan og bruke notata meir spesifikt i planlegging av innhaldet. Om ein gjennom ein tre vekers periode med fotball ikkje har fått sett elevane nok i spelsituasjon, kan ein legge opp innhaldet slik at det er retta mot spel på slutten av kurset.

Oppsummering

På spørsmål om notasjonssystemet blir nytta i planlegging, gjennomføring og etterarbeid av undervisninga svara seks av seks informantar at notata blei nytta til dette. I kva grad variere. Utsegna informantane kom med ser ut til å trekkje ut rammefaktorar, vurdering og elev- og lærarføresetnadar som hjørna i den didaktiske modellen so i høgast grad blir knytt opp til notasjonssystemet. Læraren ser eit behov av notasjonssystem, det er viktig og blir meir nytta enn dei gjev uttrykk for under kapittel 5.3.

6. Samandrøfting av funna

Vurderinga har fleire funksjonar. Hovudføremålet er at den skal fremje læring og utvikling hjå eleven (Forskrift til opplæringslova, §3-2, 2006). I tillegg skal den gje elevar og føresette tilbakemelding om eleven sin framgang, arbeidsprosess og resultat (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Som presentert over har læraren fleire føremål med å notere. Informantane var nokså samde om at notata hjelpte dei i vurderingsarbeidet. Alle informantane noterte frivillig, noko som fortel at dei indirekte ser verdien av å notere. Kvifor dei ser verdien i dette kan ein spørje seg om. Eg oppfattar at notat blir skrivne for å kunne nytte dei i det pålagde vurderingsarbeidet. Med dette meiner eg undervegsvurdering, sluttvurdering og som dokumentasjon ved eventuelle klager på karakter. Det er merkverdig at vegleiingsfunksjonen, som i følge Imsen (2006) er den mest viktige, ikkje blir nemnt i større grad. Fire av seks informantar uttrykkjer at notata blir nytta i eit læringsfremjande perspektiv. I kva grad og korleis dei nyttar dette kjem ikkje godt nok fram, då spørsmåla formulert av meg ikkje går i djupna på dette.

På ei annan side er det sett i frå dei praktiske utfordringane læraren opplev, ikkje rart at vegleiingsfunksjonen ikkje er meir framtrekande. Læraren har mykje å henge fingrane i. I tillegg til å planlegge og gjennomføre undervisning er det og mykje etterarbeid. Læraren opplev at tida ikkje strekk til. Er det slik at det burde vore satt av meir tid til arbeidet rundt kroppsøvingsfaget? Eller burde læraren hatt færre elevar per veke? Det er tenkjeleg at enkle grep kunne vore i verksett for å betre vurderingspraksisen hjå kroppsøvingslæraren. Om dette blir gjort noko med kan ein berre håpe på.

Spesielt vanskelig er det å vere fersk i læraryrket. Randi uttrykkjer tidlegare i oppgåva under notasjonssystemet til informantane, at starten av hennar arbeidskarriere var utfordrande. Alt var nytt og ein har liten erfaring med kva som fungerer og ikkje fungerer. Dette er moglegevis ei utfordring til lærarutdanninga, og noko skulane som utdannar lærarar bør ta tak i. Er ikkje læraren kvalifiserte nok etter enda utdanning? Har lærarstudentane for lite praksis på skule gjennom utdanninga? Får ikkje lærarstudentar nok ansvar når dei er i praksis? Spørsmål om årsaka til at Randi opplevde starten i lærarjobben som utfordrande kan ein fundere på. Kanskje utfordringar ved læraryrket i

det aktuelle faget bør bli meir vektlagde i lærarutdanninga, slik at ein førebygg ”problem” som Randi opplevde? Tross utfordringar såg Randi etter kvart nødvendigeheiter ved å ta notat for å halde oversikt. Kanskje er det og forventa at ein treng nokre år på å ”kome seg inn i ting”? Er det realistisk at ein skal kunne lære alt på skulen?

Tidlegare teori, derav stortingsmelding nr.47 (1995-96), skriv at vurderingsordningane skulle endre form. Vurdering skulle bli noko meir enn å berre setje karakter. Det var ønskjeleg at uformell vurdering, som observasjon og notat frå timane, der ein fokuserer på eleven sin framgang, skulle bli nytta. Funna studien har gjort seg syner at dei fleste informantane samlar vurderingsgrunnlag gjennom notat. Dette støtte tidlegare teori. Det kan til ein viss grad sjå ut som informantane har gått vekk frå gamal tankegong der vurderingsgrunnlaget var basert på det ein kunne måle og setje tal på (Hofnes, 2000). Notasjonssystema til informantane er innretta mot å føre til større læringsutbytte hjå eleven. Ut frå utsegna presentert i kapittel 5.3 ser det ikkje ut til å vere hovudpoenget med notata dei gjer seg. Hadde eg teke tak og stilt oppfølgingsspørsmål ut frå utsegna er det tenkjeleg det hadde kome andre svar.

Ordet kontroll blir nytta fleire stadar i forbinding med å ha oversikt over elevane sine. Trym brukar ordet fleire gongar når han beskriv tida han brukar på å bli kjent med elevane, same gjer Randi. Bruken av ordet kontroll kan indirekte seie noko om korleis nokre av informantane nyttar notasjonssystemet. Gjennom orda dei vel kan ein tolke det som at notata blir nytta meir for å halde rekneskap over elevane enn for å fremje læring hjå dei. Dette strider mot føremålet til vurderinga (Forskrift til opplæringslova, §3-2, 2006).

Notasjonssystemet knytt opp mot den didaktiske relasjonsmodell

Seks av seks informantar uttrykkjer at notata blir nytta i planlegging, gjennomføring og etterarbeid av undervisninga. I kva grad variere. Ein må sjå på undervisninga som ein heilskap, då alle faktorane i den didaktiske relasjonsmodell er avhengige av- og påverkar kvarandre. Utsegna informantane kom med ser ut til å trekkje ut rammefaktorar, vurdering og elev- og lærarføresetnadar fram som hjørna i den didaktiske modellen som i høgast grad blir knytt opp til notasjonssystemet.

Når ein vurderer er det fleire faktorar ein må ta omsyn til. Ein må tilpasse seg rammefaktorane ein har tilgang på. Same må ein gjer om ein har elevar som treng tilpassa opplæring. Rammefaktorane påverkar undervisninga. Tid er rammefaktoren som i høgast grad vert nemnt av informantane, og kan vere ei av årsaka til at nokre informantar noterer sjeldnare. Om meir tid hadde vert sett av til faget, er det tenkjeleg at fleire hadde notert oftare. Plassmangel blir nemnt som eit ”problem” hjå dei fleste informantane. Det blir vanskeleg å vurdere då læraren må sende elevar i spinning eller styrkerom for å få nok plass. Når ein skal setje standpunktkarakter skal ein ta utgangspunkt i eit breitt vurderingsgrunnlag. Dette kan bli ei utfordring då plassmangelen kan føre til at nokre aktivitetar ikkje er mogeleg å gjennomføre. Om ein har elevar med tilpassa opplæring utan assistanse krev dette ekstra av kapasiteten til læraren. Ein må bruke meir tid i planlegging for å tilpasse undervisningsopplegg. I tillegg til dette treng dei ekstra oppfølging i timen. Læraren uttrykkjer også at det er ekstra utfordrande å vurdere elevar med tilpassa opplæring.

Rammefaktorar, vurdering og elev- og lærarføresetnader kan ut frå utsegna til informantane sjå ut til å vere utfordringar læraren møter i kvardagen. I tillegg er det også tidskrevjande. Då tid er mangelvare hjå kroppsøvingslærar kan ein nytte ulike hjelpemiddel for å rekkje over alt. Her kjem notasjonssystem inn. Å kunne bruke notata som hjelpemiddel både i planlegging, gjennomføring og etterarbeid av undervisninga kan bli avgjerande for læraren, og hans kvardag.

Tidlegare i oppgåva, under kapittel 5.3, uttrykkjer informantane at notata blir nytta i undervegs- og sluttvurderinga, som dokumentasjon, ved klage på karakter og som tilbakemelding til eleven. Dette er funn som peikar i ei retning av at notata vert nytta meir som eit verktøy for å halde orden på dei mange elevane, enn for å fremje læring hjå dei. Å styrkje nokre sider ved notasjonssystemet er ønskjeleg. Vegleiingsfunksjonen burde bli meir framtrudande og nytta for nettopp å fremje læring. Dette er viktig då det er eit av vurderinga sine føremål (Forskrift til opplæringslova, §3-2, 2006). Seinare i oppgåva under punkt 5.4 uttrykkjer samtlege at dei nyttar notata i planlegging, undervegs og etterarbeid av undervisninga. Dette kan bety at notata blir meir nytta enn dei gjev uttrykk for tidlegare i oppgåva. Tross dette er ikkje vurderingspraksisen i norsk skule god nok, då vurdering skal vere eit verktøy for læring og utvikling av eleven (Utdanningsdirektoratet, 2009). Men at læraren ser eit behov av notasjonssystem, og

verdien av dette er avgjerande for forsetjinga og vert sett på som positivt. Å utvikle eit notasjonssystem som passar ein sjølv blir viktig.

6.1 Forslag til notasjonssystem

Ut frå kva informantane har lista opp som utfordrande ved faget, og som gjer at dei har teke i bruk eit notasjonssystem, skal eg prøve å kome med forslag til kva som ut frå materialet kan karakterisere eit godt og velfungerande system, som eg sjølv ville nytta. Eg presiserar at systemet mest sannsynleg kunne blitt betre om fleire lærarar samarbeida om utvikling av rammeverket. Lærarar er ulike og systemet må også kunne høve å tilpasse den enkelte. Ut frå teorien eg har presentert må ein kunne nytte systemet i læringsarbeidet med elevane, og det må vere lett tilgjengeleg og kommunikativ.

I følgje Hofnes (2000) set læraren standpunkt karakter på grunnlag av notata læraren har gjort seg i løpet av skuleåret. Å setje standpunkt karakter blir vanskelig om ein ikkje har systematiske notat frå timane. Ut frå studien sitt funn har samtlege informantar utvikla eige skjema eller system for å samle notat på elevane dei har, kva system dei brukar variere. For at det skal vere eit godt notasjonssystem må det vere lite plasskrevjande, effektivt, og tidssparande. Tidsklemma er ei stor utfordring og kan vere ein av hovudgrunnen til kvifor nokre sjeldan noterer. Systemet må og samsvare med føremålet for vurderinga, der fokuset bør ligge på å fremje læring hjå eleven. Som nemnt tidlegare i studien er det uoverkommeleg å notere på alle elevar etter kvar time. Det å plukke seg ut eit lite tal elevar kvar gang ser eg på som lurt. Om det er nokon som utmerkjer seg i positiv eller negativ retning kan ein ta notat om desse i tillegg til dei planlagde. Det er og viktig å gå gjennom notata ein har gjort seg for å passe på at alle elevane er noterte på. Om det er nokon ein har mindre notat på må ein rette fokus på desse neste time. Som eg skreiv over er det viktig å nytte notata for å fremje læring hjå eleven. Å trekkje elevane ein har observert til side på slutten av kroppsøvingstimen, der ein gjev tilbakemeldingar på notat ein har gjort seg vil både vere motiverande og læringsfremjande for eleven. Det er viktig å presisere at det eigentleg berre er gjennom utprøving over tid ein får vite om systemet er godt og effektivt.

For å kort oppsummere kva eg ser på som eit godt notasjonssystem blir kriteriene for dette presentert nedanfor:

- Ein må kunne nytte det i læringsarbeidet med elevane.
- Være lett tilgjengeleg.
- Kommunikativ.
- Lite plasskrevjande.
- Effektivt.
- Tidssparande.
- Samsvare med føremålet for vurdering, som blant anna er å fremje læring hjå eleven.

Eg har ut frå dette laga eit tenkt døme på eit system eg sjølv kunne nytta.

Tabell 2: Forslag til notasjonssystem.

Mandag 7. Januar 2013

Handball, time 1: Kast og mottak

| + = Bra ++ = Meget bra - = Mindre bra -- = Lite tilfredsstillande D = Deltatt ID = Ikkje deltatt | | | | | |
|---|---|----------------|---|---|--|
| Namn | Ferdigheit og kunnskap/forståing | Innsats | Kort kommentar | Oppmøte | |
| Kim Daniel | + | ++ | Presterer godt både på kast og mottak. God innsats | D | |
| Silje | - | ++ | Grei gjennomføring på kast, mindre god på mottak. Svært god innsats | D | |
| Julie | ++ | ++ | Meget bra både ferdigheits og innsatsmessig. Får med seg resten av klassen | D | |
| Andreas | | | | ID Var med køyrelærer | |
| Sara | -- | -- | Ikkje interessert i timen overhode. Meistrar ikkje grunnleggjande kastteknikk eller mottak i handball | D Men slettes ikkje til stades i timen | |
| Maria | + | - | Prestrar greitt på kast, meistrar ikkje mottak. Mistar lett fokus, meir opptatt av å prate med veninner | D Ikkje heilt til stades i timen | |
| Karoline | ++ | ++ | Utmerka seg verkeleg positivt i dag, meget bra på både kast og mottak. Motiverte resten av klassen | D | |

7. Oppsummering og konklusjon

Ettersom resultatene nå har blitt presentert og diskutert er tida komen for ei oppsummering og forsøk på ein konklusjon. Studien leita etter svar på om kroppsøvlingslærarar som gjerne hadde eit høgt tal elevar per veke, hadde ei form for system eller strategi for å halde orden på elevane, spesielt knytt til utfordringane med å gjere godt vurderingsarbeid. For å svare på problemstillinga har eg drege ut data som blir sett på som relevante, frå intervju med seks kroppsøvlingslærarar, med ulik fartstid i skulen. Resultata har eg analysert og drøfta opp mot teori, presentert tidlegare i oppgåva. Nedanfor blir ei kort oppsummering av resultatene frå kvart forskingsspørsmål presentert.

Første forskingsspørsmål spurte om alle informantane nytta ei form for notasjonssystem, og eventuelt kva system dei nytta. Resultata viser at seks av seks informantar nyttar notasjonssystem. Systema dei har for notering variere. Informantane fortel at dei nyttar små notat som stikkord, symbolnotering, korte kommentarar og karakterar.

Forskingsspørsmål nummer to spurte kor ofte og kor tid læraren gjorde seg notat. Resultata syner at informantane har ulik praksis både når det gjeld kor ofte og kor tid læraren noterer. Tre av seks informantar noterer etter kvar time. To i periodar, medan ein noterer etter kvart emnekurs.

Tredje forskingsspørsmål spurte om i kva samanheng notata blei nytta og kva føremålet med desse var. Informantane var samde om at notata blei nytta i undervegs- og sluttvurdering, som dokumentasjon, ved klage på karakter og som tilbakemelding til eleven. Seks av seks informantar uttrykkjer og at vurdering i kroppsøvlingsfaget er utfordrande. Hovudsakeleg fordi dei ser eleven for lite.

På fjerde og siste forskingsspørsmål blei informantane spurde om i kva grad dei nytta notasjonssystem i planlegging, gjennomføring og etterarbeid av undervisninga. Seks av seks informantar sine svar fortel at notata blir nytta både i planarbeid, gjennomføring av undervisning og etterarbeid. I kva grad variere. Utsegna til lærarane blei drøfta inn mot ein didaktisk relasjonsmodell (Bjørndal & Lieberg, 1978). Rammefaktorar, vurdering

og elev- og lærarføresetnader er hjørna eller elementa i modellen som i høgast grad blei knytt opp til notasjonssystem. Resultata kring notasjonssystema si rolle i læraren si planlegging, gjennomføring og etterarbeid av undervisninga fortel meg at dei nyttar notata til meir enn dei sjølve gjev uttrykk for på direkte spørsmål tidlegare.

Få informantar er intervjuar, og strengt tolka har ikkje resultata gyldigheit for andre enn dei seks lærarane studien omfattar. Generalisering er med andre ord ikkje mogeleg på same måte som i kvantitative undersøkingar. Det var heller ikkje målet med studien. Målet var å få innblikk i korleis kroppsøvingslærarar nyttar notasjonssystem i vurderingsarbeidet. Oppgåva belyser viktigheita og behovet for å nytte eit notasjonssystem i skulekvardagen. Sjølv om ikkje generalisering var eit mål, er det ønskeleg at studien skal kunne ha overføringsverdi til andre kroppsøvingslærarar. Ut frå resultata har eg difor samla saman det som ser ut til å kjenneteikne eit velfungerande notasjonssystem. Dette er meint som eit grunnlag for fagdidaktisk vidareutvikling, og for å inspirere den enkelte til å utvikle eit system som ein kan nytte i kvardagen som kroppsøvingslærer.

7.1 Konklusjon

Seks intervju har gjeve oppgåva mykje data, variasjonsbreidde i desse og eit innblikk i korleis lærarar i kroppsøving i vidaregåande skule arbeidar med notasjonssystem. Resultata som blir presentert meiner eg svarar godt på problemstillinga ”I kva grad og til kva nyttar lærarar i kroppsøving notasjonssystem i vurderingsarbeidet”. Denne vurderinga gjev grunnlag for å kome med ein konklusjon som er gjeldande for informantane eg har intervjuar.

Ved å lyfte opp notasjonssystema til seks lærarar syner oppgåva stor variasjonsbredde i korleis lærarar handlar. Dei fleste gjer seg notat, men allereie denne studien indikerer at enkelte unntak kan førekome. Hadde ein intervjuar alle lærarar i Noreg er det tenkjeleg at ein hadde funne nokre som studien sine informantar, men ein ville sannsynlegvis funne andre handlingsmåtar og system som skil seg frå dei gjengjeve i denne oppgåva.

Alle informantane ser eit behov av notasjonssystem, og verdien av å nytte det.

Funna i studien er i tråd med læreplanen sine intensjonar i tydinga at lærarane nyttar notata sine i undervegs- og sluttvurdering, som dokumentasjon og som tilbakemelding og fremjing av læring hjå eleven, men der er store utviklingspotensial. For å løfte opp tittelen på oppgåva ”Notasjonssystem i kroppsøvingsfaget - eit rekneskap over eigne elevar eller eit læringsfremjande verktøy?”. Kan det ut frå funna presentert i oppgåva peike mot at notata blir brukt meir for å halde rekneskap enn som eit læringsverktøy. Å styrkje nokre sider ved notasjonssystemet vil derfor vere ønskjeleg.

Vegleiingsfunksjonen der ein tek sikte på å fremje læring burde vore meir framtrudande, då det er hovudføremålet med vurdering undervegs i opplæringa.

Studien viser at det finnst ein samanheng mellom det å skrive notat og evna til å halde orden på elevane sine. Informantane som noterer har mindre utfordringar i vurderingsarbeidet enn dei som sjeldan noterer.

Tid kjem fram i materiale som den viktigaste faktor til kvifor somme informantane ikkje noterar oftare. Dette kan tolkast som at lærarane i større grad ville nytta tilsvarande fagdidaktisk notasjonsverktøy under andre rammevilkår.

7.2 Vidare forskning på feltet

Gjennom seks intervju har eg fått eit innblikk i korleis lærarar opererer for å halde orden på elevane dei har gjennom ei veke. Utfordringar i vurderingsarbeidet har blitt nemnt. Oppgåva aleine har ikkje kapasitet til å gå i djupna på desse. Ved vidare forskning er det fleire tema som kan vere interessante å forske på.

Ein av utfordringa som i stor grad blir nemnt er tida kroppsøvingslæraren har til rådighet. Det kunne vore interessant å sett om fleire hadde notert hyppigare om det hadde vore satt av tid til det. Det hadde og vore spennande å utforska om vurderingsarbeidet hadde blitt mindre utfordrande om kroppsøvingsfaget hadde auka i timetal. Dette er opp til myndigheitene å avgjere, og vil per dags dato ikkje vore gjennomførbart.

Det kan vore interessant å sett på elevane sine karakterar i forhold til om læraren noterer eller ei. Eventuelt kva læraren sitt føremål med notata er. Får eleven betre karakter om føremålet med notata er fremjing av læring versus å halde rekneskap over elevane sine?

Kunne ein brukt elevane som eit hjelpemiddel i vurderingsarbeidet? Ein mulegheit er at elevane somme gongar kunne skrive notat om seg sjølv eller kvarandre, og deretter levert det inn til læraren.

Eg ser i ettertid at det kunne vore interessant å gått i djupna på dei ulike kategoriane som blei nemnde som føremålet med kvifor notat blir teke. Undervegsvurdering, sluttvurdering, dokumentasjon og fremjing av læring. Blir notat teke for at dette skulle vere enklare ”jobbar” å utføre, eller var det for å nytte dei i eit læringsfremjande perspektiv?

Sluttvurderinga skal gje informasjon om kompetansen til eleven ved avslutninga av opplæringa i faget (Forskrift til opplæringslova, §3-17, 2006). Dette ser læraren på som ei umogeleg oppgåve då dei ikkje kan ta omsyn til prestasjonar gjort tidlegare i skuleåret. Kunne ein kome opp med eit forslag på korleis ein kunne løyst dette?

Aller sist i masteroppgåva vil eg kome med vidare forskning eg sjølv aller helst kunne tenkt meg å arbeida vidare med. Ein kunne samla ei gruppe lærarar i Noreg og la desse ut frå erfaringar dei har gjort seg som kroppsøvingslærarar utvikle eit nasjonalt notasjonssystem. Dette kunne vore ei vidareutvikling av dømet eg har kome med tidlegare i oppgåva. Om dette hadde blitt ein realitet kunne det vore interessant å forska vidare på om bruken av notasjonssystem aukar blant kroppsøvingslærarar i Noreg. Og om vurderingsarbeidet i den forbinding hadde blitt mindre utfordrande. Sjølv meiner eg det kunne vore eit godt hjelpemiddel i vurderingsarbeidet og eit viktig verktøy for å fremje læring hjå elevane.

Referansar

- Annerstedt, C. & Larsson, S. (2010). *“I have my own picture of what the demands are...” Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability and fairness’*. European Physical Education Review. Sage Journals: Vol. 16 no. 2, 97-115
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998 a). *Inside the Black Box – Raising standards through classroom assessment*. London: School of Education, King’s college.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- By, I. Å. (2010). *Veiledning for vurdering med karakter i kroppsøving i Kunnskapsløftet 8.-10. Trinn*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Chalmers, A. F. (1995). *Hvad er vitenskap?* Copenhagen: Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag AS.
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dobson, S., Eggen, A. B. & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dobson, S. & Engh, R. (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Engelsen, U. B. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engvik, G. (2010). *Vurdering i kroppsøving- noen utfordringer.* I: Boson, S. & Engh, K.R. (red.), *Vurdering for læring i alle fag* (s. 201-213). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview.* København: Akademisk Forlag AS.
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2002). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Græsholt, S. A. (2011). *Elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving. Hvordan erfarer elever i videregående skole elevvurdering, og i hvilke vurderingskulturer kommer til uttrykk i kroppsøvingfaget?* Oslo: Masteroppgåve ved Norges Idrettshøgskole.
- Hofnes, R. (1997). *Elevvurdering i kroppsøving. Program for skoleforskning.* Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Hofnes, R. (2000). *Elevvurdering i kroppsøving på ungdomstrinnet: sluttrapport B: utarbeidelse av rutiner for praktisk vurdering, konkretisering av kriterier, utprøving og evaluering av disse: eksempler fra 4 ungdomsskoler i Sør-Trøndelag.* Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Hoås, T. (2012). *"Bonuskampene": en intervjuundersøkelse om hvordan Norske topptrenere i fotball forbereder laget til kamp på bortebane.* Oslo: Masteroppgåve ved Norges idrettshøgskole.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk.* Oslo: Univeristetsforlaget.

- Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving. Hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring av Kunnskapsløftet?* Oslo: Masteroppgåve ved Norges Idrettshøgskole.
- Kaiser, M. (2000). *Hva er vitenskap?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogh, T. (red), Egeland, T., Reinton Evang, R., Iversen, I. & Theil, R. (1996). *Historie, Forståelse og fortolkning. Innføring i de historisk-filosofiske fags framvekst og arbeidsmåter.* Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Ad notam Gyldendal AS
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid.* (2.utg.). Oslo: Gyldendal.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Drugli, M. B. (2010). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Kostøl, A., Sunnevåg, A.-K., Aasen, A. M., Løken, G. Dobson, S. & Knudsmoen, H. (2012): *Dette vet vi om vurderingspraksis.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Peev, O.D. (2001). *”Nasjonal standard vurdering”-realitet, visjon eller luftspeiling: en studie av karaktersetting i kroppsøving på den videregående skulen i Telemark og Buskerud.* Oslo: Hovedsagsoppgåve ved Norges idrettshøgskole.
- Persen, J. C. H. (2008). *Elevvurdering ved idrettsfag på det videregående trinn. En kvalitativ studie av seks kroppsøvingslærarars vurderingspraksis i Akershus kommune.* Oslo: Masteroppgåve ved Norges Idrettshøgskole.

- 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*. Oslo: NIFU STEP.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Slemmen, T. (2006). *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse og som verktøy for læring – Et innblikk i vurderingskulturen i to barneskuler i Edmonton, hovedstaden i Alberta, Canada*. Oslo: Hovudfagsoppgåve ved universitet i Oslo.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering FOR læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- St.meld. nr 47 (1995-1996). *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem*. Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet.
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thomas, J.R., Nelson, J.K., & Silverman, S.J. (2003). *Research Methods in Physical Activity*. USA: Human Kinetics.
- Tveit, S. (2007). *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vinje, E. (2008). *Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving*. Nøtterøy: Ped-Media.

Nettbaserte kjelder

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi. Henta 6. August. 2012 <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Forskrift til opplæringslova. (2006): Kunnskapsdepartementet. Henta 19. Februar 2013
<http://www.lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html> - 3-1

Forskrift til opplæringslova. (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta 5. Februar 2013
<http://www.lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html> - 3-2

Forskrift til opplæringslova. (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta 07. Mai 2013
<http://www.lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html> - 3-3

Forskrift til opplæringslova. (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta 5. Februar 2013
<http://www.lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html> - 3-11

Forskrift til opplæringslova. (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta 5. Februar 2013
<http://www.lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html> - map023

Forskrift til opplæringslova. (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta 09. April 2013
<http://www.lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html> - 3-13

Forskrift til opplæringslova. (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta 09. April 2013
<http://www.lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html> - 3-17

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Henta 19. Mai 2012 <http://www.nsd.uib.no/>

Ordnnett.no. Henta 3. September 2012
<http://ordnett.no/search?search=record+keeping&lang=en>

Utdanningsdirektoratet. (2009). Oslo: Bedre vurderingspraksis. Henta 27. September 2012
<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Utdanningsdirektoratet/Bedre-vurderingspraksis-sluttrapport-fra-Utdanningsdirektoratet-2009/>

Utdanningsdirektoratet. (2012). Oslo: Endringer i faget kroppøving. Henta 19. September 2012
[http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir82012- Informasjon-om-endringer-i-faget-kroppsoving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/](http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir82012-Informasjon-om-endringer-i-faget-kroppsoving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/)

Utdanningsdirektoratet. (U.å1). Oslo: Vurdering. Henta 27. September 2012
<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Vurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (U.å2). Oslo: Føremål med kroppsøvingfaget. Henta 19. November 2012 <http://www.udir.no/k106/KRO1-03/Hele/Formaal/>

Utdanningsdirektoratet. (2010). Oslo: Vurdering på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring. Henta 14. Mars 2013
http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/vurd_for_nynorsk_8-10_net.pdf?epslanguage=no

Vedlegg

Vedlegg A: Førespurnad til rektor om løyve til deltaking i masterprosjekt.

Hei.

Mitt namn er Linda Kleppe. Eg er student ved Norges idrettshøgskule og skal i løpet av det komande året skrive masteroppgåve. I den forbindelse lurar eg på om det er mogeleg å få intervju nokre av dine kroppsøvingslærarar. På NIH tilhøyrrer eg seksjonen for kroppsøving og pedagogikk. Problemstillinga for prosjektet er: ”I kva grad og til kva nyttar lærarar i kroppsøving notasjonssystem i vurderingsarbeidet?” Notasjonssystem har eg valt å definere som ulike strategiar og metodar læraren nyttar for å halde oversikten på elevane sine og deira prestasjonar og utvikling i løpet av eit semester.

Som kroppsøvingslærar har ein ofte mange timar kroppsøving i veka, der ein kan få fleire hundre ulike ele Stortingsmelding nr.47 ”Elevvurdering, skulebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem” (1995-96) skriv at vurderingsordningane skulle endre form, vurdering skulle bli noko meir enn og berre setje karakter.

var og vurdere i løpet av eit skuleår. Det eg tykkjer er spennande og vil finne meir ut av er kva strategi eller metode læraren nyttar for å halde ei oversikt over elevane og deira prestasjonar. Eg tykkjer også det er spennande og sjå korleis dei nyttar dette undervegs i semesteret.

Kriterium for deltaking er kroppsøvingslærarar på vidaregåande skule. Gjerne kroppsøvingslærarar med eit høgt tal elevar i veka. Eg ønskjer både kvinnelege og mannlege informantar. Nokre med kortare erfaring og nokre med lengre erfaring. Dette for å unngå homogent utval og for å få rike data. Det hadde vore ønskjeleg å få intervju tre til fire lærarar på din skule.

Metoden eg vil bruke i prosjektet er kvalitativ intervju, der eg nyttar meg av lydopptakar. Intervjua vil vare i 45-60 minutt.

I høve til etiske retningslinjer som prosjektet er underlagt, vil alle data vere anonyme og vil bli sletta når prosjektet er slutt. Det er frivillig å vere med og du har mogelegheit til å trekkje deg undervegs utan å måtte grunngje dette nærare. Dersom du trekk deg vil alle innsamla data om deg bli sletta. Intervjua håpar eg å gjennomføre i oktober, men er

fleksibel og samarbeidsvillig på tidspunkt og stad for intervju. Oppgåva skal eg levere i slutten av mai 2013.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Vegleiaren på prosjektet er Petter Erik Leirhaug, stipendiat ved Norges Idrettshøgskole. E-post adressa er petter.erik.leirhaug@nih.no og telefonnummeret er 22232399.

Eg håpar dette prosjektet kan vere av interesse for skulen. Dersom du har nokon spørsmål, er det berre å kontakte meg eller vegleiar.

Mvh

Linda Kleppe

Telefon: 95908671

E-post: Linda_kleppe88@hotmail.com

***Vedlegg B: Førespurnad til kroppsøvingslærarar om
ønskje å delta i masterprosjekt***

Hei.

Mitt namn er Linda Kleppe. Eg er andreårs masterstudent ved Norges idrettshøgskule, der eg tilhører seksjonen for kroppsøving og pedagogikk. Eg er no i gang med mi avsluttande masteroppgåve. Hensikta med oppgåva er å undersøkje i kva grad og til kva lærarar nyttar det eg har kalla notasjonssystem i vurderingsarbeidet. Som lærar har ein ofte mange timar kroppsøving og andre fag i veka, noko som betyr mange elevar og vurdere i løpet av eit skuleår. Det eg tykkjer er spennande og vil finne meir ut av er om læraren nyttar ein form for strategi eller metode for å halde oversikt over elevane og deira prestasjonar. Eg tykkjer også det er spennande og sjå om ein nyttar dette undervegs i skuleåret og eventuelt korleis.

Problemstillinga er: ” I kva grad og til kva nyttar lærarar i kroppsøving notasjonssystem i vurderingsarbeidet?”

For å finne ut meir om dette ønskjer eg å intervjuje lærarar som underviser i kroppsøving og andre fag på vidaregåande skule. Eg vil ta i bruk lydopptakar under intervjuja for å unngå å miste relevant informasjon. Eg vil også notere meg ned stikkord eg ser på som relevante undervegs. Det vil berre vere meg, og vegleiar som har tilgang på dataa som blir samla inn, samt det som blir teke opp på lydopptakaren. Ingen personlege opplysningar om læraren blir gjort kjent i oppgåva. Intervjuet vil vare frå 45-60 min og vi blir saman einige om tid og stad.

Det er frivillig å vere med og du har mogelegheit til å trekkje deg undervegs utan å måtte grunngje dette nærare. Dersom du trekk deg vil alle innsamla data om deg bli sletta. Opplysningane blir behandla konfidensielt, og ingen enkeltpersonar vil kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgåva. Opplysningane blir anonymisert og opptaka vil bli sletta når oppgåva er ferdig, i slutten av mai 2013.

Vegleiareren på prosjektet er Petter Erik Leirhaug, stipendiat ved Norges Idrettshøgskole. E-post adressa er petter.erik.leirhaug@nih.no og telefonnummeret er 22232399.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Om dette høyses interessant ut, ta kontakt med meg på:

E-post: Linda_kleppe88@hotmail.com

Telefon: 95908671

Mvh

Linda Kleppe

***Vedlegg C: Samtykkeerklæring ved innsamling av
datamateriale til forskingsprosjekt ved Norges
Idrettshøgskule***

Mastergradsprosjekt

Prosjektleder: Linda Kleppe

Vegleder: Petter Erik Leirhaug

Eg har lese informasjonsskrivet om prosjektet ”Notasjonssystem i vurderingsarbeidet” og ved å skrive under på samtykkjeerklæringa bekreftar eg at eg vil delta i prosjektet. Eg samtykkjer også at lydopptak blir nytta og at opplysningar frå intervjuet kan bli brukt i masteroppgåva.

Eg stiller frivillig opp på prosjektet og veit at eg til ei kvar tid kan trekkje meg utan grunngeving.

.....

.....

.....

Stad

Dato

Underskrift

Vedlegg D: Intervjuguide

1. Innleiing

- Ønskje velkommen til intervju
- Presenter meg sjølv
- Les gjennom samtykkjeerklæring og be om underskrift
- Informere om føremålet med prosjektet og presenter problemstillinga
- Gjera reie for situasjonen
- Informere om at det er ok å trekkje seg som informant om ønskjer

2. Bakgrunn

- Kjønn og alder
- Kva utdanning har du i kroppsøving
- Kvifor blei du kroppsøvingslærer?
- Kor lenge har du jobba som kroppsøvingslærer?
- Kor mange elevar har du per veke?
- Har du mange forskjellige klasser?
- Er dette ditt einaste fag?
- Er du fornøgd med jobben din som lærar?

3. Notasjonssystem

- Korleis greier du å halde orden på prestasjonane til elevane dine?
- Nyttar du ei form for nedskrivning av prestasjonane til dine elevar?
- Om nei: Kva ligg til grunn for at du ikkje vel å notere?
- Brukar du ein form for its learning eller fronter?
- Greier du å sjå alle? evt nei, kvifor ikkje?
- Hender det nokon gang at du manglar notat eller observasjonar på fleire elevar når du treng desse?
- Hender det iblant at du ikkje rekk å vurdere etter kvar time, klarar du då å hente opp att og huske kva som skjedde når du set deg ned for å notere?
- Ønskjer du at du hadde eit enkelt system der du kunne vurdere undervegs i timen?

4. Kor ofte blir det eventuelt nytta?

- Kor ofte gjer du deg notat?
- Kor tid gjer du deg notat?

5. Skulen

- Er det å gjere seg notat noko skulen krev av deg, eller gjer du det av eige ønskje?
- Hadde du ønskja at skulen hadde utvikla eit slikt system, eller kva tenkjer du om det?

6. Føremålet med notata

- Kor ofte nyttar du deg av notata?
- I kva samanheng nyttar du notata?
- Korleis nyttar du notata?
- Om du skulle samanfatte, kva vil du seie er føremålet med desse notata?
- Du seier at du nyttar det i sluttvurderinga og i undervegs er det andre måtar du nyttar det på og?

7. Den didaktiske relasjonsmodell

Vurdering

- Korleis vurderar du elevane dine?
- Kva er dine tankar rundt undervegsvurdering?
- Kor ofte nyttar du deg av dette?
- Kva meiner du er føremålet med undervegsvurdering?
- Er dette noko du nyttar, evt kor tid og kor ofte?
- Kva er dine tankar rundt sluttvurdering?
- Korleis skaffar du vurderingsgrunnlaget til å setje karakter ved sluttvurderinga(notat, observasjon, testar)?
- Har du fått nokre klagar på sluttvurderinga du har gjeve?

- Synes du det er ein utfordring å skaffe nok dokumentasjon ein kan nytte til vurdering av elevane? Kvifor?
- Og korleis kan du gjere vurderingsarbeidet enklare for deg sjølv?
- Burde det bli ein nasjonal standard i vurdering?

Mål

- Set du deg mål før kvar kroppsøvingstime?
- Om ja, kva er hensikta med desse målet ? Evt måla?
- Er du opptatt av at elevane skal nå kompetansemåla som er satt?
- Kjenner elevane til måla, på kva måte?
- Legger du til rette for at kvar enkelt elev skal ha mogelegheit til å nå dei?
- Nyttar du deg av måla i vurderingsarbeidet?
- Om ja, på kva måte?
- Gjer du tilbakemelding ut frå kompetansemåla?

Innhald

- Kva faktorar er viktige, når du planlegg innhaldet i kroppsøvingstimen?
- Brukar du notata du har gjort deg i tid

Rammefaktorar

- Har rammefaktorane på skulen mykje å sei for deg og undervisninga di? (Om ja, på kva måte?)
- Kan nokre av rammefaktorane (sal, antal elevar) vere med å påverke vurderinga i kroppsøvingsfaget?
- Samarbeidar lærarar ved skulen din når det kjem til planlegging, undervisning og vurdering av elevane?
- legare timar, i planleggingsarbeidet?

Planlegging

- Følgjer du læreplanen når du planlegg timane?

Elev og - lærarføresetnadar

- Legg du opp undervisninga etter elevføresetnadar?
- Tar du omsyn til eleven sine føresetnadar når du set karakter?

Metode/læringsaktivitetar

- I kva grad vil du seie at egne interesser spelar inn på val av aktivitetar?
- Vel du aktivitetar etter rammefaktorane på skulen?
- Underviser du i aktivitetar som du ikkje kan?
- Lar du elevar få vere med å lage planar?

***Vedlegg E: Løyve frå norsk samfunnsvitenskapelig
datatjeneste***



Harald Hår fagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Petter Erik Leirhaug
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 18.07.2012

Vår ref:30884 / 3 / MAS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.06.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|-----------------------------|---|
| 30884 | <i>Notasjonssystem i vurderingsarbeidet</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i> | <i>Petter Erik Leirhaug</i> |
| <i>Student</i> | <i>Linda Kleppe</i> |

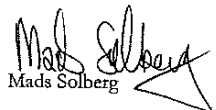
Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Knut Kalgraff Skjåk


Mads Solberg

Kontaktperson: Mads Solberg tlf: 55 58 89 28

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Linda Kleppe, Fagerborggata 45a, 0360 OSLO

Aveleingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svalva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no



Prosjektet undersøker i hvilken grad kroppsøvlingslærere benytter notasjonssystem i vurderingsarbeidet for å kartlegge elever og deres prestasjoner.

Utvalget består av 8 lærere ved skoler hvis rektor har samtykket til at prosjektet kan gjennomføres ved deres skole.

Personvernombudet for forskning legger til grunn for vurderingen, jmfør telefonsamtale 04.07.2012, at det ikke skal samles verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger. Det skal heller ikke samles personidentifiserende opplysninger om tredjeperson. Ombudet legger også til grunn at det ikke registreres navn på skole i datamaterialet.

Personvernombudet kan derfor ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet forutsetter at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

